إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة ممارسة مديري التربية و التعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس.

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إلي حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أ بحثي لدى أية 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: جهاد عبدالنور أحمد صالحة Student's name:

التوقيع: Signature:

التاريخ: 2013 . 12 . 4 Date:

الجامعـــة الإسلاميـــــة – غـزة
عمادة الدراســـــات العليـــــا
كلية التربية – قسم أصول تربية
إدارة تربـــــــــــويـــــــة

درجة ممارسة مديـري التـربية والتـعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس

إعداد الباحث

جواد عبد النور أحمد صالحة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أصول التربية–إدارة تربوية من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة

1434هـ - 2013م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم ج.س.غ/35/..... Ref

التاريخ 2013/11/26..... Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **جواد عبد النور احمد صالحة** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم أصول التربية– الإدارة التربوية** وموضوعها:

درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 22 محرم 1435هـ، الموافق 2013/11/26م الساعة الثانية عشرة والنصف ظهراً في مبنى القدس، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. فؤاد علي العاجز	مشرفاً ورئيساً	.....
د. محمد عثمان الأغا	مناقشاً داخلياً	.....
د. محمد هاشم آغا	مناقشاً خارجياً	.....

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

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

٢٠١٣

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

قال تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنْتَ لَـهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ القَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَـهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾

(سورة آل عمران : آية 159)

صدق الله العظيم

- إلى الذي ملأ الأرض خلقاً وهدى، النبي محمد بن عبد الله الصادق الأمينﷺ .

- إلى الحضن الدافئ الحنون، إلى من كان دعاؤها نوراً يضيء لي الطريق، والدتي الغالية.

- إلى نبراسي في الحياة ، إلى من كَدَّ وربى فأحسن التربية، والدي الغالي .

- إلى المخلصة الوفية التي ضحت وصبرت من أجل تحقيق هذا الحلم الجميل، زوجتي الغالية.

- إلى أملي المتحدد في الحياة أبنائي الأعزاء، نور وعبد الرحمن.

- إلى روح ابنتي الغالية، جنى.

- إلى الذين يصفو القلب معهم، إلى مَنْ كَبُرت معهم وبهم، أخي وأخواتي.

- إلى التي تبني الحاضر لتصنع المستقبل، الجامعة الإسلامية.

- إلى منارات العلم والهدى والنور، أساتذتي الكرام.

- إلى الذين وقفوا بجانبي دعماً ودعاءً بالتوفيق والنجاح، الأقارب والأصدقاء.

- إلى كل شهيد وجريح وأسير ومجاهد يدافع من أجل الإسلام وتحرير فلسطين.

❖ إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد ❖

شكر وتقدير

قال تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (الأحقاف: 15).

والصلاة والسلام على النبي المعلم، الذي أوصانا بالحمد والشكر، فالحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل، الذي ما كان له أن يتم لولا فضل الله عز وجل وتوفيقه، وفضل أصحاب الفضل الذين لهم أدين، وكنت بهم بعد الله أستعين.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى رئاسة الجامعة الإسلامية، وإلى عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وإلى عمادة كلية التربية والهيئة التدريسية بها، وأخص بالذكر **الأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز** على جهده المتميز في الإشراف على هذه الرسالة، ومساهمته الفكرية في تعزيز منهجيتها وإثراء مضامينها التربوية، ولما غمرني به من فيض علمه، وكثير نصحه، وحسن معاملته وجميل صبره.

كما أنني أنتهز هذه الفرصة لأتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى أستاذي الدكتور/ **محمد عثمان الأغا** الذي لم يبخل علَيّ بعلمه الزاخر، ونصحه السديد، وتوجيهه الرشيد، وتفضله بقبول مناقشة هذه الرسالة، أسأل الله أن يبارك في جهده وأن يجزيه عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأستاذي الكريم عضو لجنة المناقشة الخارجي **الدكتور/ محمد هاشم أغا** على ما بذله من جهد في إثراء هذه الرسالة بتوجيهاته القَيِّمَة.

كما يطيب لي أن أشكر السادة المُحَكِّمين الذين بذلوا جهداً في تحكيم أداة الدراسة، والشكر موصول إلى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة الذين أبدوا تعاوناً كبيراً في الإجابة على بنود الاستبانة، وإلى زملائي الذين ساعدوني في توزيع الاستبانة.

وأتوجه بالشكر كذلك إلى كل من بذل جهده لترى هذه الرسالة النور، وأخص بالذكر صديقي/ أ.**إياد النبيه** الذي لم يتوانَ لحظةً عن تقديم كل عون ومشورة من أجل الوصول بهذا العمل إلى هذه الصورة.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر لشقيقي خالد وابن عمي أحمد لمساندتهما لي في إنجاز هذا العمل. وأخيراً أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل، داعياً الله أن يجزي الجميع خير الجزاء.

الباحث: جواد عبد النور صالحة

ملخص الدراسة باللغة العربية

درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس.

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي (الإجرائي)، وعلاقة هذه الدرجة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي والتي تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012-2013)، والبالغ عددهم (133) مديراً ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانتين: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي، من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية معتمداً في ذلك على الجزء المتعلق بالقيادة التفاعلية في استبانة القيادة ذات السلوكيات المتعددة لباس وأفوليو، حيث اشتملت على (14) فقرة، في ثلاثة مجالات هي: المكافأة الطارئة، والإدارة بالاستثناء الإيجابي، والإدارة بالاستثناء السلبي، والأخرى لقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، وتكونت من (20) فقرة، وقد تم استرداد جميع الاستبانات، وكانت كلها صالحة، وبعد تطبيق الاستبانة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (spss)، واستُخْدِمت المعالجات الإحصائية التالية: النسب المئوية، والوزن النسبي، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، واختبار ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، واختبار (T) لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي كبيرة بشكل عام حيث بلغ الوزن النسبي لجميع فقرات استبانة السلوك القيادي التفاعلي (68.65%) .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس الثانوية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية).

3. درجة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم كانت كبيرة حيث بلغ الوزن النسبي لجميع فقرات استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية (71.59%).
4. توجد علاقة طردية موجبة متوسطة (65%) ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس الثانوية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم.

وبناءً على هذه النتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. نشر ثقافة القيادة التفاعلية بين القيادة التربويين، وتوجيه مديري التربية والتعليم للاطلاع عليها من خلال عقد الدورات وورش العمل، ونشر الأبحاث التي تناقش النمط القيادي التفاعلي، وتبيان أثره على تطوير أداء مديري المدارس.
2. تصميم وتنفيذ برامج لتنمية القيادة في المؤسسة التربوية بجميع مستوياتها العليا والوسطى والدنيا بحيث تتضمن منهجاً يشمل أفضل الممارسات للقيادة التفاعلية.
3. التزام مديري التربية والتعليم بنمط القيادة التفاعلي، خاصة في بعدي: المكافأة الطارئة من خلال اهتمامهم بعلاقات العمل بقدر اهتمامهم بأهداف ورسالة المؤسسة، وبعد الإدارة بالاستثناء الإيجابي من خلال تفعيل مبدأ الثواب والعقاب ومبدأ لكل مجتهد نصيب.
4. العمل على تطوير أداء المديرين من خلال تطوير البيئة المادية للمدارس، وتلبية احتياجاتهم من الكوادر البشرية والاحتياجات المادية، والمالية، وتوجيههم لكل جديد في مجال الإدارة والقيادة، وتدريبهم لرفع كفاءتهم المهنية، ومنحهم المزيد من الصلاحيات، مع توفير نظام متابعة ومحاسبة يقوم على الوضوح والعدالة المهنية.

Abstract

The Degree of Practising Transactional Leadership Behaviour by the Directors of the Ministry of Education and its relationship with the Development of High Schools' Headmasters managerial performance.

This study aims at identifying the degree of practising transactional leadership behaviour by the directors of the Ministry of Education and its relationship with the Development of High Schools' Headmasters managerial performance. Also, the study aims to investigate the effect of variables such as: sex, qualification, years of experience, and the educational region on the average estimates of those headmasters for such a relationship.

The researcher has used the descriptive analytical approach in the study. The study sample included all the population of the study which consists of 133 headmasters of governmental high schools in Gaza governorates for the academic year 2012-2013, both male and female.

To achieve the objectives of the study, the researcher has used two questionnaires. The first one measures the degree of practising the leadership behaviour by the directors of the Ministry of Education as seen by the headmasters of high schools. This questionnaire is based on the section of transactional leadership in the questionnaire of Multi-Factor Leadership Behaviour of Bass and Avolio. The questionnaire consists of 14 items in three domains: contingent reward, management through positive exception, management through negative exception. The second questionnaire measures the degree of developing the managerial performance of headmasters of high schools by the directors of the Ministry of Education as seen by those headmasters. This questionnaire consists of 20 items. All questionnaires have been received back and all of them were valid.

Upon implementing the questionnaires, the data have been analyzed using SPSS and the following statistical processes: percentage, relative weight, frequencies, average, Cronbach Alpha, Split-half method, T test for one sample and two separate samples, Pearson correlation, and one way analysis of variance.

The study has found out:

1. The degree of practising transactional leadership behaviour by the directors of the Ministry of Education is high where the average for all items related to transactional leadership behaviour is 3.43, with relative weight %68.65, and T test value is 11.92.

2. There are no statistical differences in the average of estimates of headmasters of high schools for degree of practising transactional leadership behaviour by the directors of the Ministry of Education due to the variables of: sex, qualification, years of experience, and the educational region.

3. The degree of development of the managerial performance of high schools headmasters, as they see, is high where the average of all the items of developing the managerial performance of headmaster is 3.58, with relative weight %71.59, and T test value 11.59.

4. There is a direct positive statistical relationship, r = 0.650%, in the average of estimates of headmasters for the degree of practising leadership behaviour by the directors of the Ministry of Education in light of the transactional theory, as well as the average of their estimates for their performance's development.

The researcher recommends the following:

1. The culture of transactional leadership should prevail among the education directors and leaders. The directors of the Ministry of Education are asked to have access to such a culture through workshops, courses, and papers that discuss transactional leadership behaviour and show its effect on the development of headmasters' performance.

2. Programs should be planned and then implemented to improve leadership in education institutions of all levels. Such programs need to include a method that encompasses the best practices of transactional leadership.

3. The directors of the Ministry of Education should abide by transactional leadership approach, particularly in two aspects: 1) urgent rewards through giving interest to the relations at work just like their interest in the mission and objectives of the institution, 2) positive exception through reward and punishment principle.

4. Developing the performance of headmasters through developing the school environment and fulfilling their needs of human cadres and finance. Headmasters need to be directed to the latest developments in the field of management and leadership, trained to improve their professional efficiency, and given more authorities along with providing a fair control and accountability system.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية	ث
Abstract	ح
قائمة المحتويات	د
قائمة الأشكال	س
قائمة الجداول	س
قائمة الملاحق	ش
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها الفرعية	5
فروض الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني **الإطار النظري**	
المبحث الأول السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم	11
مفهوم القيادة	11
القيادة التربوية	12
مفهوم السلوك القيادي	13
خصائص السلوك القيادي الفَعَّال	14
العوامل المؤثرة في اختيار السلوك القيادي	15

الموضوع	الصفحة
السلوك القيادي في الإسلام	16
مبادئ القيادة في الإسلام	16
سمات القائد التربوي في الإسلام	18
مهام مدير التربية والتعليم	19
نظريات القيادة الكلاسيكية	21
نظريات القيادة الحديثة	24
أنماط القيادة التربوية	25
أنماط القيادة الكلاسيكية	25
أنماط القيادة الحديثة	27
أولاً: نمط القيادة التفاعلي (الإجرائي)	28
عناصر النمط التفاعلي "الإجرائي"	30
أسس القيادة التفاعلية	32
خصائص القائد التفاعلي	32
أهداف القيادة التفاعلية	34
الإجراءات المتبعة في أسلوب القيادة الإدارية التفاعلية	34
كيفية الاستفادة من النمط التفاعلي في مجال التعليم	35
مزايا النمط القيادي التفاعلي "الإجرائي"	36
بعض المآخذ على النمط التفاعلي	37
معوقات تعميم استخدام نمط القيادة التفاعلية	37
تعليق عام على النمط القيادي التفاعلي	38
ثانياً: نمط القيادة التحويلي	39
مقدمة	39
أبعاد القيادة التحويلية	40
خصائص القيادة التحويلية	41
خصائص القائد التحويلي	41
وظائف القائد التحويلي	42
أنماط القيادة التحويلية	43
أهمية القيادة التحويلية	43

الموضوع	الصفحة
مميزات القيادة التحويلية	43
بعض الملاحظات على القيادة التحويلية	44
القيادة التحويلية في المجال التربوي	44
الفرق بين القيادة التفاعلية "الإجرائية" والقيادة التحويلية	45
المبحث الثاني تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس	47
مفهوم الأداء الإداري	47
العوامل المؤثرة في وظيفة مدير المدرسة	48
متطلبات القيادة الإدارية للمدير الناجح	49
مهام مدير المدرسة	49
العوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس	53
دواعي تطوير مهارات مديري المدارس	54
مجالات تطوير الإدارة المدرسية	55
معوقات تطوير الإدارة المدرسية	60
مرحلة التعليم الثانوي (الأهمية والأهداف)	61
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
تمهيد	64
المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالسلوك القيادي التفاعلي	64
المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس	74
التعقيب على الدراسات السابقة	88
الفصل الرابع **منهجية الدراسة: الطريقة والإجراءات**	
المقدمة	97
أولاً: منهج الدارسة	97
ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها	97
ثالثاً: الوصف الإحصائي لمجتمع الدارسة وفق البيانات الأولية	98
رابعاً: أداة الدراسة	100
خامساً: خطوات بناء الاستبانة	100

الموضوع	الصفحة
سادساً: صدق الاستبانة	101
سابعاً: ثبات الاستبانة	105
ثامناً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	107
الفصـــــــل الخامس **نتائج الدراسة الميدانية "إجابة الأسئلة ومناقشتها"**	
المقدمة	110
المحك المعتمد في الدراسة	110
نتائج الدراسة ومناقشتها	111
الخاتمة : أولاً- التوصيات	137
ثانياً: المقترحات	139
قائمة المراجع	140
قائمة الملاحق	153

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	العوامل المؤثرة في القيادة التفاعلية	29

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(4-1)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس	98
(4-2)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي	99
(4-3)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخدمة كمدير مدرسة	99
(4-4)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية	100
(4-5)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المكافأة الطارئة" والدرجة الكلية للمجال	102
(4-6)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال" الإدارة بالاستثناء الإيجابي" والدرجة الكلية للمجال	103
(4-7)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء السلبي" والدرجة الكلية للمجال	103
(4-8)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة "تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية" والدرجة الكلية للاستبانة	104
(4-9)	معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة السلوك القيادي التفاعلي والدرجة الكلية للاستبانة	105
(4-10)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة "السلوك القيادي التفاعلي"	106
(4-11)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة "السلوك القيادي التفاعلي"	106
(5-1)	المحك المعتمد في الدراسة	110
(5-2)	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة السلوك القيادي التفاعلي	111
(5-3)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "المكافأة الطارئة"	116

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(4-5)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء الإيجابي"	118
(5-5)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء السلبي"	120
(5-6)	نتائج اختبار T – لعينتين مستقلتين- الجنس	121
(5-7)	نتائج اختبار T – لعينتين مستقلتين- المؤهل العلمي	123
(5-8)	نتائج اختبار تحليل التباين – سنوات الخدمة	125
(5-9)	نتائج اختبار تحليل التباين – المنطقة التعليمية	127
(5-10)	نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المنطقة التعليمية	128
(5-11)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية	129
(5-12)	معامل الارتباط بين متوسطات التقديرات لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم	134

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
ملحق رقم(1)	قائمة أسماء السادة المحكمين
ملحق رقم(2)	استبانة السلوك القيادي التفاعلي في صورتها الأولية
ملحق رقم(3)	استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في صورتها الأولية
ملحق رقم(4)	استبانة السلوك القيادي التفاعلي في صورتها النهائية
ملحق رقم(5)	استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في صورتها النهائية
ملحق رقم(6)	كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة الدراسات العليا إلى وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
ملحق رقم(7)	كتاب تسهيل مهمة موجه من مدير عام التخطيط التربوي إلى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة
ملحق رقم(8)	كتاب تسهيل مهمة موجه من مدير التربية والتعليم- خانيونس إلى مديري المدارس الثانوية

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة.

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها الفرعية.

ثالثاً: فروض الدراسة.

رابعاً: أهداف الدراسة.

خامساً: أهمية الدراسة.

سادساً: حدود الدراسة.

سابعاً: مصطلحات الدراسة.

مقدمة الدراسة:

لقد شغل موضوع القيادة الناس منذ فترة طويلة من الزمن وقد جاء اهتمام الباحثين به نتيجة ايمانهم بأن فاعلية المنظمات تكمن في قيادتها، وتعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية، وتتبع أهميتها من كونها تقوم بدور مركزي في جميع جوانب العملية الإدارية فهي حجر الزاوية في نجاح تلك المؤسسات؛ وذلك بما تعنيه من تأثير في الآخرين وتوجيه لسلوكهم، من خلال قيم الحب والتعاون والتجديد والمشاركة والإيجابية، التي يجب أن يرسيها القائد في سلوكه القيادي.

"وتعد القيادة جزءًا أساسياً في العملية الإدارية، ويعد النمط الإداري أحد العوامل الرئيسية التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية داخل منظمات العمل المختلفة، وتكمن أهمية القيادة في المؤسسات التربوية من خلال توجيه السلوك الإداري لمديري الإدارة التربوية وتحديده، إذ يتباين هذا السلوك حسب أنواع القيادات التي تمارس أعمالها في تلك المؤسسات" (السعود، 249:2009).

ومن وجهة نظر الباحث تلعب شخصية القائد وسلوكه القيادي دوراً بارزاً في إيجاد المناخ الملائم للعمل، والذي يتفاعل فيه القائد مع المرؤوسين بحيث يشعرهم بمدى أهميتهم، ويشركهم في صناعة القرارات، ويشجعهم على التجديد والإبداع، وتعتبر القيادة التربوية الأكثر أهمية بين أنواع القيادات الأخرى؛ لأنها تعمل على تنمية قدرات الإنسان وتحقيق حاجاته وتطلعاته وأهدافه فهي تسعى للنهوض به كي يكون مواطناً صالحاً منتجاً نافعاً لنفسه ولوطنه.

ولقد أصبحت القيادة الإدارية التربوية المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة تعليمية فهي جوهر العمل الإداري لأنها تمثل عاملاً مهماً في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية لما لها من تأثير مباشر على العملية التعليمية. (الكردي، 2004: 41).

ويرى الباحث أن القادة في المستويات الإدارية الثلاثة العليا والوسطى والدنيا يتقاسمون المسؤولية عن إدارة العملية التربوية، وأن كل من مدير التربية والتعليم، ومدير المدرسة الثانوية يعتبر القائد الميداني المركزي في إدارة تلك العملية؛ فمدير التربية والتعليم يشرف بشكل مباشر على إدارة كل أركان العملية التعليمية في منطقته، فمن خلاله تُنَفِّذ فلسفةُ الدولة التربوية في المدارس، وعليه تقع مسؤولية إدارة جميع المؤسسات التربوية في منطقته وفي مقدمتها المدارس، ويرتبط نجاح مدير التربية والتعليم في أداء رسالته بمدى قدرته على توجيه سلوك العاملين معه سواء في المديريات أو في المدارس نحو تحقيق الأهداف، ويعتبر سلوكه القيادي المحدد الرئيس لإيجاد المناخ النفسي الجيد لبيئة العمل، ويؤثر النمط القيادي الذي ينتهجه على أداء العاملين في مديريات التربية والتعليم والمدارس على حد سواء، ونظراً لاختلاف طبائع البشر وتطور علومهم فإن القادة التربويين مطالبون بالتنويع في سلوكياتهم القيادية بما يتناسب مع خصائص العاملين، وطبيعة الموقف في المؤسسة

التربوية، وأن يسعوا جاهدين لمواكبة الأنماط القيادية الحديثة وأن يتخيروا أفضلها من أجل تطوير الأداء وتحقيق الأهداف.

ولقد تعددت الأنماط القيادية تبعاً لوجهات نظر الباحثين ونظريات القيادة، فظهرت قديماً الأنماط القيادية التقليدية مثل: (النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي)، ثم ظهرت الأنماط القيادية الحديثة مثل النمط التفاعلي والنمط التحويلي وغيرها.(عياصرة والفاضل: 2006، 113-158).

ومن وجهة نظر الباحث فإن القيادة الديمقراطية، والقيادة التحويلية، والقيادة التفاعلية خاصة في بعدها الأول وهو المكافأة الطارئة تعبر عن مضمون متشابه يسمح بإعطاء مساحة تشاركية تفاعلية بين القائد والعاملين تقوم على أساس من الثقة والعمل الجماعي، وتحترم قدرات الأفراد وتطلعاتهم وحاجاتهم.

وتعد القيادة التفاعلية أسلوباً وقائياً وبنائياً أكثر من كونها إدارة علاجية كما أنها تصنع جيلاً من العاملين لهم المقدرة على إدارة العمل المؤسسي بصورة يتكامل فيها التوجيه الإنتاجي والخدمي معاً، وذلك في نفس الوقت الذي يتم فيه إشباع الحاجات الوظيفية للعاملين بصورة تدفعهم للعمل المستمر من أجل الارتفاع بشأن المؤسسة التعليمية، لذلك نجد أن القائد التفاعلي خاصة في المجال التربوي مثل مدير التربية والتعليم يسعى إلى تعميق مفهوم المشاركة لدى العاملين، ويشعرهم بالإيجابية والاحترام ويعزز الثقة بينه وبينهم، حيث يعمل على تنمية روح الابتكار لديهم، ويشجع التعدد الفكري عندهم، ويؤمن بأهمية الاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة من قبلهم، ويمتلك القدرة على فهم الأنماط السلوكية للعاملين والتعامل معها بما يناسبها. (البستان وآخرون، 2010: 265-269).

ومن وجهة نظر الباحث فإن التطور المعرفي الحاصل في أيامنا يتحتم على مديري التربية والتعليم العمل على تطوير أداء مديري المدارس، وذلك من خلال تحفيزهم، والعمل على رفع كفايتهم وتطوير قدراتهم، والعمل على إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات الإدارية والفنية الجديدة.

"وتتحدد فاعلية الإدارة المدرسية بمدى فاعلية مديرها فهو الموجه لكل إمكانات المدرسة من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، وتتوقف قدرة إدارة المدرسة الفاعلة على كفاءة مديرها الذي ينظر إليه كقائد تربوي يقود عناصر العملية التعليمية" (أبو خطاب، 2008: 2).

ومن هنا تظهر أهمية تطوير أداء مديري المدارس لا سيما الثانوية منها؛ فهي المرحلة التي تتبلور فيها شخصية الطالب الذي هو أمل الأمة وعماد مستقبلها.

ويرى الباحث أن السلوك القيادي التفاعلي المطلوب من مديري التربية والتعليم القيام به من أجل تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية يتمثل في: تنظيم الدورات التدريبية والندوات والمحاضرات المتعلقة بالمستجدات التربوية مثل: الأنماط القيادية الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي وغيرها، ومشاركة مديري المدارس في وضع برامج تطور من أدائهم وأداء معلميهم، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لهم، ومتابعة أدائهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتنمية قدراتهم في التخطيط للبرامج التي تؤدي إلى رفع مستوى الطلاب، وتزويدهم بالاحتياجات اللازمة لمدارسهم، وتطوير علاقاتهم بمؤسسات المجتمع المحلي.

ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات التي تناولت النمط القيادي التفاعلي فقد لاحظ وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة التفاعلية والمتغير الآخر في بعض الدراسات والتي منها: دراسة الدهمشي (2011) الذي كان المتغير الآخر فيها مستوى الأداء الجيد، ودراسة والومبوا وآخرون (2008) الذي كان المتغير الآخر فيها رضا العاملين، ودراسة النبيه (2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة أبعاد القيادة التفاعلية باستثناء بعد الإدارة بالاستثناء السلبي وفاعلية اتخاذ القرار.

ومن الملاحظ أن تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس قد ارتبط تحقيقه بالعديد من المتغيرات التي أشارت إليها بعض الدراسات مثل دراسة: حسن (2013) ودراسة عيسى (2008) اللتين درستا دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس، ودراسة لهلبت (2010) التي درست دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية، ودراسة رمضان (2009) التي درست أثر استخدام نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء، ودراسة صالحة (2010) التي درست دور مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث في تطوير أداء المديرين، ودراسة الزميلي (2005) التي درست دور الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري الثانوية.

ويرى الباحث أن السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم، يؤثر على تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس، خاصة في المجالات الأساسية للإدارة المدرسية وهي التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه والرقابة والتقويم.

وفي ضوء ما سبق واستكمالاً لجهود الباحثين جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس، آملاً من الله عز وجل أن تقدم هذه الدراسة إضافة نوعية علّها تشجع مديري التربية والتعليم على ممارسة السلوكيات القيادية التفاعلية التي تؤثر بشكل إيجابي في تطوير أداء مديري المدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها الفرعية:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وما علاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).
3. ما درجة تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، شرق خانيونس، خانيونس، رفح).
5. لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة للسلوك القيادي التفاعلي، والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).
3. التعرف إلى درجة تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم.
4. توضيح فيما إذا كان هناك علاقة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة للسلوك القيادي التفاعلي، وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. قد تساعد مديري التربية والتعليم في معرفة السلوك القيادي الإيجابي والعمل على تعزيزه، ومعرفة السلوك السلبي والعمل على تلافيه.
2. قد تفيد توصيات هذه الدراسة التي سيتم رفعها للجهات المختصة في العمل على تطوير أداء مديري التربية والتعليم.
3. قد تفيد هذه الدراسة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية والذي ينعكس بدوره على العملية التعليمية ككل.

4. قد تفيد الباحثين في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

1. **الحد اللُّغَوي:** تجمع الدراسة بين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية.
2. **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة في حدها الموضوعي على: دراسة السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم تبعاً للمجالات التالية:(المكافأة الطارئة، الإدارة بالاستثناء الإيجابي، الإدارة بالاستثناء السلبي)، وتأثير هذا السلوك على تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية.
3. **الحد البشري:** اعتمدت هذه الدراسة وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.
4. **الحد المؤسسي:** المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.
5. **الحد المكاني:** اقتصرت على المناطق التعليمية في محافظات قطاع غزة وهي: شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، شرق خانيونس، خانيونس، رفح.
6. **الحد الزماني:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012-2013م.

مصطلحات الدراسة:

1. **السلوك القيادي لمدير التربية والتعليم:**

يعرف السلوك القيادي بأنه: "ذاك التصرف الذي يسلكه المدير للتأثير على سلوك المرؤوسين من أجل جعلهم ينجزون الأهداف" (الساعد، 2004: 42).

كما يعرف السلوك القيادي لمدير التربية والتعليم بأنه: "مجموعة النشاطات التي يؤديها مدير التربية والتعليم للتأثير في رؤساء الأقسام والموظفين العاملين في المديرية لتحقيق أهداف المديرية" (العظامات، 2004: 15).

ويعرفه الباحث بأنه: النشاطات والممارسات التي يسلكها مدير التربية والتعليم في محافظات غزة، في أي موقف أثناء تحقيقه أهداف العملية التعليمية التعلمية، فيؤثر من خلالها على مديري المدارس الثانوية مما يؤدي إلى تطوير أدائهم.

2. **النمط القيادي التفاعلي:**

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نمط قيادي يجمع فيه مديرو التربية والتعليم بين سماتهم الشخصية، وخصائص مديري المدارس الثانوية، وطبيعة الموقف، والمتغيرات المحيطة، وينتهجون فيه التبادلية من خلال تلبية حاجات المديرين بالقدر الذي ينجزون فيه الأهداف، وبذلك يعملون

على إحداث توازن بين حاجات المديرين، ومتطلبات العمل، ويسيرون بالجميع نحو تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية ونجاح، ويقاس من خلال استجابات عينة الدراسة لأداة الدراسة المستخدمة في هذا البحث.

3. **التطوير:**

يعرف التطوير بأنه: "إدخال كل جديد من أفكار، أو اتجاهات، أو برامج، أو طرق من أجل الارتقاء بالأداء الإداري لمديري المدارس وإحداث تحسين ملموس في كفاءة الخدمات الإدارية التي يقدمونها" (صالحة، 2010: 9).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: ارتقاء مديري التربية والتعليم بالقدرات الإدارية لمديري المدارس الثانوية، وذلك من خلال تزويدهم بكل ما هو جديد من معارف ومهارات إدارية، لمساعدتهم في تحسين مستوى أدائهم، ورفع كفاياتهم في مواجهة التحديات الإدارية التي تعترض عملهم، ويقاس من خلال استجابات عينة الدراسة لأداة الدراسة المستخدمة في هذا البحث.

4. **مدير التربية والتعليم:**

يعرف مدير التربية والتعليم بأنه الشخص المسؤول مباشرة، عن شئون التربية والتعليم في المحافظة، وعن تنفيذ المهام والواجبات المنوطة به (وزارة التربية والتعليم، 1997، 126).

ويعرف بأنه: "قائد تربوي مسؤول عن كل مرؤوسيه من رؤساء أقسام، ومشرفين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين، وغيرهم من العاملين الإداريين، والفنيين في مديرية التربية والتعليم، والمؤسسات التعليمية التابعة لها، وعن تنسيق العمل في المجال التربوي على مستوى المنطقة التعليمية" (أحمد، 1997: 19). وقد تبنى الباحث هذا التعريف في دراسته.

5. **الأداء الإداري:**

يعرف الأداء بأنه: "جميع الممارسات الفنية والإدارية والمالية والاجتماعية التي يقوم بها مدير المدرسة خلال تنفيذه للأنشطة، والمهام، والمسؤوليات بالطرق والوسائل المناسبة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (أبو علي، 2010: 8).

ويعرف الباحث الأداء الإداري بأنه: "كافة الجهود والممارسات الإدارية والإنجازات الملموسة التي يقوم بها مدير المدرسة، والناتجة عن قيامه بالأنشطة والمهام والمسئوليات المنوطة به، من أجل تنفيذ الأهداف التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة وبالكفاءة والفعالية المناسبة".

6. **مدير المدرسة:**

تعرفه وزارة التربية والتعليم بأنه: "المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لسلامة سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية–الإدارة العامة للتخطيط، 1:1996).

7. **المدرسة الثانوية:**

تعرفها وزارة التربية والتعليم بأنها: "المؤسسة التعليمية التي تضم طلبة الصف الأول الثانوي أو الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والعلوم الإنسانية، وأعمارهم من (16–18) سنة" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية–الإدارة العامة للتخطيط، 1996: 1).

8. **محافظات غزة:**

تعرفها وزارة التخطيط والتعاون الدولي بأنها: "جزء من السهل الساحلي، وتبلغ مساحته (365) كيلو متر مربع، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي: "محافظة الشمال، ومحافظة غزة، ومحافظة الوسطى، ومحافظة خانيونس، ومحافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14).

الفصل الثاني
الإطار النظري

المبحث الأول: السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم

المبحث الثاني: تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس

المبحث الأول

السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم

مفهوم القيادة:

القيادة لغة:

القيادة إحدى مصادر الفعل قاد، وأشهرها القود والمقادة والقيدودة والقيادة، فيقال: قُدْتُ الفرس وغيره، وأَقُودهُ قَوْداً ومَقادَة وقَيْدُودة، وقاد البعيرَ واقْتادَه معناه جَرَّه خلفه (ابن منظور، 1968: 10/ 442). ويُقال: "رَجُلٌ قائِدٌ من قُوَّدٍ وقُوَّادٍ وقادَةٍ" (الفيروزآبادي، 2005: 313). "ومن المجاز: إن فلانًا سلس القياد، أي يتابعك على هواك، وأعطيته مقادتي: أي انقدت له" (الزمخشري، 1998: 107/2).

ويُقال: "قاد الجيش قيادةً: ترأَّسَه وَدَبَّر أمره، والقائد من يقود الجيش، ومن يقود فرقة موسيقية أو نحوها" (مجمع اللغة العربية، 1980: 445/1).

من هذا يَخلص الباحث إلى أن دلالة القيادة تدور حول القدرة على التأثير في الآخرين، لإخضاعهم وتوجيههم لما يريد القائد، كما يستشف من العرض السابق، أن المتصف بالقيادة لا بد له من صفات تجعله أهلاً لقيادَةِ غَيْرِه والتأثير فيهم، سواء بقوة مادية، أو معنوية، أو غير ذلك من ملكات وصفات.

القيادة اصطلاحاً:

تعتبر القيادة ظاهرة اجتماعية لا غنى عنها في المجتمعات البشرية، والمؤسسات المختلفة، وقد تعددت تعريفاتها عند الكُتَّاب والباحثين، ومن هذه التعريفات ما يلي:

1- "عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوَّة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم" (عبودي، 2007: 11).

2- "توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين، وبمعنى آخر فإن القائد مسؤول عن تنسيق مجهودات ونشاطات أعضاء المجموعة التي يقودها لتحقيق هدف مشترك" (عليان، 2010: 170).

3- "القدرة على التأثير في سلوك العاملين، والتي تُمكِّن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح لتحقيق الأهداف المنشودة في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه" (العجمي، 2008: 60).

4- "عملية تأثير على سلوك الآخرين للوصول إلى تحقيق الأهداف المشتركة والمرغوبة" (العَلَّاق، 2010: 14).

5- "عملية قيادة جماعة من الناس لتحقيق هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم" (ربيع، 2006: 131).

ويخلص الباحث من خلال استعراضه لتعريفات القيادة أن القيادة هي: عملية يبرز فيها ذكاء القائد في التعامل مع الأفراد من خلال قدراته التأثيرية ورؤيته الإبداعية، والتجديدية الطموحة، والتي يقود من خلالها الأفراد نحو التغيير للأفضل وتحقيق الأهداف.

القيادة التربوية:

تعتبر القيادة التربوية من أهم مكونات النظام التربوي، فهي تتحمل مسؤولية التأثير في جميع المكونات البشرية للنظام التربوي، وقيادتها نحو تحقيق الأهداف بفاعلية ونجاح، "ويعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى، كالنظام الاقتصادي والسياسي وغيرها من النظم الاجتماعية، وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة، وتفجراً معرفياً متنامياً، وتحولاً من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات منفتحة، تتعايش معاً في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية" (الطويل،2001: 12).

"إذ تسعى القيادة التربوية إلى تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته" (عدس وآخرون، 1988: 16) في (العمايرة، 1999: 17).

وتُعرف القيادة التربوية بأنها: "قيادة القوى العاملة في العملية التربوية، وتوجيهها نحو الأهداف التربوية من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها ويحقق التعاون، ويرفع مستوى الأداء"(عريفج، 2001: 115).

ويتضح مما سبق أن القيادة التربوية تشمل كل من هم على رأس الهرم التربوي في وزارة التربية والتعليم، والمديريات، والمدارس؛ فمدير التربية والتعليم يمثل رأس الهرم القيادي التربوي في منطقته التعليمية، فهو المسؤول الأول عن متابعة تنفيذ السياسة التعليمية التي تقرها وزارة التربية والتعليم في الدولة، ويشرف بشكل مباشر على كل المؤسسات التربوية في منطقته التعليمية، ويتابع عملها بشكل مباشر، إما بنفسه أو من خلال الطواقم الفنية والإدارية العاملة معه في المديرية.

ويشرف مدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً على الميدان الفعلي المدرسي فينفذ السياسة التعليمية العامة للدولة عن طريق ما يُتَاح له من موارد بشرية، ومادية وفقاً للمعايير السائدة في هذا النظام، فهو الذي ينقل ويترجم لمعلميه قرارات المستويات العليا، وبحكم تأثيره، ونفوذه عليهم يستطيع أن يُكَوِّن الطريقة التي تُمكِّنه من تنفيذ هذه السياسة (عبود وآخرون، 2000: 150).

ويرى الباحث أن تعيين مديري التربية والتعليم، ومديري المدارس– خاصة مديري المرحلة الثانوية– ليس بالأمر البسيط، إذ يتطلب ذلك من الإدارة العليا الاختيار الدقيق لتلك القيادات، عبر معايير محددة، ثم العمل بعد ذلك على تطوير قدراتهم من خلال برامج تدريبية حديثة، بحيث يكونون قادرين على حمل الأمانة العظيمة التي ستوكل إليهم، بحيث ينقلون الطلاب والمجتمع نقلة حضارية تواكب التطورات التربوية الحديثة.

مفهوم السلوك القيادي:

"السُّلُوك: مصدر: سَلَكَ طريقاً، وسلك المكان يَسْلُكُه سَلكاً وسَلوكاً، وسَلَكَه غَيْرَه وفيه، وأَسْلكه إياه وفيه وعليه، والسَّلَكُ، بالفتح مصدر سَلَكْت الشيء في الشيء فانْسَلَك، أي أَدْخَلته فيه فدخل" (ابن منظور، 1968: 442/10).

وقد جاء في المعجم الوسيط أن السُّلوك: "سيرة الإنسان، ومذهبه واتجاهه، يقال فلان حسن السلوك أو سيء السلوك، وفي (علم النفس) الاستجابة الكلية التي يبديها كائن حي إزاء أي موقف يواجهه" (معجم اللغة العربية، 1980: 445/1).

وعليه يخلص الباحث إلى أن دلالة السلوك مصدر الفعل سَلَكَ تدور حول معنى السَّير، أو إدخال الشَّيء في غيره.

أما في الاصطلاح فيعرف السُّلوك على أنه:

- "عمل الإنسان الصادر عن إرادة حرة، المتجه نحو غاية معينة مقصودة" (المرسي، 2006: 30) في (الحبسية، 2012: 34).
- "مجموعة من التصرفات والأعمال التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية لمواجهة مقتضيات الحياة" (الغمري، 1979: 40) في (شهاب،2007: 6).

أما بالنسبة للسلوك القيادي فَعَرَّفَه الباحثون على النحو التالي:

- "السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويحتذي الأتباع به في سلوكياتهم" (رفاعي، 1988: 36).
- "السلوك الذي يمارسه القائد في الجماعة، ويستهدف توجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف المشتركة" (الرقب، 2009: 38).
- ويُعَرِّفُه الباحث بأنَّه: النَّشاطات والممارسات التي يسلكُها مدير التربية والتعليم في محافظات غزة في أي موقف، أثناء تحقيقه أهداف العملية التعليمية التعلمية، فيُؤثِّر من خلالها على مديري المدارس الثانوية مما يؤدي إلى تطور أدائهم.

خصائص السلوك القيادي الفَعَّال:

يتصف السلوك القيادي للقائد الفعَّال بمجموعة من الخصائص، حددها (شفيق،2007) فيما يلي:

1- التفاعل الاجتماعي: وذلك من خلال المشاركة الاجتماعية الإيجابية للقائد في أعمال الجماعة، والشعور بأحاسيسها ومشكلاتها.

2- تحقيق هدف الجماعة من خلال التخطيط، والتوجيه، والمتابعة، والتقييم لمدى الإنجاز.

3- الحماس، والإيجابية، والمبادأة، والابتكار؛ وذلك بالمساهمة الحقيقية في أنشطة الجماعة.

4- الشجاعة والحكمة: أي العمل بجرأة لتحقيق الأهداف، مع القدرة على وزن الأمور للوصول إلى قرارات سديدة.

5- التأثير في الجماعة والسيادة عليهم دون محو لشخصياتهم.

6- العدل في التعامل مع المرؤوسين والحزم للمحافظة على النِّظام وذلك باتباع سياسة الثَّواب والعقاب.

7- الالتزام بالقيم الدينية، والأخلاق الحميدة من تواضع، وموضوعية، وواقعية، ونزاهة ... إلخ. (شفيق، 2007: 20-21).

ويضيف (جمجوم، 2008) بعض الخصائص نذكر منها:

8- التوافق النفسي والاجتماعي، ويرتبط به الثَّبات والرزانة وعدم التَّأثر بالنقد وتقبله بروح طيبة، والاستفادة منه في التطوير.

9- التقبل والاعتراف المتبادل بين القائد والمرؤوسين ومراعاة مشاعر الآخرين (جمجوم، 2008: 119-128) في (النمري، 1430هـ: 44).

ويرى الباحث أن سلوك القائد يكون فعالاً حين يمتلك رؤية واضحة، ويكون قادراً من خلالها على إحداث التغيير المنشود، وذلك من خلال مساهمته بأفكار ابتكارية في معظم المواقف، وأن يشارك أعضاء الجماعة التخطيط للسلوك الاجتماعي للجماعة، وفي اتخاذ القرارات وأن يحرص على العمل بروح الفريق، وإثارة جو من المنافسة لاستثارة طاقات الجميع.

العوامل المؤثرة في اختيار السلوك القيادي:

توجد ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في اختيار القائد لنمط سلوكه القيادي، حددها (خطاب وصالح) فيما يلي:

أولاً- عوامل خاصة بشخص القائد، وتشمل:

1- نظام القيم الذي يؤمن به: ومثال ذلك إلى أي مدى يشعر القائد أن الأفراد يجب أن يكون لهم نصيب في عملية اتخاذ القرارات.

2- ميول القائد الشخصية: وتتشكل من خلال قيمه التي يؤمن بها، وظروفه التي نشأ فيها، وتجاربه التي اكتسبها.

3- مدى ثقته بمرؤوسيه.

ثانياً- العوامل الخاصة بالمرؤوسين، وتشمل:

1- درجة تماسك المجموعة، وفعاليتها، وقدرات أعضائها.

2- نظرة الأعضاء لأنفسهم، وثقتهم بمقدَّراتهم.

3- مدى إدراك المجموعة لأهداف المنظَّمة، والتوحد معها.

4- توافر الاستعداد من جانب المرؤوسين لِتَحَمُّل مسؤولية المشاركة في اتخاذ القرار.

ثالثاً: العوامل الخاصة بالموقف والبيئة، وتشمل:

1- نوعية القيم والتقاليد والأنماط السلوكية في المنظمة.

2- طبيعة المشكلة ذاتها، حيث تحدد طبيعة المشكلة مقدار المشاركة من قِبل العاملين.

3- الضغط الزمني: فكلما شعر القائد أن الحاجة مُلِحَّة لاتخاذ القرارات كلما قل اعتماده على الآخرين. (حطاب، وصالح، د.ت: 184-187). من (ربيع، 2006: 151-155).

وبغض النظر عن خصائص القائد أو المرؤوسين، فإن بعض المواقف تحتم على المدير استخدام نمط قيادي دون غيره من أجل الوصول إلى أهداف المؤسسة، فمثلاً العمل في مؤسسة

تربوية كالمدرسة مثلاً يختلف عنه في مؤسسة تجارية أو صناعية (نبراي ويحيى، 1988: 143-145). في (النمري، 1430هـ: 40).

ويرى الباحث أنه من غير الممكن تخصيص عامل واحد فقط من العوامل السابقة لتكون سبباً في التأثير على اختيار القائد لسلوكه القيادي، بل إن العوامل الثلاثة سابقة الذكر تعمل مجتمعة في تأثيرها على نمط السلوك القيادي للقائد، وعلى الرغم من تداخل تلك العوامل في تشكيل السلوك القيادي للقائد، إلا أن الباحث يرى أن العوامل الخاصة بشخص القائد هي أكثرها تأثيراً في تشكيل سلوك القائد، وطريقة تعامله مع الجماعة والموقف.

السلوك القيادي في الإسلام:

لقد حثت تعاليم الإسلام البشر على اتباع السلوك القويم، والالتزام بأحكام القرآن الكريم، وأوضحت أن كل انسان سيحاسب على سلوكياته، وخصت المسؤولين بضرورة تحري السلوك القيادي الذي يرضي الله عز وجل لما له من أثر كبير على حياة الأمة كلها.

"ولقد سبقت النظرية الإدارية في الإسلام العديد من المدارس الإدارية قديمها وحديثها في العديد من المبادئ والأصول التي قامت عليها" (عربيات، 2007: 43).

ففلسفة القيادة في الإسلام تعتبر المسؤولية القيادية محنة يُبتلى بها القائد لجسامة حملها فهي مسؤولية خدمة وليس سلطة. (الطويل، 2001: 32- 33).

وترى نظرية القيادة في الإسلام أن القيادة هي: "تحمُّل مسؤولية أمر المسلمين، بتدبير أمورهم الدنيوية والأخروية، أو هي حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي بمصالحها الأَخروية والدنيوية، والرجوع إليها، إذ أن أحوال الدنيا ترجع كلها عند الشارع على اعتبارها مصالح الآخرة" (الوكيل، 1980: 7).

مبادئ القيادة في الإسلام:

لقد أورد (عربيات،2007) بعض مبادئ القيادة وأهمها ما يلي:

1. مبدأ الجدارة والاستحقاق: ويعد هذا المبدأ ملزماً للقيادة باختيار أفضل الكفايات للوظيفة، قال النبي ﷺ: "مَنْ وَلِيَ مِن أمر المسلمين شيئاً فولَّى رجلاً وهو يعلم من هو أصلح منه فقد خان الله ورسوله".
2. مبدأ السلطة والطاعة: وتُعرف بالسلطة المطاعة وبالمسؤولية الرعوية، بما يعني الالتزام بأوامر الرئيس وتكليفه قال تعالى: ﴿ **أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنْكُمْ**﴾ (النساء: 59)، والطاعة هنا مشروطة بطاعة أُولي الأمر لله وللرسول.

3. المبدأ القيمي والأخلاقي: أي إنسانية القائد في التعامل مع الأفراد، وحسن معاملته وقَبُولِه لهم قال سبحانه: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ (البقرة: 81)، كذلك يجب على القائد أن يحسنَ التعامل مع الموارد البشرية حسب قدراتها قال عليه السلام: "خاطبوا الناس على قدر عقولهم".

4. مبدأ العدالة والمساواة: وذلك بمعاملة المرؤوسين معاملة نزيهة، بحيث لا يفرق القائد بينهم لسبب من الأسباب ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا﴾ (المائدة، 8). (عربيات، 2007: 43-44).

وأضاف (جوهر،1984) بعض مبادئ القيادة في الإسلام نذكر منها ما يلي:

5. مبدأ الشورى: وهو من أصول علاقات العمل، جاء به الإسلام لينهي استبداد القائد بالرأي، ومثلنا الأعلى في ذلك النبي الكريم. "فقد كان يشاور أصحابه في كل الأمور صغيرها وكبيرها، رغم أن الوحي كان دائماً يرشده ويدله ... لكنه عليه السلام أراد أن يعلم أمته من بعده طريقة إدارة الأمور بشكل صحيح" (العاجز والبنا، 2004: 17).

6. إتقان العمل والإخلاص فيه: فالإسلام أمر بإجادة العمل وإتقانه، والإخلاص في العمل هو لب الأديان السماوية والقيم الروحية، حتى إن العمل الذي يشوبه النفاق يحمل في طياته معنى الشرك بالله.

7. الحوافز: لقد أوجب الإسلام إعطاء كل عامل حسب كفايته، وما يقدمه من عمل وجهد، وفي ذلك يقول سبحانه: ﴿ وَلِكُلٍّ دَرَجَاتٌ مِمَّا عَمِلُوا ۖ وَلِيُوَفِّيَهُمْ أَعْمَالَهُمْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾ (الأحقاف:19). وهدف الإسلام من ذلك هو دفع الناس للعمل والكد، ومضاعفة الجهد لتحقيق الكسب والرخاء. (جوهر، 1984: 10-14).

وأضافت (الحريري،2010) بعض مبادئ القيادة في الإسلام نذكر منها ما يلي:

8. التخطيط والتنظيم الإداري وتقسيم العمل: فعن طريق التخطيط يتم رسم رؤية وخطة للعمل، ومن أهم جوانب التخطيط هو التنظيم الإداري للأعمال، وتقسيم العمل وتفويض الصلاحيات، فالقيادة الإسلامية تقسم الأعمال على الأفراد حسب قدراتهم وخبراتهم.

9. القيادة: أي أن يتصف القائد بصفات تؤهله لقيادة الجماعة مثل العلم والصحة النَّفسية والجسدية وحسن التعامل مع الناس وتلبية احتياجاتهم، واعتبار العمل قيمة، وغيرها.

10. مبدأ الرقابة: وذلك لمتابعة سير كل عمل: ﴿إِنَّ اللهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ (النساء: 1)، ويرى الباحث أن توجيه الأفراد وإرشادهم يسبق الرقابة والتقويم.

11. الاستناد إلى الحقائق العلمية: وذلك لبناء قاعدة صلبة واضحة يقوم عليها العمل يقول سبحانه: ﴿ وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ﴾ (الإسراء: 36). (الحريري، 2010: 129 – 132).

وأضاف (الطويل،2001) بعض مبادئ القيادة في الإسلام نذكر منها ما يلي:

12. مبدأ سياسة الباب المفتوح: أي إيجاد كل السبل الممكنة لتيسير الاتصال بين الرئيس والمرؤوسين، ومن وصايا خليفة المسلمين عمر في ذلك لأحد ولاته: افتح لهم بابك، وباشرهم أمورهم بنفسك، فإنما أنت رجل منهم، غير أن الله جعلك أثقلهم حملاً.

13. القدوة الحسنة: فالقائد قدوة للعاملين معه: والتزام القادة بما يقولون يُهَيِّئ المناخ الصحي للثقة بين المسؤول والرعية، ويزيد من فرص التفاهم حول قادتهم. (الطويل، 2001: 35 – 36).

سمات القائد التربوي في الإسلام:

يتسم القائد التربوي في الإسلام بعدة سمات وضحها القرآن الكريم في بعض آياته والتي لخصها (أبو ناصر، 2008) فيما يلي:

1. الأمانة: أي يكون القائد أميناً فهو مؤتمن على تطبيق السياسات التربوية، ورعاية النشء ﴿إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِين ﴾ (القصص: 26).

2. القوة والقدرة: أي أن يكون قوياً قادراً على القيام بعمله بحيوية ونشاط، فهي تجعل منه قائداً فعالاً في تطبيق الأنظمة والتعليمات، وقادراً على اتخاذ القرارات المناسبة.

3. العدل: وهو يشكل أساساً لعمل القائد وسلوكه الإداري ﴿قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ﴾ (الأعراف:29).

4. العلم مع الخبرة: امتلاك القائد لهاتين الصفتين تعطيه السلطة اللازمة لإدارة المؤسسات التربوية بفعالية وأمانة.

5. الشورى: حيث تعطي القائد طرقاً للتقارب مع زملاء العمل، وتصويب الأخطاء، والحصول على المعلومات، كما تضمن له تنفيذ القرارات التي يتخذها، قال سبحانه: ﴿وَشَاوِرْهُم فِي الأَمْرِ﴾ (آل عمران: 195).

6. الحزم واللين: أي الشدة واللين في غير إفراط، وأحق الناس بالقيادة أقدرهم على البر والحزم قال جل شأنه: ﴿ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِّ ﴾ (آل عمران: 159)، كذلك يجب أن يكون رحيماً بأتباعه المؤمنين.

7. التواضع والعفو والصدق: بتواضع القائد يلتف المرؤوسون حولَه، وبصدقِه وعفوه تحبُّه الجماعة، ويتميز في نظرهم.
8. الصبر وعدم اليأس: فالعمل التربوي ينطوي على الكثير من المتاعب التي تتطلب العمل المتواصل وعدم اليأس.
9. القدرة على التنفيذ والمتابعة والمحاسبة الدائمة: أي يضع الرجل المناسب في المكان المناسب، ثم يحاسب من قصر في عمله ﴿ وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْئُولُونَ ﴾ (الصافات: 24).
10. القدرة على التفاوض والإقناع وكتمان الأسرار.
11. القدوة الحسنة: أي أن يكون قدوة في كل شيء في سلوكه، ومظهره... ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾ (الأحزاب: 21). (أبو ناصر، 2008: 47 – 56).

ويرى الباحث أن السلوك القيادي في الإسلام، هو سلوك يعبر عن فلسفة الإسلام في القيادة، والتي أرسى مبادئها ربُّ العالمين سبحانه وتعالى من خلال القرآن الكريم، والسنة المطهرة، فقدَّم الإطار النظري لهذه المبادئ، وقدم النموذج العملي من خلال شخصية النبي صلى الله عليه وسلم، وأن نظرية القيادة الإسلامية قد سبقت كل النظريات الحديثة في حفظ حقوق الفرد، والارتقاء بكرامته، وتنظيم علاقته مع الجماعة وقائدها، وأنها هدفت إلى تحقيق مصالح الإنسان وذلك من خلال عمارته للأرض، وربطت ذلك كله بالهدف الأخروي وهو مرضاة الله سبحانه وتعالى، ولو أن هذه المبادئ القيادية الإسلامية تم الأخذ بها لسعدت البشرية جمعاء.

مهام مدير التربية والتعليم:

يعتبر مدير التربية والتعليم الشخص المسؤول عن تنفيذ السياسة التعليمية، التي ترسمها وزارة التربية والتعليم في المديرية، والمدارس، والمؤسسات التربوية في المنطقة التعليمية التي يشرف عليها، حيث يعتبر حلقة الوصل بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا.

"فمدير التربية والتعليم يمثل رأس الهرم الإداري في مديريته؛ ولذلك تناط به مسئوليات ومهام بالغة الأهمية، حيث يتعامل مع مختلف أطراف العملية التربوية، من رؤساء أقسام ومشرفين تربويين، ومديري مدارس وأولياء أمور، ومجتمع محلي، وأمور مالية، وتجهيزات ومبانٍ مدرسية... إلخ، مما يتعين عليه أن يلعب دوراً قيادياً في إدارة ذلك كله، وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف، فالقيادة التربوية هي المرتكز الأساس الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسة التربوية، وبغيرها لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال أو إصلاح حقيقي في هذه المؤسسة" (الخطيب والخطيب، 2000: 79).

ويعتبر مدير التربية والتعليم هو المسؤول مباشرة، عن شئون التربية والتعليم في المحافظة، وعن تنفيذ المهام والواجبات المنوطة به (وزارة التربية والتعليم، 1997: 126).

ومن أهم مسئوليات مدير التربية والتعليم كما حددتها (وزارة التربية والتعليم، 2005) ما يلي:

1- "وضع الخطة السنوية للمديرية.

2- تنفيذ التعليمات والقرارات والسياسات العامة للوزارة.

3- متابعة المدارس والمؤسسات التابعة لها من كافة النواحي.

4- الإشراف الفني على عمل المعلمين والمديرين والموظفين.

5- الإشراف على تدريب وتأهيل المعلمين والإداريين التابعين للمديرية.

6- دراسة الحاجات المادية من لوازم، وأثاث، وكتب، وأجهزة حاسوب وغيرها، وتوفيرها بالتعاون مع الوزارة.

7- تعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي" (وزارة التربية والتعليم، 2005: 68).

ومن مسئوليات مدير التربية والتعليم كما ترى (مديرية التربية والتعليم-غرب غزة، 2005) ما يلي:

8- الإشراف على صياغة خطة مديرية التربية والتعليم بما في ذلك الرسالة والرؤية والغايات والبرامج .

9- إدارة الشؤون التعليمية والإدارية والمالية للمديرية في ضوء الخطط والبرامج المعتمدة.

10- تقييم مسار الخطط التعليمية وتقديم التوصيات المناسبة بشأنها، والإشراف على تصريف النشاطات وفقاً للقوانين واللوائح المعتمدة.

11- متابعة التقارير الدورية بشأن سير وتقدم العمل في المديرية.

12- الإشراف على التخطيط المالي والموازنات بما في ذلك الإيرادات والمصروفات الخاصة بالمديرية والمدارس.

13- إدارة المرؤوسين، وتقييم الإنجازات، وتطوير الإجراءات، وتأمين مستلزمات السلامة والصحة المهنية والعامة.

14- اقتراح الخطط والبرامج لتنفيذ السياسة التعليمية واللوائح والقوانين التي تنظم عمل المديرية.

15- اعتماد الاحتياجات الفعلية للمديرية من حيث العناصر البشرية المدرَّبة القادرة على التنفيذ والعناصر المادية من أجهزة، ومعدات، ولوازم، ومنشآت، وتجهيزات، وسيارات.

16- مراقبة مستوى العمل من النواحي الإدارية والفنية.

17- متابعة وتقييم السياسة التعليمية ومراجعة التقارير الدورية بشأن المستوى التعليمي والإنجازات، وحصر المشاكل والعقبات التي تواجه العملية التعليمية.

18- الإشراف الفني والإداري على المرؤوسين المباشرين وغير المباشرين من رؤساء أقسام ومديري مدارس ومشرفين ومعلمين وتقييم أدائهم وإنجازاتهم، واقتراح البرامج اللازمة لرفع مستوى معارفهم وتنمية قدراتهم.

وبالمجمل تتلخص مهام مدير التربية والتعليم بالإشراف على عمليات التخطيط والتنظيم والرقابة والتقييم لكافة الأمور الإدارية والفنية في المديرية، بما في ذلك إدارة الشئون التعليمية والإدارية والمالية للمديرية، وتقييم مسار الخطط، ورفع التقارير اللازمة. (مديرية التربية والتعليم-غرب غزة، 2013).

ويرى الباحث أن قيام مدير التربية والتعليم بمهامه ونجاحه بها، مرهون بمدى قدرته القيادية على التأثير في المرؤوسين، واستنهاض هممهم سواء في المديرية أو المدارس، أو المجتمع المحلي، فنجاح مدير التربية والتعليم في أدائه ينعكس إيجاباً على جميع مكونات العملية التعليمية خاصة الطالب الذي هو محورها الأهم.

نظريات القيادة الكلاسيكية:

لقد شغلت ظاهرة القيادة المجتمعات البشرية منذ القدم، واهتم بها الباحثون، وظهرت تبعاً لذلك نظريات متعددة في القيادة، حاولت تفسير أسباب تأثر الأفراد والجماعات بقيادة شخص ما، وإذا ما استعرضنا تاريخ هذه النظريات يمكننا أن نتعرف على نظريات القيادة الإدارية وفق التقسيمات التالية:

النظريات الكلاسيكية وتضم:

- مدخل السمات والذي يشمل:

- نظرية الرجل العظيم: التي رأت أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتمتعون به من قدرات غير مألوفة، وسمات وراثية تجعل منهم قادة أياً كانت المواقف التي يواجهونها. (العميان، 2005: 80). ويرى الباحث أن هذه النظرية لم تقدم تفسيراً مكتملاً لظاهرة

القيادة؛ لأنها حصرت ظهور القائد بمدى امتلاكه للسمات القيادية الفطرية والموروثة، وأغفلت أموراً أخرى، منها طبيعة الموقف، ومدى تفاعل الجماعة.

- نظرية السمات: التي حاولت "الكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين" (كنعان، 1995: 255). وقد حدد الباحثون بعض هذه السمات والتي منها: (الجسمية، والمعرفية، والاجتماعية، والانفعالية ،والشكلية). (العجمي، 2008: 88). ويلاحظ الباحث أن ما يُميِّز هذه النظرية هو: إيمانها بثنائية مصدر السِّمات التي يمتلكها القائد سواء الموروثة منها أو المكتسبة.

- المدخل الموقفي ويشمل: النظرية الموقفية والتي رأت أن "ظهور القائد لا يتوقف على السمات الشخصية التي يمتلكها، بل على عوامل وظروف تتعلق بالموقف الذي يكون فيه" (البدري، 2001: 59). يرى الباحث أن هذه النظرية سارت بالأساس بعكس ما نادت به نظرية السمات والرجل العظيم فهي ترجع القيادة لطبيعة الموقف مع عدم تجاهلها للعوامل الأخرى مثل سمات القائد الفطرية والمكتسبة، ومدى تفاعل الجماعة مع القائد، وطبيعة الأهداف والموقف.

- المدخل الوظيفي ويشمل: النظرية الوظيفية "والقيادة في مفهوم هذه النظرية تُحَدَّد في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها طبقاً لحجم ما يقومون به من هذه الوظائف" (عطوي، 2010: 85). يرى الباحث أن النظرية الوظيفية ليست نظرية متكاملة، فهي تركز على الدور الوظيفي الذي يقوم به القائد، وتغفل سمات القائد وطبيعة الموقف ومدى تفاعل الأعضاء.

- المدخل السلوكي ويشمل:

- نظرية البعدين: التي "أظهرت أن هناك بعدين في سلوك القائد في إدارته للمؤسسة" (عايش، 2008: 129). والبعدان هما: الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين. (سلمان 2012: 55). ويرى الباحث أن جوهر هذا النموذج يعتمد كثيراً على القائد وسلوكه، في حين أنه يبتعد عن الأتباع ولا يبرز دورهم، ومن الأهمية بمكان أن يأخذ القادة التربويون من مديري التربية والتعليم، ومديري المدارس وغيرهم، بالبعدين معاً وبشكل متوازن، حيث يهتم القائد التربوي بحاجات وميول ورغبات ومشاكل العاملين، فيحرص على إشراكهم في التخطيط للعمل واتخاذ القرارات من جهة، ويركز على الإنتاج وتحقيق الأهداف من جهة أخرى.

- نظرية ليكرت في القيادة: التي حددت أربعة أنظمة يمكن أن توضح سلوك القادة، وهي: (التسلطي الاستغلالي، والمركزي النفعي، والاستشاري، والمشارك). (حسين، 2006: 142). "وقد أظهرت جامعة ميتشيغان دعمها للنظام (4) الذي وضعه ليكرت والذي يتعلق

بالمناخ التشاركي في المنظمات" (دواني، 2013: 61). وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يرى أن السبب في نجاح القادة الذين يستخدمون النظام الجماعي المشارك ناتج عن تفويضهم قدراً كبيراً من سلطاتهم للمرؤوسين، مع إعطائهم حرية التصرف، وذلك ناتج عن وجود ثقة كبيرة بأدائهم، لذا يركز كُلٌ من القائد والأتباع في هذا الجو القيادي على الهدف المشترك، والعمل كفريق مما يشجع المرؤوسين على الإدلاء بآرائهم وأفكارهم، والمشاركة في صنع القرارات واتخاذها، مما يؤدي إلى تحسين الأداء وزيادة الإنتاج.

- نظرية الشبكة الإدارية: التي حددت خمسة أنماط مختلفة للقيادة حيث قامت على محورين، المحور الرأسي هو الاهتمام بالأفراد، والمحور الأفقي هو الاهتمام بالإنتاج. (فياض وآخرون، 2010: 15). والأنماط هي:

(1-1): يكون الاهتمام قليلاً بالإنتاج والأفراد.

(1-9): يكون التركيز على الإنتاج دون العاملين.

(9-9): يكون التركيز بشكل مرتفع على كل من العمل والمرؤوسين.

(9-1): يكون الاهتمام كثيراً بالأفراد وقليلاً بالعمل.

(5-5): يكون الاهتمام بدرجة متوسطة بالعلاقات مع الأفراد والإنتاج. (حجي،2000: 201). "ويرى بلاك وموتون أن النمط (9.9) هو الأكثر فعالية لأنه السبب في تحسين الأداء والارتقاء بالعمليات" (زيارة، 2009: 332). "ويتوقف النموذج الأمثل للقيادة على مدى قدرة المدير على فهم وتحليل المواقف والمشكلات التي تواجهه، وتحديد الأسلوب الفعال والأكثر ملاءمة لمعالجته في ضوء الشبكة الإدارية" (حسين، 2006: 143). ويرى الباحث أن النمط القيادي (5-5) يسير فيه القائد بشكل متوازن في إطار المتوسط فيمسك العصا من الوسط لذلك نراه يوازن بين متطلبات وحاجات العمل، ومتطلبات وحاجات العاملين.

- نظرية الأبعاد الثلاثة: التي تنسب "لوليام ريدن والتي قام فيها بتطوير الشبكة الإدارية في عام (1970) وذلك بإضافة بعد الفاعلية إلى البعدين المستخدمين في نموذج الشبكة الإدارية (صبيح، 1981) من (عياصرة، 2006: 65). ويرى ريدن أن للقيادة أربعة أنماط هي:

1- القائد المهتم كثيراً بالعمل وقليلاً بالعلاقات وأطلق عليه القائد المتفاني.

2- القائد المهتم كثيراً بالعلاقات وقليلاً بالمهمة وأطلق عليه القائد المرتبط أو المتواصل.

3- القائد غير المهتم لا بالعمل ولا وبالعلاقات وأطلق عليه القائد المنعزل.

4- القائد المهتم كثيراً بالعمل وبالعلاقات مع الأفراد في وقت واحد وأطلق عليه القائد المتكامل. (كنعان، 1998: 368). ويلاحظ الباحث أن ريدن من خلال نظريته السابقة يؤكد على أن اختلاف المواقف يتطلب من القائد تنويع الأساليب القيادية التي يستخدمها، ويرى الباحث عدم وجود أسلوب خطأ أو أفضل من الآخر، فكل أسلوب يمكن أن يكون فَعَّالاً، حسب الموقف الذي يُستخدم فيه.

- نظرية المسار – الهدف: وتقوم هذه النظرية على أساس التوقع والحفز الذي يعني محاولة الربط بين السلوك القيادي وحفز المرؤوسين، حيث يعمل القائد على التأثير في سلوك العاملين ليكون قدوة لهم، وتقوم أيضاً على أن القادة والتابعين لهم يسيرون في طريق واحد لتوقعهم بأن ذلك سوف يقودهم لتحقيق رغباتهم. (أبو جاموس، 1992: 341). ووفق هذه النظرية فإن هناك أربعة نماذج من السلوك القيادي، يمكن أن يستخدمها القائد ولكن في مواقف مختلفة، وهي: (السلوك التوجيهي، والسلوك المساند، والسلوك المشارك، والسلوك الموجه نحو الهدف). (عياصرة،2006: 76).

وبناءً على ما سبق فإنه يجب على القائد أن ينوع في نمط سلوكه القيادي المستخدم مع الأتباع وفقاً للموقف، وذلك حتى يستطيع أن يحدث درجة عالية من التأثير في تحفيز العاملين، كذلك يجب عليه أن يستخدم التوجيه والمساندة والمشاركة مع الأتباع، وكذلك الدفع بهم لبذل أقصى طاقة في العمل من أجل تحيق الأهداف.

نظريات القيادة الحديثة :

- وتشمل النظرية التفاعلية (الإجرائية)، ونظرية القيادة التحويلية حيث سيتم الحديث عنهما لاحقاً بشكل مفصَّل.

- نظرية القيادة المتسامية: التي تكون علاقة القائد بالمرؤوسين مبنية فيها على المساهمة، حيث يشجع القائد الاتساق والتوحد في المؤسسة، بإعطاء مكافآت عرضية للمرؤوسين مناشداً لدافعيتهم الحقيقية، ومطوراً لدافعيتهم المتسامية (العليا)، فالقائد يهتم بالنتائج وعملية الاتساق بين دافعية المرؤوس، ودوافع وحوافز الإدارة. (عياصرة، 2006: 81). والقائد المتسامي هو قائد تبادلي إجرائي، ذو شخصية محبوبة، وخادم لجماعته لأنه يعتني باهتماماتهم وهذا يولد شعوراً بالمسؤولية لدى المرؤوسين، ولذلك فإن أحسن طريقة لتكوين القيادة المتسامية هي القدوة والمثل لأن القائد المتسامي لديه القدرة على التضحية بنفسه في خدمة مرؤوسيه ولو على حساب مصلحته الشخصية، ولديه القدرة على الاستقامة لأنه

يسمو بنفسه ويرتفع بها من أجل مصلحة المرؤوسين أملاً في تحقيق أهداف المؤسسة. (السعود، 2012: 216).

- نظرية القيادة والقدرة على مواجهة الصعاب (النمط التسارعي): التي اقترحت فيها باست تسعة أنماط قيادية وصفتها بأنها مناسبة لمواجهة الصعاب، والأنماط هي: (المثالي، الناصح، المرشد، النجم أو اللامع، المبتكر، الصانع أو الشريك، المستقبلي، المحامي، الدبلوماسي اللبق) (عياصرة، 2006: 83-84).

ويرى الباحث أن كل نظرية من النظريات السابقة عبرت عن فترة زمنية معينة، وعكست توجهات العلماء في تلك الفترة، ولذلك لا يمكن القول بخطأ أي منها، ذلك أن كل نظرية تحتوى على أمور إدارية إيجابية تفرض على القائد التربوي الناجح تلمسها والعمل بها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن النظرية التفاعلية والتحويلية هما النظريتان الحديثتان اللتان تكملان بعضهما البعض، فالتفاعلية تؤسس للتحويلية وهي النظرية التي نحن بحاجة لها بشكل إجرائي في واقعنا التربوي، وهذا ما دفع الباحث لدراستها.

أنماط القيادة التربوية:

توجد عدة أنماط للقيادة التربوية، يقسمها الباحث إلى:

أنماط قيادية كلاسيكية: وتشمل النمط الأوتوقراطي، والنمط الديمقراطي ، والنمط الترسلي.

أنماط قيادية حديثة: وتشمل النمط التفاعلي، والنمط التحويلي.

حيث يعرض الباحث لجميع الأنماط القيادية السابقة مع التركيز على الأنماط القيادية الحديثة، خاصة النمط القيادي التفاعلي؛ لأنه محور هذه الدراسة.

أنماط القيادة الكلاسيكية:

تتعدد الأساليب القيادية التي يستخدمها القادة تبعاً لاختلاف شخصياتهم ومعارفهم والجماعات التي يقودونها، والأهداف التي يريدون تحقيقها، والظروف، والمواقف التي يمرون بها، وقد تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين في تقسيم أنماط القيادة، حيث يتبنى الباحث الاتجاه النظري الذي يحاول تفسير أنماط القيادة من خلال تحديد أسلوب القيادة، والذي يتناول أكثر الأنماط انتشاراً في مجال القيادة، وهي: (القيادة الأوتوقراطية، والقيادة الديمقراطية، والقيادة الترسلية). (حسان والعجمي، 2010: 215 – 219).

ويقتصر حديث الباحث على تلك الأنماط القيادية الكلاسيكية بشكل موجز لكثرة ما كتبه الباحثون فيها وذلك على النحو التالي:

أولاً: نمط القيادة الأوتوقراطية :

وله مسميات متعددة مثل: السلطوي، والتسلطي، والفردي، والمتحكم، والاستبدادي، والدكتاتوري، والآمري، وهو نمط من القيادة يقوم على الاستبداد بالرأي، والتعصب الأعمى، ويستخدم أساليب الفرض والإرغام، والإرهاب، والتخويف، ولا يسمح بأي نقاش أو تفاهم، ويقوم على توجيه عمل الآخرين بإصدار القرارات والتعليمات. (مرسي، 1977: 90).

ويرى الباحث أنه على الرغم من كون نمط القيادة الأوتوقراطية قد ينجح أحياناً في إحكام السلطة وزيادة الإنتاج، وانتظام العمل في لحظة من اللحظات؛ إلا أنه بالمجمل يعتبر نمطاً قيادياً غير محبب، ولا يتناسب مع روح العصر لأنه يفقد المؤسسة العلاقات الإنسانية، والاتصالات الفعالة والدافعية نحو العمل.

ثانياً: نمط القيادة الديمقراطية:

ويطلق عليه الشوري، والإنساني وهو نمط قيادي يقوم "على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في حد ذاته، كما يقوم أيضاً على حرية الاختيار، والإقناع، والاقتناع، وأن القرار النهائي يكون للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب، فالقائد الديمقراطي هو الذي يشجع الآخرين ويقترح البدائل والحلول، وهو الذي يراعي رغبات الآخرين ومطالبهم" (أسعد، 2008: 123).

"ويُعتبر الأسلوب القيادي الديمقراطي أكثر أساليب القيادة فعالية" (فليه وعبد المجيد، 2005: 236).

حيث تسود العلاقات الإنسانية بين الأفراد، ويُقَدِّر القائد أفراد الجماعة الذين يشاركونه تخطيط وتنظيم وتقويم العمل إيماناً منهم بضرورة الوصول إلى الأهداف المنشودة. (حجي، 2001: 143). "وهذا النمط من أنماط الإدارة قرره الإسلام فقال سبحانه وتعالى ﴿ **وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ**﴾ (الشورى: 38)" (مصطفى، 1982: 29).

ويرى الباحث أن تحقيق الأسلوب الديمقراطي في القيادة هو مطلب شعبي تلهج به حناجر الشعوب العربية في شتى المجالات، لا سيما التربوية منها، فنحن بحاجة ماسة إلي قيادة متعاونة، وإيجابية تحفز العاملين، وتعمل على رفع الروح المعنوية لديهم، بحيث تشعر الأفراد بوحدة أهدافهم وأهداف التنظيم؛ وذلك من أجل إطلاق الطاقات وتنمية القدرات وتحقيق الاهداف.

ثالثاً: نمط القيادة الترسلية:

ويطلق على هذا النوع من القيادة مسميات أخرى مثل: المتساهل، الفوضوي، وغير الموجهة، والمطلق، والحر، والتسيبي، وهو نمط قيادي يترك الحبل على الغارب للآخرين، ويستند إلى إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسباً دون تدخل في شئونهم، فالقائد يقوم بتوصيل المعلومات إلى أفراد المجموعة، ويترك لهم حرية التصرف. (العرفي ومهدي، 1996: 81).

ويرى الباحث أن: تطبيق النمط القيادي الترسلي المعتمد على إعطاء العاملين الحرية المطلقة، يتنافى تماماً مع جوهر القيادة، والذي يعني التأثير في الآخرين، وقيادتهم نحو الهدف، وأن تطبيق هذا النمط وخاصة في المجال التربوي يؤدي إلى اضطراب، وتسيب، وفوضى في المؤسسة التربوية، وعدم تحقيق الأهداف.

تعقيب عام على أنماط القيادة الكلاسيكية:

تؤكد الأبحاث أن نمط القيادة الأوتوقراطي يترتب عليه روح معنوية منخفضة، وإنتاج عالٍ، أما نمط القيادة الترسلي فيترتب عليه روح معنوية عالية، وإنتاج منخفض، ولهذا يتسم الإنتاج في الجماعة الفوضوية بالضعف والاضطراب، أما في نمط القيادة الأوتوقراطية فيتسم بعدم التعاون بين الأفراد، وتدل التجارب كذلك أن الأسلوب الديمقراطي في القيادة هو أفضل الأساليب، ففيه يتعاون الأفراد ويحققون الأهداف بفضل ما بينهم، وبين قائدهم من علاقات إنسانية. (أحمد، 1997: 55).

ويرى الباحث أن إجماع العلماء على أفضلية النمط الديمقراطي من بين الأنماط القيادية الأخرى، لا تنفي حاجة القائد أحياناً إلى استخدام الأنماط الأخرى في مواقف معينة، وظروف محددة، ذلك أن تقنية التعامل مع البشر تقتضي من القائد الناجح أن يمتلك الأنماط الثلاثة وأن يستخدمها حسب الظرف والموقف.

أنماط القيادة الحديثة:

بعد حديثنا عن الأنماط التقليدية للقيادة، يعرض الباحث نمطين من الأنماط القيادية الحديثة هما النمط التفاعلي "الإجرائي"، والنمط التحويلي، حيث يمثل النمط التفاعلي محور هذه الدراسة، ويحاول الباحث أن يعرض لكلا النمطين القياديين الإجرائي والتحويلي بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولاً: نمط القيادة التفاعلي (الإجرائي):

برز النمط القيادي التفاعلي نتيجة لظهور النظرية التفاعلية في القيادة، والتي ظهرت نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى نظرت السِّمات ونظرية الموقف ولعدم قدرة كل منهما على إعطاء تفسير شامل وكامل للقيادة، حيث قامت النظرية التفاعلية بالتوفيق والدمج بين النظريتين السابقتين، وفاعلت بينهما، ولذلك سميت بالتفاعلية أو التوفيقية.

والنمط القيادي في ضوء هذه النظرية "يتوقف على الشخصية وعلى المواقف وعلى الوظائف وعلى التفاعل بينهما" (اللوزي، 2001: 111).

"فالقيادة هي عملية تفاعل اجتماعي، وأنه لا يكفي للنجاح في القيادة التفاعل بين السمات الشخصية للقائد ومتطلبات الموقف، وإنما يلزم أيضاً التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي الكلي خاصة فيما يتعلق بالمرؤوسين" (أبو الكشك، 2006: 79).

وفي النمط التفاعلي "يكون للقائد القدرة على إحداث تكامل لدى معظم أعضاء الجماعة العاملة –في سلوكها– أو معظمهم آخذاً بعين الاعتبار آمال وقيم وتطلعات أفرادها" (القيسي، 2009: 189).

ويقصد بالنمط القيادي التفاعلي: "ذلك الأسلوب القيادي "الذي يتم فيه مراعاة التوازن الكامل بين الإنتاج والخدمات من ناحية، والعاملين في علاقاتهم الإنسانية من ناحية أخرى" (البستان وآخرون، 2010: 264).

وقد عرف (باس) القائد التفاعلي بأنه : "قائد ينتهج التبادلية في العلاقات بينه وبين مرؤوسيه، حيث يعقد بينه وبينهم اتفاقاً وعقداً غير مكتوب، بأنه سيقوم بتلبية حاجاتهم المادية والنفسية بالقدر الذي ينجزون فيه الأعمال التي يكلفون بها من خلال حساب المكسب والخسارة" (الهلالي، 2001: 5).

"والتبادل يكون على أساس توضيح المطلوب من المرؤوسين والتعاطف معهم، فالقائد التبادلي يدعم المرؤوسين بشروط، أو بقانون الترغيب والترهيب، ويتَّبع أسلوب الإدارة بالاستثناء أي التدخل عند الضرورة، ويركز على النوع، وعلى تحسين الرضا الوظيفي، والقائد التفاعلي غير قادر على تقديم الحوافز الإيجابية، وضغوط العمل لا تسمح له بالتقييم الجيد، ولكنه يتصف بالديمقراطية (حسان والعجمي، 2010: 230).

ويُعَرِّف الباحث النمط القيادي التفاعلي بأنه: نمط قيادي يجمع فيه مدير التربية والتعليم بين سماته الشخصية، وخصائص مديري المدارس الثانوية، وطبيعة الموقف، والمتغيرات المحيطة،

وينتهج فيه التبادلية من خلال تلبية حاجات المديرين بالقدر الذي ينجزون فيه الأهداف، وبذلك يعمل على إحداث توازن بين حاجات المديرين ومتطلبات العمل، ويسير بالجميع نحو تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية ونجاح.

ويرى توماس جوردون وهو من مؤيدي هذه النظرية أن هناك سمات عامة لازمة لأي قائد تفاعلي يجب أن تتوفر فيه، وهي: الذكاء المتوسط، والقدرة على تكوين العلاقات مع الآخرين، والقدرة على القيام بما ينتظره مرؤوسوه منه، والاتزان العاطفي، والقدرة على التعبير عن الهدف، والقدرة على تمثيل مرؤوسيه، والقدرة على المساواة والعدالة، والتعامل مع مرؤوسيه وحل مشكلاتهم، والقدرة على التعاون مع مرؤوسيه وتوثيق الصلة بينه وبينهم. (كنعان، 1999: 376) من (أبو الكشك، 2006: 80).

وتحدد هذه النظرية أربعة عوامل رئيسة تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض في العملية القيادية، وهي:

1- "القائد : شخصيته، ونشاطه في الجماعة.

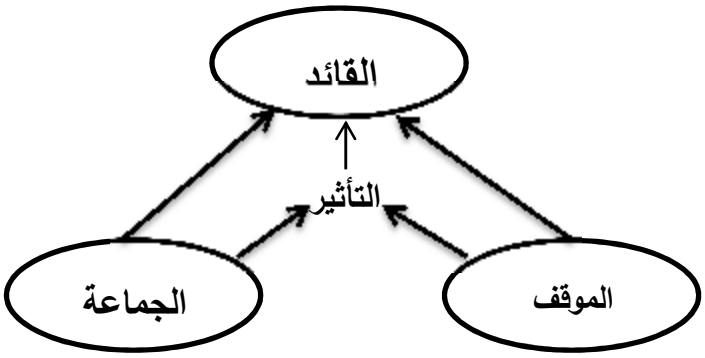
2- الأتباع: اتجاهاتهم وحاجتهم ومشكلاتهم.

3- الجماعة نفسها: من حيث العلاقة بين أفرادها وخصائصها وأهدافها وعملية التفاعل بين أفرادها.

4- المواقف : كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه" (خير الله، 1986: 11).

والشكل التالي يوضح العوامل المؤثرة في القيادة التفاعلية.

شكل رقم (1): العوامل المؤثرة في القيادة التفاعلية



المصدر: (حمود،108:2010)

وتعتبر هذه النظرية "أقرب النظريات إلى الصحة، حيث أثبتت الدراسات بأن التبعية الناجحة والقيادة الناجحة، مرتبطان يُكمل كل منهما الآخر" (البدري، 2001: 59).

ويرى الباحث أن نجاح هذه النظرية مرتبط أساساً بقدرة القائد على صناعة التفاعل والتكامل بين المكونات الأربعة لهذه النظرية؛ وهي: (القائد، والجماعة، والمواقف) وهذا يتطلب من القائد أن يمتلك قدرات إنسانية اجتماعية تفاعلية يقود من خلالها الأتباع نحو تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية ونجاح.

وفي ضوء ما سبق يعد النمط القيادي التفاعلي أسلوباً قيادياً يتكامل ويتفاعل فيه مجموعة من العوامل وهي:

1- "خصائص المدير الشخصية، وتشمل: الحاجات والدوافع والتجارب السابقة والتعليم.

2- خصائص المرؤوسين الشخصية، وتشمل: الحاجات، والدوافع، والتجارب، والتعليم، والتوقعات لديهم.

3- طبيعة العمل، وطبيعة جماعة العمل، والعوامل التنظيمية.

4- الأنماط السلوكية للقائد من حيث عوامل النظام، والأساليب القيادية.

5- النتائج الإنتاجية، والرضا الوظيفي، ودورات العمل، والدافعية" (حسين، 2006: 143-144).

"وتعطي هذه النظرية أهمية كبيرة لإدراك القائد لنفسه وللآخرين، وإدراك الآخرين له" (عطيوي، 2010: 81).

"والإدراك يجب أن يكون مشتركاً بين القائد، والمرؤوسين، والوظائف، والمواقف، فالقائد يظل قائداً، ما دام مستمراً في التعبير عن حاجات الأفراد والجماعة، ومع الزمن يزداد التفاعل، والتأثير المتبادل بين القائد والجماعة، وهذا يظهر أهمية المرؤوسين في فعالية ونجاح أو فشل القيادة، وكذلك فإن للمرؤوسين دوراً في تقديم التغذية الراجعة للقائد من خلال مراجعته في التعليمات والأوامر التي يصدرها، وبالقدر الذي يكون فيه التفاعل ناجحاً بين أبعاد هذه النظرية يكون النجاح حليف القائد، وإلا فالتفاعل الضعيف يعني ضعف القيادة" (عياصرة والفاضل، 2006: 91).

عناصر النمط التفاعلي "الإجرائي":

قَدَّم باس أوفوليو عام (1993) نموذجاً أكثر حداثة للنمط الإجرائي، يتضمن ثلاثة عناصر وهي على النحو التالي:

1- المكافأة الطارئة Contingent Reward:

وتتضمن تقديم مكافآت عندما يكون هناك مبرر لذلك، وتتضمن تفاعلاً مدعوماً إيجابياً بين القائد والتابع، وهذا يؤكد عملية التبادل بما يسهل تحقيق الأهداف المتبادلة والمتفق عليها، فقد وجد أن هذا التأثير البنائي فعَّال جداً ويلعب دوراً هاما في تشجيع الآخرين على تحقيق مستويات عالية من التقدم والأداء، وبهذه الطريقة يحصل القائد على كل ما يحتاجه عن طريق تقديم مكافآت فِعْلِيَّة للآخرين لإرضاء كل مَنْ يَحتمل القيام بمهمة ما.

2- الإدارة بالاستثناء Management by Exception:

وفيها يتدخل القادة عندما تسير الأمور بشكل خطأ مخالف لما تم الاتفاق عليه، وذلك من خلال استخدام التعزيز السلبي والمعاملة القاسية (العقاب)، وهذا النظام يميل إلى كونه أقل فعالية ولكن مع ذلك يتطلب القيام به في بعض المواقف، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون فعالاً أو غير ذلك؛ ففي الحالات التي يترك فيها أثراً إيجابياً يتخذ فيه القائد الاستعدادات اللازمة ليتجنب الأخطاء والمغالطات في مهام التابع، ويكون مستعداً للقيام بأي عمل صحيح إذا كان ضرورياً في أي وقت، أما إذا كان له أثر سلبي فيتضمن هذا النظام أن ينتظر إلى أن يقع أي خطأ سلبيٍ وبعد ذلك يقوم العمل الصحيح.

وبالمجمل فالقادة يتدخلون فقط عندما تسير الأمور بشكل خطأ، وذلك من خلال استخدام التعزيز السالب أو الموجب.

3- الإدارة بدون تدخل Hands off Management:

وتعد النقيض للإدارة بالاستثناء حيث يشاهد ويتابع القائد ما يدور من عمليات روتينية دون تدخل لإعطاء الفرص للآخرين للاستمرار ومواصلة العمل، ومن ثم فهي تصف غياب القائد كما أنها تشير إلى الموقف الذي لا تتخذ فيه أية إجراءات أو موافقات مع الأتباع (مصطفى، 2005: 440-441).

وتمثل العناصر الثلاثة سابقة الذكر الجزء الخاص بالنمط التفاعلي في استبانة القيادة متعددة العناصر لباس وأوفوليو"Multifactor leadership Questionnaire(MLQ)" وقد استفاد الباحث من هذا الجزء في بناء أداة هذه الدراسة، والخاص بالنمط القيادي التفاعلي.

وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يرى أن هذه النظرية تركز على النفع المتبادل بين القائد والأتباع، حيث يبني القائد تعامله مع المرؤوسين على مبدأ الثواب والعقاب. وتبرز هذه النظرية الفروق الفردية، فمن يمتلك قدرات أكثر ويعطي أكثر يحصل على عطاء أكبر، ولذلك تساعد هذه النظرية على تطوير الفرد لنفسه.

أسس القيادة التفاعلية:

يقوم النمط القيادي التفاعلي على مجموعة من الأسس تدور حول إعطاء العاملين مساحة من الحرية، والثقة المتبادلة وتطوير روح الإبداع، ومن هذه الأسس:

1- الاحترام والثقة المتبادلة بين القيادة والعاملين.

2- تعزيز استجابة العاملين من خلال فهمهم لرسالة المؤسسة ومشاركتهم في حل مشاكلها ومن خلال تفهم الإدارة لهم.

3- مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والتخلص من تسلط وتحكم الإدارة.

4- عدم إلزامية القيادة بحل مشاكل العاملين بل مساعدتهم في إيجاد حلول لها. (الطحلاوي وإبراهيم، 1997: 157-158).

ويرى الباحث أن تعزيز الثقة المتبادلة بين مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية من أهم أسس القيادة الإدارية، حيث يؤدي بناء الثقة المتبادلة إلى بذل مديري المدارس المزيد من الجهد والتفاني في العمل، وإلى دفعهم نحو تطوير ذواتهم، ويؤدي كذلك إلى زيادة قرب مديري التربية والتعليم من مديري المدارس الثانوية من خلال الاستماع إلى التحديات اليومية التي تعترض سير عملهم، وإلى اشتراكهم في اتخاذ القرارات، والتخطيط للعمل.

خصائص القائد التفاعلي:

حدد (إبراهيم وآخرون، 2009) بعض الخصائص التي يتصف بها القائد التفاعلي على النحو التالي:

1- يركز اهتمامه على علاقات العمل من خلال تفهم مشكلات العاملين واحتياجاتهم بقدر تركيزه على أهداف ورسالة المؤسسة، والقوانين واللوائح المنظمة لها.

2- لا ينظر للعاملين معه نظرته للثروات المادية وأدوات الإنتاج.

3- يحتضن التعدد الفكري، والتغذية الراجعة، والتنشيط التعاوني، وأسس الديمقراطية الإدارية.

4- يتحلى ببعض المهارات والصفات الهامة، ومن أهم هذه المهارات القدرة على التأثير في الآخرين بشرف، والإيمان بأهمية التغذية الراجعة، وضرورة الاستفادة منها، والقدرة على المواجهة، والاتصال والتواصل، واحترام الآخرين. (إبراهيم وآخرون، 2009: 19-21).

و(أضاف البستان وآخرون، 2010) الخصائص التالية للقائد التفاعلي:

5- يمتلك بعض الصفات مثل الثقة بالنفس، ونفاذ البصيرة، والصبر والتكامل والنضج والمرونة والحزم والأمانة والتعاطي والفهم والمعاملة الحسنة، والاستعداد لمساعدة الآخرين والأخذ بأيديهم، وكل ما يؤهله للتعامل مع الناس على اختلاف طبائعهم بالطريقة التي يحبون أن يعاملوا فيها.

6- لديه القدرة على فهم الأنماط السلوكية للعاملين والتعامل معها بما يناسبها.

7- يمتلك مهارات التفاهم والتفاوض مع العاملين، وإدارة الأزمات والخلافات والتساؤل وقوة الاستماع والمواجهة والتفاعل الإيجابي والعمل الدؤوب والموازنة بين الأهداف.

8- يمتلك مهارة الموازنة بين العمل والعاملين وصياغة ثقافة المؤسسة بمشاركة العاملين في صنع القرار، ومن ثم الإحساس بالانتماء للمؤسسة والسعي، والالتزام بأداء رسالتها.

9- لديه القدرة على الاستفادة من مناقشات مرؤوسيه للوصول إلى التغذية الراجعة السليمة لصنع استراتيجية عمل قصيرة أو طويلة الأجل يمكن من خلالها حل مشكلات العمل.

10-يصنع فرصاً للعاملين تشبع حاجاتهم في نفس الوقت التي تساعدهم فيه على تأدية وظائفهم بطريقة مقبولة. (البستان وآخرون، 2010: 265-266).

كما استنبط (النبيه، 2011) بعض الخصائص الأخرى من استبانة باس وأفوليو (1993) وهي:

11-"يقدم الدعم لأتباعه مقابل الجهد المبذول من قبلهم.

12-يظهر رضاه عندما تتحقق الأهداف المرجوة.

13-يركز اهتمامه على الأخطاء والشكاوى وحالات الفشل.

14-يثير انتباه العاملين لنواحي القصور والفشل لديهم.

15-يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات

16-يعلن إيمانه بالمقولة لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صالحاً" (استبانة باس وأفوليو، 1993) في (النبيه، 2011: 83).

ويرى الباحث أن اتصاف مديري التربية والتعليم بهذه الصفات القيادية سيكون له أثرٌ إيجابيٌ على مديري المدارس، وعلى العاملين في المديريات؛ وذلك من خلال تخلقهم بصفاتهم، وهذا الأمر سيكون له أثرٌ إيجابيٌ على المؤسسة التربوية كلها.

أهداف القيادة التفاعلية:

يعتبر الهدف الاستراتيجي للقيادة التفاعلية هو بناء روابط الثقة وتدعيم العلاقات الإنسانية بما يخدم رسالة المؤسسة التعليمية وهذا الهدف ينبثق منه الأهداف التالية:

1- تطوير روح العمل الجماعي والتعاون الابتكاري.

2- تقصير المسافة بين قمة الهرم الإداري وقاعدته مع توسيع المساحة بين جوانبه.

3- اتباع سياسة وحدة الأوامر من خلال إزالة الشك والبلبلة في المؤسسة.

4- استحداث أساليب اتصال فعالة بين الإدارة العليا والعاملين وذلك لبناء وتعزيز روابط الثقة والانتماء للمؤسسة (الطحلاوي وإبراهيم، 1997: 159).

5- "مساعدة العاملين على تلبية احتياجاتهم بهدف زيادة ثقتهم ودافعيتهم للعمل.

6- الحفاظ على المؤسسة وتنفيذ أعمالها اليومية بشكل روتيني.

7- إتاحة المجال للمديرين لتوجيه مهاراتهم وطاقاتهم لتوجيه البرامج القائمة.

8- السيطرة والضبط والاعتماد على المديرين لممارسة سلطاتهم بشدة لتوجيه مرؤوسيهم.

9- تبادل الخدمات بحيث يقدم القائد المكافآت مقابل الحفاظ على المدرسة كما هي" (النجوم وآخرون، 2006: 57).

ويلاحظ الباحث أن ضعف الاتصال والتواصل بين مديري التربية والتعليم، ومديري المدارس من الأسباب المهمة التي تعيق تحقيق أهداف القيادة التفاعلية، وأن زيارة مديري التربية والتعليم ونوابهم ورؤساء الأقسام في المديريات للمدارس، يثري الميدان بالملاحظات الإيجابية، ويقلل من الأخطاء المحتملة، ويعزز العلاقات، ويقوي الاتصال، ويدعم الثقة، ويزيد التفاعل، والانتماء للمؤسسة.

الإجراءات المتبعة في أسلوب القيادة الإدارية التفاعلية:

يتطلب تحقيق القيادة التفاعلية تطوير شخصية العاملين وتعميق العلاقات بين الإدارة وبينهم بصورة تجعل العمل الإداري يعتمد على روابط الثقة والاحترام والفهم المتبادل ويطبع التفاعلات في بيئة العمل بطابع الولاء المؤسسي، والانتماء الوطني، هذا بالإضافة إلى التخطيط للوصول إلى أفضل النتائج مع الالتزام الشخصي والجماعي من جانب العاملين بتنفيذ هذه الخطط والالتزام من جانب المدير بصيانة وإدارة العلاقات بصورة موضوعية.

هذه المتطلبات تفرض اتباع الإجراءات التي ذكرها (البستان وآخرون، 2011) وهي:

1- تخطيط المدير لمد روابط الثقة مع العاملين حيث يسعى لاكتساب مهارات الاتصال الجيد ليتمكن من فهم العاملين، ليبني معهم روابط الثقة القائمة على الاحترام المتبادل وتشجيع المبتكرين وأصحاب الرأي والبصيرة منهم، للمشاركة في صنع القرار الإداري.

2- تحديد المشكلة التي تتطلب حلاً يصعب الوصول إليه بدون أسلوب التفاعل الإداري ويفرض ذلك على المدير فهم الوضع الراهن في المؤسسة، والإجراءات التي يتخذها العاملون لحل المشكلات بما يحقق رغباتهم، ولن ينجح المدير في هذا ما لم يتمتع بمهارات اتصالية عالية.

3- تطوير خطة عمل بديلة من أجل تحقيق أفضل وسائل الاتصال والتفاعل، بحيث تكون هذه الخطة ذات فائدة مشتركة لكل العاملين، كما يجب أن يعمل المدير كمرشد، وليس كمتحكم.

4- مطالبة القائد العاملين بالالتزام والتنفيذ، بحيث يبدأ العمل معهم ببعض الأسئلة التي ترسم الإجابة عليها خطط التنفيذ، وسيشاركه في ذلك العاملون الذين لديهم الاستعداد النفسي والمهني والالتزام الشخصي والجماعي لتنفيذ هذه الخطط.

5- التزام المدير بصيانة وتطوير وإدارة العلاقات، معتمداً في ذلك على التغذية الراجعة. (البستان وآخرون، 2010: 267-268).

بناء على ما سبق؛ ولكي يحقق مديرو التربية والتعليم أسلوباً قيادياً تفاعلياً في المؤسسة التربوية، فإنه من واجبهم أن يقوموا بتطوير شخصية مديري المدارس، وتعميق العلاقة والثقة المتبادلة معهم، وكذلك مشاركتهم في التخطيط، وصنع القرار، والعمل معهم بمنطق الإرشاد وليس التحكم؛ وذلك من أجل تحقيق الولاء المؤسسي، والالتزام الشخصي عندهم، وذلك لتحقيق أفضل النتائج.

كيفية الاستفادة من النمط التفاعلي في مجال التعليم:

تظهر إيجابية هذا النمط في المجال التربوي على اعتبار أن الاستراتيجية القائمة على الضبط البيروقراطي يمكنها أن تعزز فعالية المدارس من خلال تطوير نظام معلومات وضوابط يحدد أساليب وقرارات المديرين والمعلمين بحيث يؤدي ذلك إلى وصول الطلبة إلى المستوى الأكاديمي المطلوب. (النجوم، 2006: 58).

كذلك يمكن الاستفادة من هذا الأسلوب التفاعلي في مجال التعليم إذا روعي "التأني في اختيار القيادات التفاعلية في ضوء تاريخهم الوظيفي، وعلاقاتهم بأعضاء المؤسسة، ومدى حبهم وتفاعلهم وتقديرهم لها" (البستان وآخرون، 2010: 271).

ويرى الباحث أنه من الأهمية بمكان الاستفادة من النمط التفاعلي في مجال التعليم خاصة في احتضان الأفكار الإبداعية الصادرة من العاملين مهما كان موقعهم الوظيفي، وكذلك مشاركة العاملين في القرارات المتعلقة بالمؤسسة، والأخذ بالتغذية الراجعة المقدمة من قبلهم، فذلك يزيد من انتماء العاملين للمؤسسة، ويعزز التزامهم بأداء رسالتها.

مزايا النمط القيادي التفاعلي "الإجرائي":

1- جمعت النظرية التفاعلية بين نظريتي السمات والموقف لعدم كفاية كل واحدة لوحدها، وأعطت أهمية للسمات الشخصية، مما يفسر نجاح القائد في موقف وجماعة ما، وفشله في موقف وجماعة أخرى.

2- تبدو النظرية التفاعلية واقعية أكثر حين ترى أن نجاح القائد يرتبط بمدى قدرته على تمثيل أهداف مرؤوسيه وإشباع حاجاتهم، ويرتبط من ناحية أخرى بمدى إدراك المرؤوسين بأنه أصلح شخص للقيام بهذا الدور، وهي بهذا الفهم لخصائص القيادة تعطي أهمية لدور البيئة الاجتماعية في تحديد خصائص القيادة المطلوبة في موقف معين" (مليكة، 1989) في (القيسي، 2009: 191).

3- "النظرية التفاعلية تعمل على توسيع قاعدة ملكية العمل الجماعي، وتعميق مفهوم المشاركة، ليس فقط في صناعة القرار، ولكن في عائد العملية التعليمية على المدى البعيد، المتمثل في التنمية الشاملة، والحفاظ على النظام الديمقراطي" (النبيه، 2011: 83).

4- الاتسام بالمرونة والتأقلم مما يشعر العاملين بالاستقلالية والإيجابية والراحة والاحترام لأنفسهم.

5- تعزيز الثقة بين العاملين والقيادة مما يؤدي إلى تطوير روح العمل الجماعي.

6- التوازن بين الاهتمام بالعمل المؤسسي وحاجات العاملين مما يؤدي إلى زيادة فعالية المؤسسة.

7- تطوير روح العمل الجماعي والتعاوني وتنمية روح الابتكار والإبداع في تنفيذ المهام، وذلك لوجود الثقة المتبادلة.

8- النظر للعائد والنجاح أنه من حق الجميع، وهذا بدوره ينمي مشاعر الولاء والانتماء وظهور روح المبادرة عند العاملين.

9- تكامل العمل بين الرؤساء والمرؤوسين، من خلال قصر المسافة بين قمة الهرم الإداري وقاعدته مع اتساع جوانبه، وهذا بدوره يزيد من فهم العاملين لدورهم وأدائه باقتناع، مع عدم الإحساس بالتسلط والضغط الإداري.

10-على الرغم من تأسيس أسلوب القيادة التفاعلي على وحدة الأمر، إلا أن المدير في ظل هذا الأسلوب يعمل كمرشد وقدرة حسنة، وليس متحكماً في العاملين، وبهذا يتخلص العاملون من المركزية في نفس الوقت الذي لا يشيع بينهم جو من البلبلة والشك. (البستان، وآخرون، 2010: 268-269).

11-"يطرح النمط التفاعلي معياراً أساسياً يتمحور حول قدرة القائد على التفاعل مع الموقف والمهام المحددة، وأعضاء المنظمة المقُودة، وقيادة المجتمع نحو الأهداف المنشودة بنجاح وفاعلية" (العجمي، 2010: 202).

12-"القائد في هذه النظرية يعمل مع الأفراد ومن خلالهم وليس من خلال السيطرة عليهم والتحكم فيهم.

13-يعطي أهمية لإدراك القائد لنفسه وللآخرين، وإدراك الآخرين له" (عطوي، 2010: 81).

بعض المآخذ على النمط التفاعلي:

1- أثبتت التطورات الحديثة في مجال القيادة الإدارية عن عدم كفاية هذه النظرية في تحديد خصائص القيادة التي تحقق فعالية القيادة الإدارية.

2- يرى البعض أن القيادة في ظل هذا النمط التفاعلي لا تقتصر على علاقة القائد بمرؤوسيه، وإنما تشمل أيضاً علاقته برؤسائه وزملائه. (كنعان، 1995: 369-372).

3- "النظرية التفاعلية تتطلب ضرورة التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي، سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، وهذا أمر قد لا يستطيع جميع القادة والمديرين أن يمتلكوا المهارات المختلفة اللازمة لتحقيقه مما يؤثر على تطبيق هذا النمط القيادي، وتعميمه على مستوى واسع في مؤسساتنا التربوية" (النبيه، 2011: 84).

4- ويرى الباحث أن اختلاف المرؤوسين في استجاباتهم نحو توجيهات القائد قد يؤثر سلباً على نجاح القائد في تحقيقه للأهداف.

معوقات تعميم استخدام نمط القيادة التفاعلية:

1- احتياج تطبيقها إلى وقت طويل، وذلك نظراً لاعتماد فلسفتها على وجود قائد تفاعلي، وبناء الثقة، وكلاهما يحتاج إلى جهد ووقت طويل للإعداد والتدرب والبناء.

2- صعوبة الوصول لقائد تفاعلي يمتلك مهارات يتعامل فيها مع الأنماط السلوكية المختلفة للعاملين.

3- اختلاف القادة في مدى قدرتهم على استخدام أسلوب الاستقلال البَنَّاء الذي تعتمد عليه النظرية التفاعلية، والذي يهدف إلى مساعدة العاملين في التغلب على عوامل الهزيمة النفسية، والتي تقف عائقاً في طريق الأداء الفعال والنمو الشخصي للعاملين.

4- صعوبة تفريط بعض القادة بمسئولياتهم وتفويضها للمرؤوسين بسهولة.

5- اعتماد القيادة التفاعلية على مبدأ المواجهة، وعلى الرغم من فعالية هذا الأسلوب في منع تطور الأخطاء إلا أن استخدامه سبب ضيقاً وحرجاً.

6- القيادة التفاعلية لا تحل مشاكل العاملين، بل يقتصر دورها على مساعدتهم في إيجاد حلول لهذه المشاكل. (البستان وآخرون، 2010: 270).

تعليق عام على النمط القيادي التفاعلي:

على الرغم من وجود معوقات تحول دون تعميم استخدام نمط القيادة التفاعلية، وكذلك وجود بعض الملاحظات حول القيادة التفاعلية، إلا أن الباحث يرى أن تطبيق هذا النمط القيادي أمر مهم في المؤسسات التربوية؛ لأن تطبيقه يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، ويؤسس لمرحلة ونمط قيادي يسمى بالنمط التحويلي، وبناءً على ما سبق فإن الباحث يعرض أهم ملاحظاته عن النمط التفاعلي لمديري التربية والتعليم على النحو التالي:

- إن نجاح مديري التربية والتعليم في ظل هذا النمط يرتبط بمدى قدرتهم على تَمَثُّل أهداف مديري المدرس الثانوية، والعمل على إشباع حاجاتهم بشكل متوازن مع الاهتمام بالعمل المؤسسي.
- تؤكد النظرية التفاعلية على أهمية مشاركة مديري المدارس الثانوية في صنع القرار.
- يعزز النمط القيادي التفاعلي الذي يستخدمه مديرو التربية والتعليم شعورَ مديري المدارس الثانوية بالاستقلالية والإيجابية والثقة المتبادلة وهذا يؤدي إلى تطوير العمل.
- يعزز النمط القيادي التفاعلي تطوير روح المبادرة عند المديرين.
- يحقق استخدام النمط القيادي التفاعلي وحدة الأمر في المؤسسة التربوية؛ ولكن تطبيقه يحتِّم ضرورة استخدام مديري التربية والتعليم أسلوب الإرشاد وليس التحكم في تعاملهم مع مديري المدارس الثانوية، وبهذا يتخلص مديرو المدارس الثانوية من المركزية، وفي نفس الوقت لا يحدث بلبلة بينهم.

ثانياً: نمط القيادة التحويلي:

مقدمة :

"القيادة التحويلية هي اتجاه حديث يسمى نموذج القائد المغير (المُحَوِّل) أو نمط القيادة التحويلية" (درة وآخرون، 1994: 281) في (النعيمي، 2010: 64). "ويعد بيرنز مؤسس هذا النوع من القيادة حيث ميزه عن النمط الإجرائي Transactional في العام (1978)، ومن ثم قام باس Bass بتطوير فكرة القيادة التحويلية في العام (1985)، وقد وصف بيرنز القيادة التحويلية كعملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية" (Kerry and Robert, 2000) في (عياصرة والفاضل، 2006: 158).

"وتتركز القيادة عند بيرنز في نمطين رئيسيين الأول: يطلق عليه القيادة الإجرائية التي تحتوي على القيم ولكنها قيم متصلة بعملية التبادل، فالقيادة الإجرائية تتضمن قائداً يتبادل من أجل المنفعة، أما النمط الآخر أطلق عليه بيرنز القيادة التحويلية" (مصطفى، 2005: 437).

"وفي عام 1986 نشر كل من نويل تيشي وماري آن ديفانا كتاباً تحت عنوان "القائد المُحَوِّل" يذهب المؤلفان فيه إلى أن القيادة المغيرة المحولة قيادة منظمة تقوم بدراسة وتحليل المتغيرات بطريقة هادفة ولديها القدرة على تحريك الموارد في مجالات ذات إنتاجية متدنية إلى إنتاجية أكبر" (البدري، 2002: 181-182).

"وفي عام (1993) قدم كل من باس وأفوليو نظرية للقيادة التحويلية تتضمن كثيراً من العناصر التي أشار إليها بيرنز وآخرون وعملوا في نفس الموضوع، وقد كانت معظم جهودهما موجهة نحو التوصل إلى بناء استبانة متعددة العناصر للقيادة يمكن استخدامها لدراسة تأثير القادة على حياة المنظمات وأدائها"(Bass and avolio, 1990: 21-27) في (الهلالي، 2001: 2).

"ولقد نالت فكرة القيادة التحويلية حديثاً شهرة واسعة في أوساط الباحثين، وذلك سبب تميزها النوعي عن غيرها في توفير الدافعية للتابعين واستشارتهم للعمل من أجل الصالح العام" Bass (and Avolio, 1998) في (دواني، 2013: 117).

"ومع بداية التسعينات بدأ العلماء والباحثون في مجال التربية دراسة نظريتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية وتطبيقاتهما في مجال التربية ومن بين هؤلاء "سيرجوفاني 1990 " "وبرون 1993 " و"ليسود 1994" (الهلالي، 2001: 3).

والقيادة التحويلية "تميز بين القادة الذين يبنون علاقة ذات هدف وتحفيزية مع مرؤوسيهم من أولئك الذين يعتمدون بشكل واسع على عملية تبادل المنافع للحصول على نتائج وقد عرف

بيرنز القيادة التحويلية بأنها: عملية يسعى من خلالها القائد والتابعين للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق، وتسعى القيادة التحويلية إلى النهوض بشعور التابعين وذلك من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية. فلسوك القيادة التحويلية يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية للقائد وليس بناءً على تبادل مصالح مع المرؤوسين" (العتيبي، 2005) في (عايش، 2008: 131).

وتعرف القيادة التحويلية بأنها: عملية تسعى إلى حفز التابعين من خلال جعلهم يتطلعون إلى قيم ومثل سامية بدلاً من التركيز على المصالح الذاتية والقادة التحويليون هم في المقام الأول وكلاء للتغيير فهم يمتلكون رؤية مقنعة وصورة متكاملة لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل لنشاطاتهم في المنظمة (رشيد، 2003: 474).

ويعرف الباحث نمط القيادة التحويلية بأنه: قدرة القائد على استثارة واستثمار أقصى طاقات أتباعه، من خلال تقديمه رؤية مقنعة لمستقبل المؤسسة، وعمله الدؤوب من أجل إيجاد الدافعية للعمل عند اتباعه، عن طريق بثه للقيم والمعتقدات في الأتباع، بحيث يعملون من أجل القيم الحضارية بدلاً من المصالح الذاتية.

أبعاد القيادة التحويلية :

في عام 1993 قدم باس وأوفوليو (Bass & Avolio) نموذجا حديثاً للقيادة التحويلية يتضمن النقاط التالية:

1- الكاريزما (الجاذبية والتأثير المثالي) Charisma:

وتشير إلى أن القائد يحظى بدرجة عالية من الاحترام والثقة من قبل تابعيه، وتهتم بصفة أساسية بتطوير رؤية جديدة تُعد نموذجاً للمُثل والسلوكيات المشتركة. (الهلالي، 2001: 20).

2- الدافعية المستوحاه (الحفز الإلهامي) Inspiration Motivation:

وتسمى بالحفز الملهم وتتضمن إلهام الأتباع، واستثارة هممهم، وإذكاء الحماس لديهم نحو الإنجاز، وذلك من خلال تقديم رؤية مقنعة للمستقبل، وإظهار التفاؤل والحماس في العمل وتوفير نوع من التحدي، واستثارة روح الفريق لديهم، والإشادة بنتائجهم الإيجابية. (رشيد، 2003: 475).

3- الاستثارة العقلية : Intellectual Stimulation:

وفيها يهتم القادة بتشجيع الأتباع على أن يجعلوا الطرق التي يؤدون بها الأشياء محل تساؤل، وأن يبتعدوا عن الماضي، ويحددوا الحقائق التي يؤمنون بها بوضوح، ومن ثم فهي تشير إلى الموقف الذي يستثير فيه القادة جهود أتباعهم كي يكونوا مبدعين. (الهلالي،2001: 20).

4- الاعتبار الفردي : Individual Consideration:

وتعني اهتمام القائد الشخصي بمرؤوسيه، والتعامل معهم بطرق معينة، يراعي فيها الاعتبارات الفريدة، ولكن بعدالة، ويولي أيضاً اهتماماً كبيراً للاحتياجات اللازمة للإنجاز، والتقدم، ويكون مدرباً أو معلماً خاصاً، حيث يقوم بتدريب وإرشاد ومشاركة التابعين لتحقيق مستويات عالية من الطاقات والتطور والنمو. (مصطفى، 2005: 439-440).

خصائص القيادة التحويلية:

1. خلق رؤية استراتيجية: وهي الجزء الأهم لأنها تمثل الدافعية لوضع وتحقيق الأهداف.
2. نشر الرؤية: أي نشر معناها ورفع مستوى أهميتها للعاملين، وذلك لترجمتها إلى سلوك وممارسات.
3. نمذجة الرؤية: أي تجاوز القادة مرحلة الكلام عن الرؤية إلى الإجراءات العملية.
4. بناء الالتزام نحو الرؤية. (دواني، 2013: 120).

ويرى الباحث أن النمط القيادي التحويلي له دور كبير في إحداث التغيرات الجوهرية المطلوبة على سلوكيات القادة في المؤسسات التربوية بشكل عام، وعلى سلوك مديري التربية والتعليم بشكل خاص، لأنه يقوم على وجود علاقة مشتركة بين القائد والأتباع، لتحقيق أهداف عليا، من خلال إحداث تغيير تحويلي ومؤثر، وذي مغزى في المؤسسات وخاصة التعليمية منها.

خصائص القائد التحويلي :

هناك مجموعة من الخصائص والصفات التي يتصف بها القائد التحويلي ومنها:

1. أنه صاحب رؤية ورسالة ويعمل على نقل الناس من حوله نقلة حضارية.
2. أهدافه عالية ومعاييره مرتفعة ويدير بالمعاني والقيم ويطلق شعارات ومصطلحات.
3. ذو جاذبية خاصة في شخصيته ويتمتع باحترام الآخرين، لذلك فهم يحبون أن يقلدوه.
4. يتصف بالديمقراطية. (حسان والعجمي، 2010: 231).
5. متمكن في الاتصال ومخاطبة الآخرين وفقاً لخصائص كل فرد منهم.
6. له مصداقيته واستقامته التي تدفع الآخرين لاتباع رؤيته، ورسالته.
7. يشعر أعضاء المجموعة بالقدرة والثقة بالنفس.

8. لديه طاقة كبيرة فهو بمثابة مصدر للطاقة لتابعيه. (مصطفى، 2005: 443).
9. يساعد التابعين في التركيز على الحاجات العليا بدلاً من التطلع إلى أهداف قصيرة المدى.
10. يحرص أن تكون علاقته بالأتباع قائمة على مستوى عالٍ من المشاركة الوجدانية. (دواني، 2013: 117).
11. لديه ثقة وإيمان بالبشر وقدراتهم، يمتاز بأنه عاشق للتعلم مدى الحياة.
12. لديه القدرة على التعامل مع الظاهرات المعقدة والغموض وعدم التأكد. (البدري، 2002: 182).
13. قراراته شفافة ويراعي احترام المرؤوسين وكسب ثقتهم لكي يدركوا بأن توقعاتهم وثقتهم تنسجم مع توقعات وثقة القادة.
14. يفوض الصلاحيات للمرؤوسين ويدربهم على التعامل مع المشكلات بأساليب جديدة تعبر عن تفكير العاملين أنفسهم.
15. يكون أكثر تفاؤلاً وحماساً بحيث ينقل ذلك للمرؤوسين الذين قد يلهمهم الإبداع والولاء للمؤسسة
16. يراعي رغبات وحاجات المرؤوسين ويثني على مجهوداتهم. (القيسي، 2009: 194).

وظائف القائد التحويلي:

يقوم القائد التحويلي بمجموعة من الوظائف هي:

1. إدراك الحاجة للتغير وإقناع الناس بحاجتهم إليه مع اختيار أشخاص فاعلين لتدعيم التغيير.
2. تقديم الرؤية المستقبلية التي سينقل بها المؤسسة نقلة حضارية.
3. اختيار نموذج التغيير الملائم للمؤسسة.
4. إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة وذلك بتكييف الأنماط والعادات والقيم السائدة عند العاملين.
5. إدراك الفترة الانتقالية بحيث يتخلص من القديم ويتعامل بنجاح مع كل مشكلة تعترض التغيير
6. تنفيذ التغيير ومتابعته. (الهواري، 1996: 81).

أنماط القيادة التحويلية :

يرى بيرنز (Burns, 1978) أن هناك عدة أنماط للقيادة التحويلية وهي: القيادة العقلانية، والقيادة الإصلاحية، والقيادة الثورية، والقيادة البطولية، والقيادة الأيدولوجية. (الهلالي،2001: 12).

ويرى الباحث أننا في المجال التربوي بحاجة إلى قيادة إصلاحية تعمل على تعديل وتحسين النظم التعليمية المعمول بها في بلادنا.

أهمية القيادة التحويلية:

تبدو أهمية القيادة التحويلية من خلال الإدراك الحَدْسِي للقادة الذي يمكنهم من معرفة متى يتحتم عليهم نبذ النموذج البائد، وأن يطلبوا من الآخرين التخلي عن السبل القديمة واتباعهم في مسارات تحويلية جديدة، فالقادة التحويليون رُوَّاد يعرفون متى وكيف يقودون بين النماذج، ولديهم القدرة على استبصار مستقبل أفضل فيما وراء الواقع الجاري، والتغيير الناجح يتوقف على تبني أعضاء المنظمة للقيادة الجديدة قولاً وفعلاً. (مصطفى، 2005: 443-444).

مميزات القيادة التحويلية:

1. القائد التحويلي: يكون صاحب رؤية ورسالة فهو يرى الأشياء البعيدة أشياء يمكن تحقيقها بالصبر والعزيمة والإصرار.
2. نقل الناس نقلة حضارية وتحويل التابعين إلى قادة مبدعين من خلال القيم العملية التي يتمثلها القائد في حياته.
3. تمثيل التابعين بشكل جيد من خلال استنارة مشاعرهم وتقديم حلول جذرية لمشاكلهم.
4. الارتقاء بحاجات التابعين فإذا كانوا يتكلمون عن حاجاتهم الفسيولوجية فإنه يدعوهم إلى التفكير في حاجاتهم الاجتماعية وفي دورهم وفي مكانتهم بين منافسيهم وأعدائهم وبين البشرية بشكل عام وكل ذلك من أجل إيجاد دافع أقوى للعمل وأداء لم يكن متوقعاً.
5. يستخدم القائد فيها شعارات ولهجات جديدة بقصد رفع الوعي، والإلهام والاستثارة، العقلية فهو يتكلم عن التحويل، والقوة، والتأثير، والإلهام، والاحترام، والرؤية، والوعي، والقيم الأخلاقية، والتفكير الابتكاري، والفهم، والحضارة، وغيرها (الهواري، 1996: 63-68).

بعض الملاحظات على القيادة التحويلية :

يذكر (النبيه، 2011) بعض الملاحظات في القيادة التحويلية على النحو التالي:

1- "قد يحتمل تطبيق النمط التحويلي سوء استغلال السلطة من قبل القادة التحويليين بحيث لا يلتزم هؤلاء القادة بالضرورة بالقيم الإيجابية التي ينادون بها (2006، hay) عن (هال وجونسون ووايسوكي، وكيبنر : 2002).

2- قد تفتقر القيادة التحويلية إلى المؤثرات والقوى التي تساعد على تجنب الدكتاتورية، والتسلط على الأقلية من قِبل الأغلبية، كما أن غياب النزاهة الأخلاقية قد يؤدي إلى تطبيق القيادة التحويلية لغايات اجتماعية سامية بدرجة أقل" (ستون وآخرون، 2003: 4) من (النبيه، 2011: 89-90).

ويضيف (الهواري، 1996) بعض الملاحظات على القيادة التحويلية منها:

3- القائد التحويلي يمكن أن يكون أخلاقياً أو فاسداً، فالقائد التحويلي الفاسد يخلق عند التابعين حاجات وهمية.

وعلى الرغم من أهمية القيادة التحويلية في الظروف الصعبة، والتغيرات السريعة إلا أنه يجب دعمها بالقيادة التفاعلية على المستوى اليومي وذلك على حد تعبير باس وأفوليو.(الهواري، 1996 : 70).

القيادة التحويلية في المجال التربوي:

يعود الفضل في دراسات القيادة التحويلية في التربية إلى أعمال سيرجوفاني التي امتدت من (1984-1990) ويمكن إجمال الجهود البحثية حول القيادة التحويلية في المجال التربوي في الأبعاد التالية:

1-تطوير رؤية مشتركة للمؤسسة والتمسك بدرجة عالية من توقعات الأداء للوصول إلى أفضل النتائج.

2-الاهتمام بالأفراد وتقديم الدعم الفردي والاستشارة العقلية ونماذج للممارسة المهنية لهم.

3-مشاركة القائد للأتباع في القيادة بمعنى أن يتم اتخاذ القرار بطريقة ديمقراطية وتكون المسئولية جماعية.

4-تعزيز القيادة لثقافة المؤسسة من خلال استخدام آليات متنوعة لاستثارة وتعزيز التغير الثقافي. (الهلالي، 2001: 16).

الفرق بين القيادة التفاعلية "الإجرائية" والقيادة التحويلية:

يرى بعض الباحثين أن مصطلح القيادة التفاعلية أو الإجرائية "Transactional" ليس موجوداً في الحقيقة، وإنما المقصود به هو القول بأن القائد التفاعلي أو الإجرائي هو في الحقيقة قائد يمتلك مهارات القيادة التحويلية بدرجة أقل "Less Transforamtional"، وعليه فإن الباحثين استخدموا مصطلح القيادة التفاعلية أو الإجرائية بدلاً من استخدام القيادة التحويلية بدرجة أقل http://leadership.au.af.mil/documents/ homrig.htm في (النبيه، 2011: 80).

وعلى الرغم من التقارب بين هذين النمطين القياديين إلا أن الفرق بينهما يبدو واضحاً من خلال النقاط التالية:

1- علاقة القائد بالإتباع:

- تعتمد علاقة القائد الإجرائي بالأتباع على نظام متبادل من التعزيز والمساندة، حيث يحصل القائد والأتباع على الأشياء التي يريدونها، فالقائد يتبادل الخدمات والوظائف، ويفترض أن الأفراد سيقومون بشكل طبيعي بمحاولة تجنب العمل في أي وقت، وفي أي مكان ما دام أنه ليس هناك منافع خاصة بهم، ويُعتقد أن الأتباع يفضلون أن يتم توجيههم على أن يتولوا المسؤولية تجاه أنشطتهم، وقراراتهم الخاصة بهم، فالقيادة الإجرائية تركز على القوة المستمدة من السلطة البيروقراطية التي تركز على احترام القواعد والتقاليد.
- أما القيادة التحويلية فهي عملية تقوم على علاقة متبادلة هدفها الأساسي إحداث تغيير ذي مغزى يمثل اهتمامات كل من القادة والأتباع، حيث يوجه القائد المنظمة لاحتياجاتها المستقبلية عن طريق فهم الأهداف من قِبل القائد والأتباع لإحداث التغيير المطلوب، فالقائد يمتلك رؤية ملزمة وصورة كلية لما يجب أن تبدو عليه المنظمة في المستقبل وتكون رؤيته متصلة باحتياجات الأفراد، وتعبر عن القيم التي يتبعها القائد، فالقيادة التحويلية تسعى إلى مساعدة الأفراد في كل أنحاء المنظمة (مصطفى، 2005: 441- 442).

2- الدافعية:

- في القيادة الإجرائية يستثار الأفراد وتزداد دافعيتهم في ضوء منافعهم الذاتية، ومن ثم تكون قيم، مثل: الأمانة والعدالة والمسؤولية مطلوبة ومحل تقدير إذا كانت ستأتي بمردود جيد على الفرد، كذلك تركز على قوة التشريع.
- أما القيادة التحويلية فتستثار دافعية الأفراد من خلال التركيز على التأثير المرتبط والتعاون في إنجاز أهداف مشتركة، من خلال فهم الأهداف من قبل الطرفين، ويتمثل ذلك في وجود درجة عالية من الفهم حول أمور كثيرة خاصة التي أطلق عليها "بيرنز" ثالثوث القيم،

وهي: الحرية والعدالة والمساواة، ومن خلال هذا الفهم يستطيع القادة تشكيل وتعديل ومن ثم تطوير دوافع الأتباع وقيمهم وأهدافهم من خلال الدور التعليمي للقيادة، الذي يحول الرغبات الكامنة غير المعلنة إلى حاجات متعلمة، يتم استخدامها بعد ذلك في إحداث تغيير ذي مغزى يحتل اهتمامات كل من القادة والأتباع (الهلالي، 2001: 6- 7).

3- الذاتية والغيرية:

- تتصف القيادة الإجرائية بالجمود والاهتمام بالذات وبالمناورة مع الأتباع بالمساومة على حاجاتهم الدنيا لذا فإنها تعتمد على القيم الشكلية في إنجاز مهماتها كالمسؤولية و العدالة والنزاهة وحفظ الوعود.
- أما القيادة التحويلية فهي قيادة غيرية يتجاوز فيها الأفراد اهتماماتهم (النفعية) إلى الالتزام بالأغراض العليا، أو النهائية، أو قيم الغايات مثل الحرية والعدالة والمساواة والأخوة، فهي تهتم بشكل رئيس بالقيم الجماعية، لذا تعمل على تغيير الاتجاهات السلوكية والقيم والمعتقدات الخاصة بالأتباع إلى اتجاهات ومعتقدات غيرية، حيث تهتم بالهدف والصالح العام (دواني، 2013: 134).

المبحث الثاني

تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس

مفهوم الأداء الإداري:

يقال أَدَّى الشيء: قام به، والدَّين، قضاه، والصَّلاة: أقامها لِوَقْتِها، والشَّهَادة أدلَى بها، وإليه الشيء: أَوْصَله إليه، والأَداء : تأتي بمعنى التَّأْدِيَة (مجمع اللغة العربية، 1980: 10).

والأداء في الاصطلاح له عدة تعريفات منها:

- "الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل" (نصر، 2002: 94).
- "مجموعة أنشطة ووظائف يمارسها أي إداري لتحقيق الأهداف الخاصة بأي مؤسسة من المؤسسات" (محامدة، 2005: 28).
- "المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها" (عبد المحسن، 1997: 5).
- أما الأداء الإداري فقد عُرف إجرائياً بأنه: "قدرة الأفراد على القيام بمهامهم الموكلة إليهم، من خلال تحويل مدخلات كليات التربية بجامعة قناة السويس والمتمثلة في الموارد البشرية والمادية والمعلوماتية إلى مخرجات عالية الجودة تشمل مخرجات تنظيمية ومجتمعية ووجدانية" (القصبي والشرقاوي، 2005: 304).
- أما الأداء الإداري للقيادات الجامعية فقد عُرف إجرائياً بأنه: "قيام القيادات الأكاديمية (رئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات ووكلائها ورؤساء الأقسام العلمية) بجامعة المنصورة بإنجاز كافة المهام المنوطة بهم، لتحقيق أهداف الجامعة في ظل الموارد المتاحة بالكفاءة والفعالية المطلوبة" (الشرقاوي، وحسين، 2007: 28).

ويُعَرِّف الباحث الأداء الإداري بأنه: كافة الجهود والممارسات الإدارية والإنجازات الملموسة التي يقوم بها مدير المدرسة، والناتجة عن قيامه بالأنشطة والمهام والمسئوليات المنوطة به، وذلك من أجل تنفيذ الأهداف التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة وبالكفاءة والفعالية المناسبة.

العوامل المؤثرة في وظيفة مدير المدرسة:

يتأثر مدير المدرسة بالعديد من العوامل التي قد تؤثر إيجابياً أو سلباً على إدارته ودوره القيادي، وهذه العوامل بطبيعة الحال خارجة عن إرادته وسيطرته لكنها مع ذلك تؤثر بشكل أو بآخر على مدى إنجازه، وفاعلية عطائه، ومن هذه العوامل ما يلي:

1- طبيعة النظام السياسي المتبع في البلاد وفلسفة وأهدافه، وذلك لأن طبيعة النظام السياسي تؤثر في النظام التربوي، ومدى ما يُسْمَح به لمديري المدارس أو مراقبي التعليم من لامركزية في إدارة شئون التعليم.

2- مدى ما أحرزته البلاد من تقدم في جميع المجالات، وخاصة مجال العلم والمعرفة، والثقافة العامة، والإدارة والاقتصاد، والحياة الاجتماعية.

3- طبيعة التعليم الذي تقدمه المدرسة، ومرحلة الدراسة فيها وحجمها، ومدى قربها أو بعد موقعها من مكان السلطة المركزية.

4- القيم والمفاهيم الخلقية السائدة في المجتمع، وتوقعات المجتمع وأولياء أمور التلاميذ والطلاب من مؤسساتهم التربوية ومن مديري مدارسهم.

5- مدى مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها السلطات التربوية المركزية، ومدى ما يملكه المسؤولون فيها من وعي إداري وخبرة إدارية حديثة ومسؤولة في إدارة التعليم.

6- مدى متابعة، ومراقبة، وتوجيه، وتقويم الإدارة العليا لمديري المدارس.

7- مدى الإمكانات المادية، والبشرية المتاحة للمدرسة، ومدى كفاءة العاملين فيها، ومدى رغبتهم في المساهمة.

8- مدى ما يملكه مدير المدرسة من مؤهلات علمية وإدارية ومن خبرة فنية وإدارية ومن روح ديمقراطية، وحب لعمله ورغبته في إشراك العاملين في مسئولياته وسلطاته الإدارية. (العبيدي، 2004: 53-54).

ويرى الباحث أن امتلاك قيادات الإدارة التعليمية العليا والوسطى للخبرة العملية، والحكمة الإدارية من العوامل المؤثرة في وظيفة مدير المدرسة، فهي تجعل القيادات التربوية تشعر بالاحتياجات والمشاكل الحقيقية التي يواجهها مديرو المدارس وخاصة الثانوية منها، وإن ضعف الكفاءات البشرية في المدارس ونقص الإمكانات المادية والبشرية من أهم الأسباب التي تؤثر سلباً على مدير المدرسة عند تأديته لمهامه.

متطلبات القيادة الإدارية للمدير الناجح:

يتطلب نجاح مدير المدرسة الثانوية أن يتمتع بالصلاحيات والسلطات الضرورية لتأدية مسؤولياته، وإظهار قدراته الحقيقية على القيادة والتوجيه، ومن هذه الصلاحيات التخطيط للبرامج والأنشطة الخاصة بالمدرسة، وإنشاء أنشطة غير موجودة في المدارس الأخرى، وصلاحية تكييف المناهج، وغيرها.

وهناك شروط لا بد أن تتوفر ليحقق مدير المدرسة النجاح المطلوب، ومن هذه الشروط:

1- التقليل من مركزية الإدارة، وإعطاء مدير المدرسة حرية الحركة والتصرف في حدود مدرسته بما يحقق مصلحتها.

2- حماية الحرية الفكرية والعلمية والحرية الشخصية المسؤولة الملتزمة في المدرسة.

3- تأكيد الشعور بالأمن والطمأنينة وإبعاد شبح الخوف من نتائج الابتكار والتجربة والتجديد.

4- توفير الاستقرار في الوظيفة لمدير المدرسة ليستطيع أن يرسمَ خططاً طويلة المدى لإصلاح مدرسته والتأكد من جني نتائجه بنفسه.

5- تطبيق الأسلوب الديمقراطي في الإدارة التعليمية.

6- توفير المبنى المدرسي الصالح. (محمد، 2004: 127-128).

ويرى الباحث أن من أهم متطلبات نجاح مدير المدرسة في مهمته هو تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وذلك من أجل استنهاض جميع طاقات المجتمع؛ للارتقاء بالمدرسة.

مهام مدير المدرسة:

صنف بعض الباحثين مثل (العجمي، 2010)، و(إسماعيل، 2008) المهام الملقاة على مدير المدرسة في إطار العمليات الإدارية الرئيسة، وهي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقويم، واتخاذ القرارات، في حين صنف فريق آخر مسئوليات مدير المدرسة ضمن مجالين أساسيين هما: الجانب الإداري، والجانب الفني، وقسموا الجانب الإداري إلى أقسام منها شئون الطلاب، وشئون العاملين، والشئون المالية، والإشراف على المبنى المدرسي، وغيرها، ومن هؤلاء الباحثين (عايش، 2008) و(أندوراس وآخرون، 2012) و(إسماعيل، 2008)، ومن الباحثين من قسم المسئوليات الإدارية لمدير المدرسة إلى مسئوليات قبل افتتاح العام الدراسي، ومسئوليات خلال العام الدراسي، ومسئوليات في نهاية العام الدراسي، ومن هؤلاء الباحثين (مساد، 2005)، و(شعلان، وآخرون، 1987)، و(أحمد، 1997)، و(محمد، 2004).

ولكن الباحث يميل إلى تصنيف مهام مدير المدرسة الثانوية إلى المستويات التالية:

أولاً: المستوى الإداري:

"ويتمثل في توفير الظروف المادية والبشرية لتسيير العملية التربوية" (عابدين، 2001: 287).

ويشتمل على المحاور الآتية:

1- "إعداد الخطة المدرسية والإشراف على تنفيذها خلال العام الدراسي محدداً طرق وأدوات تقييمها ومناقشتها مع موظفيه.

2- إعداد التشكيلات المدرسية السنوية طلاباً ومعلمين المتمثلة في قبول الطلبة، وتشعيب الفصول والإشراف على سجلات وبطاقات العاملين والطلبة، وتحديد احتياجات المدرسة من التخصصات المختلفة.

3- توزيع المهام الإدارية والتعليمية على الهيئة التدريسية، وإعداد برنامج الدروس الأسبوعي، وبرنامج الامتحانات، والنشاطات المختلفة.

4- التعرف إلى مشكلات العاملين الإدارية (رواتب- إجازات – أذونات، شكاوى، ومتابعتها لدى الجهات المختصة، والعمل الجاد على إنجازها حسب الأصول" (النجوم، وآخرون، 2006: 36).

5- "تأمين طلبات المدرسة واحتياجاتها المختلفة، من الكتب والقرطاسية والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية والإشراف على توزيعها وكيفية الاستفادة منها.

6- متابعة مشكلات الطلبة التعليمية والانضباطية والاجتماعية" (دمعة وعلي، 1976: 42-43) في (الإبراهيم، 2002: 161-162).

7- "إعداد الموازنة العامة للمدرسة والرقابة على أوجه الصرف فيها.

8- متابعة سير العمل ورفع تقاريره للإدارة التعليمية" (الأغبري، 2000: 143).

9- "تخطيط وتحديد جدول أعمال الاجتماعات المدرسية.

10- متابعة تنفيذ اللوائح والقرارات والتعميمات والنشرات الصادرة عن الوزارة والمناطق التعليمية وإطلاع العاملين عليها.

11- التأكد من سلامة السجلات المدرسية والملفات ومدى تنظيمها.

12- قبول الطلبة الجدد والمُحَوَّلين من مدارس أخرى وإعادة قيدهم في حدود اللوائح والتعليمات المنظمة لذلك" (عبد الحميد، 2002: 67).

13- "الاطلاع على دفاتر تحضير الدروس الخاصة بالمدرسين ومتابعتها والتأكد من مطابقتها للخطة السنوية" (الإبراهيم، 2002: 163).

14- "إدارة المبنى المدرسي سواء كان ذلك بصيانته أو تجهيزه بالأدوات والأثاث أو المحافظة على نظافته" (عابدين، 2001: 124).

15- "الاحتفاظ بإحصائيات كاملة ودقيقة عن المدرسة" (الغرباوي، 2008: 106).

16- "تنظيم الرحلات المدرسية وتوفير وسائل النقل.

17- التأكد من توفر وصلاحية وسائل السلامة العامة من أجهزة إطفاء وأدوات إسعاف أولي وغيرها" (عطوي، 2010: 123).

18- الإجابة على الكتب الرسمية الصادرة من الإدارة العليا، والإشراف على المراسلات المتعلقة بأولياء الأمور بشأن طلابهم.

19- توزيع الأعباء على جميع العاملين في المدرسة والإشراف على أعمال اللجان المدرسية المختلفة.

20- مراقبة ومتابعة دوام الطلبة والعاملين في المدرسة وتسجيل حضورهم وانصرافهم (بربخ، 2011: 164-166).

ثانياً: المستوى الفني:

ويتركز "حول العمل على كل ما من شأنه أن يساعد في تحسين العملية التربوية، والارتفاع بمستواها" (مرسي، 2001: 95). ويشمل المحاور التالية:

1- تطوير المناهج الدراسية من خلال متابعة تحليل المعلمين لها، وذلك لتلافي العيوب فيها.

2- تنمية المعلمين مهنياً، والارتفاع بمستواهم الأكاديمي والمسلكي. (البوهي، 2001: 186-189).

3- "دراسة وتحليل خطط المواد الدراسية ومذكرات الدروس التي يُعِدُّها المعلمون وتزويدهم بالتغذية الراجعة التطويرية الهادفة.

4- "دراسة وتحليل خطط وبرامج اللجان المدرسية بجوانبها المختلفة، وتزويدها بالتغذية الراجعة التي تضمن حسن سير العمل.

5- المهارة في تحليل درجات الطلاب وتفسير معناها بالنسبة لبرنامج المدرسة" (عايش، 2008: 95-96).

6- "تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة وفقاً للتعليمات المنظمة لذلك في الدقة والموضوعية" (أندراوس، وآخرون، 2012: 106-107).

7- الإشراف على الاختبارات المدرسية.

8- الإشراف على المكتبة والمختبر" (الغرباوي، 2008: 105-106).

9- زيارة الفصول الدراسية بهدف تقويم المدرسين والطلاب، بشرط أن تُحدث أثراً إيجابياً على المنهج المدرسي بمفهومه الشامل.

10-التعاون مع الموجهين والفنيين والإداريين بهدف تحسين العملية التربوية.

11-توجيه العاملين بالمدرسة والطلاب في الأمور الفنية والأخلاقية" (عبدالحميد، 2002: 65-66).

12-"دراسة أهداف المرحلة وصلتها ببقية المراحل، وخصائص طلاب المرحلة، ومتطلبات نموهم وظروفهم ومستوياتهم العلمية" (علي، 2010: 52-53).

ثالثاً: المستوى الاجتماعي:

ويتمثل في توثيق صلة المدرسة بالمجتمع المحلي، وبناء علاقة ذات تأثير متبادل بينهما. (عابدين، 2001: 287). ويشمل المحاور التالية:

1- "التعرف إلى إمكانات البيئة المحلية وحاجاتها واهتماماتها وتنظيم البرامج الهادفة إلى إحداث تأثير متبادل بينها وبين المدرسة" (النجوم وآخرون، 2006: 37).

2- "وضع الخطط لمشاركة المجتمع بكافة مؤسساته وجماعته وأفراده في العمل المدرسي، ودعوة ممثلي هذا المجتمع مع هيئة المدرسة لخدمة المدرسة والمجتمع المحلي وإشراك المدرسة في أنشطة المجتمع المحلي.

3- مقابلة أولياء أمور الطلاب ومناقشة مشكلات أبنائهم، واقتراح الحلول المناسبة لها.

4- جذب أولياء الأمور إلى المدرسة، وتعريفهم بما يحدث فيها، وتعبئة الجهود التطوعية لدعم المدرسة، وجعلها مركزاً لتطوير المجتمع المحلي" (علي، 2010: 57).

5- احترام كل العاملين في المدرسة الذين يعمل معهم، والاهتمام بمشكلاتهم وتقدير أفكارهم وتصرفاتهم.

6- المشاركة في مجلس أولياء الأمور وترأس جلساته، ومحاولة بناء علاقات طيبة بين المدرسين وأسر التلاميذ. (العريفي، 1993: 95-96) في (ربيع، 2006: 62-66).

رابعاً: المستوى الإبداعي:

"ويتمثل في قيادة التجديد والتطور في العملية التربوية" (عابدين، 2001: 287)، ويشمل المحاور التالية:

1- "تطوير أنشطة لا صفية إبداعية تساهم في تنمية مهارات الإبداع لدى المعلمين والطلبة.

2- تقديم الأفكار الإبداعية فيما يتعلق بالعملية التربوية على صعيد المستوى الإداري والفني والاجتماعي ومناقشتها مع العاملين في المدرسة لدراسة إمكانية الاستفادة منها" (النجوم، وآخرون، 2006: 37).

ويلاحظ الباحث أن هناك تداخلاً في تنفيذ المهام الإدارية، والفنية، والاجتماعية، والإبداعية لمدير المدرسة الثانوية، وأنه لا بد من وجود تكامل بينها دون أن يطغى جانب منها على الآخر، ويرى كذلك أنه من الأهمية بمكان أن يواكب مدير المدرسة الثانوية التطورات التربوية الإدارية والفنية، وأن يعمل على نقل مدرسته نقلة حضارية من خلال إحداث التفاعل بين مكوناتها واستثمار طاقات جميع العاملين فيها لتحقيق الأهداف.

العوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس:

تعكس العملية التعليمية واقع المجتمع الذي تعيش فيه، ويتوقف نجاحها على عدة عوامل، هذه العوامل تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس، ومن أبرز هذه العوامل:

1- العوامل المادية:

حيث يعتبر العامل المادي من أهم العوامل المؤثرة في تطوير أداء المديرين، لما له من آثار إيجابية على العملية التربوية، حيث إن موقع المدرسة، وتهيئة المبنى المدرسي المناسب وجودته من حيث المواصفات التربوية، وكذلك الأمور المتعلقة بالترقيات، والمكافآت، والبدلات كلها تسهم في عملية تطوير أداء مديري المدارس.

2- العوامل البشرية:

يعتبر هذا العامل من أهم العوامل التي تحيا بها النظم المدرسية، كما يُعد المُحَرِّك الأساس لجميع أنشطتها، لذا يجب أن يتميز مديرو المدارس بنوعية مهاريه ومعرفية تتلاءم مع طبيعة الأعمال التي يمارسونها، كما يجب العمل على رفع كفاية المديرين الإدارية والفنية من خلال برامج التدريب، التي تهدف إلى تنمية قدرات المديرين؛ وذلك من أجل تحسين وتطوير أدائهم.

3- العوامل الاجتماعية:

تؤثر العوامل الاجتماعية في الإدارة التعليمية؛ وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية لمديري المدارس مع كل من المعلمين والمشرفين والطلاب والسلطات العليا والمجتمع المحلي، فكلما كانت العلاقات إيجابية بين المكونات السابقة، كان النجاح والتطوير حليف الإدارة المدرسية.

4- العوامل السياسية:

حيث تؤثر بشكل كبير في شكل النظام التعليمي والتخطيط له، ذلك أن النظام التعليمي بأنواعه ومراحله يحدد وفق درجة الاستقرار السياسي السائدة، ودرجة التدخل الحكومي في ميدان إدارة التعليم، فإذا كانت الدولة تمر بمرحلة تحرر كما في واقعنا، فإن أثر ذلك سيظهر على كل صغيرة وكبيرة في النظام التعليمي، وهذا بدوره يؤثر بصورة مباشرة على تطوير أداء مديري المدارس. (أبو علي، 2010: 79-81).

ويرى الباحث أن امتلاك مديري التربية والتعليم للمهارات، والقدرات، والمعارف القيادية يؤثر بشكل إيجابي على أداء مديري المدارس الثانوية، مما يعمل على تطوير أدائهم، وذلك من خلال رؤى القادة المثالية، وطاقتهم الكبيرة للعمل، وسلوكهم القيمي المثالي الذي يظهر في ممارساتهم الإدارية، والذي ينعكس بدوره على تطوير أداء مديري المدارس.

دواعي تطوير مهارات مديري المدارس:

تولي الإدارة التربوية الحديثة أهمية كبيرة لتطوير المهارات الفنية والإنسانية والفكرية لمديري المدارس، ويعود السبب في ذلك للأثر الإيجابي لهذا التطوير على العملية التعليمية ككل، وقد حدد بعض الباحثين دواعي هذا التطوير على النحو التالي:

1- التطورات الكمية والنوعية في المعرفة الإنسانية، بما فيها الفكر الإداري الحديث، بشكل متزامن مع تطور تطبيقاتها العملية في الحياة اليومية، وهذا بدوره يلقي على التعليم وإدارته مسؤوليات وواجبات جديدة.

2- تطور الأساليب التربوية الحديثة التي تؤكد ضرورة التنمية المتكاملة لشخصيات المتعلمين.

3- التغيرات السريعة والمستمرة التي تشهدها المجتمعات البشرية في مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مما يتطلب دوراً بارزاً لإدارة التعليم في إعداد نوعية متميزة من المديرين المؤهلين. (البرادعي،1988: 88).

4- التغلب على الروتين القاتل والأسلوب الكلاسيكي الذي تُدار به المدارس حالياً.

5- تطوير أساليب الإدارة المدرسية في علاجها للمشكلات والتغيرات التي تُؤثر على البيئة المدرسية، بما يساعدها على التكيُّف مع تلك التغيرات بأسلوب يحمل بين جنباته المرونة والاستمرارية.

6- بناء مناخ مدرسي يساعد على التطوير والتجديد والإبداع، بحيث يعمل أفراده بروح الفريق الواحد. (شنودة، د.ت: 4) في (بدر، 2010: 36).

ويرى الباحث أن التطور المعرفي الهائل، وشبه اليومي في الناحي التربوية والإدارية، وكذلك حاجتنا الماسة لتطوير نظمنا التربوية، يوجب على إدارة التعليم بكافة مستوياتها العمل وبكل جد من أجل مواكبة هذه التطورات، كما ويوجب كذلك على مديري المدارس العمل على تطوير مهاراتهم ذاتياً.

مجالات تطوير الإدارة المدرسية:

يقع على كاهل مدير المدرسة تطبيق السياسة التربوية التي تُقِرُّها وزارة التربية والتعليم، ولأهمية هذا الدور الذي يقوم به، فإنه من الواجب على الإدارة العليا، والوسطى، خاصة مديري التربية والتعليم العمل على تطوير قدرات مديري المدارس الثانوية، بحيث تواكب التطور الإداري الحاصل في أيامنا، ومن أهم مجالات تطوير المديرين ما يلي:

1- التخطيط:

وهو الخطوة الأولى من خطوات العمل الإداري، والعنصر الأساس، فلا يوجد عمل بلا تخطيط، والتخطيط عملية رسم الأفكار، وترتيبها، وتحديد الوسائل الإشرافية، وفقاً للأهداف التي يسعى التخطيط إلى تحقيقها، وتحديد المكان والزمان والأشخاص المعنيين.

و يشتمل التخطيط على:

1- تقدير احتياجات المدرسة من الإمكانات المادية والبشرية.

2- تصميم خطط وبرامج المدرسة استناداً إلى مؤشرات الأداء.

3- وضع الخطط التفصيلية للجوانب الفرعية والأقسام.

4- وضع جداول زمنية للمهام الموكلة لكل فرد.

5- إعداد وتنسيق خطة العمل بحيث توازن بين الأهداف من جهة والإمكانات المادية من جهة أخرى

6- وضع خطة واضحة للاجتماعات واللقاءات الدورية.

7- وضع خطة لمعالجة المشكلات والصعوبات التي قد تعيق العمل، أو تؤثر سلباً على مستوى الأداء.

8- وضع خطة عمل إجرائية لتنفيذ القرارات وأساليب المتابعة. (الحريري، 2011: 212-213).

وترجع أهمية التخطيط إلى النقاط التالية:

- توفير الوقت، وتنظيم العمل، والرقابة عليه، وتقويمه.
- المساعدة في الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية.
- التنسيق بين النشاطات المختلفة.
- التنبؤ بالمشكلات والمساعدة على تلافيها.
- الاهتمام بمشكلات المؤسسة حيث يهتم بالقوى العاملة ويوفر المناخ الملائم ويعمل على زيادة إنتاجيتها ورفع مستوى كفايتها وكفاءتها. (حجي، وشنودة، 1998: 44).

ويرى الباحث أن أهمية التخطيط تكمن فيما يترتب عليه من نتائج وأهمها اتخاذ القرارات، ومن ثم سلامة العمل، والسير بخطىً سليمة نحو تحقيق الأهداف، ومن هنا ينبغي على مديري المدارس الثانوية العناية بالتخطيط، وبناء الخطة السنوية في بداية العام، بحيث تغطي كافة الأنشطة الإدارية التي يقومون بها أثناء العام الدراسي، من هنا يجب أن يولي مديرو التربية والتعليم أهمية خاصة في تطويرهم لقدرات مديري المدارس الثانوية في مسألة التخطيط، وذلك من خلال تطوير قدرات المديرين في بناء الخطة المدرسية، وإعطائهم دورات متنوعة وخاصة في التخطيط الاستراتيجي، وكذلك العمل على تنمية قدراتهم في التخطيط للبرامج العلاجية للطلاب ضعاف التحصيل.

2- التنظيم:

"وهو تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق الأهداف وتنظيمها في إدارات وأقسام ووحدات ومستويات في ضوء تحديد العلاقات التي يمكن أن تنشأ بين الأعمال، والقائمين عليها على كافة المستويات، وكذلك تقسيم العمل على العاملين ومسئولية كل منهم" (حجي وشنودة، 1998: 99).

ويشمل التنظيم ما يلي:

- تحديد مسئوليات وصلاحيات الأفراد تحديداً وظيفياً وإجرائياً بما يخدم أهداف الإدارة المدرسية.
- توزيع المهام على الأفراد وتنسيق مجهوداتهم.

- فتح قنوات اتصال بين الإدارة المدرسية والإدارة العليا.
- تنظيم وتوجيه الموارد المالية بشكل صادق يسعى لخدمة الأهداف المرجوة.
- توظيف الإمكانات البشرية بما يتناسب مع قدراتها.
- تنظيم الإجراءات والأساليب الخاصة بتنظيم العمل تنظيماً فاعلاً.
- تنظيم أساليب الحوافز والتعزيز للأداء المتميز.
- تنظيم حفظ المعلومات المتعلقة بعمل الإدارة تنظيماً دقيقاً. (علام، 2003) في (الحريري، 2011: 213-214).

ومن أهم فوائد التنظيم:

- الاستخدام الأمثل لكافة الموارد البشرية والمادية، وإيجاد علاقات واضحة بين الأنشطة والأفراد.
- زيادة التخصص، وإتقان العمل، وارتفاع كفاءة الأداء.
- توحيد جهود العاملين والتنسيق بين أعمالهم.
- القضاء على الازدواج، وتضارب الاختصاصات. (لطيف، 1995: 90-91).

ويلاحظ الباحث أنه من خلال التنظيم يستطيع مديرو المدارس تنسيق كافة الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وتوجيه جميع الطاقات لتحقيق الأهداف التربوية، ويرى الباحث أن من واجب مديري التربية والتعليم أن يهتموا بتطوير أداء مديري المدارس الثانوية من خلال تنفيذ برامج تدريبية مختلفة، تركز على تطوير قدرات المديرين التنظيمية، وذلك بتدريبهم على إدارة الوقت وتفويض الصلاحيات وإدارة العمل وتقسيمه.

3- التنفيذ:

وفي هذه المرحلة توضع الإجراءات والأنشطة الإدارية موضع التنفيذ ويسير فيها المدير طبقاً للمراحل الإدارية التالية:

أ. المهام الإدارية في بداية العام الدراسي وتشمل:

التأكد من كفاية أعداد المدرسين والإداريين، والفنيين، والكتب، والأجهزة، وسلامة البناء المدرسي، وكذلك إعداد الجدول المدرسي، والسجلات المختلفة، مثل سجل دوام المعلمين والطلاب، والاجتماعات، وأحوال الطلاب، وأحوال المعلمين، والسجل المالي، والكتب ، والأثاث، والمختبر، والمكتبة، والزيارات الصفية.

ب. المهام الإدارية أثناء عملية التدريس، وتشمل:

الاجتماعات الإدارية، ومراقبة دوام المعلمين، والطلاب، والإداريين والفنيين، وكتابة التقارير، وصيانة البناء المدرسي ومرافقه، ومواجهة المشكلات الإدارية الطارئة، وتنظيم العمل التربوي المدرسي.

ج. المهام الإدارية في نهاية العام، وتشمل:

الإعداد للاختبارات وتنفيذها ووضع جدول الاختبارات، وتنظيم مراقبة المعلمين، وطباعة الأسئلة، والإشراف على الامتحانات وتصميمها، ورئاسة لجان الجرد الداخلية، واستلام السجلات واللوازم، والأجهزة من المعلمين... إلخ. (نشوان، 1992: 185-218).

ويرى الباحث أن دور مديري التعليم في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في هذا المجال يتمثل في تعاونهم مع مديري المدارس في توفير الاحتياجات اللازمة للمدارس، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لتطوير وصيانة مرافق المدارس، ومتابعة أداء مديري المدارس من خلال الزيارات الميدانية، وتشجيعهم على تعزيز المعلمين، والطلاب المتميزين.

4- التوجيه:

وتعني توجيه وإرشاد المرؤوسين والإشراف عليهم أثناء العمل، وتنفيذهم للأوامر الإدارية والسياسات المختلفة.

وتظهر أهمية التوجيه من خلال حاجة المرؤوسين إلى مَنْ يرشدهم ويوجههم، ويشرف عليهم حتى تتطور أعمالهم إلى الأحسن، وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها، وحتى يتزايد إنتاجهم وتعلو قيمته.

ويجب على المدير استخدام التوجيه البَنَّاء القائم على العلاقات الإنسانية، حيث ترتبط العلاقات الإنسانية في الإدارة بعملية التوجيه باعتباره أحد العناصر الهامة للعملية الإدارية، وباعتباره أيضاً من وسائل الاتصال الفعَّالة، ومن خلاله يتم توجيه المرؤوسين في العمل من أجل تحقيق الأهداف، ذلك أن إغفال التوجيه قد يؤدي إلى القصور في العمل أو إحداث خلل فيه.

ولكي يقوم مدير المدرسة بالتوجيه والإشراف، عليه أن يعقد اجتماعات مع أعضاء الهيئة التدريسية للتخطيط للعمل الإشرافي، وتحسين التعليم، وأن يقوم بزيارة المعلمين في حجرات الدراسة، ليقف على حسن سير التعليم وتحسينه. (العجمي، 2010: 333).

ويرى الباحث أن دور مديري التربية والتعليم في مجال التوجيه يَتَمَثَّل في تنمية قدرات مديري المدارس على مواجهة المشكلات التي تعترض سير أعمالهم، والعمل على توجيههم وإرشادهم، وذلك من خلال متابعة الأداء الإداري للمديرين، من خلال زيارَتِهم في الميدان.

5- الرقابة والتقويم:

وهي عملية تهدف إلى التحقق من أن الأهداف المرسومة تتحقق بالجودة المطلوبة، وتشمل الكشف عن نواحي القوة والضعف، بهدف حفز العاملين، وتتضمن قياس الأداء الفعلي، ومقارنته بالمعايير الموضوعية، وتصحيح أي اختلافات ذات دلالة عن تلك المعايير.

وتشمل عناصر الرقابة والتقويم في عمل الإدارة المدرسية ما يلي:

1- التلاميذ من جميع النواحي.

2- تقييم المرؤوسين على أساس موضوعي بصفة دورية ومستمرة.

3- المنهج والكتب الدراسية.

4- أعمال المجالس المدرسية المختلفة.

5- إمكانات المدرسة المادية والبشرية، ومدى ما حققته من فائدة في المجال المدرسي ومجال خدمة البيئة.

6- تقارير دورية من الإدارة المدرسية إلى المختصين بالإدارة التعليمية، مع الإشارة إلى ما تحتاجه المدرسة. (عبد المنعم ومصطفى، 2012: 132-133).

وتهدف الرقابة إلى:

1- مساعدة الإدارة المدرسية على اكتشاف الأخطاء أولاً بأول، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة.

2- الحصول على التغذية الراجعة لتعديل المسار.

3- تسهيل التنسيق بين أعمال الإدارات والأقسام وربطها بالأداء الكلي للمدرسة.

4- تنشيط دوافع المعلمين لبلوغ المستويات المقررة للأداء. (عبد الوهاب، 1982: 132) في (صالحة، 2010: 67).

ويرى الباحث أن من أدوات مديري التربية والتعليم في تطوير مديري المدارس الثانوية في مجال الرقابة والتقويم أَنْ يقوموا بتزويد مديري المدارس بمؤشرات واضحة لقياس نواتج الأداء، وأن

يطوروا لدى المديرين نظاماً فَعَّالاً للتقويم الذاتي لديهم، وأَنْ يُقَدِّمُوا لمديري المدارس التغذية الراجعة حول التقارير الإدارية المرسلة لمديري التربية والتعليم من قبلهم.

معوقات تطوير الإدارة المدرسية:

تواجه الإدارة المدرسية معوقات تتعلق بتحقيق الأهداف المرسومة، وبإدخال الأساليب الجديدة، والاتجاهات الحديثة في عملية الإدارة العلمية الحديثة، وقد أدى ذلك إلى قصور الإدارات عن تحقيق أهدافها، وكثرة المشكلات التي تواجهها، وبالتالي توقف عملية التطوير فيها. (محمد، 2004: 115). ومن هذه المعوقات ما يلي:

1- مركزية الأنظمة الإدارية التعليمية، حيث لا يوجد سلطات للمسؤولين الإداريين في المرافق التعليمية، وانحصار مسؤولياتهم في تنفيذ قرارات السلطة الإدارية العليا.

2- ضعف الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الإدارة التعليمية للقيادات التربوية.

3- ضعف إعداد القيادات التربوية، مما يؤثر سلباً على رسالتهم التربوية.

4- ضعف استخدام التقنية الإدارية. (مصطفى، د.ت، 165-168).

5- كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى مدير المدرسة.

6- عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لكل مدرسة.

7- عدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية.

8- البطء في تلبية احتياجات المدرسة.

9- عدم قيام مجلس الآباء بالدور الحقيقي الملقى على عاتقه.

10- تداخل مرحلتين مختلفتين في المدرسة.

11- كثرة التعميمات والقرارات بشكل يجعل متابعة تنفيذها يتطلب وقتاً وجهداً على حساب الأعمال الأخرى.

12- عدم كفاية المرافق التربوية في المدرسة من ملاعب، وأنشطة... إلخ.

13- غلبة الطابع الروتيني على إنجاز المعاملات الإدارية.

14- قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة مقابل المسئوليات الملقاة على عاتقه.

15- الاعتقاد السائد بأن المدرسة هي الجهة الوحيدة المسئولة عن تربية الأبناء. (الغرباوي، 2008: 117-118).

16- الافتقار إلى استراتيجية محددة لإعداد وتدريب القيادات التربوية قبل الخدمة وأثنائها.

17- الافتقار إلى كثير من المديرين المؤهلين والمدربين علمياً وتربوياً وفنياً ومهنياً.

18- عدم توافر الموارد المالية لمواكبة الطموحات والخطط المقترحة.

19- عدم إشراك القيادات التربوية في عملية التخطيط واتخاذ القرارات، على الرغم من إلمامها بمشكلات الواقع الميداني. (الأغبري، 2000: 443-445).

ويرى الباحث أن من معوقات تطوير الإدارة المدرسية ما يلي:

- عدم إشراك مديري التربية والتعليم مديري المدارس الثانوية في وضع خطط تطويرية لتطوير أدائهم.
- وجود فئة من المديرين تقاوم التغيير والتطوير.
- عدم وضع معايير تربوية تميز بين المجتهد والكسول، وعدم تفعيل مبدأ المحاسبة دائماً عند التقصير.
- عدم استفادة مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية من نتائج الأبحاث التربوية وضعف الأبحاث في الإدارة التربوية النوعية.

مرحلة التعليم الثانوي (الأهمية والأهداف):

يرجع اختيار الباحث للمرحلة الثانوية في دراسته إلى "أهمية هذه المرحلة كونها تشكل مرحلة النمو التي ينتقل الإنسان منها إلى حياة الكبار، ومن ثم فهي مرحلة التطور نحو التمايز والتباين توطئة لإعداد الفرد للتكيف الصحيح في بيئة متغير ومعقدة" (السيد، 1975: 265) في (أبو جحجوح، 2012: 40).

"وتولي الإدارة التربوية اهتماماً كبيراً بالقيادات المدرسية وعلى رأسهم مديرو المدارس الثانوية، بوصفهم يقودون أهم المراحل التعليمية والوحدات التنظيمية، التي تشكل حجر الزاوية في النظام التربوي، وبوابة التعليم الجامعي، وتوصف هذه المرحلة بالحقبة الحرجة من حياة الطالب، بالإضافة إلى أنها تعتبر مرحلة إعداد وتهيئة للدراسة الجامعية" (شبلاق، 2006: 20).

وتهدف الإدارة المدرسية في هذه المرحلة إلى "تهيئة الظروف والإمكانات التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل، والمساعدة في تحسين العملية التعليمية لتحقيق ذلك النمو، وفي تحقيق الأهداف الاجتماعية للمجتمع بما يتطلبه ذلك من تعاون وتنسيق متميز بين كل أطراف العمل في المدرسة والمجتمع" (سمعان ومرسي، 1975: 9).

ويعتمد تطوير التعليم الثانوي على نجاح إدارة المدرسة الثانوية في تنفيذ مهامها الكبرى المنوطة بها، وتحقيق أهداف تلك المرحلة والتي من أهمها:

1- توفير شروط النمو الجسدي.

2- توفير شروط النمو العقلي السليم.

3- توفير شروط النمو الانفعالي السليم.

4- توفير شروط النمو الاجتماعي.

5- توفير شروط النمو القومي والإنساني (البرادعي، 1988: 112).

ويرى الباحث أن أهمية هذه المرحلة تنبع من أنها:

- تساعد الطالب على النمو الشامل لجوانب شخصيته، بالقدر الذي تسمح به قدراته.
- تهيئ الطالب للحياة الجامعية.
- تتعامل مع الشباب الذين هم رجال الغد، وأمل الأمة في التغيير.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالسلوك القيادي التفاعلي.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، وتعرف الأساليب والإجراءات التي تبنتها، وأهم التوصيات والنتائج التي توصلت إليها، وتوضيح مدى الاستفادة منها، حيث يقسِّم الباحث الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية إلى محورين: المحور الأول يتناول الدراسات المتعلقة بالسلوك القيادي التفاعلي، والمحور الثاني يشمل الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالسلوك القيادي التفاعلي:

ويتناول الباحث هذه الدراسات مترتبة زمنياً من الحديث للقديم:

1. **دراسة الدهمشي (2011)، بعنوان: "دور القيادة التفاعلية في تحسين الأداء لضباط الإدارة العامة للمرور".**

هدفت التعرف إلى مدى ممارسة القيادة التفاعلية لدى المديرين بالإدارة العامة للمرور، وتحديد العلاقة بين القيادة التفاعلية للمديرين وبين متوسطات الأداء في الإدارة العامة للمرور، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من ضباط الإدارة العامة للمرور، والبالغ عددهم (501) ضابطاً للعام الدراسي (1431-1432هـ)، أما عينة الدراسة فتكّونت من (250) ضابطاً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت من جزأين، الجزء الأول: يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة وهي: (العمر، المؤهل، الرتبة، الخبرة في العمل، طبيعة العمل، الدورات التدريبية في مجال القيادة والإشراف)، أما الجزء الثاني: فتكون من محورين هما؛ المحور الأول: يتعلق بمدى ممارسة القيادة التفاعلية لدى المديرين بالإدارة العامة للمرور ويشمل على (25) فقرة، والمحور الثاني: يتعلق بواقع تحسين الأداء لضباط المرور ويشمل على (23) فقرة، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدام الباحث النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، واختبار مربع كاي، واختبار (T)، واختبار ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- تتوافر ممارسة القيادة التفاعلية لدى المديرين بالإدارة العامة للمرور بشكل كبير جداً، ويظهر ذلك من خلال قَبول القائد مستوى الأداء الجيد، وإدراكه مشاعر العاملين معه، واستماعه إلى من يتحدث إليه جيداً، وتمثيله للمجموعة التي يتولى قيادتها بشكل جيد.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة التفاعلية ومستوى الأداء الجيد.
- تحسين الأداء لضباط الإدارة العامة للمرور يكمُن في التحفيز والإشادة بالأداء المتميز.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- اختيار القادة المؤهلين القادرين على التأثير في سلوك المرؤوسين.
- حث القادة على استخدام الأساليب الحديثة، ومواكبة تطورات العصر في أساليب التعامل مع المرؤوسين لحثهم وتحفيزهم على العمل.
- تقديم برامج تدريبية حديثة ومتطورة للعاملين بالإدارة العامة للمرور حول أساليب القيادة الحديثة ومتطلبات تحقيق الأداء الأمني الجيد.

2. دراسة النبيه (2011)، بعنوان: "فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة"

هدفت التعرف إلى العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وتوافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، وكذلك معرفة أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) على متوسطات تقديرات المعلمين على هذه العلاقة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانتين: الأولى لقياس درجة فاعلية اتخاذ القرار، واشتملت على (32) فقرة في مجال واحد، والأخرى لقياس درجة توافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي، معتمداً على استبانة القيادة ذات السلوكيات المتعددة لباس وأفوليو، وتكوّنت من (32) فقرة في مجالين، الأول: النمط التفاعلي بأبعاده الثلاثة: (المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء "الإيجابية"، والإدارة بالاستثناء "السلبية")، والآخر: النمط التحويلي بأبعاده الخمسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي(2010-2011) والبالغ عددهم قرابة (3900) معلماً ومعلمة،

موزعين على (128) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العنقودية من (670) معلماً ومعلمة، بنسبة (18%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدام الباحث النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T)، واختبار ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- حصلت درجة توافر النمط التفاعلي على وزن نسبي قدره (71.57%) أي بدرجة كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية، وبُعدي: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق في بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية، وتوجد فروق لدرجة توافر أبعاد القيادة التحويلية وبعد الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) لصالح المؤهل العلمي الأقل، ولصالح الخدمة "الأقل من خمس سنوات"، ولصالح المناطق التعليمية: شرق غزة، وغرب غزة، والوسطى.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر أبعاد النمط التحويلي، وأبعاد النمط التفاعلي ما عدا بعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) حيث توجد علاقة ارتباطية سلبية بينها وبين درجة فاعلية اتخاذ القرار.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- نشر ثقافة القيادة التحويلية لدى القيادات التربوية المختلفة ودعم وتفعيل أساليب هذه القيادة وسلوكياتها، من خلال الدراسات والدورات ذات الصلة.
- الاستفادة من سلوكيات القيادة التفاعلية وخصوصاً بُعدي المكافأة الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية) من خلال مبدأ الثواب والعقاب، ومبدأ لكل مجتهد نصيب، وتوفير المناخ الذي يحفز على الإبداع والتقبل الإيجابي والرقابة الذاتية.

3. دراسة وانج وآخرون (Wang et al., 2010)، بعنوان:

"**Effect of leadership style on organizational performance as viewed from human resource management strategy**".

"**أثر نمط القيادة على الأداء التنظيمي من منظور استراتيجية إدارة الموارد البشرية**".

هدفت التعرف إلى العلاقة بين نمط القيادة والأداء التنظيمي وكذلك استكشاف تأثير تفاعل كل من (القيادة، وإدارة المواد البشرية) على الأداء التنظيمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (246) من مجموع ملاك ومدراء الشركات التجارية العاملة في نظام الربح والمُصَدِّرة في تايوان، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على (3) مجالات هي: (النمط القيادي، والأداء التنظيمي، إدارة الموارد البشرية)، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحثون معاملات الارتباط المعيارية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نمط القيادة (الجذاب، والتحويلي، والمثالي) مرتبطة ارتباطاً إيجابياً قوياً بالأداء التنظيمي.
- إدارة الموارد البشرية ترتبط إيجابياً بالأداء التنظيمي.
- التفاعل بين نمط القيادة واستراتيجية إدارة الموارد البشرية يساهم بصورة كبيرة في تفعيل الأداء التنظيمي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

توجيه مالكي الشركات ومديريها للتعرف إلى آليات واستراتيجيات إدارة الموارد البشرية وتطوير نمط القيادة، لما لذلك من تأثير على معدل الزيادة الاستثمارية لشركاتهم وديمومتها.

4. دراسة هنكن و شريشايم (Hinkin & Schriesheim, 2008)، بعنوان:

"**A theoretical empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)**".

"**تجربة نظرية وعملية للأبعاد التفاعلية وغير القيادية في مقياس القيادة متعدد العوامل**"

هدفت إلى إجراء تجربة نظرية وعملية للأبعاد التفاعلية وغير القيادية في مقياس القيادة متعدد العوامل، وذلك بالاعتماد على مقياس باس وزملائه المُجرّب عملياً للقيادة التحويلية والتفاعلية، وقد تضمن مقياس القيادة التحويلية أربعة أبعاد، وتضمن مقياس القيادة التفاعلية ثلاثة أبعاد، بالإضافة

إلى وجود بُعد غير قيادي (عدم التدخل أو دع الأمور تعمل لوحدها)، ولقد تم اختبار مقياس القيادة التفاعلية مع البعد غير القيادي على عينة قوامها (237) موظفاً ومشرفاً يعلمون في (9) فروع لشركتي فنادق أمريكية، وبعد جمع البيانات استخدم الباحثان اختبار كاي تربيع.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- أنّ أبعاد مقياس القيادة التفاعلية والبعد غير القيادي لاءمت توجهات أفراد عينة الدراسة.
- وجود ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد القيادة التفاعلية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة إجراء دراسات إضافية حول تطبيق مقياس القيادة التفاعلية على عينات بأحجام أكبر.
- ضرورة إجراء تطوير مقياس القيادة التفاعلية ليكون أكثر صدقاً وتقنيناً.

5. دراسة والومبوا وآخرون(Walumbwa et al., 2008)، بعنوان:

"Contingent reward transactional leadership, work attitudes, and organizational citizenship behavior: The role of procedural justice climate perceptions and strength".

"القيادة التفاعلية ما بين الأداء العملي وسلوك المواطنة التنظيمية – دراسة لدور الإدراك للمناخ التنظيمي العادل والسلطة".

هدفت التعرف إلى اتجاهات العاملين في البنوك حول المناخ التنظيمي العادل وسلوك القائد من منظور تفاعلي بعد التعرف إلى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (212) موظفاً يعملون في بنك (HLM) في الولايات المتحدة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من مجموع موظفي البنوك العاملة في مجال الاستثمار بعيد المدى، وقد استخدم الباحثون استبانة مطورة لقياس المناخ التنظيمي العادل من منظور تفاعلي، وقد قام الباحثون باستخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين كل من (المناخ التنظيمي العادل، وسلوك المواطنة)، و(القيادة التفاعلية، والالتزام التنظيمي).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- هناك درجة عالية من الإدراك لدى الموظفين حول المناخ التنظيمي العادل وعلاقته بمفهوم السلطة.

- هناك علاقة قوية موجبة بين سلوك القائد التفاعلي ورضا العاملين.
- هناك علاقة ضعيفة موجبة بين سلوك القائد التفاعلي وسلوك المواطنة لدى العاملين.
- هناك علاقة قوية موجبة بين رضا العاملين والمكافاة الطارئة في مجال القيادة التفاعلية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة العمل على تدريب مديري البنوك على القيادة من منظور تفاعلي، لما له من أثر على رضا العاملين وتحسين سلوك المواطنة التنظيمية لديهم.
- الدفع باتجاه توعية العاملين بالالتزام التنظيمي لما له من أثر على إدراكهم لمفهوم القيادة التفاعلية.

6. دراسة الهلالي (2001)، بعنوان :"استخدام نظريتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية".

هدفت إلى توضيح مفهوم كل من: القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية (التفاعلية)، وكيفية توظيفهما في مؤسسات التعليم الجامعي، وتوضيح أنماط القيادة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية، وكذلك معرفة مستوى إدراك كل من :عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية، ومقارنة إدراكات العمداء، ورؤساء الأقسام، وهيئة التدريس معاً، وبالنسبة لمتغيرات: (الرغبة في بذل المزيد من الجهد، وفعالية القيادة، والرضى عن القادة)، وفي ظل متغيرات موقفية حساسة، مثل: (الجودة الفنية، والوقت، والالتزام)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (14) عميداً، و(12) رئيس قسم، و(30) من أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية بمصر، واستخدم الباحث استبانة القيادة متعددة السلوكيات لباس وأوفوليو (1995)، والتي تكونت من (45) فقرة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- يستفيد كل من: عمداء الكليات ورؤساء الأقسام من عناصر القيادة الإجرائية كما يستفيدون من عناصر القيادة التحويلية، وخاصة عنصر المكافآت الطارئة وقليلاً ما يلجؤون إلى استخدام عنصر الإدارة بالاستثناء السلبية.

- وجود ارتباط ذي دلالة بين مشاركة عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس وعنصري المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء الموجبة بالنسبة لتوقيت القرار.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تصميم برامج لتنمية القيادة في مؤسسات التعليم الجامعي بحيث تتضمن منهجاً تكنولوجياً يأخذ في الاعتبار أفضل الممارسات للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية(التفاعلية).
- دراسة ممارسات القيادة على المستوى المحلي والدولي التي تتميز بالنجاح في تحقيق الأهداف الاستراتيجية في مؤسسات التعليم الجامعي والاستفادة منها في تطوير أنماط القيادة في الجامعات المصرية.

7. دراسة وفورد و آخرون (Wofford et al., 1998)، بعنوان:

"A field study of a cognitive approach to understanding transformational & transactional leadership".

" دراسة ميدانية لمنحى معرفي لفهم القيادة التحويلية والتفاعلية".

هدفت إلى قياس مدى ملاءمة جزء من نموذج معرفي مقترح للقيادة التحويلية والقيادة التفاعلية طوّره وفورد وآخرون (Wofford et al., 1998) على الممارسات القيادية الميدانية لعينة من المديرين والمرؤوسين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (96) مديراً و(157) مرؤوساً، وجُمعت البيانات من خلال استبانة قاست القيادة التحويلية والتفاعلية، وتضمنت الاستبانة أربعة متغيرات معرفية (تصورات المرؤوسين، والدافعية، وتجريد الرؤية، ومثاليتها)، وثلاثة متغيرات تابعة (رضا المرؤوس عن الإشراف، وإدراك المرؤوس لفاعلية القائد، وتقييم القائد لفاعلية المجموعة)، وتمّ تحليل البيانات باستخدام طريقة المربعات الصغرى الجزئية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- ممارسات القيادية الميدانية دعمت النموذج المعرفي المقترح.
- وجود ارتباط دال إحصائياً بين تصورات المرؤوسين والقيادة التفاعلية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تدريب المديرين على القيادة التفاعلية أثناء أدائهم وظائفهم مصحوباً مع الرقابة، كونهما معاً يساهمان في تطوير قيادة أنجح.

- إجراء بحوث تستهدف فحص أثر نموذج القيادة التحويلية والتفاعلية على سلوكيات الموظفين.

8. دراسة لوو وآخرون (Lowe et al., 1996)، بعنوان:

"**Effectiveness correlates of transformational & transactional leadership: A Meta-Analytic review of the MLQ literature**".

"**العلاقة الارتباطية ومدلول الفعالية بين القيادة التفاعلية والقيادة التحويلية**"

هدفت الدراسة استكشاف وسائط العلاقة الفعالة لنمط القيادة بين القيادة التفاعلية والقيادة التحويلية، وكذلك قياس أثر القيادة على مستوى الأداء، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والوصفي الاستنباطي وذلك من خلال استعراض الدراسات السابقة حول مقياس القيادة المختلفة، وقد اشتملت العينة على (186) مديراً تنفيذياً، و(33) مديراً للمبيعات من مجموع المديرين في الشركات العابرة للقارات (العامة، والخاصة)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثون مقياسين لقياس (القيادة المختلفة – الفعالية التنظيمية)، وقد قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد الارتباطات بين نمط القيادة والفعالية التنظيمية، واختبار (T-test) لاختبار مستوى التأثير، والمقياس المعياري.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- هناك تأثيرات مميزة بين إدراكات المرؤوسين لنوع القيادة والفعالية التنظيمية.
- هناك علاقة بين مجال القيادة التفاعلية والبيئة التنظيمية.
- هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول أثر التنبؤ بمسار العمل تعزي إلى متغير البيئة التنظيمية وذلك لصالح الشركات الخاصة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

العمل على ضرورة تكرار وتواتر السلوك المرتبط بالقيادة التفاعلية لارتباطها بالفعالية التنظيمية، خاصة في مجال الإدارة الوسيطية القائمة على إدراكات الموظفين ومكافآتهم.

9. دراسة أدروسكات (Druskat, 1994)،بعنوان:

"**Gender and leadership style: Transformational and Transactional leadership in the Roman catholic church**".

"**القيادة التفاعلية والقيادة التحويلية في الكنيسة الكاثوليكية الرومانية، اتجاهات الفروق في متغير الجنس**".

هدفت التعرف إلى درجات تقدير العاملين في المنظمات الدينية للكنيسة الرومانية لكل من القيادة التفاعلية والقيادة التحويلية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد اشتملت العينة على (6359) موظفاً من العاملين في المنظمات الدينية الكاثوليكية، حيث تم اختيارهم من خلال طريقة المسح الشامل لجميع العاملين في المؤسسات الدينية التابعة للكنيسة الكاثوليكية الرومانية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبيان الخاص بأنماط القيادة المتعددة، وقد تم استخدام الباحث برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) معتمداً على اختبار (T-test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- الدرجة التقديرية لأفراد العينة بالموافقة في مجال القيادة التحويلية كانت أعلى من درجة تقديرهم للقيادة التفاعلية.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لكل من نمطي القيادة (التحويلية، والتفاعلية) تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- لا يوجد أثر واضح لممارسة القيادة التفاعلية على الأداء الوظيفي لأفراد العينة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تفعيل القيادة التفاعلية من قبل الرؤساء في العمل بما يضمن التأثير على سلوك العاملين وأدائهم الإداري.
- ضرورة تدريب العاملين في المنظمات الدينية على آليات التعامل مع القيادة التفاعلية خاصة في مجال المكافأة الطارئة.

10.دراسة وافورد وجودوين (Wofford & Goodwin, 1994)، بعنوان:

"A cognitive interpretation of Transactional and Transformational leadership theories".

"العلاقة المعرفية المتبادلة بين نظريات القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية".

هدفت التعرف إلى العلاقة المفاهيمية بين القيادة التحويلية والتفاعلية من خلال تحليل سلوك كل من القائدين التفاعلي والتحويلي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لكل من العمليات الاستراتيجية، وسلوك القادة في كلا النوعين، وقد استخدم الباحثان نموذج تحليل المتغيرات الوسيطة لإظهار العلاقة بين (التغذية الراجعة، ومكونات البيئة التنظيمية، والسلوك القيادي) الخاصة بالقيادة التفاعلية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- يختلف المضمون المعرفي لكلا النوعين (التحويلي، والتفاعلي) حيث ينعكس ذلك على رؤية القائد والاندماج الذاتي للموظفين، خاصة فيما يتعلق بالمكافأة الطارئة.
- يتأثر وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية وتنظيم المهام بنوع القيادة.
- يتأثر أداء العاملين والموظفين بنمط القيادة التفاعلية أكثر من التحويلية خاصة فيما يتعلق بالإدارة بالاستثناء الإيجابي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

ضرورة تطوير المخططات والعمل الاستراتيجي بالاعتماد على مواقف متشابهة في العمل أو من خلال التعلم التبادلي القائم على التغذية الراجعة.

11. دراسة باس (Bass, 1990)، بعنوان:

From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision".

"من القيادة التفاعلية إلى القيادة التحويلية (تعلم ومشاركة في الرؤية)".

هدفت التعرف إلى الفوائد المتوقعة من التحول في النمط القيادي التحويلي إلى النمط القيادي التفاعلي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على رصد وتحليل سلوك القادة، وقد اعتمد الباحث في دراسته على عدة افتراضات أهمها:

1- الأداء الإداري المميز يقوم على تعزيز اهتمامات وتلبية احتياجات الموظفين.

2- المشاركة في قَبول الأهداف وصياغتها يعتبر من مؤشرات نجاح القيادة.

3- تلبية الحاجات العاطفية للموظف من أهم عوامل نجاح العمل.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- الكاريزما الشخصية (الجاذبية) من وجهة الموظفين تعتبر أساساً لنجاح القيادة التحويلية.
- محاولة تقمص الشخصية الكاريزمية يمنح الموظفين الثقة من باب الإدارة بالاستثناء السلبي في القيادة التفاعلية.
- القيادة التحويلية تراعي شعور الأفراد وتراعي الفروق بينهم.
- التحول في دور القائد ليصبح مرشداً للنمو والتطوير والتدريب على حل المشكلات بعقلانية يمثل صلب القيادة التفاعلية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

ضرورة الاعتماد على المكافأة الطارئة لتعزيز شعور الأفراد بالتفاعل وسقوط النظرة الفوقية في التعامل.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس:

1. **دراسة حسن (2013)، بعنوان: "دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة إربد".**

هدفت التعرف إلى دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والتوصل إلى دلالة الفروق في استجابات مديري ومديرات لمدى ممارستهم للقيادة التحويلية والتي تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية في إربد للعام الدراسي (2011-2012)، والبالغ عددهم (110) مديراً ومديرة، وهم يمثلون عينة الدراسة أيضاً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (71) فقرة، موزعة على (6) مجالات، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث اختبار التكرارات والمتوسط الحسابي والوزن النسبي، واختبار T.Test، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- توجد ممارسة للقيادة التحويلية بنسبة أقل من (60%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين والمديرات لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- عقد دورات لمديري ومديرات المدارس لتدريبهم على الكفايات الفنية الخاصة بهم كقادة تربويين.
- العمل على ترسيخ رؤية مشتركة للمدرسة يشارك فيها العاملين من أجل مساعدتهم في تنفيذها.

2. دراسة هالنقر ولي (Hallinger & Lee, 2013)، بعنوان:

"Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand".

اكتشاف قدرة المديرين على قيادة إصلاح جودة التدريس والتعليم في تايلاند.

هدفت التركيز على دور مديري المدارس الثانوية والأساسية وأدائهم في قيادة الإصلاح التربوي، خاصة بعد أن تبنت تايلاند قانوناً تربوياً طموحاً لإصلاح التعليم في تايلاند، فقد أجريت الكثير من الدراسات لتقصي أثر ذلك القانون على تحسين جودة التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة اشتملت عينة ومجتمع الدراسة على (1195) مدير مدرسة ثانوية وأساسية، حيث تم تطبيق المقياس الوطني للإدارة التعليمية عليهم، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحثان العديد من الأساليب الإحصائية مثل التكرارات والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي وغيرها.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- حقق مديرو المدارس مستوىً متوسطاً في إعداد رسالة المدرسة، وتطوير مناخ تعليمي إيجابي.
- حقق مديرو المدارس مستوىً منخفضاً في إدارة البرنامج التعليمي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

ضرورة تطوير استراتيجية مُنظمة للموارد البشرية والتي من شأنها تحسين أداء القيادات المدرسية وقدراتهم المعرفية والمهارية؛ لدعم التغيير في التدريس والإصلاح التربوي.

3. دراسة الفار (2011)، بعنوان: "بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم ونظرية القيادة التحويلية وقياس فاعليته"

هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم ونظرية القيادة التحويلية وقياس فاعليته، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (67) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من أصل (664) مديراً ومديرة، ومن كامل مجتمع مديري ومديرات التربية والتعليم والبالغ عددهم (16)، وكامل مجتمع رؤساء أقسام الإدارات التربوية والبالغ عددهم (16) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانتين، الأولى: استبانة الكفايات الإدارية، وبلغ عدد فقراتها (36) فقرة، والثانية: كفايات القيادة التحويلية وبلغ عدد فقراتها (87) فقرة، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتحديد الاحتياجات التدريبية من الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة توافر الكفايات الإدارية اللازمة لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة في مجالات أداة الدراسة جميعها، ما عدا مجالي التقويم والرقابة والتوجيه.
- درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تعزيز مديري المدارس وتقديم الحوافز لهم للحفاظ على مستوى مرتفع من الكفايات الإدارية لديهم.
- تطوير كفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس.

4. دراسة محمد (2011)، بعنوان: "تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية".

هدفت التعرف إلى متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية، والتعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين، وتبيان الفروق في استجابات المعلمين حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الاستراتيجية والتي تعزى إلى (الدورات التدريبية– المؤهل– الخبرة)، ووضع تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية، ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (194) من مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، أخذت بطريقة عشوائية من مكاتب التربية والتعليم الستة بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة جدة (بنين) وهي الشمال، والصفا، والوسط، والشرق، والنسيم، والجنوب التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وقام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (54) فقرة وزعت على أبعاد القيادة الاستراتيجية المحددة في الدراسة وهي: (التحويلي، الإداري، السياسي، والأخلاقي)، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث، المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، واختبار (T.Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، وطريقة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة (أحياناً) بمتوسط حسابي (3.302).
- الجوانب العلائقية والاجتماعية في القيادة الاستراتيجية أكثر حضوراً في ممارسات المديرين، في حين أن الجوانب المتعلقة بإدارة التغيير والإبداع والرؤى المستقبلية التي يمثلها البعد التحويلي أتت في آخر اهتمامات المديرين.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- إلقاء الضوء على الممارسات الجوهرية التي يجب أن يقوم بها مديرو المدارس الثانوية لتأصيل التوجه الاستراتيجي في الممارسات التعليمية داخل مدارسهم.
- إعداد رؤية تطويرية يمكن الاستفادة منها في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية وفقاً لأبعاد القيادة الاستراتيجية باعتبارهم وكلاء التغيير الرئيسيين في المدارس، وتوفير المتطلبات.

5. دراسة أبو علي (2010)، بعنوان: "العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية".

هدفت التعرف إلى العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء تحليل النظم الإدارية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي من (2009-2010) والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، وهم يمثلون عينة الدراسة

أيضاً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (73) فقرة بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول التوصيات التي تسهم في دعم العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مفهوم تحليل النظم، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث التكرارات، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي، واختبار T.Test، واختبار تحليل التباين الأحادي، وللتأكد من صدق الاستبانة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، ومعادلة جتمان، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- العوامل الاجتماعية هي أكثر العوامل التي تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في مجال العوامل البشرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- إعادة النظر في النظام الإداري المعمول به وتطويره مع التأكيد على إعطاء المدير الكثير من الصلاحيات.
- تأهيل المديرين ونوابهم من خلال برامج خاصة وفق توجهات النظام الجديد المطور.

6. دراسة (صالحة، 2010)، بعنوان: "دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المداس وسبل تفعيله".

هدفت التعرف إلى دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة أنفسهم وسبل تفعيله، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بتصميم استبانة مكونة من(50) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (التخطيط، والتنظيم، والاتصال، واتخاذ القرارات، والرقابة والتقويم)، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بغزة والبالغ عددها (221) مدرسة وهم يمثلون عينة الدراسة أيضاً، وللوصول إلى

نتائج الدراسة استخدم الباحث التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار "ت"، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- يقوم مركز التطوير التربوي بممارسة دوره بدرجة كبيرة في تطوير الأداء لمديري المدارس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بغزة بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – التخصص الأكاديمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بغزة بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخدمة) لصالح أفراد العينة الأكثر خدمة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

أن يتضمن برنامج الحلقات التدريبية لمديري المدارس تفعيل استخدام الحاسوب في تنظيم البيانات، لكي يتم الاستفادة منها في ممارسة عملية التخطيط.

7. دراسة لهلبت (2010)، بعنوان: "دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين".

هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم في تطوير الإدارة المدرسية، كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة وهي: (الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العملي) على آراء المديرين حول دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتصميم استبانة لهذا الغرض، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، والبالغ عددهم (674) مديراً، وتكونت عينة الدراسة من (258) مديراً أي ما يقارب (38.3%) من مجتمع الدراسة، وقد

تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا، وكذلك اختبار (T)، وتحليل التباين.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- هناك دور متوسط للمشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية، كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة مشاركة المشرف التربوي مدير المدرسة والمعلمين في وضع الخطط المدرسية الإدارية والفنية.
- ضرورة مساهمة المشرف التربوي في تنظيم العمل المدرسي، ومتابعة أعمال المجالس المدرسية.

8. **دراسة رمضان (2009)، بعنوان: "أثر استخدام نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم – محافظات قطاع غزة".**

هدفت إلى معرفة أثر استخدام نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء في وزارة التربية والتعليم – محافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (230) موظفاً يعملون في الوظائف الإشرافية، وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل للمديرين في مديريات قطاع غزة ممثلة في المسميات الوظيفية التالية: (مدير عام، نائب مدير عام، مدير دائر، رئيس قسم، رئيس شعبة، وقد قام الباحث بتصميم استبانة لهذا الغرض تكونت من (73) فقرة وزعت على(8) محاور، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والمتوسط الحسابي النسبي، واختبار ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط سبيرمان، واختبار الإشارة، واختبار مان وتني، واختبار كروسكال والاس.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود أثر لنظم مساندة القرارات على تطوير الأداء بدرجة جيدة (70.2).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين إجابات المفحوصين لأثر نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء تعزى لمتغيرات العمر، والمسمى الوظيفي، والخبرة، بينما توجد فروق ذات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمنطقة، وعدد الدورات.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

بناء نظم مساندة القرارات على أسس علمية سليمة، والاستفادة من نظم مساندة القرارات على مستوى وزارة التربية والتعليم ككل وتطوير تطبيقاتها واستخداماتها.

9. دراسة يونس (2009)، بعنوان: "دور برنامج تدريب مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينتي الخليل وجنوب الخليل في إكسابهم الكفايات الإدارية".

هدفت إلى معرفة دور برنامج تدريب مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينتي الخليل وجنوب الخليل في إكسابهم الكفايات الإدارية، وبيان درجة اختلاف دور البرنامج باختلاف متغيرات الدراسة وهي: (الجنس، والخبرة، والمديرية)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينتي الخليل وجنوب الخليل ممن شاركوا في برنامج تدريب المديرين خلال العام الدراسي (2006-2007)، والبالغ عددهم (31) مديراً ومديرة، وهم يمثلون عينة الدراسة أيضاً، وقد طبقت الدراسة عليهم جميعاً، وقد تم استرجاع (23) استبانة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (20) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهي: (التخطيط، والقيادة الإدارية، والدور الإشرافي، والإدارة المالية واللوازم)، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث التكرارات، والمتوسط الحسابي، واختبار (T.Test)، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- البرنامج التدريبي له دور كبير في إكساب الكفايات الإدارية حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.72).
- عدم وجود فروق في دور البرنامج التدريبي في إكساب المديرين الكفايات الإدارية طبقاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمديرية).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- الاستمرار في نفس البرنامج، وإلحاق جميع مديري المدارس به لغرض تطوير كفاياتهم الإدارية.
- الاستمرار في تنظيم البرامج التدريبية للمديرين لما لها من أثر إيجابي على تطوير أدائهم.

10.دراسة عيسى (2008)، بعنوان: "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة".

هدفت التعرف إلى دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والتعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية في المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، للعام الدراسي (2007-2008) البالغ عددهم (117) مديراً ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (110) مديراً ومديرة، وقامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (71) فقرة وزعت على أبعاد القيادة التحويلية المحددة في الدراسة، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدمت الباحثة التكرارات، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي، واختبار (T.Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، وطريقة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من (60%).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تحسين شروط اختيار مدير المدرسة، وتقديم دورات للمرشحين قبل تعيينهم، وعقد اختبارات لهم، ثم ترشيح الذين اجتازوا الاختبار بنجاح.
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس للتدريب على الكفايات الفنية الخاصة بدور مدير المدرسة كقائد تربوي.

11.دراسة نور الدين (2008)، بعنوان "دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة".

هدفت التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية العليا بمحافظات غزة للعام الدراسي (2007-2008) وقد بلغ عددهم (161) مديراً ومديرة، وقد بلغت عينة الدراسة (122) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (60) فقرة وزعت على (5) مجالات، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم التكرارات، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي، واختبار (T.Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، وطريقة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية كانت عالية جداً حيث بلغت (84.47%).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين المتعلقة بجميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة التدريب المركز والفعال لمديري المدارس وخاصة المديرين الجدد بما يخص التخطيط الاستراتيجي وكيفية وضع الخطط الاستراتيجية.
- عقد البرامج والمسابقات التي تثير التنافس بين المديرين وتوفير حوافز ومكافآت مالية للمديرين المتميزين.
- إعطاء المديرين مزيداً من الصلاحيات والتخفيف من الأعباء الملقاة على عاتقهم.

12.دراسة شبلاق (2006)، بعنوان: "دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة".

هدفت الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم

(115) مديراً ومديرة، أما عينة الدراسة فقد بلغت (85) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (60) فقرة وزعت على (6) مجالات، وقد جرى التحقق من صدقها وثباتها، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، وطريقة (ألفا كرونباخ)، واختبار (T.Test)، وتحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نجاح برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس مما انعكس على ممارساتهم الإدارية.
- حقق البرنامج أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤى وتحديد الأهداف.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغير: (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والمؤهل التربوي، وسنوات الخدمة).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- الاستمرار في تطبيق برنامج التطوير المدرسي على جميع المدارس.

13.دراسة الزميلي (2005) بعنوان: "الدروات التدريبية ودورها في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة".

هدفت التعرف إلى دور الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الذين تلقوا الدورات التدريبية التي نفذتها الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والذين يمثلون عينة الدراسة والبالغ عددهم (140) مديراً ومديرة، وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة تكونت من(45) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (شئون المعلمين، المنهاج الدراسي، الشئون الإدارية والمالية، أولياء الأمور، والمجتمع المحلي واتخاذ القرار)، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، وطريقة (ألفا كرونباخ)، واختبار (T.Test)، وتحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نجحت الدورات التدريبية في مساعدة المديرين على اكتساب المهارات الإدارية والفنية في عملهم بدرجة كبيرة.
- أظهرت النتائج حسن الإعداد والتخطيط للدورات التدريبية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

الاستمرار في التدريب المركز والموجه لمديري المدارس بما ينسجم مع التطورات التربوية الحديثة.

14. دراسة تيم (2004)، بعنوان "تقدير الحاجات التربوية اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين".

هدفت إلى تقدير الحاجات التربوية اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من (72) فقرة تقيس (8) مجالات هي: (المناخ المدرسي، وكفايات المعلمين، والمنهاج المدرسي، والتعليم الصفي، والعلاقة مع المجتمع المحلي، والاتصال والتفاعل، والإشراف التربوي، والتربية الإدارية) وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة من مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين بلغت (285) مديراً ومديرة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث التكرارات، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي، واختبار (T.Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، وطريقة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة الواقع الحالي للحاجات التربوية اللازمة للتطوير الإداري لمجالات الدراسة كانت متوسطة.
- درجة الحاجة المرغوبة في النظام الإداري كانت عالية جداً في مجالات الدراسة الثمانية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تدريب المديرين والمعلمين على استخدام الحاسوب وتأهيل المديرين والمعلمين تربوياً.

15.دراسة(مسلم، 2004)، بعنوان: "تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية".

هدفت التعرف إلى واقع أداء مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة، وكذلك التعرف إلى مهام مدير المدرسة الثانوية الإدارية، والفنية، والاجتماعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ووضع تصور يساهم في تحسين أداء مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بتصميم استبانة مكونة من (60) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات هي: (المجال الإداري، والمجال الفني، والمجال الاجتماعي)، وتكونت عينة الدراسة من (196) مديراً، ورئيس قسم إدارات مدرسية، ومعلماً؛ حيث اشملت العينة على (96) مديراً ومديرة أي ما نسبته (48.98%) من حجم العينة، و(4) رؤساء أقسام للإدارة المدرسية أي ما نسبته (2.04%) من حجم العينة، (96) معلماً أي ما نسبته (48.98%) من حجم العينة، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل بيرسون، ومعامل سبيرمان، وألفا كرونباخ، ومعادلة جتمان.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن معظم مديري المدارس يركزون في عملهم على المجال الإداري، حيث يقضون معظم يومهم الدراسي في تصريف الشؤون الإدارية.
- إن كثيراً من المديرين لا يشركون المعلمين في عملية اتخاذ القرار، ولا يعطونهم الفرص الكافية للمشاركة في الاجتماعات.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة قيام مديري المدارس الثانوية بمتابعة كل جديد في علم الإدارة المدرسية.

16.دراسة عاشور(2001)، بعنوان: "مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية".

هدفت إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظة إربد، وللتحقق من مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج في محافظة إربد وعددهم (183) مديراً ومديرة للعام الدراسي (2000-2001)، واشتملت عينة الدراسة على جميع

المديرين، وتم استرجاع (171) استبانة، بنسبة (93.44٪)، وقد قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (55) فقرة، موزعة على جزأين، حيث يتضمن الجزء الأول (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، بينما يتضمن الجزء الثاني (12) فقرة تتعلق ببعض الكفايات الإدارية، وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت)، والمقارنات البعدية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن المؤشر العام لدى مديري المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي.
- يسهم برنامج تطوير الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

الاستمرار في تقديم برامج تدريبية لمديري المدارس وإعادة النظر في برنامج تطوير الإدارة المدرسية بحيث يتضمن جوانب جديدة، مثل: استخدام التقنيات الحديثة واتخاذ القرارات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة السلوك القيادي التفاعلي، والدراسات التي تناولت تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس، يمكن تحديد نقاط التشابه والاختلاف بينهما وبين الدراسة الحالية، ومن ثم تحديد أوجه الاستفادة منها، وأوجه تميز هذه الدراسة عن الدراسات التي سبقتها.

لقد تناولت جميع الدراسات السابقة شقي الدراسة، كلاً على حدة، ولقد قام الباحث بعرض الدراسات كالتالي:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة فيما بينها:

أ- الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة السلوك القيادي التفاعلي:

1. اتفقت دراسة الدهمشي (2011)، مع دراسة النبيه (2011) في توافر السلوك القيادي التفاعلي لدى المديرين، ففي حين أكدت دراسة الدهمشي (2011) على توافره بشكل كبير جداً، أكدت دراسة النبيه (2011) على توافره بشكل كبير.
2. اتفقت بعض الدراسات في وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة التفاعلية والمتغير الآخر في كل منها، ففي دراسة الدهمشي (2011) كان المتغير الآخر هو مستوى الأداء الجيد، وفي دراسة والومبوا وآخرون (2008) كان المتغير الآخر رضا العاملين، في حين أظهرت دراسة النبيه (2011) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة أبعاد القيادة التفاعلية باستثناء بعد الإدارة بالاستثناء السلبي وفاعلية اتخاذ القرار، بينما أظهرت دراسة أدروسكات (1994) على عدم وجود أثر واضح لممارسة القيادة التفاعلية على الأداء الوظيفي لأفراد العينة.
3. أكدت دراسة وفورد وآخرون (1998) على وجود ارتباط دال احصائياً بين تصورات المرؤوسين والقيادة التفاعلية، في حين أظهرت دراسة هنكن وشريشايم (2008) على وجود ارتباط دال احصائياً بين أبعاد القيادة التفاعلية.
4. أكدت دراسة النبيه (2011) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بعدي المكافأة الطارئة والإدارة بالاستثناء الإيجابي تعزى لمتغير الجنس، وأكدت كذلك على وجود فروق في بعد الإدارة بالاستثناء السلبي لصالح الإناث؛ بينما أكدت دراسة أدروسكات (1994) على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لنمط القيادة التفاعلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

5. اتفقت كل من دراسة الدهمشي (2011)، مع دراسة النبيه (2011)، ودراسة والومبوا وآخرون (2008)، ودراسة الهلالي (2001)، ودراسة وفورد وآخرون (1998)، في جانب التوصيات حول ضرورة تقديم برامج تدريبية حديثة للمديرين والقادة التربويين تناقش مواضيع القيادة التفاعلية.

ب. **الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس:**

1. اتفقت دراسة صالحة (2010)، ويونس (2009) والزميلي (2005) على أهمية التدريب في تطوير أداء مديري المدارس.
2. أكدت دراسة أبو علي (2010) أن العوامل الاجتماعية هي أكثر العوامل تأثيراً في تطوير أداء مديري المدارس؛ بينما أكدت دراسة لهلبت أن هناك دوراً متوسطاً للمشرفين في تطوير الإدارة المدرسية.
3. أكدت دراسة شبلاق (2006) على نجاح برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخيط لدى مديري المدارس مما انعكس على ممارساتهم الإدارية؛ في حين أظهرت دراسة عاشور (2001) على إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية.

ثانياً: أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ- الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة السلوك القيادي التفاعلي:

1. **من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:**

اتفقت هذه الدراسة من حيث أهداف الدراسة وموضوعها مع بعض الدراسات السابقة ومنها: دراسة الدهمشي (2011)، ودراسة النبيه (2011)، ودراسة هنكن وشريشايم (2008)، ودراسة والومبوا وآخرون (2008)، ودراسة الهلالي (2001)، ودراسة وفورد وآخرون (1998)، ودراسة لوو (1996)، ودراسة أدروسكات (1994)، ودراسة وافورد وجودوين (1994)، ودراسة باس (1990) حيث درست جميعها موضوع السلوك القيادي التفاعلي.

2. **من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:**

اتفقت الدراسة الحالية في شقها الثاني في مجتمع الدراسة الذي تم تطبقت الدراسة عليه والمتمثل في مديري ومديرات المدارس الثانوية مع دراسة النبيه (2011).

3. **من حيث مكان الدراسة:**

اتفقت هذه الدراسة مع كل من دراسة النبيه (2011) في أنها أجريت في فلسطين.

4. **من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:**

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهج الدراسة المستخدم مثل دراسة الدهمشي (2011)، ودراسة النبيه (2011)، ودراسة وانج وآخرون (2010)، ودراسة والومبوا وآخرون (2008)، ودراسة الهلالي (2001) ، ودراسة وافورد وجودوين (1994)، ودراسة باس (1990)، في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي للدراسة

5. **من حيث أداة الدراسة:**

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدهمشي (2011)، ودراسة النبيه (2011)، ودراسة وانج وآخرون(2010)، ودراسة هنكن وستشريشيم (2008)، ودراسة والومبوا وآخرون(2008)، ودراسة الهلالي (2001)، ودراسة وافورد وآخرون (1998)، ودراسة لوو وآخرون(1996)، ودراسة أدروسكات (1994)، في أداة الدراسة المستخدمة، وهي "الاستبانة" أداة للدراسة.

6. **من حيث متغيرات الدراسة:**

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة النبيه (2011) في جميع متغيرات الدراسة، كما اتفقت مع دراسة الدهمشي (2011) في متغيرين فقط هما: المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

ب. الدراسات المتعلقة بتطوير أداء مديري المدارس الثانوية:

1. **من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:**

اتفقت هذه الدراسة من حيث أهداف الدراسة وموضوعها مع بعض الدراسات السابقة ومنها: دراسة مسلم (2004)، ودراسة أبو علي (2010)، ودراسة محمد (2011)، ودراسة عيسى (2008)، حيث درست جميعها موضوع تطوير أداء مديري المرحلة الثانوية.

2. **من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:**

اتفقت الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة والمتمثلة في مديري ومديرات المدارس الثانوية مع كل من دراسة محمد (2011)، ودراسة أبو علي (2010)، ودراسة عيسى (2008)، ودراسة مسلم (2004)، ودراسة شبلاق (2006).

3. **من حيث مكان الدراسة:**

اتفقت هذه الدراسة مع كل من دراسة لهلبت (2010)، ودراسة صالحة (2010)، ودراسة أبو علي (2010)، ودراسة رمضان (2009)، ودراسة يونس (2009)، ودراسة عيسى (2008)، ودراسة نور الدين (2008)، ودراسة شبلاق (2006)، ودراسة الزميلي (2005)، ودراسة تيم (2004)، ودراسة مسلم (2004) في أنها أجريت في فلسطين.

4. **من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:**

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة المستخدم وهو الوصفي التحليلي باستثناء دراسة لهلبت (2010) حيث استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

5. **من حيث أداة الدراسة:**

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام "الاستبانة" أداة للدراسة.

6. **من حيث متغيرات الدراسة:**

اتفقت الدراسة الحالية في متغيرات الدراسة خاصة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة حسن (2013)، ودراسة أبو علي (2010)، ودراسة صالحة (2010)، ودراسة لهلبت (2010)، ودراسة عيسى (2008)، ودراسة نور الدين (2008)، ودراسة شبلاق (2006)، ودراسة الزميلي (2005)، ودراسة مسلم (2004).

ثالثاً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ. الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة السلوك القيادي التفاعلي:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

تختلف الدراسة الحالية من حيث أهداف الدراسة وموضوعها مع بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة الدهمشي (2011) التي هدفت التعرف إلى مدى ممارسة القيادة التفاعلية لدى المديرين بالإدارة العامة للمرور، ودراسة النبيه (2011) التي هدفت التعرف إلى

العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وتوافر النمط التفاعلي والتحويلي لدى مديري المدارس، ودراسة هنكن وشريشايم (2008) التي هدفت إلى إجراء تجربة نظرية وعملية للأبعاد التفاعلية وغير القيادية في مقياس القيادة متعددة العوامل، ودراسة والومبوا وآخرون (2008) التي هدفت التعرف إلى اتجاهات العاملين في البنوك حول المناخ المنظمي وسلوك القائد من منظور تفاعلي، ودراسة الهلالي (2001) التي هدفت إلى معرفة مستوى إدراك العمداء ورؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية للقيادة التحويلية والإجرائية، ودراسة وافورد وآخرون (1998) التي هدفت إلى قياس مدى ملاءمة نموذج معرفي مقترح للقيادة التحويلية والتفاعلية على الممارسات القيادية الميدانية لعينة من المرؤوسين والمديرين، ودراسة لوو وآخرون (1996) التي هدفت إلى استكشاف وسائط العلاقة الفعالة لنمط القيادة التفاعلية والقيادة التحويلية، ودراسة أدروسكات (1994) التي هدفت التعرف إلى درجات تقدير العاملين في المنظمات الدينية للكنيسة الرومانية لكل من القيادة التفاعلية والقيادة التحويلية، ودراسة وافورد وجودوين (1994) التي هدفت التعرف إلى العلاقة المفاهيمية بين القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية، ودراسة باس (1990) التي هدفت التعرف إلى الفوائد المتوقعة من التحول من النمط القيادي التحويلي إلى النمط القيادي التفاعلي.

2. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

تختلف الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة والمتمثلة في مديري ومديرات المدارس الثانوية بقطاع غزة مع كل من: دراسة الدهمشي (2011) التي استطلعت آراء ضباط الإدارة العامة للمرور، ودراسة النبيه (2011) التي اتخذت بعض المعلمين في المرحلة الثانوية عينة لها، ودراسة وانج وآخرون (2010) التي استطلعت آراء ملاك ومدراء الشركات التجارية، ودراسة هنكن وشريشايم (2008) التي اختارت بعض موظفي ومشرفي (9) فروع لشركتي فنادق أمريكية، ودراسة والومبوا وآخرون (2008) التي اختارت عينتها من الموظفين الذين يعملون في بنك (HLM)، ودراسة الهلالي (2001) التي تكونت عينتها من بعض عمداء الكليات، وبعض ورؤساء الأقسام وبعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية، ودراسة لوو وآخرون (1996) التي استطلعت آراء بعض المديرين التنفيذيين، ومديري المبيعات في الشركات العابرة للقارات، ودراسة أدروسكات (1994) التي اتخذت بعض العاملين في المنظمات الدينية الكاثوليكية عينة لها.

3. من حيث مكان الدراسة:

تختلف هذه الدراسة مع دراسة الدهمشي (2011) التي أجريت في السعودية، ودراسة وانج وآخرون (2010) التي أجريت في تايوان، ودراسة هنكن وشريشايم (2008)، ودراسة والومبوا وآخرون (2008) ودراسة أدروسكات (1994) التي أجريت في أمريكا، ودراسة الهلالي (2001) التي أجريت في مصر.

4. من حيث منهج المستخدم في الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية في المنهج المستخدم مع دراسة لوو وآخرون (1996) التي استخدمت المنهج الوصفي الاستنباطي بجانب المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة أدروسكات (1994) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

5. من حيث متغيرات الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية في بعض متغيرات الدراسة مع دراسة الدهمشي (2011) الذي اختار متغير العمر والرتبة وطبيعة العمل والدورات التدريبية، ودراسة الهلالي (2001) الذي اختار متغير الرغبة في بذل المزيد من الجهد، وفعالية القيادة، والرضى عن القادة.

ب. الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

تختلف الدراسة الحالية من حيث أهداف الدراسة وموضوعها مع بعض الدراسات السابقة ومنها: دراسة حسن (2013) ودراسة عيسى (2008) اللتان درستا دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس، ودراسة الفار (2011) التي حاولت بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس، ودراسة محمد (2011) التي بحثت في متطلبات تطوير مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية، ودراسة لهلبت (2010) التي درست دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية، ودراسة صالحة (2010) التي درست دور مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث في تطوير أداء المديرين، ودراسة أبو علي (2010) التي درست العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء تحليل النظم في ضوء تحليل النظم الإدارية، ودراسة شبلاق (2006) التي درست دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط للمديرين في الثانوية، ودراسة الزميلي (2005) التي درست دور الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري الثانوية، ودراسة مسلم (2004) التي حاولت وضع تصوراً مقترحاً لتطوير أداء مديري الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية.

2. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

تختلف الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة المتمثلة في مديري ومديرات المدارس الثانوية في قطاع غزة مع كل من دراسة مسلم (2004) التي ضمت العينة فيها بالإضافة للمديرين ورؤساء أقسام إدارات مدرسية ومعلمين، ودراسة صالحة (2010)، ودراسة حسن (2013)، ودراسة تيم (2004) التي كانت العينة في جميعها مديري ومديرات المدارس الأساسية، ودراسة لهلبت (2010) التي ضمت عينتها مديري المدارس الحكومية في المراحل الثلاثة، ودراسة هالنقر ولي (2013) التي ضمت عينتها مديري أساسية بالإضافة لمديري ثانوية، ودراسة الفار (2011) التي ضمت عينتها مديري مدارس في مراحل مختلفة، ومديري تعليم، ورؤساء أقسام إدارات مدرسية، ودراسة يونس (2008) التي ضمت عينتها جميع مديري المدارس الأساسية الذين شاركوا في برنامج التدريب، ودراسة نور الدين(2008) التي اتخذت مديري المدارس الأساسية العليا عينة لها.

3.من حيث مكان الدراسة:

تختلف هذه الدراسة مع دراسة حسن (2013)، ودراسة الفار (2011)، ودراسة عاشور (2001) التي أجريت في الأردن، ودراسة هالنقر ولي (2013) التي أجريت في تايلاند، ودراسة محمد (2011) التي أجريت في السعودية.

4. من حيث المنهج المستخدم:

تختلف دراسة لهلبت (2010) في استخدامها للمنهج الوصفي المسحي.

5. من حيث متغيرات الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية في بعض متغيرات الدراسة مع دراسة محمد (2011) في اختيارها لمتغير الدورات التدريبية، ودراسة يونس (2009) في اختيارها لمتغير المديرية، ودراسة عيسى (2008) في اختيارها لمتغير التخصص، ودراسة شبلاق (2006) في اختيارها لمتغير المؤهل التربوي، ودراسة صالحة (2010) في اختيارها لمتغير التخصص الأكاديمي، ودراسة لهلبت (2010) في اختيارها لمتغير نوع المدرسة.

رابعاً : أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. ساعدت الدراسات السابقة الباحث على تجنب دراسة قضايا سبق أن درسها غيره من الباحثين.

2. ساعدت الدراسات السابقة الباحث في عقد مقارنات بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.
3. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنهجية الدراسة.
4. وفرت الدراسات السابقة على الباحث الجهد بتزويده بأسماء العديد من الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.
5. ساعدت بعض الدراسات السابقة الباحث في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وتحديد مجالاتها وفقراتها.
6. ساعدت الدراسات السابقة في عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

خامساً: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. تتميز هذه الدراسة في موضوعها، حيث حددت درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير أداء مديري المدارس الثانوية، وهو موضوع مهم قلت الدراسات فيه، حيث إن معظم الدراسات السابقة ناقشت متغيراً واحداً منهما إما السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم أو تطوير أداء مديري المدارس الثانوية، بالإضافة إلى متغير آخر للدراسة.
2. ناقشت الدراسة الحالية عدداً من تجارب القيادة التفاعلية في عدد من البلدان الأجنبية مما كان له بالغ الأثر في إثراء هذه الدراسة.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة: الطريقة والإجراءات

- المقدمة.
- أولاً: منهج الدراسة.
- ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها.
- ثالثاً: الوصف الإحصائي لمجتمع الدراسة وفق البيانات الأولية.
- رابعاً: أداة الدراسة.
- خامساً: خطوات بناء الاستبانة.
- سادساً: صدق الاستبانة.
- سابعاً: ثبات الاستبانة.
- ثامناً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

المقدمة:

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

أولاً: منهج الدارسة:

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

حيث يُعْرَف المنهج الوصفي التحليلي بأنه" دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل من الباحث في محتوياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا، 1997: 41) .

وقد استخدم الباحث مصدرين أساسين للمعلومات هما:

1. **المصادر الثانوية:** تم الرجوع إلي مصادر البيانات الثانوية لمعالجة الإطار النظري للبحث والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات، والأبحاث، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للبحث، صممت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences, SPSS".

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012– 2013) والبالغ عددهم (133) مديراً ومديرة؛ حيث تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة بغرض التأكد من صلاحية أداتي الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على مجتمع الدارسة، ولم يتم استبعادهم من التحليل النهائي نظراً لعدم وجود مشاكل في العينة الاستطلاعية وصغر حجم مجتمع الدراسة.

وقد تم توزيع الاستبانات على جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012-2013) البالغ عددهم (133) مديراً ومديرة وقد تم استردادها جميعاً، وفيما يلي توزيع أفراد مجتمع الدارسة حسب متغيرات الدراسة.

ثالثاً: الوصف الإحصائي لمجتمع الدارسة وفق متغيرات الدراسة:

1- توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس:

يبين جدول (1-4) أن ما نسبته (43.6%) من مجتمع الدراسة من مدارس الذكور، بينما(56.4%) من الإناث، وهذا يشير أن هناك زيادة في عدد المدارس الثانوية الإناث عن عدد مدارس الثانوية الذكور ب (17) مدرسة، أي ما نسبته (12.8%) على مستوى محافظات غزة، وتتضح هذه النسب من خلال أعداد الطلاب والطالبات في تلك المرحلة، حيث بلغ عدد الطلاب في المدارس الثانوية الذكور للعام الدراسي (2012-2013) (26796) طالباً، بينما بلغ عدد الطالبات في المدارس الثانوية الإناث لنفس العام (33208) طالبة أي أن عدد الطالبات الثانوية الإناث يفوق عدد طلاب الثانوية الذكور ب (6412) طالبة. (وزارة التربية والتعليم العالي- الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2012: 71).

جدول (1-4)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	58	43.6
أنثى	75	56.4
المجموع	133	100.0

2- توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي

يبين جدول (2-4) أن ما نسبته (72.2%) من مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما الباقي 27.8% مؤهلهم العلمي ماجستير فما فوق؛ وهذا يشير إلى أن الغالبية العظمى من مديري المدارس الثانوية هم من حملة شهادة البكالوريوس، وأن هناك توجهاً متنامياً عند المديرين للحصول على درجات علمية أعلى من شهادة البكالوريوس والدليل على ذلك أن (37) مديراً من أصل (133) مديراً هم من حملة الشهادات العليا ماجستير فما فوق.

ويرى الباحث أنه من الأهمية بمكان أن يضاف معياراً جديداً لاختيار مديري المدارس الثانوية وهو أن يكون المتقدم لوظيفة مدير مدرسة ثانوية حاصلاً على درجة الماجستير في التربية.

جدول (2-4)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريوس	96	72.2
ماجستير فما فوق	37	27.8
المجموع	133	100.0

3- **توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخدمة كمدير مدرسة**

يبين جدول (3-4) أن (21%) من أفراد مجتمع الدراسة سنوات خدمتهم أقل من (5) سنوات، وأن (36.8%) تتراوح سنوات خدمتهم من (5) سنوات الى (10) سنوات، بينما (42.1%) سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات كمدير مدرسة.

و يرى الباحث أن هذه النسب تعكس التوجه التربوي السليم الذي تنتهجه وزارة التربية والتعليم في تعيينها لمديري المدارس الثانوية بحيث يكونوا قد أمضوا عدة سنوات في المدارس الأساسية كمديرين ثم يتم بعد ذلك نقلهم إلى المدارس الثانوية؛ لأن طبيعة هذه المرحلة تحتاج إلى نضج وظيفي يستطيع من خلاله مدير المدرسة الثانوية التعامل بحكمة مع طلاب ومعلمي تلك المرحلة.

جدول (3-4)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخدمة كمدير مدرسة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	28	21
من 5 سنوات حتى 10 سنوات	49	36.8
أكثر من 10 سنوات	56	42.1
المجموع	133	100.0

4- **توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية**

يبين جدول (4-4) أن (15.8%) من أفراد مجتمع الدراسة منطقتهم التعليمية شمال غزة، و(14.3) منطقتهم التعليمية شرق غزة، و(18.8%) منطقتهم التعليمية غرب غزة، و(18.8%) منطقتهم التعليمية الوسطى، و(11.3) منطقتهم التعليمية شرق خان يونس، و(11.3) منطقتهم التعليمية رفح، بينما (9.7%) منطقتهم التعليمية خانيونس، ويرى الباحث أن هذه النسب المئوية تعكس طبيعة التكدس السكاني في تلك المناطق، حيث يبدو ذلك واضحاً في مناطق غرب وشرق وشمال غزة التعليمية.

ويبدو الأمر كذلك واضحاً في منطقة الوسطى وذلك بسبب التكدس السكاني من جهة، وبسبب وقوع تلك المنطقة التعليمية على مساحة جغرافية واسعة تشمل دير البلح، والزهراء، ومخيمات النصيرات والمغازي، والبريج، ومناطق الزوايدة، وجحر الديك، ووادي السلقا.

جدول (4-4)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية %
شمال غزة	21	15.8
شرق غزة	19	14.3
غرب غزة	25	18.8
الوسطى	25	18.8
شرق خان يونس	15	11.3
خان يونس	13	9.7
رفح	15	11.3
المجموع	133	100.0

(وزارة التربية والتعليم العالي، 2012: 48)

رابعاً: أداة الدراسة.

تعد الاستبانة أكثر الوسائل استخداماً وانتشاراً للحصول على البيانات من الأفراد، وتعتبر "الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات و البيانات" (ملحم، 2000: 300) وتُعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، 2007: 116).

وقد تم استخدام الاستبانة لقياس "درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس".

خامساً: خطوات بناء الاستبانة:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانتين وصياغة فقراتهما، حيث تم الاعتماد في استبانة السلوك القيادي التفاعلي على استبانة باس وأفوليو لقياس القيادة متعددة السلوكيات، والترجمة الخاصة بها في كل من دراسة الهلالي (2001)، ودراسة النبيه (2011)، أما الاستبانة الثانية فقد اعتمد الباحث في بنائها على الدراسات السابقة والأدب التربوي وخبرته الميدانية في سلك التربية

والتعليم، والتي تدرج فيها من معلم إلى نائب مدير مدرسة، ثم إلى مدير مدرسة ثانوية، ثم رئيس قسم رقابة في مديرية شمال غزة، ثم نائب إداري "مكلف" في مديرية التربية والتعليم – شمال غزة، ثم رئيس قسم رقابة في وزارة التربية والتعليم، وحالياً رئيس قسم متابعة مديريات التربية في وزارة التربية والتعليم.

2- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانتين.

3- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- تم تصميم الاستبانتين في صورتهما الأولية حيث تكونت الاستبانة الأولى من (3) مجالات بواقع (20) فقرة، ملحق رقم (2)، أما الاستبانة الثانية فتكونت من (19) فقرة، ملحق رقم (3).

5- تم عرض الاستبانتين على (20) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، والملحق رقم (1) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

6- في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانتين من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الاستبانة الأولى في صورتها النهائية على (14) فقرة، ملحق (4)، أما الاستبانة الثانية فاستقرت فقراتها على (20) فقرة ملحق رقم (5).

وقد تكونت أداة الدراسة من استبانتين هما :

الاستبانة الأولى : وهي بعنوان **السلوك القيادي التفاعلي** وصممت لقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في منطقتهم التعليمية، حيث تكونت من (14) فقرة، موزعة على 3 مجالات.

المجال الأول: المكافأة الطارئة، ويتكون من (7) فقرات.

المجال الثاني: الإدارة بالاستثناء الإيجابي، ويتكون من (4) فقرات.

المجال الثالث: الإدارة بالاستثناء السلبي، ويتكون من (3) فقرات.

الاستبانة الثانية : وهي بعنوان تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية، وصممت لقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في مناطقهم التعليمية، وتكونت من (20) فقرة.

سادساً: صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة: "مدى تمكن أداة جمع البيانات، أو إجراءات القياس من قياس المطلوب قياسه" (العتيبي، 2006: 75)، ويرى الباحث أنه إذا تمكنت أسئلة الاستبانة من قياس ما

وضعت لقياسه، وشملت كل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل؛ فإن الأداة تكون صادقة، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

تم عرض الاستبانة الأولى والثانية في صورتهما الأولية ملحق رقم (2+3) على مجموعة من المحكمين تألفت من (20) من المتخصصين في التربية والإحصاء، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت كلتا الاستبانتين في صورتهما النهائية وقد بلغ مجموع فقراتهما(34) فقرة.

2- صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

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

- **الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى التي بعنوان: "درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي".**

يوضح جدول (5-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المكافأة الطارئة" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (α= 0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (5-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المكافأة الطارئة" والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	يقدم مدير التربية والتعليم المساعدة للمديرين مقابل جهدهم المبذول.	.760	*0.000
.2	يحدد معاييرَ واضحةً في إنجاز العمل.	.803	*0.000
.3	يوضح ما يحصل عليه المديرون عندما ينجزون أعمالهم.	.719	*0.000
.4	يظهر رضاه عندما تتحقق التوقعات.	.724	*0.000
.5	يؤثر استخدام أساليب الإغراء والثواب، والعقاب والجزاء.	.677	*0.000
.6	يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المديرين.	.742	*0.000
.7	يتصرف بشكل يلبي التوقعات الإيجابية عند المديرين.	.743	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (6-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء الإيجابي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية(α= 0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (6-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الإدارة بالاستثناء الإيجابي" والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية(Sig)
.1	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد.	.761	*0.000
.2	يركز اهتمامه على الأخطاء والشكاوى وحالات الفشل.	.848	*0.000
.3	يتابع جميع الأخطاء التي تقع مهما كانت مبرراتها.	.747	*0.000
.4	يثير انتباه المديرين لنواحي القصور والفشل لديهم.	.681	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (7-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء السلبي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول (7-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " الإدارة بالاستثناء السلبي" والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية(Sig)
.1	يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.	.388	*0.000
.2	يعلن إيمانه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صحيحاً".	.771	*0.000
.3	يواجه المشكلات فقط عندما تصبح مزمنة.	.656	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

- **الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية التي بعنوان "تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية".**

- يوضح جدول (8-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة "تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية" والدرجة الكلية للاستبيان، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (α= 0.05) وبذلك تعتبر الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (8-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة "تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية" والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	ينظم دوراتٍ تدريبيةً في التخطيط الاستراتيجي.	.621	*0.000
.2	يزود المديرين بالمعرفة المتعلقة بالأنماط القيادية والإدارية الحديثة.	.635	*0.000
.3	يتعاون مع المديرين لتوفير الاحتياجات اللازمة للمدارس.	.643	*0.000
.4	يُشرك المديرين في وضع برامج لتطوير أداء المعلمين	.726	*0.000
.5	يقدم الدعم المادي والمعنوي لتطوير مرافق المدرسة وصيانتها.	.564	*0.000
.6	يطور من الأداء الإداري للمديرين من خلال برنامج الإدارات المدرسية.	.777	*0.000
.7	ينمي قدرة المديرين في تفعيل مجالس الآباء.	.688	*0.000
.8	يشارك المديرين في الندوات والمحاضرات التربوية.	.670	*0.000
.9	يقدم للمديرين التغذية الراجعة حول التقارير الإدارية المرسلة من قبلهم.	.734	*0.000
.10	يتابع الأداء الإداري للمديرين من خلال الزيارات الميدانية.	.664	*0.000
.11	يشجع تعزيز المعلمين والطلاب المتميزين.	.643	*0.000
.12	يناقش مع المديرين دليل الانضباط المدرسي لزيادة قناعتهم به.	.719	*0.000
.13	يوجه المديرين إلي كيفية تطوير الخطة المدرسية.	.757	*0.000
.14	ينمي قدرة المديرين في التخطيط للبرامج العلاجية للطلاب ضعاف التحصيل.	.741	*0.000
.15	يحرص على الارتقاء بمستوى المديرين من خلال الزيارات التبادلية.	.678	*0.000
.16	ينمي قدرة المديرين على مواجهة المشكلات التي تعترض سير العمل.	.727	*0.000
.17	ينمي قدرة المديرين في تطوير علاقتهم بمؤسسات المجتمع المحلي.	.696	*0.000
.18	يطور قدرات المديرين في تقويم أدائهم وأداء المعلمين.	.808	*0.000
.19	يوظف الاجتماعات واللّقاءات بمديري المدارس لتنمية مهارة إدارة الاجتماع لديهم.	.660	*0.000
.20	يزود مديري المدارس بمؤشرات واضحة لقياس نواتج الأداء.	.652	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

3- الصدق البنائي Structure Validity:

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

نتائج الصدق البنائي لاستبانة "السلوك القيادي التفاعلي":

يوضح جدول (9-4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوي معنوية (α= 0.05) وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (9-4)

معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة السلوك القيادي التفاعلي والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
المكافأة الطارئة	.832	*0.000
الإدارة بالاستثناء الإيجابي	.678	*0.000
الإدارة بالاستثناء السلبي	.543	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

سابعاً: ثبات الاستبانة Reliability:

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على النتائج نفسها لو أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد، ويقصد به "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" (القحطاني، 2002: 76).

أولا: نتائج الثبات لاستبانة "السلوك القيادي التفاعلي":

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 (10-4) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.747، 0.860)، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.796)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

جدول (4-10)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة "السلوك القيادي التفاعلي"

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	المكافأة الطارئة	7	0.860
.2	الإدارة بالاستثناء الإيجابي	4	0.758
.3	الإدارة بالاستثناء السلبي	3	0.747
	جميع فقرات الاستبانة	14	0.796

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 (4-11).

جدول (4-11)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة "السلوك القيادي التفاعلي"

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	المكافأة الطارئة	0.792	0.884
.2	الإدارة بالاستثناء الإيجابي	0.777	0.874
.3	الإدارة بالاستثناء السلبي	0.750	0.848
	جميع فقرات الاستبانة	0.824	0.903

واضح من النتائج الموضحة في جدول (4-11) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة ودالة إحصائياً.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (4) 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 الثبات لاستبانة "تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية"

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، حيث تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاستبانة (0.943) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلي 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. حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط (0.879)، بينما تبين أن قيمة معامل الارتباط المعدل (0.936)، وهذا يدل على أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة ودالة إحصائياً.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (5) 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.

ثامناً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي: وقد استخدمت بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، وتم الاستفادة منها في وصف مجتمع الدراسة، وقد استخدمت أيضاً للإجابة عن السؤال الأول.

2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك اختبار التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

3- 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.

4- اختبار (T) في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي (3)، أم زاد أو قل عن ذلك، ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

5- اختبار (T) في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة، وقد استخدمه الباحث في هذه الدراسة لمعرفة الفروق في متغير الجنس وكذلك متغير المؤهل 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، وقد استخدمه الباحث في هذه الدراسة لمعرفة الفروق في متغير سنوات الخدمة، وكذلك متغير المنطقة التعليمية.

الفصـــــــــــل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية
"إجابة الأسئلة ومناقشتها"

- المقدمة.
- المحك المعتمد في الدراسة.
- نتائج الدراسة الدراسة ومناقشتها.

1. الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.
2. الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.
3. الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.
4. الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

- نتائج الدراسة.
- التوصيات.
- المقترحات.

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها، واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى: "درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة للسلوك القيادي التفاعلي، وعلاقته بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية"، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).

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

المحك المعتمد في الدراسة:

"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 (4/5=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 التالي": (التميمي،2004: 142).

جدول (1-5)

يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	ضعيفة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	ضعيفة
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 جداً

(التميمي،2004: 142)

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

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قام الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss)، حيث قام بتفسير نتائج الدراسة ومقارنتها بالدراسات السابقة.

إجابة السؤال الأول والذي ينص على:

ما درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة، وقد تناول الباحث إجابة هذا السؤال على النحو التالي:

أولاً: مجالات الاستبانة ككل:

جدول(2-5)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة السلوك القيادي التفاعلي

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي(%)	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	المكافأة الطارئة	3.65	72.97	13.29	*0.000	1
.2	الإدارة بالاستثناء الإيجابي	3.23	64.51	3.88	*0.000	2
.3	الإدارة بالاستثناء السلبي	3.20	64.05	4.96	*0.000	3
.4	**السلوك القيادي التفاعلي**	**3.43**	**68.65**	**11.92**	***0.000**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين جدول (2-5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية و التعليم يساوي (3.43) وبذلك فإن الوزن النسبي (68.65%) وأن قيمة اختبار T يساوي(11.92) وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات استبانة السلوك القيادي التفاعلي من قِبل مديري المدارس الثانوية بشكل عام.

ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن نهج التبادلية الذي تبنى عليه النظرية التفاعلية، والذي يظهر في السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم، والذي يلبي فيه مديرو التربية والتعليم حاجات مديري المدارس الثانوية بالقدر الذي ينجز فيه مديرو المدارس الثانوية الأهداف المطلوب تحقيقها منهم، وهو النهج السائد في الأغلب في سلوك مديري التربية والتعليم؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا السلوك يُحدث توازناً بين حاجات المديرين، ومتطلبات العمل، ويسير بالمديرين نحو تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية ونجاح.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (النبيه،2011) والتي أظهرت نتائجها أن الوزن النسبي لدرجة توافر النمط التفاعلي هي (71.57%) أي بدرجة كبيرة، وكذلك تتفق مع دراسة (الدهمشي،2011) والتي بينت أن ممارسة القيادة التفاعلية لدى المديرين بالإدارة العامة للمرور كانت كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طبيعة عمل ضباط الإدارة العامة للمرور يختلف عن طبيعة عمل مديري التربية والتعليم.

ولكن من الملاحظ أن درجة (68.65%) لم تصل إلى المستوى المطلوب، رغم أنها تعتبر درجة كبيرة – ولكن في حدها الأدنى – حسب المحك المستخدم في الدراسة ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

1. ضعف الإمكانات الحقيقية المتاحة لمديري التربية والتعليم والتي تقلل من حرية تصرفهم خاصة فيما يتعلق بعمليات بناء، أو ترميم مدارس، أو شراء أجهزة، أو تعيين معلمين، أو غيرها فلا تتم هذه الأمور إلا بعد الرجوع لوزارة التربية والتعليم وأخذ موافقة الجهات العليا فيها، هذا إن توفرت الإمكانات لذلك في الوزارة، وهذا يحد من قدرة مديري التربية والتعليم في إحداث التغيير المطلوب، ويحد كذلك من التوقعات الإيجابية عند مديري المدارس الثانوية باتجاه التغيير السريع والمنشود.
2. التأثير الكبير للحصار الإسرائيلي، والظروف السياسية غير المستقرة في المجتمع الفلسطيني على الواقع التربوي في مدارسنا والتي تؤثر سلباً على الإمكانات المادية التي يحتاج ها مديرو التربية والتعليم لتسيير أمور المدارس، إذ تدفع هذه الظروف القادة التربويين خاصة مديري التربية والتعليم– في بعض الأحيان– إلى إدارة العملية التعليمية بأسلوب إدارة الأزمات التي قد تفاجئهم أثناء العمل وذلك لمحاولة التغلب مثلاً على آثار عدوان إسرائيلي أكثر من إتباع أسلوب قيادي تفاعلي يؤهل لقيادة تحويلية.
3. حداثة تعيين بعض مديري التربية والتعليم وضعف تجاربهم القيادية قد تكون هي السبب وراء عدم وصول النسبة إلى الحد المطلوب.

ويتضح أيضاً من الجدول حصول مجالات السلوك القيادي التفاعلي على ما يلي:

- **حصل المجال الأول** "المكافأة الطارئة" على المرتبة الأولى مقارنة بالمجالين الآخرين وهما الإدارة بالاستثناء "الإيجابية"، والإدارة بالاستثناء "السلبية" حيث بلغ الوزن النسبي له (72.97%)، وهو وزن عالٍ يدل على توافره بدرجة كبيرة ومقبولة؛ فمديرو المدارس الثانوية يرغبون في الحصول على المكافآت الطارئة إذا أنجزوا المهام المنوطة بهم، على أساس التبادلية في تحقيق الأهداف لكل من مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية، وهذا ما أكدته دراسة (النبيه، 2011)، والتي بلغ الوزن النسبي فيها لمجال المكافأة الطارئة (80.02)، وكذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الهلالي،2001) التي أظهرت أن عنصر المكافأة الطارئة هو أكثر عناصر القيادة التفاعلية استخداماً من قِبل عينة الدراسة، وهي النتيجة نفسها في الدراسة الحالية.

- **حصل المجال الثاني** "الإدارة بالاستثناء الإيجابي" – والتي يشعر فيها مديرو المدارس الثانوية بأن مديري التربية والتعليم يركزون على الأخطاء، والمخالفات، والاستثناءات، ولا يتدخلون إلا عند حدوثها، ويتابعون جميع الأخطاء مهما كانت مبرراتها– على المرتبة الثانية من بين أبعاد القيادة التفاعلية وبدرجة متوسطة وبوزن نسبي (64.51%)، وهذا يدل على توافر السلوكيات الخاصة بهذا المجال في تصرفات مديري التربية والتعليم بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن سلوك المديرين في المدارس الثانوية تحكمه قوانين ولوائح وأنظمة واضحة تحدد واجبات مدير المدرسة الثانوية ومسؤولياته المتعلقة بالطالب، والمعلم، والبيئة المادية للمدرسة، وطريقة تعامله مع المجتمع المحلي، فمدير المدرسة الثانوية يضع في بداية العام الدراسي الخطة السنوية لمدرسته، ويرسم فيها تصوره عما يجب فعله خلال العام الدراسي بما ينسجم مع خطة المنطقة التعليمية التي يتبع لها، والتي تنسجم بدورها مع خطة وزارة التربية والتعليم؛ وبالتالي فالأصل في كل مدير مدرسة ثانوية أن يلتزم بقوانين المدرسة والقواعد الإدارية التي تنظم العمل بداخلها، وأن يلتزم كذلك بالقواعد الإدارية التي تنظم علاقته مع الإدارة المتوسطة والإدارة العليا بحيث يلتزم بها ولا يتعداها.

وتتفق النتيجة التي توصلت إلها هذه الدراسة مع النتيجة التي توصل إليها (النبيه، 2011) في مجال الادارة بالاستثناء الإيجابي فقد حصل هذا المجال عنده على المرتبة الثانية بين أبعاد القيادة التفاعلية الثلاثة؛ ولكن تختلف نسبة هذا المجال مع دراسة (النبيه، 2011) فقد حصل هذا البعد عند (النبيه،2011) على(74.98) ولعل ارتفاع الوزن النسبي لهذا البعد

في دراسة النبيه يرجع الى أن مجتمع الدراسة عنده هو معلمو المدارس الثانوية، والذين هم على تواصل يومي ودائم مع مديريهم، والذين بدورهم يجب أن يركزوا على الأخطاء والمخالفات التي تصدر عن المعلمين في حال حدوثها، وأن يتابعوا الأخطاء مهما كانت مبرراتها فهم على تواصل دائم ومباشر مع المعلمين؛ فمدير المدرسة تظهر أمامه الأخطاء والمخالفات كما تظهر أمامه الإنجازات والأعمال الجيدة بنفس القدر والسرعة، أما مديرو التربية والتعليم فهم ليسوا على اطلاع يومي بكل صغيرة وكبيرة تحدث في المدارس الثانوية؛ فطبيعة عملهم لا تفرض عليهم تتبع خطوات وتصرفات مدير المدرسة الثانوية ومراقبتها أولاً بأول كما هو الحال بين مدير المدرسة والمعلمين.

- **حصل المجال الثالث** "الإدارة بالاستثناء السلبي" على المرتبة الثالثة والأخيرة وبدرجة متوسطة وبوزن نسبي (64.05%) ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإدارة بالاستثناء السلبي يفتقد فيها مديرو المدارس الثانوية مديرو التربية والتعليم في كثير من المواقف التي يحتاجونهم فيها؛ فهم يتركونهم في خضم الأحداث يتصرفون كما يشاؤون بلا سند، ولا معين، ولا يتدخلون في سير العمل في المدارس إلا إذا تفاقمت المشكلات، وأصبحت مزمنة.

نلاحظ مما سبق أن الإدارة بالاستثناء السلبي أقرب إلى القيادة الترسلية التي لا تصلح لإدارة مديريات التربية والتعليم ولا إلى إدارة المدارس الثانوية.

كذلك يرى الباحث أن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية الاستثنائية التي نعيشها تنعكس على المدارس الثانوية بشكل مباشر أو غير مباشر، وبالتالي يوجد تحديات شبه يومية الأمر الذي يتطلب من مديري المدارس الثانوية العمل على إدارة مدارسهم بشكل سليم وحكيم وذلك بمساندة ومتابعة دائمة من قِبل مديري التربية والتعليم، كذلك فإنه من الملاحظ اعتراض مديري المدارس الثانوية في مسيرتهم التعليمية اليومية الكثير من المشكلات التي تواجههم، سواء المتعلقة بمشاكل الطلاب مع بعضهم البعض، أو مشاكلهم مع بعض المعلمين، أو المشاكل الناجمة عن طريقة تعامل بعض أفراد المجتمع المحلي مع بعض المعلمين، ومع إدارة المدرسة، وبالتالي فكل هذه المشاكل المحتملة توجب تدخلاً مباشراً وسريعاً من مديري التربية والتعليم لاستدراك الموقف قبل تفاقمه؛ وهذا لا يتوافق مع الإدارة بالاستثناء السلبي.

كذلك يجب على مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية أن يستبقوا المشاكل بأن يعملوا على اجتثاثها قدر المستطاع قبل حدوثها وتفاقمها؛ وذلك بالتنسيق بين مديري التربية والتعليم

ومديري المدارس الثانوية، وأن يعملوا على تفعيل المعايير الانضباطية لجميع السلوكيات في المدارس الثانوية من خلال دليل الانضباط المدرسي؛ وهذا لا يتوافق مع الإدارة بالاستثناء السلبي.

ومن الجدير ذكره أن إدارة المنطقة التعليمية تحتاج إلى قائد تربوي يعمل بشكل تفاعلي مع جميع الأطراف في العملية التعليمية، بحيث يستفيد من كل الطاقات المتوفرة من أجل العمل على حل المشاكل قبل وقوعها، وأن يعمل على توفير كل ما يحتاجه مديرو المدارس قبل تفاقم المشكلات.

وعند مقارنة الوزن النسبي للإدارة بالاستثناء السلبي في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (النبيه،2011) حيث حصل هذا البعد عنده على المرتبة الثالثة والأخيرة من أبعاد القيادة التفاعلية، وبدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (59.70%) وذلك عند تقييم معلمي المدارس الثانوية لمديريهم في درجة ممارستهم لمجال الإدارة بالاستثناء السلبي.

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها (الهلالي،2001) في أن عنصر الإدارة بالاستثناء السلبي هو العنصر الأقل استخداماً من قبل عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في بعض الكليات الجامعية.

وبعد استعراض النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية من خلال المجالات المتعلقة بالقيادة التفاعلية، فإن الباحث يحاول أن يقارن نتائج هذه الدراسة ببعض نتائج الدراسات الأخرى التي ناقشت الأنماط القيادية التقليدية كالنمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي، فكثير من الدراسات السابقة توصلت إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط الذي يسود بدرجة أكبر من النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وهذا ما أكدته دراسة أبو عرب (2013)، ودراسة أبو الخير(2013)، ودراسة شاهين (2013)، ودراسة علقم (2013)، ودراسة الجخلب (2012)، ودراسة الروقي (2012)، ودراسة سليم (2009)، ودراسة مغاري (2009)، ودراسات أخرى كثيرة وهذا يؤكد أن النمط الديمقراطي هو أقرب الأنماط القيادية للنمط القيادي التفاعلي في العديد من السلوكيات خاصة الجزء المتعلق بالمكافأة الطارئة.

ثانياً: تحليل فقرات استبانة "السلوك القيادي التفاعلي"

1. تحليل فقرات مجال "المكافأة الطارئة"

جدول رقم (3-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "المكافأة الطارئة"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	يقدم مدير التربية والتعليم المساعدة للمديرين مقابل جهدهم المبذول.	3.65	72.99	9.21	*0.000	3
.2	يحدد معاييرَ واضحةً في إنجاز العمل.	3.76	75.22	12.29	*0.000	2
.3	يوضح ما يحصل عليه المديرون عندما ينجزون أعمالهم.	3.46	69.10	7.01	*0.000	6
.4	يظهر رضاه عندما تتحقق التوقعات.	4.01	80.30	15.97	*0.000	1
.5	يؤثر استخدام أساليب الإغراء والثواب، والعقاب والجزاء.	3.43	68.66	6.00	*0.000	7
.6	يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المديرين.	3.59	71.88	9.40	*0.000	5
.7	يتصرف بشكل يلبي التوقعات الإيجابية عند المديرين.	3.63	72.69	9.40	*0.000	4

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يظهر من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على "يظهر رضاه عندما تتحقق التوقعات" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (80.30%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديري التربية والتعليم حريصون على مسألة تعزيز مديري المدارس من أجل مواصلة الجهود لرفعة العملية التعليمية وتطويرها؛ لذلك فهم يظهرون رضاهم عندما تتحقق توقعاتهم من مديري المدارس، وهذا الأمر يستطيع أي مدير مدرسة تلمسه في أي لقاء مباشر أو غير مباشر مع مديري التربية والتعليم، سواء في اجتماعات مديري التربية والتعليم مع مديري المدارس، أو عن طريق توجيه رسائل شكر من مديري التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية.

فمديرو التربية والتعليم يعبرون عن رضاهم ويمتدحون مديري المدارس الذين يحققون التفوق والتميز في أعمالهم الإدارية والفنية والتعليمية خاصة فيما يتعلق بالنسب العامة للطلاب وخاصة في الثانوية العامة؛ وكذلك يمتدحون المديرين الذين يقومون بالأنشطة المتنوعة، والتي

تساعد الطلاب على التفوق والنجاح، وعلى النقيض من ذلك فإنهم يعبرون بكل الوسائل عن غضبهم وامتعاظهم عن أي تقصير يحصل من أي مدير، وذلك من أجل تصحيح المسار والعمل على تلافي الأخطاء.

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على "يحدد معاييرَ واضحةً في إنجاز العمل" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.22%).

ويعزو الباحث ذلك إلى حرص مديري التربية والتعليم على قيام مديري المدارس بمهامهم بشكل يعبر عن فلسفة تعليم واحدة، ويؤدى إلى مخرجات جيدة، لذلك فهم واضحون في سلوكياتهم القيادية تجاه مديري المدارس، فهم يكلفونهم بتنفيذ مهام إدارية وفنية محددة ويحددون لهم معايير واضحة لتنفيذ تلك الأعمال، ومثال ذلك الحصر الشهري لموظفي المدارس فحسب معايير المديرية لا بد أن يرسل في أول ثلاثة أيام من الشهر التالي، كذلك فإن البريد المرسل من مديري التربية والتعليم يكون محدداً فيه شكل الرد وآلية التنفيذ وموعد الرد سواء ما كان متعلقاً بالاحتياجات المدرسية، أو مواعيد انعقاد الامتحانات، أو إرسال النتائج، أو إرسال نشرة إدارية تخص المعلمين، أو غيرها من الأعمال الإدارية اليومية التي يقوم بها مديرو المدارس الثانوية فكلها تكون مقيدة بمعايير واضحة يرسمها مدير التربية والتعليم وذلك من أجل تحسين جودة العمل.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يوضح ما يحصل عليه المديرون عندما ينجزون أعمالهم" احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (69.10%).
- ويعزو الباحث ذلك إلى أن المساحة الممنوحة لمدير التربية والتعليم في هذا المجال ضعيفة وذلك راجع إلى أن ما يملكه مدير التعليم هو التعزيز المعنوي والمساعدة في عملية الترقي الإداري لمديري المدارس من خلال تقارير مدير التربية والتعليم عن مديري المدارس.
- الفقرة رقم (5) والتي نصت على "يؤثر استخدام أساليب الإغراء والثواب، والعقاب والجزاء" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (68.66%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن علاقة مدير التعليم والتعليم بمديري المدارس في الأغلب ليست قائمة على أسلوب الثواب والعقاب بل هي أرفع من ذلك فمعايير العمل الواضحة التي يحددها مدير التربية والتعليم، ونائباه، ورؤساء أقسام المديرية تجعل مديري المدارس الثانوية يقومون في الغالب بتنفيذ الأعمال التي يقررها مدير التربية والتعليم وأن ما يمتلكه مديرو المدارس من وعي يجعلهم ينجزون الأعمال من أجل تطوير العملية التعليمية لا من أجل الحصول على الثواب وتجنب العقاب وإن كان استخدام الثواب والعقاب أحياناً ضرورياً لتنفيذ أمر ما أو تحفيز المديرين لإنجاز أمر ما والتنافس فيه .

2. تحليل فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء الإيجابي"

جدول رقم (4-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء الإيجابي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد.	2.91	58.20	-1.15	0.127	4
.2	يركز اهتمامه على الأخطاء والشكاوى وحالات الفشل.	2.94	58.81	-0.71	0.239	3
.3	يتابع جميع الأخطاء التي تقع مهما كانت مبرراتها.	3.44	68.81	6.16	0.000	2
.4	يثير انتباه المديرين لنواحي القصور والفشل لديهم.	3.62	72.33	8.54	0.000	1

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يظهر من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على "يثير انتباه المديرين لنواحي القصور والفشل لديهم" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (72.33%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مدير التربية والتعليم التفاعلي ينبه مديري المدارس الثانوية بشكل دائم على نقاط الضعف والقصور عندهم سواء كان ذلك في الاجتماعات الدورية أو الزيارات الميدانية أو الإشارات الهاتفية وذلك لتصحيح المسار أولا بأول وهذا ما يلمسه مديرو المدارس الثانوية في تصرفات مدير التربية والتعليم تجاههم.

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يتابع جميع الأخطاء التي تقع مهما كانت مبرراتها" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (68.81%).

يعزو الباحث ذلك إلى أن مدير التربية والتعليم يتابع جميع الأخطاء التي قد تحدث في المدارس من خلال عمل رؤساء الأقسام في المديرية، ومن خلال نائبيه الإداري والفني ومن خلال زيارات المشرفين التربويين، ومن خلال زياراته الميدانية للمدارس فكل العناصر السابقة تضع مدير التربية والتعليم في الصورة الحقيقية للميدان، فيكون على معرفة بجميع الأخطاء التي قد تحدث، وذلك من خلال التقارير التي يتم رفعها له وبالتالي فهو يتابع جميع الأخطاء التي تقع في المدارس

مهما كانت مبرراتها، ولأن متابعة مدير التربية والتعليم لجميع الأخطاء التي تحدث في المدارس، ومراجعة مديري المدارس الثانوية بها أولا بأول مهما كانت مبرراتها يجعل مديري المدارس على يقظة دائمة وحرص شديد على حل المشاكل التي تحدث في مدارسهم أولا بأول، والعمل على حل مسبباتها ما أمكن ذلك؛ حتى لا تصل إلى مديري التربية والتعليم، وحتى يصبح واقع المدارس أفضل.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على "يركز اهتمامه على الأخطاء والشكاوى وحالات الفشل" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (58.81%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن تركيز مديري التربية والتعليم يكون على السلوك السلبي لمديري المدارس والذي بحاجة إلى تقويم وليس ذلك سلبية في سلوك مدير التربية والتعليم أو انتقاصاً من قدر السلوك الإيجابي لمديري المدارس، بل لأن نظرة مديري التربية والتعليم التفاعلية تقوم على أن الأصل في السلوك الصادر عن مديري المدارس الثانوية يكون إيجابياً، فتحصيل حاصل أن يكون كل سلوكهم إيجابي، فمعظم القادة في متابعتهم لشؤون مؤسساتهم يركزون على والأخطاء وهذا أيضاً ينطبق على مدير التربية والتعليم.

ويرى الباحث أن درجة حصول أخطاء وشكاوي وحالات فشل من قبل مديري المدارس الثانوية هي أمور قليلة الحدوث ذلك أن الأخطاء الإدارية التي قد تحصل من مدير المدرسة الثانوية في الغالب هي أخطاء عرضية غير مقصودة وأن الشكاوى التي تقدم ضد المدرسة الثانوية أو مديرها أو معلميها هي شكاوى قليلة الحدوث، وأن المديرين يبذلون جهوداً في أي أمر يقومون به حتى لا يصلوا بأي حال إلى الفشل، لكن حسب النظرة السليمة لمدير التربية والتعليم فإن الفشل في أي مشروع يُكلف به مديري المدارس الثانوية أو حتى الشكاوى التي تقدم ضدهم هي أمور يجب التركيز عليها ومتابعتها من قِبل مدير التربية والتعليم.

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على "يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (58.20%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن تركيز مدير التربية والتعليم على المخالفات والأخطاء والانحرافات يكون في الغالب في المعتاد، وغير مبالغ فيه؛ وذلك حسب دلالة الوزن النسبي لهذه الفقرة فالأخطاء التي قد تحصل من مدير المدرسة الثانوية هي في الغالب أخطاء غير متعَمَّدة وأن مدير المدرسة يعمل وبسرعة على استدراكها.

3. تحليل فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء السلبي"

جدول رقم (5-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "الإدارة بالاستثناء السلبي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.	3.59	71.79	9.81	*0.000	1
.2	يعلن إيمانه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صحيحاً".	3.29	65.86	4.47	*0.000	2
.3	يواجه المشكلات فقط عندما تصبح مزمنة.	2.73	54.63	-3.62	*0.000	3

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يظهر من الجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت:

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على "يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (71.79%)، و يعزو الباحث ذلك إلى أن السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم في مجال الإدارة بالاستثناء السلبي مبني على عدم تدخلهم في المشاكل التي قد تحدث في المدارس، إذا كانت هذه المشاكل تحت سيطرة مدير المدرسة الثانوية ويمكن له حلها، وأن تدخلهم مرتبط بتفاقم تلك المشاكل فقط.

وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت:

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يواجه المشكلات فقط عندما تصبح مزمنة" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (54.63%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن سياسة مديري التربية والتعليم قائمة علي ترك المجال لمديري المدارس الثانوية لحل مشاكل مدارسهم بأنفسهم؛ فإن لم ينجحوا في ذلك، وتفاقمت تلك المشكلات فإنهم يتدخلون لحلها، لكن أن يتركوا المشاكل تتفاقم وتصبح مزمنة ثم يقومون بالتدخل لحلها هو ضرب من القيادة الترسلية التي ينأى مديرو التربية والتعليم عن الأخذ بها، لذلك فإن ما يلمسه مديرو المدارس الثانوية هو متابعة حثيثة من قِبل مديري التربية والتعليم للمشاكل التي تحدث في الميدان، وسعي بكل جدية لحلها قبل تفاقمها.

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟

للإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضيات التالية:

<u>الفرضية الأولى:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين" والجدول رقم (6–5) يبين ذلك.

جدول رقم (6–5)

اختبار T – الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
المكافأة الطارئة	ذكر	58	3.67	0.528	0.451	0.653
	أنثى	75	3.63	0.599		
الإدارة بالاستثناء الإيجابي	ذكر	58	3.25	0.671	0.327	0.744
	أنثى	75	3.21	0.680		
الإدارة بالاستثناء السلبي	ذكر	58	3.24	0.441	0.937	0.351
	أنثى	75	3.17	0.500		
جميع المجالات	ذكر	58	3.46	0.410	0.671	0.503
	أنثى	75	3.41	0.431		

من النتائج الموضحة في جدول (6–5) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار (T) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات تعزى إلى الجنس (ذكور – إناث) ويعزو الباحث تكافؤ الجنسين من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة في نظرتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم السلوك القيادي التفاعلي إلى ما يلي:

1. أن الأنظمة المعمول بها داخل المؤسسة التعليمية والتي يقوم مديرو التربية والتعليم بتطبيقها هي موحدة على حد سواء، في مدارس الذكور أو مدارس الإناث، كما أن المهام والمسئوليات المناطة بمديري مدارس الذكور هي نفسها المسئوليات المناطة بمديرات الإناث.
2. تتشابه الظروف والأجواء التي يعيشها مديرو مدارس الذكور، ومديرات مدارس الإناث مع الفارق البسيط في خصوصية كل منها.
3. أن الفروق بين المديرين والمديرات أصبحت تتلاشى في ظل تشابه ظروف العمل، والإمكانات المتاحة لكل منهما، والتدريب التربوي المشترك لكلا الجنسين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (النبيه، 2011) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة بعدين من أبعاد القيادة التفاعلية وهما: (المكافأة الطارئة والإدارة بالاستثناء الإيجابي) تعزى لمتغير الجنس.

كما وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع كل من:

- دراسة (أدروسكات، 1994) في وجود فروق بين متوسطات درجات تقديرات أفراد العينة لنمط القيادة التفاعلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- ودراسة (النبيه، 2011) في وجود فروق في بعد الإدارة بالاستثناء السلبي لصالح الإناث.

ويعزو الباحث اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع السبب فيه إلى الاختلاف في طبيعة الدراسة، أو الظروف، أو البيئة الخاصة بكل منها.

<u>الفرضية الثانية</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، ماجستير فما فوق).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T – لعينتين مستقلتين " والجدول رقم (7-5) يبين ذلك.

جدول رقم (7-5)

اختبار T – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
المكافأة الطارئة	**بكالوريوس**	96	3.71	0.470	2.110	0.089
	ماجستير فما فوق	37	3.48	0.742		
الإدارة بالاستثناء الإيجابي	**بكالوريوس**	96	3.22	0.676	-0.114	0.910
	ماجستير فما فوق	37	3.24	0.676		
الإدارة بالاستثناء السلبي	**بكالوريوس**	96	3.19	0.471	-0.339	0.739
	ماجستير فما فوق	37	3.23	0.485		
جميع المجالات	**بكالوريوس**	96	3.46	0.362	1.273	0.290
	ماجستير فما فوق	37	3.36	0.543		

من النتائج الموضحة في جدول (7-5) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار T أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات تعزى إلى المؤهل العلمي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- مديري التربية والتعليم عند قيامهم بسلوكهم القيادي التفاعلي لا يأخذون في الحسبان الدرجة العلمية للمديرين سواء كانت بكالوريوس أو ماجستير فأكثر، وأن أغلب هذه السلوكيات نابعة من معايير تحددها اللوائح والنشرات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والتي تنظم العمل الإداري والتي تخاطب في مضمونها مديري المدارس بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.
- تمايز بعض مديري المدارس في مؤهلاتهم العلمية ما بين بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراة ليس له الأثر الكبير في تقدير مديري المدارس لدرجة ممارسة مديري التعليم للسلوك القيادي التفاعلي لأن السلوك التفاعلي يعبر عن نفسه بدون الحاجة للمؤهلات العلمية العليا للتعرف عليه وتلمس آثاره.

- سعة اطلاع مديري المدارس فهم بشكل عام يَسْعَون إلى تطوير أنفسهم، وإن لم يلتحقوا ببرنامج الدراسات العليا، كما أن الدورات التدريبية التي يعقدها المعهد التربوي وفروعه المختلفة لها دور كبير في معرفة مديري المدارس بالأنماط القيادية الكلاسيكية والحديثة.
- اختيار مديري المدارس يتم وفق معايير تتضمن شرطاً في الشخص المتقدم لوظيفة مدير مدرسة أن يكون قد عمل قبل ذلك نائباً لمدير مدرسة لمدة لا تقل عن (3) سنوات وهذه المدة كافية بأن يمتلك مدير المدرسة الخبرة الميدانية التي تؤهله التمييز بين الأنماط القيادية ومعرفة الأفضل منها؛ لذلك لا يكون للمؤهل العلمي هنا أثر واضح على قدرة مدير المدرسة على الحكم على نوع النمط القيادي الذي يمارسه مدير التعليم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (النبيه، 2011) في عدم وجود فروق لدرجة ممارسة المجال الثالث من القيادة التفاعلية وهو "الإدارة بالاستثناء السلبي" تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أن المهام والمسؤوليات المناطة بمديري مدارس الذكور من قِبل الجهات المسؤولة، هي نفس المهام المناطة لمدارس الإناث.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (النبيه،2011) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر البعد الثالث من القيادة التفاعلية وهو "الادارة بالاستثناء السلبي" لصالح المؤهل العلمي الأقل.

ويعزو الباحث اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراستين السابقتين قد يرجع السبب فيه لاختلاف عينة الدراسة، حيث كانت دراسة النبيه على المعلمين، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل يتوقعون من المدير تقديم المساعدة لهم بشكل أكبر من ذوي المؤهل العلمي الأعلى وهذا ما يتناقض مع الإدارة بالاستثناء الإيجابي.

<u>الفرضية الثالثة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول(8-5) يبين ذلك:

جدول (8-5)

اختبار تحليل التباين – سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المكافأة الطارئة	بين المجموعات	0.290	2	0.145	0.451	0.638
	داخل المجموعات	42.153	131	0.322		
	المجموع	42.444	133			
الإدارة بالاستثناء الإيجابي	بين المجموعات	0.089	2	0.044	0.097	0.908
	داخل المجموعات	60.242	131	0.460		
	المجموع	60.331	133			
الإدارة بالاستثناء السلبي	بين المجموعات	0.234	2	0.117	0.519	0.597
	داخل المجموعات	29.509	131	0.225		
	المجموع	29.742	133			
جميع المجالات	بين المجموعات	0.077	2	0.039	0.216	0.806
	داخل المجموعات	23.403	131	0.179		
	المجموع	23.480	133			

من النتائج الموضحة في جدول (8-5) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار تحليل التباين أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات تعزى إلى سنوات الخدمة، فالسلوك القيادي التفاعلي الصادر عن مديري التربية والتعليم يستطيع مديرو المدارس الثانوية تلمسه من خلال نهج التبادلية الذي تقوم عليه فلسفة النظرية التفاعلية، والتي يقدم فيه مديرو التربية والتعليم المساعدة للمديرين مقابل جهدهم المبذول، ويوازنون فيه بين متطلبات العمل وحاجات المديرين، ويحددون فيه معايير واضحة لإنجاز العمل، هذه الأشياء وغيرها يستطيع مديرو المدارس الثانوية تلمسها في سلوك مديري التربية والتعليم سواء كانت مدة خدمتهم خمس سنوات أو أكثر من خمس سنوات ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

1- تكوين رأي وحكم على مديري التربية والتعليم من قِبل مديري المدارس الثانوية باستخدامهم النمط القيادي التفاعلي، وتمييزه عن غيره من الأنماط القيادية الأخرى لا يحتاج إلى مدة زمنية كبيرة للتعرف على ماهيته.

2- التدريب الذي يخضع له مديرو المدارس قبل وأثناء الخدمة يساعدهم على امتلاك المعرفة الكاملة بالأنماط القيادية الكلاسيكية والحديثة.

3- الخبرة والكفاءة الواسعة التي يمتلكها مديرو المدارس الثانوية من خلال عملهم كمعلمين ثم كنواب مديرين طيلة مدة لا تقل عن (10) سنوات، كشرط لتقدمهم لمنصب مدير مدرسة، هي كافية وكفيلة بامتلاك مديري المدارس الثانوية الخبرة التي تؤهلهم للتمييز بين الأنماط القيادية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (النبيه، 2011) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر البعد الخاص بالقيادة التفاعلية وهو الإدارة بالاستثناء "السلبية" تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (النبيه،2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإدارة بالاستثناء الإيجابي لصالح سنوات الخدمة الأقل من (5) سنوات، ويرجع السبب في الاختلاف إلى أن العينة عند النبيه هي المعلمين، والمعلمين الجدد يكونوا أكثر من المعلمين القدامى متابعةً من قِبل المدير، لذلك نجد المدير ينبههم إلى أخطائهم حتى يتلافوها ويتحسن أداؤهم في السنوات القادمة.

<u>الفرضية الرابعة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، شرق خانيونس، غرب خانيونس، رفح).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول رقم (9-5) يبين ذلك:

جدول (9-5)

اختبار تحليل التباين – المنطقة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المكافأة الطارئة	بين المجموعات	5.183	6	0.864	2.944	*0.010
	داخل المجموعات	37.261	127	0.293		
	المجموع	42.444	133			
الإدارة بالاستثناء الإيجابي	بين المجموعات	8.622	6	1.437	3.529	*0.003
	داخل المجموعات	51.709	127	0.407		
	المجموع	60.331	133			
الإدارة بالاستثناء السلبي	بين المجموعات	1.396	6	0.233	1.043	0.401
	داخل المجموعات	28.346	127	0.223		
	المجموع	29.742	133			
جميع المجالات	بين المجموعات	2.375	6	0.396	2.382	*0.032
	داخل المجموعات	21.104	127	0.166		
	المجموع	23.480	133			

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (9-5) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار تحليل التباين أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لمجال "الإدارة بالاستثناء السلبي"، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات تعزى إلى المنطقة التعليمية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم رغبة مديري التربية والتعليم في ممارسة هذا المجال من القيادة التفاعلية لما له من أثر سلبي على الميدان.

أما بالنسبة لمجالي "المكافأة الطارئة، الإدارة بالاستثناء الإيجابي" والمجالات المجتمعة معاً، فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار تحليل التباين أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات تعزى إلى المنطقة التعليمية، وذلك لصالح منطقة الوسطى التعليمية، ومن ثم رفح، ومن ثم شرق

خانيونس، ومن ثم شرق غزة، ومن ثم غرب خانيونس، ومن ثم شمال غزة، وأخيراً منطقة غرب غزة التعليمية، والجدول رقم (10-5) يبين ذلك.

جدول (10-5)

نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المنطقة التعليمية

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
شمال غزة	شرق غزة	-0.029	1.000
	غرب غزة	0.145	0.960
	الوسطى	-0.261	0.572
	شرق خانيونس	-0.131	0.988
	غرب خانيونس	-0.019	1.000
	رفح	-0.150	0.975
شرق غزة	غرب غزة	0.174	0.921
	الوسطى	-0.232	0.745
	شرق خانيونس	-0.102	0.997
	غرب خانيونس	0.010	1.000
	رفح	-0.121	0.993
غرب غزة	الوسطى	-0.406	0.031
	شرق خانيونس	-0.276	0.636
	غرب خانيونس	-0.164	0.966
	رفح	-0.295	0.557
الوسطى	شرق خانيونس	0.130	0.987
	غرب خانيونس	0.241	0.807
	رفح	0.110	0.995
شرق خانيونس	غرب خانيونس	0.112	0.997
	رفح	-0.019	1.000
غرب خانيونس	رفح	-0.131	0.994

ويعزو الباحث وجود فروق لصالح مديرية الوسطى إلى أن مدير التربية والتعليم في هذه المديرية له سنوات خدمة طويلة في مجال التربية والتعليم وقد تدرج في المناصب من معلم إلى مشرف، ثم

إلى نائب مدير تربية وتعليم، ثم إلى مدير تربية وتعليم، ولعل هذا الأمر هو الذي أكسبه خبرة كبيرة في كيفية إدارة الأمور.

أما بالنسبة لمنطقة غرب غزة وحصولها على المرتبة الأخيرة فإن الباحث يعزو ذلك إلى حداثة تعيين مدير التربية والتعليم في مديرية غرب غزة في منصبه لا سيما أنه لم يعمل قبل ذلك نائباً لمدير تربية وتعليم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النبيه (2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر بعد الإدارة بالاستثناء الإيجابي لصالح المناطق التعليمية (شرق غزة، وغرب غزة، والوسطى).

إجابة السؤال الثالث والذي ينص على:

ما درجة تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار (T) لعينة واحدة، والجدول رقم (11-5) يبين ذلك:

جدول رقم (11-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	ينظم دوراتٍ تدريبيةً في التخطيط الاستراتيجي.	3.53	70.60	6.96	*0.000	10
.2	يزود المديرين بالمعرفة المتعلقة بالأنماط القيادية والإدارية الحديثة.	3.29	65.82	3.89	*0.000	19
.3	يتعاون مع المديرين لتوفير الاحتياجات اللازمة للمدارس.	4.05	81.04	15.09	*0.000	1
.4	يُشرك المديرين في وضع برامج لتطوير أداء المعلمين	3.36	67.16	4.86	*0.000	17
.5	يقدم الدعم المادي والمعنوي لتطوير مرافق المدرسة وصيانتها.	3.83	76.54	12.49	*0.000	4
.6	يطور من الأداء الإداري للمديرين من خلال برنامج الإدارات المدرسية.	3.66	73.28	10.05	*0.000	6
.7	ينمي قدرة المديرين في تفعيل مجالس الآباء.	3.53	70.60	7.24	*0.000	10
.8	يشارك المديرين في الندوات والمحاضرات التربوية.	3.47	69.40	6.17	*0.000	15
.9	يقدم للمديرين التغذية الراجعة حول التقارير الإدارية المرسلة من قبلهم.	3.50	70.00	6.69	*0.000	13

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.10	يتابع الأداء الإداري للمديرين من خلال الزيارات الميدانية.	3.93	78.66	13.10	*0.000	3
.11	يشجع تعزيز المعلمين والطلاب المتميزين.	3.96	79.10	13.94	*0.000	2
.12	يناقش مع المديرين دليل الانضباط المدرسي لزيادة قناعتهم به.	3.27	65.37	3.65	*0.000	20
.13	يوجه المديرين إلي كيفية تطوير الخطة المدرسية.	3.35	66.92	4.78	*0.000	18
.14	ينمي قدرة المديرين في التخطيط للبرامج العلاجية للطلاب ضعاف التحصيل.	3.37	67.31	5.06	*0.000	16
.15	يحرص على الارتقاء بمستوى المديرين من خلال الزيارات التبادلية.	3.48	69.55	5.11	*0.000	14
.16	ينمي قدرة المديرين على مواجهة المشكلات التي تعترض سير العمل.	3.52	70.45	7.82	*0.000	12
.17	ينمي قدرة المديرين في تطوير علاقتهم بمؤسسات المجتمع المحلي.	3.54	70.75	7.27	*0.000	9
.18	يطور قدرات المديرين في تقويم أدائهم وأداء المعلمين.	3.59	71.73	8.78	*0.000	7
.19	يوظف الاجتماعات واللّقاءات بمديري المدارس لتنمية مهارة إدارة الاجتماع لديهم.	3.80	75.97	10.90	*0.000	5
.20	يزود مديري المدارس بمؤشرات واضحة لقياس نواتج الأداء.	3.58	71.52	8.35	*0.000	8
	تطوير الأداء الإداري بشكل عام	**3.58**	**71.59**	**11.59**	***0.000**	

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين جدول (11-5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية يساوي (3.58) وبذلك فإن الوزن النسبي (71.59%) وأن قيمة اختبار T يساوي(11.59) وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بشكل عام؛ وذلك لأن فقرات الاستبانة تعبر بشكل مباشر عن الاحتياجات المادية والمعنوية والتوجيهية التي يحتاجها مديرو المدارس الثانوية من مديري التربية والتعليم ويعزو الباحث ذلك إلى أن:

-هناك جهود كبيرة يقوم بها كل من مديرو التربية والتعليم والوزارة والمديريات لتلبية للاحتياجات اللازمة لمدراء المدارس الثانوية.

-حرص مديرو التربية والتعليم على الارتقاء بمدارسهم يتطلب منهم العمل وبكل الطرق على رفع الأداء المهني لمديري المدارس الثانوية سواء من خلال الدورات التدريبية أو الزيارات الميدانية أو اللقاءات التربوية وهذا ما يلمسه مديرو المدارس الثانوية من خلال ما يبذله مديرو التربية والتعليم من أجل تطوير أداء مديري المدارس الثانوية.

أعلى فقرتين في استبانة تطوير الأداء الإداري كانتا:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يتعاون مع المديرين لتوفير الاحتياجات اللازمة للمدارس" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (81.04%)، ويعزو الباحث حصول الفقرة (3) على المرتبة الأولى إلى أن الاحتياجات اللازمة للمدارس هي احتياجات شبه يومية، ويتوقف عليها سير العملية التعليمية، فلا مجال عند مديري التربية والتعليم لتأجيلها أو إهمالها؛ فتلبية هذه الاحتياجات أولاً بأول معناه سير العملية التعليمية وانتظامها وتقدمها وهذا ما يصبو إليه مديرو التربية والتعليم ومديرو المدارس الثانوية على حد سواء.

ولتحقيق ذلك يعمل مديرو التربية والتعليم مع الوزارة على توفير الاحتياجات الكبرى من بناء مدارس وتوفير مرافق وأثاث وأجهزة، ويمنحون مديري المدارس أكثر من سلفة مدرسية في الفصل الواحد لتوفير ما تحتاجه المدرسة ويشجعون كذلك مديري المدارس على التواصل الفعال مع المجتمع المحلي لاستنهاض همته من أجل تطوير المدارس وتوفير احتياجاتها.

- الفقرة رقم (11) والتي نصت على "يشجع تعزيز المعلمين والطلاب المتميزين" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (79.10%)، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص مديري التربية والتعليم الشديد على التعزيز الإيجابي للمعلمين والطلاب على حد سواء، ومن أجل ذلك فإن مديري التربية والتعليم يوصون مديري المدارس بتكريم الطلاب المتفوقين في نهاية كل فصل دراسي وإعداد الحفلات اللازمة لذلك ودعوة المجتمع المحلي من أولياء الأمور وشخصيات اعتبارية عليها، لما لذلك من أثر كبير على تعزيز العملية التعليمية؛ كذلك فإن مديري التربية والتعليم ينظمون احتفالات مركزية في المديرية بالتعاون مع قسم الأنشطة لتكريم الطلاب المتفوقين، وفي هذا السياق تنظم مديريات التربية والتعليم بأقسامها المختلفة مسابقات متعددة لتعزيز قدرات الطلاب الثقافية، والعلمية، والرياضية، والصحية، وغيرها وتقيم الحفلات الختامية لتكريم الطلاب في هذه المجالات، كذلك فإن الوزارة والمديريات تقوم سنوياً بتقديم المنح المادية والدراسية للطلبة والمعلمين المتميزين.

أما بالنسبة للمعلمين فإن مديري التربية والتعليم يهتمون كثيراً بتعزيز المعلمين سواء من خلال النشرات الرسمية المتعلقة بالجانب المادي أو المعنوي، فهم يحرصون على توجيه كتاب وزير التربية والتعليم في يوم المعلم إلى جميع المدارس والذي يثمن فيه جهود المعلمين ويعززها، ويحرصون كذلك على مشاركة المدارس في الاحتفالات التي تقيمها تكريماً للمعلمين سواء المتميزين أو المتقاعدين.

كذلك يركز مديرو التربية والتعليم على تكريم المعلمين المشاركين في تعزيز قدرات الطلاب العلمية من خلال البرامج المختلفة سواء كانت عبر الوسائل السمعية التي تعدها الوزارة والمديريات وذلك من خلال الاحتفالات وتقديم الهدايا.

هذه الجهود التعزيزية يلمسها مديرو المدارس الثانوية بشكل مباشر من مديري التربية والتعليم وهي في المجمل تهدف إلى شحذ همم الطلاب والمعلمين من أجل بذل المزيد من العطاء والارتقاء للعملية التعليمية.

وأن أدنى فقرتين في استبانة تطوير الأداء الإداري كانتا:

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على "يزود المديرين بالمعرفة المتعلقة بالأنماط القيادية والإدارية الحديثة" احتلت المرتبة التاسعة عشر بوزن نسبي قدره (65.82%).

ويعزو الباحث حصول الفقرة رقم (2)على المرتبة (19) أي قبل الأخيرة إلى أن أغلب البرامج التدريبية التي تعطى لمديري المدارس تركز على الأنماط الإدارية التقليدية للقيادة مثل النمط الديمقراطي والأوتوقراطي والترسلي، وأن ثقافة الأنماط القيادية الحديثة مثل النمط القيادي التفاعلي والتحويلي، وغيرها ما زالت في بداياتها لا سيما أن هناك ضعفاً في الكادر القيادي المؤهل للتدريب على مثل تلك الأنماط القيادية.

– الفقرة رقم (12) والتي نصت على "يناقش مع المديرين دليل الانضباط المدرسي لزيادة قناعتهم به" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (65.37%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك ضعفاً في الالتزام بتطبيق تعليمات دليل الانضباط المدرسي سواء في المدارس أو المديرات، وذلك بسبب عدم التزام المديريات في بعض الأحيان بتطبيق تعليمات دليل الانضباط المدرسي، وذلك بسبب التدخلات التي قد تحدث من بعض الجهات لتخفيف العقوبة، والتي من بينها المجتمع المحلي، وفي بعض الأحيان المديريات نفسها، هذا الأمر أدى إلى عدم الالتزام الكامل بتطبيق تعليمات دليل الانضباط المدرسي عند مديري المدارس وخاصة الثانوية منها، وبناء على ما سبق؛ فإن عقد ورش من قبل مديري التربية والتعليم مع مديري المدارس الثانوية لزيادة قناعتهم بدليل الانضباط المدرسي هو أمر لا يحظى بالقَبول الكبير من قِبل مديري المدارس، مع العلم أن المرحلة الثانوية هي أحوج المراحل لتطبيق تعليمات دليل للانضباط المدرسي والالتزام به، وذلك لكثرة حدوث المشاكل فيها.

وإذا ما قارنا نتائج هذه الدراسة وحصول فقرات استبانة تطوير الأداء الاداري لمديري المدارس الثانوية على وزن نسبي (71.59%) ببعض نتائج الدراسات السابقة نجد أن بعض الدراسات السابقة قد ناقشت أثر متغيرات أخرى غير السلوك القيادي التفاعلي على تطوير أداء مديري

المدارس الثانوية، ويعرض الباحث هنا لبعض هذه الدراسات وأثر المتغيرات فيها على تطوير الأداء الاداري لمديري المدارس الثانوية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة (نور الدين، 2008) التي أظهرت دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الأساسية العليا بمحافظة غزة والذي بلغ (84.47%) أي بدرجة عالية جداً، وهذا يؤكد على أهمية التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية.
- دراسة (عيسى، 2008) التي أظهرت أنه يوجد دور لممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة بنسبة أقل من (60%).
- دراسة (محمد،2011) التي أظهرت أن القيادة الاستراتيجية لها دور كبير في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة، وأن مديري المدارس الثانوية يمارسون أحياناً القيادة الاستراتيجية بمتوسط حسابي (3.302).
- دراسة (لهلبت، 2010) والتي أظهرت أن درجة ممارسة الإشراف التربوي لدوره في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين جاءت بدرجة متوسطة.
- دراسة (أبو علي، 2010) والتي اكتشفت أن هناك عوامل اجتماعية ومادية وبشرية وسياسية تؤثر على تطوير أداء مديري المدارس الثانوية، فقد حصلت هذه العوامل مجتمعة على وزن نسبي (74.14%)، وأن العوامل الاجتماعية هي الأكثر العوامل تأثيراً في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (80.84%)، بينما بلغ الوزن النسبي لها (77%)، يليها العوامل المادية بوزن نسبي (76.86%)، ثم العوامل البشرية بوزن نسبي (74.94%)، ثم العوامل السياسية بوزن نسبي (68.37%).
- دراسة (صالحة، 2010) والتي أظهرت أن مركز التطوير التربوي يقوم بدرجة كبيرة تبلغ (79.4%) في تطوير الأداء الاداري لمديري المدارس التالية بوكالة الغوث بمحافظات غزة.
- دراسة (عاشور، 2001) والتي أظهرت أن المؤشر العام لدى مديري المدارس الثانوية نحو برنامج تطوير الادارة المدرسية هو مؤشر إيجابي وأن البرنامج يسهم بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الادارية.

- دراسة (الزاملي، 2005) التي أكدت على نجاح الدورات التدريبية في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وفي اكتسابهم المهارات الادارية والفنية في عملهم بدرجة كبيرة.
- دراسة (شبلاق، 2006) التي كشفت أن البرنامج التطوير المدرسي قد نجح في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة بنسبة (78.16%).
- دراسة (يونس، 2009) التي بينت أن برنامج تدريب مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينتي الخليل وجنوب الخليل له دور كبير في امتلاك مديري المدارس للكفايات الادارية حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.72).

إجابة السؤال الرابع والذي ينص على:

هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرضية التالية:

<u>الفرضية الخامسة</u>: لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم؟

الجدول رقم(12-5) يبين العلاقة بين ممارسة السلوك القيادي التفاعلي وتطوير أداء مديري المدارس.

جدول (12-5)

معامل الارتباط بين متوسطات التقديرات لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم

	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المكافأة الطارئة	.721	*0.000
الإدارة بالاستثناء الإيجابي	.279	*0.001
الإدارة بالاستثناء السلبي	.159	*0.033
السلوك القيادي التفاعلي	**.650**	***0.000**

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يبين جدول (12-5) أن معامل الارتباط يساوي (.650)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوي الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة تطوير أدائهم عند مستوى دلالة إحصائية (α =0.05).

وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي فإن درجة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس ستزداد، وهذا يدل على أهمية السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية.

وقد تبين أن معامل الارتباط بين المكافأة الطارئة وبين تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية يساوي (.721)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوي الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية كبيرة بينهم.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مجال المكافأة الطارئة هو المجال الأكثر بروزاً في سلوك مديري التربية والتعليم التفاعلي؛ فهو المجال الذي يلمس فيه مديرو المدارس الثانوية التوازن في سلوك مديري التربية والتعليم بين متطلبات العمل وحاجات المديرين، وفيه يقدم أيضاً مديرو التربية والتعليم المساعدة والدعم للمديرين مقابل جهدهم المبذول.

بينما تبين أن معامل الارتباط بين الإدارة بالاستثناء الإيجابي وبين تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية يساوي (.279)، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.001) وهي أقل من مستوي الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية ضعيفة بينهم.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإدارة بالاستثناء الإيجابي تدل على أن مديري التربية والتعليم يتناولون أخطاء مديري المدارس بواقعية، وبدون مبالغة، فهم لا يبالغون في تركيزهم على المخالفات والأخطاء، ولا يتدخلون إلا عند حدوثها، وأنهم يتابعون الأخطاء مهما كانت مبرراتها، هذا يدل على أن توافر تلك السلوكيات الخاصة بمجال الإدارة بالاستثناء الإيجابي في سلوك مديري التربية والتعليم التفاعلي، والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ وبالتالي يزداد بدرجة متوسطة درجة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس تبعاً لذلك.

وأخيرا تبين أن معامل الارتباط بين الإدارة بالاستثناء السلبي وبين تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية يساوي (.159)، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.033) وهي أقل من مستوي الدلالة(α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية ضعيفة جداً بينهم.

وهذا يدل على أن السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم والمتعلق بالإدارة بالاستثناء السلبي هو سلوك قليل ولا يبدو بارزاً في سلوكيات مديري التربية والتعليم، ولذلك نجد درجة ممارسته قليلة من قبلهم؛ وبالتالي فإن أثر هذه الممارسة القليلة يكون قليلاً على تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية.

وعند مقارنة نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة نجد توافقاً بشكل مباشر أو غير مباشر في أثر ممارسة النمط القيادي التفاعلي على تطوير أداء مديري المدارس ومن هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة (الدهمشي، 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباط إيجابية بين ممارسة القيادة التفاعلية ومستوى الأداء الجيد.
- دراسة (النبيه، 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباط إيجابية بين ممارسة القيادة التفاعلية وفاعلية اتخاذ القرار.
- دراسة (والومبوا، 2008) التي كشفت عن وجود علاقة قوية بين السلوك القيادي التفاعلي ورضا العاملين.
- دراسة (وفورد وآخرون، 1998) التي أظهرت وجود علاقة ارتباط دال إحصائياً بين تصورات المرؤوسين والقيادة التفاعلية.
- دراسة (لوو وآخرون، 1996) التي أظهرت وجود علاقة بين القيادة التفاعلية والبيئة التنظيمية.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أدروسكات، 1994) التي أظهرت عدم وجود أثر واضح لممارسة نمط القيادة التفاعلية على الأداء الوظيفي.

الخاتمة

أولاً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات تم تقسيمها إلى محورين على النحو التالي:

التوصيات المتعلقة بالسلوك القيادي التفاعلي:

1. نشر ثقافة القيادة التفاعلية لدى القيادات التربوية على اختلاف مستوياتها من خلال توجيه القيادة التربوية إلى الاطلاع عليها خاصة في بعدي المكافأة الطارئة، والإدارة بالاستثناء الإيجابي.
2. التزام مديري التربية والتعليم بنمط القيادة التفاعلي، خاصة في بعد المكافأة الطارئة وذلك من خلال اهتمامهم بعلاقات العمل بقدر اهتمامهم بأهداف ورسالة المؤسسة.
3. تفعيل مديرو التربية والتعليم لمبدأ الثواب والعقاب ومبدأ لكل مجتهد نصيب.
4. عقد دورات وورش عمل لمديري التربية والتعليم تناقش النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي، وأثرهما على تطوير أداء مديري المدارس.
5. تزويد مديري التربية والتعليم بنتائج الأبحاث التي تؤكد العلاقة الإيجابية بين النمط القيادي السائد، وفعالية القيادة خاصة في النمطين القياديين التفاعلي والتحويلي.
6. استخدام الأنماط القيادية الحديثة كالنمط القيادي التفاعلي، والنمط القيادي التحويلي في إدارة مديريات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها بهدف تحقيق الأهداف التربوية، ونقل المؤسسات التربوية النقلة الحضارية المنشودة.
7. اهتمام مديرو التربية والتعليم ببناء روابط الثقة، وتدعيم العلاقات الانسانية، وتطوير روح العمل الجماعي بينهم وبين مديري المدارس بما يخدم رسالة المؤسسة التعليمية.
8. توفير الوزارة للمناخ الذي يحفز مديري التربية والتعليم على الإبداع والابتكار، وتبني التغيير الإيجابي.
9. إظهار أهمية ممارسة مديرو التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي، وأهمية ذلك في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
10. تشجيع مديري التربية والتعليم على الإبداع والابتكار والمبادرات النوعية.

11. الاهتمام بتطوير مديرو التربية والتعليم مهنياً من خلال إرسالهم في بعثات للدول المتقدمة لنقل الخبرات في مجال القيادة وغيرها، واستضافة خبراء من دول العالم في موضوع القيادة، ودراسة الممارسات القيادية التي تتميز بالنجاح على المستوى المحلي والدولي، والاستفادة منها في تطوير أنماط القيادة في مؤسساتنا التربوية.
12. اختيار مديري التربية والتعليم من ذوي الكفاءات والقدرات القيادية النوعية بحيث يمتلكوا الدرجات العلمية والخبرة الميدانية المتدرجة.
13. تصميم وتنفيذ برامج لتنمية القيادة في المؤسسات التربوية بجميع مستوياتها تتضمن منهجاً يشمل أفضل السلوكيات، والممارسات لنمط القيادة التفاعلي ونمط القيادة التحويلي.

التوصيات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية:

1. عقد دورات وورش عمل لمديري المدارس الثانوية تناقش كل جديد في مجال الإدارة والقيادة وخاصة سبل تطوير أداء مديري المدارس.
2. تطوير الوزارة ومديريات التربية والتعليم بيئة المدارس المادية، وتلبية احتياجات المديرين من الكوادر البشرية والاحتياجات المادية والمالية.
3. إعطاء مساحة أكبر من اللامركزية لمديري المدارس مع توفير نظام متابعة ومحاسبة يقوم على الوضوح والعدالة المهنية.
4. تكثيف الزيارات التبادلية بين مديري المدارس على الصعيد المحلي والدولي بهدف زيادة خبرة المديرين، ورفع كفاءتهم المهنية وتعميم التجارب الناجحة.
5. تكليف مديري المدارس بتقديم أوراق عمل سنوية في المجالات الإدارية وخاصة تطوير الأداء، ومناقشتها عبر الورش من أجل تلاقح الأفكار.
6. الاستعانة بخبراء تربويين متخصصين في مجال التدريب، واستشارتهم في المشكلات التي تعترض الإدارات المدرسية.
7. زيادة مساحة تفويض السلطة للمعلمين ومشاركتهم في تنفيذ المهام القيادية في المدارس.
8. إجراء المزيد من المشاريع الطموحة والمسابقات المتميزة التي تعنى بالطلاب والمعلمين والمديرين المتميزين.
9. إتاحة الفرصة لمديري بعض المدارس المتميزين للمشاركة في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتطوير أداء مديري المدارس.

10. التوعية بأهمية استخدام الأنماط القيادية الحديثة، وأثرها على تطوير أداء العاملين و تنمية الروح القيادية لدى المعلمين والطلبة.
11. تأهيل مديري المدرس ونوابهم قبل تعيينهم من خلال برامج خاصة بإعدادهم، وإخضاع مديري المدارس الجدد لسنة تجريبية يتم توجيههم فيها، وذلك لإثبات قدرتهم على القيادة، أو تحويلهم لمناصب إدارية أخرى إن لم ينجحوا في قيادة المدارس.
12. تفعيل وحدة الجودة في الوزارة لمتابعة الإدارات المدرسية، وتقييم عملها من خلال معايير الجودة، وبما ينسجم مع البيئة الفلسطينية.
13. تطوير رؤساء أقسام الإدارات في المديريات بشكل ممنهج بحيث يمتلكون القدرة على إفادة مديري المدارس وتطوير قدراتهم.
14. التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لتوجيه البحث العلمي فيها بما يخدم تطوير أداء مديري المدارس.

ثانياً: المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، فإن الباحث يوصي بالقيام بالدراسات التالية:

1. إجراء دراسة للتعرف إلى العلاقة بين النمطين القياديين (التفاعلي والتحويلي) وعلاقتهما بتطوير الأداء في مجتمعات أخرى مثل: مديرو المدارس الأساسية، ومديرو المدارس بوكالة الغوث.
2. إجراء دراسة حول الأنماط القيادية الحديثة، وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الرضا الوظيفي، وجودة التعلم، والتطور التنظيمي، وفعالية القيادة، وتعزيز ثقافة الإنجاز.
3. إجراء دراسة بعنوان درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية للقيادة التفاعلية وعلاقتها بالإبداع الإداري.
4. إجراء دراسة مقارنة حول نمط القيادة التفاعلي والأنماط التقليدية للقيادة.
5. إجراء دراسة بعنوان درجة ممارسة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية للأنماط القيادية الحديثة.
6. إجراء دراسة حول المعوقات التي تواجه تطوير الإدارات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس.
7. إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بسبل تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس.

قائمة المراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية.

1- الإبراهيم، عدنان بدري (2002): "**الإدارة: تربوية، مدرسية، صفية**"، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

2- إبراهيم، يحيى عبدالحميد والطحلاوي، محمد رجائي وحسن، نبيلة توفيق (2009): "**الإدارة العصرية وجامعة المستقبل**"، جامعة أسيوط، مصر.

3- ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري (1968): "**لسان العرب**"، ج10، دار صادر، بيروت، لبنان.

4- أبو الخير، سامي عبد العزيز عامر (2013): "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظرهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

5- أبو الكشك، محمد نايف (2006): "**الإدارة المدرسية المعاصرة**"، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6- أبو جاموس، سليمان (1992): "**إدارة القوى العاملة**"، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

7- أبو جحجوح، رشيد محمد (2012): "دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الأمني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة وسبل تفعيله"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

8- أبو خطاب، إبراهيم محمد شعيب (2008): "مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

9- أبو عرب، فضل رباح (2013): "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للسلوك القيادي وعلاقته بالمناخ التنظيمي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

10- أبو علي، عبدالقادر(2010): "العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء تحليل النظم الإدارية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

11- أبو ناصر، فتحي محمد (2008): "**مدخل إلى الإدارة التربوية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

12- أحمد، أحمد إبراهيم (1997): "**نحو تطوير الإدارة المدرسية (دراسات نظرية ميدانية)**"، ط2، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر.

13- أسعد، وليد أحمد (2008): "**الإدارة التعليمية**"، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14- إسماعيل، أحمد جلال حسن (2008): "**الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**"، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر.

15- الأغا، إحسان (1997): "**البحث التربوي عناصره، مناهجه، أدواته**"، ط2، مطبعة الرنتيسي، غزة، فلسطين.

16- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2007): "**مقدمة في تصميم البحث التربوي**"، ط2، مكتبة الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

17- الأغبري، عبدالصمد (2000): "**الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الإحساء، السعودية.

18- أندراوس، رامي جمال ومعايعة، عادل سالم والحويلة، عبدالمحسن (2012): "**الإدارة التربوية الفاعلة ومدرسة المستقبل**"، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

19- بدر، يسرى رسمي عبد العزيز (2010): "تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

20- البدري، طارق عبدالحميد (2001): "**الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21- البدري، طارق عبدالحميد (2002): "**أساسيات في علم إدارة القيادة**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22- البرادعي، عرفان (1988): "**مدير المدرسة الثانوية، صفاته، مهامه، أساليب اختياره، وإعداده**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

23- بربخ، فرحان حسن (2011): "**إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية**"، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24- البستان، أحمد وعبدالجواد، عبدالله وبولس، وصفي (2010): "**الإدارة والإشراف التربوي النظرية، البحث، الممارسة**"، مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

25- البوهي، فاروق شوقي (2001): "**الإدارة التعليمية والمدرسية**"، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

26- التميمي، فواز (2004): "فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو(9001)) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام"، **رسالة دكتوراة**، جامعة عمان، الأردن.

27- تيم، حسن محمد عبد الله (2004): "تقدير الحاجات التربوية اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الأساسية في فلسطين، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

28- الجخلب، علاء مصطفى (2012): "درجة تقدير المديرين المساعدين لفاعلية الإدارة المدرسية، وعلاقتها بالأنماط القيادية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة" **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

29- جوهر، صلاح الدين (1984): "**مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم**"، مكتبة عين شمس، القاهرة.

30- الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر (2012): "**القيادة الأخلاقية**"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

31- حجي، أحمد إسماعيل (2000): "**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

32- ---------- (2001): "**إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

33- حجي، أحمد إسماعيل وشنودة، أميل فهمي (1998): "**إدارة المدرسة الابتدائية**"، النَعَّام للطباعة، القاهرة، مصر.

34- الحريري، رافدة (2010): "**إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**"، ط2، عمان، الأردن.

35- الحريري، رافدة عمر (2011): "**إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

36- حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين (2010): "**الإدارة التربوية**"، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

37- حسن، ماهر محمد صالح (2013): "دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة إربد"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد(35)، الجزء(2)، ص ص (131-145).

38- حسين، سلامة عبدالعظيم (2006): "**الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة**"، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

39- حمود، كاظم خضير (2010): "**منظمة المعرفة**"، دار صفاء، عمان.

40- الخطيب، رداح والخطيب، أحمد (2000): "**الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة**"، دار الأمل، إربد، الأردن.

41- خير الله، سيد (1986): "**القيادة الإدارية مفهومها وأنماطها**"، المعهد القومي للإدارة العليا، القاهرة، مصر.

42- الدهمشي، يوسف مظهر (2011) "**دور القيادة التفاعلية في تحسين الأداء لضباط الإدارة العامة للمرور**" **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية.

43- دواني، كمال سليم (2013): "**القيادة التربوية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

44- ربيع، هادي مشعان (2006): "**المدير المدرسي الناجح**"، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

45- رشيد، مازن فارس (2003): "الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية"، **مجلة البحوث التجارية**، مجلد (25)، عدد (12)، ص ص (464-493).

46- رفاعي، ناريمان محمد (1988): "دراسة السلوك القيادي لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي – مقياس السلوك القيادي"، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثالث، الجزء(13)، ص ص (34-80).

47- الرقب، مؤمنة صالح (2009): "معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

48- رمضان، فدوى محمد (2009): "أثر استخدام نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم – محافظات قطاع غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة، فلسطين.

49- الروقي، عبد الله بن عايض (2012): "الأنماط القيادية لمديري المدارس، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، جدة، السعودية.

50- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (1998): "**أساس البلاغة**، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

51- الزميلي، تمام فتحي (2005): "الدورات التدريبية ودورها في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس بالاشتراك مع جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

52- زيارة، فريد فهمي (2009): "**وظائف الإدارة**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53- الساعد، رشاد محمد (2004): "مدى الارتباط بين فلسفة الإدارة والسلوك القيادي وأثره على الإبداع التنظيمي"، **مجلة دراسات المستقبل**، جامعة أسيوط، العدد(10)، ص ص(31-54).

54- السعود، راتب (2009): "أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الاردن وفقاً لنظرية رنسس- ليكرت (نظام1- نظام2) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد(5)، العدد(3)، ص ص (249-262)، عمان، الأردن.

55- السعود، راتب (2012): "**القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق)**"، دار صفاء، عمان، الأردن.

56- سلمان، زيد منير (2012): "**الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**"، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

57- سليم، أشرف (2009): "السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

58- سمعان، وهيب ومرسي، محمد منير (1975): "**الإدارة المدرسية الحديثة**"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

59- شاهين، نرمين كمال يوسف (2013) الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

60- شبلاق، وائل صبحي (2006): "دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

61- الشرقاوي، سعدية وحسين، علي (2007): "تطوير الأداء الإداري بجامعة المنصورة باستخدام أسلوب فريق العمل"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد(63)، ص ص (23-66).

62- شعلان، محمد ورضوان، محمد وزيدان، محمد وقاسم، أحمد (1987): "**الإدارة المدرسية والإشراف الفني**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

63- شفيق، محمد (2007): "**القيادة تطبيقات العلوم السلوكية في مجال القيادة**"، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

64- شهاب، شهرزاد محمد (2007): "السلوك القيادي للمشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في مدينة الموصل"، **مجلة التربية والتعليم**، العدد (4)، المجلد (14)، ص ص (280-304).

65- صالحة، فايز (2010): "دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

66- الطحلاوي، محمد رجائي وإبراهيم، يحيى عبدالحميد (1997): "**إدارة التنمية**"، أسيوط، محافظة أسيوط، مصر.

67- الطويل، هاني عبدالرحمن (2001): "**الإدارة التربوية والسلوك المنظمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم**"، ط3، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

68- عابدين، محمد عبدالقادر (2001): "**الإدارة المدرسية الحديثة**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

69- العاجز، فؤاد والبنا، محمد (2004): "**الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**"، ط2، دار المقداد للطباعة، غزة، فلسطين.

70- عاشور، محمد على (2001): " مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية"، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**، المجلد (14)، العدد (1)، ص ص (45-77).

71- عايش، أحمد جميل (2008): "**إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

72- عبدالحميد، صلاح (2002): "**الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**"، دار المريخ للنشر، القاهرة، مصر.

73- عبدالمحسن، توفيق (1997): "**تقييم الأداء**"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

74- عبدالمنعم، نادية محمد ومصطفى، عزة جلال (2012): "**الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية**"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

75- عبود، عبدالغني والصغير، محمد والبهواش، السيد وحجي، أحمد وغانم، أحمد (2000): "**إدارة المدرسة الابتدائية**"، ط3، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.

76- عبودي، زيد منير (2007): "**القيادة ودورها في العملية الإدارية**"، دار البداية، عمان، الأردن.

77- العبيدي، محمد جاسم (2004): "**سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

78- العتيبي، سعد بن مرزوق (2006): "دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير" **ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث: إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري**، كلية دار العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود-جدة، السعودية.

79- العجمي، محمد حسنين (2008): "**الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

80- العجمي، محمد حسنين (2010): "**الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

81- عربيات، بشير محمد (2007): "**إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

82- العرفي، عبدالله بالقاسم ومهدي، عباس عبد (1996): "**مدخل إلى الإدارة التربوية**"، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي، ليبيا.

83- عريفج، سامي سلطي (2001): "**الإدارة التربوية المعاصرة**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

84- عطوي، جودت عزَّت (2010): "**الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**"، ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

85- العظامات، خلف دهر (2004): "درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم"، **دراسة دكتوراة غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

86- العلاق، بشير (2010): "**القيادة الإدارية**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

87- علقم، إسماعيل (2013): "العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المعلمين في محافظة رام الله، والبيرة من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بير زيت، فلسطين.

88- علي، أسامة محمد سيد (2010): "**الإدارة الذاتية للمدرسة**"، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

89- عليان، ربحي مصطفى (2010): "**العمليات الإدارية**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

90- العمايرة، محمد حسن (1999): "**مبادئ الإدارة المدرسية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطابعة، عمان، الأردن.

91- العميان، محمود (2005): "**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**"، ط3، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

92- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2006): "**القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

93- عياصرة، علي والفاضل، محمد (2006): "**الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية**"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

94- عيسى، سناء محمد عيسى (2008): "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

95- الغرباوي، محمد عبد العزيز (2008): "**التربية الصفية للمعلمين**"، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

96- الفار، شهناز إبراهيم خليل (2011): "بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم ونظرية القيادة التحويلية وقياس فاعليته، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

97- فليه، فاروق عيده وعبد المجيد، محمد (2005): "**السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

98- فياض، محمود أحمد وقدادة، عيسى يوسف وعليان، ربحي مصطفى (2010): "**مبادئ الإدارة (وظائف المدير)**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

99- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2005): "**القاموس المحيط**"، ط8، مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

100- القحطاني، محمد علي مانع (2002): "أثر بيئة العمل الداخلية على الولاء التنظيمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

101- القصبي، راشد والشرقاوي، سعدية (2005): "تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد (9)، ص ص (301-309).

102- القيسي، هناء محمود (2009): "**الإدارة التربوية: مبادئ – نظريات – اتجاهات حديثة**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

103- الكردي، أحمد (2004): "**الإدارة المدرسية الحديثة**"، عالم الكتاب، القاهرة.

104- كنعان، نواف (1995): "**القيادة الإدارية**"، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

105- كنعان، نواف (1998): "**اتخاذ القرارات الإدارية**"، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

106- لطيف، هدى سيد (1995): "**الأسس العلمية للإدارة**"، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

107- لهلبت، فراس (2010): "دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح، فلسطين.

108- اللوزي، موسى (2001): "**التنمية الإدارية**"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

109- مجمع اللغة العربية (1980): "**المعجم الوسيط**"، ج1، دار الدعوة، استنبول، تركيا.

110- محامدة، ندى عبد الرحيم (2005): "**الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

111- محمد، أشرف السعيد أحمد (2011): "تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجي"، **مجلة كلية التربية**، العدد (75)،الجزء (2)، ص ص (173-245) جامعة المنصورة، مصر.

112- محمد، محمد جاسم (2004): "**سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام**"، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

113- مديرية التربية والتعليم غرب غزة (2013): **بطاقة الوصف الوظيفي لمدير التربية والتعليم – ورقة مقدمة من مديرية غرب غزة لوزارة التربية والتعليم**، غزة، فلسطين.

114- مرسي، محمد منير (1977): "**الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**"، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

115- مرسي، محمد منير (2001): "**الإدارة المدرسية الحديثة**"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

116- مساد، عمر حسن (2005): "**الإدارة المدرسية**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

117- مسلم، مسلم عبد الحميد (2004): "تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية"، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر**، غزة، فلسطين.

118- مصطفى، صلاح عبد الحميد (1982): "**الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**"، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.

119- مصطفى، عزة جلال (د.ت): "**مرجع في الإدارة التربوية**"، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

120- مصطفى، يوسف عبد المعطي (2005): "**الإدارة التربوية مداخل جديدة... لعالم جديد**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

121- مغاري، تيسير محمد (2009): "نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

122- ملحم، سامي (2000): "**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

123- النبيه، إياد أحمد حسن (2011): "فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

124- النجوم، إسماعيل وبلو، صالح ونعنيش، جهاد وجبر، سميح وحرحش، ريما (2006): "**قيادة التغيير التربوي دليل المدرب والمدير**"، المورد مركز تطور المعلم، رام الله، فلسطين.

125- نشوان، يعقوب حسن (1992): "**الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**"، ط3، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

126- نصر، محمد (2002): "تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء"، **المؤتمر العلمي الرابع عشر، مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، المجلد الأول، جامعة عين شمس، القاهرة.

127- النعيمي، شهرزاد محمد شهاب موسى (2010): "**بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم أداء مهارات القيادة الإدارية والتربوية**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

128- النمري، أحمد معتوق (1430هـ): "الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

129- نور الدين، مازن سليم محمود (2008): "دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

130- الهلالي، الهلالي الشربيني (2001): "استخدام نظريتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، القاهرة، المجلد (7)، العدد (21)، أبريل (2001)، ص ص(1-46).

131- الهواري، سيد (1996): "**ما بعد المدير الفعال؟ القائد التحويلي**"، مكتبة عين شمس، القاهرة.

132- وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997): الإصدار الأول، السلطة الوطنية الفلسطينية، غزة، فلسطين.

133- وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للتخطيط والدراسات والتطوير التربوي (1997): "**النظام الإداري لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية**"، رام الله، فلسطين.

134- وزارة التربية والتعليم (2005): "**هيكلية الوزارة، الإدارة العامة للتخطيط التربوي**"، رام الله، فلسطين.

135- وزارة التربية والتعليم العالي (1996): الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة، فلسطين.

136- وزارة التربية والتعليم العالي (2012): "**الكتاب الإحصائي السنوي 2012-2013**"، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، وزارة التربية والتعليم العالي، غزة، فلسطين.

137- الوكيل، محمد السيد (1980): "**القيادة والجندية في الإسلام**"، دار الوفاء، القاهرة، مصر.

138- يونس، كمال خليل (2009): "دور برنامج تدريب مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينتي الخليل وجنوب الخليل في إكسابهم الكفايات الإدارية"، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، الخليل، فلسطين، المجلد(4)، العدد(1)، ص ص(201-221).

ثالثاً: المراجع الأجنبية.

1- Bass, B.(1990): "From Transactional to Transformational leadership: learning to share the vision" **Organizational Dynamics**, Vol. 18(3), pp. 19-31.

2- Druskat, V.(1994): "Gender and leadership style: Transformational and Transactional leadership in the Roman catholic church", **The Leadership Quarterly,** Vol. 5(2), pp. 99-119.

3- Hallinger, P., & Lee, M. (2013): "Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand", **International Journal of Educational Development**, Vol. 33(4), pp. 305-315.

4- Hinkin, T. & Schriesheim, C. (2008): "A theoretical empirical examination of the transactional and non- leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)", **The Leadership Quarterly,** Vol. 19, pp. 501-513.

5- Lowe, K., Kroeck, K. & Sivasubramaniam, N.(1996): "Effectiveness correlates of transformational & transactional leadership: A Meta-Analytic review of the MLQ literature", **The Leadership Quarterly,** Vol. 7(3), pp. 385-425.

6- Walumbwa, F., Wu, C. & Orwa, B.(2008): "Contingent reward transactional leadership, work attitudes, and organizational citizenship behavior: The role of procedural justice climate perceptions and strength", **The Leadership Quarterly,** Vol. 19, pp. 251-265.

7- Wang, F., Chich-Jen, S. & Mei-Ling, T.(2010): "Effect of leadership style on organizational performance as viewed from human resource management strategy", **African Journal of Business Management**, Vol. 4(18), pp. 3924-3936.

8- Wofford, J. & Goodwin, V.(1994): "A cognitive interpretation of Transactional and Transformational leadership theories", **The Leadership Quarterly,** Vol. 5(2), pp. 161-186.

9- Wofford, J., Goodwin, V. & Whittington, J.(1998): "A field study of a cognitive approach to understanding transformational & transactional leadership", **The Leadership Quarterly,** Vol. 9(1), pp. 55-84.

قائمة
الملاحق

ملحق رقم(1)

قائمة أسماء السادة المُحَكِّمين

م	اسم المحكم	مكان العمل
1	أ. د عليان الحولي	الجامعة الإسلامية
2	د. محمد عثمان الأغا	الجامعة الإسلامية
3	د. إبراهيم الأسطل	الجامعة الإسلامية
4	د. حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية
5	د. إياد الدجني	الجامعة الإسلامية
6	د. رزق شعث	جامعة الأقصى
7	د. صلاح الدين حماد	جامعة الأقصى
8	د. محمد الأعرج	وزارة التربية والتعليم
9	د. سمية النخالة	وزارة التربية والتعليم
10	د. علي خليفة	وزارة التربية والتعليم
11	د. سعيد حرب	وزارة التربية والتعليم
12	د. فتحي كلوب	وزارة التربية والتعليم
13	د. أكرم حماد	وزارة التربية والتعليم
14	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم
15	د. أنور البرعاوي	وزارة التربية والتعليم
16	أ. كمال المصري	وزارة التربية والتعليم
17	أ. آمال أبو شاويش	وزارة التربية والتعليم
18	د. جواد الشيخ خليل	مديرية التربية والتعليم شرق غزة
19	أ. إياد النبيه	مديرية التربية والتعليم شمال غزة
20	أ. سامية سكيك	مدرسة زهرة المدائن الثانوية "أ" للبنات
21	خالد صالحة	مدرس في مدرسة ذكور جباليا "أ" للبنين

ملحق رقم(2)

استبانة السلوك القيادي التفاعلي في صورتها الأولية

السيد:..... المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته. وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ماجستير بعنوان:

"درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس"

و قد اقتضت الدراسة استخدام استبانتين و هما على النحو التالي:

الأولى: لتحديد درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وتتضمن الاستبانة ثلاثة مجالات وتحتوي على 20 فقرة.

الثانية: لمعرفة علاقة السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، وتتضمن 19 فقرة.

بالإضافة إلى المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).

و نظراً لما تميزتم به من علم و خبرة في هذا المجال، فإنه يسر الباحث أن يضع بين أيديكم هذه الاستبانة لإبداء آرائكم و تضمين خبراتكم و مقترحاتكم، و ذلك بإبداء ملاحظاتكم حول أَداتَيِّ هذه الدراسة، و يمكنكم إضافة البنود التي ترونها مناسبة.

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام و التقدير

الباحث/جواد عبد النور صالحة
0599386899

الاستبانة الأولى: لقياس درجة ممارسة مدير التربية والتعليم– في منطقتك– للسلوك القيادي التفاعلي، وتشمل العناصر التالية:

م	الفقرة	وضوح الفكرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
أ.	**المكافأة الطارئة:**							
.1	يقدم مدير التربية والتعليم المساعدة للمديرين مقابل جهدهم المبذول.							
.2	يحدد معايير واضحة في إنجاز العمل.							
.3	يوضح ما يحصل عليه المديرون عندما ينجزون أعمالهم.							
.4	يظهر رضاه عندما تتحقق التوقعات.							
.5	يؤثر باستخدام أساليب الإغراء والثواب ، والعقاب والجزاء.							
.6	يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المديرين.							
.7	يتصرف بشكل يلبي التوقعات الإيجابية عند المديرين.							
.8	يعتمد أسلوب المساءلة والمحاسبة المستمرة.							
.9	يتعامل مع المديرين بشكل دائم.							
.10	يترك انطباعاً جيداً من خلال تعامله معك.							
.11	يعامل المديرين بشكل عادل.							
ب.	**الإدارة بالاستثناء الإيجابي:**							
.1	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد.							
.2	يركز اهتمامه على الأخطاء والشكاوي وحالات الفشل.							
.3	يتابع جميع الأخطاء التي تقع مهما كانت مبرراتها.							
.4	يثير انتباه المديرين لنواحي القصور والفشل لديهم.							
.5	يتابع الأمور دون تدخل منه لإعطاء الفرصة لمواصلة العمل.							
ج.	**الإدارة بالاستثناء السلبي:**							
.1	يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.							
.2	يهمل العمل حتي تسوء الأمور ثم يتصرف.							
.3	يعمل إيمانه بالمقولة " لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صحيحاً".							
.4	يواجه المشكلات فقط عندما تصبح مزمنة.							

بنود يمكن إضافتها:

.....

.....

ملحق رقم(3)

استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في صورتها الأولية.

م	الفقرة	وضوح الفكرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
.1	يعقد دورات تدريبية في التخطيط الاستراتيجي.							
.2	يزود المديرين بالمعرفة المتعلقة بالأنماط القيادية الإدارية الحديثة.							
.3	يتعاون مع المديرين لتوفير الأدوات والتقنيات اللازمة.							
.4	يساعد المديرين في وضع برامج لتطوير أداء المعلمين							
.5	يساعد المديرين في تطوير و صيانة مرافق المدرسة.							
.6	يطور من الأداء الإداري للعمل من خلال برنامج الإدارات المدرسية.							
.7	يشرك المديرين في اجتماعات مجلس الآباء الخاص بالمديرية.							
.8	يدعو المديرين للمشاركة في الندوات الخاصة بالحد من العنف والمشكلات في المدارس.							
.9	يقدم للمديرين التغذية الراجعة حول التقارير الإدارية المرسلة من قبلهم.							
.10	يقوم بزيارات ميدانية لمتابعة الأداء الإداري للمديرين بمدارسهم.							
.11	يشجع تعزيز المعلمين و الطلاب المتميزين.							
.12	يطبق تعليمات دليل الانضباط المدرسي.							
.13	يناقش المديرين لتطوير خطة الأنشطة المدرسية.							
.14	يساعد المديرين في التخطيط للبرامج العلاجية للطلاب ضعيفي التحصيل.							
.15	يشجع على تنفيذ الزيارات التبادلية بين المديرين في المدارس.							
.16	يعاون المديرين في حل المشكلات التي تعترض سير العمل.							
.17	يشجع المديرين على تطوير العلاقة بمؤسسات المجتمع المحلي.							
.18	يستخدم أساليب التعزيز المختلفة في تفاعله مع المديرين.							
.19	يطور قدرات المديرين في تقويم أدائهم وأداء المعلمين.							

بنود يمكن إضافتها:

.....

.....

.....

ملحق رقم(4)

استبانة السلوك القيادي التفاعلي في صورتها النهائية

الجامعة الإسلاميـــــة – غـــزة

عمادة الدراســـــات العليـــــا

كلية التربية – قسم أصول تربية

إدارة تربـــــــــــــــــــوية

أخي مدير المدرسة المحترم/ أختي مديرة المدرسة المحترمة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يسعى الباحث إلى دراسة "درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الإداء الإداري لمديري المدارس"، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير، وذلك من خلال الاستبانتين التاليتين:

الأولى: لقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي.

الثانيـة: لمعرفة علاقة السلوك القيادي التفاعلي لمديري التربية والتعليم بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية.

راجياً منكم تعبئة فقرات الاستبانة بموضوعية، وذلك بوضع إشارة(✓) في الخانة التي ترونها مناسبة من فقرات الاستبانة، إضافة لتعبئة البيانات الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، علماً بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العملي.

الباحث / جواد عبد النور صالحة
0599386899

البيانات الأولية:

أولاً الجنس: ( ) ذكر، ( ) أنثى.

ثانياً: المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس، ( ) ماجستير فما فوق.

ثالثاً: سنوات الخدمة كمدير مدرسة: ( ) أقل من 5 سنوات، ( ) من 5 سنوات حتى 10 سنوات،

( )أكثر من عشر سنوات

رابعاً: المنطقة التعليمية: ( ) شمال غزة، ( ) شرق غزة، ( ) غرب غزة،

( ) الوسطى ( ) شرق خان يونس، ( ) خان يونس، ( ) رفح.

الاستبانة الأولى: السلوك القيادي التفاعلي

لقياس درجة ممارسة مدير التربية والتعليم– في منطقتك– للسلوك القيادي التفاعلي

لقد عرف الباحث النمط التفاعلي، إجرائياً بأنه: "نمط قيادي يجمع فيه مدير التربية والتعليم بين سماته الشخصية، وخصائص مديري المدارس الثانوية، وطبيعة الموقف، والمتغيرات المحيطة، وينتهج فيه التبادلية من خلال تلبية حاجات المديرين بالقدر الذي ينجزون فيه الأهداف، وبذلك يعمل على إحداث توازن بين حاجات المديرين ومتطلبات العمل، ويسير بالجميع نحو تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية ونجاح".

م	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
.1	يقدم مدير التربية والتعليم المساعدة للمديرين مقابل جهدهم المبذول.					
.2	يحدد معاييرَ واضحةً في إنجاز العمل.					
.3	يوضح ما يحصل عليه المديرون عندما ينجزون أعمالهم.					
.4	يظهر رضاه عندما تتحقق التوقعات.					
.5	يؤثر استخدام أساليب الإغراء والثواب، والعقاب والجزاء.					
.6	يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المديرين.					
.7	يتصرف بشكل يلبي التوقعات الإيجابية عند المديرين.					
.8	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد.					
.9	يركز اهتمامه على الأخطاء والشكاوى وحالات الفشل.					
.10	يتابع جميع الأخطاء التي تقع مهما كانت مبرراتها.					
.11	يثير انتباه المديرين لنواحي القصور والفشل لديهم.					
.12	يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.					
.13	يعلن إيمانه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صحيحاً".					
.14	يواجه المشكلات فقط عندما تصبح مزمنة.					

ملحق رقم(5)

استبانة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في صورتها النهائية

لقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية .

م	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
.1	ينظم دوراتٍ تدريبيةً في التخطيط الاستراتيجي.					
.2	يزود المديرين بالمعرفة المتعلقة بالأنماط القيادية والإدارية الحديثة.					
.3	يتعاون مع المديرين لتوفير الاحتياجات اللازمة للمدارس.					
.4	يُشرك المديرين في وضع برامج لتطوير أداء المعلمين					
.5	يقدم الدعم المادي والمعنوي لتطوير مرافق المدرسة وصيانتها.					
.6	يطور من الأداء الإداري للمديرين من خلال برنامج الإدارات المدرسية.					
.7	ينمي قدرة المديرين في تفعيل مجالس الآباء.					
.8	يشارك المديرين في الندوات والمحاضرات التربوية.					
.9	يقدم للمديرين التغذية الراجعة حول التقارير الإدارية المرسلة من قبلهم.					
.10	يتابع الأداء الإداري للمديرين من خلال الزيارات الميدانية.					
.11	يشجع تعزيز المعلمين والطلاب المتميزين.					
.12	يناقش مع المديرين دليل الانضباط المدرسي لزيادة قناعتهم به.					
.13	يوجه المديرين إلي كيفية تطوير الخطة المدرسية.					
.14	ينمي قدرة المديرين في التخطيط للبرامج العلاجية للطلاب ضعاف التحصيل.					
.15	يحرص على الارتقاء بمستوى المديرين من خلال الزيارات التبادلية.					
.16	ينمي قدرة المديرين على مواجهة المشكلات التي تعترض سير العمل.					
.17	ينمي قدرة المديرين في تطوير علاقتهم بمؤسسات المجتمع المحلي.					
.18	يطور قدرات المديرين في تقويم أدائهم وأداء المعلمين.					
.19	يوظف الاجتماعات واللِّقاءات بمديري المدارس لتنمية مهارة إدارة الاجتماع لديهم.					
.20	يزود مديري المدارس بمؤشرات واضحة لقياس نواتج الأداء.					

ملحق رقم(6)

كتاب تسهيل مهمة باحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم: ج س غ/35/
Ref: 2013/07/01م
التاريخ: Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **جواد عبد النور احمد صالحة**، برقم جامعي **120110293** المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص أصول التربية – الإدارة التربوية، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته للماجستير والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والتي بعنوان

درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي في ضوء النظرية التفاعلية وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل مهمة باحث

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الادارة العامة للتخطيط التربوي

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
General Directorate of Educational planning

الرقم: و.ت.ع مذكرة داخلية (٤٢ / ٣)
التاريخ: 2013/7/2
الموافق: 23 شعبان، 1434هـ

2012 عام التعليم الفلسطيني

السادة/ مديري التربية والتعليم 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/ **جواد عبد النور أحمد صالحة** والذي يجري بحثاً بعنوان :

" **درجة ممارسة مديرو التربية والتعليم للسلوك القيادي في ضوء النظرية التفاعلية وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس** "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة **الماجستير** في كلية **التربية** الجامعة **الإسلامية** بغزة تخصص أصول التربية- الإدارة التربوية، في تطبيق أدوات البحث على عينة من مديري المدارس الثانوية بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

السلطة الوطنية الفلسطينية - وزارة التربية والتعليم العالي - الادارة العامة للتخطيط التربوي

17/7/2013

Abeer Al Ashqar

Gaza (08-2864496 – 2866809 Fax:(08-2865909)
غزة – هاتف (08-2864496 – 08-2866809 فاكس(08-2865909)
E-mail:moehe@gov.ps

ملحق رقم (8)

كتاب تسهيل مهمة باحث

Palestinian National Authority
Ministry Of Education &Higher Education
Directorate of Education Khan -Younis

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم – خان يونس

قسم التخطيط والمعلومات
التاريخ: 08 رمضان 1434
الموافق: 2013/07/17

السادة/ مدراء المدارس ومديراتها المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحث/ **جواد عبد النور أحمد صالحة** والذي يجري بحثاً بعنوان:

" **درجة ممارسة مديرو التربية والتعليم للسلوك القيادي في ضوء النظرية التفاعلية وعلاقاتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس**".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة **الماجستير** في كلية **التربية** الجامعة **الإسلامية** بغزة تخصص أصول التربية–الإدارة التربوية في تطبيق أدوات البحث على عينة من مديري المدارس الثانوية وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

مدير التربية والتعليم
أ. أشرف رياض حرز الله

السلطة الوطنية الفلسطينية – وزارة التربية والتعليم العالي – مديرية التربية والتعليم – خان يونس

T: 2054410/2054494/2054572 Fax: +972- 7 -20851172 Khan _Younis
ت: 2054572/2054494/2054410 فاكس: 2051172 -7- 972+ خان يونس