نموذج رقم (1)

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

دور مدارس مديرية المدارس الثانوية بمحافظات غزة للصادة الموزنة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم.

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification

اسم الطالب: أيمن فؤاد أبو زر Student's name:

التوقيع: أيمن Signature:

التاريخ: 26.7.2015 Date:

الجـامعـــــة الإسـلاميـة – غـــزة
شئون البحث العلمي و الدراسات العليا
كـليـــــــــة التـربـيـــــــــة
قـســـــم أصـــــــول التربيـــــة

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم

إعداد الطالب:

أيمن فؤاد عبد أبو زر

إشراف

الأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز

أستاذ أصول التربية

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من قسم أصول التربية– الإدارة التربوية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

1436هـ/ 2015 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2015/07/26

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي و الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **أيمن فؤاد عبد أبو زر** لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية* / قسم **أصول التربية** وموضوعها:

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 10 شوال 1436هـ، الموافق 2015/07/26م الساعة العاشرة صباحاً بمبنى القدس، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. فؤاد علي العاجز	مشرفاً و رئيساً	.....
د. إياد علي الدجني	مناقشاً داخلياً	.....
د. ياسر حسن الأشقر	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم أصول التربية.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ *
اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ
الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: 1 – 5)

إهـــــــــــــــــــــــــــــــداء

إلى من بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة المهداة، ونور العالمين.....
سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

☆ ☆ ☆

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.....
"والدي العزيز" أطال الله بعمره.

☆ ☆ ☆

إلى تلك العيون التي طالما سهرت وما كانت لتغفو حتى يبلغ الاطمئنان إلى قلبها.....
أمي الغالية" أطال الله في عمرها.

☆ ☆ ☆

إلى من انتظرت وصبرت حتى يتحقق الحلم، ومنحتني دعمها وتعزيزها أثناء الدراسة....
"زوجتي العزيزة "حفظها الله .

☆ ☆ ☆

إلى مصدر سعادتي، وبسمة حياتي، إلى أبنائي .....
"جمانة، محمود، أسامة، محمد" حفظهم الله لي.

☆ ☆ ☆

إلى الشموع الرائعة التي جعلت طريقي نوراً وإشراقاً وزرعوا الهمة والنشاط في نفسي...
"إخوتي وأخواتي مصدر اعتزازي".

☆ ☆ ☆

إلى أساتذتي الكرام في قسم أصول التربية الذين أفاضوا علي بعلمهم وَتَوجِهاتِهم.....

☆ ☆ ☆

إلى كل الأقارب والأصدقاء وكل من ساهم في مساندتي....

☆ ☆ ☆

إلى كل هؤلاء أهدي هذا البحث المتواضع، وأسأل الله أن يكون عملي هذا مخلصاً لوجهه الكريم.

الباحث

شكر وتقدير

حمداً لله الذي جعل الحمدَ ثمناً لِنعَمائهِ، ومعاذاً من بلائه، وسبيلاً إلى جنانه، وسبباً لزيادة إحسانه، والصلاةُ والسلامُ على رسوله نبي الرحمة وإمام الأئمة وسراج الأمة، المنتخب من طينة الكرم وسلالة المجد في القدم، وعلى أهل بيته مصابيح الظلم، وعصم الأمم، ومثاقيل الفضل الراجحة صلى اللهُ عليهم أجمعين، صلاة تكون إزاءً لفضلهم ومكافأةً لعملهم، وكَفاءَة لطيب أصلهم وفرعهم.

أما بعد: فإن العلوم أرفع المطالب وأنفع المآرب، فمن حازها فقد كملت فيه المناقب يقول المولى عز وجل "**يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ**" (المجادلة : 11)

يُسعدني وقد أنهيتُ بفضل اللهِ ورعايته إعداد هذه الدراسة أن أتوجه إلى اللهِ العليِ القدير بالحمد والشكر الذي هداني وأنار الطريق أمامي، وأمدني بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل المتواضع، وقيض لي من الأساتذة الأجلاء والعلماء الأفاضل من أناروا لي سبيل العلم، وأرشدوني إلى طريق الصواب.

وأجد لزاماً عَلي أن أنسبَ الفضلَ إلى أهله وفاءً وعرفاناً، وأتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى من منحني الرعاية الصادقة، والتوجيه المخلص منذ اللحظة الأولى من كتابة هذه الرسالة، وحتى خرجت بهذه الصورة، **الأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز** أستاذ أصول التربية ومساعد نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الإسلامية والذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، فكان المقيل من العثرة، والباعث في النفس الهمة والعزيمة كلما وهنت الخطوة.

كما وأتقدم بالشكر إلى السادة المناقشين **الدكتور إياد الدجني** مناقشاً داخلياً، **والدكتور ياسر الأشقر** مناقشاً خارجياً لتفضلهما بقبول مناقشتي.

كما وأتقدم بجزيل الشكر إلى **الأستاذ الدكتور/ محمود أبو دف** الذي خطا بنا أولى الخطوات نحو مهارات البحث العلمي، والشكر موصول إلى **الدكتور/ فايز شلدان** الذي وهب نفسه لخدمة العلم وطلابه، فلم يتوان لحظة لخدمتهم، فجزاهم الله جميعاً عني وعن طلبة العلم خير الجزاء.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري إلى زملائي في مدرسة عبد الكريم العكلوك لما قدموه لي من تسهيلات أعانتني على الخروج بهذه الرسالة بشكلها النهائي وأخص بالذكر مدير المدرسة الأستاذ مصباح الزيناتي، والأستاذ العزيز خليل أحمد.

ولا أنسى أن أتقدم بخالص شكري إلى الأساتذة المحكمين لأداتي الدراسة، لما قدموه من نصح وإرشاد وتوجيه، والشكر والتقدير موصول إلى كافة الإخوة زملاء الدراسة الذين قضيت معهم فترة الدراسة والتي تبادلنا فيها العلم والمنفعة والتعاون.

والله تعالى من وراء القصد

الباحث

ملخص الدراسة

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم.

إعداد الباحث

أيمن فؤاد عبد أبو زر

اشراف

أ . د فؤاد علي العاجز

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي (التحليلي)، مستخدماً استبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، واشتملت على (30) فقرة تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي: (الإلهام بالرؤية، الممارسات القيادية، الثقافة المدرسية)، واستبانةً أخرى لقياس مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين مشتملة على (19) فقرة، وتم التأكد من صدق الاستبانتين بطريقتين: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، كما تم التأكد من ثباتهما بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2014 – 2015 والبالغ عددهم (4857) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من (400) معلماً ومعلمة، تم استرداد (367) استبانة بنسبة (91.7%)، وتم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين (76.08%) وبدرجة كبيرة حسب المحك المستخدم بالدراسة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وسنوات الدراسة (أقل من5 سنوات ، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4. بلغ مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم (81.83%) وهي درجة كبيرة حسب المحك المستخدم في الدراسة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

6. وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية لمعلميهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بالتوصيات التالية:

1. عقد دورات وورشات تدريبية ومحاضرات للمديرين والمديرات حول مفاهيم القيادة الموزعة وبالأخص الممارسات القيادية المثالية للمدير الناجح وكيفية توظيفها داخل المؤسسة التربوية لزيادة الفاعلية الذاتية لدى معلميهم.
2. إتاحة الفرصة لمديري المدارس ومديراتها لأداء الممارسات القيادية من خلال زيادة عدد مساعديهم لتقليل انشغالهم بأداء أدوار إدارية روتينية قد تعيقهم عن أداء الممارسات القيادية.
3. إعطاء صلاحيات أوسع لمديري المدارس الثانوية تمكنهم من توزيع المهام القيادية على معلميهم.
4. التزام الموضوعية عند توزيع الجدول المدرسي على المعلمين.

Abstract

The degree of practicing distributing leadership by secondary school principals in Gaza governorates and its relation with self-efficiency of their teachers.

Prepared by

Ayman Fouad Abo Zer

Supervision

PROF.DR. Fouad Ali Al Aajez

This study aimed to identify The degree of practicing distributing leadership by secondary school principals in Gaza governorates and its relation with the level of teacher self-efficiency, To achieve the objectives of the study, the researcher followed the descriptive analytical method using a questionnaire to measure the degree of practicing distributed leadership by secondary school principals in Gaza governorates from the teachers points of view, The questionnaire included (30) items distributed to three areas dimensions (Inspire a Shared vision, Leadership practices, School culture) and another questionnaire to measure the level of the teacher self-efficiency which included (19) items.

The validity of the questionnaire was examined in two ways:

Arbitrators certifications and the internal consistency .Reliability was confirmed by persistence in two ways Split half way and Cronbach's Alpha coefficient. The study populations consisted of all teachers in the secondary school in Gaza governorates year 2014-2015 with a total of (4855) teachers, and the study sample consisted of randomly chosen from (400) teachers، (367) questionnaires were restored and ruled out (33) ones with a percentage of

(%91.7),To analyze and manipulate data statistically, statistical package (spss) was used.

The findings of the study:

1. The degree of practicing distributed leadership by secondary school principals in Gaza governorates from teachers point of view rated as high (76.08%).
2. There were statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between average responses of the sample in the degree of practicing distributed leadership by secondary school principals in Gaza governorates according to the variable of sex (male or female) in favor of female.
3. There were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between average responses of the sample in the degree of practicing distributed leadership by secondary school principals in Gaza governorates according to the variable Qualification (Bachelor, High Studies) from teachers' point of view and years of service (less than 5 years, from 10-5 years, more than 10 years) from teachers' point of view.
4. The level of morale by secondary school teachers rated as in the Gaza governorates from their point of view as high (81.81%).
5. There were no statically differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between average responses of the sample to the level of teacher self-efficiency. to the secondary school teachers in the Gaza governorate according to variable of sex or qualification, or years of service.
6. There is a positive correlation between the degree of practicing distributed leadership by secondary school principals in Gaza governorates and the level of teacher self-efficiency.

Recommendations

According to the previous results the researcher recommended the following:

1. Hold training workshops and lectures for managers and directors about the ideal leadership practices for the successful manager and how to employ them within the educational institution to increase self-efficacy among teachers.
2. Provide an opportunity for school administrators and principals to perform leadership practices by increasing the number of assistants to reduce concern the performance of routine administrative roles may hinder them on the performance of leadership practices.
3. Give wider for teachers to participate in school decision-making powers.
4. Subjectivity when distributing the school schedule for teachers.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
آية قرآنية	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
الملخص باللغة العربية	هـ
الملخص باللغة الانجليزية	ز
قائمة المحتويات	ي
قائمة الجداول	ن
قائمة الأشكال	ع
قائمة الملاحق	ع
الفصل الأول : الاطار العام للدراسة	2- 9
مقدمة الدراسة.	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها.	5
فرضيات الدراسة.	5
أهداف الدراسة.	6
أهمية الدراسة.	7
حدود الدراسة.	7
مصطلحات الدراسة.	8
الفصل الثاني : الاطار النظري للدراسة	11- 59
المحور الأول : القيادة الموزعة	11 – 37
مفهوم القيادة لغةً واصطلاحاً	11
أصناف القيادة الإدارية	13

الموضوع	رقم الصفحة
أهمية القيادة الإدارية	14
أنواع القيادة الإدارية	14
القيادة الموزعة	15
الأصول النظرية للقيادة الموزعة	16
القيادة الموزعة نشأة المفهوم وتطوره	17
مفهوم القيادة الموزعة	18
القيادة الموزعة وعلاقتها بمفاهيم القيادة الأخرى	21
مزايا القيادة الموزعة	23
أبعاد القيادة الموزعة	24
سمات القيادة الموزعة	26
متطلبات القيادة الموزعة	27
مهام القيادة الموزعة	28
مبادئ القيادة الموزعة	30
مبررات تطبيق القيادة الموزعة	31
مساهمات القيادة الموزعة في تطوير المؤسسة التربوية	32
دور مدير المدرسة في القيادة الموزعة	33
دور المعلم في القيادة الموزعة	33
مبررات عزوف المعلمين عن المشاركة في القيادة	34
حاجة الإدارة المدرسية للقيادة الموزعة	35
معوقات تطبيق القيادة الموزعة	36
القيادة الموزع وعلاقتها بالثقة المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي	37
المحور الثاني: الفاعلية الذاتية	38- 58
تعريف الفاعلية الذاتية لدى المعلمين	39
أهمية الفاعلية الذاتية للمعلمين	41
مصادر الفاعلية الذاتية لدى المعلمين	42
أبعاد الفاعلية الذاتية لدى المعلمين	44
خصائص الفاعلية الذاتية للمعلمين	46

الموضوع	رقم الصفحة
مؤشرات الفاعلية الذاتية لدى المعلمين	46
أثار فاعلية الذات على المعلمين	48
تأثير اعتقادات المعلمين على فاعليتهم الذاتية	49
مقارنة بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين	51
أنواع الفاعلية الذاتية لدى المعلمين	53
الأسس والعوامل التي تحقق الفاعلية الذاتية لدى المعلمين	54
قياس فاعلية الذات لدى المعلمين	56
علاقة القيادة الموزعة بالفاعلية الذاتية للمعلمين	57
تعقيب عام على الفصل الثاني	58
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	59- 84
المحور الأول: القيادة الموزعة	60
المحور الثاني: الفاعلية الذاتية	73
التعقيب على الدراسات السابقة	80
الفصل الرابع: الطريقة والاجراءات	85- 97
منهج الدراسة	86
مجتمع الدراسة	86
عينة الدراسة	87
الوصف الإحصائي	87
أدوات الدراسة	89
صدق الاستبانة	89
ثبات الاستبانة	93
المعالجات الاحصائية المستخدمة في الدراسة	97
الفصل الخامس: نتائج الدراسة	98- 124
المحك المستخدم بالدراسة	99
السؤال الأول وإجابته	100
السؤال الثاني وإجابته	110
السؤال الثالث وإجابته	114
السؤل الرابع وإجابته	118

السؤال الخامس وإجابته	121
التوصيات	123
المقترحات	124
قائمة المصادر والمراجع	140 - 125
المراجع العربية	125
المراجع الأجنبية	131
الملاحق	141

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
2/1	العمليات المعرفية	52
2/2	الدافعية	53
2/3	العمليات الانفعالية	53
2/4	عمليات الاختيار	54
4/5	مجتمع الدراسة حسب المديرية وجنس المدرسة	86
4/6	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	87
4/7	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	88
4/8	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	88
4/9	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الإلهام بالرؤية " والدرجة الكلية للمجال	90
4/10	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الممارسات القيادية " والدرجة الكلية للمجال	91
4/11	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الثقافة المدرسية " والدرجة الكلية للمجال	92
4/12	معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة القيادة الموزعة والدرجة الكلية للاستبانة	93
4/13	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " القيادة الموزعة "	93
4/14	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " القيادة الموزعة	94
4/15	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " الفاعلية الذاتية " والدرجة الكلية للاستبانة.	95
4/16	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " الفاعلية الذاتية "	96
4/17	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " الفاعلية الذاتية"	96
5/18	المحك المعتمد في الدراسة	99
5/19	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة القيادة الموزعة	100

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
5/20	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال " الإلهام بالرؤية " والترتيب	103
5/21	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال " الممارسات القيادية " والترتيب	105
5/22	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال " ثقافة المدرسة "	107
5/23	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس	110
5/24	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	111
5/25	نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة	113
5/26	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات استبانة " الفاعلية الذاتية "	114
5/27	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس	118
5/28	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	119
5/29	نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة	120
5/30	معامل الارتباط بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين	121

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	رقم الصفحة
1	مفهوم القيادة الموزعة	20
2	نموذج الحتمية التبادلية	39
3	مصادر الفاعلية الذاتية	43
4	أبعاد الفاعلية الذاتية	45

قائمة الملاحق

الرقم	موضوع الملحق
1	الاستبانة في صورتها الأولية
2	أسماء السادة المحكمين
3	الاستبانة في صورتها النهائية
4	كتاب تسهيل مهمة التطبيق في المدارس الثانوية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة .
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة .
- مصطلحات الدراسة..

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

☒ المقــدمــة:-

تعيش الإدارات التعليمية اليوم عصراً سمته التجديد والبحث عن مزيد من الكفاءة والإبداع، حيث يشهد العالم المتقدم تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة في القطاعات التربوية كافة، لذا تجد الإدارة التعليمية نفسها من وقت لآخر أمام تحديات تفرض عليها الاستغناء عن النظم والمبادئ والأساليب التي تم استخدامها في السابق في مجال التطوير والتحسين، مما يتطلب مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وزيادة قدراتها الذاتية في التكيف مع المتغيرات الحاسمة في المجال التربوي، وبالتالي أصبحت الحاجة للتغيير في أساليب العمل الإداري أكثر إلحاحاً وخاصةً مع بداية الألفية الجديدة.

والمتتبع للحراك التربوي يدرك أن السنوات الأخيرة شهدت تطوراً ملموساً في استخدام الأساليب الإدارية الحديثة بهدف ترشيد الإدارة عند قيامها بوظائفها المتجددة في التخطيط ورسم السياسات واتخاذ القرارات والرقابة وتقييم الأداء، الأمر الذي يتطلب ضرورة إلمام الإداريين بالعمل الإداري لكي يتسنى لهم الاستفادة منها في معالجة المشكلات الإدارية وحلها من خلال اتجاهات عالمية ومنهج علمي متكامل ومنظم(حسين،2014: 9).

ومن الجدير ذكره أن أية مؤسسة منوطة إلى حد كبير بإدارتها التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية وعن توجيهها على أساس أن النجاح في أي عمل أو تنظيم من التنظيمات يعتمد على الطريقة أو الأسلوب الذي تدار به المؤسسات، ومدى قدرتها على توجيه الأعمال نحو الأهداف التي ترغب في تحقيقها (بوز،2003: 36).

ولقد فرضت هذه التطورات والتغيرات وجود إدارة تربوية قوية ، تستطيع مواجهة هذه التحديات بنجاح، وتواجد نوعية من الأفراد يتمتعون بالخبرة، والعلم، والحكمة ،والقدرة على التأثير في الآخرين وإدارة الجهاز الإداري بكفاءة عالية (العرابيد،2010: 3).

ويعد موضوع القيادة من أبرز الموضوعات إثارة في علم الإدارة، فقد أصبحت القيادة الإدارية أحد أهم المعايير التي تحدد نجاح أية مؤسسة، وتعتبر القيادة التربوية جوهر العمل الإداري، فهي تمثل عاملاً مهماً في نجاح الإدارة التعليمية أو فشلها لما لها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، و ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وهي مفتاح الإدارة، وأن أهميتها ودورها ينبعان من كونها تقوم بدور أساس يؤثر في عناصر العملية الإدارية تجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفعالية وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها (الكردي،2004: 123).

وكون نجاح أية مؤسسة مرهوناً بمدى تحقيق الأهداف المخطط لها فإن دور القادة الإداريين هو العمل على اتخاذ قرارات ذات جودة تبقي مؤسساتهم جديرة بحق التواجد مستقبلاً، غير أن دور هؤلاء القادة مرهون بالأنماط القيادية التي يمارسونها، فهناك من يستخدم القيادة الديمقراطية والتي تحرص كل الحرص على العلاقات الإنسانية السليمة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، وهناك القيادة الأوتوقراطية التسلطية التي تهتم بإنجاز الأعمال مع الاستبداد بالرأي والمركزية في اتخاذ القرار، وهناك أيضاً القيادة الترسلية والتي تحرص على إعطاء المدرسين قدراً من الحرية في ممارسة أعمالهم وتترك جميع المسئوليات للمدرسين (آل ناجي،1996: 79) .

وتعد القيادة الموزعة مدخلاً إجرائياً يقوم على منح مدير المدرسة عدداً من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية للمعلمين وذلك من خلال المشاركة في صنع القرار واتخاذه، والتعاون والمشاركة في تحقيق أهداف المدرسة وتحسين أدائها وتطويرها (الشثري،2010: 19).

وفي هذا السياق، أكدت الدراسات كدراسة العرابيد (2010)، ودراسة الغامدي (2012) أن الأنماط القيادية السابقة أنماط تقليدية يؤخذ عليها العديد من المآخذ، الأمر الذي أجبر المؤسسات التربوية على إحداث تغيرات جذرية في أساليبها الإدارية التقليدية، فجاءت القيادة الموزعة كمدخل جديد من المداخل القيادية الحديثة، والذي ينطوي على قدر كبير من الثقة المتبادلة والدعم والاستقصاء والتعاون بين العاملين في المدرسة، وإن ممارسة مدخل القيادة الموزعة في المدرسة من شأنه أن يدعم القدرة على التغيير والتطوير والتحسين الذي ترغب المدرسة في تحقيقه.

وبالتالي كان من الضروري توظيف مديري المدارس في محافظات غزة للقيادة الموزعة بشكل إيجابي وفعال، حتى يتسنى لهم إنجاز الأهداف التي يسّعون إليها ومؤسساتهم التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال منح المديرين مزيداً من الأدوار القيادية للمعلمين– القيادة الموزعة – لزيادة كفاءة النظام التعليمي ودافعية المعلمين نحو الأفضل. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة اليعقوبية (2014).

فنجاح المعلم في مهنته يعتمد على أسس ومقومات وقدرات مختلفة تميزه عن غيره، حيث إن معرفته وتقديره بوجود هذه القدرات لديه تؤهله للقيام بمهامه، وتساعده في التعامل مع الظروف والأمور كافة التي تعترضه اثناء قيامه بها، وهذا ما يعبر عنه بالفاعلية الذاتية التي يعرفها " باندورا " على أنها أحكام الفرد ومعتقداته بشأن قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها (Bandura,2000:191).

ومن هنا جاء التركيز على ما يمتلكه المعلمون من معرفة أكاديمية، ومهارات تعليمية عملية، واتجاهات واعتقادات تؤهلهم ليكونوا معلمين فاعلين قادرين على تحمل المهام الإدارية الموزعة عليهم ولعل من أهم تلك الاعتقادات، اعتقاد المعلمين بفاعليتهم الذاتية، فقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين ما يمتلكه المعلمون من اعتقادات بفاعليتهم الذاتية ومقدرتهم على المثابرة والتكيف مع الضغوط المهنية كدراسة Fives(2003) ، وشعورهم بالثقة والانفتاح على كل جديد كدراسة Goddardwoolfolk & hoy(2004).

ويـري "بانـدورا" بـأن معتقـدات الفـرد عـن فعاليتـه الذاتيـة تظهـر مـن خـلال الإدراك المعرفـي للقـدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة ، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها ، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (Bandura,1982:122) .

كما أكد على أن مفهوم فاعلية الذات يحتل مركزاً رئيساً في تفسير القوة الإنسانية، ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الانجاز (البندري، 2007: 3).

وقد أكدت الدراسات على أهمية القيادة الموزعة كمدخل جديد من مداخل القيادة التربوية والذي يعمل على زيادة الروح المعنوية للمعلمين كدراسة أبو حسب الله(2014)، ودراسة Jacbos(2010) ، ودراسة Davis(2009) ، واللتان توصلتا إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة الموزعة والتزام المعلمين الفعال، ومن الدراسات التي أشارت إلى القيادة الموزعة دراسة Lizotte(2013) ، ودراسة Supovitz & Tognatta(2013) ومن الدراسات التي أشارت إلى دور وأهمية الفاعلية الذاتية لدى المعلمين دراسة أبو تينة والخلايلة (2011)، ودراسة(2008) Blackburn & Robinson اللتين أشارتا إلى أن الممارسات القيادية لمديري المدارس لها دور كبير في ارتفاع الفاعلية الذاتية للمعلمين.

ومن خلال عمل الباحث في مجال التربية والتعليم –معلم ثانوي– لاحظ أن أحد أهم المشكلات التي يعاني منها النظام الإداري بالمدارس الفلسطينية هو غياب الأساليب الديمقراطية في الإدارة لدى بعض المديرين والتي كان من نتائجها ضعف مشاركة العاملين في القيادة المدرسية وشيوع نمط القائد الأوحد الذي يسيطر بمفرده على مقاليد الأمور داخل المؤسسة التربوية، وتكمن خطورة هذا التوجه في أنه يحرم المؤسسات التربوية من الاستفادة من آراء وأفكار قطاع عريض من العاملين فيها ويحرم هؤلاء العاملين من ممارسة حقهم في الإسهام في تطوير مدارسهم وصياغة رؤيتها للمستقبل.

وعلى الرغم من وفرة ما كتب عن القيادة الموزعة من أبحاث ميدانية ودراسات نظرية في البيئات الغربية، إلا أن الأسئلة التي لم تتم الإجابة عنها بخصوص هذا النمط من القيادة تعد أكثر بكثير من تلك التي حظيت بالبحث والدراسة، ومن ثم فإن هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات، وبناءً على ما تقدم من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الموزعة ، وفي ضوء عمل الباحث في المجال التربوي كمعلم كان لابد من البحث عن مداخل قيادية جديدة وإبداعية، تعمل على زيادة الفاعلية لدى المعلمين، ومن هنا تولدت مشكلة الدراسة بدراسة القيادة الموزعة كمدخل قيادي حديث وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى المعلمين، خاصةً في ظل القصور الواضح في عدد الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع.

☒ **مشكلة الدراسة وأسئلتها :-**

نظراً للتطورات الهائلة التي تشهدها المجتمعات وما يواكبها من انفجار معرفي وثقافي، نتج عنها الكثير من التحديات التي يجب التعامل والتكيف معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية التعليمية، ونظراً لأهمية تطبيق الأنماط القيادية الحديثة في المؤسسات التعليمية وخاصة القيادة الموزعة رأى الباحث دراستها من أجل التوصل إلى علاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

وفي ضوء ما تم ذكره فقد تم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:-

☒ **ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة، و علاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
3. ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة ومتوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى فاعليتهم الذاتية؟

☒ **فرضيات الدراسة**:

ينبثق عن السؤال الثاني الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تعزى لمتغير سنوات الخدمة(أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

ينبثق عن السؤال الرابع الفرضيات التالية:

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (معلم ، معلمة).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

ينبثق عن السؤال الخامس الفرضية التالية:

7. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وبين مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين؟

☒ أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:-

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).
3. قياس مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم.
4. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

5. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة، ومتوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

☒ أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما تقدمه من أدب نظري ومعرفي وتربوي يثري المكتبة العربية في مجال الإدارة التربوية، ومن ثم مساعدة الباحثين والمسؤولين في الاطلاع على الأدب التربوي والمعرفي المتعلق بالقيادة الموزعة، والفاعلية الذاتية للمعلمين.

أولاً تتجلى أهمية الدراسة من زاويتين الأولى نظرية والثانية تطبيقية، وفيما يلي إشارة لكل منهما:

أ. الأهمية من الناحية النظرية

أهمية القيادة الموزعة في الإدارة المدرسية باعتبارها من المداخل الحديثة التي تحقق مشاركة واسعة من قبل المدرسين والعاملين في المجال الإداري، ولما لها من دور في توفير الوقت والجهد في انجاز المهمات الإدارية.

ب. الأهمية من الناحية التطبيقية

قد تسهم هذه الدراسة في زيادة وعي مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بالمبادئ والأسس التي تنطلق منها القيادة الموزعة وطريقة تطبيقها في المدارس.

ثانياً من المتوقع استفادة كلٍ من:

- مراكز التدريب في تنفيذ دورات تدريبية حول متطلبات ممارسة القيادة الموزعة.
- مديري المدارس في اشراك المعلمين بالمهام الادارية وقيادة المدرسة .
- طلبة الدراسات العليا من خلال إجراء دراسات مماثلة وربطها بمتغيرات أخرى.

☒ حدود الدراسة :-

1.حد الموضوع :

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة ضمن المجالات التالية (الإلهام بالرؤية، الممارسات القيادية، الثقافة المدرسية)، وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

2.الحد البشري:

معلمو المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

3.الحد المؤسسي:

المدارس الثانوية بمحافظات غزة .

4.**الحد المكاني:**

محافظات غزة، فلسطين .

5.**الحد الزماني**

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2014- 2015).

☒ مصطلحات الدراسة :

قام الباحث بحصر المصطلحات التالية والتي وردت في الدراسة:-

1.**القيادة الموزعة:** " قدرة المدرسة على ترك قنوات الاتصال مفتوحة تماماً مع العاملين، ومنحهم الثقة التامة ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يخدم ويفيد الجماعة" (القحطاني،2008: 81).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها:" مدخل إداري حديث تنتهجه بعض القيادات الإدارية بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة، متمثلاً في توزيع صلاحيات إدارية على العاملين بغية رفع فاعليتهم الذاتية نحو العمل، الأمر الذي يؤدي إلى تحملهم لمسئولية صنع واتخاذ القرارات وتنفيذ المهام لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين".

التعريف الإجرائي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة :"هي الدرجة التي حصل عليها الباحث من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المتعلقة بالقيادة الموزعة والتي تم تصميمها لهذا الغرض".

2.**الفاعلية الذاتية:**" قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكيات معينة".(حمدي وداود،2000: 45)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: ثقة معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة الكامنة في قدراتهم على تنفيذ المهمات الموكلة إليهم من المسؤولين على أكمل وجه وفي الوقت المناسب .

التعريف الإجرائي لدرجة الفاعلية الذاتية " هي الدرجة التي تم الحصول عليها من استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المتعلقة بالفاعلية الذاتية والتي تم تصميمها لهذا الغرض.

3. **مدير المدرسة** : هو المسئول الأول في مدرسته وهو المشرف المقيم على جميع شؤونها، والقدوة الحسنة لزملائه، يؤثر على سلوك وتوجهات العاملين من حوله لإنجاز أهداف محددة(وزارة التربية والتعليم: 2008: 12) .

4.**المدرسة الثانوية:** تعرف بأنها " المدرسة التي تبدأ من الصف الأول الثانوي إلى نهاية الثاني الثانوي، ويكون متوسط عمر الطالب فيها 16 عاماً (وزارة التربية والتعليم العالي، 2010).

ويتبنى الباحث تعريف وزارة التربية والتعليم العالي(2010).

5.محافظات غزة : تعرف بأنها جزء من السهل الساحلي والتي تبلغ مساحته 365 كم2، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية ، تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي:-

(محافظة شمال غزة ، محافظة غزة ، محافظة الوسطى ، محافظة خان يونس ، محافظة رفح).

(وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية ، 1997: 14).

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

- المحور الأول: القيادة الموزعة.
- المحور الثاني: الفاعلية الذاتية.

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

☒ تمهيـــــــــد:

تعد القيادة ظاهرة اجتماعية ذات جذور عميقة تتصل بطبيعة الإنسان وتراثه الثقافي، ومشاركته لمن حوله في مجتمعه، ولقد حظيت باهتمام كبير من جانب المفكرين والباحثين، ويرجع ذلك إلى الدور الذي يلعبه العنصر البشري في المؤسسة والذي يبرز من خلال مسئولية القائد في تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية لتحقيق الفاعلية والوصول إلى الأهداف، باعتبار الهدف النهائي هو تحقيق رؤيته بشكل واقعي من خلال نمط معين من السلوك في إطار الظروف التي يواجهها، والقائد التربوي هو الذي يقود المؤسسة التربوية ويحقق فيها التنسيق بين وحداتها وأعضائها، وهو الذي يجعل إدارته أكثر ديناميكية وحركية، وتبرز أهمية القائد من أنه يقع عليه العبء الأكبر في تحقيق أهداف المؤسسة، فالقيادة بشكل عام تعنى بالقدرات والإمكانات الاستثنائية المتوفرة في الشخص الموجود في موقع القيادة والتي من خلالها يستطيع توجيه تابعيه والتأثير فيهم ابتغاء تحقيق الهدف.

وفي هذا الفصل سيتطرق الباحث إلي تعريف القيادة ومن ثم القيادة الإدارية معرجاً إلي أصنافها وأهميتها وأخيراً إلي أنواعها وينسلخ منها إلي المتغير الرئيس في الدراسة وهو القيادة الموزعة ومن ثم إلي المتغير التابع وهو الفاعلية الذاتية للمعلمين، وسيعمل الباحث في نهاية هذا الفصل على توضيح العلاقة بين كلا المتغيرين.

☒ مفهوم القيادة لغة واصطلاحاً

على الرغم من اهتمام الكثير من الكتاب والباحثين بدراسة موضوع القيادة، إلا أنهم لم يتمكنوا من الاتفاق على تعريف موحد لمفهومها، وذلك بسبب اختلاف الزوايا التي ينظرون من خلالها للقيادة، والظروف التي عاشوها، وعلى هذا الأساس قام الباحث بتعريف القيادة بشكل عام ثم تعريف القيادة الإدارية بشكل خاص على النحو التالي:

القيادة لغة: مصدر القائد، وكذلك القود، والقود نقيض السوق: أي القود من أمام والسوق من خلف، والقائد واحد القواد والقادة، ويقال: القائد من الإبل: أي التي تقدم الإبل وتألفها، والقائد من الجمل أي: أنفه. والأقود من الناس: أي الذي إذا أقبل على الشيء بوجهه لم يكد يصرف وجهه عنه، وقاد الجيش قيادة: رأسه ودبر أمره، والانقياد: الخضوع تقول: قدته فانقاد واستقاد لي (ابن منظور، 1880 : 370).

وهي مشتقة من الفعل "قاد" أي قام بعمل للوصول بالجماعة إلى الهدف المنشود، وبذلك فإن "القيادة علاقة بين قائد ومقودين، فالقائد هو الذي يصدر الأوامر، والمقودون هم الذين ينفذون أمر قائدهم بالعمل الذي يوصلهم لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها" (كنعان، 1982 : 86).

القيادة اصطلاحاً: لقد تعددت مفاهيم الكتّاب في تعريف معنى القيادة إلى تعريفات كثيرة تتشابه مع بعضها البعض فعرفها (العجمي) بأنها "مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوفر في شخص ما، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل" (العجمي،2010: 29).

وتعرف بأنها القدرة على التأثير في العاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة(نجم،2011: 23).

ويعرفها (بصبوص) بأنها: " الفن الذي تستطيع بواسطته التأثير على توجيه الآخرين إلى هدف معين بطريقة تحصل بها على ثقتهم واحترامهم وطاعتهم وتعاونهم المخلص" (بصبوص، 1988: 25).

ويعرف (عدس وآخرون) القيادة بأنها " النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه"(عدس وآخرون، 1988 : 26).

وتعرف أيضاً بأنها فن استقطاب قدرات الآخرين من أجل أداء الأعمال المنوطة بهم بحماس وثقة (لعويسات،2005: 4).

وبناءً على ما سبق يتضح أن لموضوع القيادة جوانب كثيرة وعناصر مختلفة، واستناداً إلى مختلف هذه العناصر يمكن استخلاص أن القيادة بمفهومها العام هي: عملية تفاعلية تعبر عن علاقة قائمة بين شخص واحد وهو الرئيس وبين أفراد هم المرؤوسين، يستطيع من خلالها هذا الشخص التأثير بشكل مباشر على سلوك الأفراد الذين يعملون معه، بغية تحقيق الهدف المنشود.

☒ تعريف القيادة الإدارية

أثار تعريف القيادة الإدارية خلافاً واسعاً في الفكر الإداري، إلى درجة أنه يمكن التمييز في هذا الشأن بين أربعة اتجاهات يرى الباحث أنه من الضروري عرضها وهي :

1. **القيادة الإدارية على أساس السلطة:** ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من الضروري أن يتمتع القائد الإداري بسلطة إصدار الأوامر على المرؤوسين الذين يتعين عليهم إطاعتها، وعلى الرغم من صحة توجه أصحاب هذا الاتجاه إلا أنه لا يمكن أن تقتصر القيادة الإدارية فقط على هذا العنصر وحده.
2. **القيادة الإدارية على أساس السلطة المقبولة:** المقصود هنا أن تستمد القيادة الإدارية سلطتها من القدرة على التأثير في الآخرين طواعية، وهذا صحيح إلا أن الاقتصار على عنصر الاستمالة فقط أمر فيه نظر، فهو وسيلة ضمن وسائل التأثير الأخرى للقيادة الإدارية.
3. **القيادة الإدارية على أساس موضوعي:** وتُعرف القيادة الإدارية بالنظر إلى موضوعها المتمثل في أداء الوظائف الإدارية، وعلى الرغم من صحة هذا الاتجاه الذي يركز على وظيفة القيادة إلا أنه يهمل تماماً وسيلة القيادة.
4. **القيادة الإدارية على أساس مختلط:** من خلال الجمع بين المعايير السابقة فالقيادة الإدارية تبتغي تحقيق أهداف إدارية معينة و وسيلتها في ذلك إما التأثير على العاملين عن طريق السلطة الرسمية، أو إقناعهم بقبول هذه السلطة من خلال الاستمالة، ولا غنى للقيادة عن استعمال كلتا الوسيلتين في التأثير على أن

تبدأ أولاً بالاستمالة، فإن لم تجد نفعاً فلا مفر من استعمال السلطة الرسمية (فهمي وعثمان،2003: 501 – 507).

ويعرف (عليوة) القيادة الإدارية بأنها النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية، وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة الإدارية تجمع في هذا المفهوم بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين، واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف (عليوة، 2001: 45).

ورغم ما تقدمنا به فإن تعريف القيادة الإدارية بشكل واضح يتطلب منا التطرق للمفاهيم التالية:-

1. **القائد:** هو الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين، بمعنى أن هناك علاقة بين شخص يوجه وأشخاص آخرين يقبلون هذا التوجيه.
2. **المدير:** هو فرد مسؤول، يمتلك سلطة رسمية مستمدة من الصلاحيات الممنوحة له بحكم المنصب الذي يشغله، مكلف بممارسة وظائف التخطيط، والتنظيم، والتوجيه والرقابة بغرض تحقيق أهداف المؤسسة .
3. **القائد الإداري:** هو كل مسئول قادر على التأثير في الآخرين ويملك سلطة إدارية(حسين،2014: 18).

مما سبق يمكن أن نقول بأن القائد هو الذي يمارس عملية القيادة معتمداً على استمالة وإقناع المرؤوسين، أما المدير فهو يعتمد في سلطته الرسمية المستمدة من منصبه الوظيفي في التأثير على الآخرين.

☒ أصناف القيادة الإدارية :-

يمكن تصنيف القيادة الإدارية إلى :-

1. **القيادة الرسمية:** وهي القيادة التي تمارس مهامها وفقا لمنهج التنظيم (أي اللوائح والقوانين) التي تنظم أعمال المؤسسة، فالقائد الذي يمارس مهامه من هذا المنطلق تكون سلطاته ومسؤولياته محددة من قبل مركزه الوظيفي والقوانين واللوائح المعمول بها .
2. **القيادة غير الرسمية:** وهي تلك القيادة التي يمارسها بعض الأفراد في المؤسسة وفقا 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 قائدا ناجحا، فهناك الكثير من العاملين في بعض المؤسسات يملكون مواهب قيادية تشكل قوة ضاغطة على الإدارة في تلك المؤسسات .

وبشكل عام فإن كلاً من هذين النوعين من القيادة لا غنىً عنه في المؤسسة، فالقيادة الرسمية وغير الرسمية متعاونتان في كثير من الأحيان لتحقيق أهداف المؤسسة، وقلما أن تجتمعان في شخص واحد(عليوة، 2001: 46).

☒ أهمية القيادة الإدارية

تكمن أهمية القيادة الإدارية في:

1. أّنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
2. أّنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.
3. أّنها عملية تدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
4. قدرتها على السيطرة على مشكلات العمل وحّلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
5. قدرتها على تنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة.
6. قدرتها على مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
7. قدرتها على تسهيل عملية تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة (العساف،2002: 2).

☒ أنواع القيادة الإدارية

يمكن تقسيم أنواع **القيادة إلى مجموعتين حسب معياري سلوك القائد والتنظيم كما يلي:**

أولاً القيادة حسب معيار سلوك القائد وتتمثل في :

أ- **القيادة التسلطية :** وفي هذا النوع يقوم القائد باستغلال السلطات الممنوحة له ليحمل أتباعه على القيام بالأعمال وفقاً لرغباته وأهوائه، ولا يهتم لآرائهم وأفكارهم، وعادةً ما يستخدم أساليب الفرض والتهديد والعقاب لتحقيق ذلك، ويؤدي هذا النوع من القيادة إلى انتظام العمل وزيادة الإنتاج خوفاً من العقاب والجزاء ولكن في المدى القصير فقط، ويظل تماسك الجماعة مرهوناً بوجود هذا القائد، إلا أنه في المدى الطويل سرعان ما يظهر عدم الرضا والتذمر، وبالتالي تنخفض الفاعلية الذاتية والروح المعنوية للعاملين مما يؤثر سلباً علي أدائهم.

ب- **القيادة الترسلية (قيادة عدم التدخل):** يتميز هذا النوع بأنه الأول من حيث الإنتاج، وفيه يترك القائد لأتباعه حرية التصرف والسلوك دون نصح أو توجيه أو تدخل في شؤونهم، كما يتصف هو بالسلبية والتسامح، ويؤخذ على هذا النوع من القيادة شعور الأفراد بعدم القدرة والتصرف السليم في المواقف التي تحتاج الى إرشاد، مما يؤثر سلباً على العمل وعلاقة الجماعة بالقائد.

ت- **القيادة الديمقراطية:** يتصف هذا النوع من القيادة بالثقة الكبيرة التي يوليها القائد لمرؤوسيه، فهو يستأنس بآرائهم ويعير أفكارهم الاهتمام اللازم، وتكون لهم حرية الاتصال، كما يعمل القائد على تقديم النصائح والإرشادات اللازمة مما سيجعلهم يتحملون المسؤولية، فتنموا قدراتهم على الإبداع والابتكار وتحقيق التعاون السليم مع الاحتفاظ بذاتية الأفراد، وينعكس هذا ايجابياً على رضا المرؤوسين فيندفعون نحو العمل على تحقيق الأهداف والمصالح المشتركة ويتمسكون بولائهم له (مسعودان، 2007: 285).

ثانياً القيادة حسب معيار التنظيم: وهو ما أشير إليه سابقاً في أصناف القيادة.

وفي هذا المجال يمكن القول أن القيادة الإدارية ليست عملية عشوائية تصلح لأي فرد أن يمارسها، ولكنها عملية علمية وفنية في ذات الوقت، يستطيع من خلالها القائد الإداري تمرير قراراته لمرؤوسيه دون ضجر أو ملل من قبلهم.

ويري (Lambert) أن العمل الجماعي عنصر رئيس في القيادة الموزعة وهو قدرة العاملين أن يعملوا بشكل جماعي في داخل المدرسة وبناء المعرفة بشكل جماعي وتعاوني (Lambert,1998: 5).

ولقد ظهر في الآونة الأخيرة مفهوم جديد للقيادة في المنطقة العربية وهو القيادة الموزعة والذي يرتكز على قدرة القائد على توزيع المهام الإدارية، والأعمال المدرسية المختلفة على المرؤوسين تبعاً لخبراتهم.

☒ القيادة الموزعة

☒ تمهيد:

تُجمع آراء الباحثين التربويين وصناع السياسات التربوية والعاملين بالتربية بوجه عام على أن نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه يعتمد بشكل أساس على نمط القيادة التي تُسير هذا النظام وتوجهه، وتنطبق هذه المُسلمة على جميع مستويات القيادة في النظام التعليمي بدءاً من المستوى المركزي بوزارة التربية والتعليم وانتهاءً بالمستوى التنفيذي في المدارس على اختلاف مراحلها ومستوياتها، وقد أسفرت جهود هؤلاء الباحثين عن عدد من النظريات والرؤى المتعلقة بالقيادة التربوية، لعل من أهمها ما يتعلق بتفعيل الديمقراطية في قيادة المؤسسات التربوية من خلال توسيع دائرة المشاركة في القيادة لتشمل عدداً أكبر من العاملين في هذه المؤسسات.

والقارئ للأدبيات التربوية المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية يجد أنها تزخر بالعديد من المصطلحات والمفاهيم المستحدثة مثل القيادة الديمقراطية، والقيادة التشاركية، وقيادة المعلم، والقيادة الموزعة، ورغم أن النظرة السطحية لهذه المصطلحات قد تغري بالاعتقاد بأنها مختلفة، إلا أنها جميعاً تشير في الحقيقة إلى نفس الاتجاه وهو أن عملية القيادة المدرسية أصبحت أكثر تعقيداً من أن يقوم بها شخص واحد، وأنه لذلك يجب أن يشارك فيها العديد من الأشخاص(الزكي وحماد،2011 : 454).

ومن بين تلك المفاهيم والمصطلحات يتسم مفهوم القيادة الموزعة بشكل خاص بالرواج والانتشار في الفترة الأخيرة بين الباحثين وصانعي السياسات والقائمين على عمليات الإصلاح التعليمي والتربوي وممارسي القيادة على السواء، وعلى الرغم من أن هناك اهتماماً كبيراً بفكرة توزيع القيادة، إلا أن هناك تفسيرات متعارضة ومتباينة لما يعنيه مفهوم القيادة الموزعة نفسه حيث يختلف المفهوم بما يحمله من مضامين، وتظل الأدبيات التي تدعمه وتتبناه واسعة ومتباينة (Leithwood et al.,2007:38).

☒ الأصول النظرية للقيادة الموزعة

منذ مطلع الألفية الثالثة قام العلماء والممارسون بتبني مفهوم القيادة الموزعة على نطاق واسع، ومع ذلك فإن أُصول هذا المفهوم تعود إلى الوراء قليلاً، فقد أشار (Oduro) إلى أن جذور القيادة الموزعة تعود إلى عام (1250) قبل الميلاد، الأمر الذي يجعلها واحدة من أقدم مفاهيم القيادة الموصى بها لتحقيق أهداف تنظيمية من خلال العاملين(Oduro,2004:4).

أما (ألما هاريس) فتقترح أنه يمكن إرجاع الأصول النظرية للقيادة الموزعة إلى منتصف العشرينيات وربما قبل ذلك (Harris,2009:3).

واستشهد(Gronn) بكلام جيب (1954) كأول مؤلف يشير بوضوح إلى القيادة الموزعة عندما قرر أن القيادة الموزعة تفهم بشكل أفضل عند العمل كمجموعة، أو عدد من الوظائف الواجب تنفيذها من المجموعة ككل (Gronn,2000:324).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المبكر بالعمل الموزع والمشترك إلا أن الفكرة قد أخمدت حتى تم إحياؤها بواسطة المؤلفان براون وهوسكنج من خلال بعض المقالات في الثمانينيات والتسعينيات.

ومن خلال تتبع الأصول النظرية للقيادة الموزعة، عادة يتم الاستشهاد بعدد من المفاهيم الأساسية، على سبيل المثال يحدد سبيلين وآخرون (2004) أن المعرفة الموزعة ونظرية النشاط هما الأسس المفاهيمية للقيادة الموزعة، **وقد** رسم هؤلاء المؤلفين مع بعضهم خريطة لمجموعة متنوعة وغنية من النظريات والأبحاث التي يمكن أن يبنى عليها عمل لاحق في القيادة الموزعة التي يتردد صداها بشكل وثيق مع الأصول النظرية لنظرية القيادة المشتركة كما حددها بيرس وجونجر(2003)، وعلى الرغم من تسلسله لكن لم تكن الظروف مواتية ومناسبة حتى منتصف التسعينيات من القرن العشرين لقبول الانطلاقة التي بدت جذرية من وجهة النظر التقليدية للقيادة كشيء نُقل للأتباع عن طريق القائد الأعلى(Pearce& Congr,2003b:13).

ويعد مفهوم القيادة الموزعة أحد المفاهيم الحديثة في المنطقة العربية، إلا أن هذا المفهوم بدأ تداوله في خمسينات القرن الماضي وبالتحديد في عام (1950)، وبالتالي فإن القيادة الموزعة هي واحدة من أقدم مفاهيم القيادة الموصى بها لتحقيق الأهداف التنظيمية من خلال العاملين. حيث كان مدير المدرسة في السابق هو الشخص الوحيد المسؤول عن المدرسة، ولكي يصل لهذا المنصب لا بد أن يتميز كمعلم ناجح، واعتماد سنوات الخدمة أساساً لترقيته، ثم جاءت التطورات في قطاع التعليم لتضيف أدواراً ومهمات ومسؤوليات للعاملين بالمدرسة، مما أدى إلى ظهور أنماط جديدة من أنماط القيادة التربوية منها نمط القيادة الموزعة **(Duif,2013: 3)**.

وخلال العقد الماضي تم توسيع مفهوم القيادة الموزعة ليصبح أكثر انتشاراً وله الصدارة والتأثير **(Gronn,2002: 653)**.

☒ القيادة الموزعة: نشأة المفهوم وتطوره

ارتكزت النماذج التقليدية في نظرتها نحو القيادة على الافتراض القائل بأن الدور القيادي يجب أن يقوم به فرد واحد أو مجموعة من الأفراد الذين يتحملون مسؤوليات مختلفة أو يتقلدون مناصب قيادية رسمية داخل مؤسستهم وفقاً للترتيب الهرمي لتدرج السلطات والقيادات، ففي البداية ركزت تلك النماذج على السمات التي ينبغي أن يتحلى بها الفرد الذي يرغب في أن يكون قائداً ناجحاً، وفى خمسينيات القرن العشرين انتقل تركيز تلك النماذج من السمات إلى السلوكيات، وتطورت نماذج القيادة لتؤكد على ما يقوم به القادة من أجل تحفيز أتباعهم ومرؤوسيهم من أجل إنجاز الأعمال المطلوبة، وفي الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي بدأت تظهر نماذج القيادة الموقفيه Situational أو الظرفية Contingency والتي أكدت على الحاجة إلى إظهار سلوكيات وتصرفات مختلفة تبعاً لاختلاف المواقف والظروف، وفي الثمانينيات والتسعينيات بدأت تظهر العديد من النماذج القيادية الأخرى التي تؤكد على أهمية تفاعل القادة مع مختلف عناصر الموقف، وبالتالي أولت أهمية كبرى لطبيعة العلاقة بين القادة والأشخاص الآخرين الذين يعملون معهم سواء داخل المؤسسة أم خارجها (Zhang& faerman,2007:480).

غير أن معظم تلك النماذج تفترض أن المسؤوليات القيادية تقع بشكل أساس على عاتق فرد واحد أو بضع أفراد يعملون وفق نظام هرمي تتدرج فيه السلطات والمسؤوليات والمناصب القيادية (Gronn,2000:318).

وقد شهدت أواسط التسعينيات من القرن العشرين تجديداً لمفهوم القيادة الشبكية الذي ظهر فى بدايته في الخمسينيات والستينيات، حيث تؤكد القيادة الشبكية على النظر إلى ما يقوم بأدائه العاملون أكثر من التركيز على الشخص الذي يقوم بالعمل وبالتالي فهي تتعارض مع المفهوم الذي كان سائداً حول تمحور العمل القيادي حول شخص واحد أو مجموعة أشخاص قلائل، ومن هنا بدأ التركيز في دراسة وفهم القيادة التربوية ينتقل من مجرد ملاحظة ما يقوم به مدير المدرسة إلى محاولة استكشاف الطريقة التي يتم بها أداء الأنشطة المختلفة داخل المؤسسة(Scribner et al.,2007:69) .

وفي بداية القرن الحادي والعشرين حاولت المؤسسات أن تنمي من قدراتها الإبداعية والتجديدية والتدريبية من خلال استخدام مداخل وأساليب تعاونية، وتزايد الاهتمام بالتشارك في المعرفة والمعلومات وتوزيعها بين مختلف أفراد المؤسسة التعليمية وفي اطار حدودها التنظيمية، ومع بروز مداخل تنظيمية جديدة برزت أيضاً نماذج جديدة للقيادة تنادي بضرورة وجود نمط مختلف للقيادة يتناسب مع وجود العديد من القادة داخل المؤسسة الواحدة، ومن هنا ظهر المنظور التوزيعي للقيادة والذي عرف بعد ذلك بالقيادة الموزعة (Gronn,2000:330).

☒ **مفهوم القيادة الموزعة**:

وضع علماء الإدارة العديد من التصورات والتعريفات لهذا المصطلح ومن هؤلاء الدكتورة (**Harris**) والتي عرفت القيادة الموزعة بأنها " مشاركة واسعة النطاق لعددٍ من القادة، ولأنشطة قيادية تتم داخل المؤسسات" (Harris,2007: 167).

ويعرفها (**Spillane**) بأنها عبارة عن الخصائص الجماعية لمجموعة من القادة يعملون معاً على سن مهمة معينة تؤدي إلى تطوير ممارسة القيادة التي يحتمل أن تكون أكثر من مجرد مجموعة من الممارسات الفردية (Spillane et al, 2001: 25).

ويعرفها (**Mascall**) بأنها إشراك العديد من الأفراد في النشاط القيادي، حيث توجد القيادة الموزعة عندما يقوم العديد من الأفراد بالتبادل، أو المشاركة في المسؤوليات التبادلية، والتي تقع عادةً في يد فرد واحد (Mascall,2009: 220).

وتُعرفها (**Elmore**) بأنها تنوع في مصادر التوجيه والإرشاد تبعاً للخبرات الموجودة بالمؤسسة والتي تصبح مترابطة بفضل الثقافة المشتركة(Elmore,2000:15).

ويعرفها (**أبو حسب الله**) بأنها مدخل إداري حديث يعتمده مديرو المدارس في نشر القيادة وتوزيعها بين المتعلمين، فتوجد قادة متعددين داخل المدرسة، مما يجعلهم يتحملون مسؤولية صنع واتخاذ القرارات، وتنفيذ المهمات نحو تحقيق أهداف المدرسة في أقل وقت وجهد ممكن(أبو حسب الله،2014: 8).

والقيادة الموزعة تعني أن يمارس المعلمون وجميع أعضاء المدرسة بمختلف مستوياتهم ورتبهم عدداً من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية (Leithwood et al,1997:30).

ويرى (**الشهراني**) في دراسته بأن القيادة الموزعة تعتمد على مشاركة المعلم في القيادة والانتقال من الهرمية الفوقية إلى القيادة الجماعية الأفقية، بحيث تتوزع الصلاحيات في ظل شرط المساءلة الدائمة (الشهراني، 2010: 6).

ويرى مجموعة من الباحثين أن القيادة الموزعة هي وسيلة لتحليل ممارسة القيادة في المدارس بدلاً من أسلوب القيادة المحددة، كما أنها تحول التركيز في القيادة من الزعيم الأوحد في المدرسة إلى مشاركة جميع العاملين في القيادة (Spillane&Sherer,2004:150).

كما عرفت بأنها الديناميكية الإضافية التي هي نتاج للنشاط الموحد عندما يعمل الأشخاص معاً في مثل هذه الطريقة التي تجمع مبادراتهم وخبراتهم، والناتج هنا المنتج التي هي أكبر من مجموع أعمالهم الفردية (Woods et al,2004:441).

ويؤكد (**James et al**) أن فكرة القيادة الموزعة تعني أنه ليس فقط من يشغل مناصب قيادية عليا هو الذي يقود ولكن تعني أن القيادة يمكن أن يمارسها أي شخص في أي موقع بالمؤسسة التربوية، ومن هنا

فإن مفهوم القيادة الموزعة يُعد على النقيض تماماً من أساليب القيادة الأخرى التي تتبع التنظيم الهرمي للسلطة والقيادة حيث تسير القيادة من أعلى إلى أسفل(James et al,2007:82).

وتلفت **(Harris)** الانتباه إلى أنه على الرغم من أن القيادة الموزعة تتطلب الحد من مركزية القائد حتى يعطي الفرصة لآخرين ليقوموا بممارسات قيادية داخل المدرسة، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أن يكون كل شخص قائداً، فالفكرة في القيادة الموزعة هي أنها فقط تفتح الباب أمام إمكانية وجود صيغة قيادية تتسم بقدر أكبر من الديمقراطية والجماعية(Harris,2003:317).

ويعرفها **(Bennett et al)** بأنها الصيغة التي تسمح بعدم تركيز القيادة في يد شخص واحد وإتاحة الفرصة لأعضاء آخرين في المجتمع المدرسي أن يتقلدوا أدواراً قيادية في المكان الذي يمكنهم أن يُظهروا كفاءتهم فيه وأن يشاركوا في عملية صنع القرار ويصبحوا جزءاً من إطار القيادة في المدرسة .(Bennett et al.,2003:9)

أما **(Arrowsmith)** فيعرف القيادة الموزعة بأنها صيغة جديدة نشأت حديثاً لتوزيع السلطة في المدارس وذلك من أجل توسيع دائرة النفوذ والسلطة والتأثير إلى جماعات وأفراد ليوظفوا قدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم بطريقة تختلف عن التسلسل الهرمي للقيادة والإدارة داخل المؤسسات(Arrowsmith,2007:22).

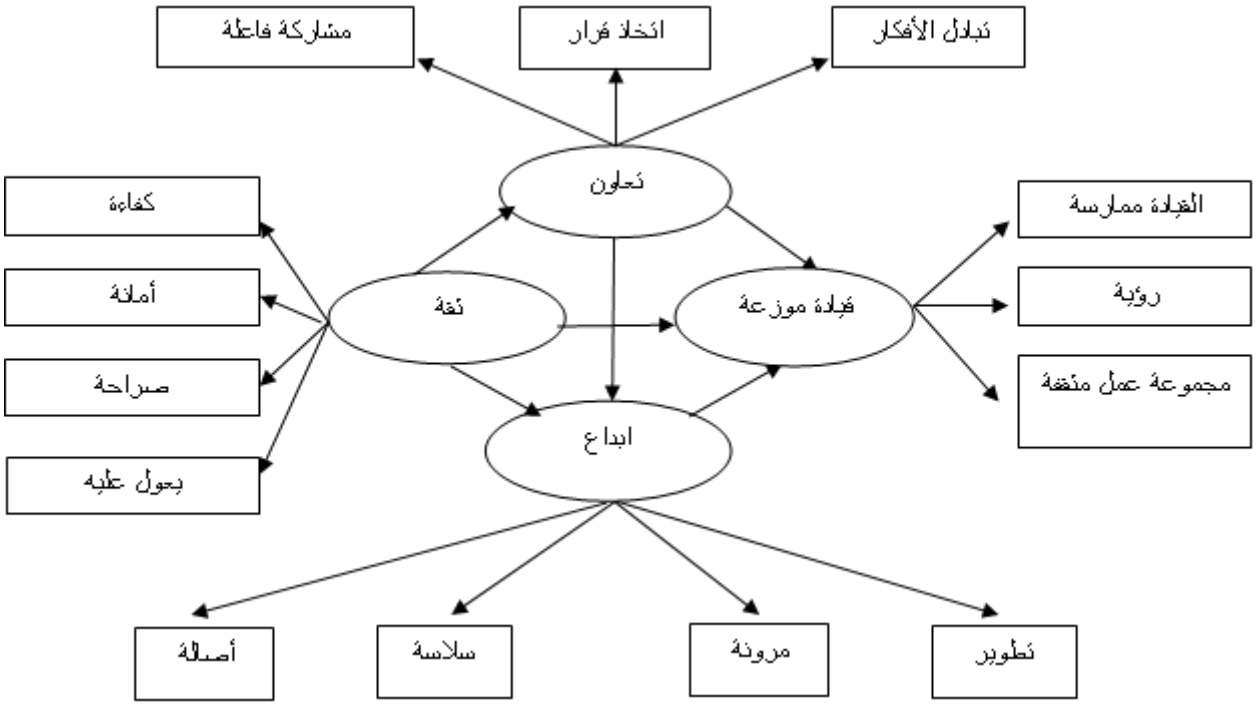
ومما سبق من تعريفات للقيادة الموزعة يمكن القول بأنها اتفقت على:

1. القيادة الموزعة نشاط جماعي يشترك فيه العاملون بالمؤسسة التعليمية حسب الخبرات المتنوعة.
2. يمكن لعدة أشخاص الاشتراك في النشاط القيادي الواحد.
3. تعتمد القيادة الموزعة على الخبرات الكامنة في العاملين بالمؤسسة التعليمية .
4. مدير المدرسة قائد القادة .
5. القيادة الموزعة وسيلة للتفكير في القيادة في المؤسسات التربوية التعليمية حيث توفر إطاراً إدراكياً لممارسة القيادة في تلك المؤسسات من خلال المشاركة الواسعة للعاملين.
6. أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين مفهوم القيادة الموزعة ومفاهيم أخرى أكثر رسوخاً مثل الإدارة الذاتية Self-Managing ومجموعات العمل المستقل Autonomous work groups والتمكين Empowerment والديمقراطية Democracy ، بل إن (Storey,2004:252) ذهب إلى الاعتقاد بأن مفهوم القيادة الموزعة ما هو في الحقيقة إلا تسمية جديدة لهده المفاهيم القديمة.

وفيما يلي شكل يوضح مفهوم القيادة الموزعة :

شكل (1)

مفهوم القيادة الموزعة



(prasertratana,2013:1612)

وبالنظر إلى الشكل الموضح أعلاه يتضح لنا مفهوماً شاملاً لماهية القيادة الموزعة، فعند تطبيقنا لهذا النوع من القيادة لا بد من وجود ثقافة مدرسية مبنية على تعاونٍ ملموسٍ بين مدير المدرسة والهيئة التدريسية في عملية اتخاذ القرار، التي بدورها بحاجة إلى مشاركة فاعلة وتبادل للأفكار المطروحة من قبل العاملين في المؤسسة التربوية، مما يولد الثقة والفاعلية المرتفعة التي تتيح جواً من الصراحة والأمانة بين العاملين، الأمر الذي يُعول عليه في اتخاذ القرارات لإنجاز المهام الإدارية الإبداعية التي تجعل العمل أكثر تطوراً وسلاسةً.

ولا بد من القول أن القيادة الموزعة عند تطبيقها تحتاج إلى رؤية مسبقة للقائد حول الآلية التي سيعتمدها في تطبيق مثل هذا النوع من القيادة داخل المدرسة، وقدرته على إتباع ممارسات قيادية تجعله قادراً على تمرير قراراته الإدارية على المعلمين بكل مرونة بهدف تطوير العمل الإداري بشكل عام.

☒ القيادة الموزعة وعلاقتها بمفاهيم القيادة الأخرى:

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي الخاص بالقيادة التربوية لاحظ تشابه كبير بين المفاهيم القيادية وخاصة القيادة الموزعة وبعض المفاهيم القيادية الأخرى، كالقيادة التشاركية، والقيادة الديمقراطية، والقيادة بالتفويض، ويرى (James et al) بأن القيادة الموزعة لا تعد نمطاً جديداً من أنماط القيادة، بل هي اتجاه يحتوي على عنصر جديد إضافي وهو فهم من الذي يقوم بالقيادة وأين ومتى، وذلك في ظل نظام قيادي ديناميكي يقوم علي الجماعة وليس القائد الأوحد، فالقيادة الموزعة تتضمن افتراضات مختلفة بخصوص الطريقة التي يستخدم بها القادة سلطتهم وبخصوص الطريقة التي ينبغي أن يرتبط بها الأتباع بالقادة وبالطريقة التي يرتبط بها القادة ببعضهم وبالعالم الخارجي (James et al ,2007:85).

ويرى (Leithwood et al) أن مفهوم القيادة الموزعة يتداخل مع مفاهيم أخرى قريبة الشبه مثل القيادة التشاركية والقيادة التعاونية والقيادة الديمقراطية، ويشير إلى أن القيادة الموزعة تفترض مجموعة من الممارسات الخاصة بالتأثير وتحديد الاتجاه التي يفترض أن يقوم بها أفراد من جميع المستويات داخل المؤسسة التربوية وليس مجموعة من الخصائص والملكات الشخصية المرتبطة بالأشخاص الذين يشغلون مواقع في أعلى السلطة داخل المؤسسة التربوية(Leithwood et al.,2007:38).

وأكدت خليفة (2013) نقلاً عن (page,2007) على أن القيادة الموزعة تختلف عن القيادة التشاركية في أن القيادة الموزعة تعمل على ربط الخبرة مع العمل القيادي، والذي ينعكس بدوره على تحصيل الطلاب وعلى الفاعلية التنظيمية، بينما القيادة التشاركية فتتضمن مسؤوليات يتم تشاركها مع الأخرين في المؤسسة، بمعنى قيام القائد وأتباعه بالمشاركة في صياغة القرار بطريقتين هما تبادل الآراء وتسهيل العمل من قبل القائد، حيث تتوفر لدى التابع الرغبة والقدرة والمعلومات اللازمة لأداء المهام، أما القيادة الموزعة فتشتمل على قادة يوفرون بيئة للعاملين ليعملوا بشكل جماعي للتضافر والتآزر بشكل أكبر من مجموع جهود الفرد الواحد(خليفة،2013: 32).

ويرى (Gronn) بأن القيادة الموزعة تنظر إلى القيادة على أنها سلوك مجمع عليه، ومتزامن لعدة أشخاص أكثر من اعتبارها مجموعة من القوانين المسنة (Gronn,2002:657).

فيما يرى (**العرابيد**) بأن القيادة التشاركية تقوم على احترام شخصية الفرد، كما تقوم على حرية الاختيار والإقناع، وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية من المرؤوسين دون تسلط أو خوف (العرابيد،2010: 36).

أما من شبه القيادة الموزعة بالقيادة الديمقراطية فيمكن القول بأن الأدبيات المتعلقة بالقيادة الموزعة تشير إلى أن هناك أوجه شبه عديدة بينها وبين القيادة الديمقراطية حيث يؤكد كل منهما على أهمية التشاركية في الإدارة والقيادة، وأن السلطة ينبغي ألا تتركز في أيدي أفراد بعينهم، بل تكون القيادة من خلالهما ناجمة عن التفاعل والتشارك بين الأفراد المنخرطين فيها، والقيادة الموزعة شأنها شأن القيادة الديمقراطية هي نشاط موزع تدور فيه مبادرات العمل القيادي بين مختلف الأفراد حيث لا يقتصر الأمر على القائد الأوحد كما لا تقتصر

أيضـاً علـى تجميـع الممارسـات القياديـة للأفـراد فقـط، بـل تتضـمن مـا وصـفه (Gronn) بالعمـل الجماعي(Gronn,2002:657).

ورغم ما سبق فإنه في حين أن القيادة الموزعة تستثني القيادة التي يمارسها القائد الأوحد، فإن القيادة الديمقراطية تتقبل هذا النوع من القيادة وتقبل أن تمارس القيادة من خلال القائد الأوحد في بعض الأوقات وفي ظل بعض الظروف، ويمكن فهم ذلك في ظل عملية تتابع الأنشطة على المدى الطويل (woods et al,2004: 450).

وكذلك فإن القيادة الموزعة تعمل على توفير مناخ أخلاقي عادل من خلال تضافر الجهود لتحمل عواقب القرارات التي تتخذ، والعمل على تصحيحها في حال اكتشافها (Gronn,2002:657)، أما القيادة الديمقراطية ترتكز على ثلاثة محاور هي: العلاقات الانسانية، المشاركة، تفويض السلطة (الربيق،2004: 78).

بينما يرى (Timperley) بأن تركيز القيادة الموزعة على خبرات الآخرين في إكمال مهام المؤسسة كان فرقاً أساسياً بين القيادة الموزعة والقيادة الديمقراطية ولقد لخص خصائص القيادة الديمقراطية في التالي:

- تفاعل القائد وتشجيعه للآخرين على المشاركة في المهام القيادية.
- مشاركة واسعة للمعلومات والسلطة.
- تعزيز لقيمة الذات عند الآخرين .

هذه الخصائص لا تفرق القيادة الديمقراطية عن القيادة الموزعة ولكن التركيز على خبرات الأفراد ومهامهم بخصوص مهام محددة بناءً على خبراتهم يشكل بالفعل فارقاً واضحاً بين القيادتين (Timperley,2005:400) .

وكذلك يوجد فرقاً بين القيادة الموزعة والقيادة بالتفويض، فالقيادة الموزعة مسؤولية قيادية جماعية بينما القيادة بالتفويض هي مسؤولية يعهد من خلالها القائد إلى بعض مرؤوسيه واجبات أو مهمات معينة، مبيناً لهم حدود هذه الواجبات، والنتائج المطلوب تحقيقها(كنعان،1999: 52).

ووجهت بعض الدراسات انتقادات إلى القيادة الموزعة باعتبارها ليس أكثر من مرادف لمفهوم التفويض إلا أن (Harris) تعتبر ذلك إساءةً لمفهوم القيادة الموزعة ويخلط بينهما وبين المفاهيم التقليدية لتسلسل السلطة، فالقيادة الموزعة تنطوي على عملية ضمنية لمسؤوليات القيادة الجماعية وليس مجرد شكل السلطة من أعلي إلى أسفل، كما أن القيادة الموزعة ليست مجرد إعطاء الآخرين مهام ومسؤوليات قيادية بل تعني التسليم والاعتراف بأن الممارسات القيادية تتم من خلال التفاعل والتعاون المشترك بين العاملين(الزكي و حماد، 2011: 470).

يتضح مما سبق أن هناك خلطاً بين المفاهيم المتعددة للقيادة، لكن يبقى الشيء الأكيد أن القيادة الموزعة تختلف في مضمونها عن بعض هذه المفاهيم.

☒ مزايا القيادة الموزعة:

إن ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في قيادتهم للمدارس يضفي العديد من المزايا والفوائد على المنظومة التعليمية ككل ومن هذه المزايا ما يلي:

1. التخفيف من ضغوط العمل.
2. يفتح المجال أمام المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات.
3. توفر مستويات عالية من عملية اتخاذ القرار التشاركي في المدارس التي يمارس فيها المديرين نمط القيادة الموزعة (Supovitz & Tognatta,2013:3).
4. مهارة توفر لكل إنسان قدرة عقلية سليمة .
5. سهولة اكتشاف الإدارة غير الناجحة.
6. السرعة في اتخاذ القرارات في المستويات الإدارية المختلفة.
7. تقضي على العيوب التي تترتب على تركيز القيادة في أيدي الرؤساء فقط.
8. الشعور بالعدالة لأن الفرد يكافأ حسب عمله.
9. تحقيق الانسجام وتوفير جو من العمل يوثق العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين.
10. قلة الصدام بين الإدارة العليا والمستويات الإدارية الأخرى (Grant,2005:512).
11. نشر القيادة بين الأفراد يتيح للرئيس التفرغ للمهام القيادية الرئيسة بدلاً من إضاعة جهده في الشكليات.
12. تعمل على تنمية قدرات المرؤوسين، وترفع من فاعليتهم الذاتية، والإحساس بالمسؤولية، وإتمام الأعمال والمهمات على أكمل وجه وتنمية روح المبادأة والابتكار لديهم.
13. تعتبر وسيلة للتعبير عن الذات (MacBeath,2005:352).
14. المساهمة في تحقيق الأهداف اللامركزية الإدارية، مع تفادي ما قد يترتب عليها من أخطاء، حيث إن تركيز القيادة في يد فرد واحد أو أشخاص قليلين يوفر جواً أوتوقراطياً يعطل تنمية القدرات المختلفة للمرؤوسين، ويدعم الانصياع والسلبية، لذلك فإن توزيع القيادة هو العلاج للتخلص من عيوب التفرد بالقرار الإداري.
15. تحقيق أكبر عائد ممكن للمؤسسة التي يتم فيها توزيع الصلاحيات القيادية، فهو من ناحية يوفر وقتاً على المؤسسات الإدارية، من حيث إنه يحقق سرعة أداء العمل الإداري، ويحقق في ذات الوقت المرونة الإدارية والتكيف مع الظروف المختلفة (Bennett et al,2003:10).

فيما يرى (Murphy) خمسة وظائف رئيسة لتعزيز القيادة الموزعة وهي:

1. صياغة الرؤية ورسم التوقعات لقيادة المعلم في المدرسة.
2. تحديد واختيار المعلمين القادة وربطها إلى فرص القيادة.
3. إضفاء الشرعية على عمل المعلمين القادة.

4. تقديم الدعم المباشر للمعلمين القادة.
5. تطوير المهارات القيادية للمعلمين القادة (Murphy,2005:25).

ويرى الباحث أن من أهم مزايا القيادة الموزعة أنها تعمل على :

1. استكشاف الطاقات وتفجيرها وحشدها باتجاه الأهداف المرسومة.
2. زيادة ثقة المعلمين بأنفسهم عند توليهم للمهام الموكلة إليهم.
3. توفير مناخ مدرسي يسوده الحب والألفة بين المعلمين.
4. إفساح المجال للتنافس المحمود بين المعلمين من أجل أداء أفضل.
5. زيادة التفاعل بين أهداف المعلم وأهداف المؤسسة التعليمية.
6. زيادة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين لتمكينهم من القيام بالمهام الأخرى على أكمل وجه.
7. تعبئة المشاعر والأحاسيس ورفع الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

☒ أبعاد القيادة الموزعة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة لهذه الدراسة الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها نظرية القيادة الموزعة للقيادة الموزعة، حيث حددت إحدى الدراسات أبعاد القيادة الموزعة في بعد واحد وهو المعلمين القادة (Scribner et al,2007:88).

بينما حددت دراسة أخرى أبعاد القيادة الموزعة في ثلاثة أبعاد هي رؤية المدرسة، النتائج، وقيادة مدير المدرسة(Brown et al,2000:250).

في حين حددتها دراسة (Elmore) في ثلاثة أبعاد مختلفة هي الرؤية و الرسالة والأهداف ثم ثقافة المنظمة وأخيراً التشارك في المسؤولية(Elmore,2000:8).

كما حددتها دراسة أخرى في ثقافة المدرسة والمعلمين القادة وقيادة مدير المدرسة (Presthus,2006:90).

بينما حددتها دراسة (Leithwood et al) في تنظيم المدرسة، ورؤية المدرسة، وقيادة مدير المدرسة (Leithwood et al,2007:49) .

إلا أن دراسات أخرى حددت أبعاد القيادة الموزعة في أربعة أبعاد هي رؤية المدرسة، البرنامج التعليمي، المعلمين القادة، قيادة مدير المدرسة(Storey,2004:255).

بينما حددتها دراسة أخري في الرؤية والرسالة والأهداف ثم البيئة المدرسية يليها التشارك في المسؤولية وأخيراً ممارسات القيادة في المدرسة (Terrll,2010:43).

كما تناولت دراسة (Camburn et al,2003:350) أبعاد القيادة الموزعة في ستة أبعاد هي تنظيم المدرسة، ثقافة المدرسة، البرنامج التعليمي والنتائج، المعلمين القادة، قيادة مدير المدرسة.

بينما حددت دراسة (Leung) أبعاد القيادة الموزعة في سبعة أبعاد هي الاتصالات الخارجية، المساءلة و توكيد الجودة، التعليم والتعلم و المناهج الدراسية، إدارة المعلمين، إدارة الموارد فضلاً عن تطوير وتنمية المعلم القائد بالإضافة إلى التوجهات الاستراتيجية(Leung,2008:53).

وتناولت دراسة (**Davis**) أبعاد القيادة الموزعة مصنفة في سبعة أبعاد مختلفة متمثلة في تنظيم المدرسة، رؤية المدرسة، ثقافة المدرسة، البرنامج التعليمي، النتائج، المعلمين القادة، قيادة مدير المدرسة.

ويمكن الإشارة إلى هذه الأبعاد كما يلي :

1. **بعد تنظيم المدرسة:** ويتعلق هذا البعد بالهيكل الرسمي للمدرسة الذي يتيح للمعلمين التعاون سوياً وبمشاركة إدارة المدرسة في وضع الاستراتيجيات التعليمية.
2. **بعد رؤية المدرسة:** ويتعلق هذا البعد بالرؤى والمعتقدات الجماعية لفريق العمل في المدرسة، ويقوم المعلمون بصياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها التعليمية.
3. **بعد ثقافة المدرسة:** يتعلق هذا البعد بالمبادئ التي تحدد مناخ العمل في المدرسة كتشجيع إدارة المدرسة للمعلمين للقيام بالأدوار القيادية والتعاون في حل المشكلات مما يجعلهم يشعرون بالاحترام من نظرائهم والعاملين في المدرسة.
4. **بعد البرنامج التعليمي:** يتعلق هذا البعد بقدرة جميع العاملين في لمدرسة على تطوير وتحسين العمليات التعليمية اعتماداً على البيانات التي يتم تحليلها من جانب مدير المدرسة والمعلمين.
5. **بعد النتائج:** يتعلق هذا البعد بقدرة بالأدوات التي يستخدمها مدير المدرسة والمعلم مثل تقييم المنطقة التعليمية، وتقييم المعلم، وأعمال الطلبة، وخطط الدروس، وذلك لتقييم البرنامج التعليمي، فضلاً عن استخدام التغذية العكسية من أداة التقييم لتحسين عمليات التدريس، ويتطلب الأمر أن يتوفر لدي المدرسة مخرجات البرنامج التعليمي.
6. **بعد المعلمين القادة:** يتعلق هذا البعد بالفرص المتاحة أمام المعلمين مع زملائهم في المدرسة للقيام بأدوار قيادية سواء اقترن ذلك أو لم يقترن بألقاب قيادية بغرض التأثير في تحسين العملية التعليمية وتحسين نتائج الطلبة وذلك من خلال مناقشة الاستراتيجيات التعليمية ومساعدة بعضهم البعض لحل المشكلات المطروحة.
7. **بعد قيادة مدير المدرسة:** يتعلق هذا البعد بضرورة مشاركة مدير المدرسة المعلمين في اجتماعاتهم لتحسين التحصيل العلمي للطلبة (**Davis,2009:87**).

واعتمد الباحث في دراسته على ثلاث أبعاد يرتئي الباحث أنها تفي بالمطلوب لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وهي:(الإلهام بالرؤية، الممارسات القيادية، الثقافة المدرسية)

☒ سمات القيادة الموزعة:-

يحدد (Woods et al.,2004:448) ثلاث سمات للقيادة الموزعة وهي:

1. تملكها الجماعة وليس الفرد، وأنها نتاج العمل الجماعي.
2. الحدود مفتوحة فيما يتعلق بمن ينضم إلى الفريق القيادي للمؤسسة.
3. هناك تنوع في الخبرات داخل مجموعة القادة الذين يمارسون القيادة الموزعة .

ويشير الزكي وحماد إلى أن جامعة ويست تشيستر (**West Chester University,2007**) أوردت مجموعة أخرى من سمات القيادة الموزعة والتي تبرر الأخذ بها كاستراتيجية ناجحة لإدارة المؤسسات التربوية وهي:

1. القيادة الموزعة تجلب النجاح في التعامل مع المشكلات والتهديدات والتغيير، وهي لا تشجع فقط تبادل الأفكار والتشارك فيها، وإنما تتطلب ذلك بشدة، فمن الممكن أن تثمر الأفكار الجيدة عن نتائج إيجابية حيث يكون فريق العمل مستعداً لتشجيع عملية الانتقال من المفهوم إلى الواقع.
2. القيادة الموزعة تشجع على استخدام طرق جديدة غير تقليدية، فباستخدام القيادة الموزعة نستطيع أن نبحث عن وسائل أفضل للتعامل مع الأشياء ونختبر صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للمخاطر.
3. في بيئة العمل بالقيادة الموزعة تؤدي الأخطاء في الغالب إلى اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة قيمة.
4. في ظل القيادة الموزعة ليس كل شخص صانع قرار بل يعد كل شخص خبيراً يسهم بخبرته في عملية صنع القرار.
5. القيادة الموزعة ليست مخصصة للأفراد الخارجين على عرف الجماعة أو الذين يفضلون العمل لوحدهم.
6. القيادة الموزعة تهتم بالتعاون والثقة وليس بالمنافسة بين الوحدات والأقسام، فالجميع يتشاركون نفس الرسالة والأهداف حتى وإن اختلفت طريقة مساهمة كل فرد فيها.
7. القيادة الموزعة تتيح لكل فرد فيها أن يجعل وظيفته ذات فعالية وكفاءة وأهمية أكبر.
8. في ظل القيادة الموزعة كل فرد له قيمة وتأثير، وأهمية في إنجاز العمل (الزكي وحماد،2011:469).

ويري الباحث خمس سمات للقيادة الموزعة وهي:-

1. تقوم القيادة الموزعة على حشد وتوجيه الموظفين للمشاركة في عمليات القيادة في مؤسساتهم مما يؤدي إلى أداء مجموعة من العاملين الوظائف القيادية بشكل جماعي.
2. تساهم القيادة الموزعة في تحقيق الفهم والرؤية المشتركة للأهداف بين الموظفين.
3. تحقق الإشباع الوظيفي.
4. تنمي روح المبادرة لدى الموظفين.
5. تنمي القدرات القيادية للموظفين.

متطلبات ممارسة القيادة الموزعة:-

يشير (Martines et al) أن هناك عدداً من المتطلبات التي ينبغي أن يقوم بها القادة وفقاً لمفهوم القيادة الموزعة وهي كالتالي:

1. وضع الرؤية والرسالة: حيث تكمن أهمية الرؤية والرسالة في أنهما تحددان الطريقة التي ينبغي أن يعمل بها الأشخاص، ولا بد أن يشارك الجميع في وضع رؤية المؤسسة ورسالتها.
2. انتقاء المنهاج : إن المناهج التي يتم اختيارها تؤثر على العملية التعليمية، والتي تتم في المدرسة لأنها تتضمن المحتوى المعرفي واستراتيجيات التدريس الموجهة للطلبة، وتنطوي عملية اختيار المنهج على وضع خطة ورؤية وإجراءات تنفيذ تلك الخطة.
3. توفير المصادر والوسائل: فتوفر المصادر والوسائل اللازمة للتدريب له كبير الأثر على العملية التعليمية من خلال توسطه لعملية التفاعل التي تحدث بين المعلم والطالب.
4. توفير فرص التعلم: إن تنفيذ أي عملية تغيير تتطلب فهم أسس وأفكار عملية الإصلاح، وبالتالي فإن توفير فرص التعلم يتطلب ترتيبات تنظيمية تدعم وتيسر تلك الفرص، وأنشطة توفر تعلم جوانب معرفية معينة ومطلوبة.
5. تدريب المعلمين: يستطيع القادة الإداريون لعب أدوار غاية في الأهمية من خلال عملية الإصلاح التعليمي المتمثل في توفير التدريب اللازم لرفع كفاءة المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة بالإضافة إلى تزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات وطرق التدريس الحديثة.
6. الرقابة: من المهم مراقبة التقدم الذي يحدث أثناء عملية التغيير وذلك لجعل تلك العملية متوافقة مع المعايير المؤسسية، كما تتضح أهمية الرقابة في التنبؤ بالفرص الجديدة أو المشاكل المتوقع حدوثها.
7. تقديم التشجيع: فمن أولويات القيادة الموزعة تقديم الدعم المعنوي ومساندة العاملين، سواء بشكل رسمي أو غير رسمي من خلال الإشادة الدائمة بما يحققه هؤلاء العاملين من إنجازات تدفعهم لمواصلة العمل بكل عزيمة وجهد(Martines et al,.2005:16).

ويرى **(الصيرفي)** أنه يجب أن تتساوى الرغبة والقدرة لدى المدير مع الاستعداد لدى المرؤوسين لتطبيق القيادة الموزعة، وأضاف أن عملية توزيع المهام ستكون فاعلة وناجحة إذا تحققت الشروط الآتية:

1. أن تتم عملية التوزيع للمعلم المناسب والذي تتوفر لديه القدرات والاستعدادات التي تمكنه من الاستخدام الصحيح للصلاحيات الممنوحة إليه.
2. أن تتم عملية التوزيع في توقيت مناسب وطبقاً لفلسفة إدارية معينة وبناءً على ما اكتسبه المعلم أو القائد الجديد من خبرات تنظيمية معينة.
3. توافر الثقة بين المدير والمعلمين الذين تنتقل إليهم كل السلطات.

4. توافر نظام رقابي فاعل يمكن من التأكيد على حسن استخدام السلطة، والتعرف على ما قد يحدث من انحرافات في الوقت المناسب(الصيرفي،2003: 140).

ويرى الباحث أنه لتطبيق القيادة الموزعة في مدارس محافظات غزة لابد من توافر بعض المتطلبات المتعلقة بمدير المدرسة والمعلم وهي:

1. تخلي مديري المدارس عن الأساليب الأوتوقراطية التقليدية في الإدارة، وتبني أساليب قيادية ديمقراطية قائمة على الحوار والمشاركة الفاعلة.
2. توسيع دائرة مشاركة المعلمين في المهام القيادية من خلال تشجيع مديري المدارس للمعلمين الذين لم يكن لهم أدوار قيادية في المدرسة من قبل.
3. تشجيع الأفكار الإبداعية والمبادرات الفردية والجماعية ونبذ التردد والخوف من المشاركة في الفعاليات المدرسية.
4. إيمان مدير المدرسة والمعلمين بقيمة العمل الجماعي وأهمية التعاون لتحقيق أهداف المدرسة.
5. اهتمام مدير المدرسة بتشكيل اللجان المدرسية وإعطائهم الصلاحيات اللازمة التي تتناسب مع مهامهم المكلفين بها .
6. امتلاك أعضاء الفريق المدرسي للمعارف والمهارات المرتبطة بالقيادة الموزعة كمهارات العمل التعاوني، مهارات التواصل والحوار، مهارات صنع واتخاذ القرار، مهارات التفاوض وحل الصراعات.
7. المحافظة على روح الفريق داخل المدرسة، وبناء نفسية العمل الجماعي لتحقيق مصلحة المدرسة.

☒ مهام القيادة الموزعة

يقدم (Leithwood et al) تصوراً لبعض المهام أو الممارسات القيادية التي لها هذا النوع من التأثير الذي يمكن التنبؤ به والتي تعتبر أساساً للقيادة الجيدة في معظم السياقات التنظيمية وبالتالي تصلح كأساس لتطبيق القيادة الموزعة وهي:

1. تحديد الاتجاه

يعد تحديد الاتجاه مظهراً حيوياً من مظاهر القيادة حيث يساعد العاملين في المدرسة على التوصل إلى تفاهمات مشتركة للمدرسة ونشاطاتها وأهدافها، ويمكن أن تدعم شعوراً بوحدة الهدف أو الرؤية، مما ينعكس بدوره إيجابياً على دافعية المعلمين للعمل والإنجاز، ومن أهم الممارسات القيادية المرتبطة بهذه المهمة تحديد الرؤية وبلورتها، تعزيز درجة قبول الأفراد لأهداف المدرسة، إيجاد توقعات مرتفعة للأداء، وتعزيز الاتصال الفعال بين أفراد المجموعة.

2. تنمية الأفراد

ويتمثل ذلك في تنمية قدرة الأفراد على القيام بالمهام المطلوبة منهم وتوفير أفضل الظروف التنظيمية التي يمكن أن يعملوا فيها، فعلى الرغم من أهمية وضوح الاتجاهات التنظيمية في تحسين دافعية الأفراد للعمل، إلا أن تلك الدافعية تتأثر بشكل كبير بخبرات العاملين مباشرة مع أعضاء فريق القيادة وبالظروف التنظيمية التي يعملون فيها، ومن أهم الممارسات القيادية التي يمكن أن تؤثر إيجابياً على هذه الخبرات تقديم الحفز الذهني والدعم الفردي للعاملين ونمذجة القيم والممارسات الملائمة داخل المدرسة.

3. إعادة تصميم المؤسسة:

ويتمثل في تطوير المدرسة كمؤسسة تربوية فعالة تدعم أداء المعلمين والطلبة وتحافظ عليه، ويفترض هذا النوع من الممارسات القيادية أن الهدف من وراء الثقافات والهياكل التنظيمية هو تيسير عمل أعضاء المؤسسة التعليمية، وأن الهياكل التنظيمية يجب أن تتسم بالمرونة لتتماشى مع الطبيعة المتغيرة لخطة تحسين المدرسة، ومن أهم الممارسات القيادية المرتبطة بهذه المهمة تعزيز الثقافات المدرسية وتعديل البنية المؤسسية وبناء العمليات التعاونية.

4. إدارة البرنامج التعليمي

تقوم هذه الفئة من الممارسات القيادية على الاعتراف بالطبيعة الخاصة للمدارس وما يتم بها من عمليات تعليم وتعلم، ومن المهام القيادية المرتبطة بهذه الفئة توفير أعضاء هيئة التدريس اللازمين لتدريس البرنامج التعليمي، تخصيص الموارد اللازمة لتعزيز جهود تحسين المدرسة، مراقبة تقدم الطلاب وخطط تطوير المدرسة ودعم تركيز المعلمين على إنجاز أعمالهم، وعدم تشتت انتباههم في أمور خارجة عن نطاق عملهم المدرسي (Leithwood et al.,2007:43-45).

وبينما تشكل هذه الفئات الأربع من المهام القيادية خطوطاً عريضة يمكن الاسترشاد بها كمؤشرات للقيادة المدرسية الجيدة في معظم المدارس، إلا أن تفاصيل الممارسات القيادية تختلف بلا شك من مدرسة إلى أخرى وفقاً لاختلاف البيئات والظروف والثقافات المدرسية السائدة، وبصفة عامة يحذر(ليثوود وزملائه) من أن توزيع القيادة لا يعني بالضرورة أن يتم توزيع جميع المهام القيادية المتاحة بالمؤسسة، حيث إن هناك العديد من المهام التي لا ينبغي توزيعها، فالقادة الذين هم على قمة الهرم يجب أن يضطلعوا بمهمة وضع رؤية للمؤسسة وتحديد استراتيجية تحقيقها والتأكد من أن الهيكل التنظيمي يدعم هذه الاستراتيجية، وبينما يمكن أن يقوم هؤلاء القادة بإشراك العديد من الأفراد في صنع القرارات المرتبطة بهذه الموضوعات المهمة إلا أنهم يتحملون وحدهم المسؤولية النهائية عنها، ويشير إلى عامل أخر مهم يجب أخذه في الاعتبار عند محاولة تطبيق القيادة الموزعة ألا وهو درجة تعقيد المهام القيادية المراد توزيعها، فتوزيع القيادة يكون أكثر فعالية عندما تتسم المهام بالتعقيد وتحتاج في تنفيذها إلى تضافر جهود العديد من الأشخاص، بينما تكون أنماط القيادة التي تتسم بالتوجيه أو الإشراف أكثر ملائمة عندما تكون المهام المتاحة بسيطة (Leithwood et al.,2007:46).

☒ مبادئ القيادة الموزعة

يشير (الشثري) في دراسته إلى مجموعة من المبادئ الأساسية للقيادة الموزعة وهي كالتالي:

1. في بيئة العمل بالقيادة الموزعة تؤدي الأخطاء في الغالب إلى اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة ذات قيمة.
2. القيادة الموزعة تشجع على استخدام طرق جديدة غير تقليدية فهي تبحث عن أفضل الوسائل للتعامل مع الأشياء، وتختبر صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للأخطاء.
3. القيادة الموزعة تتيح لكل فرد أن يجعل وظيفته ذات فعالية وكفاءة وأهمية أكثر.
4. القيادة الموزعة لا تقوم على التعويض، بل تقوم على اختيار أفضل الطرق للاستفادة من الخبرات والأفكار والجهود التي يبذلها جميع الأفراد المنخرطين في العمل (الشثري، 2010: 20-21).

ومن جهة أخرى يرى (Wallace) أن فكرة توزيع القيادة تقوم على عدد من المبادئ والأسس هي:

1. إن المعلمين لهم الحق في المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المدرسة والتي لها تأثير على عملهم كمعلمين، وأن يتم تمكينهم من التعاون على ايجاد مؤسسة متميزة.
2. لما كان المعلمون يهبون حياتهم العملية لمدارسهم لذا فمن حقهم أن يتمتعوا بشعور الزمالة الذي يتولد من قيامهم بالعمل عن كثب مع زملائهم في العمل.
3. أن للمعلمين الحق في اكتساب خبرة المشاركة في القيادة من أجل تطوير قدراتهم وتحقيق طموحاتهم المهنية، فالمشاركة في القيادة تمنح المعلمين الفرصة للتعلم العرضي في مكان العمل وذلك من خلال قيامهم بالعمل معاً.
4. إن علاقات العمل القائمة بين العاملين في المدرسة تؤدي دوراً رمزياً في تعزيز النمو الاجتماعي للتلاميذ، فالمعلمون يجب أن يكونوا قدوة لتلاميذهم وعليهم أن يظهروا من خلال علاقات العمل بينهم نفس أنماط السلوك التعاوني التي يرغبون في غرسها في هؤلاء التلاميذ.
5. إن القيادة عندما يتم تشاركها بين أعضاء المجتمع المدرسي سوف تكون أكثر فعالية من قيام المدير بالعمل منفرداً، فمن خلال توزيع المهام القيادية على العاملين يكون لكل عضو إسهام معين في إنجاز المهام بالتعاون مع الأعضاء الآخرين، وينشأ عن ذلك شعور بالالتزام المتبادل وتضافر للجهود يؤدي إلى إنجاز الكثير من الأعمال (Wallace,2001:153,154).

☒ مبررات تطبيق القيادة الموزعة

لقد حظي مفهوم القيادة الموزعة بدرجة كبيرة من الاهتمام من قبل الباحثين في السنوات القليلة الماضية ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب والمبررات منها:

أنه لم يعد مقبولاً الاعتماد فقط على شخصية القائد البطل القادر على القيام بكل شيء والذي يمسك بجميع الخيوط بيده ويُعتمد عليه في نجاح العملية الإدارية، ويرجع أيضاً إلى تنامي الدعوات إلى الاستفادة من الأفكار والمهارات والقدرات الإبداعية والامكانات المتاحة التي تمتلكها مجموعة العمل ككل وليس القائد وحده بما يعود بالنفع على المؤسسة وبما يؤدي إلى التغيير والتطوير والتحسين المنشود، كما أن أسلوب القيادة الموزعة يتناسب مع المقدار الهائل من المعلومات والمعارف التي تولدت في المجتمعات الحديثة حيث تمكن من الاستفادة من تلك المعلومات والمعارف أقصى استفادة ممكنة، وتستطيع أن تضعها موضع التنفيذ، وباختصار فإن القيادة الموزعة تستفيد من الكثير من العيون والآذان والعقول الموجودة في المؤسسة وليس القليل منها(Woods,2004:5).

ويطرح (فروست وديورانت) أربع قضايا يسوقها الباحثون كحجج لتأييد فكرة القيادة الموزعة والدعوة لتطبيقها في المدارس وهي:

1. **فعالية المدرسة** : فالمدارس الفعالة هي التي تصل إلى درجة عالية من اتساق الممارسات وتماسك القيم، ولا يتأتى ذلك عن طريق فرض رؤية وحيدة من جانب فريق القيادة، ومن خلال التسلسل الهرمي للسلطة، بل هي نتاج طبيعي للحوار الناقد الذي يدور بين أعضاء المجتمع المدرسي، فالحوار يمكن الأفراد من التعبير عن أفكارهم وتصوراتهم والوصول إلى فهم مشترك أكثر عمقاً.
2. **تحسين المدرسة:** فالتحسين طويل الأجل والمستدام لجودة التعلم يعتمد أساساً على ما يقوم به المعلمون من عمل داخل المدرسة، وتتضمن هذه التحسينات في التعلم والتعليم أكثر من مجرد توزيع حزمة جديدة من المواد واستراتيجيات التدريس حيث تتطلب تطويراً للممارسة قائماً على طرح الأسئلة باستمرار حول القيم والمعتقدات والفهم، لذلك دون مشاركة المعلمين لن يكون هناك تطوير حقيقي، حيث إن تحسين الممارسة المهنية يحتاج إلى نوع من التعليم التقني الذي يعتمد على علاقات التعاون والزمالة.
3. **فعالية المعلمين والاحتفاظ بهم:** وتدحض هذه الحجة الادعاء بأن مشكلة انخفاض الفعالية في مهنة التعليم يمكن مواجهتها فقط من خلال الحوافز المالية أو التدخلات العلاجية عن طريق الإرشاد النفسي مثلاً، فمشكلة انخفاض الفعالية الذاتية للمعلمين ترجع أساساً إلى تجاهل مهنية المعلمين وعدم الإيمان بقدرتهم على إحداث فروق ذات مغزى في مدارسهم من خلال إشراكهم بفاعلية في عملية التغيير التربوي.
4. **القيم الديمقراطية والتربوية:** فطريقة تنظيم المدارس وعملها كمجتمعات تؤدي دوراً مهماً في إعداد الطالب للحياة في مجتمع ديمقراطي، وتعتمد المواطنة والتربية القيمية على نمذجة السلوك والمبادئ التي

تقوم عليها الحياة الديمقراطية، لذلك يمكن القول أن هناك حاجة لتطوير المدارس كمجتمعات يُعبر فيها جميع الأعضاء عن آرائهم ويسمح لهم بمساحة لتحقيق قدراتهم البشرية وممارسة القيادة (Frost & Durrant,2003:174) .

ولعل من بين القضايا الأربع تركز الدراسات بشكل خاص على دور القيادة الموزعة في التحسين المدرسي كأحد أهم المبررات التي تدعوا إلى تبني القيادة الموزعة كنمط للقيادة المدرسية، فالمفاهيم التقليدية للقيادة كما تشير الدراسات قد فشلت بشكل كبير في تحقيق تحسن مدرسي واضح وذلك بسبب الطريقة التقليدية في تنظيم المدارس وهيكلتها، فالنموذج السائد للقيادة والذي يعنى أساساً بمهارات وقدرات قائد وحيد في المؤسسة قد أثبتت محدودية تأثيره في إحداث تغيير ملحوظ على مستوى المدرسة وحجرة الدراسة، حيث إنه يركز بشكل أساس على السيطرة على الوظائف التنظيمية في المدرسة بدلاً من التركيز على تحسين عمليات التعليم والتعلم (Harris,2002:2).

☒ مساهمات القيادة الموزعة في تطوير المؤسسة التربوية:

تساهم القيادة الموزعة في تحقيق المخرجات التنظيمية وتنمية القدرات القيادية، فضلاً عن تحقيق الإشباع الوظيفي للمديرين، بالإضافة إلى تحسين النتائج التعليمية الخاصة بالطلبة وذلك من خلال رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين نحو الأداء المتميز.

حيث ساهمت القيادة الموزعة في تطوير المدارس وتنميتها وتحسين نتائج الطلبة وتحقيق التقدم في الدراسة في الولايات الشرقية في الولايات المتحدة حيث تبين التأثير الإيجابي للقيادة الموزعة على قدرات المدارس الأكاديمية ومعدلات تقدم الطلبة (Heck& Hallinger,2009:670).

كما ساهمت القيادة الموزعة في تنمية روح المبادرة لدى العاملين في المؤسسات الأمر الذي ساهم في تحقيق الكثير من التغيير نتيجة الاهتمام بهم وبأفكارهم، فضلاً عن مساهمتها في تحقيق الفهم والرؤية المشتركة للأهداف بين العاملين، مما يؤدي إلى تعميق إحساسهم بأن لديهم حرية التصرف في طرح وتطبيق طرق جديدة تسهم في تحقيق الأهداف (Ancona&Bockmann,2010:11).

كما ساهمت القيادة الموزعة من خلال استثمار الوقت في التوصل إلى أرضية مشتركة بين أصحاب المصلحة وبالتالي بناء المصداقية والثقة بين الأطراف المختلفة، فضلاً عن تحقيق التغيير ونشر التعاون بين العاملين، حيث تسمح بممارسة التأثير الشخصي والجماعي بين العاملين وهو الأمر الذي يسهم في تحقيق التطوير والتفاعل والتكامل وهو ما يؤدي إلى تحقيق التغيير المنشود(Chreim et al ,2010:187) .

كما تساهم القيادة الموزعة بفعالية في التصدي للتحديات التي تواجه مديري المدارس فضلاً عن تحقيق التطوير والتحسين المستمر في أداء المدارس (Shakir&Mustafa,2011:261).

☒ دور مدير المدرسة في القيادة الموزعة

يحتل مديرو المدارس المكان الأبرز داخل المؤسسات التربوية (المدارس)، حيث يمثلون الطرف الأهم في تقديم الرؤية الواضحة لنوعية القيادة المراد تطبيقها داخل الكيان المدرسي وإنجاحها، ومن ثم إلهامها للمعلمين من أجل الارتقاء بمستوى الأداء داخل المدرسة.

ولا يتوقف دور مديري تلك المدارس عند الإلهام بالرؤية بل لا بد لهؤلاء المديرين التحلي ببعض الممارسات القيادية التي من شانها إيجاد قادة جدد قادرون على تحمل المسؤولية، وسلطة القيادة على نطاق واسع داخل المدرسة، وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، تلك المميزات التي لا بد أن تتوافر في مدير المدرسة لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود مناخ مدرسي يساعد على تطبيق مثل هذا النوع من القيادة.

ويرى (Sherere) أن العديد من مديري المدارس لديهم القدرة على تحمل نتائج هذا النوع من القيادة الأمر الذي يتلازم مع إعادة بناء النظام المدرسي، وذلك من أجل انتشار القيادة الموزعة والجهود المبذولة من أجل إعداد المديرين والمعلمين على القيادة الموزعة، حيث إنه بدون هذا التغيير فإن المديرين لم يتمكنوا من أداء الأدوار المطلوبة منهم، فتطبيق القيادة الموزعة في ظل النظم البيروقراطية قد يمثل مجموعة من المعيقات المتلازمة، وإن لم يتمكن المديرون من التعامل مع هذه المشاكل فإنهم لم ينجحوا في تطبيق القيادة الموزعة (Sherer,2004:3).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية مشاركة مديري المدارس لمعلميهم في اتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير المدرسة كدراسة(Harris & Muijs) من خلال:-

1. توزيع مسئولية وسلطة القيادة على نطاق واسع في أنحاء المدرسة.
2. اقتسام سلطة اتخاذ القرار مع المعلمين.
3. السماح للعاملين بإدارة لجان اتخاذ القرار الخاص بهم.
4. أخذ آراء العاملين بالاعتبار.
5. منح المعلمين الاستقلال الذاتي.
6. تهيئة الفرص لتنمية وتطوير المعلمين(Harris & Muijs,2007:71- 72).

☒ دور المعلم في القيادة الموزعة.

يرتبط مفهوم القيادة الموزعة ارتباطاً وثيقا بمفهوم قيادة المعلم، والذي يعد من المفاهيم الحديثة نسبياً شأنه في ذلك شأن مفهوم القيادة الموزعة فقيادة المعلم يمكن وصفها بأنها مجموعة من السلوكيات والممارسات القيادية والتي تتم بشكل جماعي وتستند على إعادة توزيع السلطة داخل المؤسسة التعليمية (Muijs & Harris, 2006:962).

وتعرف قيادة المعلم على أنها " قدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها ويتضح من هذا السياق أن المعلمين ستمتد نشاطاتهم إلى خارج حدود حجرة الدراسة الضيقة ليشمل كافة مناحي العمل المدرسي، كما أن مفهوم قيادة المعلم لا يقف عند الحدود الرسمية فقط بل يتسع ليشتمل على الأدوار القيادية الرسمية والأدوار القيادية غير الرسمية كالتدريب (Muijs & Harris, 2006:963).

وتشير **(Harris)** على وجود علاقة بين مفهوم قيادة المعلم والقيادة الموزعة فنظرية القيادة الموزعة تعطي في الحقيقة قدراً كبيراً من الوضوح لمفهوم قيادة المعلم وذلك لأسباب ثلاثة هي :

1. أنها تتضمن أنشطة مجموعات متعددة من الأفراد في المدرسة .
2. أنها تتضمن توزيعاً اجتماعياً للقيادة .
3. أنها تحتوي على استقلالية أكثر من الاتكالية حيث يتشارك في المسؤولية العديد من القادة من مختلف المستويات (Harris,2003:317).

ويتفق **(Muijs& Harris)** مع نفس الفكرة حيث يؤكدان أن من المبادئ الأساسية التي ينطوي عليها مفهوم قيادة المعلم كالعمل الجماعي والتمكين والمسؤولية المشتركة هي نفسها المبادئ التي تعكسها نظرية القيادة الموزعة، ومن هنا يمكن النظر إلى قيادة المعلم باعتبارها أحد أشكال التطبيق العملي لنظرية القيادة الموزعة(Muijs& Harris, 2006:440).

وبالتالي فإن القيادة الموزعة لا يمكن أن تُفرض على المعلمين العاملين في المؤسسة التربوية بل يجب أن يُشارك هؤلاء المعلمين في تحديد الأدوار القيادية التي يرغبون في ممارستها، وينبغي أن يشعروا بأنهم مدعومون من قبل إدارة المدرسة في قيامهم بهذه الأدوار .

☒ مبررات عزوف المعلمين عن المشاركة في القيادة :-

تشير الدراسات المتعددة في القيادة الموزعة وقيادة المعلم، إلى أن الكثير من المعلمين ربما لا يكونون بالضرورة متحمسين لفكرة المشاركة في المهام القيادة في المدرسة، ولعل من أهم المبررات التي يتعلل بها هؤلاء المعلمون هو اعتقادهم بأن تلك المشاركة سوف تلقي على عاتقهم مزيداً من المسؤوليات التي يعتقدون أنها تقع خارج عملهم كمعلمين فقد أظهرت دراسات أجريت في الولايات المتحدة وبريطانيا وجنوب أفريقيا أن الكثير من المعلمين يعتقدون أن دورهم الأساس هو تعليم التلاميذ داخل حجرات الدراسة، وأن قيامهم بأي عمل خارج هذا النطاق ربما يؤثر سلباً على مهمتهم الأساسية كمربيين ولذلك فهم يرون أن المهام القيادية يجب أن تترك لمن هم في مناصب قيادية رسمية بالمدرسة وأن يتفرغوا هم للعمل مع التلاميذ(الزكي وحماد،2011: 481).

وقد أظهرت دراسة ميوجس وهاريس (2006) أنه من بين العوامل المهمة المرتبطة بعزوف المعلمين عن ممارسة القيادة هو شعور بعضهم بضعف الثقة في قدراتهم القيادية، واعتقادهم بأنهم لا يملكون الخبرة والمهارات اللازمة لتولي مهام قيادية في المدرسة، ويشير ميوجس وهاريس(2007) إلى أن ضعف الثقة يبدو أكثر وضوحاً لدى المعلمين الجدد أو حتى لدى بعض المعلمين ذوي الخبرة ممن لم يقوموا بأدوار قيادية من قبل، فالقدرة على القيادة تتطلب قدراً من الثقة بالنفس وتقدير الذات تسمح للمعلم بأن يرى نفسه قائداً، ومن ثم يؤمن بقدرته على قيادة الآخرين (Macbeath,2005:354).

☒ حاجة الإدارة المدرسية للقيادة الموزعة

تسعى الإدارة العليا في المؤسسات التربوية إلى إعداد قادة جدد قادرين على تحمل الأعباء المتزايدة والإصلاح التربوي الأمر الذي يؤدي إلى تقدم تلك المؤسسات وتطورها.

ويري (Leithwood & jantzi) أن الإصلاح التربوي المعاصر يعول بشكل كبير على العلاقة بين القيادة وتقدم المدارس وتطورها، حيث يقوم المعلمون الفاعلون بالممارسة بشكل غير مباشر، الأمر الذي يؤدي إلى فاعلية المدرسة وعلى إنجازات الطلبة العلمية بشكل كبير (Leithwood&jantzi,2000:55).

وقد ذكر (DeFlaminis) في دراسته مدى الحاجة للقيادة الموزعة على النحو التالي:

- ✓ إن النموذج القديم للقيادة الرسمية المتمثلة في الفرد الواحد تترك مواهب متميزة للمدرسين، وهي غير مستثمرة إلى حد كبير، كما أن التحسن الذي يتحقق من خلال هذا النموذج لا يستطيع الاستمرار بشكل سهل، فعندما يغادر المدير فإن البرامج الموعودون بها غالباً ما ستفقد الزخم وتتلاشى، فهذا النموذج يعاني من ما يسمى بالمغالطة الفردية، حيث تتطلب عملية التغيير الانتقال إلى المستويات اللاحقة من الإصلاح.
- ✓ إن ما نحن بحاجته ليس مجرد عدد قليل من القادة الجيدين، بل بحاجة إلى أعداد كبيرة ليقوموا بأداء الجهود الاستثنائية المطلوبة، وفسرت مشاكل رفع مستوى التقدم سواء كان في المدرسة أو في النظام التعليمي باعتماده على بناء القدرات والاختصاص بحيث يتم بناء قاعدة عريضة من القدرات، وهذا لا يتحقق إذا كانت الرقابة قاصرة على عدد قليل من الأفراد، وبالتالي يكمن الحل في توزيع أوسع للقيادة.
- ✓ إن الدراسات التي تحدثت عن المدارس الفاعلة وجدت أن العامل الرئيس في مثل هذه المدارس يتمثل في وجود مدير متمرس وصاحب رؤية يستطيع أن يشرك كافة المرؤوسين بالمهمات والأعمال التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، وبناءً على ذلك فإن نظرية القيادة الموزعة تؤيد حاجة الإدارة المدرسية للقيادة الموزعة لتبين أشكال قيادية أكثر جماعية وديمقراطية(DeFlaminis,2011:1-6).

☒ معوقات تطبيق القيادة الموزعة

إن القيادة الموزعة رغم كل ما تتسم به من أحقية في أن تنال فرصة للتطبيق في مؤسساتنا التعليمية إلا أنها تواجه بالعديد من العقبات والصعوبات ثقيلة الوطأة والتي تتأتى من التصورات المسبقة للقيادات التعليمية بفاعلية المركزية في اتخاذ القرار، وبناءً عليه اشارت (خليفة) في دراستها إلى مجموعة من المعيقات تمثلت في:

1. زيادة الأعباء على المدرسين لا تتيح لهم ممارسة الأدوار القيادية.
2. عدم الرغبة في الخروج عن المألوف والخوف من التغيير.
3. ضعف المهارات القيادية لدى بعض المدرسين وتخوفهم من ممارسة عمل قيادي.
4. ضعف عملية الاتصال والتواصل بين الإدارة المدرسية والمعلمين.
5. ضيق الوقت المتاح للمعلمين بسبب الأعمال الإدارية(خليفة،2013: 51).

أما (أبو حسب الله) فأشار إلى أنه يمكن تقسيم المعيقات إلى قسمين أحد هذه المعيقات يعود لمدير المدرسة متمثل في اعتقاد مدير المدرسة بأنه سيقوم بالمهام على نحو أفضل من المعلم والمعيق الآخر يعود للمعلم نفسه متمثلاُ بضعف مستوى الدافعية والطموح لدى المعلمين وركنهم للراحة(أبو حسب الله،2014: 24).

وتشير (Harris) إلى أن معوقات تطبيق القيادة الموزعة تنقسم إلى قسمين هما:

1. معوقات مؤسسية تنبع من الثقافة السائدة في المؤسسة ومنها:

أ- مناهج القيادة من أعلى الى أسفل والهياكل الداخلية للمدارس تشكل عقبات كبيرة أمام تنمية القيادة الموزعة.

ب- إن المدارس باعتبارها هياكل هرمية تقليدية في المراكز الوظيفية، فهذا يعني أن السلطة مركزة في فريق القيادة – أي عند الهرم المدرسي –

2. معوقات نابعة من المديرين أنفسهم: وهذه المعيقات نابعة من الميل الطبيعي لدى المديرين للاحتفاظ بالسلطة والمسؤولية عن المدرسة، وفي كثير من الحالات ما يشعر المديرون بالخوف والريبة تجاه الدعوى إلى توزيع الصلاحيات والمسؤوليات للعاملين (Harris,2005:255- 256).

ويرى الباحث أن من أهم المعيقات التي تواجه تطبيق القيادة الموزعة:

1. غياب الرؤية الواضحة لدى أصحاب القرار في آلية تنفيذ هذا النوع من القيادة، وبالتالي الخوف من توزيع الأدوار القيادية من قبل الرئيس على المرؤوسين.
2. تخوف مديري المدارس من المساءلة نتيجة عدم تحقيق المعلمين النتائج المرجوة من المهام الموزعة عليهم.
3. غياب الدافعية لدى بعض المعلمين في قبول المهام الإدارية الموزعة عليهم نتيجة اعتقادهم بأن المشاركة ستلقي على عاتقهم مزيداً من المسؤوليات.

4. شعور بعض المعلمين بضعف الثقة في قدراتهم القيادية، واعتقادهم بأنهم لا يملكون الخبرة والمهارات اللازمة لتولي مهام قيادية في المدرسة، الأمر الذي ينعكس بالسلب على فاعليتهم الذاتية.

☒ القيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي

إن التعاون بين أعضاء المؤسسة التعليمية يعد عنصراً حيوياً في فكرة القيادة الموزعة والتي بدونها يحل الصراع والخلاف بين مختلف الأفراد العاملين بداخلها، ففي ظل القيادة الموزعة ينبغي أن تتغير أنماط السلوك بحيث يصبح هناك نوع من الاندماج والتعاون والتفاعل وإمكانية التأثير فيهم بخلاف ما يحدث في أنماط القيادة التقليدية التي تسير من أعلى إلى أسفل (James et al.,2007:80) .

ولعل أهمية عامل الثقة في سياق القيادة الموزعة تكمن في أن توزيع القيادة يقوم أساساً على مدى ثقة المدير في العاملين بالمدرسة وإيمانه بقدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة، والقيام بالمهام القيادية الموكلة إليهم بنجاح، وهذا يمثل تحدياً كبيراً بالنسبة للمديرين الذين قد يؤمنون بأهمية إظهار الثقة في مرؤوسيهم ولكنهم في ذات الوقت يشعرون بضغط الخوف من المحاسبة من خارج المؤسسة، فبعض المديرين يعتقدون أن الوثوق بآخرين ممن يقومون بالعمل ينطوي على قدر كبير من المخاطرة حيث إن إشراكهم في المهام التي تتعلق بقيادة المدرسة قد يؤدي إلى حدوث أخطاء يتحمل نتائجها المديرون وحدهم(MacBeath,2005:355).

كما أن الثقة مهمة كسمة للعلاقة التي يجب أن توجد بين المدير والمعلمين، فهي أيضاً بذات القدر من الأهمية في علاقة المعلمين ببعضهم البعض، فمقدار الثقة التي توجد بين المعلمين أنفسهم يحدد ما إذا كانوا سيسمحون لبعضهم البعض بممارسة القيادة، وما إذا كانوا يريدون فكرة أن يؤثر بعضهم في بعض فكرة مشروعة ومقبولة بالأساس، فهناك ما يعرف بقيم المساواة بين المعلمين والتي قد تجعل بعض المعلمين لا يتقبلون فكرة أن يقوم معلمون آخرون من زملائهم بتقديم أنفسهم كقادة مما ينذر بحدوث صراعات داخل المؤسسة التعليمية (Frost& Harris,2010:490).

ويرى الباحث بأن توافر الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي شرط هام لحدوث التعاون بين أعضاء المؤسسة التعليمية ككل وبالتالي نجاح تطبيق القيادة الموزعة داخل المؤسسة التربوية، فالثقة تلعب دوراً حيوياً في تشكيل العلاقات داخل المدرسة وتحديد إلى أي مدى يمكن أن يحدث التعاون بين أعضائها، كما ويتضح لدى الباحث أهمية بناء ثقافة مدرسية تتسم بالثقة والاحترام المتبادلين بين الطاقم الإداري والمعلمين من جهة وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى حتى يمكن لعملية توزيع القيادة أن تتم بنجاح، وهذا الأخير ليس بالعملية اليسيرة التي يمكن أن تتم بين عشية وضحاها، بل هي عملية تحتاج إلى تضافر جهود جميع العاملين في المدرسة وعلى رأسهم المدير وأعضاء فريق القيادة .

☒ المحور الثاني : الفاعلية الذاتية

☒ تمهيد:

تعد فاعلية الذات أحد أهم المفاهيم التربوية في ميدان علم النفس التربوي والذي يدخل في العديد من الميادين، ويشير به باندورا إلى معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته التي تظهر في الإدراك المعرفي للقدرات الذاتية والخبرات المتعددة عنده، والتي تمكنه من أداء السلوك الذي يترك التأثيرات المرغوبة.

وقد أشارت العديد من الأدبيات إلى معتقدات فاعلية الذات عند المعلم بأنها الحكم على قابلياتهم بإحداث نتاجات مرغوبة من إنجاز الطلبة، وسلوكهم ودافعيتهم في الصف بالإضافة إلى انجازهم للمهام القيادية الموكلة إليهم، وقد أشار تشهايتن وآخرون إلى أن الحس المرتفع لمعتقدات الذات يلزم المعلمون بمستويات عالية من التخطيط والتنظيم في أدائهم(Bembenutty,H.,2006:5).

ومن الجدير ذكره أن الفاعلية الذاتية للمعلم تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالمعلم الذي لديه إحساس قوي بفاعليته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها، أما إذا تولد لديه الشك بفاعليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل(Bandura,2000: 75).

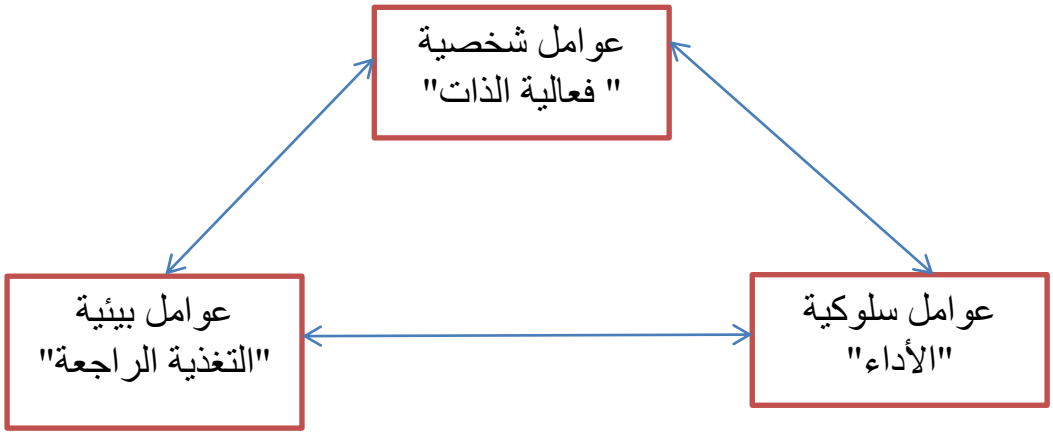
وتؤثر عدة متغيرات بفاعلية الذات عند المعلم، ومنها ما يتعلق بالسياق التربوي، فقد وُجد أن لفاعلية ذات المعلم تأثير إيجابي على إدارة الصف والتعليم والتعلم، وأنها ترتبط بإنجاز الطالب، وتتصل فاعلية المعلم بمثابرته واحتفاظه، والذين عندهم فاعلية ذات عالية يعملون بمهام أصعب وإصرار أطول مع الطلبة الذين يجدون صعوبة في التعليم(Redmon,R.J.,2007:4).

وتعد فعالية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية **Social Cognitive Theory** ل "باندورا " والتي افترضت أن سلوك الفرد ، والبيئة ، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة ، فالسلوك الإنساني فى ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي:

العوامل الذاتية **Personal Factors**، والعوامل السلوكية**Behavioral Factors**، والعوامل البيئية **Environmental Factors**، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية **Reciprocal determinism**.

شكل رقم (2)

نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا



(Bandura,2000: 75)

وطبقاً لهذا النموذج فإن المعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة(شخصية ، وسلوكية ، وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات المعلم حول قدراته واتجاهاته ، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن المعلم فى موقف ما ، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع المعلمين كمدير المدرسة، والمشرفون التربويون، وأولياء الأمور، والطلاب(حسن،2005: 37).

ويرى (باندورا) أن فعالية الذات لدى المعلم تتأثر بنمطين من التوقعات هما:

- توقعات الفاعلية: وتعني معتقدات المعلم الذاتية عن قدرته على إنجاز المهام بكفاءة أو عما يستطيع إنجازه.
- توقعات النتائج : وهى عبارة عن تقييمات خاصة يعطيها المعلم لنفسه عن النتائج التي يحققها أو يسعى إليها(عبد الحميد، حسن،2007: 173).

☒ تعريف الفاعلية الذاتية لدى ا لمعلمين

إن الفاعلية الذاتية لدى المعلم تعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته، وقدرته على الإنجاز الشخصي، فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار المعلم تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها المعلم أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح، وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا.

ويعد مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم علم النفس الحديثة الذي وضعه باندورا والذي يرى أن معتقدات الفرد– المعلم – عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة،

سواء المباشرة أو غير المباشرة، لذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه المعلم كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع المعلم بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة ومثابرة (الجبوري،2013: 36).

فالذات كما يراها(شعله) بأنها إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل ومستقل عن غيره، ويتمتع بقدرات إنسانية محددة، ومواصفات جسمية خاصة، ومستوى محدد من الأداء، ويقوم بدور معين في الحياة (شعلة،2010: 402).

أما فاعلية الذات للمعلم فتعرف بأنها مجموع الأحكام الصادرة عن المعلم، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز (الشعراوي،2000: 290).

كما تعرف بأنها التوقع الموجود لدى المعلم بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها وتشبع حاجاته(الرشيدي،2010: 130).

وعرفها (سعيد) بأنها اعتقاد المعلم بخصوص قابليته على أداء سلوكيات معينة والتي تؤدي إلى نتائج متوقعة والناتجة عن مبادرة المعلم ومثابرته والجهد الذي يبذله للوصول إلى تلك النتائج (سعيد،2005: 15).

أما(Egan) فيرى أن الفعالية الذاتية لها علاقة كبيرة برغبة المعلمين واستعداداتهم لبذل وتقديم الجهد والتفاعل مع الصعوبات ومواجهتها ومقدار الجهد الذي يبذلونه(الدرديري،2004: 209).

ويعرف (باندورا) الفاعلية الذاتية للمعلم بأنها أحكام المعلم وتوقعاته عن أدائه للسلوك في المواقف التي تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهد المبذول لمواجهة الصعوبات وانجاز السلوك (Bandura,1977:191).

ويعرفها (العدل) على أنها ثقة المعلم الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات المعلم في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر الأخرى(العدل،2001: 131).

وهناك من عرفها بأنها إدراك المعلم لقدرته على إنجاز السلوك المرغوب به بإتقان، ورغبته في أداء الأعمال الصعبة، وتعليم الأشياء الجديدة، والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين وحل ما يواجهه من مشكلات، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار (زيدان،2001: 131).

ومما سبق يرى (رزقي):-

1. إن الفعالية الذاتية لدى المعلم تتعلق بالإدراكات والمعتقدات التي يتصورها المعلم عن فعالية ذاته في الإنجاز وتخطي العقبات.
2. أن الفاعلية الذاتية تعد بعداً من أبعاد الشخصية.
3. فعالية الذات تساعد المعلم على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح.

4. فعالية الذات هي توقع المعلم في قدرته على أداء مهمة محددة، وبذلك تعني استبصار المعلم بإمكاناته وحسن استخدامها.

5. ما يميز مفهوم الفاعلية الذاتية للمعلم عن غيره من المصطلحات النفسية هو أن الفاعلية الذاتية للمعلم تعني حكم المعلم على قدرته على الإنجاز (رزقي،2012: 31).

وفي ضوء ما تم استعراضه من مفاهيم متعددة لفاعلية الذات للمعلم يرى الباحث أن فاعلية الذات للمعلم هي ثقة الفرد – المعلم– بقدراته ومهاراته على أداء سلوكيات ومهام إدارية على أكمل وجه كما هو مطلوب منه في بيئته التعليمية، ومدى مثابرته لإنجاز تلك السلوكيات والمهام.

☒ أهمية الفاعلية الذاتية للمعلمين:

تؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية في العديد من مظاهر سلوك المعلم كقدرته على الإنجاز واختيارهم للمهام والجهد المبذول في إنجاز المهام المعقدة وكم المثابرة والمرونة التي يتغلبون بها على العوائق، والوقت المبذول في إنجاز المهام الموكلة إليهم(عبد الوهاب،2007: 215).

وتتبع أهمية الفاعلية الذاتية للمعلم من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك المعلم وتتضمن بالتحديد:

1. اختيار النشاطات: حيث يختار المعلم النشاطات التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد انه سوف يفشل في حلها.

2. التعلم والإنجاز: فالمعلمون ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض.

3. الجهد المبذول والإصرار: يميل المعلمون ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة موزعة من قبل مدير المدرسة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، أما المعلمون ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية فيبذلون جهداً أقل في أداء المهام الموكلة إليهم، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة(غزال وعلاونة،2010: 290).

ولقد أشار **(باندورا)** إلى أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير لدى المعلم، وبين أن هذه الفاعلية قد تكون إيجابية أو سلبية، فإذا تمكن المعلم من مواجهة ما يعترضه بنجاح باتباع طرق التفكير السليم فإن هذه الفاعلية ستكون إيجابية، أما إذا أخفق المعلم في طريقة تفكيره فسوف تكون فاعليته سلبية، وسوف يؤدي هذا إلى قيامه بإتباع الحلول الضعيفة، ووضع الخطط الفاشلة (سلامة،2014: 32).

ويؤكد **(حسن)** في دراسته على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية (حسن، 2005: 40)

ومن هنا يتبين للباحث أن للفاعلية الذاتية علاقة إيجابية في إنجاز المعلم للمهام الإدارية المكلف بها بدقة وإتقان، وذلك لأن الفاعلية الذاتية تعتبر من أركان الدافعية للمعلم والأفراد بشكل عام، إذ تعينهم على مواجهة المشكلات والضغوطات في بيئة العمل.

☒ مصادر الفاعلية الذاتية لدى المعلمين

إن السياق أو الوسط الذي يعيش فيه المعلم يمكن أن يؤثر على فاعلية الذات لديه، ولذلك اقترح باندورا أربعة مصادر (عوامل مؤثرة) رئيسة يستطيع المعلم من خلالها أن يكتسب فاعلية الذات، ويطور معتقدات الكفاءة، ، فهذه المصادر يستخدمها الأفراد بشكل عام والمعلمون بشكل خاص في الحكم على مستويات فاعلية الذات لديهم، فإذا كانت هذه المصادر غير موثوق بها فإن ذلك سوف يؤثر في إدراكهم لقدراتهم على حل المشكلات والسيطرة عليها (الجمال، وبخيت،2008: 299).

ويستقي المعلمين فاعليتهم الذاتية من خلال أربعة مصادر يساهم كل منها في بناء فاعليته بطريقة مميزة وفريدة وتتمثل في:

1. **اجتياز خبرات متقنة:** فإذا تكرر نجاح المعلم في مهام إدارية موكلة إليه من قبل مسئوله المباشر ازداد شعوره بالفاعلية الذاتية، وعند تكرار الفشل يقل هذا الشعور.
2. **الإقناع اللفظي:** يتم عادة إقناع المعلمين من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم (رئيسه بالعمل) على أداء مهمة ما، شريطة أن لا تكون هذه المهمة من المهمات التي يستحيل إنجازها، وإذا كانت كذلك لن ينجح الإقناع اللفظي مهما كان قوياً ومكثفاً.
3. **الخبرات الإبدالية:** حيث يزداد شعور المعلم بفاعليته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بالمهام الموكلة إليهم.
4. **الحالات الانفعالية الفسيولوجية:** إن الحالات الانفعالية أثناء الأداء قد تختلف من شخص إلى آخر، ومع ذلك يمكن القول أن الانفعال الشديد يؤثر سلباً على الفاعلية الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية(Elliot et al,2000: 222-224).

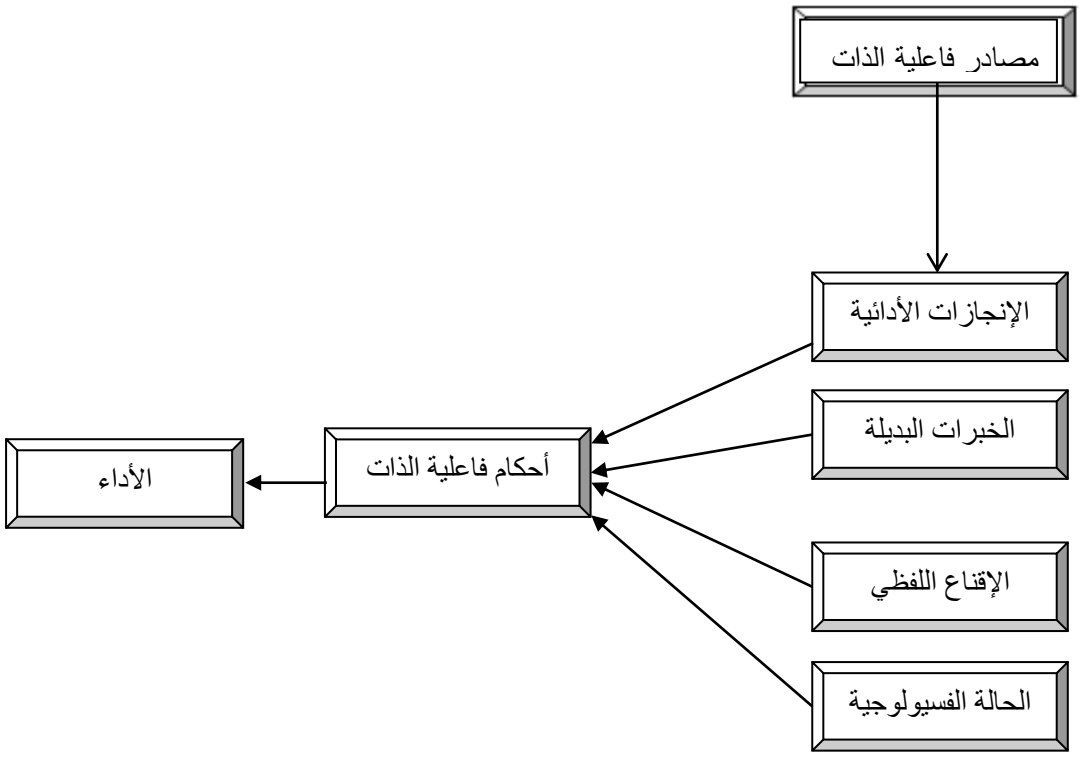
وترى (الخلايلة) أن المعلمين يستقون فاعليتهم الذاتية من أربعة مصادر، يسهم كل منها في بناء فاعلية المعلم بطريقة مميزة وفريدة، وتتمثل في:

1. **إنجازات الأداء** : إذ تعد من أكثر مصادر الفاعلية الذاتية أهمية، وتشير إلى نجاحات المعلم المتكررة في إنجاز المهمات التي قد كلف بها مسبقاً، مما يولد لديه شعوراً إيجابياً حول قدرته على إتمام المهمات المتشابهة بنجاح، فالنجاح يزيد الفاعلية الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل، أما الإخفاق فيؤدي في أغلب الأحيان إلى تراجع ملحوظ وواضح في مستوى الفاعلية الذاتية إلا إذا شعر المعلم أنه بذل ما بوسعه وخاصة في ظروف الاستثارة الانفعالية العالية.

2. **الخبرات البديلة:** ويشير إلى مقدرة المعلم على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها، فملاحظة المعلم لإنجازات أقرانه والتعلم منهم، وتقليدهم يعزز لديه الفاعلية الذاتية، ويزيد من إمكاناته العملية، مما يساعده في الحكم على نفسه إذا كان بإمكانه القيام بالمهمات ذاتها، أو الوصول إلى نفس المستوى من الإنجاز.
3. **الإقناع اللفظي:** ويشير إلى الرسائل التي يتلقاها المعلمون فيما يتعلق بمقدراتهم، فالمعلمون الذين يتم إقناعهم بأنهم يمتلكون الطاقة الكامنة للنجاح يبذلون قصارى جهدهم للوصول إلى أهدافهم.
4. **الاستثارة الانفعالية:** ويعمل مستوى الاستثارة الانفعالية على رفع الفاعلية الذاتية إذا كان متوسطاً، أما إذا كان شديداً فإنه يؤدي إلى خفضها، فالمزاج العصبي والقلق من الحالات الانفعالية التي تؤثر سلباً في الفاعلية الذاتية، كما وتتأثر الاستثارة الانفعالية بطبيعة المهمة، إذ يساعد هذا الشعور على إنجاز المهمات البسيطة بنجاح، وإتمام المهمات المعقدة(الخلايلة،2011: 3-4).

شكل رقم (3)

مصادر الفاعلية الذاتية لدى المعلمين



(الشعراوي، 2000: 320)

وبالنظر إلى الشكل السابق يتبن أن كل مصدر من مصادر الفاعلية الذاتية يساهم في بناء فاعلية المعلم بطريقة مميزة وفريدة، فالمعلم لا يبني فاعليته الذاتية من مصدر واحد فقط، إذ أن الطبيعة التكاملية

لمصادر الفاعلية الذاتية تعمل على تحديد مستوى الفاعلية الذاتية الحقيقي، والقدر الذي يساهم به كل مصدر في تكوين فاعلية المعلم يعتمد على السمات الشخصية، وعمليات الاختيار، والقدرة على معالجة المعلومات.

وترى (سلامة) أن مصادر الفاعلية الذاتية للمعلم على علاقة وثيقة بالممارسات التي يتبعها المديرون في المدارس، فإنجازات الأداء للمعلمين يضعها المديرون في نهاية كل عام دراسي، والخبرات البديلة قد يحصل عليها المعلم من زميله في المدرسة أو من مديره، والاقناع اللفظي للمعلم في المدرسة غالباً ما يكون من مدير المدرسة أو المشرف التربوي أو زميل أيضاً، والاستثارة الانفعالية للمدرس قد يكون مصدرها مدير أو زميل أو حتى طالب(سلامة:2014: 34).

وبناءً على ذلك يرى الباحث أن مديري المدارس يقع على عاتقهم دوراً كبيراً في تنمية الفاعلية الذاتية للمعلمين من خلال إتباعهم للممارسات الإيجابية في إدارتهم والمتمثلة في توزيع المهام الإدارية بعدالة بينهم آخذاً بالحسبان القدرات المتفاوتة بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى بناء جسور من الثقة بين الزملاء بعضهم ببعض، بحيث يشكلوا حلقة الوصل الإيجابية المعززة، والداعمة للنسيج المدرسي ككل، والتي تقود دائماً إلى رضا المعلم عن البيئة التي يعمل بها، وعن النجاحات والإبداعات التي يحققها لمدرسته وطلبته.

ولهذا كان من الضروري توفر الفاعلية الذاتية للمعلم، والذي يعد من أهم مقومات نجاحه في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والمهام الإدارية المكلف بها من قبل مرؤوسيه، فالمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر قدرة على النجاح في تأدية المهام المكلفين بها من زملائهم ذوي الفاعلية الأقل.

☒ أبعاد الفاعلية الذاتية لدى المعلمين:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات المعلم عن فاعلية ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد:

1. **قدر الفاعلية:** ويقصد به مستوى قوة دوافع المعلم للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين المعلمين في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها(البندري،2007: 33).

ويرى **(الزيات)** أن قدر الفاعلية لدى المعلمين يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات المعلم تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً(الزيات،2001: 510).

2. **العمومية:** ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف متشابهة، فالمعلم يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

وفي هذا الصدد يذكر باندورا أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة(Bandura,1977:85).

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على نشاط أو مهام محددة.

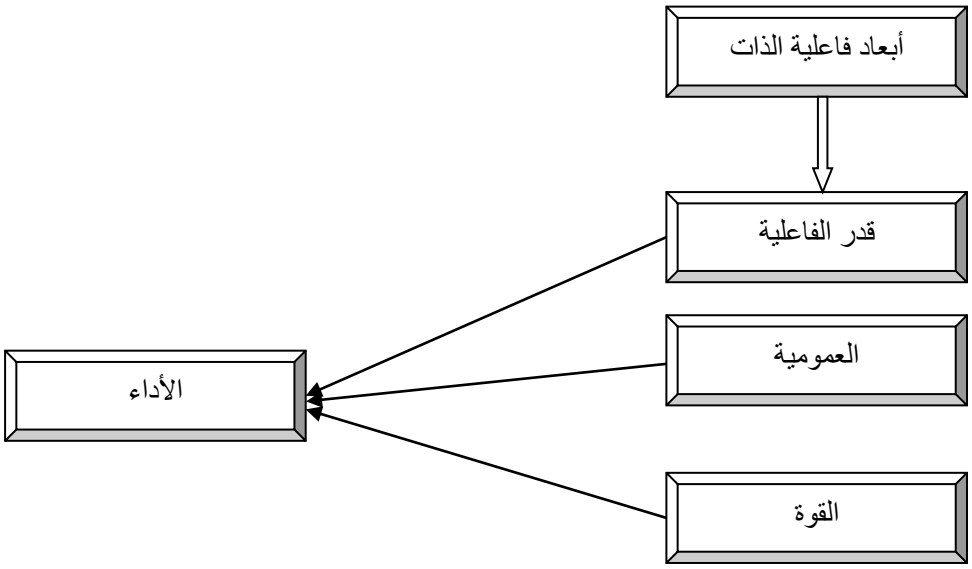
وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة والمهام، وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية– معرفية– انفعالية"، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك(الزيات،2001: 510).

3. **القوة أو الشدة:** فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية الذاتية تجعل المعلم أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة معلم يفشل في أداء مهمة ما مكلف بها، أو يكون أداؤه ضعيفاً بها، ولكن المعلمين مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل معلمان على تقييم منخفض في الأداء العام، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف " فاعلية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة " فاعلية الذات لديه منخفضة"(الشعراوي،2000: 293).

ويبين الشكل رقم(4) أبعاد الفعالية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى المعلمين:

شكل رقم (4)

أبعاد الفاعلية الذاتية لدى المعلمين



(حسن، 2005: 37)

☒ خصائص الفاعلية الذاتية للمعلمين

هناك خصائص عامة للفاعلية الذاتية متمثلة في:

1. إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها المعلم ولكن أيضا على حكم المعلم على ما يستطيع أداءه مع ما يتوافق لديه من مهارات ، ففاعلية الذات هي الاعتقاد بأن المعلم يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.
2. هي ليست سمة ثابتة ومستقرة في السلوك الشخصي للمعلم، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه المعلم فقط ، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
3. إن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل المعلم مع البيئة ومع الآخرين كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
4. إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة المعلم وإمكاناته الحقيقية ، فمن الممكن أن يكون المعلم لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
5. تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة المعلم.
6. إن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك وتوقع فقط، لكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها، وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة (المشيخي،2009: 86 – 87).

☒ مؤشرات الفاعلية الذاتية لدى المعلمين

هناك مجموعة من المؤشرات التي تميز المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة وأخري لذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.

☒ أولاً مؤشرات عامة يتميز بها ذوو فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

1. يتميزون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس.
2. لديهم قدر عالٍ من تحمل المسؤولية.
3. لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
4. يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
5. لديهم القدرة على تحمل الضغوط.
6. لديهم طاقة عالية.
7. لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون الأهداف الصعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
8. يتصفون بالتفاؤل.
9. لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل(المصري،2011: 66).

☒ ثانياً مؤشرات ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة:

1. لا يبادرون بالقيام بمهام معينة.
2. يستسلمون بسرعة.
3. لديهم طموحات منخفضة.
4. يهولون المهام الموكلة إليهم.
5. يركزون على النتائج الفاشلة.
6. يجدون صعوبة من النهوض من النكسات
7. يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب(أبو مصبح،2011: 48).

وعند الحديث عن الفاعلية الذاتية للمعلمين لابد من الإشارة إلى عوامل متعددة تدخل ضمن منظومة تكوينها لديهم، إذ تتعدد هذه العوامل من حيث مصدرها وتأثيرها، فبعضها يتعلق بالسمات التي يتمتع بها المعلم وبعضها يتعلق بتلك التي يكتسبها بفعل العوامل المحيطة به.

وأولى هذه العوامل هو عامل الجنس، إذ يختلف المعلمون والمعلمات بدرجة الفاعلية الذاتية التي يتمتعون بها، فقد أشار روس (Ross,1998) إلى أن المعلمات هن أكثر فاعلية من المعلمين، مما قد يفسر سيطرة المعلمات على مهنة التدريس في كثير من الدول، بينما أظهرت بعض الدراسات نتائج مغايرة فأشارت إلى أن فاعلية المعلمين الذاتية لا تتأثر بالجنس، أما الخبرة التدريسية التي تتمثل في الفترة الزمنية التي يقضيها المعلمون في هذه المهنة، فقد أشارت الدراسات أن اعتقاد المعلم بفاعليته الذاتية يتزايد بشكل مطرد مع زيادة السنوات التي يقضيها في التدريس، وذلك لما يتاح له من الفرص لخوض تجارب عملية، تعد من أهم المصادر الأساسية للفاعلية ، أما المعلمون حديثو العهد بالمهنة فإنهم بحاجة إلى مزيد من التشجيع والثناء على إنجازاتهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبناء فاعلية ذاتية قابلة للتطور لديهم، كما أن الخبرات التي يكتسبها المعلمون من خلال ممارستهم الشخصية تعد أكثر تأثيراً من الخبرات التي قد يكتسبونها من خلال ملاحظة إنجازات زملائهم كنوع من الخبرات المتبادلة (الخلايلة،2011: 4) .

مما سبق يري الباحث أن الفاعلية الذاتية للمعلمين ذات مدلول معنوي غير ملموس، ولكن يمكن التعبير عنها من خلال مجموعة من الظواهر والمؤشرات التي تدل على مستوى فاعلية الذات لديهم، فنجد أن المبادرة لتقبل المهام الإدارية وإنجازها في الوقت المحدد، وتكوين العلاقات الإيجابية مع مدير المدرسة والعاملين والطلاب والمجتمع المحلي، والعمل على تحقيق أعلى مستويات لتحصيل الطلبة، وحل المشكلات التي تعترضهم، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسية المتنوعة وغير ذلك من تلك الممارسات كلها مؤشرات تدلل على فاعلية ذاتية مرتفعة لهذا المعلم، فالفاعلية الذاتية للمعلمين جزءاً لا يتجزأ من فاعليتهم كأفراد، فهي نظام معقد من عواطف المعلمين واتجاهاتهم، وقيمهم، واعتقاداتهم.

☒ آثار فاعلية الذات على المعلمين

يظهر تأثير الفاعلية الذاتية على المعلمين جلياً من خلال أربعة عوامل أساسية وهي : العملية المعرفية، الدافعية، الوجدانية، اختيار السلوك، وفيما يلي عرض لآثار فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:-

أولاً: العملية المعرفية

إن آثار الفاعلية الذاتية على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالمعلمون مرتفعو الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور المعلمون منخفضي الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، كما أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد المعلمين بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات فهي التأثير على كيفية تأويل المعلمين لقدراتهم فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطورها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء(البندري، 2007: 37)

ثانياً: العملية الدافعية :-

لقد أوضح (باندورا) إلى أن اعتقادات المعلمين لفاعلية الذات لديهم تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية المعلم وفاعليته:

أ . نظرية العزو النسبي: تقوم على مبدأ أن المعلمين مرتفعي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما المعلمين منخفضي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو يؤثر على كل من الدافعية، والأداء، وردود الأفعال عن طريق الاعتقاد في فاعلية الذات.

ب . نظرية الأهداف المدركة: تشير إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة لتحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال، والدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا أو عدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناءً على التقدم الشخصي، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها وحلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم على مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعي الفاعلية يبذلون جهداً كبيراً عند مواجهة التحديات.

ج . نظرية توقع النتائج: تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن

المعلمين منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة(أبو مصبح،2011: 45) .

ثالثاً: العملية الوجدانية

إن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والإحباط التي يتعرض لها المعلمون في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث إن المعلمين ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة، كما أن المعلمين منخفضي الفاعلية أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابى من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك في موقف ما (Bandura,1993:7)

رابعاً: عملية اختبار السلوك

ذكر باندورا بأن فاعلية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار المعلم للأنشطة والأعمال التي يُقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في علم محدد دون غيره وأدائه بصورة مناسبه، كما بين بأن الدراسات توصلت إلى أن المعلمين الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدًا شخصيًا لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة، حيث إن المعلم ذو الثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدي يجب التغلب عليها، وليس كتهديد يجب تجنبه، ويتخلص من آثار الفشل، ويعزز من جهده في مواجهة المعوقات (Bandura 1995: 10-11).

☒ تأثير اعتقادات المعلمين على فاعليتهم الذاتية:

إن الاعتقادات أو الإدراكات عن الفاعلية الذاتية تؤثر على سلوك المعلم من خلال أربعة نواحي هي:

1. اختيار السلوك:

تؤثر الإدراكات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للمعلم على اختياره لسلوكه ويبدو ذلك من خلال أن المعلمين يميلون إلى الانشغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عالٍ من إمكانية المنافسة والثقة والإنجاز، ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك، فالمعلمين الذين لديهم إدراكات بقوة الفاعلية الذاتية مع وجود نقص فعلي في مهاراتهم، يتصرفون ويمارسون في حدود إحساسهم لمستويات فاعلية الذات لديهم، وربما يؤدي بهم ذلك إلى نتائج وخيمة.

والمعلمون الذين لديهم إدراكات بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية لديهم، مع وجود ارتفاع فعلي في المهارة، ربما يعانون من الشعور بضعف الثقة بالنفس، والتردد في قبول المهام أو التكليفات والقيام بالمهام

التي يملكون بالفعل إنجازها وعلى ذلك فان تقييمنا لإمكاناتنا أو قدراتنا الذاتية أو إدراكنا لكفاءة الذات يمثل المحدد الأساسي الذي يحكم المعرفة والمهارات التي نسعى إلى اكتسابها ، وكذلك النتائج التي نتوقعها ، ومن ثم فان الفاعلية الذاتية هي محدد قوي للاختيارات التي يقوم بها المعلمون(رزقي،2012: 39).

2. كم ومعدل الجهد:

تحدد الاعتقادات بفاعلية الذات كم ومعدل الجهد الذي يبذله المعلمون، ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف فالمعلمون الذين لديهم إدراكات عالية بقوة الفاعلية يبذلون جهود أكبر ويحتفظون لمدة أطول بمعدلات أعلى للنشاط والمثابرة، هذه الإدراكات أو الاعتقادات بالكفاءة أو الفاعلية الذاتية للمعلم تساعد على توليد تنبؤ كلي بمستوى الأداء اللاحق، كما أن ارتباط المثابرة بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى الأداء، الذي يعود مرة أخرى ليؤثر بالارتفاع على مستوى الفاعلية الذاتية (الزيات، 2001 : 505).

3. أنماط التفكير وردود الأفعال:

تحدد اعتقادات أو إدراكات المعلم لفاعليته الذاتية أنماط من التفكير وردود الأفعال الانفعالية، فقد وجد أن الإحساس بقوة الفاعلية الذاتية يشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل ونتيجته، فيميل المعلمين ذوو الإحساس بقوة الفاعلية الذاتية إلى عزو أو تفسير الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته ، وهذا التفسير يدعم الميل أو التوجه إلى النجاح، بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية ذلك الفشل إلى نقص القدرة.

4. الفرد منتج للسلوك:

ينعكس تأثير اعتقادات أو ادراكات الفاعلية الذاتية للمعلم على سلوكه إذا نظرنا إليه باعتباره منتجاً للسلوك أكثر منه متتبعاً به ، ومؤدى هذا الافتراض:

– أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء.

– أن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل.

وعلى ذلك فان إدراك المعلمون بفاعليتهم الذاتية تساعدهم على تحديد كيفية التفكير وكيفية الشعور وكيفية التصرف، والجدير بالاهتمام هنا هو أن اعتقادات أو إدراكات المعلم حول الفاعلية الذاتية لديه لا تؤثر على سلوكه فحسب ، ولكنه يستخدم هذه الاعتقادات بشكل ايجابي نشط وملموس كي يسلك أو يستجيب من خلالها وهو ما أشار إليه **باندورا** بمفهوم " الحتمية التبادلية"(الزيات ، 2001: 506).

☒ مقارنة بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين

يمكن التمييز بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين من خلال ملاحظة المؤشرات المذكورة سابقاً، وهذا وفق أربعة عناصر هي:

1. العمليات المعرفية.

2. الدافعية.

3. العمليات الانفعالية.

4. عمليات الاختبار

والجداول التالية تعرض أوجه المقارنة بين العناصر الأربعة للفاعلية كما يراها القطامي (2004)

أولاً العمليات المعرفية

جدول رقم (2/1)

يبين العمليات المعرفية للفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المنخفضة
1. أهداف واقعية، مفهومة وواضحة وقابلة للتحقق، ويظهر التزاماً به.	1. أهداف غير واضحة ومشكك بها.
2. يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه.	2. يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه.
3.يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته وخاصة الغامضة.	3.يفشل في السيطرة على الأحداث
4. تفكير تحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عالي، ويواجه العوائق والصعوبات.	4. أكثر شكاً وشروداً، متدن الطموح والأداء.
5. يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم.	5. يتشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق أهدافهم.

ثانياً الدافعية

جدول رقم (2/2)

يبين الدافعية لكل من الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين:

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
1. يبذلون جهداً عالياً لتحقيق الأهداف.	1. يبذلون جهداً عالياً لتحقيق الأهداف..
2. لديهم أفكار عالية عن قدراتهم مما يجعلهم يبذلون جهوداً كبيرة	2. لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يفشلون.
3. مثابرون بدرجة كبيرة.	3. مثابرة متدنية.
4. مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية.	4. مصادر أهدافهم ودافعيتهم خارجية.
5. لديهم قناعة ذاتية بالقدرة على بذل الجهد المناسب.	5. يشككون بقدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب
6. الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة أهداف صعبة التحقيق.	6.يواجهون احباطاً في مواجهة المواقف الصعبة.

ثالثاً العمليات الانفعالية

جدول رقم (2/3)

يبين العمليات الانفعالية لكل من الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
1.يتدربون على السيطرة على التهديدات.	1.تدني إمكانات استفادتهم من التدريب.
2.تتدنى لديهم درجات القلق.	2.تزداد لديهم درجات القلق.
3.يتدربون على ضبط أنفسهم بدرجة عالية.	3.تتدنى إمكانية استفادتهم من درجات ضبط ذاتهم.
4. ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها.	4. البيئة مصدر خطر وتهديد.
5. يواجهون الإحباط بفاعلية ويتفوقون على مصادرها.	5. يعمل الإحباط على إفساد مستوى أدائه الوظيفي ومعاناته للتهديد.
6. يوفر بيئة يسيطر فيها على المخاوف المحيطة.	6. يفشل في مواجهة المخاوف البيئية المحيطة.
7. يتفاعل مع الآخرين ويتجاوز الصعوبات البيئية.	7. يطور عزله بسبب فشله في مواجهة أحداث البيئة.

رابعاً عمليات الاختيار

جدول رقم (2/4)

يبين عمليات الاختيار بين كل من الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية لدى المعلمين:

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
1.سلوكه نتاج لتفاعل عملياته الذهنية الداخلية وخصائص المتغيرات البيئية.	1.سلوكه استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليه مواجهتها.
2. يختار نشاطات مناسبة ويستطيع استثارة قدراته لتحقيق ما يريد.	2. يشعر أن المواقف تتجاوز قدراته.
3. ينجح في مواجهة التحديات ولديه مهارة في الاختيار.	3. يفشل في مواجهة التحديات ويفتقر إلى مهارة الاختيار.
4. يختار مهنة مناسبة.	4. تضطرب اختياراته المهنية.
5. لديه مدى واسع لاختيار المهنة المناسبة.	5. لديه مدى محدود من مجال الاختيار

(القطامي،2004: 186- 188).

☒ أنواع الفاعلية الذاتية لدى المعلمين

يمكن تصنيف فاعلية الذات لدى المعلم إلى عدة أنواع:-

1. الفاعلية القومية: وهي الفاعلية التي ترتبط بأحداث معينة لا يستطيع المعلمون السيطرة عليها كانتشار التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في المجتمعات.
2. الفاعلية الجماعية: وتعتبر من الجوانب الهامة التي تتضمنها الفاعلية الذاتية والتي تعني إدراك المعلمين أن لديهم قدرات ومهارات التفاعل مع الآخرين.

فالمعلمون لا يعيشون منعزلين اجتماعياً، وأن كثيراً من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك المعلمين لفاعليتهم الجمعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات، وفي الجهود المبذولة لبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد الجماعة (عبد الله، 2005: 32).

3. فاعلية الذات العامة: يقصد بها باندورا بأنها قدرة المعلم على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك المعلم، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط التي يقوم بها والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به، وكذلك إدراك المعلم وفهمه للعناصر المختلفة والمكونة للشخصية أو كينونته الداخلية والخارجية(حنون،2000: 384).

4. فاعلية الذات الخاصة: إن مفهوم الذات الخاص هو أخطر مستويات مفهوم الذات، وهو يختص بالذات الخاصة، أي الجزء الشعوري السري الشخصي جداً، الذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور (زهران،2005: 100).
5. فاعلية الذات الأكاديمية: ويقصد بها مدى اعتقاد المعلمين بامتلاكهم القدرة على العمل الجيد في المجال الأكاديمي، أو مدى ثقة أو شك هؤلاء المعلمين في قدراتهم(زايد،2002: 255).

وأن أحكام فاعلية الذات تعتمد على مصادر أخرى للمعلومات مثل النجاح أو الفشل، وأن المكافأة تزيد من مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين، وتدفعهم للعمل بجد وإتقان، والمعلومة الواضحة والمحددة التي تقدم للمعلمين لتحقيق النجاح والتفوق في مهمة إدارية معينة يكون لها تأثير واضح على فاعلية الذات وتؤدي إلى نجاح المعلمين وتساعدهم على إنجاز تلك المهام بصورة أفضل(عبد المعطي،2004: 203).

ويقصد بهذا المعنى بأنه استبصار المعلم وادراكه بإمكاناته، وأنه يفعل ويسلك في حدود هذه الإمكانات مع الرغبة في تنمية الذات وتطويرها(عبد الله وكريم،2005: 31).

☒ الأسس والعوامل التي تحقق الفاعلية الذاتية لدى المعلمين

إن تحقيق الفاعلية الذاتية للمعلم يتطلب أولاً تحقيق الفاعلية في عملية التعليم والتعلم، والتي هي في الأصل تقع على عاتق مدير المدرسة، وذلك من خلال الاعتماد على جملة من الأسس والشروط التي تحقق ذلك، والتي تتلخص في وجود خطة تطوير مدرسية تستند على القيم والمعتقدات وذات رؤية ورسالة وأهداف عامة وخاصة واضحة ومحددة بزمان ومكان، وأن تصاحب هذه الخطة التطويرية مجموعة إجرائية من الخطط الواقعية التي يشترك في إعدادها وتنفيذها المعلمون، وتشمل على مؤشرات أداء ومعايير نجاح دقيقة، ثم وجود برنامج رقابي وتقويم واضح، مع وجود أدلة عمل للرقابة والتقويم تقدم للمعلمين تغذية راجعة تطويرية، وارتباط التنمية المهنية بتحسين مهارات ومعارف المعلمين في طرق وأساليب التعلم، ثم العمل على توفير إدارة مدرسية ديمقراطية، وبيئة صفية مناسبة للتعلم، تحرص على إشاعة القيم الأخلاقية والثقافية في البيئة المدرسية، وتوفر القناعة الراسخة لدى المعلمين بإمكانية التحسين والتطوير في المدرسة وفي عملية التعلم باستمرار (طرخان،2003: 48).

ويعد مستوى الفاعلية الذاتية للمعلم مقياساً مهماً لمدى فاعليته ومثابرته، لما لها من أثر واضح في زيادة نشاطه وإنتاجيته وتحسين نوعية العمل الذي يقوم به، وإخلاصه فالمعلم الذي تكون لديه فاعلية ذات منخفضة لا يبالي في آية مناسبة بالتوجه نحو عرقلة العمل، وإيقافه من خلال حالات عديدة كالتباطؤ في العمل، والتغيب، والإهمال.

وحتى يتم رفع مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين لا بد من أن تهيأ لكل معلم فرصة التعبير عن نفسه، وفرصة أداء المهام الموكلة إليه بدرجة من الإتقان تجعله يتميز بعمله وإنتاجه، وأن يشعر كل معلم بأن

مجهوده موضع تقدير من جانب المؤسسة التي يعمل بها، وكذلك من المجتمع المحلي، وبالتالي شعوره بأنه إنسان منتج، ولا بد أن يكون نوع النشاط الموكل إليه من النوع الذي لا يستحيل إنجازه ولا ينتقص من احترامه لنفسه أو يهين كرامته، وكذلك تهيئة بيئة عمل مناسبة له ، وأن يشعر كل من الرئيس والمرؤوس أنهما مكملان لبعضهما البعض، وأن مصالحهما مشتركة وأهدافهما واحدة، بمعنى أن يكون أساس التعامل بينهما قائم على التعاون وليس الأمر والنهي وتصيد الأخطاء(الخواجا،2009: 92 –93).

وينبغي على القائد (مدير المدرسة) الاهتمام بالعاملين داخل المؤسسة التعليمية على كافة مستوياتهم ووظائفهم، ووضع الخطط ومد جسور وعلاقات قوية عادلة بينهم، والاستماع إلى مشاكلهم واقتراحاتهم دون كبح أو تثبيط وذلك من خلال التعرف على مستوى دافعيتهم للعمل واستعدادهم النفسي الذي يقود إلى تحسين الصحة الذهنية للمعلمين ورفع مستوى فاعليتهم لأداء المهام المختلفة، وهذا إن دل فإنه يدل على أن رفع مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين يعد مهمة أساسية من مهمات الإداري والقائد التربوي الفعال من خلال توفير الاحساس بوجود جو من الألفة والزمالة والأمن والأمان القائم على نوع من الواقعية المستندة إلى قبول العاملين لبعضهم مع ما يرافقها من حرية في التفكير(الطويل،2001: 213).

ومن العوامل التي تؤدي إلى زيادة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين:

1. إيجاد نظام رقابي وإشرافي وإداري من قبل المشرفين والمراقبين الذين يقومون بمهمة الإشراف والرقابة على الأعمال التي يقوم بها المدرسون.
2. درجة ومستوى اهتمام الإداريين والمشرفين بموظفيهم، فكلما كان اهتمام الإداريين بالموظفين بدرجة عالية أدى ذلك إلى زيادة في الإنتاج.
3. درجة رضا الموظفين عن المكافآت المالية والمرتبات التي يتم منحها لهم.
4. درجة ثقة المعلمين بأنفسهم ومعلوماتهم وخبراتهم الإدارية .
5. مدى رضا المعلمين عن العمل في هذه المؤسسة التعليمية(الحريري،2012: 143).

وترى **(حلوة)** بأنه يجب توفر الأمن للمعلمين، حيث إنه من أهم الحاجات النفسية الأساسية للمعلم وعدم إشباعها يؤدي إلى إحباطه ومن ثم انخفاض مستوى الفاعلية لديه(حلوة،2007: 32).

وقد أشار (أحمد) إلى وجود عدة أسس يمكن استخدامها من قبل الإدارة المدرسية بصورة مباشرة في توجيه سلوك المعلمين وتحسين أدائهم المدرسي، بما ينعكس بالإيجاب على تحسين العملية التعليمية بشكل عام، ويحقق مزيداً من الفاعلية الذاتية للمعلمين، وذلك من خلال أمور عدة منها:

1. الاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين من خلال استخدام أساليب جديدة بناءً على حاجاتهم المهنية والإدارية، والتي تأهلهم للعمل والحصول على تعلم ذو معنى وفعال ينعكس على أدائهم المهني، وذلك من خلال إعطاء المعلمين المزيد من الحرية والديمقراطية لتطبيق أفكارهم الذاتية وإظهار قدراتهم الشخصية.

2. تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين بناءً على نشاطهم وخبراتهم وعملهم وقدراتهم، حتى يشعر المعلمون بانتمائهم للمدرسة، الأمر الذي يتطلب ممارسات إدارية إيجابية تعمل على توفير البيئة التعليمية والمناخ التعليمي المناسب لأدائهم الوظيفي.
3. التعرف على حاجات المعلمين المهنية، وتقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة لهم بناءً على هذه الحاجات، من أجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات المدرسة المادية والمعنوية بسهولة، وتسهم في تحقيق الأهداف المدرسية بجهد ووقت وتكلفة أقل (أحمد،2003: 52).

وفي هذا السياق يوكد الباحث على ضرورة البحث عن الأسباب التي تعيق نشاط المعلمين، والعمل على التخلص منها، وتدعيم المواقف الإيجابية وتعزيزها لديهم، وتوفير كافة الإمكانات المادية والمعنوية التي تساعدهم على تحسين أدائهم وزيادة فاعليتهم الذاتية نحو أداء مميز، وهذا منوط بصناع القرار في المجال التربوي أولاً، ثم من قبل الإدارة المدرسية، وعليه يجب أن تحرص القوانين التربوية والممارسات الإدارية للمديرين على استنهاض همم المعلمين والعمل على تحقيق أعلى درجة ممكنة من الفاعلية الذاتية لديهم حتى يتمكنوا من القيام بمهامهم ومسؤولياتهم على الوجه المطلوب.

☒ قياس فاعلية الذات لدى المعلمين

إن أول من التفت إلى الشعور بالفاعلية الذاتية لدى المعلمين هي الدراسات التي قامت بها Rand Corporation لتقويم فاعلية البرامج، حيث استخدموا مفردتين من نوع ليكرت لقياس الفاعلية الذاتية وتوصلوا إلى أن شعور المعلم بفاعلية الذات كان من أهم العوامل التي تنبأت بارتفاع مستوى الطلبة، ومن أجل أداة أكثر ثباتاً رأى أشتون واولجنك وكروكر ومولیفي Ashton, Olejnik, Crocker, and Mc Auliffe عام (1982) أن الشعور بالفاعلية الذاتية يتضمن مكونين الأول فاعلية التدريس وهو العلاقة بين التدريس والتعلم والثاني الفاعلية الشخصية وبناء على ذلك قاموا بتطوير أداة لقياس فاعلية التدريس الشخصية وهي تتكون من (15) بنداً لحالات قد تواجه المعلم، وبناءً على ما قام به أشتون وزملاؤه قام جبسون وديمبو Gibson and Dembo(1984) بتطوير أول مقياس لفاعلية المعلم والذي يتكون من (30) عبارة، ووسط هذه المحاولات لقياس فعالية الذات لدى المعلم قدم باندورا (1977) مقياس فاعلية الذات للمعلم الذي يتكون من (30) عبارة تمثل سبعة أبعاد هي: الفعالية في اتخاذ القرار، الفعالية في التأثير على الموارد المدرسية، فعالية التدريس، فعالية التهذيب، الفاعلية في جذب مشاركة المجتمع، الفعالية في ايجاد مناخ مدرسي ايجابي (المزروع،2004 :12).

☒ علاقة القيادة الموزعة بالفاعلية الذاتية للمعلمين

لقد نالت قضية العلاقة بين القيادة الموزعة والتحسين المدرسي متمثلاً برفع درجة الفاعلية الذاتية للمعلمين قسطاً كبيراً من اهتمام الباحثين الذين وجهوا جهودهم نحو فحص التأثير الذي يمكن أن يمارسه هذا النمط من القيادة على تحسين ورفع درجة الفاعلية الذاتية للمعلمين في المؤسسات التربوية، وخاصة ما يتعلق بعملية التعليم والتعلم ونتائج الطلبة.

والمتأمل لأدبيات الإبداع الإداري والمهارات القيادية والدراسات التي تمت في هذا المجال، يلاحظ أن قدرات المرؤوسين ومهاراتهم الإبداعية تنبع من درجة الفاعلية الذاتية لديهم، والتي تتأثر بشكل مباشر بنمط القيادة السائد في تلك المؤسسة التعليمية وبالأخص نمط القيادة الموزعة.

وبالتالي فإن لمديري المدارس القدرة على المساهمة في تنمية ورفع درجة الفاعلية الذاتية لمعلميهم من خلال تشجيعهم على تقبل المهام الإدارية وإعطائهم الحرية في الاختيار وإبداء الآراء والمشاركة في صنع القرار داخل المدرسة، فسلوك القائد – مدير المدرسة – في حد ذاته يزيد من درجة فاعلية المعلم لإنجاز المهام الموكلة إليه والإبداع في تنفيذها ورفع ثقته بنفسه وذلك حتى يتمكن من مواجهة المشاكل التي تعتريه أثناء القيام بعمله.

وتأتي القيادة الموزعة في الإدارة المدرسية كنمط تشاركي ينظر إلى العاملين في المدرسة من خلال النظر إلى أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذي للتعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري المدرسي، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات ويعملون في شبكة تفاعلية، وهذا النمط يوفر مناخاً يعمل على تحفيز الطاقات الابداعية لدى العاملين بالمدرسة (أبو حسب الله،2014: 35).

إن إشراك المعلمين في قيادة المدرسة، وتعزيز قدراتهم القيادية يرفع من درجة الفاعلية الذاتية لديهم، ومدى حماستهم تجاه عملهم مما يؤثر على الأداء المدرسي ، فنمط القيادة الموزعة المتبع يتميز بإمكانات كبيرة وجديرة بالاهتمام نحو تحقيق أهداف المدرسة المنشودة بنجاح (Sheppard et al,2010:25).

ويرى (حريم) أن مدير المدرسة كقائد يستطيع تنمية وتعزيز الفاعلية الذاتية لمعلميه من خلال تطبيق نمط القيادة الموزعة وذلك من خلال تشجيع الأفكار الجديدة حيث ينبغي على القائد الإداري أن يتيح لمعلميه هامشاً من الحرية للمشاركة في صنع القرار وإبداء الرأي وذلك بالإصغاء لمقترحاتهم وتنفيذ ما هو جيد منها، فالمشاركة تؤثر إيجاباً على ارتفاع درجة الفاعلية الذاتية للمعلمين وتدفعهم إلى بذل أقصى جهد ممكن لاقتراح التحسينات والتعديلات(حريم، 2003: 203).

☒ تعقيب عام على الفصل الثاني

من خلال الإطار النظري للدراسة اتضح بأن نموذج القيادة الموزعة يركز بشكل أساس على تحسين إداري واسع النطاق داخل المؤسسات التربوية، من خلال المساعدة في تحقيق رؤية المدرسة، وبناء فريق قيادي لتطوير أداء المدرسة، الغرض منه تحسين الممارسات القيادية والتعليمية وإعطاء أدواراً قيادية جديدة للعاملين فيها، الأمر الذي سينعكس بالإيجاب على فاعليتهم الذاتية، وزيادة قدراتهم على الأداء الجيد في المواقف المختلفة.

كما يتضح من قراءة هذا الفصل بأن نموذج القيادة الموزعة يعمل على إضفاء الشرعية على عمل المعلمين القادة وتقديم الدعم المباشر لهم، والعمل على تطوير المهارات القيادية لديهم، وتعزيز ثقتهم بقدراتهم على القيادة كأحد أهم جوانب بناء القدرة للقيادة الموزعة، ومن ثم ايجاد فرص ثرية ومتنوعة للتنمية المهنية المستمرة التي لا تقتصر فقط على تنمية معارف المعلمين بل تتناول أيضاً المهارات المتعلقة بدورهم القيادي، ومن أهم هذه المهارات القدرة على قيادة المجموعات وورش العمل، والعمل التعاوني، والتوجيه، والقيام بالبحوث الإجرائية ، ومهارات التعامل مع الآخرين، حيث إن ممارسة القيادة من قبل هؤلاء المعلمين تعتبر حالة يمكن من خلالها التعرف على قادة جدد.

وبالإضافة إلى ما سبق تشير أدبيات القيادة الموزعة والتي استرشد بها الباحث إلى أهمية دور مدير المدرسة في تشجيع المعلمين على ممارسة القيادة، فدور المدير يعتبر حاسماً في هذا المجال، ولذا فعليه أن يعمل على إتاحة مزيداً من الفرص لمساعدة المعلمين في الخروج من عزلتهم وتوسيع نطاق مشاركتهم في العمل المدرسي من خلال القيام بمبادرات قيادية تطوعية، الأمر الذي يتوقع منه مبادرة المعلمين للمشاركة في القيادة .

كما ويتضح من عرض الجانب النظري لنموذج القيادة الموزعة أن هذا النمط من القيادة لا يمكن أن يزدهر في ظل هياكل مدرسية تتسم بالمركزية في صنع القرار والذي يؤدي إلى تقليل الفرص المتاحة للمعلمين للمشاركة في قيادة المدرسة وبالتالي انخفاض فاعليتهم الذاتية.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

- المحور الأول: القيادة الموزعة
- المحور الثاني: الفاعلية الذاتية
- المحور الثالث: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة أمكن تقسيمها حسب موضوعها إلى محورين رئيسين وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

☒ **المحور الأول**: **الدراسات المتعلقة بالقيادة الموزعة**:-

1. دراسة أبو حسب الله(2014) بعنوان "درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين"

هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية في محافظات غزة للعام الدراسي(2013/ 2014) والبالغ عددهم(8783) معلم ومعلمة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية اشتملت على (460) معلماً ومعلمة، واعتمد الباحث في دراسته على أربعة متغيرات تمثلت في (الجنس، الجهة المشرفة، سنوات الخدمة، فترة الدوام)

❖ **وكان من أهم نتائجها:**

- ✓ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة كانت كبيرة وبنسبة مئوية (76.21%).
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الموزعة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، ومتغير الجهة المشرفة (الحكومة، الوكالة) لصالح الوكالة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الموزعة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

2. دراسة اليعقوبية (2014) بعنوان "آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان" :

هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتوظيف القيادة الموزعة بين المعلمين ومساعدي المديرين والمعلمين الأوائل، وذلك لتطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم تصميم استبانة موجهه لعينة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للعام الدراسي (2013/ 2014) ، وقد تم تطبيقها

على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية قوامها (645) من معلمي ومساعدي المديرين والمعلمين الأوائل، واعتمدت الباحثة على ثلاث متغيرات (الجنس، المؤهل الدراسي، المحافظة).

❖ **وكان من أهم نتائجها:**

- ✓ درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان "متوسطة"
- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة ومتغير الجنس(ذكور، إناث) لصالح الذكور
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة ومتغير المؤهل الدراسي لصالح المؤهل (بكالوريوس)
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة القيادة الموزعة ومتغير المحافظة لصالح محافظة جنوب الباطنة.

3. دراسة خليفة (2013) بعنوان " درجة ممارسة مديري وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها":

هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وآليات تفعيلها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي 2012- 2013 والبالغ عددهم (7363)، وعينة الدراسة قد تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية اشتملت على (450) معلماً ومعلمة واستعانت الباحثة بثلاثة متغيرات أساسية لدراستها تمثلت في (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

❖ **ومن أبرز نتائجها:-**

- ✓ درجة ممارسة القيادة الموزعة من قبل مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة كانت كبيرة بلغت (78.33%)
- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الموزعة تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثي) لصالح الإناث.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الموزعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخدمة.

4. دراسة ليزوتي (Lizotte,2013) بعنوان " تحليل كيفي للقيادة الموزعة وفعالية المعلمين والقادة" :

A qualitative analysis of distributed leadership and the effectiveness of teachers and principal .

هدفت تحليل ممارسات المعلمين والتي تؤثر في القيادة الموزعة سواء كان هذا التأثير إيجابياً أو سلباً، وتحديد مدى إدراك المعلمين لمزايا وسلبيات الأداء، حيث تم اختيار عينة مكونة من (57) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة في المدارس الموجودة في الأرياف والضواحي في ولاية ماساشوستس، بتطبيق الاستبانة كأداة بحثية، وكذلك استخدام أداة أخرى وهي المقابلة والتي أجريت مع ثلاث مجموعات مختلفة اشتملت على معلمين، ومختصين وشخصيات مرجعية وخبيرة في القيادة الموزعة، ومن ثم تم تحليل البيانات.

❖ **ومن أهم نتائجها:-**

- ✓ كان مديرو المدارس على وعي تام بإدراكات المعلمين لممارساتهم القيادية والتي لها أثر ايجابي أو سلبي في القيادة الموزعة.
- ✓ 95% من المعلمين أجمعوا على فهم نمط القيادة السائد في المدرسة، ودعمهم لأنشطة القيادة الموزعة في المدرسة.
- ✓ المعلمون يدعمون بقوة فكرة الثقافة التنظيمية للمدرسة، ووجوب اشتمالها على ممارسات لتنمية القيادة الموزعة، وسيرها جنباً إلى جنب مع رسالة المدرسة ورؤيتها.

5.دراسة ديف وآخرين (Duif et al,2013) بعنوان " القيادة الموزعة على أرض الواقع : تحليل وصفي في المدارس الأوروبية"

Distributed Leadership in practice : A descriptive analysis of distributed leadership in European schools.

هدفت التعرف إلى مسؤوليات وأدوار القيادة الموزعة في المدارس الأوروبية، واستكشاف بالتفاصيل إلى أي مدي يتم توزيع القيادة في هذه المدارس، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (1000) مدير مدرسة من مجتمع دراسي بلغ (15000) في (8) دول أوروبية، كذلك طبقت الدراسة على (132) من المعلمين والمديرين ممن يعملون في المؤسسات الخاصة، باستخدام استبانة مسحية وزعت من خلال الشبكة العنكبوتية تكونت من (20) سؤال مغلق، تفرع منها (87) بنداً، معتمدة المنهج الوصفي.

❖ **ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

- ✓ ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الأوروبية جاء بنسبة مرتفعة وعالية بلغت (75%)
- ✓ هناك تأثير واضح للأزمة الاقتصادية على تطبيق القيادة الموزعة في المدارس.
- ✓ دور التركيب الهيكلي في المدرسة في توفير أنشطة القيادة الموزعة كان ضئيلاً.
- ✓ ممارسة القيادة الموزعة يفتح المجال أمام المعلمين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات.

6. دراسة برازرتراتانا وآخرين(Prasertratana et al,2013) بعنوان: " القيادة الموزعة : نموذج المعادلة التركيبية(SEM)" .

Distributed leadership : Structural Equation Model.

هدفت إلى اختبار مدى توفر القيادة الموزعة في المدارس الأساسية من خلال نموذج المعادلة التركيبية (SEM)، حيث تم اختيار عينة من مديري المدارس الأساسية والتي بلغت (728) مديراً من مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ (840)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي للحصول علي المعلومات بتطبيق أداة بحثية وهي سلم الرتب واستبانة اشتملت على ثلاث مجالات هي: التعاون، الابداع، والثقة، ولتحليل البيانات احصائياً تم اللجوء إلى برنامج (LISREL) واستخراج معامل الارتباط.

❖ **ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

- ✓ ممارسة القيادة الموزعة من خلال نموذج المعادلة التركيبية (SEM) في المدارس الأساسية جاء بنسبة مرتفعة وعالية بلغت (85%).
- ✓ المجالات الثلاثة (التعاون، الإبداع، الثقة) كان لها تأثير إيجابي في ممارسة القيادة الموزعة من قبل مديري المدارس الاساسية.

7.دراسة سبوفيتز و توجناتا(Supovitz & Tognatta,2013) بعنوان: " أثر القيادة الموزعة على اتخاذ القرار التشاركي"

The Impact of Distributed Leadership on Collaborative Team Decision Making.

هدفت دراسة أثر القيادة الموزعة على اتخاذ القرار التشاركي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (37) مدرسة، (16) مدرسة منها كانت المجموعة التجريبية، والمدارس المتبقية وعددها (21) مثلت المجموعة الضابطة خلال العام الدراسي 2009– 2010، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وطبقت على المجموعتين واحتوت على أسئلة تتعلق (بالثقافة المدرسية، الممارسات التعليمية، الممارسات القيادية) وتصميم سلسلة من المقاييس لقياس المتغيرات المستقلة والتابعة.

❖ **ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-**

- ✓ يوجد فروق في الأداء المدرسي بين أعضاء المدارس التي يطبق فيها نمط القيادة الموزعة وبين المدارس الأخرى التي لا يطبق فيها هذا النمط لصالح المدارس المطبقة لنمط القيادة الموزعة.
- ✓ توفر مستويات عالية من عملية اتخاذ القرار التشاركي في المدارس التي يمارس فيها المديرين نمط القيادة الموزعة.

8.دراسة آنجوس دو(Ngoc du,2013) بعنوان: " أثر القيادة الموزعة على التزام المعلم التنظيمي"

The influence of Distributed Leadership on teacher Organizational Commitment: Initial Evidence From Vietnam .

هدفت تحديد العلاقة بين القيادة الموزعة وبين الالتزام التنظيمي للمعلم، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (76) معلماً في ثلاث مدارس ثانوية، باستخدام استبانة مكونة من أربعة مجالات

❖ **وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-**

✓ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام نمط القيادة الموزعة وبين الالتزام التنظيمي للمعلمين.

9. دراسة أبو نعيم (Abu Nayeem,2011) بعنوان: القيادة الفعالة في المدارس الثانوية في بنغلاديش " الانتقال نحو تطبيق القيادة الموزعة"

Perception of effective leadership in Bangladesh Secondary school Moving towards distributed leadership.

هدفت الكشف عن فهم مديري المدارس في بنغلاديش لنظرية القيادة ومدى استخدامهم لأسلوب القيادة الموزعة، ومدى إشراك المديرين لمعلميهم في الأنشطة القيادية.

واشتملت عينة الدراسة على مديري أربع مدارس، وعشرين معلماً من مدارس الثانوية في مدينة دكا في بنغلاديش، حيث تم اختيار المدارس الأربعة من بين العشر الأوائل في مدينة دكا وفقاً لنتائج اختبار الثانوية العامة للعام الدراسي 2009- 2010، وتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع المديرين وتطبيق مسح على المعلمين، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة التي احتوت على أربعة مجالات هي: (الرؤية والرسالة والأهداف ، ثقافة المدرسة، المسؤولية المشتركة ، والممارسات القيادية) واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

❖ **ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة :-**

✓ امتلاك مديري المدارس للمعرفة التجريبية الكافية حول قيادتهم لمدارسهم حيث تم تطوير معظم مهاراتهم القيادية من خلال الخبرة والتي تركز على القيادة التربوية.

✓ قلة إدراك مديري المدارس إلى المعرفة النظرية والأساليب المختلفة ومفاهيم القيادة المدرسية باعتبار أنهم لم تتح لديهم الفرصة للخضوع إلى برامج تدريبية عن القيادة.

✓ هناك بعض الممارسات للقيادة الموزعة في المدارس، أي أن الممارسات القيادية كانت متوسطة وكان لنتائج هذه الدراسة آثار على تطوير القيادة المدرسية في بنغلاديش، فقد أشاروا إلى أن البرامج القيادية المهنية يجب توفيرها لمديري المدارس الثانوية، وعلى المديرين مضاعفة الإدارة الذاتية في إدارتهم لمدارسهم وكذلك أظهرت الدراسة حرص المعلمين على توسيع مشاركتهم في الأنشطة القيادية.

10.دراسة ويليامز(Williams,2011) بعنوان:- " القيادة الموزعة في مدارس جنوب أفريقيا: الإمكانيات والمعوقات"

Distributed Leadership in south African Schools : possibilities and constraints.

هدفت التعرف إلى القدرة على مشاركة جميع المعلمين في اتخاذ القرارات والأسس النظرية لمفهوم القيادة الموزعة، ومن ثم التحقق أو الاستفسار في العوامل العديدة والمتنوعة التي حلت دون الإدراك في توزيع القيادة المدرسية جنوب أفريقيا، وتفترض الدراسة أيضاً استخدام التعاون كوسيلة للمساهمة في توزيع القيادة حيث استخدم الباحث الأسلوب النظري للتعرف على مفهوم القيادة الموزعة ومدي تطبيقها في مدارس جنوب أفريقيا، وقام الباحث بتحليل عدة مفاهيم للقيادة الموزعة.

❖ **ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:**

✓ أن القيادة الموزعة شكل من أشكال القيادة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار بجدية كوسيلة من وسائل التصدي لأزمة القيادة في جنوب أفريقيا، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى العوامل التي تعيق استخدام القيادة الموزعة في مدارس جنوب إفريقيا **ومن تلك المعوقات :-**

❖ الروح الاستبدادية في الممارسات الإدارية البيروقراطية المتأصلة والهرمية التي ورثتها من تقاليد الفصل العنصري، والخوف من فقدان السلطة وكذلك العرقية الثقافية والتحيزات بين الجنسين.

❖ يمكن عدم إعطاء المرأة مناصب قيادية رغم قانون المساواة في العمل بين الرجل والمرأة ، ويمكن تطوير وتوسيع نطاق القيادة الموزعة عن طريق التنمية المهنية حتى يتسنى لجميع المعلمين في الحصول على فرص تنمية المهارات القيادية.

✓ يمكن تعزيز الجودة لدرجة عالية من التعاون إذا كان هناك مناخ عام من الانفتاح والثقة بين المعلمين والمديرين، وإن التعاون الفعال يتطلب اتصالات متكررة ومفتوحة ما يكفي من الوقت والموارد الأخرى.

11.دراسة الشثري (2010) بعنوان: " واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة" .

هدفت التعرف إلى واقع ممارسات القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (83) مديراً، ومشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض وعددهم (39) مشرفاً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على أداة الاستبانة والتي طبقها على عينة الدراسة بالكامل، وتمثلت متغيرات الدراسة بالتالي: (الوظيفة، الخبرة، المؤهل العمي).

وكان من أهم نتائجها:-

- ✓ أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تحقق الممارسات القيادية الموزعة في مدارس التعليم العام حيث تتراوح ما بين موافقتهم بدرجة عالية على تحقيق الممارسات القيادية الموزعة وما بين موافقتهم بدرجة منخفضة.
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الوظيفة الحالية (مدير، مشرف).
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- ✓ هناك معوقات لممارسة القيادة الموزعة في المدارس الثانوية منها:

❖ قلة توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يمارسون أدواراً قيادية في المدرسة.

❖ إحجام المعلمين عن أداء أدوار قيادية على المستوى المدرسي خوفاً من تحمل المسئولية أو غيرها.

❖ ضعف تدريب المعلمين على ممارسة أدوار قيادية.

12.دراسة الشهراني (2010) بعنوان " تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في مدينة جدة في ضوء مدخل القيادة الموزعة (تصور مقترح)"

هدفت التعرف إلى واقع الأداء الإداري بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات، وإعداد تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في المدارس الثانوية(البنات) من خلال استخدام مدخل القيادة الموزعة، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغ عددها (370) من المديرات والوكيلات والمعلمات بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات، وانحصرت متغيرات الدراسة لدى الباحثة ب(سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي).

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:**

- ✓ أن الممارسات القيادية للمعلمات في المدارس الثانوية للبنات في ضوء القيادة الموزعة (متوسطة) وكانت أهم العبارات التي حصلت على متوسط أقل هي (ممارسة المعلمات أدوار قيادية، منح المعلمات أدوار قيادية في عملية التطوير في المدرسة، تمكين المعلمات من المشاركة في اتخاذ القرارات الحاسمة على مستوى المدرسة)
- ✓ كانت معوقات القيادة الموزعة متواجدة بدرجة كبيرة في المدارس الثانوية (بنات) ومنها (زيادة الأعباء ، قلة الحوافز، ضعف الثقة، الخوف من اللوم عند الإخفاق في عمل تطويري ما)
- ✓ اتفق معظم أفراد العينة على أهمية تواجد متطلبات القيادة الموزعة في المدارس وكان من أهم تلك المتطلبات (الدعم والمساندة للمعلمات فيما يطرحن من أفكار ومبادرات تطويرية، التدريب على القيادة،

المشاركة في المؤتمرات داخل وخارج المدرسة، المشاركة في اللجان، تبادل الآراء فيما يخص أداء المدرسة)

- ✓ أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الأداء الإداري وفق متغير الوظيفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الأداء الإداري وفق متغير الخدمة، ومتغير المؤهل العلمي.

13. دراسة جاكوبس(Jacbos,2010) بعنوان " العلاقة بين القيادة الموزعة كما تمارس من قبل مديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين في جورجيا" :

The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of teachers in Georgia.

هدفت إلى قياس درجة العلاقة بين القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين وبين التزام المعلمين الفاعل حيث قام الباحث باستخدام أداة بحثية احتوت علي مسميين، مقياس الالتزام الفاعل المعدل (ACS) Affective Commitment scale الذي استخدم في دراسة (Allen& Meyer,1990) والثاني كان مسح حجم الممارسة القيادية Leadership Density inventory (LDI)، وتم استخدام مقياس الالتزام الفاعل المعدل لتقييم مستوى الالتزام الفاعل للمعلمين، وتم استخدام مسح حجم الكثافة القيادية لقياس ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المعلمين المشاركين، ثم توزيع الاستبيانين على المعلمين في خمس عشرة مدرسة تقع في أربع مديريات تعليمية في منطقة ريفية تتبع المنطقة التعليمة في مقاطعة جنوب جورجيا، وكان معدل الاستجابة لهذه الدراسة وصل إلى (84.2%) وتم استخدام معامل ارتباط سبيرمان لتحديد درجة العلاقة بين القيادة الموزعة والتزام المعلمين الفاعل.

❖ **ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:-**

- ✓ وجود علاقة إيجابية معتدلة بين ممارسة القيادة الموزعة والتزام المعلمين الفاعل ، فقد أظهر المعلمون درجة التزام كبيرة مع مدارسهم عندما تمت مشاركة القيادة بين جميع الأطراف ذوي المصلحة وخصوصا المعلمين .
- ✓ هناك علاقة إيجابية بين القيادة الموزعة والالتزام العاطفي للمعلمين في المدارس .
- ✓ وجود فروق بسيطة بين القيادة الموزعة والالتزام العاطفي تعزى للمرحلة التعليمة لصالح المرحلة الابتدائية، حيث إن الالتزام العاطفي في المدارس الابتدائية أقوى من المدارس المتوسطة والثانوية.

14.دراسة أنجيلي(Angelle,2010) بعنوان " المنظور التنظيمي للقيادة الموزعة : تصور للمدارس المتوسطة"

An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School.

هدفت إلى فحص المنظور التنظيمي لمدرسة متوسطة مارس معلموها القيادة الموزعة يومياً، باتباع منهج التحليل الكيفي، حيث قامت الباحثة بجمع البيانات من خلال إجراء المقابلات مع المعلمين، والمسؤولين الإداريين، والهيكل العام التنظيمي في المدرسة، ومراجعة سجلات نتائج الطلاب، واعتماد المدرسة كدراسة حالة تضمنت المحاور التالية (الممارسات القيادية كدعم للهيكل التنظيمي، الثقة كعامل تقوية للثقافة التنظيمية، والعلاقات) وتأثيرها على الكفاءة، والثقة الزائدة، والرضا الوظيفي للمعلمين، واتجاه المعلمين للاستمرارية في مهنة التعليم.

❖ **ومن أهم نتائج الدراسة :-**

أن هناك ثلاثة أسس لنجاح تطبيق القيادة الموزعة في المدارس:-

- ✓ توفر ممارسات قيادية تدعم الهيكل التنظيمي في المدرسة .
- ✓ وجود جو من الثقة المتبادلة يعمل على تقوية المناخ المدرسي ، والثقافة التنظيمية .
- ✓ علاقات إيجابية متبادلة تعتبر الأساس للانتساب التنظيمي.

15. دراسة جرين(Green, 2010) بعنوان: " القيادة الموزعة في مدرسة هيلتوب من وجهة نظر المعلمين الذين لا يتولون مسؤوليات قيادية رسمية في داخل نطاق المدرسة."

Distributed Leadership in Hilltop School : perspectives of teacher without formal leadership responsibility.

هدفت إلى التحقق من مدى توفر وتطبيق القيادة الموزعة في مدرسة هيلتوب من وجهة نظر المعلمين الذين يتولون مسؤوليات قيادية رسمية داخل نطاق المدرسة ، ثم مناقشة أهمية القيادة الموزعة وطبيعتها ومظاهرها وكذلك الأولوية العملية على وجودها في المدرسة مثل التمكين، وإلى أي مدى تطرح مدرسة هيلتوب هذه السمات، وهدفت الدراسة إلى فهم المدى الذي يشعر به المعلمون الذين لا يحملون مسؤوليات قيادية رسمية بالتمكين للتأثير على القدرات القيادية في المدرسة وذلك لتمييز درجة الأهمية التي يضعها المعلمون الذين ليست لديهم مسؤوليات قيادية على مسألة التمكين ، وكذلك معرفة الطرق التي يمكن أن تطورها القيادة الموزعة في مدرسة هيلتوب ، واستخدم الباحث منهجية دراسة الحالة والتي تم صياغتها في إطار نموذج تفسيري، واستخدم الباحث أسلوب المنهج المختلط ووفقاً لذلك اشتملت أدوات جمع البيانات على الاستبانات والمقابلات شبه الرسمية.

❖ **ومن النتائج المهمة في الدراسة:**

- ✓ خلصت الدراسة إلى تحديد سمات القيادة الموزعة ، ومنها التفاعل والتعاون بين المديرين والمعلمين، والاعتراف بالخبرة التي يمتلكها كل من المدير والمعلم ، وكذلك الثقة المتبادلة بين العاملين بالمدرسة التي وجدت في مدرسة هيلتوب من وجهة نظر المعلمين الذين لا يملكون مسؤوليات قيادية رسمية.
- ✓ هناك نقص واضح في التعاون بين الموظفين ، لذلك معظم المستطلعين يعتقدون أنه من المهم للمعلمين أن يشعروا بالتمكين.
- ✓ تقوم المدرسة بجهود متضافرة لتعزيز القيادة الموزعة، ومن العوامل التي تعيق القيادة الموزعة عدم وجود قيم واضحة، وأهداف موحدة، وضعف التشجيع والدعم من مديري المدارس، وضعف وجود رؤية مشتركة للموظفين وعدم الاستقلالية.

16.دراسة ديفيس(Davis,2009) بعنوان " القيادة الموزعة والأداء المدرسي في مقاطعة أتلانتك"

Distributed leadership and school performance in Atlantic District

هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيادة الموزعة والأداء المدرسي، وقدمت هذه الدراسة اختباراً للعلاقة بين كل واحد من الأبعاد السبعة للقيادة الموزعة (رؤية المدرسة، التنظيم المدرسي، الثقافة المدرسية، البرنامج التعليمي، الأدوات الفنية، قيادة المعلم، قيادة المدير)، والأداء المدرسي، واستخدم الباحث المنهج الكمي المنهجي والذي يعتبر الاختبار الأنسب للدراسات التي تهدف إلى اختبار النظرية، وتم جمع البيانات من خلال استخدام استبيان القيادة الموزعة المسحية Distributed Leadership Survey (DLS) على معلمي (34) مدرسة في المناطق الحضرية من منطقة أتلانتك التعليمية الوسطى. وقد قام الباحث بتطوير هذه الأداة من أجل خدمة أهداف هذا البحث. جمعت الأداة المسحية ردود المعلمين حول الأبعاد السبعة والأشكال الثلاثة للقيادة الموزعة، واستخدم الباحث متوسط درجات الصف الثالث في مادة الرياضيات وتحصيل الطلاب في القراءة في مدرسة ميريلاند. تم تحليل البيانات باستخدام معامل تحليل الارتباط، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد قوة وشكل العلاقة بين القيادة الموزعة والأداء المدرسي.

❖ **ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:-**

- ✓ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيادة الموزعة والأداء المدرسي في مادة الرياضيات.
- ✓ أظهرت النتائج أن البعد الفني في القيادة الموزعة يملك علاقة ذات دلالة إحصائية على الأداء في مهارة القراءة لدى الصف الثالث.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية بين كل من الأبعاد التالية رؤية المدرسة، البرنامج التعليمي، الجانب الفني وقيادة المعلم، وبين مستوى الأداء في مادة الرياضيات للصف الثالث.

17.دراسة جيمس(Jaimes,2009) بعنوان " ممارسات القيادة الموزعة في المدارس: تأثيرها على تطوير قيادة المعلم في كاليفورنيا " دراسة حالة".

Distributed Leadership practices in school :Effect on the development of teacher leadership in California "Case study" .

هدفت إلى الكشف عن الأثار الناتجة عن تنمية المهارات القيادية عند المعلمين باستخدام نموذج القيادة الموزعة في مجال القيادة المدرسية، فقد قامت الدراسة بالبحث في أدوار المعلمين، ومهامهم، تفاعلاتهم، وقدمت معلومات حول كيفية تطوير القيادة والسؤال البحثي الذي حاولت الدراسة الإجابة عليه وهو: هل ممارسات القيادة الموزعة في أنظمة المدارس تؤدي إلى زيادة دافعية وقدرة وعمل المعلمين نحو القيادة؟

وهي دراسة حالة نوعية لمدرستين ابتدائيتين من بين مدارس الضواحي والتي تحقق إنجازات طلاب ثابتة خلال السنوات الماضية، واستخدم الباحث الملاحظة والاستبيان كأداتين للدراسة .

❖ **وقد تم تفسير النتائج كالتالي:-**

- ✓ الموقع الأول يطبق مفهوم توزيع القيادة بينما الثاني يطبق النموذج التقليدي.
- ✓ تشير النتائج إلى أنه ومن خلال امتلاك فرصة للمشاركة في هيئات القيادة المدرسية وأنظمتها عبر توزيع القيادة يكون المعلمون قادرين على تبادل خبراتهم وتعميق معارفهم والتي تنتقل بدورها إلى فصولهم من خلال تحسين الابداع والتحفيز والفعالية على النحو المبين في برامجهم التعليمية.
- ✓ تقدم هذه الدراسة نظرة جديدة حول آلية التوزيع للمهام الادارية ومدى تأثيرها على الرضا المهني والتمكين والملكية لدى المعلمين، وتعزيز روح المسؤولية في عملية اتخاذ القرارات عند تعاملهم مع إدارة التعليم والمناهج الدراسية.

18. دراسة ماسكول وآخرون (Mascall et al,2009) بعنوان " العلاقة بين القيادة الموزعة وتفائل المعلمين الأكاديمي في أونتاريو.

Relationship between distributed leadership and teachers academic optimism in Ontario.

هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي للمعلمين، وتقدم الدعم إلى البراهين العديدة والمتوافقة للقيادة الموزعة، ولقد تم جمع البيانات من ردود (1940) معلماً ثانوياً وابتدائياً في منطقة تعليمية من ولاية أونتاريو على استبيانين لدراسة استقصائية على الانترنت، وتكون مجتمع الدراسة من (8800) من المعلمين وقد أجاب على الاستبيان (1940) معلماً من (150) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي و (30) مدرسة من المدارس العليا وقد اعتمدت الدراسة على الاختلاف في المستويات الاقتصادية والاجتماعية بين الأفراد، واستخدم الباحث استبيان يشمل على التفاؤل الأكاديمي والقيادة الموزعة ، وتم

استخدام نموذجين لتخفيض مدة الرد المطلوب لتعبئة النموذج من جهة، وقياس كل من المتغيرات المتداخلة والمنفصلة من جهة أخرى.

واستخدم الباحث استبيان معدل لهوى وآخرون(Hey et al) والذي وصف التفاؤل الأكاديمي للمعلمين، وتعكس أنماط القيادة الموزعة إلى أي مدى يتماشى أداء المهام القيادية بوعي عبر مصادر القيادة ، والدرجة التي يكون فيها المنهج موضوع بشكل منهجي أو عفوي واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

❖ **ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:**

- ✓ وجود مستويات عالية من التفاؤل الأكاديمي والتي كانت مرتبطة بشكل إجابي ومهم مع المناهج المخططة للقيادة الموزعة.
- ✓ وجود مستويات منخفضة من التفاؤل الأكاديمي والتي كانت مرتبطة بشكل سلبي وبشكل كبير مع المناهج غير المخططة وغير المتوافقة مع القيادة الموزعة.
- ✓ إن أشكال التوزيع المخطط لها تحقق الشفافية وتؤدي إلى رفع مستوى الدوافع لدى الإداريين عند اتخاذ القرارات والتفاؤل الأكاديمي قد يؤثر على تطبيق النماذج الأخرى للقيادة الموزعة وأن المعلمين الذين يعلنون عن المستويات العليا للتفاؤل هم الذين لديهم الاستعداد من أجل التعاون مع الزملاء وتحسين الأوضاع في المدارس.

19. دراسة هولبيا وآخرون(Hulpia et al,2009) بعنوان" العلاقة بين مفهوم القيادة الموزعة في المدارس الثانوية والرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمين القادة والالتزام التنظيمي."

The relationship between the perception of distributed leadership in secondary school and teachers and teachers leaders job satisfaction and organizational commitment.

هدفت التعرف إلى العلاقة ببن القيادة الموزعة وتناغم الفريق القيادي والمشاركة في صنع القرار، تنوع السياقات والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين والقادة المعلمين.

وتم تطبيق استبيان على (1770) معلماً من (46) مدرسة ثانوية واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

❖ **وكشف تحليلات الانحدار المتعدد وتحليل المسار إلى أن:**

- ✓ متغيرات الدراسة أظهرت تباين كبير في الالتزام التنظيمي وكانت درجة التباين للرضا أقل بشكل كبير بالمقارنة مع الالتزام الوظيفي.
- ✓ التناغم القائم بين فريق القيادة وحجم الدعم القيادي كان مرتبط بقوة بالالتزام التنظيمي وبالرضا الوظيفي بطريقة غير مباشرة.
- ✓ أن اللامركزية في الأدوار القيادية كانت ذات ارتباط بالالتزام التنظيمي الوظيفي.

20. دراسة سيرد(Sired,2008) بعنوان " تطبيق القيادة الموزعة في المدارس الانجليزية في انجلترا."
An Investigation into the implementation of Distribute Leadership in English School in England.

هدفت إلى معرفة مدى العلاقة ببن القيادة الموزعة والأداء المدرسي وتسعى إلى معرفة أي السياقات التي يمكن فيها تطبيق القيادة الموزعة، واستخدم الباحث (358) مدرسة ثانوية في انجلترا لتمثيل مؤسسات القطاع العام حيث أجرى الباحث مراجعة دقيقة ومنهجية للدراسات السابقة لتطوير الفهم حول مصطلح القيادة الموزعة مثل استخدام استبيان (Ofsted) لاختبار إذا كان يتم العمل بالقيادة الموزعة في المدارس أم لا ومن ثم استخدم المنهج الاستقصائي لاختبار القيادة الموزعة مع العديد من المتغيرات مثل(المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة والموقع الجغرافي للمدرسة).

❖ **ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:**

✓ وجود علاقة ارتباطه بنسبة كبيرة بين الأداء المدرسي وعملية توزيع القيادة.

توجد خصائص معينة سائدة على المساعدة في سن وتطبيق القيادة الموزعة ومنها السياق الاجتماعي ، والثقافي وكذلك موقع المدرسة والتي بلغت دوراً هاما في تحديد مستوى التوزيع.

21. دراسة أروسميث (Arrowsmith,2007) بعنوان " القيادة الموزعة في المدارس الثانوية في انجلترا، تأثيرها على مدير المدرسة وقضايا أخرى.

Distributed leadership in Secondary Schools in England : the Impact on the Role of the Head teachers and Other issues.

هدفت التعرف إلى مدى ممارسة القيادة الموزعة في انجلترا وتأثيرها على مدير المدرسة وقضايا أخرى، وأوضحت الدراسة أن القيادة الموزعة مفهوم جديد دخل إلى ميدان الإدارة المدرسية، حيث يخفف العبء عن كاهل مدير المدرسة، ويحرره ليقوم فقط بالأمور التي عليه أن يقوم بها، وبالتالي يؤدي إلى تطوير قدرات المدرسة وكفاءتها ولذلك قامت الدراسة بتحليل مفهوم القيادة الموزعة وأهميتها وأشكالها والأسس التي يقوم عليها، وعلاقتها بمفهوم المساءلة وسعت الدراسة بشكل أساسي للإجابة عن سؤالين يدوران حول ما يقوم به مديرو المدارس.

❖ **توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:**

✓ أن هناك أعمالا يقوم بها المديرون من شأنها أن تعزز القيادة الموزعة، مثل التواصل الفعال في المدرسة، والدفاع عن الأفراد، واستخدام العبارات التشجيعية باستمرار، والتحديد المنظم للنتائج المرجوة، وبناء الثقة، والرؤية المشتركة، وتحديد الأدوار، وتقديم الدعم والمساندة بعد ارتكاب الأخطاء.

22. دراسة والاش وآخرون(Wallach et al,2005) بعنوان " القيادة الموزعة: الانتقال من التسلسل الهرمي في المدارس الثانوية إلى المسؤولية المشتركة في واشنطن."

Distributed Leadership : Moving from High school Hierarchy to shared responsibility in Washington .

هدفت إلى معرفة تأثير القيادة الموزعة على المدارس الثانوية وهو مشروع المدارس الصغيرة بدأ في سبتمبر (2000) وهو ممول من قبل مؤسسة بيل وميلندا، ويوفر المشروع المساعدة التقنية للمدارس الثانوية الصغيرة الجديدة والمدارس المحولة، وخاصة في ولاية واشنطن، حيث تقدم المساعدة بطرق عدة من خلال الموقع الالكتروني، وأنشطة التطوير المهني للمعلمين وأعضاء مجلس إدارة المدرسة، والمنشورات والخدمات الاستشارية وحافلات المدارس الصغيرة التعاونية، ويعمل هذا المشروع مع (34) مدرسة ثانوية بشكل مستمر، سبعة عشر منهم هم عملياً في إطار عملية التحويل من مدارس ثانوية كبيرة وشاملة إلى مدارس صغيرة ومركزة، ويستند هذا التقرير على الملاحظات المأخوذة لمدة ثلاث سنوات لإعادة هيكلة المدارس الثانوية في ولاية واشنطن وأجريت مقابلات لأخذ التعليقات والاقتراحات.

❖ **ومن النتائج التي تم التوصل إليها-:**

✓ أن المدارس يمكن أن تستفيد من خبرات المدارس الثانوية الأخرى.

✓ يمكن تطبيق القيادة الموزعة في المدارس الثانوية الأخرى.

يمكن تطبيق القيادة الموزعة في المدارس التي تعمل على الانتقال من التسلسل الهرمي إلى المسؤولية المشتركة.

✓ يمكن إشراك المعلمين في القيادة عن طريق أنشطة التطوير المهني للمعلمين وتقديم المشورات والخدمات الاستشارية، وهذا المشروع قد نجح في جعل المدارس الثانوية على اتصال مع بعضها والاستفادة من بعضهم البعض.

☒ المجال الثاني : الفاعلية الذاتية للمعلمين :-

1.دراسة سلامة (2014) بعنوان "درجة الممارسات الإيجابية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية للمعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين"

هدفت التعرف إلى درجة الممارسات الإيجابية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية للمعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهه إلى عينة الدراسة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية للعام الدراسي 2013-2014، وعينة الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية اشتملت على

(618) معلماً ومعلمة ، وتمثلت متغيرات الدراسة في (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، المديرية).

❖ **وكان من أهم نتائجها:-**

- ✓ الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية للمعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.41)
- ✓ وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الممارسات الإيجابية للمديرين والفاعلية الذاتية للمعلمين في مدارس مديريات شمال الضفة الغربية.
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفاعلية الذاتية للمعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات : (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص، والمديرية).

2.دراسة حجازي (2013) بعنوان " فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية"

هدفت التعرف إلى فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، كما هدفت لتحديد طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية للأبعاد ومقاييس فاعلية الذات والتوافق المهني وجودة الأداء.

ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهه لعينة الدراسة وتم تطبيقها علي عينة قوامها (45) معلمة يعملن في غرفة المصادر للعام 2011-2012.

❖ **وكانت أهم النتائج :-**

- ✓ مستوي فاعلية الذات يزيد عن (80%) كمستوي افتراضي.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الدرجة الكلية وبين مقياس فاعلية الذات.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات المصادر في مدارس الضفة الغربية مرتفعات الفاعلية الذاتية ومنخفضات الفاعلية الذاتية على مقياس التوافق المهني وجودة الأداء.

3.دراسة قطيط (2012) بعنوان " الفاعلية الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية في دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر) في الأردن"

هدفت إلى استقصاء الفاعلية الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية في دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأردن، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على أداة الدراسة الأساسية وهي الاستبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة ممن تخرجوا من الدبلوم ومن نظرائهم

من المعلمين غير الحاصلين على الدبلوم، كما تم اختيار عينة المعلمين النظراء (80) معلماً ومعلمة يحملون درجة البكالوريوس.

❖ **واظهرت الدراسة النتائج التالية:-**

✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في مقياس الفاعلية الذاتية على كل فقرة من فقرات المقياس.

4.دراسة أبو تينة والخلايلة (2011) بعنوان " الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديرهم"

هدفت التعرف إلى الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها من وجهة نظر معلمي تلك المدارس وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديرهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانتين موجهتين لعينة الدراسة، تم التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها، وعينة الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية اشتملت علي (401) معلماً ومعلمة.

❖ **وكان من أهم نتائجها:-**

✓ معلمي محافظة الزرقاء وصفوا أنفسهم بأنهم يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة.

✓ وجود علاقة ارتباطية موجبة وضعيفة ودالة احصائياً بين الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها والممارسات القيادية لمديرهم.

5.دراسة الخلايلة (2011) بعنوان " الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات"

هدفت التعرف إلى الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة الزرقاء الحكومية ومعلماتها العاملين في مدارسها الأساسية والثانوية والبالغ عددهم (7285) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2007- 2008، وتكونت عينة الدراسة من (401) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

❖ **توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

✓ مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعاً، وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية، وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية.

✓ وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية والتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والجنس، ومتغيري الجنس وسنوات الخدمة التدريسية للمعلم.

6.دراسة فورس (Voris,2011) بعنوان " العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي وبين نوع الشهادة لمعلمي التربية الخاصة حديثي الخبرة (0 – 5) سنوات"

هدفت التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي وبين نوع الشهادة لمعلمي التربية الخاصة حديثي الخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي ، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة والتي تكونت من (222) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

❖ **وكان من أهم نتائجها:-**

✓ وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات لمعلمي التربية الخاصة وبين زيادة تحصيل الذات.

✓ فاعلية الذات والرضا المهني أقل لدى المعلمين حديثي الخبرة.

7.دراسة مصبح (2011) بعنوان "القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة"

هدفت التعرف إلى القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في محافظات غزة للعام الدراسي 2010- 2011 والبالغ عددهم (393) مرشداً ومرشدة، وعينة الدراسة تكونت من (306) مرشداً ومرشدة من العاملين بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة.

❖ **وكان من أهم نتائجها:-**

✓ وجود علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار وفاعلية الذات.

8.دراسة العتيبي (2011) بعنوان " اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف."

هدفت التعرف إلى القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة ، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية : (معاملات ارتباط بيرسون ، تحليل التباين ، اختبار ت، والانحدار الخطي المتعدد).

تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من(242) مرشدًا من المرشدين الطلابيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة الطائف، استخدم الباحث اختبار اتخاذ القرار إعداد عبدون (د . ت)، ومقياس فاعلية الذات إعداد العدل (2001 م)، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحث (2011).

❖ **وكان من أهم نتائجها:**

- ✓ توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات القدرة على اتخاذ القرار ودرجة فاعلية الذات.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمكان العمل ولسنوات الخبرة و للراتب سواء لمتوسطات درجات القدرة على اتخاذ القرار أو متوسطات درجات فاعلية الذات أو متوسطات درجات المساندة الاجتماعية في جميع المحاور لدى المرشدين الطلابيين

9. دراسة الميالي والموسوي (2010) بعنوان " قياس مستوي فاعلية الذات التربوية لدي الكادر التدريسي في جامعة الكوفة"

هدفت إلى قياس مستوى فاعلية الذات لدى الأستاذ الجامعي، والتعرف إلى الفروق في مستوى فاعلية الذات التربوية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، واللقب العلمي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة، تم التأكد من صحتها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (150) مدرساً جامعياً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

❖ **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-**

- ✓ مدرسي الجامعة وبمختلف الدرجات العلمية يتمتعون بمستوى من فاعلية الذات فوق المتوسط.
- ✓ لا يوجد أي تأثير لمتغيرات الجنس، والتخصص، واللقب العلمي، على فاعلية الذات التربوية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة.

10.دراسة حسونة (2009) بعنوان "الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم قبل الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا"

هدفت التعرف إلى الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم قبل الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متغيرات الجنس، وتخصص المعلم في الثانوية العامة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة (مقياس الفاعلية الذاتية)، تم التأكد من صحتها وثباتها وتم تطبيقها علي عينة عشوائية قوامها (194) معلماً من المعلمين الملتحقين في قسم التعليم الجامعي في الجامعة الاسلامية في غزة، وقاموا بالإجابة علي مقياس الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم.

❖ **ومن أهم نتائج الدراسة :-**

✓ المعلمون يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة وأن المعلمات كن أكثر فاعلية من المعلمين.

11.دراسة بلاكبون وربنسون (Blackburn & Robinson,2008) بعنوان " العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة شعورهم بالرضا الوظيفي"

هدفت التعرف إلى العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة شعورهم بالرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم لتحديد مستوي الفاعلية الذاتية، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً في ولاية كنتاكي، مستخدماً استبانتين موجهتين لعينة الدراسة.

❖ **وأشارت إلي النتائج التالية:-**

✓ وجود ارتباط بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وارتفاع الشعور بالرضا الوظيفي.

✓ المعلمين أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال اشراك الطلبة في العملية التعليمية.

12.دراسة جراهام (Graham,2007) بعنوان " العلاقة بين السلوكيات القيادية لمدير المدرسة وبين الفاعلية الذاتية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية العاملين في إحدى مقاطعة ولاية تكساس الأمريكية."

هدفت التعرف إلى العلاقة بين السلوكيات القيادية لمدير المدرسة وبين الفاعلية الذاتية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية العاملين في إحدى مقاطعات ولاية تكساس الأمريكية، إضافة إلى علاقتها مع متغيرات ديموغرافية مختارة، كالجنوسة، وفترة العمل مع المدير. تكونت عينة الدراسة من (328) معلمًا ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية في تلك الولاية، وقد أجابوا على مقياس الممارسات القيادية لكوزس وبوسنر(Kouzes and Posner, 2002b) القيادي لمدير المدرسة، ومقياس للفاعلية الذاتية للمعلمين.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

✓ وجود ارتباط إيجابي ضعيف بين الفاعلية القيادية وبين الفاعلية الذاتية للمعلمين، وأن ممارسة التحدي كان لها أعلى درجة ارتباط مع الفاعلية الذاتية للمعلمين، بينما ارتبطت ممارسة الحث على الرؤية المشتركة بأقل درجة ارتباط مع فاعلية المعلمين.

✓ أن المدارس ذات الفاعلية الذاتية العالية ارتبطت بوجود الدعم الإيجابي من المدير، والتركيز على العمل الجماعي، أما المدارس التي وصفت بأنها ذات فاعلية ذات متدنية فقد ارتبطت باتباع أسلوب الإكراه من قبل المدير، وتدني الدعم.

13.دراسة نير وكرانوت (Nir and Kranot,2006) بعنوان " العلاقة بين النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة والفاعلية الذاتية عند المعلمين بمستوييها الخاص والعام."

هدفت إلى بحث العلاقة بين النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة والفاعلية الذاتية عند المعلمين بمستوييها الخاص والعام مع ضبط العوامل الأخرى التي تؤثر في الفاعلية الذاتية للأفراد مثل الاستقلالية، والرضا الوظيفي، والإجهاد. وقد تكونت عينة الدراسة من (134) مدرسة و (755) معلمًا واستخدمت في هذه الدراسة استبانة لقياس النمط القيادي للمدير وآخر لتحديد درجة الفاعلية الذاتية للمعلمين باعتماد المدرسة وحدة إحصائية

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى:**

✓ وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين النمط القيادي التحويلي وبين الفاعلية الذاتية للمعلمين بمستوييها العام والخاص .

14.دراسة ابراهيم (2005) بعنوان " العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وطلبة في كليات إعداد المعلمين في السعودية".

هدفت التعرف إلى العلاقة بين الفاعلية الذاتية والفاعلية المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والطلبة في كليات إعداد المعلمين في السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وعينة الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية اشتملت على (200) متطوع بواقع (50) متطوعاً من كل فئة من الفئات الأربع.

❖ **وأشارت النتائج إلى:-**

✓ وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائياً عند مستوي الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الفاعلية المهنية للمعلمين وكل من الفاعلية الذاتية العامة والمعتقدات التربوية .

✓ وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين الفاعلية المهنية للمعلمين والضغوط النفسية.

✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين في تحديدهم لفاعليتهم الذاتية المهنية والفاعلية العامة والضغط النفسي المهني والمعتقدات التربوية تعزي لمراحل التعليم وذلك لصالح المرحلة الابتدائية.

15.دراسة جاكسون (Jackson,2005) بعنوان " العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وأسلوب الإدارة الصفية الممارس"

هدفت معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وأسلوب الادارة الصفية الممارس، وبحث أثر الجنس والخبرة والمادة العلمية التي يدرسونها وسنوات العمل على طبيعة تكوين الفاعلية الذاتية للمعلمين وتبنيهم

لأسلوب الإدارة الصفية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس الفاعلية الذاتية لفولك وهوي(1990) موجه لعينة مؤلفة من (375) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في ولاية ديترويت.

❖ **وقد أظهرت النتائج ما يلي:-**

✓ أن المعلمين أكثر فاعلية من المعلمات.

✓ هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية الخاصة للمعلمين وأسلوب الإدارة الصفية الذي يركز على تعلم الطلبة.

16.دراسة كابا (Capa,2005) بعنوان " العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية للمعلمين في بداية ممارستهم للمهنة."

هدفت التعرف إلى العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية للمعلمين في بداية ممارستهم للمهنة مثل : الدعم من قبل المدير، والدعم من قبل الزملاء، والدعم من المشرفين، نوعية برامج الإعداد، وطبيعة تقييم العملية التعليمية ، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من(617) معلماً في ولاية أوهايو الأمريكية .

وقد أشارت النتائج إلى:

✓ وجود ثلاثة عوامل رئيسية تلعب دورًا فاعلاً في تشكيل الفاعلية الذاتية للمعلمين وهي :توفر الدعم من قبل المدير، ونوعية برامج إعداد المعلمين، وطبيعة التقييم للعملية.

☒ التعقيب على الدراسات السابقة:-

يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة أن غالبية الدراسات تناولت موضوع الممارسات الإدارية المتمثلة بالقيادة الموزعة، والفاعلية الذاتية للمعلمين، وبالتالي أمكن تحديد أبرز النتائج التي توصلت إليها:-

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الممارسات الإدارية والمتمثلة بالقيادة الموزعة، وبين الفاعلية الذاتية.
2. أجمعت الدراسات على أهمية توزيع المهام الإدارية على المعلمين، وانعكاس ذلك على فاعلية المعلمين الذاتية.
3. معظم الدراسات السابقة بحثت في الفروق في تقديرات أفراد العينة للقيادة الموزعة في مدارسهم تبعاً لبعض المتغيرات الشخصية أو المؤسسية.
4. وجود قصور واضح في الدراسات العربية التي تناولت مفهوم القيادة الموزعة.

☒ أولاً : أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:-

1. من حيث المنهج المستخدم:-

اتفقت دراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة اليعقوبية (2014)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة Duif et al (2013) ، ودراسة الشثري (2010)، ودراسة الشهراني (2010)، ودراسة سلامة (2014)، ودراسة حجازي (2013)، ودراسة قطيط (2012) في منهج الدراسة حيث استخدمت الدراسات المشار إليها المنهج الوصفي التحليلي، فيما اختلفت مع دراسة Prasertratana et al, (2013) حيث استخدمت المنهج الكمي.

2. من حيث الأداة المستخدمة:-

تباينت الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة فمنها من استخدم الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة أبو حسب الله(2014)، ودراسة اليعقوبية (2014)، ودراسة خليفة(2013)، ودراسة الشهراني(2010)، ودراسة Davis (2009)، ودراسة الخلايلة (2011)، ودراسة سلامة (2014)، وهناك دراسات استخدمت الاستبانة والمقابلة كدراسة Lizotte(2013) وهناك من استخدم أكثر من أداة مثل دراسة Jamies(2009) ، حيث استخدمت الاستبانة والملاحظة معاً.

3. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:-

اتفقت العديد من الدراسات السابقة في تناول القيادة الموزعة والفاعلية الذاتية في مجتمع الدراسة حيث تناولت عينتها المعلمين والمديرين في المدارس مثل دراسة Duif(2013)، ودراسة Abu Nayeem (2011)، ودراسة Prasertratana et al (2013) والتي اقتصرت عينتها على مديري المدارس فقط، أو دراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة اليعقوبية (2014) ودراسة سلامة (2014)، ودراسة الخلايلة(2011) والتي تناولت عينتها معلمي المدارس فقط، أو المرشدين التربويين كدراسة مصبح (2011).

4. من حيث متغيرات الدراسة:-

تباينت متغيرات الدراسات التي تناولتها الدراسات فنجد أن أبو حسب الله (2014) تمثلت متغيرات دراسته في (الجنس، الجهة المشرفة، سنوت الخدمة، فترة الدوام)، بينما تناولت خليفة (2013) في دراستها المتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وتناولت دراسة الشهراني متغيرات
(سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي)، وتناولت سلامة المتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص، المديرية) .

❖ **ثانياً : أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**:

1. من حيث منهج الدراسة:-

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهي بذلك تكون قد اتفقت مع دراسة أبو حسب الله(2014)، ودراسة اليعقوبية(2014)، ودراسة خليفة(2013)، ودراسة Duif et al(2013)، ودراسة الشثري(2010)، ودراسة الشهراني(2010)، ودراسة سلامة(2014)، ودراسة حجازي(2013)، ودراسة قطيط(2012)، ودراسة أبو تينة والخلايلة(2011)، ودراسة الخلايلة(2011)، ودراسة Voris(2011)، ودراسة أبو مصبح(2011)، بينما اختلفت مع دراسة Rabindarang et al(2014) حيث استخدمت المنهج الكمي، ودراسة Angelle(2010) التي استخدمت المنهج الكيفي، ودراسة Sired(2008) والتي استخدمت المنهج الاستقصائي.

2. من حيث الأداة المستخدمة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة وهي بذلك اتفقت مع معظم الدراسات السابقة والتي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة أبو حسب الله(2014)، ودراسة اليعقوبية(2014)، ودراسة خليفة(2013)،ودراسة Ngocdu(2013)، ودراسة الشثري (2010)، ودراسة الشهراني(2010)، ودراسة Duif(2013)، ودراسة AboNayeem(2011)، ودراسة سلامة (2014)، ودراسة الخلايلة (2011)، في حين اختلفت مع دراسة Angelle(2010) والتي استخدمت المقابلة فقط، ودراسة Wallach et al(2005) والتي استخدمت الملاحظة كأداة للدراسة، ودراسة Green(2010)، ودراسة Lizotte(2013) حيث استخدمتا الاستبانة والمقابلة كأداتا للدراسة، ودراسة Jaimes(2009) والتي استخدمت الملاحظة والاستبيان فقط.

3. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث عينتها مع عدد من الدراسات السابقة حيث طبقت الدراسة على معلمين المرحلة الثانوية وهي بذلك اتفقت مع دراسة Ngoc du(2013)، ودراسة Hullpia et al(2209) حيث كانت عينتهما معلمي المدارس الثانوية، واختلفت مع دراسة أبو حسب الله(2014)، ودراسة Davis(2009)، ودراسة قطيط (2012) حيث كانت عينتهم معلمي المدارس الابتدائية، ودراسة الشثري(2010)، ودراسة Abo Nayeem(2011) حيث كانت عينتهما مديري المدارس الثانوية.

4. من حيث نتائج الدراسة:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة في وجود درجة عالية لممارسة القيادة الموزعة في المدارس، وهي بذلك تكون قد اتفقت مع دراسة ابو حسب الله(2014)، ودراسة خليفة(2013)، ودراسة Duif et al(2013)، ودراسة Prasertratana et al(2013) ، حيث كان متوسط درجة ممارسة

القيادة الموزعة في المدارس التي طبقت فيها الدراسات مرتفع ومحصور بين (75% – 85%)، واختلفت مع دراسة اليعقوبية(2014) حيث كانت درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان متوسطة.

كما واتفقت هذه الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث مع دراسة كلاً من أبو حسب الله(2014)، وخليفة(2013)، فيما اختلفت مع دراسة اليعقوبية(2014)، والشثري(2010) حيث كانت الفروق الاحصائية لصالح الذكور، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة خليفة(2013)، ودراسة الشثري (2010) ، ودراسة الشهراني (2010)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، بينما اختلفت مع دراسة اليعقوبية والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة ومتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل (بكالوريوس).

كما واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلامة (2014)، ودراسة حجازي (2013)، ودراسة أبو تينة والخلايلة (2011)، ودراسة الخلايلة (2011)، في أن درجة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين كان مرتفعاً، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الميالي والموسوي (2010) والتي نصت على أن الفاعلية الذاتية لمعلمي الجامعة كانت متوسطة.

كما وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية لمعلميهم، وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة كدراسة سلامة (2014)، ودراسة Nir and Kranot(2006) واللتين أكدتا على وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين النمط القيادي المستخدم وبين الفاعلية الذاتية.

❖ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:-

تمكن الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة من الاستفادة منها في عدة أمور:

1. الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بالقيادة الموزعة والفاعلية الذاتية والاستفادة منه في المفاهيم، والمبادئ، والمهام الخاصة بكل متغير.
2. أفادت في اختيار المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.
3. بناء وتصميم أداة الدراسة وهي الاستبانة.
4. التعرف على الأساليب الاحصائية المناسبة (المتوسطات والانحرافات ومعامل الارتباط).

❖ **ثالثاً: أوجه تميزت بها الدراسة الحالية**:-

1. تعتبر الدراسة الحالية في حدود علم الباحث من حيث موضوعها من الدراسات التي تفتقرها البيئة العربية والفلسطينية على حد سواء، والتي دمجت بين موضوعين هما القيادة الموزعة والفاعلية الذاتية وكان الهدف من ذلك معرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين كلا المتغيرين.
2. تميزت هذه الدراسة بأنها تناولت أحد المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي وهو الفاعلية الذاتية للمعلمين.
3. درست القيادة الموزعة والفاعلية الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وليس من وجهة نظر المديرين كما هو الحال في الدراسات الأجنبية.

الفصـــــــل الرابع

منهجية الدراسة

الطريقة والاجراءات

- المقدمة.
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأولية.
- أدوات الدراسة.
- صدق الاستبانة.
- ثبات الاستبانة.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

☒ المقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بناؤها وتطويرها، كما تناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

☒ منهج الدارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق،2005: 104).

وقد تم استخدام مصدرين أساسين للمعلومات:

1. المصادر الثانوية: لمعالجة الإطار النظري للدراسة تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2. المصادر الأولية: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences, SPSS".

☒ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2014– 2015 والبالغ عددهم (4857) معلما ومعلمة .

جدول رقم (4/5)

يوضح مجتمع الدراسة حسب المديرية، وجنس المدرسة

المديرية	عدد المدارس	عدد مدارس الذكور	عدد مدارس الإناث	عدد المدارس المشتركة	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمين إناث	الاجمالي
الوسطى	27	13	11	3	399	511	910
خانيونس	14	7	7	–	307	278	585
شرق خانيونس	16	8	8	–	209	241	450
رفح	16	10	6	–	272	323	595
شرق غزة	22	13	9	–	279	380	659
غرب غزة	27	13	14	–	435	444	879
شمال غزة	23	12	11	–	385	394	779
الاجمالي	145	76	66	3	2286	2571	4857

المدارس الثانوية وعدد المعلمين بها حسب احصائية وزارة التربية والتعليم 2014 /2015

☒ عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأصلية، وقد تم استبعادهم من عينة الدراسة الأصلية التي تم التطبيق عليها.

عينة الدراسة الأصلية:

تكّونت عينة الدراسة الأصلية من (400) معلماً ومعلمة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة للعام الدراسي (2014- 2015) وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية أي ما نسبته تقريباً (8%) من مجموع مجتمع الدراسة، وتم استرداد (367) استبانة، أي بنسبة (91.7%) من العينة، وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها، ويتضح من خلال النقاط التالية توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الأولية للأفراد فيها:

☒ الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الأولية:

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق البيانات الأولية

1. توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يبين جدول رقم (4/6) أن ما نسبته (51.2%) من عينة الدراسة ذكور، بينما (48.8%) إناث ويعزو الباحث ذلك إلي مراعاته توزيع الاستبانات على عينة الدراسة بشكل متساوٍ قدر الامكان.

جدول رقم (4/6)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	188	%51.2
أنثى	179	%48.8
المجموع	367	%100.0

2. توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

يبين جدول رقم (4/7) أن ما نسبته (89.9%) من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (10%) مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى ويرجع ذلك إلى أن معظم المعلمين يلتزمون الحد الأدنى المطلوب للمؤهل العلمي الذي يمكنهم الحصول على وظيفة معلم.

جدول رقم (4/7)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	330	89.9
ماجستير فأعلى	37	10.1
المجموع	367	100.0

3. توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

يبين جدول رقم (4/8) أن ما نسبته (13.9%) من عينة الدراسة سنوات الخدمة لديهم أقل من 5 سنوات، (48.5%) تتراوح سنوات الخدمة لديهم من 5 إلى 10 سنوات، بينما 37.6% سنوات الخدمة لديهم أكثر من 10 سنوات.

جدول رقم(4/8)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية%
أقل من 5 سنوات	51	13.9
من 5 إلى 10 سنوات	178	48.5
أكثر من 10 سنوات	138	37.6
المجموع	367	100.0

☒ أداتا الدراسة:

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا و الأستاذ ، 2004 : 116).

وقد تم استخدام استبانتين لقياس " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى معلميهم** ".

خطوات بناء الاستبانتين:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانتين وصياغة فقراتهما.

2- تحديد المجالات الرئيسة التي شملها كل استبيان على حدا.

3- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- تم تصميم الاستبانتين في صورتيهما الأوليتين وقد تكونت الأولى من (32) فقرة موزعة على (3) مجالات والثانية تكونت من (20) فقرة، ملحق رقم (1).

5- تم عرض الاستبانتين علي المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.

6- تم عرض الاستبانتين على (13) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، وكلية فلسطين التقنية، والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

7- في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الاستبانتان في صورتيهما النهائية على (49) فقرة، ملحق (3).

وقد تكونت أداتا الدراسة من استبانتين هم :

الاستبانة الأولى : وهي المرتبطة **بالقيادة الموزعة،** وتتكون من (30) فقرة، موزعة على (3) مجالات:

المجال الأول: الإلهام بالرؤية، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثاني: الممارسات القيادية، ويتكون من (11) فقرة.

المجال الثالث: الثقافة المدرسية، ويتكون من (13) فقرة.

الاستبانة الثانية : وهي عبارة عن **الفاعلية الذاتية،** وتتكون من (19) فقرة.

☒ صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني " أن تقيس الاستبانة ما وضع لقياسه" (الجرجاوي،2010: 105)، كما يقصد بالصدق "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون،2001: 179).

وقد تم التأكد من صدق الاستبانتين بطريقتين:

1. صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار الباحث عددًا من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي،2010: 107) حيث تم عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين تألفت من(13) متخصصين في المجال التربوي وأسماء المحكمين بالملحق رقم (2)، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانتان في صورتيهما النهائية – انظر الملحق رقم (3).

2. صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانتين وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

أولا: نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة " القيادة الموزعة "

يوضح جدول رقم (4/9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الإلهام بالرؤية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (4/9)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الإلهام بالرؤية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	يَتحدث عن التوجهات المستقبلية داخل المدرسة.	0.901	*0.000
2	يُقدم صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة.	0.849	*0.000
3	يُناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق طموحات المدرسة المشترك.	0.850	*0.000
4	يُوضح للمعلمين كيفية الوصول لتحقيق مصالحهم بعيدة الأجل.	0.667	*0.000
5	يَرسم صورة كبيرة لما تطمح له المدرسة.	0.756	*0.000
6	يَتحدث بقناعة راسخة عن الهدف الأسمى للعمل في المدرسة.	0.826	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول رقم (4/10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " **الممارسات القيادية** " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم(4/10)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الممارسات القيادية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
1	يُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات.	0.647	*0.000
2	يُكلف بعضاً من المعلمين برئاسة الاجتماعات العامة.	0.714	*0.000
3	يُشرك المعلمين في بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة.	0.750	*0.000
4	يُوزع المهام الإدارية على المعلمين بشفافية.	0.874	*0.000
5	يُفعل دور المعلمين في حل المشكلات المدرسية.	0.764	*0.000
6	يَمنح فرصاً كافية للمعلمين للإبداع.	0.833	*0.000
7	يتيح للمعلمين الجدد فرصاً لشغل بعض الأدوار القيادية بالمدرسة.	0.782	*0.000
8	يعزز القدرات الفردية والجماعية للمعلمين لإنجاز العمل	0.824	*0.000
9	يُوفر لقادة الأنشطة من المعلمين موارد كافية لتنفيذ المهام.	0.804	*0.000
10	يُنسِب بعضاً من المعلمين لدورات المهام القيادية.	0.833	*0.000
11	يَعمل على تنسيق وتوجيه الأعمال المدرسية.	0.733	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)0

يوضح جدول رقم (4/11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الثقافة المدرسية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (4/11)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الثقافة المدرسية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	لدى مدير المدرسة ثقة كافية بقدرات المعلمين.	0.722	*0.000
2	يسعى لترسيخ الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين.	0.821	*0.000
3	يُرحب بمساهمات المعلمين في القضايا التعليمية.	0.781	*0.000
4	يُرسخ مفهوم العمل الجماعي لدى المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة.	0.859	*0.000
5	يَلتزم الموضوعية عند توزيع الجداول المدرسية.	0.809	*0.000
6	يَعقد اجتماعات منظمة تضم جميع المعلمين للتشاور وتبادل الآراء.	0.789	*0.000
7	يَهتم بالأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع المحلي.	0.802	*0.000
8	يُؤمن بقدرات المعلمين في تحسين مستوى أداء الطلبة.	0.726	*0.000
9	يُهيئ مناخاً تعاونياً يسهل عملية الاتصال والتواصل في المدرسة.	0.858	*0.000
10	يُوفر الوقت الكافي للمعلمين لتحقيق إنجازات قيمة للمدرسة.	0.744	*0.000
11	يُعزز قيم المشاركة لتشجيع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير المدرسة.	0.730	*0.000
12	يُحفز الطاقات الإبداعية لدى المعلمين بالمدرسة عبر تشجيعهم لتقديم أفكار جديدة.	0.757	*0.000
13	يُعزز روح المبادرة لدى المعلمين.	0.750	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان.

نتائج الصدق البنائي لاستبانة " القيادة الموزعة "

يتضح من جدول (4/12) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (4/12)

يوضح معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة القيادة الموزعة والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
الإلهام بالرؤية	0.826	*0.000
الممارسات القيادية	0.956	*0.000
الثقافة المدرسية	0.969	*0.000

- *الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

☒ ثبات الاستبانة Reliability

يقصد بثبات الاستبانة هو "أن يعطي الاستبيان نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عدة مرات متتالية" (الجرجاوي،2010: 97)، ويقصد به أيضا إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة.

أولا: نتائج الثبات لاستبانة " القيادة الموزعة "

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم (4/13) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.894،0.950). بينما بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.974).

وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

جدول رقم(4/13)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " القيادة الموزعة "

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	الإلهام بالرؤية	6	0.894
2	الممارسات القيادية	11	0.937
3	الثقافة المدرسية	13	0.950
	القيادة الموزعة بشكل عام	**30**	**0.974**

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (4/14).

جدول رقم(4/14)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " القيادة الموزعة "

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
1	الإلهام بالرؤية	0.882	0.937
2	الممارسات القيادية	0.886	*0.939
3	الثقافة المدرسية	0.929	*0.963
	القيادة الموزعة بشكل عام	**0.966**	**0.983**

*تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

واضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (4/14) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة وداله إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع. ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات الاستبانة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانيا: نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة " الفاعلية الذاتية " :

يوضح جدول رقم (4/15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة " الفاعلية الذاتية " والدرجة الكلية للاستبانة، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (4/15)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " الفاعلية الذاتية " والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	أَثق بقدراتي على إنجاز المهام الإدارية المكلف بها.	0.770	*0.000
2	أكون في أحسن حالة عندما أُوضع في موقف تحدي.	0.766	*0.000
3	أَصل إلى أي هدف مهما كان بعيداً.	0.641	*0.000
4	أَتجاوز العقبات التي تحول بيني وبين تحقيق أهدافي.	0.701	*0.000
5	أُواجه الأزمات بهدوء وثبات.	0.558	*0.001
6	أَقوم بأعمالي المدرسية بانتظام حسب ما هو مخطط لها.	0.708	*0.000
7	أَستطيع قيادة مجموعة من المعلمين إلى هدف محدد.	0.681	*0.000
8	أتصرف في المواقف الطارئة.	0.760	*0.000
9	أَجد نفسي محبوباً من مجموع المعلمين والطلبة.	0.514	*0.002
10	أُشارك المعلمين في إنجاز المهمات المدرسية.	0.831	*0.000
11	أَشعر بالانتماء إلى المدرسة التي أعمل بها.	0.670	*0.000
12	أُبادر بالقيام بأنشطة مختلفة داخل المدرسة.	0.810	*0.000
13	أُجيد إدارة الحوار مع المعلمين لعلاج المشكلات المختلفة.	0.728	*0.000
14	أَستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.	0.707	*0.000
15	أَشعر أن لدي استعداد لتقديم مجهوداً أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة.	0.788	*0.000
16	أَفتخر أمام الآخرين بأنني عضو بالمدرسة.	0.808	*0.000
17	أُشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية خارج المدرسة.	0.732	*0.000
18	أستثمر أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المكلف بها.	0.833	*0.000
19	أُميز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه.	0.536	*0.001

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ثانيا: نتائج الثبات لاستبانة " الفاعلية الذاتية "

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم (4/16) أن قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.948). وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

جدول رقم(4/16)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " الفاعلية الذاتية "

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الفاعلية الذاتية	19	0.948

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (4/17).

جدول (4/17)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " الفاعلية الذاتية "

البعد	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
الفاعلية الذاتية	0.930	*0.964

*تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

واضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (4/17) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة وداله إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق رقم (3) قابلة للتوزيع. ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات الاستبانة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

☒ المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & k2Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي.
3. اختبار ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.
5. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة (الجنس والمؤهل العلمي).
6. اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات (سنوات الخدمة).

الفصـــــــل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية " إجابة التساؤلات ومناقشتها

- المقدمة.
- المحك المعتمد في الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- التوصيات.
- المقترحات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

☒ المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلميهم.

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

☒ المحك المعتمد في الدراسة (Ozen et al., 2012):

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول رقم (5/18) التالي:

جدول (5/18)

يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جدا

(**Ozen *et al.*, 2012**)

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبانة ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حدد الباحث درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

☒ أسئلة الدراسة

☒ السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي، والجدول رقم (5/19) يوضح ذلك.

جدول رقم (5/19)

يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة القيادة الموزعة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
1	الإلهام بالرؤية	3.88	0.77	77.64	2	كبيرة
2	الممارسات القيادية	3.62	0.78	72.49	3	كبيرة
3	الثقافة المدرسية	3.92	0.77	78.40	1	كبيرة
	القيادة الموزعة بشكل عام	3.80	0.72	76.08		كبيرة

يوضح الجدول رقم (5/19) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة يساوي (3.80) وبذلك فإن الوزن النسبي (76.08%) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات استبانة القيادة الموزعة لمديري المدارس بشكل عام.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ وعي معظم مديري المدارس الثانوية بأهمية القيادة الموزعة ودورها الكبير في زيادة دافعية وفاعلية المعلمين نحو المهام الموزعة عليهم، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل المديرين، لذلك كانت ممارستهم للقيادة الموزعة بدرجة كبيرة.
- ✓ ثقة مديري المدارس الثانوية الكافية بقدرات معلميهم، وتوافر العلاقات الطيبة المتبادلة بين مديري المدارس ومعلميهم، والذي انعكس بشكل إيجابي على تقديراتهم بممارسة مديريهم للقيادة الموزعة بدرجة كبيرة.

- ✓ قيام مديري المدارس الثانوية بتعزيز روح التعاون والتنافس والعمل الجماعي بين المعلمين عند تطبيقهم للأعمال الإدارية الموكلة إليهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة Duif et al (2013)، ودراسة Presertrantana et al (2013)، وأكدت جميعها على أن ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة جاءت بدرجة كبيرة وأن المديرين على وعي كامل حول قيادتهم لمدارسهم .

واختلفت هذه الدراسة جزئياً مع دراسة كل من اليعقوبية (2014)، ودراسة الشثري (2010)، ودراسة الشهراني (2010)، ودراسة Abu Nayeem(2011)، حيث أكدت جميعها أن ممارسة القيادة الموزعة تتراوح ما بين الدرجتين القليلة والمتوسطة، وأن هناك معوقات لتطبيق القيادة الموزعة بسبب زيادة الأعباء، قلة الحوافز، ضعف الثقة، الخوف من اللوم عند الإخفاق وغيرها.

وبالنظر إلى مجالات الاستبانة نجد أن مجالاتها **(الإلهام بالرؤية، الممارسات القيادية، الثقافة المدرسية)** كانت متقاربة وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى وجود ارتباط وثيق بين المجالات الثلاثة للقيادة الموزعة.

ويتضح من الجدول السابق أن المجال الثالث " **الثقافة المدرسية** " حصل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي(78.40%) أي بدرجة كبيرة حسب المحك المستخدم.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز خصائص الثقافة الإيجابية من خلال قيامهم بتقديم الدعم الدائم للمعلمين الراغبين في المشاركة في القيادة وتشجيعهم والاعتراف بإنجازاتهم وإسهاماتهم ومكافأتهم عليها معنوياً.
- ✓ حرص مديري المدارس الثانوية على إشراك المعلمين في القضايا الاستراتيجية التي تهم المدرسة ككل مثل صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأخذ آرائهم في الشكل الذي يجب أن تكون عليه المدرسة مستقبلاً والاتجاه الذي يجب أن تسير به من أجل تحقيق أهدافها.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة خليفة (2013) ودراسة (Mujis & Harris ,2003) واللتين أكدتا على أن من العوامل التي أدت إلى ظهور توزيع القيادة في المدارس الثقافة المدرسية.

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن المجال الأول " **الإلهام بالرؤية** " قد حصل على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي (77.64%)، أي بدرجة كبيرة حسب المحك المستخدم .

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ أن معظم مديري المدارس الثانوية تكون لديهم رؤية مستقبلية لمكانة مدرستهم في المستقبل بالنسبة لباقي المدارس في المنطقة التعليمية التي يتبعون لها، ونوع القيادة التي سيمارسونها على معلميهم، ومن ثم يعمل هؤلاء المديرون على تطبيق هذه الرؤية على أرض الواقع من خلال إلهامها لمدرسيهم على شكل تصورات مستقبلية ينبغي أن تكون عليها المدرسة.

✓ تجانس بيئة المعلمين والمديرين مما يقوي العلاقات الاجتماعية بين الطرفين.

✓ قناعة مديري المدارس الثانوية بأهمية توزيع المهام الإدارية على معلميهم للوصول إلى تطلعات مدارسهم.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة Arrawsmith(2007) والتي توصلت إلى أن هناك أعمالاً يقوم بها المديرون من شأنها أن تعزز القيادة الموزعة مثل الرؤية المشتركة لكل من المدير والمدرسين للقيادة.

بينما حصل المجال الثاني " **الممارسات القيادية** " على المرتبة الثالثة والأخيرة حيث بلغ الوزن النسبي (72.49%) أي بدرجة كبيرة حسب المحك المستخدم، وهو ما يؤكد أن الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية ما زالت بحاجة إلى المزيد من التطوير والتحسين.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المديرين رسخت لديهم قناعة وميل بضرورة إشراك معلميهم بالمهام الإدارية لتهيئة قيادات جديدة قادرة على تحمل المسؤولية .

✓ وجود عدد من المديرين من حملة المؤهلات العليا في مجال الإدارة التربوية يعزز قناعتهم بأهمية ممارسة القيادة الموزعة بطريقة جيدة، إلا أن هذه الفقرة حصلت على أقل وزن نسبي بين الفقرات نظراً لوجود أنماط قيادية تسلطية لدى بعض المديرين.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة خليفة (2013) ودراسة Duif et el (2013)، ودراسة Lizotte (2013) ، وأكدت جميعها على وجود ممارسات قيادية من قبل مديري المدارس داخل مدارسهم، بدرجة كبيرة، وأنها تدخل ضمن مسمى التفويض أكثر منه توزيع للمهام الإدارية، ويظهر هذا جلياً من خلال الدراسات التي أجريت مثل دراسة أبو وطفة (2010)، ودراسة السحباني (2012)، واللتين توصلتا إلى أن تفويض السلطة لدى المديرين كانت كبيرة وبوزن نسبي (72.6%) و (86.3%) على التوالي.

☒ تحليل فقرات استبانة القيادة الموزعة

تحليل فقرات المجال الأول " الإلهام بالرؤية "

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي بغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال الإلهام بالرؤية، وجدول رقم (5/20) يوضح ذلك.

جدول رقم (5/20)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال " الإلهام بالرؤية " والترتيب

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
1	يَتحدث عن التوجهات المستقبلية داخل المدرسة.	3.90	0.90	78.07	3	**كبيرة**
2	يُقدم صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة.	3.88	0.93	77.53	4	**كبيرة**
3	يُناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق الطموحات المشتركة للمدرسة.	4.04	0.91	80.71	1	**كبيرة**
4	يُوضح للمعلمين كيفية الوصول لتحقيق مصالحهم بعيدة الأجل.	3.66	0.95	73.21	6	**كبيرة**
5	يَرسم صورة كبيرة لما تطمح له المدرسة.	3.87	0.92	77.38	5	**كبيرة**
6	يَتحدث بقناعة راسخة عن الهدف الأسمى للعمل في المدرسة.	3.95	0.89	78.91	2	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة في مجالها الأول الإلهام بالرؤية كانت كبيرة وبوزن نسبي(77.64%) وهو مؤشر إيجابي.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (3) والتي نصت على " يُناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق الطموحات المشتركة للمدرسة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (80.71%) بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى:**

✓ حرص المديرين على الارتقاء بمدارسهم تحقيقاً لحالة التنافس بين المدارس.

✓ أن مدير المدرسة لا يستطيع تحقيق طموحات المدرسة بمفرده وبمعزل عن المدرسين، فيحتاج مشاركة المعلمين في حل القضايا التربوية للوصول لحلم وطموحات المدرسة، إلا أنه ما زال بعض المعلمين يعزف عن المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة الهامة.

- **الفقرة رقم (6) والتي نصت على " يَتحدث بقناعة راسخة عن الهدف الأسمى للعمل في المدرسة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (78.91%) بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى:**

✓ أن مدير المدرسة يضع رؤية المدرسة وغايتها، مما يجعله أمام تحدٍ لتحقيق هدفه، وهذا يتطلب أن يذكر المعلمين بهذا الهدف في كل مناسبة، لشحذ هممهم نحو تحقيقه.

✓ قناعة العديد من مديري المدارس الثانوية أن المعلم هو العنصر الأهم في العملية التعليمية والذي يقع على عاتقه العبء الأكبر في تحقيق إنجازات المدرسة.

✓ إيمان مديري المدارس الثانوية بقدرتهم على الوصول بطموحات مدارسهم إلى أقصى حد.

كما يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (4) والتي نصت على " يوضح للمعلمين كيفية الوصول لتحقيق مصالحهم بعيدة الأجل" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (73.21%) بدرجة تقدير كبيرة.**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ أن معظم المديرين يحرصون على تحقيق مصالح المعلمين من خلال توفير الإمكانات المتاحة لهم، فيحاول من حين لآخر توجيه المعلمين إلى ذلك، وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة نظراً لقناعة بعض المعلمين بأنهم الأقدر على معرفة مصالحهم من غيرهم، اضافة إلى محدودية الحوافز التي يمتلكها المدير لدعم المدرسين نحو تحقيق مصالحهم الوظيفية.

- **الفقرة رقم (5) والتي نصت على " يَرسم صورة كبيرة لما تطمح له المدرسة" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (77.38%) بدرجة تقدير كبيرة .**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ رغبة معظم مديري المدارس الثانوية تحقيق طموحات المدرسة المستقبلية من خلال الرؤية التي تضعها المدرسة.

✓ طبيعة طلبة المدارس الثانوية تجعل مديري مدارسهم في انشغال دائم بالقضايا والمشكلات التربوية التي تتعلق بهم.

وجاء ذلك منسجماً مع نتائج دراسة James et al (2013) بعنوان الممارسات القيادية المجردة، حيث احتلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق طموح المدرسة المشترك" على ثاني أكبر درجة.

☒ **تحليل فقرات المجال الثاني " الممارسات القيادية "**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي بغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال " الممارسات القيادية" والجدول رقم (5/21) يوضح ذلك:

جدول رقم (5/21)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال " الممارسات القيادية " والترتيب.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
1	يُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات.	3.50	1.09	69.92	10	كبيرة
2	يُكلف بعضاً من المعلمين برئاسة الاجتماعات العامة.	3.08	1.19	61.64	11	متوسطة
3	يُشرك المعلمين في بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة.	3.52	1.04	70.41	9	كبيرة
4	يُوزع المهام الإدارية على المعلمين بشفافية.	3.75	0.95	75.00	5	كبيرة
5	يُفعل دور المعلمين في حل المشكلات المدرسية.	3.77	0.95	75.36	3	كبيرة
6	يَمنح فرصاً كافية للمعلمين للإبداع.	3.82	1.02	76.43	2	كبيرة
7	يتيح للمعلمين الجدد فرصاً لشغل بعض الأدوار القيادية بالمدرسة.	3.53	1.02	70.52	8	كبيرة
8	يعزز القدرات الفردية والجماعية للمعلمين لإنجاز العمل	3.77	0.98	75.30	4	كبيرة
9	يُوفر لقادة الأنشطة من المعلمين موارد كافية لتنفيذ المهام.	3.62	1.01	72.32	7	كبيرة
10	يُنسِب بعضاً من المعلمين لدورات المهام القيادية.	3.64	1.00	72.75	6	كبيرة
11	يَعمل على تنسيق وتوجيه الأعمال المدرسية.	3.90	0.97	78.09	1	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5/21) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة في مجالها الثاني الممارسات القيادية كبيرة وبوزن نسبي(72.49%) وهو مؤشر جيد ولكنه يحتاج إلى تطوير مديري المدارس الثانوية لممارساتهم القيادية اتجاه معلميهم.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (11) والتي نصت على " يَعمل على تنسيق وتوجيه الأعمال المدرسية " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.09%) وهي درجة كبيرة.**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ خبرة وكفاءة عاليتين لبعض مديري المدارس الثانوية .

✓ متابعة مديري المدارس الثانوية الأعمال الإدارية بشكل مستمر.

✓ وجود لغة تفاهم بين مديري المدارس الثانوية والهيئة التدريسية داخل المدرسة.

✓ شعور مديري المدارس الثانوية بحجم المسؤولية الملقاة عليهم بإدارتهم للمدارس الثانوية الأمر الذي يدفعهم لمتابعة الأعمال الإدارية المدرسية بأنفسهم.

✓ أن أحد مهام مديري المدارس الثانوية تطوير الأداء المهني والأكاديمي للمعلمين وتعزيز مهاراتهم المهنية.

- **الفقرة رقم (6) والتي نصت على " يَمنح فرصاً كافية للمعلمين للإبداع " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (76.43%) وهي درجة كبيرة حسب المحك المستخدم، ويعزو الباحث ذلك إلى:**

✓ تشجيع مديري المدارس الثانوية معلميهم على طرح الأفكار، وإتاحة الفرصة لهم لتبادل النقاش الحر.

✓ عقد دورات تدريبية لمعلمي المدارس الثانوية لتحسين وتطوير مهارات وأداء المعلمين .

✓ قناعة مديري المدارس الثانوية بأن إبداعات معلميهم تنعكس بالإيجاب على مكانة المدرسة وتميزها عن المدارس الأخرى.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (2) والتي نصت على " يُكلف بعضا من المعلمين برئاسة الاجتماعات العامة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (61.64%) وهي نسبة متوسطة.**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ اعتقاد بعض مديري المدارس الثانوية بأن هذا العمل الإداري هو حق أصيل لهم ولا يجوز أن يقوم به أحد من المدرسين لأسباب عدة منها عدم تقبل المدرسين أنفسهم أن يرأسهم زميلٌ لهم، وتخوف بعض المديرين من تحمل العواقب التي قد تحدث نتيجة ذلك، وقد جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الأخيرة نظراً لأن ما يحدث من تكليف بعض المدرسين برئاسة الاجتماعات خاص ببعض اللجان الفرعية وليس بالاجتماعات الرئيسية.

- **الفقرة رقم (1) والتي نصت على " يُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات " احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (69.92%)، وهي نسبة كبيرة حسب المحك المستخدم ولكنها تحتاج إلى المزيد من التحسين والتطوير.**

ويعزو الباحث ذلك إلى :

- ✓ قناعة بعض مديري المدارس الثانوية بأهمية العقل الجمعي، وصوابية قراراته.
- ✓ خضوع معظم مديري المدارس الثانوية لدورات قيادية إدارية قبل وبعد توليهم إدارة المدارس.
- ✓ ايعاز وزارة التربية والتعليم ومديريات التعليم لمديري المدارس بتشجيع هذا التوجه والعمل في اطاره.
- ✓ أن البعض من مديري المدارس الثانوية ما زالوا مؤمنين بمبدأ مركزية القرار وبالتالي يستأثرون بمعظم القرارات الإدارية لأنفسهم.

وجاء ذلك منسجماً مع نتائج دراسة Lizotte(2013) والتي خلصت إلى أن الثقة في قدرات المعلمين يجعل مديري المدارس على وعي تام بإدراكات المعلمين لممارساتهم القيادية، ودراسة Green(2010) والتي كان من أهم نتائجها أن من سمات القيادة الموزعة الاعتراف بالخبرة التي يمتلكها كل من المدير والمعلم وكذلك الثقة المتبادلة بين المعلمين بالمدرسة، ودراسة Humphreys(2010) والتي أكدت على ضرورة توزيع المعلمين على الأدوار القيادية في المدرسة، وكذلك تطوير المهارات القيادية والمواهب الفردية للمعلمين وإتاحة الفرص لهم بممارسة القيادة، كما وجاءت منسجمة مع دراسة Jaimes (2009) والتي قدمت نظرة جديدة حول آلية التوزيع للمهام الإدارية ومدى تأثيرها على الرضا المهني والتمكين وتعزيز روح المسؤولية في عملية اتخاذ القرار.

☒ **تحليل فقرات المجال الثالث " الثقافة المدرسية "**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي بغرض الترتيب لكل فقرة من فقرات مجال " الثقافة المدرسية" والجدول رقم (5/22) يوضح ذلك.

جدول رقم (5/22)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال " الثقافة المدرسية " والترتيب.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
1	لدى مدير المدرسة ثقة كافية بقدرات المعلمين.	3.96	0.90	79.29	6	**كبيرة**
2	يسعى لترسيخ الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين.	3.96	1.00	79.28	7	**كبيرة**
3	يُرحب بمساهمات المعلمين في القضايا التعليمية.	4.01	0.95	80.22	1	**كبيرة**
4	يُرسخ مفهوم العمل الجماعي لدى المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة.	4.01	0.97	80.16	2	**كبيرة**
5	يَلتزم الموضوعية عند توزيع الجداول المدرسية.	3.80	1.03	76.07	13	**كبيرة**

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
6	يَعقد اجتماعات منظمة تضم جميع المعلمين للتشاور وتبادل الآراء.	3.84	1.02	76.83	11	**كبيرة**
7	يَهتم بالأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع المحلي.	3.97	0.98	79.34	4	**كبيرة**
8	يُؤمن بقدرات المعلمين في تحسين مستوى أداء الطلبة.	3.97	0.93	79.40	3	**كبيرة**
9	يُهيئ مناخاً تعاونياً يسهل عملية الاتصال والتواصل في المدرسة.	3.96	0.98	79.29	5	**كبيرة**
10	يُوفر الوقت الكافي للمعلمين لتحقيق إنجازات قيمة للمدرسة.	3.83	0.96	76.57	12	**كبيرة**
11	يُعزز قيم المشاركة لتشجيع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير المدرسة.	3.85	0.99	77.00	9	**كبيرة**
12	يُحفز الطاقات الإبداعية لدى المعلمين بالمدرسة عبر تشجيعهم لتقديم أفكار جديدة.	3.85	1.00	76.95	10	**كبيرة**
13	يُعزز روح المبادرة لدى المعلمين.	3.93	1.01	78.58	8	**كبيرة**

يتضح من الجدول رقم (5/22) أن درجة ممارسة القيادة الموزعة في مجالها الثالث الثقافة المدرسية جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (**78.38**) وهو مؤشر إيجابي، ويوكد أن للثقافة المدرسية دور كبير في تفعيل القيادة الموزعة داخل المؤسسات التربوية.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (3) والتي نصت على " يُرحب بمساهمات المعلمين في القضايا التعليمية " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (80.22%) وهي نسبة كبيرة حسب المحك المستخدم.**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ قناعة معظم مديري المدارس الثانوية بأن دور المعلم لا يمكن أن يزدهر ويعزز إلا من خلال ثقافة داعمة ومؤازرة، حيث تكون العلاقة إيجابية بين مديري المدارس ومعلميهم.
- ✓ توافر درجة مرتفعة من الثقة لدى مديري المدارس الثانوية بمعلميهم، من خلال الترحيب بإسهامات المدرسين في القضايا المتصلة بالتعليم وتحسين أداء الطلبة .
- ✓ توفير عدد من الروافد العلمية داخل وزارة التربية والتعليم والتي تشجع على مساهمات المعلمين مثل مجلة صوت التربية، وإذاعة صوت التعليم.

✓ قناعة بعض مديري المدارس الثانوية بأن مساهمات معلميهم بالقضايا التعليمية ينعكس بالإيجاب على تقيمهم السنوي.

- **الفقرة رقم (4) والتي نصت على " يُرسخ مفهوم العمل الجماعي لدى المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (80.16%) وهي نسبة كبيرة حسب المحك .**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ إيمان مديري المدارس الثانوية بأهمية العمل الجماعي.

✓ كثرة الأعباء الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية التي لا يمكن أن يقوم بها شخص واحد .

✓ قناعة مديري المدارس الثانوية بوجود عناصر خبرة وكفاءة لدى معلميهم.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

✓ **الفقرة رقم (5) والتي نصت على " يَلتزم الموضوعية عند توزيع الجداول المدرسية " احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (76.07%).**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

✓ توخي معظم مديري المدارس الثانوية للعدل والمساواة في توزيع الجداول المدرسية يوفر مناخاً ايجابياً للإبداع في المدرسة.

✓ الموضوعية في توزيع الحصص تريح مديري المدارس من المسائلة والمراجعة من قبل المسؤولين والمعلمين.

✓ تفاوت ملحوظ في نصاب بعض المباحث يؤثر سلباً على توزيع الحصص الدراسية بين المعلمين.

✓ العلاقات الشخصية بين بعض مديري المدارس الثانوية ومعلميهم تؤدي دوراً غير نزيهاً في توزيع الحصص الدراسية بين المعلمين.

✓ تفاوت المعلمين في الأداء الصفي يفرض على مديري المدارس التفاوت في توزيع الحصص أحياناً.

- **الفقرة رقم (10) والتي نصت على " يُوفر الوقت الكافي للمعلمين لتحقيق إنجازات قيمة للمدرسة " احتلت المرتبة الثانية عشر والأخيرة بوزن نسبي قدره (76.57%) وهي درجة مرتفعة حسب المحك .**

ويغزو الباحث ذلك إلى :

✓ إن قيادة المعلم لا يمكن أن تزدهر إلا بتوفير الوقت الكافي له للعمل والإبداع من خلال العلاقة التي تربط المعلمين والمدير في المدرسة.

✓ نصاب الحصص الدراسية لمعلمي المدارس الثانوية لا يسمح لهم بالوقت الكافي لتحقيق إنجازات مدرسية.

✓ توفر درجة من حرية التوزيع لدى مديري المدارس لنصاب المعلمين من الحصص حسب الحاجة.

✓ توفير عدد من الحصص للأنشطة المختلفة مثل الكشافة والحاسوب والصحة.

تشير النتائج السابقة إلى أن قيادة المعلم لا يمكن أن تتعزز وتزدهر إلا بوجود ثقافة مدرسية تشجع على العمل والإبداع من خلال العلاقة التي تربط المعلمين والمدير في المدرسة، وأن وجود درجة مرتفعة من الثقة

المتبادلة بين المعلمين والمدرين أمر مطلوب لكي يتسنى للمعلمين قيادة المبادرات في ظل ترحيب المدير بإسهاماتهم في القضايا المتصلة بالعملية التعليمية وتحسين أداء الطلبة ومستواهم العلمي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليفة (2013) ،حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية، كما واتفقت مع دراسة Arrowsmith(2007) والتي توصلت إلى أن هناك أعمالاً يقوم بها مديري المدارس من شأنها تعزيز القيادة الموزعة كالتواصل الفعال بالمدرسة والدفاع عن الأفراد، واستخدام العبارات التشجيعية باستمرار وتقديم الدعم والمساندة بعد ارتكاب الأخطاء.

☒ **السؤال الثاني:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

☒ **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى لمتغير الجنس (معلم ، معلمة).**

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين " والجدول رقم (5/23) يبين ذلك.

جدول رقم(5/23)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الإلهام بالرؤية	معلم	188	3.77	0.77	-2.879	0.004
	معلمة	179	4.00	0.75		
الممارسات القيادية	معلم	188	3.46	0.85	-4.152	0.000
	معلمة	179	3.79	0.67		
الثقافة المدرسية	معلم	188	3.77	0.86	-3.928	0.000
	معلمة	179	4.08	0.63		
القيادة الموزعة بشكل عام	معلم	188	3.66	0.79	-4.121	0.000
	معلمة	179	3.96	0.60		

من النتائج الموضحة في جدول رقم (5/23) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح المعلمات.

ويعزو الباحث ذلك إلى :

- ✓ أن طبيعة المعلمات يملن إلى إتقان العمل وترتيبه والعمل على كسب رضا المسؤولين والحرص على جودة الأداء.
- ✓ الالتزام التنظيمي لدى المعلمات أكبر من المعلمين، من حيث حضور الدورات التدريبية والمشاركة بفاعلية، وتطوير الذات.
- ✓ محاولة إثبات المعلمات جدارتهم وتفوقهم على المعلمين.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة خليفة (2013) والتي كانت ممارسة القيادة الموزعة فيها لصالح المعلمات، واختلفت مع دراسة اليعقوبية (2014) والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة ومتغير الجنس(معلمين، معلمات) لصالح المعلمين، ودراسة الشثري (2010) والتي طبقت على مدارس الذكور فقط وأكدت أن الممارسات القيادية للمعلمين كانت متوسطة.

☒ **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).**

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين " والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم(5/24)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الإلهام بالرؤية	بكالوريوس	330	3.86	0.77	-1.324	0.186
	ماجستير فأعلى	37	4.04	0.74		
الممارسات القيادية	بكالوريوس	330	3.61	0.79	-1.292	0.197
	ماجستير فأعلى	37	3.78	0.71		

الثقافة المدرسية	بكالوريوس	330	3.91	0.77	-0.925	0.356
	ماجستير فأعلى	37	4.03	0.82		
القيادة الموزعة بشكل عام	بكالوريوس	330	3.79	0.72	-1.230	0.220
	ماجستير فأعلى	37	3.94	0.72		

ومن النتائج الموضحة في جدول رقم (5/24) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لأن معظم ممن أجابوا على فقرات الاستبانة هم من حملة الدرجة العلمية بكالوريوس حيث بلغت نسبتهم (89.9%)، بواقع (330) معلماً ومعلمة، بينما بلغت نسبة من أجابوا على فقرات الاستبانة من حملة الدرجة العلمية ماجستير فاعلي (10.1%)، بواقع (37) معلماً ومعلمة من حجم العينة الأصلي.

ويعزو الباحث ذلك إلى حجم العينة الموضح أعلاه حيث لا توجد فروق في المجالات الأخرى وهو ما يدل على أن :

- ✓ جميع المؤهلات العلمية لها نفس المستوى من الاهتمام لمستوى القيادة في المدارس.
- ✓ يتعامل مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة مع جميع المعلمين على اختلاف درجاتهم العلمية بنفس المعاملة، ولا ينظرون إلى المؤهل العلمي عند إشراك المعلمين بالمهام القيادية وتوزيعها عليهم.
- ✓ الغالبية العظمى من المعلمين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة من حملة الدرجة الجامعية الأولى في التربية.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة خليفة (2013)، ودراسة الشثري (2010) ، ودراسة الشهراني (2010)، حيث أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع دراسة اليعقوبية والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة ومتغير المؤهل الدراسي لصالح المؤهل (بكالوريوس).

☒ **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).**

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " **التباين الأحادي** "

جدول رقم (5/25)

نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الإلهام بالرؤية	بين المجموعات	0.748	2	0.374	0.631	0.533
	داخل المجموعات	215.893	364	0.593		
	المجموع	216.641	366			
الممارسات القيادية	بين المجموعات	1.054	2	0.527	0.863	0.423
	داخل المجموعات	222.452	364	0.611		
	المجموع	223.507	366			
الثقافة المدرسية	بين المجموعات	1.032	2	0.516	0.864	0.422
	داخل المجموعات	217.306	364	0.597		
	المجموع	218.338	366			
القيادة الموزعة بشكل عام	بين المجموعات	0.869	2	0.434	0.841	0.432
	داخل المجموعات	188.028	364	0.517		
	المجموع	188.897	366			

من النتائج الموضحة في جدول (5/25) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى إلى سنوات الخدمة، ويرجع ذلك إلي تفاوت نشاط المعلمين ورغبتهم والاستعداد النفسي والشخصي لممارسة القيادة بغض النظر عن سنوات الخدمة لديهم.

ويعزو الباحث ذلك إلى :

- ✓ خضوع جميع المعلمين لنفس النمط القيادي المستخدم من قبل مديريهم.
- ✓ توافر فهم مشترك بين جميع المعلمين على مختلف خبراتهم حول ممارسة مديريهم للقيادة الموزعة.
- ✓ زيادة سنوات الخدمة لا تعني مزيداً من الالتزام لتطبيق القيادة الموزعة وهذا يدل على أن تحقيق غايات وأهداف الادارة المدرسية في توزيع القيادة لا يعتمد بالضرورة على سنوات الخدمة بقدر ما يعتمد على الرغبة والاستعداد والتدريب الشخصي على ممارسة القيادة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة الشثري (2010)، ودراسة الشهراني (2010)، في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

☒ السؤال الثالث:

ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي، والجدول رقم (5/26) يوضح ذلك.

جدول رقم (5/26)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات استبانة " الفاعلية الذاتية " والترتيب.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
1	أَثق بقدراتي على إنجاز المهام الإدارية المكلف بها.	4.25	0.72	85.00	4	كبيرة جداً
2	أَكون في أحسن حالة عندما أُوضع في موقف تحدي.	3.99	0.75	79.89	12	كبيرة
3	أَصل إلى أي هدف مهما كان بعيداً.	3.89	0.78	77.84	18	كبيرة
4	أَتجاوز العقبات التي تحول بيني وبين تحقيق أهدافي.	3.99	0.76	79.78	13	كبيرة
5	أُواجه الأزمات بهدوء وثبات.	3.94	0.84	78.85	16	كبيرة
6	أَقوم بأعمالي المدرسية بانتظام حسب ما هو مخطط لها.	4.32	0.75	86.45	2	كبيرة جداً
7	أَستطيع قيادة مجموعة من المعلمين إلى هدف محدد.	3.93	0.81	78.51	17	كبيرة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة حسب المعيار
8	أتصرف في المواقف الطارئة.	4.08	0.72	81.59	10	**كبيرة**
9	أَجد نفسي محبوباً من مجموع المعلمين والطلبة.	4.28	0.74	85.60	3	**كبيرة جداً**
10	أُشارك المعلمين في إنجاز المهمات المدرسية.	4.18	0.79	83.69	6	**كبيرة**
11	أَشعر بالانتماء إلى المدرسة التي أعمل بها.	4.37	0.83	87.34	1	**كبيرة جداً**
12	أُبادر بالقيام بأنشطة مختلفة داخل المدرسة.	3.94	0.89	78.89	15	**كبيرة**
13	أُجيد إدارة الحوار مع المعلمين لعلاج المشكلات المختلفة.	4.06	0.78	81.22	11	**كبيرة**
14	أَستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.	3.87	0.90	77.37	19	**كبيرة**
15	أَشعر أن لدي استعداد لتقديم مجهوداً أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة.	3.97	0.91	79.34	14	**كبيرة**
16	أَفتخر أمام الآخرين بأنني عضو بالمدرسة.	4.11	0.93	82.15	9	**كبيرة**
17	أُشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية خارج المدرسة.	4.15	0.93	82.91	8	**كبيرة**
18	أستثمر أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المكلف بها.	4.18	0.79	83.51	7	**كبيرة**
19	أُميز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه.	4.24	0.74	84.77	5	**كبيرة جداً**
	الفاعلية الذاتية بشكل عام	4.09	0.54	81.83		**كبيرة**

ويبين جدول رقم(5/26) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة الفاعلية الذاتية يساوي (4.09) وبذلك فإن الوزن النسبي (81.83%) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات استبانة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين بشكل عام، الأمر الذي يدل على أن الفاعلية الذاتية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة كانت مرتفعة، وأن المعلمين يؤمنون بالدور الكبير الذي يقومون به ويرون أنفسهم معلمين فاعلين .

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ امتلاك معلمي المرحلة الثانوية التأثير في محيطهم التربوي والذي يستند إلى اعتقادهم بالقدرات والامكانات الموجودة عندهم، ويمكن ارجاع السبب في ذلك إلى مستوى خبراتهم العلمية والتربوية التي ولدت لديهم

الاعتقادات اللازمة في كيفية التصدي للمشكلات التي تواجههم في ميدان عملهم بأفضل الطرق التربوية المناسبة.

- ✓ الثقة العالية التي يوليها مديرو المدارس لمعلميهم عند تكليفهم بالمهام الإدارية، الأمر الذي يساعد على تعزيز روح المبادرة وزيادة الفاعلية لديهم نحو تحقيق أفضل المخرجات.
- ✓ إيمان المعلم بدوره التربوي وبالرسالة السامية التي يحملها لرفعة المجتمع ورقيه، امتثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم" إن الله وملائكته وأهل السموات والأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير" (الباكستاني،2005: 143)
- ✓ المكانة الاجتماعية العالية نسبياً التي يتحلى بها المعلم الثانوي داخل المجتمع الفلسطيني .
- ✓ توفر مهنة التدريس استقراراً وظيفياً للمعلم كونها توفر دخلاً شهرياً ثابت، في ظل الأوضاع الاقتصادية المتردية التي نعيشها في قطاع غزة تحديداً.
- ✓ الاهتمام المتزايد الذي توليه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالمعلمين من خلال تطوير أدائهم والذي يتمثل بشكل عام ببرامج التطوير التربوي وورشات العمل والدورات التربوية والمنهجية التي تعقدها الوزارة لمعلميها وخاصة في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلامة (2014)، ودراسة حجازي (2013)، ودراسة أبو تينة والخلايلة (2011)، ودراسة الخلايلة (2011)، وأكدت جميعها أن درجة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين كان مرتفعاً.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة الميالي والموسوي (2010) والتي نصت على أن الفاعلية الذاتية لمعلمي الجامعة كانت متوسطة، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى طبيعة الدراسة وعينتها.

ومن خلال الجدول السابق تبين أن أعلى فقرتين في هذه الاستبانة كانتا:

- **الفقرة رقم (11) والتي نصت على " أَشعر بالانتماء إلى المدرسة التي أعمل بها " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (87.34%) ، وهي درجة كبيرة جداً .**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ توفير مديري المدارس مناخاً مدرسياً إيجابياً يشع بالعلاقات الإنسانية.
- ✓ الانسجام العالي بين الإدارة والهيئة التدريسية، من خلال توزيع المهام كلٍ حسب دوره داخل المدرسة.
- ✓ تعزيز مديري المدارس الثانوية لمعلميهم بشكل مستمر، وتبنيهم للأفكار الإبداعية .
- ✓ تهيئة مديري المدارس الثانوية مناخاً تعاونياً للعمل بروح الفريق.
- ✓ توفير الانسجام بين هيئة التدريس الذي يسهل عملية الاتصال والتواصل بين جميع أفراد المدرسة.
- ✓ الوازع الديني عند المعلمين والذي يحث على الانتماء لجهة العمل.

- **الفقرة رقم (6) والتي نصت على " أَقوم بأعمالي المدرسية بانتظام حسب ما هو مخطط لها " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (86.45%) وهي درجة كبيرة جداً.**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ وجود خطة دراسية واضحة تحدد بالضبط المهمات والوقت المناسب لتنفيذ كل منها.
- ✓ متابعة مديري المدارس الثانوية لأعمال المدرسين بشكل دوري.
- ✓ قناعة المعلم بأهمية الأعمال المدرسية التي تنعكس ايجاباً على مضاعفة انجازاته وتطوير أدائه داخل المدرسة.
- ✓ وجود حوافز معنوية تعمل على رفع استعدادية المعلم للقيام بمهامه حسب ما هو مخطط له.

وأن أدنى فقرتين في هذه الاستبانة كانتا:

- **الفقرة رقم (14) والتي نصت على " أَستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره(77.37%).**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ امتلاك بعض المعلمين لمهارات قيادية تمكنهم من انجاز المهام الصعبة.
- ✓ وجود حوافز مادية ومعنوية تشجع المعلمين للإقدام على المهام الإدارية الصعبة.

- **الفقرة رقم (3) والتي نصت على " أَصل إلى أي هدف مهما كان بعيداً " احتلت المرتبة الثامنة عشر قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (77.84%).**

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ توافر المناخ المدرسي الذي يشجع على الوصول إلى الأهداف المنشودة لدى المعلمين.
- ✓ انتماء العديد من المعلمين لمهنة التدريس، وامتلاكهم المهارات التربوية التي تعزز ثقتهم بأنفسهم وتزيد من دافعيتهم نحو تحقيق الأهداف.
- ✓ الثقة المرتفعة لدى معلمي المرحلة الثانوية كونهم يدرسون هذه المرحلة.
- ✓ انشغال بعض المعلمين بالمهام الإدارية المطلوبة منهم داخل المدرسة .

☒ **السؤال الرابع:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

☒ **الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس (معلم ، معلمة).**

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين " والجدول رقم (5/27) يوضح ذلك.

جدول رقم(5/27)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية بشكل عام	معلم	188	4.06	0.59	-0.964	0.336
	معلمة	179	4.12	0.47		

من النتائج الموضحة في جدول (5/27) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى إلى متغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ **إن** الاعتقاد بالقدرات المختلفة اللازمة في المواقف التربوية لا يتحدد بجنس المعلم، إذ أن الإعداد التربوي والممارسات الميدانية تشمل نفس الخبرات العلمية والتربوية بغض النظر عن الجنس.
- ✓ أن المعلمين ذكوراً وإناثاً لديهم فاعلية بنفس المستوى والآلية، وقد يعود ذلك لتشابه الخلفية العلمية والبيئة التعليمية التي جاء منها كلا الجنسين.
- ✓ تشابه الخبرات التي يمر بها الجنسين في حياتهم العلمية والأكاديمية.
- ✓ تطبيق القوانين والتعليمات التابعة للفاعلية على كلا الجنسين دون تمييز بينهم.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة سلامة (2014)، ودراسة الميالي والموسوي (2010) حيث أظهرت نتائج هاتين الدراستين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخلايلة (2011) ودراسة بلاكبون وروبنسون (2008) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين، كما وتعارضت هذه الدراسة مع دراسة حسونة (2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، حيث أظهرت النتائج أن المعلمات أكثر فاعلية من المعلمين، كما وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Jackson(2005) ، حيث أظهرت أن المعلمين أكثر فاعلية من المعلمات.

☒ **الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).**

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين " والجدول رقم (5/28) يوضح ذلك.

جدول (5/28)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية بشكل عام	بكالوريوس	330	4.08	0.54	-1.735	0.084

وبالنظر إلى جدول (5/28) يتبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- ✓ إن متغير الفاعلية الذاتية هو متغير شخصية ولا يتشكل بالعوامل الموقفية أو بالمضمون المعرفي في المؤهل العلمي، فكل المؤهلات تُعرض المعلم إلى مواقف تولد لديه الاعتقادات اللازمة في كيفية التصدي لها.
- ✓ إن البيئة المدرسية التي يعمل بها المعلمون يتوافر بها قوانين وأنظمة موحدة، وذات مرجعية واحدة.
- ✓ الفاعلية الذاتية لا تتأثر بالمؤهل العلمي للمعلم وإنما بدافعيته للعمل والإنجاز.

- ✓ ادراك جميع المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لأهمية الفاعلية الذاتية في العمل المدرسي حيث تعتبر عاملاً مهماً في إنتاجية المعلم.
- ✓ تشابه ظروف العمل لدى المعلمين على الرغم من اختلاف المؤهل العلمي لديهم .
- ✓ مرور المعلم الثانوي أياً كان مؤهله العلمي بالعديد من المواقف مع الطلبة وبالتالي يتولد لديه الاعتقاد بقدراته على النجاح في حل المشكلات التي تواجهه مع طلبته أثناء قيامه بالأداء التربوي.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة سلامة (2014) ودراسة الميالي والموسوي (2010)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

☒ **الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).**

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي " والجدول رقم (5/29) يوضح ذلك.

جدول رقم(5/29)

نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية بشكل عام	بين المجموعات	0.786	2	0.393	1.371	0.255
	داخل المجموعات	103.806	362	0.287		
	المجموع	104.592	364			

من النتائج الموضحة في جدول (5/29) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى إلى سنوات الخدمة وهذا يؤكد أن المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظات غزة لديهم الفاعلية الذاتية متشابهة وهذا يعني أن متغير سنوات الخدمة لم يؤثر بدلالة إحصائية على الفاعلية الذاتية لأفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى :

- ✓ أن المعلمين وبغض النظر عن سنوات خبرتهم، يقومون وبالدرجة نفسها باكتساب الفاعلية الذاتية .
- ✓ الالتزام الشديد بتطبيق القوانين والتعليمات.
- ✓ طبيعة القوانين والأنظمة تفرض على المعلم وتجبره بأن تكون لديه فاعلية.

✓ ادراك جميع المعلمين على اختلاف مدة خدمتهم لأهمية الفاعلية الذاتية في العمل المدرسي، فهي تعتبر عاملاً مهماً في إنتاجية المعلم.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة سلامة (2014)، ودراسة Jackson(2005) ، والتي بينت نتائجهما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً للفاعلية الذاتية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتعارضت مع دراسة الخلايلة(2011) التي أظهرت وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة .

☒ **السؤال الخامس:**

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة ومتوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى فاعليتهم الذاتية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضية التالية:

☒ **الفرضية السابعة: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وبين مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين؟**

لإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " معامل بيرسون للارتباط " والجدول رقم (5/30) يوضح ذلك.

جدول رقم (5/30)

معامل الارتباط بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين

المجال	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية	القيمة الاحتمالية(Sig.)
الإلهام بالرؤية	0.389	*0.000
الممارسات القيادية	0.385	*0.000
الثقافة المدرسية	0.495	*0.000
الدرجة الكلية لاستبانة القيادة الموزعة	0.468	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥ α.

يتضح من الجدول رقم (5/30) أن معامل الارتباط يساوي (0.468)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يدل على وجود علاقة طردية موجبة قوية

ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية لمعلميهم.

ويعزو الباحث ذلك إلى :

- ✓ إن ثقة مديري المدارس الثانوية بمعلميهم بإسناد مهام إدارية لهم تزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم الأمر الذي يولد فاعلية ذاتية مرتفعة لديهم نحو أداء مميز لتلك المهام.
- ✓ وجود فاعلية ذاتية مرتفعة لدى المعلمين نحو أداء المهام الإدارية ، يدفع مديري المدارس لإسناد بعض المهام القيادية إليهم .
- ✓ إسناد مديري المدارس الثانوية لمعلميهم بعض المهام ، يُمكّن عدداً منهم من امتلاك مهارات قيادية تزيد من دافعيتهم نحو إنجاز المهام الأخرى .

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة سلامة (2014) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباط ايجابي بين الممارسات الإيجابية للمديرين والفاعلية الذاتية للمعلمين في مدارس مديريات شمال الضفة الغربية، كما واتفقت مع دراسة Nir and Kranot (2006) والتي أكدت على وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين النمط القيادي التحويلي وبين الفاعلية الذاتية للمعلمين بمستوييها العام والخاص.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو تينة والخلايلة (2011)، ودراسة Graham(2007) حيث توصلت كلا الدراستين إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ودالة احصائياً بين الفاعلية الذاتية والممارسات القيادية لمديريهم.

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ حصول الثقافة المدرسية على أعلى درجة ارتباط مع الفاعلية الذاتية للمعلمين وصلت إلى (0.495) ويعزو الباحث ذلك إلى أن:

- ✓ ممارسة القيادة تعتبر انعكاساً للثقافة المدرسية وتقاليدها .
- ✓ الثقافة المدرسية السائدة في المؤسسة التربوية والمتمثلة في العمل الجماعي، وتوفير المناخ التعاوني لإنجاز المهام الإدارية، والتشجيع على إبداء الآراء البناءة واستخدام أساليب التقييم غير التقليدية، كل ذلك وغيره يعزز ثقة المعلمين بأنفسهم وبالتالي زيادة الفاعلية الذاتية لديهم.

كما حصلت الممارسات القيادية على أقل درجة ارتباط مع الفاعلية الذاتية بواقع (0.385) ويعزو الباحث ذلك إلي أن :

- ✓ الطبيعة التنظيمية البيروقراطية للمدارس، وعدم اتاحة فرص التمكين، وتدني مستوى ثقة بعض المديرين في قدرة معلميهم في صناعة القرارات المتعلقة بعملهم وتنفيذها.
- ✓ مقاومة بعض المديرين لطبيعة التغيير الذي حصل لدور مدير المدرسة في القرن الواحد والعشرون، إذ انتقل دورهم من المركزية في صناعة القرار إلى التشاركية.
- ✓ عدم قدرة بعض المديرين توفير الوقت لصناعة المناخ التعاوني المناسب داخل المدرسة في ظل الجدول الدراسي المكتظ.

التوصيات

في ضوء النتائج المستخلصة من الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بالتالي:

☒ **أولاً: توصيات خاصة بأصحاب القرار في الإدارة العليا:**

1. عقد دورات وورشات تدريبية ومحاضرات للمديرين والمديرات حول الممارسات القيادية المثالية للمدير الناجح وكيفية توظيفها داخل المؤسسة التربوية لزيادة الفاعلية الذاتية لدى معلميهم.
2. إتاحة الفرصة لمديري المدارس ومديراتها لأداء الممارسات القيادية من خلال زيادة عدد مساعديهم لتقليل انشغالهم بأداء أدوار إدارية روتينية قد تعيقهم عن أداء الممارسات القيادية.
3. إعطاء صلاحيات أوسع لمديري المدارس الثانوية تمكنهم من توزيع المهام القيادية على معلميهم.
4. نشر الثقافة التي تؤيد تطبيق مفهوم القيادة الموزعة بين المديرين والمعلمين.
5. العمل على دعم مديري المدارس من أجل تيسير التحول من الأنماط القيادية التقليدية إلى الأنماط القائمة على التشارك واللامركزية.

☒ **ثانياً: توصيات خاصة بمدير المدرسة**

1. اشراك المعلمين في اتخاذ القرارات
2. اشراكهم في بناء الخطة المدرسية.
3. اتاحة الفرصة لشغل المعلمين أدواراً قيادية.
4. توفير الموارد الكافية لتنفيذ المهام .
5. التدريب القيادي للمعلمين

المقترحات

انطلاقاً من أهمية موضوع القيادة الموزعة في إدارة المدراس في قطاعنا الحبيب، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من خلاصات يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية :

1. واقع ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الحكومية كما يدركها مديرو المدارس.
2. القيادة الموزعة وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية.
3. دراسة مقارنة بين القيادة الموزعة والقيادة التشاركية والقيادة التحويلية.
4. واقع قيادة المعلم في ضوء مفهوم القيادة الموزعة: دراسة ميدانية على المدارس الحكومية في أحد المراحل التعليمية.
5. درجة امتلاك المديرين والمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة للمهارات اللازمة لتطبيق القيادة الموزعة.
6. درجة تقدير مديري المدارس لأهمية تطبيق القيادة الموزعة في مدارسهم.
7. ربط القيادة الموزعة بمتغيرات أخرى غير الفاعلية الذاتية مثل (الإبداع الإداري).

قائمة المصادر والمراجع

- ✓ **القرآن الكريم تنزيل العزيز الرحيم**

1. ابراهيم، ابراهيم (2005): "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدي المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية"، **رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

2. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم(1880): **لسان العرب**، القاهرة، المطبعة الأميرية ببولاق، مصر.

3. أبو تينة ،عبد الله محمد والخلايلة، هدى (2011): "الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديريهم"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، المجلد (38)، الملحق (1)، ص 222 – 237.

4. أبو حسب الله، سامي (2014): "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين"، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

5. أحمد، إبراهيم أحمد (2003): **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

6. الأغا، إحسان و الأستاذ، محمود (2004): **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، غزة، فلسطين.

7.آل ناجي، محمد (1996) :التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة، دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل عن تأثير أساليب القيادة في جامعة العمل، **المجلة التربوية**، الكويت، العدد (38)، المجلد (10)، مجلس النشر العلمي، ص 1 – 52.

8. بدوي، منى (2001): أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (29) فبراير، ص 151 – 200.

9. بصبوص، أحمد (1988): **فن القيادة في الإسلام**، مكتبة المنار، الأردن.

10. الباكستاني، احسان (2005): **دراسات في التصوف**، ط1، ج1، دار الإمام المجدد للنشر والتوزيع.

11. البندري، عبد الرحمن (2007): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، **رسالة ماجستير** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، السعودية.

12. بوز، كهيلا (2003): **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها**، منشورات جامعة دمشق.

13. الجبوري، محمد عبد الهادي(2013): "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح"، **رسالة دكتوراه،** كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

14. الجرجاوي، زياد(2010): **القواعد المنهجية لبناء الاستبيان،** ط2، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.

15. الجمال، محمد وبخيت، نوال(2008): قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية،** عدد(1)، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص 285 – 327.

16. حجازي، جولتان (2013): "فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في لضفة الغربية"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** جامعة اليرموك، إربد، الأردن، مجلد (9)، عدد (4)، ص 419 – 433.

17. الحريري، محمد سرور (2012): **طرق واستراتيجيات تنمية وتطوير الموارد البشرية،** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18. حريم، حسين(2003): **إدارة المنظمات،** ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

19. حسن، السيد أبو هاشم (2005):" مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، **مجلة كلية التربية،** العدد (25) ، الزقازيق، مصر.

20. حسن، السيد أبو هاشم (2004):" مؤشرات التحليل البعدي Meta– Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، **ورقة عمل،** جامعة أم القرى.

21. حسن، ماهر(2004): **القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم،** دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

22. حسونة، سامي (2009): "الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة"، **مجلة جامعة الأقصى (سلسة العلوم الإنسانية)،** غزة، فلسطين، المجلد (13)، العدد (2)، ص 122 – 149.

23. حسين، سلامة عبد العظيم (2014): **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة،** ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

24. حمدي، نزيه و داوود، نسيمة (2000): "علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية"، **دراسات العلوم التربوية،** المجلد (7)، العدد(4)، ص66–80

25. حنون، رسمية (2000): مفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، **دراسات نفسية**، مجلد(11)، العدد(3)، ص379- 416.

26. حلوة، محمد (2007): **العلاقات الإدارية سلوك ومهارات**، دار أجنادين، الرياض، السعودية.

27. الخلايلة، هدى (2011): "الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، نابلس، فلسطين، مجلد (25)، العدد (1)، ص 1- 24 .

28. خليفة، رندة (2013): "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها"، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

29. الخواجا، عبد الفتاح(2009): **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية** ، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

30. الدرديري، عبد المنعم (2004): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

31. الربيق، محمد (2004):" العوامل المؤثرة في فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية ".**رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية.

32. رزقي، رشيد (2012): "الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن"، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، ليبيا.

33. الرشيدي، بشير صالح (2010): **التعامل مع الذات**، ط4، مجموعة إنجاز العالمية للنشر والتوزيع، الكويت.

34. زايد، نبيل محمد(2002): "النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين"، **مجلة كلية التربية بكلية التربية**، العدد(26)، الجزء(1) ، جامعة الزقازيق، ص245 – 302.

35. الزكي، أحمد وحماد، وحيد (2011): "القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم بمصر"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، العدد(10)، ص 454 – 488.

36. زهران، حامد عبد السلام (2005): **التوجيه والارشاد النفسي**، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

37. الزيات، فتحي (2001): **علم النفس المعرفي**، ج 2 ، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

38. الزيات، فتحي(2001):" البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها "، **سلسلة علم النفس المعرفي(6)**، ج2، مداخل ونماذج ونظريات، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص491- 538.

39. زيدان، سامي (2001): " فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

40. سعيد، آآسوا (2005): "أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

41. سلامة، نسرين (2014): "درجة الممارسات الإيجابية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية للمعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير** ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

42. الشثري، عبد العزيز (2010): "واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة" ، **مجلة التربية**، العدد(28) مايو، السعودية، ص 13 – 57.

43. الشعراوي، علاء محمود (2000): "فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدي طلاب المرحلة الثانوية"، المنصورة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (44)، ص 288– 325 .

44. شعلة، الجميل محمد(2010):" أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين"، جامعة أم القرى، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، العدد(34)، الجزء3 ، القاهرة، ص 393 –437 .

45. الشهراني، ندى (2010): "تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة تصور مقترح"، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

46. الصيرفي، محمد (2003): **إدارة الموارد البشرية، المفاهيم والمبادئ**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

47. طرخان، محمد وآخرون(2003): **إدارة التعليم في المدارس**، المجتمع التدريبي الثالث، مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة، غزة، فلسطين.

48. الطويل، هاني صالح (2001): **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

49. عبد الحميد، فتحي و حسن، السيد أبو هاشم (2007): "البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنز وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة"، **مجلة كلية التربية** جامعة الزقازيق، مصر، العدد (55)، ص171 – 244 .

50. عبد الله، أحلام و كريم، شكري (2005): الاتجاه الإيجابي نحو اللعب بالألعاب الإلكترونية وتأثيره على السلوك العدواني وكفاءة الذات المدركة لدى عينة من المراهقين، **ورقة عمل**، جامعة الاسكندرية.

51. عبد المعطي، محمد السيد(2004): "المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل لدى طلاب الصف الأول التعليم الثانوي العام"، كلية التربية، **رسالة ماجستير**، جامعة حلوان، مصر.

52. عبد الوهاب، فاطمة (2007):" فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد (10)، العدد(3)، ص215-290.

53. عبيدات، ذوقان وآخرون (2001): **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، عمان.

54. العتيبي، بندر (2011):" اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، السعودية.

55. العجمي، حسين (2010): **الاتجاهات الحديثة في القيادة الادارية والتنمية البشرية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

56. عدس، عبد الرحمن وآخرون (1988): **الإدارة بالأهداف**، دار البيارق، عمان.

57. العدل، عادل (2001): "تحليل المسار للعلاقات بين القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ج(1)، العدد(25)، ص121.

58. العرابيد، نبيل (2010): "دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير**، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

59. العساف، أحمد بن عبد المحسن(2002): **مهارات القيادة وصفات القائد**، الرياض.

60. عليوه، السيد (2001): **تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد** ، دار السماح ، القاهرة، الأردن.

61. غزال، معاوية وعلاونة، شفيق(2010):" العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد"، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد (26)، العدد(4)،ص280-330.

62. الغامدي، سعيد (2012): "النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة باستخدام نظرية الشبكة الإدارية"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، السعودية.

63. فليه، فاروق والزاكي، أحمد (2004): **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

64. فهمي، مصطفى و عثمان، حسين (2003): **الإدارة العامة**، الدار الجامعية الجديدة، الاسكندرية، مصر.

65. القحطاني، سالم (2008): **القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي**، مكتبة الملك فهد، الرياض، السعودية.

66. القطامي، يوسف(2004): **النظرية المعرفية الاجتماعية**، دار الفكر، الأردن.

67. قطيط، غسان (2012): "الفاعلية الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية في دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر) في الأردن"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، أنماط التعليم الجامعي الحديث، تجارب ورؤى عربية ، عمان، الأردن، العدد (12)، ص 63- 83.

68. الكردي، أحمد (2004): **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

69. كنعان، نواف (1982): **القيادة الإدارية** ، دار العلوم، الرياض، السعودية.

70. كنعان، نواف (1999):" **القيادة الإدارية**، ط6، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

71. لعويسات، جمال (2005): **مبادئ الإدارة**، دار همومة للطباعة والنشر والتوزيع، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

72. المزروع، هيا (2004): "تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه، وزيادة فاعلية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية"، **مجلة كلية التربية**، المجلد السابع، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 1-30.

73. مسعودان، أحمد (2007): **الادارة المدرسية الرشيدة مجال من مجالات الحكم الرشيد**، مداخلة ضمن الملتقي الدولي حول الحكم الراشد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي، جامعة فرحات سطيف.

74. المشيخي، غالب بن محمد علي (2009): "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، أم القرى، السعودية.

75. مصبح، مصطفى (2011): "القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة"، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

76. المصري، نيفين (2010): "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر"، **رسالة ماجستير** ، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

77. ملحم، سامي (2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

78. الميالي، فاضل والموسوي، عباس (2010): "قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى كادر التدريس في الجامعة"، **مجلة الباحث**، جامعة كربلاء، المجلد (1)، العدد (1)، كربلاء، العراق، ص 199 – 227.

79. نجم، نجم عبود (2011): **القيادة الادارية في القرن الواحد والعشرون**، ط1، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

80. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997) :**الإصدار الأول**، السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.

81. وزارة التربية والتعليم العالي(2010): **النظام التعليمي في فلسطين** .وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

82. وزارة التربية والتعليم العالي(2013): **إحصائية بعدد المدارس والمعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة**، فلسطين.

83. اليعقوبية، سوسن (2014):"آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان"، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك قابوس، سلطنة عُمان.

ثانياُ : المراجع الأجنبية:-

1. Abu Nayeem , Mohammed (2011):" Perceptions of Effective Leadership in Bangladesh Secondary Schools: Moving towards Distributed Leadership". **Degree of Master of Education** ,college of Education, University of Canterbury Christchurch , Newzeland.
2. Ancona, D. and Backmann, E.(2010). Distributed leadership: going from pyramids to networks, **leadership excellence**,vol.27,No.1,pp.11-12.
3. Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in England. **Management in Education**, 21(2): 21 -27.
4. Angelle, P, (2010): " An organizational Prespective of Distributed Leadership: A portrait of a middle school". **National Middle School Associations**, 33(5), 1-16.

5. Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current directions in human science,9: 75 – 78.

6. Bandura. A (1995). **self-Efficacy in changing**., Cambridge university press, New work.

7. Bandura, A. (1993). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived self-Efficacy, **Develop menental ps ychology**

8.Bandura, A.(1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency., **American Psychologist**, 37, 2,p. 122-147.

9. Bandura, A.(1977): self- Efficacy :Toward unifying theory of behavior change . **Psychological Review**, 84,p. 191-215.

10.Bennett, N. et al. (2003). Distributed leadership, **National college for school Leadership**.

11.Bembenutty, H.(2006). Teachers self- efficacy Beliefs, self- Regulation of learning, and Academic performance; A paper presented at the annual meeting of the American psychological association, **new Orleans**, LA, August 12.

12.Brown, R. Rutherford, D. and Boyle, B.(2000). Leadership for school Improvement: the role of the head of department in UK secondary school, **School Effectiveness and school Improvement**, Vol. 11, No.2 pp.237-258.

13. Blackburn, J. & Robinson, S. (2008). "Assessment of teacher self-efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers". **Journal of Agricultural Education**. 3(49). 1-11.

14. Capa, Y. (2005). Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy. **Unpublished doctoral dissertation The Fordham University**, New York.

15. Camburn, E., Rowan, B., and Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models, **Educational Evaluation and policy Analysis**, vol.25, No.4, pp. 347-373.

16. Chreim, s. Williams, b. Janz, l. and Dastmalchian, a.(2010). Change agency in aprimary health car context: the case of Distributed leadership, **health car management review**,vol.35,lss.2;pg.187.

17. Davis, Monique Whittington (2009): Distributed Leadership and School Performance, **degree of Doctor of Education**, The George Washington University.

18. Duif, T. et al (2013): " Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European Schools, European Policy Network of school leaders, **European School Heads Association**.1-49.

19. DeFlaminis , John (2011) . The Design and Implementation of the Annenberg Distributed Leadership Project . **Presented at American Educational Research Association**, Annual Meeting، April 11, 2011..

20. Elmore, R.(2000). Building a new structure for school leadership. **American**, vol.23, No.1, pp.6-13 .

21. Elliot, S. kratochwill, T. & Travers, J. (2000). **Educational psychology**. 3rd eds. McGraw Hill companies, Inc, New York.

22. Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. **School Leadership and Management**, 23(2), 173-186.

23. Fives, H. (2003). "What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge?". **Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference**. Chicago

24. Green, Alex (2010) :"Distributed Leadership in Hilltop school: perspective of teachers without formal Leadership responsibility". **MA(Educational Leadership and innovation)**,university of Warwick Institute of Education.

25. Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, 28(3), 317–338.

26. Gronn, P (2002): Distributed leadership. In K. Leithwood& P. Hallinger (Eds.)., **Second International Handbook of Educational Leadership and Administration**, (pp. 653-696).

27. Grant, G.(2005): Emerging voices on teacher leadership. **Educational management Administration and leadership** ,34,532-55 .

28. Goddard, R. Woolfolk, A. & Hoy, W. (2004). "Collective efficacy beliefs". Theoretical developments. empirical evidence. and future directions. **Researcher**. 3(33). 3–13.

29. Graham, J. (2007). Leadership behaviors and collective efficacy as perceived by teacher of schools in the kitty independent school district. **Unpublished doctoral dissertation**, Texas A and M University, USA.

30. Harris, A. (2009). **Distributed Leadership**: What we know. In: A. Harris (ed.) Distributed Leadership: Different Perspectives. Springer

31. Harris, A, (2007): " Distributed Leadership: conceptual confusion and empirical reticence, **International Journal of Leadership in Education**, vol.10 (3), 1-11.

32. Harris, A. (2003). Teacher leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? **School leadership & Management**, vol.23 (3): 313-324.

33. Harris, A. (2005): Leading or misleading Distributed leadership and school improvement, **Journal of Curriculum Studies** , 37(3) 255-265.

34. Harris, A. & Spillane, James, (2008): Distributed leadership through the looking glass, **management in Education** ,22(1) 31-34.

35. Heck, R. and Hallinger, p.(2009). Assessing the contribwtion of Distributed leadership to school Improvement and growth in math achievement, **American educational research journal**. Vol.46, No.3,pp.659-689.

36. Hulpia, Hester , et al (2009): The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment, **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 20, No. 3, September 2009, 291-317.

37. Jacobs, Gregory Edmond (2010): The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of teachers, **the degree doctor of education**, Faculty of Georgia Southern University.

38. James, K. T., Mann, J. and Creasy, J. (2007) 'Leaders as lead learners: A case example of facilitating collaborative leadership learning for school leaders' **Management Learning** ,vol. **38**(1), pp. 79-94.

39. Jaimes, Ingrid (2009): Distributed Leadership practices in schools: Effect on the development of teacher leadership . a case study, **A dissertation** presented to the faculty of the Rosier School of education university of southern California.

40. Jackson, D. (2005). "An exploration of the relationship between teacher efficacy and classroom management styles in urban middle schools". **Unpublished doctoral dissertation**. Wayne state university Detroit. Michigan.

41. Lizottle, J, (2013):" Aqualitative analysis of distributed leadership and teacher prespective of principal leadership effectiveness" **Education Doctoral Theses**. Paper 96. Northeastern University.

42. Leithwood, k. Mascall, B. Stranss, T. Sacks, R. Memon, N.& Yashkina, A. (2007). Distributed leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system, **leadership and policy in schools**, vol.6, No.1, pp.37-67.

43. Leithwood, Kenneth et al (1997):" Distributed Leadership in secondary Schools". **paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL March, 24-87.

44. Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In: K. Riley and K. Louis (eds.), Leadership for change and school reform. **International Prespectives**, pp. 50-66. London: Rutledge

45. Lambert, L.(1998): Building Leadership Capacity in school, Alexandria. VA: **Association for Supervision and Curriculum Development**.

46. Mascall, Blair et all.,(2009): The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism, **Journal of Educational Administration**, 46(2),214-228.

47. Macbeth, J.,(2005): Leadership as distributed: Amatter of practices, **School Leadership and Management**. (25)4. 349-366.

48. Martinez, M. Frestone, W.,Mangin, M,& Plovsky, T.(2005): Leadership alignment : the challenge of distributed leadership. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Montreal, Canada** .

49. Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher Leadership in the United Kingdom: **teaching and Teacher education**, 22,961 – 972.

50. .Murphy, J. (2005). **Connecting teacher leadership and school improvement**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

51. Ngoc , du (2013):" The Influence Of Distributed Leadership On Teacher Organizational Commitment: Initial Evidence From Vietnam" .**ARCELS**,VOL 10 ,69-90.

52. Nicholson, M. (2003). "Transformational leadership and collective efficacy. A model of school achievement". **Unpublished doctoral dissertation**. The Ohio State University. Ohio.

53. Nir, A. and Kranot, A. (2006). **School principals leadership style and teacher self-efficacy**. Planning and Changing, 37 (3 and 4): 205-218.

54. Oduro, G. K. T. (2004) Distributed leadership' in schools: what English head teachers say about the 'pull' and 'push' factors. **British Educational Research Association Annual Conference**. University of Manchester.

55. Ozen, G., Yaman, M. and Acar, G. (2012). Determination of the employment status of graduates of recreation department. **The Online Journal of Recreation and Sport** , Vol. 1, Issue 2.

56. Pearce, C. L. and Conger, J. A. (2003b) All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In: C. L. Pearce and J. A. Conger (eds.), Shared Leadership: **Reframing the Hows and Whys of Leadership**. pp. 1-18. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

57. Prasertratana, S, et al (2013): " Distributed Leadership : Structural Equation Model. **Prodedia – Social and Behavioral Science**, 116 (2014), 1610 – 1614.

58. presthus, A.(2006). A successful school and its principal- enabling leadership within the organization, **international studies in educational Administration**, vol.34, No.2, pp. 82-99.

59. Redmon, R.J.(2007).Impact of Teacher preparation upon Teacher self-Efficacy. **A paper presented at the annual meeting of the American Association for teaching and curriculum at Cleveland** ,ohio, October 5.

60. Supvoitz, J and Tognatta, N (2013): " The Impact pf distributed Leadership on Collaborative Team Decision Making". **Leadership and policy in schools**, 12 (2), 101 – 121.

61. Spillane, James, (2001): Investigating school Leadership Practice: a distributed perspective, **Educational Reseacher**,30(3):23-28.

62. Spillane. James & Shere,(2004): **The Distributed leadership studies** : a case study of research in and for school practice. Northwestern University .

63. Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. **Educational Administration Quarterly**, *43*(1), 67-100.

64. Sherer, Jennifer z. (2004): Distributed Leadership practice: the subject Matter, **Preliminary draft for Recent Research in Distributed leadership at the American Educational Research Association**, Northwestern University.

65. shakir, F. Issa, j. and Mustafa, p (2011). perceptions towards distributed leadership in school improvement, **International journal of business and Management**,vol.6,No.10,pp 256_264.

66. storey, A.(2004). The problem of Distributed leadership in schools, **School leadership & management**, vol.24, No.3, pp. 249-265.

67. Sheppard, Bruce, Hurley Noel, Dibbon, David (2010) " Distributed leadership, Teacher Moral , and Teacher Enthusiasm : Unravelling the leadership pathways to school success". **paper presented at the American Educational Research Association** (from Apr 30- May 4, 2010) .

68. Sired, Craig (2008): An Investigation into the Implementation of Distributed Leadership in English Schools, **degree of MA Corporate Strategy & Governance**, Nottingham University Business School.

69. Timperley, H.(2005). Distributed leadership: Developing theory from practice, **journal of curriculum studies**, vol.37, No.4, pp.395-420.

70. Wallach, Catherine, et al (2005): **Distributing Leadership: Moving from High School Hierarchy to Shared Responsibility**, small school project.

71.Williams, Clarence G, (2011) : Distributed Leadership in south Africa schools possibilities and constraints , **South Africa journal of Education**.31(2), 190-200

72. Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review, **Educational Management and Administration and leadership**, 32 (4),439-457.

73. Woods, p .A (2004): Democratic Leadership: drawing distinctions with distributed leadership, **international Journal of Leadership in Education**, 6(1),3-26.

74. Wallace, M. (2002): Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales', School Effectiveness and School Improvement, **13**(2), pp. 143-186.

75.Voris,B. (2011). Teacher Efficacy, Jop satisfaction, and alternative certification in early career, **special education**, university of Kentucky.

76.Zhang, J. and Faerman, S.R. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system. **European Journal of Information Systems**, 16(4) .

الملاحق

- **ملحق رقم " 1 " : الاستبانة في صورتها الأولية.**
- **ملحق رقم " 2 " : قائمة بأسماء المحكمين.**
- **ملحق رقم " 3 " : الاستبانة في صورتها النهائية.**
- **ملحق رقم " 4": كتاب تسهيل مهمة تطبيق الاستبانة في المدارس الثانوية.**

ملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

الجـــامعة الاســـلامية – غـــــــزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كـــــليـــــة التربـــيـــــــــة
قـســـــــم أصـــــول التربيـــــة

طلب تحكيم استبانة

الدكتور الفاضل: ..... حفظه الله ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقـوم الباحـث بـإجراء دراسـة لنيـل درجـة الماجسـتير مـن قسـم أصـول التربيـة/ إدارة تربويـة بكليـة التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم"

حيث عرف الباحث القيادة الموزعة إجرائياً بأنها " مدخل إداري حديث تنتهجه بعض القيادات الإدارية بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة، متمثلاً في توزيع صلاحيات إدارية على العاملين بغية رفع فاعليتهم الذاتية نحو العمل، الأمر الذي يؤدي إلى تحملهم لمسئولية صنع واتخاذ القرارات وتنفيذ المهام لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين".

وأعـد الباحـث لـذلك اسـتبانة مكونـة مـن قسـمين، القسـم الأول لقيـاس درجـة ممارسـة مـديري المـدارس الثانويـة بمحافظـات غـزة للقيـادة الموزعـة، واشـتملت علـى المجـالات التاليـة:(الإلهام بالرؤيـة، الممارسـات القياديـة، الثقافـة المدرسـية) وقـد تكونـت مـن (32) فقـرة، والقسـم الثـاني لقيـاس الفاعليـة الذاتيـة لـدى المعلمـين، وقـد تكونت من (20) فقرة، بالإضافة إلى المتغيرات التالية:

1. الجنس: معلم ، معلمة.
2. المؤهل العلمي: بكالوريوس ، ماجستير فأعلى.
3. سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

وبنـاءً علـى مـا تقـدم يرجـو الباحـث مـن سـيادتكم بـالتكرم بإبـداء رأيكـم بفقـرات الاسـتبانة، ومـدى ملاءمـة فقراتهـا للمجالات المذكورة، وإجراء التعديلات التي ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير

الباحث: أيمن فؤاد أبو زر

القسم الأول:- القيادة الموزعة.

م	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية
أولاً_ الإلهام بالرؤية: يتعلق هذا البعد بقدرة مدير المدرسة على تقديم هدفاً نبيلاً وذو معنى لعمل مدرسيه.					
1	يتحدث مدير المدرسة عن التوجهات المستقبلية التي توجه العمل داخل المدرسة.				
2	يقدم صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة مستقبلاً.				
3	يناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق حلم المدرسة المشترك				
4	يوضح للمعلمين كيفية الوصول لتحقيق مصالحهم بعيدة الأجل من خلال تحقيق الرؤيا المشتركة.				
5	يرسم صورة كبيرة لما نطمح لتحقيقه.				
6	يتحدث بقناعة راسخة عن الهدف الأسمى لعملنا الذي نقوم به.				
م	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية
ثانياً_ الممارسات القيادية: درجة توزيع مدير المدرسة لصلاحياته الإدارية على معلميه.					
1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات.				
2	يكلف بعضا من المعلمين بقيادة الاجتماعات العامة.				
3	يُشرك معلميه في بناء الخطة الاستراتيجية وصياغتها.				
4	يوزع المهام الإدارية على معلميه بشفافية كلٍ حسب قدراته وإمكاناته.				
5	يفعل دور المعلمين في حل المشكلات التعليمية والإدارية.				
6	يمنح فرصاً كافية للمعلمين للإبداع.				
7	يُقدم التغذية الراجعة التطويرية لقادة الأنشطة.				
8	يعمل على تنسيق وتوجيه الأعمال بشكل فاعل.				
9	يوفر لقادة الأنشطة من المعلمين موارد كافية لتنفيذ المهام الموكلة إليهم.				

م	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية
10	يُنسَّب المعلمين لدورات المهام القيادية.				
11	يوفر للمعلمين الجدد فرصاً لشغل بعض الأدوار القيادية بالمدرسة.				
12	يعزز القدرات الفردية والجماعية للمعلمين لإنجاز العمل على نحو فعال.				
ثالثاً_ الثقافة المدرسية: يتعلق هذا البعد بالمبادئ التي تحدد مناخ العمل في المدرسة.					
1	يثق مدير المدرسة بقدرات المعلمين ثقة كاملة.				
2	يعزز الثقة والاحترام المتبادل بين هيئة التدريس في المدرسة.				
3	يرحب بمساهمات المعلمين في القضايا التعليمية.				
4	يرسخ مفهوم العمل الجماعي لدى المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة.				
5	يلتزم الموضوعية عند توزيع الجداول المدرسية.				
6	يتمتع بدراية كبيرة حول القضايا التعليمية الحالية.				
7	يعقد اجتماعات منظمة تضم جميع المعلمين للتشاور وتبادل الآراء فيما يخص أداء المدرسة.				
8	يهتم بالأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع المحلي.				
9	يؤمن بقدرات معلميه في تحسين مستوى أداء الطلبة.				
10	يهيئ مناخاً تعاونياً يسهل عملية الاتصال والتواصل بين جميع أفراد المدرسة.				
11	يوفر الوقت الكافي للمعلمين لتحقيق إنجازات ذات قيمة للمدرسة.				
12	يعزز قيم المشاركة لتشجيع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير المدرسة.				
13	يحفز الطاقات الإبداعية لدى العاملين بالمدرسة عبر تشجيعهم لتقديم أفكار جديدة.				
14	يعزز روح المبادرة لدى المعلمين.				

القسم الثاني الفاعلية الذاتية: وعرفها الباحث بأنها ثقة معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة الكامنة في قدراتهم على تنفيذ المهام الموكلة إليهم من المسؤولين على أكمل وجه وفي الوقت المناسب.

م	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية
1	أثق بقدراتي على إنجاز المهام الإدارية المكلف بها.				
2	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في موقف تحدي.				
3	أصل إلى أي هدف مهما كان بعيداً.				
4	أتجاوز العقبات التي تحول بيني وبين تحقيق أهدافي.				
5	أواجه الأزمات بهدوء وثبات.				
6	أقوم بأعمالي المدرسية بانتظام حسب ما هو مخطط لها.				
7	أتحمل الكثير من المسؤوليات.	.			
8	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد.				
9	أعرف كيف أتصرف في المواقف غير المتوقعة.				
10	أجد نفسي محبوباً من مجموع المعلمين والطلبة.				
11	أشارك المعلمين في إنجاز المهمات المدرسية.				
12	أنتمي إلى المدرسة التي أعمل بها.				
13	أبادر بالقيام بأنشطة مختلفة منهجية وغير منهجية داخل المدرسة.				
14	أجيد إدارة الحوار مع زملائي لعلاج المشكلات المختلفة.				
15	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.				
16	أشعر أن لدي استعداد لتقديم مجهوداً أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة.				
17	أفتخر أمام الآخرين بأنني عضو في الهيئة التدريسية بهذه المدرسة.				
18	أشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية خارج المدرسة.				
19	أمتلك القدرة على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المكلف بها.				
20	أميز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه.				

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	مكان العمل
1	أ.د محمود أبو دف	الجامعة الإسلامية
2	أ.د سناء أبو دقة	الجامعة الإسلامية
3	د. فايز شلدان	الجامعة الإسلامية
4	د. إياد الدجني	الجامعة الإسلامية
5	د. حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية
6	د. حسام أبو شاويش	كلية فلسطين التقنية
7	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم
8	د. علي خليفة	وزارة التربية والتعليم
9	د. فتحي كلوب	وزارة التربية والتعليم
10	د. محمود عساف	وزارة التربية والتعليم
11	د. رائد الحجار	جامعة الاقصى
12	د. ناجي سكر	جامعة الأقصى
13	د. محمد هاشم أغا	جامعة الأزهر

ملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها النهائية

الجـــامعة الاســـلامية – غـــــــزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كـــــليـــــة التربـــيـــــــــة
قـســـــــم أصـــــول التربيـــــة

أخي المعلم المحترم/ أختي المعلمة المحترمة ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الموضوع : تعبئة استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم"

وذلك استكمالٌ لنيل درجة الماجستير من قسم أصول التربية في الجامعة الإسلامية، وللحصول على المعلومات المطلوبة أعد الباحث استبانة مكونة من قسمين، القسم الأول أُعد لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة، وقد اشتمل على ثلاثة مجالات هي(الإلهام بالرؤية، الممارسات القيادية، الثقافة المدرسية) وقد تكون من (30) فقرة، والقسم الثاني لقياس الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وقد تكون من (19) فقرة.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتحديد درجة موافقتكم عليها بوضع إشارة (x) في العمود المناسب، وكلي ثقةٌ وأمل في إجاباتكم عن جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، إضافةً لتعبئة البيانات الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم فائق الاحترام والتقدير

البيانات الأولية: ضع إشارة (x) أمام ما يناسب كل بند:-

4. الجنس: ☐ معلم ☐ معلمة.
5. المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى.
6. سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات

الباحث: أيمن فؤاد أبو زر

القسم الأول :- القيادة الموزعة.

م	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً_ الإلهام بالرؤية: يتعلق هذا البعد بقدرة مدير المدرسة على تقديم تصور مسبقٍ لآلية تحقيق هدف نبيلٍ ذي معنى.						
1	يَتحدث عن التوجهات المستقبلية داخل المدرسة.					
2	يُقدم صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة.					
3	يُناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق طموحات المدرسة المشترك.					
4	يُوضح للمعلمين كيفية الوصول لتحقيق مصالحهم بعيدة الأجل.					
5	يَرسم صورة كبيرة لما تطمح له المدرسة.					
6	يَتحدث بقناعة راسخة عن الهدف الأسمى للعمل في المدرسة.					
ثانياً_ الممارسات القيادية: درجة توزيع مدير المدرسة لصلاحياته الإدارية على معلميه.						
1	يُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات.					
2	يُكلف بعضا من المعلمين برئاسة الاجتماعات العامة.					
3	يُشرك المعلمين في بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة.					
4	يُوزع المهام الإدارية على المعلمين بشفافية .					
5	يُفعل دور المعلمين في حل المشكلات المدرسية.					
6	يَمنح فرصاً كافية للمعلمين للإبداع.					
7	يتيح للمعلمين الجدد فرصاً لشغل بعض الأدوار القيادية بالمدرسة.					
8	يعزز القدرات الفردية والجماعية للمعلمين لإنجاز العمل					
9	يُوفر لقادة الأنشطة من المعلمين موارد كافية لتنفيذ المهام.					
10	يُنسِب بعضاً من المعلمين لدورات المهام القيادية.					
11	يَعمل على تنسيق وتوجيه الأعمال المدرسية.					

م	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
ثالثاً_ الثقافة المدرسية: يتعلق هذا البعد بالمبادئ التي تحدد مناخ العمل في المدرسة.						
1	لدى مدير المدرسة ثقة كافية بقدرات المعلمين.					
2	يسعى لترسيخ الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين.					
3	يُرحب بمساهمات المعلمين في القضايا التعليمية.					
4	يُرسخ مفهوم العمل الجماعي لدى المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة.					
5	يَلتزم الموضوعية عند توزيع الجداول المدرسية.					
6	يَعقد اجتماعات منظمة تضم جميع المعلمين للتشاور وتبادل الآراء.					
7	يَهتم بالأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع المحلي.					
8	يُؤمن بقدرات المعلمين في تحسين مستوى أداء الطلبة.					
9	يُهيئ مناخاً تعاونياً يسهل عملية الاتصال والتواصل في المدرسة.					
10	يُوفر الوقت الكافي للمعلمين لتحقيق إنجازات قيمة للمدرسة.					
11	يُعزز قيم المشاركة لتشجيع المعلمين على المشاركة في جهود تطوير المدرسة.					
12	يُحفز الطاقات الإبداعية لدى المعلمين بالمدرسة عبر تشجيعهم لتقديم أفكار جديدة.					
13	يُعزز روح المبادرة لدى المعلمين.					

القسم الثاني :- الفاعلية الذاتية

م	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أَثق بقدراتي على إنجاز المهام الإدارية المكلف بها.					
2	أَكون في أحسن حالة عندما أُوضع في موقف تحدي.					
3	أَصل إلى أي هدف مهما كان بعيداً.					
4	أَتجاوز العقبات التي تحول بيني وبين تحقيق أهدافي.					
5	أُواجه الأزمات بهدوء وثبات.					
6	أَقوم بأعمالي المدرسية بانتظام حسب ما هو مخطط لها.					
7	أَستطيع قيادة مجموعة من المعلمين إلى هدف محدد.					
8	أتصرف في المواقف الطارئة.					
9	أَجد نفسي محبوباً من مجموع المعلمين والطلبة.					
10	أُشارك المعلمين في إنجاز المهمات المدرسية.					
11	أَشعر بالانتماء إلى المدرسة التي أعمل بها.					
12	أُبادر بالقيام بأنشطة مختلفة داخل المدرسة.					
13	أُجيد إدارة الحوار مع المعلمين لعلاج المشكلات المختلفة.					
14	أَستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.					
15	أَشعر أن لدي استعداد لتقديم مجهوداً أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة.					
16	أَفتخر أمام الآخرين بأنني عضو بالمدرسة.					
17	أُشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية خارج المدرسة.					
18	أستثمر أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المكلف بها.					
19	أُميز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه.					

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
General Directorate of Educational planning

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الادارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و.ت.ع مذكرة داخلية (٨٥٣٨)
التاريخ: 2015/4/14
الموافق: 24 جمادي الاخر، 1436هـ

السادة/ مديري التربية والتعليم – محافظات غزة المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه،

يرجى تسهيل مهمة الباحث/ أيمن فؤاد عبد أبو زر والذي يجري بحثاً بعنوان :

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة تخصص أصول التربية، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمديرياتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

نسخة:
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليمية المحترم.
- الملف.

Hosor Al-Asfar

Gaza (08-2641298 – 2641297 Fax:(08-2641292)
غزة – هاتف(2641298 –2641297–08 فاكس(2641292–08)
E-mail: info@mohe.ps