الجامعة الإسلاميـــــة – غـــزة
عــمادة الــدراســـات العليـــا
كـلـيـــة الـتربـــيـــة
أصـــول التربية– إدارة تربويـــة

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز

إعداد الباحثة:
نرمين كمال يوسف شاهين

إشـــراف:
الدكتور/ إياد علي الدجني

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من قسم أصول التربية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة

1434هـــ– 2013م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾

(المجادلة :11)

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

الإهـــداء

فكرت مليًا لمن أهدي هذا العمل؟ فقلت في نفسي لم لا أجعله هديةَ حبٍ لمن ملأ الأرض حبًا وعدلًا وهدى؟ ثم ترددت مستفهمةً، وهل مثل هذا العمل يرقى لمثله؟ أم مثلي يحق له أن يرتفع فيتشرف بأن يقترن اسمه مع اسم خير الأنام (محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام)؟ وبين الأخذ والرد، تذكرت تواضعه ﷺ، وحبه لإخوانه وأحبائه... تذكرت أني تعلمت منه إنما الأعمال بالنيات، وتعلمت منه حب العلم وأهله، وحب أهل الطاعة والتشبه بهم. فتشجعت وتوكلت على الله في عزمي، وراح قلمي بعفوية المحبة المخلصة ينسج هذه الكلمات، ويدعو رب الأرض والسموات أن يغفر لصاحبتها ويسدد رميها، ويوفقها لما فيـــه السعادة والخيرات للناس جميعًا بلا استثناء، فقلت في حياء:

إلى الذي علمنا الحب، والبذل، والصفح، والأخوة، والسلام، إلى حبيب قلبي، ونـــور بصـــــري، وقدوتي في عسري ويسري، رسول العالمين، وإمام المرسلين

محمد بن عبد اللّه الصادق الأمين.

إلى قـــدوتي ونبراسي فـــي الحياة، إلـــى من أضاء دربي نحو مستقبلي، وبث النـــور في جوانحي، إلى من كدّ، وعانى، وبـــذل، وأعطـــى الكثيـــر

إلى والدي الغالي.

إلى الحضـــن الدافـــئ، وجنتي في هـــــذه الدنيا، إلـــى مـــــن غمرتنـــي بحبهـــا وحنانها، إلـــى من كـــان دعـــاؤها نـــورًا يضيء لي الطريـــــق

إلى والدتي الغالية.

إلى أشقاء روحي، سندي وذخري، إلى من يصفو القلب لهم، وتنسى الهموم معهم، إلى من كبرت معهم وبهم

إلى أخي وأخواتي.

إلى من عجز القلم عن كتابة أسمائهم، فأدخلتهم قلبي بكل افتخار

أخواتي في اللّه

إلى بحار العلوم التي صنعت من علمها سفنًا لتحقيق أحلامنا

إلى أساتذتي الكرام.

إليكم جميعًا أهدي ثمرة هذا البحث

شكر وتقدير

الحمد لله العظيم الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، عزيز الثناء، جليل العطاء، ربنا لا نحصي ثناء عليك، أنت كما أثنيت على نفسك، والصلاة والسلام على النبي المعلم، الذي أوصانا بالشكر، وعلمنا البر، وزين بالإسلام أخلاقنا، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

إنها لحظات جميلة، تلك التي جمعتني بكم أحبتي في رحاب الجامعة الإسلامية، جامعة القادة والعظماء، لحظات عانقت فيها الأعمال الآمال، لتجسد خطوة على طريق حلم، لطالما رغبت بتحقيقه، سائلة المولى عز وجل التوفيق والسداد، فله الشكر كله أولًا وآخرًا، الذي أنعم علي بفضله ونعمه، إذ هداني إلى طريق العلم، ويسر لي أمري.

وإقرارًا بالفضل لذويه، وردًا لبعض المعروف إلى مستحقيه، وتوقيرًا لوالديّ الفاضلين، واعترافًا مني بفضلهما علي، أتقدم إليهما بخالص الشكر والتقدير، على ما أولياني به من رعاية وحب وحنان، حتى وصلت إلى ما أصبو إليه.

ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور/ **إياد علي الدجني**، الذي تفضّل بقبوله الإشراف على هذه الرسالة، ولم يدخر جهدًا في إرشادي وتوجيهي منذ بداية كتابة كلماتها، فجزاه الله عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

كما أتوجه بالشكر وعظيم الامتنان والعرفان للأساتذة الكرام عضوي لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور/ **فؤاد علي العاجز** حفظه الله.

والدكتور/ **محمود عبد المجيد عساف** حفظه الله.

فكلي ثقة بالله أولًا ثم بهم، بأن ملاحظاتهما السديدة حول هذه الرسالة سيكون لها الأثر البالغ في إثرائها، وإخراجها في أبهى صورة، فجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الجامعة الإسلامية الغراء التي خرجت الأجيال، ولا تزال تخرج، جعلها الله نبراسًا للحق، والشكر موصول إلى عمادة الدرسات العليا، وجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وأخص بالذكر قسم أصول التربية، لما قدموه من جهد وعلم نافع خلال سنتي الدراسة، كما وأتقدم بالشكر إلى جميع الأساتذة المحكمين للاستبانة لما قدموه من نصائح وتعديلات.

كما لا أنسى أن أتقدم بملء الكون عرفانًا وتقديرًا، إلى من رعتني وشدت من أزري، وكانت لي خير معين في رحلتي للانتهاء من رسالتي؛ أختي ورفيقة دربي/ هنادي محمد الحافي حفظها الله ورعاها.

والشكر موصول لكل من أحبني وخصني يومًا بالدعاء، وإلى كل أخواتي اللواتي وقفن بجانبي وساندنني بعد الله سبحانه وتعالى على إتمام هذا البحث.

وأخيرًا فإني لا أدّعي الكمال في هذا العمل المتواضع، فحسبي أني حاولت واجتهدت، فإن وُفقت فمن الله، وإن قصرت فمن نفسي والشيطان- فالكمال لله وحده- وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت إليه أنيب.

فبارك الله في الجميع وسدد خطاهم لكل خير

الباحثة

نرمين كمال شاهين

ملخص الدراسة

"الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز"

هدفت الدراسة التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز، وكذلك دراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة للأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم، ولدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز بحسب متغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة، والبالغ عددهم (4850) معلم ومعلمة، وتكّونت عينة الدراسة الأصلية من (380) معلم ومعلمة من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية بنسبة (7.8%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت من (3) محاور، المحور الأول: قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة، المحور الثاني: العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، المحور الثالث: العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (40) فرداً، وقامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد العينة، وكذلك النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي، و اختبار ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة تقدير أفراد العينة لممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في مجالات الاستبانة لدى أفراد العينة بلغ (3.10) وبوزن نسبي (61.98%)، وبدرجة ممارسة متوسطة .

وكان ترتيب مجالات (المحور الأول) للاستبانة كالتالي:

أ- حصل مجال " **النمط الديمقراطي** " المتعلق بمديري المدارس الحكومية على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.76)، وبوزن نسبي (75.27%)، ودرجة ممارسة كبيرة.

ب- حصل مجال " **النمط الأوتوقراطي** " المتعلق بمديري المدارس الحكومية على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.84)، وبوزن نسبي (56.82%)، ودرجة ممارسة متوسطة.

ت- حصل مجال" **النمط الترسلي** " المتعلق بمديري المدارس الحكومية على المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54)، وبوزن نسبي (50.85%)، ودرجة ممارسة قليلة.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
3. بلغ المتوسط الحسابي لفقرات محور (العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز) (3.81)، وبوزن نسبي(76.18%)، وبدرجة موافقة كبيرة.

وكان ترتيب مجالات (المحور الثاني) للاستبانة كالتالي:

أ- حصل مجال "**بناء الرؤية المستقبلية والرسالة**" على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.05)، وبوزن نسبي(80.99%)، ودرجة ممارسة كبيرة.

ب- حصل مجال "**نشر ثقافة الإنجاز** " على المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.83)، وبوزن نسبي (76.57%)، ودرجة ممارسة كبيرة .

ت- حصل مجال" **التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات**" على المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.81)، وبوزن نسبي(76.27%)، ودرجة ممارسة كبيرة.

ث- حصل مجال" **التأثير في الآخرين** "على المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.79)، وبوزن نسبي (75.71%) ، ودرجة ممارسة كبيرة .

ج- حصل مجال" **تدريب المعلمين على الإنجاز**" على المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.60)، وبوزن نسبي (72.00%)، ودرجة ممارسة كبيرة.

4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
5. توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم، وهي كالتالي:
   أ- علاقة طردية قوية مع النمط الديمقراطي.
   ب- علاقة عكسية ضعيفة مع النمط الأوتوقراطي.
   ت- علاقة عكسية ضعيفة مع النمط الترسلي.

وبناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بعدة توصيات، أهمها:

1. إجراء تدريب خاص ومكثف لمدراء المدارس قبل استلامهم لمناصبهم، من أجل نشر التوعية والمعرفة بأهمية استخدام الأنماط القيادية المختلفة، وأثر كل منها على أداء العاملين تحت قيادتهم.

2. وضع موازنة تخصص لأغراض البحث العلمي، والبحوث الإجرائية، مع تشـــجيع تمويـــل البحث العلمي.
3. دعم القيم المرتبطة بالإنجاز مثل: الإتقان ، والاعتماد على الـــذات، وتحمـــل المســـؤولية والتعاون، والإيجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد والمثابرة، وكذلك العمل على غرس القيم الخاصة بالعمل والنجاح كأسلوب حياة.

Abstract

"leadership styles of government-run schools' headmasters in the Gaza Governorates and the relationship thereof with enhancing the culture of achievement".

This study aims at identifying the leadership styles of government-run schools' headmasters in the Gaza Governorates and the relationship thereof with enhancing the culture of achievement. The study also aims at finding out the impact of sex, qualifications, and years of experience on the teachers' assessment for this relationship. To achieve the objectives of the study, the researcher adopts the descriptive analytical approach as it fits the topic of the study. The study population included all the government secondary school teachers in the Gaza governorates that amount to 4850 teachers; male and female. The study sample included 400 teachers working in these schools. The researcher developed a questionnaire as the tool of the study. The questionnaire comprised of 3 aspects:

1. Measuring the leadership styles of headmasters
2. Factors that contribute to enhancement of culture of achievement
3. The relationship between the leadership style of headmasters and enhancing the culture of achievement.

To prove the credibility of the questionnaire, the latter has been applied to a pilot sample of 40 persons. The researcher has used the SPSS to analyze the responses, and the following methods were used: averages, recurrences, ratio weight, Cronbach's alpha test, and Pearson correlation coefficient.

The study Findings

The study has found out:

1. The average of practicing leadership styles among secondary school headmasters in Gaza is 3.10, with ration weight %61.98 and medium practice.

The first aspect of the questionnaire got the following:

a) The Democratic Style which is related to headmasters got the first level with an average of 3.76 with ratio weight %75.27 and high practice.

b) The Autocratic Style which is related to headmasters got the second level with an average of 2.84 with ratio weight %56.82 and medium practice.

c) The Chaotic Style which is related to headmasters got the third level with an average of 2.54 with ratio weight %5.85 and low practice.

2. The results showed no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) regarding the averages of teachers' assessment for the styles of leadership of their headmasters attributed to the following variables: sex, qualifications, and years of experience

3. The average of the aspect of factors that contribute to the promotion of a culture of achievement is 3.81, with ratio weight of %76.18, and a high degree of consent.

The second aspect of the questionnaire is as follows:

a) The field of "Building the future vision and a mission" got the first level with an average of 4.05, and ratio weight %80.99 and a high degree of practice.

b) The field of "Enhancing the culture of achievement" got the second level with an average of 3.83, and ratio weight %76.57 and a high degree of practice.

c) The field of "Stimulators and the selection of the words" got the third level with an average of 3.81, and ratio weight %76.27 and a high degree of practice.

d) The field of "Affecting Others" got the forth level with an average of 3.79, and ratio weight %75.71 and a high degree of practice.

e) The field of "Teachers achievement training" got the fifth level with an average of 3.60, and ratio weight %72 and a high degree of practice.

4. The results showed no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) regarding the average estimate of teachers for their headmasters' practice of enhancing the culture of achievement attributed to the following variables: sex, qualifications, and years of experience.

5. There is a statistically significant correlation at ($\alpha \leq 0.05$) regarding the average estimate of teachers of the role of headmasters in the Gaza Strip in promoting a culture of achievement, and the average of their estimates of their leadership styles, which are as follows

a) A strong positive relationship with the Democratic style

b) A weak inverse relationship with the Autocratic style

c) A weak inverse relationship with the Chaotic style

The study Recommendations

The researcher recommends:

1. Holding special training for the headmasters before they receive their positions in order to raise awareness and spread knowledge of the importance of the use of different leadership styles and their impact on the performance of employees they lead.
2. Allocating a budget for the purposes of scientific research and procedural research, and encouraging finance to scientific research.
3. Enhancing values associated with achievement such as: accomplishment, self-reliance, responsibility, cooperation, positive participation, innovation and perseverance, as well as work to adopt the values of work and success as a way of life.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ
Abstract	ح
قائمة المحتويات	ي
قائمة الأشكال	ن
قائمة الجداول	س
قائمة الملاحق	ف
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
المقـــدمـــة	2
مشكلة الدراسة	6
فروض الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني **الإطار النظري للدراسة**	
المحور الأول: الأنـــــمـــاط القياديـــة.	13

الموضوع	الصفحة
مفهوم القيادة	14
القيادة في الإسلام	16
أهمية القيادة	19
عناصر القيادة	20
المهارات القيادية	20
القيادة التربوية	22
خصائص القائد التربوي الناجح	22
بنية القائد	23
مصفوفة مكونات الشخصية القيادية	23
فنون القيادة في الإدارة المدرسية	26
المفاتيح الأربعة للقيادة	29
اختراع القيادة في مجال التربية، والتعليم	29
معضلات القيادة	30
أنماط القيادة (Leadership Styles)	31
نظريات القيادة (Leadership Theories)	36
رابعًا: المداخل المعاصرة في القيادة	52
تجارب معاصرة في القيادة	57
المحور الثاني: ثقافة الإنجاز التربــوي.	69
مقدمة	70
مفهوم ثقافة الإنجاز	70
أهمية الإنجاز للفرد	72
ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المؤسسات التربوية	73

الموضوع	الصفحة
مبادئ الإنجاز	73
دافعية الإنجاز	76
الجذور، والدلالات الإسلامية لمفهوم ثقافة الإنجاز التربوي	77
الممارسات القيادية التي تساعد على بناء ثقافة الإنجاز	80
العناصر القيادية التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز	83
خصائص ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية	92
معوقات ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية	94
النمط القيادي لمدير المدرسة، وعلاقته بتعزيز ثقافة الإنجاز	96
أهمية اتباع المدير (القائد) للنمط الديمقراطي في إدارة مدرسته، وعلاقته بتعزيز ثقافة الإنجاز.	98
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
تمهيد	100
المحور الأول: دراسات تناولت النمط القيادي لمدير المدرسة.	100
المحور الثاني: دراسات تناولت ثقافة الإنجاز.	125
التعقيب على الدراسات السابقة	143
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.	146
أوجه التميز للدراسة الحالية.	147
الفصل الرابع **منهجية الدراسة: الطريقة والإجراءات**	
المقـــــدمـــــة.	149

الموضوع	الصفحة
منهج الدراسة.	149
مجتمع الدراسة.	149
عينة الدراسة.	150
أداة الدراسة.	152
خطوات بناء الاستبانة	152
صدق الاستبانة.	154
ثبات الاستبانة.	160
المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	162
الفصل الخامس **نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات ومناقشتها"**	
المقدمة	165
المحك المعتمد في الدراسة	165
النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها	166
الخاتمة: النتائج	207
التوصيات.	209
المقترحات.	211
المراجع	212
الملاحق	230

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	المهارات القيادية	**21**
2	مصفوفة مكونات الشخصية القيادية	**25**
3	العوامل المؤثرة في القيادة التفاعلية	**40**
4	نموذج هالبن في القيادة	**41**
5	الأبعاد الثلاثة التي طرحها "ردن Reddin" للقيادة	**42**
6	نظم ليكرت الأربعة في القيادة	**44**
7	الشبكة الإدارية	**45**
8	نموذج تانينبوم، وشمدت	**47**
9	نظرية المسار– الهدف	**50**
10	مبادئ الإنجاز	**74**
11	الجذور، والدلالات الإسلامية لمفهوم ثقافة الإنجاز التربوي	**79**
12	عملية تحفيز المدير للعاملين	**86**
13	خصائص ثقافة الإنجاز	**93**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(4-1)	مجتمع وعينة الدراسة	150
(4-2)	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	151
(4-3)	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	151
(4-4)	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	152
(4-5)	مقياس ليكرت الخماسي	153
(4-6)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور " قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة" والدرجة الكلية للمحور	154
(4-7)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز " والدرجة الكلية للمحور	156
(4-8)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز" والدرجة الكلية للمحور	159
(4-9)	معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	159
(4-10)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة	161
4-11)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة	162
(5-1)	المحك المعتمد في الدراسة	165
(5-2)	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل نمط من أنماط القيادية لمدير المدرسة	166
(5-3)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "النمط الديمقراطي"	169
(5-4)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "النمط الأوتوقراطي"	172
(5-5)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "النمط الترسلي"	175
(5-6)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس	178
(5-7)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	180

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(5-8)	نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة	**181**
(5-9)	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل عامل من العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز	**182**
(5-10)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة "	**186**
(5-11)	معدلات توفر التقنيات التعليمية 2006/2005م – 2013/2012م	**188**
(5-12)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال" نشر ثقافة الإنجاز "	**189**
(5-13)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال" التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات "	**192**
(5-14)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تدريب المعلمين على الإنجاز "	**194**
(5-15)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " التأثير في الآخرين"	**197**
(5-16)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس	**200**
(5-17)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	**201**
(5-18)	نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة	**203**
(5-19)	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لمجال العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز	**204**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
ملحق رقم(1)	الاستبانة في صورتها الأولية.
ملحق رقم (2)	قائمة بأسماء السادة المحكمين.
ملحق رقم (3)	الاستبانة في صورتها النهائية.
ملحق رقم (4)	استمارة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
ملحق رقم (5)	خريطة قطاع غزة.
ملحق رقم (6)	كتاب تسهيل مهمة باحث.

الفصل الأول

الإطـــار العـــام للدراســـة

- أولاً: مقـــدمة الدراســـة.
- ثانيًا: أسئلة الدراســـــة.
- ثالثًا: فروض الدراســـة.
- رابعًا: أهداف الدراســـة.
- خامسًا: أهمية الدراســـة.
- سادسًا: حدود الدراســـة.
- سابعًا: مصطلحات الدراسة.

المقـــدمـــة:

تلعب شخصية القائد الإداري، وسلوكه دورًا أساسيًا في إيجاد المناخ النفسي الذي يتفاعل معه العاملون، من خلال تأمين حوافز نفسية تشتمل على الحب، والتعاون، والاحترام المتبادل، وإشعار العاملين بأهمية أفكارهم، ومقترحاتهم، وتشجيعهم على الإبداع، والمبادأة، والارتقاء المستمر في الخبرة، والمهارة، ويؤثر النمط القيادي لمدير المدرسة في تحديد سلوك الطلبة، والعاملين، وتوجيههم في المدرسة، وفي تحفيزهم، ورفع كفايتهم، وتحمل مسؤولياتهم لتحقيق أهداف المؤسسة.

فالقيادة هي حجر الزاوية في حياة أي منشأة وفي نجاحها، فالقائد هو باعث الحياة في المنشأة، وهو المسؤول عن ضمان استمرارها، ونجاحها في تحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها، وهو الدافع بعوامل القوة، والحيوية، والتقدم، والباعث لعوامل الابتكار، والإبداع، والتجديد، بما يضمن تطورها لمواجهة التحديات التي تقابلها، فالقيادة هي: "القدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة" (قنديل، 2010: 13-14).

وتتحدد فاعلية الإدارة المدرسية – بالدرجة الأولى – بفاعلية مديرها، لأنه المحرك والموجه لكل العناصر، والإمكانات المتوفرة في المدرسة؛ من أجل تحقيق الأهداف، والطموحات، والآمال، وتتوقف قدرة إدارة المدرسة الفاعلة على كفاءة مديرها، وقدرته، الذي أصبح يُنظر إليه كقائد تربوي، يقود عناصر العملية التعليمية (أبو خطاب، 2008: 2).

ومن هنا تظهر أهمية النمط القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين، والطلبة، وكافة العاملين بالمدرسة، كي يتعاونوا معه من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إدارة المدرسة لتحقيقها. ويعرف النمط القيادي بأنه: "السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويقتدي به المرؤوسون في سلوكياتهم" (حسان، والعجمي، 2007: 26).

فالقيادة الناجحة هي التي تضمن مجالاً واسعًا من الثقافات، والممارسات، بحيث تتنوع الأنماط القيادية بما يتلاءم مع مختلف المواقف، وهناك العديد من الأنماط القيادية التي يترتب عليها سيادة مناخ اجتماعي معين، وتختلف أنماط القيادة لدى القادة التربويين بصفة عامة، ولدى مديري المدارس بصفة خاصة، وذلك بسبب اختلاف درجاتهم العلمية، واتساع خبراتهم، وخلفياتهم الثقافية، ونظرتهم إلى القيادة، وكذلك اختلاف المناخ الاجتماعي المحيط بمكان العمل.

ولقد تعددت أنماط القيادة تبعاً لوجهات نظر الباحثين إليها، ومن خلال نظريات القيادة المختلفة التي يُعتمد عليها في دراسة هذه الأنماط القيادية، وهناك تصنيفات متعددة للقيادة،

والتصنيف الشائع، والغالب بالنسبة لأنماط القيادة : يستند إلى أساس طريقة استخدام القائد للسلطة الممنوحة له، وأسلوبه، وطريقته في التأثير.

ولقد تم تقسيم أنماط القيادة وفقاً لاعتبارات مختلفة، فمنهم من صنفها باعتبار مصدرها إلى قيادة رسمية، وأخرى غير رسمية، ومنهم من صنفها باعتبار السلوك القيادي إلى نظرية الاهتمام بالعمل والعاملين، ونظرية النظم الإدارية، ونظرية الفاعلية والكفاءة، أو نظرية التوجيه والدعم، ومنهم من صنفها باعتبار أساليبها إلى تسلطية استبدادية، وشورية، وحرة فوضوية، أو باعتبار الحداثة إلى تقليدية كلاسيكية، وتشمل: النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط الترسلي، وحديثة، وتشمل: القيادة التحويلية، القيادة التفاعلية الإجرائية (العســـاف،2002: 7-11) بتصرف.

ومن وجهة نظر الباحثة تعد القيادة الديمقراطية التي يشار إليها (بالقيادة الشورية أو المتنورة) من أنجع الأساليب؛ لأنها تعمل على أساس الثقة، وتؤمن بالفكر الجماعي، وتحترم آراء الفرد، وتقدر شخصيته، وإمكاناته، وقدراته، وإبداعاته.

حيث تعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض في المؤسسات التعليمية، وهي مفتاح الإدارة، وإن أهمية مكانتها، ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل إدارة المؤسسات التعليمية أكثر ديناميكية، وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها (كنعان،111:2009) بتصرف.

لهذا يعتبر السلوك القيادي لمدير المدرسة من المحددات الرئيسة للمناخ النفسي لبيئة العمل، والعامل الرئيس في تحفيز العاملين، وتشجيعهم في الحقل التربوي.

فقد فرضت خصائص العصر الذي نعيشه، ومتغيراته من تطور تكنولوجي، ومعلوماتي، أنماطًا جديدة من الفكر غير النمطي، يتسق مع ظواهر الواقع حيث النقلات الفجائية، ومسارات التفكير المتوازية، والمتداخلة، فكر قادر على عبور الحواجز بين نوعيات المعرفة المختلفة، والتي باتت تفرض نوعية جديدة من المؤسسات القادرة على التعامل معها، ومواجهتها، لذا كان لزامًا على المؤسسات التربوية خاصة العناية بتكوين هذا الفكر؛ للارتقاء بمستوى مخرجاتها التي ستكفل لها ديمومة الإنجاز، وعلى العكس من ذلك فقد اتسمت الكثير من المؤسسات التربوية بتقييد فرص الإبداع، وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، وتدني مستوى المتعلمين، ونتيجة لذلك أصبح التعليم عائقًا للتنمية، والإنجاز بدلاً من إحداثهما، وقيدًا يدفع إلى الوراء بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر، وبناء المستقبل.

ويأتي هنا دور مدير المدرسة كقائد تربوي في تأصيل ثقافة الإنجاز، وتعزيزها على صعيد الفرد، والمؤسسة، والمجتمع. ويقصد بثقافة الإنجاز: " تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد، والتحصيل، ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق، والمثابرة؛ للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة، بناءً على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال، والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي " (جبران، 2010: 11).

فالإنجاز أحد الدوافع المهمة في تحريك الفرد، وتوجيهه نحو أهداف محددة، كما أنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار، والأشياء بطريقة منظمة.

فالمؤسسات التربوية قادرة على تحقيق التقدم من خلال تأصيل ثقافة الإنجاز، وإعطاء الفرصة لإطلاق طاقات أبنائنا الطلبة، وصقل مهاراتهم، وتنمية إبداعاتهم، والانتقال من حالة القول إلى حالة الفعل، والإنجاز، الذي يوافق احتياجات الأمة في المجالات كافة.

وعليه فهناك العديد من العناصر القيادية، التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية القادرة على صناعة الإنجاز منها: بناء الرؤية المستقبلية، والتوجهات الاستراتيجية، وبناء العلاقات الإنسانية مع الطلبة، والعاملين، والتأثير في الآخرين، والتحفيز، والتشجيع، وتدريب الأفراد العاملين.

ويختلف الأفراد عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلهم، والجهود المبذولة لتحقيق الأهداف التي رسموها، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مستوى دافعيتهم، ومن هنا برزت دافعية الإنجاز.

وتمثل دافعية الإنجاز إحدى الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل، والأداء العلمي في إطار علم النفس التربوي، ويعد دافع الإنجاز عاملاً مهمًا في توجيه سلوك الفرد، وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، ويعد مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وبما يسعى إليه من حياة أفضل. (خليفة، 2000: 18).

وتمثل إثارة دافعية المتعلمين اللبنة الأساسية للقائد التربوي (مدير المدرسة) في سعيه لتحقيق أهداف المدرسة، ويتوقف نجاح القائد التربوي إلى حد كبير في قدرته على فهم دوافع المتعلمين، وحفزهم إلى التفوق، والإنجاز، وتحريك رغبتهم في العمل، والاهتمام بتعلم طلابهم، والهدف الأساسي من ذلك زيادة الإنجاز لديهم، وبالتالي تكون استجاباتهم محققة لأهداف المدرسة، وهذا يختلف باختلاف النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة، وباعتبار أن أي

مؤسسة هي بالنهاية نظام إنساني مهما كانت وظائفها، وأهدافها، وإنها نطاق اجتماعي تحكمه العلاقات الاجتماعية، بحيث يلعب نمط إدارة العاملين دورًا مهماً في رفع كفاءتهم الانتاجية من جهة، والرقي بسماتهم الشخصية، والتي تتطلبها بيئة العمل من جهة أخرى.

ونظرًا للتغيير المستمر، والتطور السريع الذي أصبح سمة من سمات العصر، ينبغي أن يتم تدريب المديرين حتى يكونوا أكثر كفاءة في أداء أعمالهم الحالية، والمستقبلية، وذلك بتكوين عادات فكرية، وعملية مناسبة، واكتساب مهارات، ومعارف، واتجاهات جديدة.

وحتى يكون هناك فاعلية في دور مدير المدرسة في تعزيز ثقافة الإنجاز التربوي من خلال الإداريين العاملين في المدرسة، والمعلمين، والطلبة، يجب أن ينتهج مدير المدرسة أثناء قيامه بواجباته، ومسؤولياته أحد الأنماط القيادية المؤثرة في الآخرين.

لذا فإن دراسة الأنماط القيادية على درجة من الأهمية؛ لأنها تمثل الأسلوب الذي يتصل به القائد مع مرؤوسيه، حيث إن النمط القيادي يعتبر العامل الرئيس في نجاح المؤسسة أو فشلها، لما للقائد من دور في إيجاد الجو العلمي الفعال، والبيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز.

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين، وهي: النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي؛ وعلاقتها ببعض المتغيرات، كدافعية الإنجاز لدى المعلمين كما في دراسة علقم (2013)، ودراسة (Alfahad and others,2013)، أو أداء المدرسة وفعالية المدير كما في دراسة (Ali and others,2013)، أو فاعلية الإدارة المدرسية كما في دراسة الجخلب (2012)، أو مستوى جودة التعليم كما في دراسة العجارمة (2012)، أو فاعلية اتخاذ القرار كما في دراسة النبيه (2011)، أو صنع القرار التربوي كما في دراسة مغاري (2009)، أو إدارة الوقت كما في دراسة الأسطل (2009)، أو المناخ التنظيمي كما في دراسة سليم (2009).

وما ظهر من أثر واضح خلال هذه الدراسات للنمط القيادي لمدير المدرسة على مختلف الجوانب النفسية، والاجتماعية، وغيرها لجميع العاملين في المدرسة، ورغم أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تعزيز ثقافة الإنجاز، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي تشير إلى أن أنماط القيادة الإدارية داخل المنظمة تؤدي دورًا مهماً في إيجاد البيئة الإدارية الملائمة، التي تمكِّن من تحفيز الأفراد على بذل المزيد من العطاء؛ مما يحقق مستويات جيدة في الأداء، خصوصًا مع التطورات المتسارعة، والتغيرات المتلاحقة، نتيجة الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات، مما جعل المؤسسات التعليمية تواجه العديد من المشكلات في كيفية التكيف معها.

كل تلك المتغيرات أضافت أعباءً كثيرة على المؤسسات التعليمية في إيجاد طرق حديثة، وإبداعية، ونبذ الإجراءات التقليدية العقيمة عن طريق إيجاد أشخاص مبدعين، وتوفير الوسائل المناسبة التي تساعد على ابتكار طرق، وحلول إدارية سريعة، وصولاً إلى تحقيق أداء مؤسسي متميز.

من هنا رأت الباحثة ضرورة التعرف إلى الأنماط القيادية الممارسة داخل المدارس، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز، حتى تكون عوناً للمديرين في اختيار الأنماط القيادية التي تساعدهم في تحقيق الأهداف المنشودة، والارتقاء بمستوى مدارسهم.

وفي ضوء ما سبق، واستكمالاً لجهود الآخرين جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية، وتعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر معلميهم؛ علَّها تساعدهم في اختيار أنماط قيادية مرغوبة، تؤثر بشكل إيجابي على دورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، وعلى نجاح مدارسهم في تحقيق أهدافها المنشودة.

مشكلة الدراسة:

إن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية لها دور كبير، ومؤثر في أداء سير المدارس التي يديرونها، سلبًا أو إيجابًا، وينعكس ذلك على مدى تحقيق الأهداف التربوية العامة، وعلى أداء كافة المعلمين، والطلبة، فلا بد أن تكون هناك قيادة مدرسية، واعية، يقوم عليها قيادي يصل بفكره، وإبداعه، وتأهيله إلى مرتبة القائد التربوي، الذي يسهم بشكل فعال في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التي يديرها.

ونظرًا لأن النمط القيادي لمدير المدرسة يؤثر في تعزيز ثقافة الإنجاز، وفي إيجاد الجو المناسب، والمحفز لطاقات، وإمكانات، وقدرات الطلبة، ومن هنا فقد تولد لدى الباحثة شعور بمشكلة الدراسة الحالية.

وبناءً على ما سبق فقد تم تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة بتعزيز ثقافة الإنجاز؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس– سنوات الخدمة– المؤهل العلمي)؟
3. ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر المعلمين؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس– سنوات الخدمة– المؤهل العلمي)؟
5. هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) .
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
5. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز

ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

6. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
7. توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1. تحديد الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.
2. دراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم بحسب متغيرات الدراسة (الجنس- سنوات الخدمة- المؤهل العلمي).
3. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر المعلمين.
4. دراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز بحسب متغيرات الدراسة (الجنس- سنوات الخدمة- المؤهل العلمي).
5. تحديد نوع العلاقة بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

1. أهمية موضوع القيادة المدرسية، وتأثيرها في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى الطلبة، والذي يعتبر من الموضوعات الحديثة، والمهمة في الحقل التربوي.

2. وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الربط بين الأنماط القيادية، وتعزيز ثقافة الإنجاز- حسب علم الباحثة – حيث إن معظم الدراسات اتجهت إلى دراسة العلاقة بين الأنماط القيادية، والثقافة التنظيمية بشكل عام، والتي تعتبر ثقافة الإنجاز أحد أنواعها.
3. قد تفيد نتائج الدراسة في إعطاء مؤشرات على مدى ممارسة المديرين لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، مما يمكِّن من تفعيل هذا الدور من خلال توصيات الدراسة.
4. قد تفيد توصيات الدراسة مديري المدارس في إعادة النظر بأساليبهم القيادية، وتحسين ممارساتهم التربوية، والتعرف إلى قدرات الطلبة، وإشباع رغباتهم، وإثارة دافعيتهم للإنجاز من أجل إيجاد بيئة إيجابية لثقافة الإنجاز.
5. قد تفيد الدراسة في طرح استراتيجيات، وطرق مختلفة؛ لإثارة ثقافة الإنجاز لدى الطلبة.
6. كما تبدو أهمية هذه الدراسة في الفئات التي سوف تستفيد منها، والمتمثلة في:

- المديرين، والمديرات: حيث ستوضح لهم أدوارهم، والعناصر التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، وعلاقتهم الإنسانية مع طلابهم، وأثر ذلك على تحقيق الأهداف المنشودة .
- المعلمين، والمعلمات: قد تسهم الدراسة في تطوير قدراتهم على تعزيز إنجاز طلبتهم من خلال إدارة الفصل.
- الطلبة في المدارس: وهم الذين ستنعكس عليهم الفائدة التي سيكتسبها الطلبة فتزيد في تحصيلهم العلمي، ومهاراتهم، وقدراتهم.
- العاملين في وزارة التربية، والتعليم، وخاصة مديري الإدارات التربوية لتطوير مديري المدارس.
- طلبة الدراسات العليا، والباحثين التربويين في المجالات المختلفة .

حدود الدراسة:

1- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على دراسة دور مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة بتعزيز ثقافة الإنجاز، من خلال دراسة أهم العناصر التي تسهم في ذلك، وهي (بناء الرؤية المستقبلية، الرسالة، نشر ثقافة الإنجاز، التحفيز، التشجيع، انتقاء الكلمات، تدريب الأفراد العاملين على الإنجاز، التأثير في الآخرين)، وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة لديهم (النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، النمط الترسلي)، وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين حول ذلك من خلال إجاباتهم على أدوات الدراسة.
2- **الحد البشري:** تمَّ إجراء الدراسة على عينة ممثلة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية.
3- **الحد المكاني:** تمَّ تطبيق الدراسة في جميع محافظات غزة .

4- **الحد المؤسسي:** اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية، والتعليم العالي.

5- **الحد الزماني:** تمَّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012/2013م).

مصطلحات الدراسة:

1- النمـــط القيـــادي:

"السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف، أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويقتدي به المرؤوسون في سلوكياتهم".(حسان، والعجمي،26:2007).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "مجموعة من الممارسات، والأفعال التي يستخدمها مدير المدرسة للتأثير في سلوك المعلمين، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، والذي يقاس من خلال الدرجة التي يعطيها أفراد العينة من خلال الاستجابة على استبانة الأنماط القيادية التي أعدتها الباحثة".

2- مدير المدرسة:

" هو الشخص الذي يرأس الإدارة المدرسية، ويقوم بعملية توجيه أنشطتها، أو الإشراف عليها، ومتابعتها، ويتم اختياره عادة من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية، أو من خارجها ضمن شروط، ومواصفات معينة" (هادي ربيع ،2008 :47).

وتعرفه الباحث إجرائيًا بأنه : قائد تربوي صاحب حكمة، قادر على تطوير، وتجويد أداء المعلمين إداريًا، وفنيًا، وعلميًا، مما يؤدي إلى رفع كفاءة العمل في البيئة التعليمية لتحقيق أهدافها المنشودة.

3- المدارس الحكومية:

"أي مؤسسة تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم، أو أي وزارة، أو سلطة حكومية" (وزارة التربية والتعليم العالي، 7:2012).

4- محافظات غزة:

"هي جزء من السهل الساحلي، وتبلغ مساحتها (365 كم^2)، ويمتد هذا الجزء على الشاطئ الشرقي للبحر المتوسط بطول (45 كم)، وبعرض ما بين (6-12 كم^2)، ومع قيام السلطة

الوطنية الفلسطينية، تم تقسيم قطاع غزة إداريًا إلى خمس محافظات هي: محافظة شمال غزة، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، محافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي،1997، 14). انظر ملحق رقم (5).

5- التعزيز:

"عملية تقوم على تقوية الاستجابة، وزيادة معدلها، أو جعلها أكثر احتمالية الحدوث، أو هي العملية التي يعمل بها مثير ما، أو حدث معين، على تقوية، أو زيادة احتمالية ظهور السلوك" (سماره، والعديلي،63:2008).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "وصف مكافأة تعطى للطلبة في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، استجابة لمتطلبات معينة من المديرين، والمعلمين، مما يقوي الاستجابة، ويزيد تكرارها، ويعمل على تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية، وإضعاف التعلم المصحوب بشعور غير سار".

6- ثقافة الإنجاز:

"هو تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد، والتحصيل، ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق، والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال، والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي" (جبران، 5:2010).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه:

"تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية، وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وتسعى إلى تغيير نوعي، وكمي، بحيث ينعكس أثرها على جميع طلبة المدرسة، والعاملين فيها من إدارة، وإشراف، وتدريس، وخدمات، والذي يقاس بالدرجة التي يعطيها أفراد العينة من خلال استجابتهم للاستبانة التي أعدتها الباحثة لذلك".

الفصل الثاني
الإطـــار النظري للدراســـة

- المحور الأول: الأنـــــمـــاط القياديـــة.
- المحور الثاني: ثقافة الإنجاز التربـــوي.

المحور الأول
الأنماط القيادية

1. مفهوم القيادة.
2. القيادة في الإسلام.
3. أهمية القيادة.
4. عناصر القيادة.
5. المهارات القيادية.
6. القيادة التربوية.
7. سمات القائد التربوي في القرآن والسنة.
8. خصائص القائد التربوي الناجح.
9. بنية القائد.
10. مصفوفة لمكونات الشخصية القيادية.
11. فنون القيادة في الإدارة المدرسية.
12. المفاتيح الأربعة للقيادة.
13. اختراع القيادة في مجال التربية والتعليم.
14. معضلات القيادة.
15. أنماط القيادة.
16. نظريات القيادة.
17. المداخل المعاصرة في القيادة.
18. تجارب معاصرة في القيادة.

المحور الأول
الأنماط القيادية

في ظل تطور الأعمال الإدارية وتشابكها إلى حد تعقيدها ، وفي خضم الأعباء المتزايدة والملقاة على كاهل مدير المدرسة، والتي تؤثر على النظام التعليمي برمته ، يستوجب الأمر وجود قيادة عصرية حكيمة واعية وفاعلة ترنو دائمًا لتحقيق الأهداف المنشودة ، وأن تكون قادرة على تحقيق الآمال والتطلعات وقادرة على تحقيق الثقة والدعم داخل المؤسسة التعليمية .

حيث شغل موضوع القيادة الإنسان منذ التاريخ القديم، وتناول المؤرخون، والكّتاب، والفلاسفة هذه الظاهرة منذ قديم الزمان، ولكن أهمية القيادة في المنظمات قد تزايدت بصورة ملحوظة في العصر الحديث، وذلك بسبب ما تشهده هذه المنظمات من تحديات، ومتطلبات عديدة معقدة، ومترابطة، ومنافسة حادة، وتزايد المشكلات التنظيمية، والإدارية، وأصبح نجاح المنظمات في تحقيق أهدافها، واستمرار نموها، وازدهارها يتوقف كثيرًا على القيادة الناجحة (حريم،215:2006).

وتسعى الباحثة إلى مناقشة الأنماط القيادية من خلال الآتي:

مفهوم القيادة:

- **القيادة لغة:**

إن الجذر اللغوي للفعل (قاد) فيه تقريب للمعنى إلى الذهن، فقد ورد في مختار الصحاح، والقاموس المحيط: "قَادَ يَقُودُ قَوْداً، وقِيَادة، وقِيَادًا . قاد الدابة مشى أمامها آخذاً بقيادتها، والقيادة ما تُقاد به الدابة من حبل، ونحوه، والقائد جمعه قُوَّاد، وقَادة، والقيادة هي مهنة القائد". (ابن منظور،377:1900).

ولفظة" القيادة "مشتقة من" قاد"، و"القَوْد" في اللغة نقيض "السَوْق" يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل، والقدوة، والمرشد، والقيادة هي عبارة عن علاقات بين قائد، ومقودين، والقائد هو من يقوم بعملٍ ما للوصول إلى الهدف المنشود، وهو الذي يصدر الأوامر، والمقودون هم الذين ينفذون أمر قائدهم بالعمل الذي يوصلهم لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها". (كنعان،86:1995)

والقيادة بهذا المفهوم لها طرفان: طرف يوجه، ويرشد، والطرف الآخر يستقبل التوجيهات، والتعليمات، ويقوم بالتنفيذ لتحقيق الأهداف المطلوبة.

➢ **القيادة اصطلاحاً:**

تصدى العديد من الباحثين، والمفكرين لموضوع القيادة في محاولة منهم لبيان أسرارها، ومجالاتها النظرية، والتطبيقية، واختلفت تبعًا لذلك تعريفات القيادة، ومنها:

1. هي عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم (عبوي،11:2008).
2. عملية التأثير التوجيهي في سلوك العاملين، وتنسيق جهودهم، وعلاقاتهم، مما يجعل المرؤوسين يقبلون توجيهات القائد بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة (قنديل،15:2010).
3. فن معاملة الطبيعة البشرية، أو فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم، وثقتهم، واحترامهم، وتعاونهم (العجمي،30:2008).
4. القيادة عملية تأثير في سلوك الآخرين؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف المشتركة، والمرغوبة (العلاق،11:2010).
5. هي عملية التأثير الاجتماعي، وهذا يعني أن القيادة لا تقتصر على الشركات، ومجالات العمل الإداري، وإنما قد توجد في المدرسة، أو المسجد، أو الكنيسة، وفي الأسرة، وغيرها (نجم،23:2012).
6. هي القدرة على التأثير في الآخرين؛ في سلوكهم، وأفعالهم، واتجاهاتهم للعمل برغبة وجد؛ لتحقيق أهداف المؤسسة في إطار ظروف، أو مواقف معينة (السكارنة، 19:2010).
7. القيادة هي القدرة التي يستأثر بها المدير على العاملين، وتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم، واحترامهم، وولائهم، وشحذ هممهم، وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف معين (القيسي،148:2010).
8. القيادة هي عملية التأثير في الناس، وتوجيههم لإنجاز الهدف (محمد،9:2006).
9. "هي القدرة الفاعلة على ربط الطموحات المستقبلية للمؤسسة، وأهدافها، وقيمها بممارسات تؤدي إلى تحقيق الأهداف، وخلق مناخ يمكِّن التابعين من الوصول إلى أهداف هذه المؤسسة" (الحريري،115:2010).

10. ويتفق كل من د.امبروسيو (D,AMbrosio,2002:45)، وكاردونا (Cardona,2002:36) أن القيادة هي" علاقة تبادلية للسلطة، ومصلحة مشتركة بين أولئك الذين اختاروا لأن يقودوا، وأولئك الذين قرروا أن يتبعوهم".
11. القيادة هي عملية التأثير، وشحذ همم الناس للعمل مع بعض بجهد عام؛ لتحقيق أهداف التنظيم (Military,1983:238).

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن القيادة تتميز بالآتي:

1. العنصر الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها العنصر الفعال في المؤسسات التعليمية.
2. نشاط يمارس لتحقيق أهداف الجماعة.
3. القيادة تعاون، وعلى القائد أن يبث روح التعاون بين الأفراد، خاصة فيما يتعلق بتحقيق أهداف المؤسسة.
4. عملية توجيه، وإرشاد الأفراد، وتحفيز طاقاتهم، واستخدامها إلى أقصى درجة من الكفاءة.
5. عملية تأثير في الأفراد تجعلهم يسلكون كل السبل لتحقيق الهدف المشترك، والتأثير يأتي عادة من خلال المناقشة، والإقناع لا عن طريق الأمر والفرض.
6. القيادة تختلف تبعًا للثقافة التنظيمية، والبيئة المحيطة.
7. للقيادة أهداف تربوية، واجتماعية، واقتصادية، وسياسية للمجتمع؛ لأنها المسؤولة عن السياسة التربوية.

القيادة في الإسلام:

إن من الأمور المهمة، والمؤثرة في أي عمل إداري، أو تنظيمي نمط وروح القيادة، ولقد حاول الناس قديمًا، وحديثًا التعرف إلى أسرارها، وأساس نجاحها، وفاعليتها.

وإذا كان القرآن الكريم لم يتضمن هذا اللفظ، وبأي من تصريفاته، إلا أن المعنى الروحي للقيادة قد ورد في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ ﴾[النساء: 59] (السعود،71:2012).

بالإضافة إلى ذلك تحدث القرآن الكريم، والسنة النبوية عن صفات اشترط وجودها فيمن يتولى أمر المسلمين، ويقودهم، ومن هذه الصفات:

1- **الإسلام:** يجب أن يكون القائد من أبناء الأمة التي يقوم بأمرها، ودليل ذلك قولـــه تعـــالى: ﴿إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَهُمْ رَٰكِعُونَ ﴿٥٥﴾﴾ [المائدة: 55]

2- **الأمانة:** أن يكون القائد أميناً، فالقائد مؤتمن على تطبيق السياسات التربوية، ورعاية النشء، ودليل ذلك قولـــه تعـــالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ ﴿٢٦﴾﴾ [القصص: 26]

3- **الحزم:** وهو الضبط، والإتقان، وهو الشدة في غير إفراط، وهو اللين في غير إفراط، وأحق الناس في القيادة أقدرهم على البر، والحزم، والنهوض بالأعباء، فعلى القائـــد التربـــوي أن يكون دائم الحذر، والحيطة، وهو يبادر الفرص، قال تعـــالى: ﴿فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ [آل عمران: 159]

4- **التواضع:** وهي صفة محمودة في القادة التربـــويين، فبتواضـــع القائـــد التربـــوي يلتـــف المرؤوسون حوله، ويحبونه، قال تعـــالى: ﴿أَذِلَّةٍ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ يُجَٰهِدُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَآئِمٍ ۚ ﴾ [المائدة: 54] (أبو ناصر،2008:47_56).

5- **العدل:** يعد مبدأ العدالة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها القيادة في الإســـلام، ويقصـــد بذلك عدالة القائد التربوي المسلم، واستقامته في شؤون الدين، والدنيا، وعدم استغلاله للنفوذ في التميز على مرؤوسيه، ومن سمات القائد التربوي العادل القيام بالواجبات، والفـــروض الدينية، والإدارية خير قيام، قال الله تعالى: ﴿وَأَشْهِدُوا۟ ذَوَىْ عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴾ [الطلاق: 2]

6- **القدوة الحسنة:** لا بد للأمة من قدوة حسنة في قائدها التربوي، وفـــي كـــل مـــن يتـــولى المسؤولية في شتى ميادين الحياة، فالقائد التربوي يجب أن يكون قـــدوة حســـنة لأتباعـــه، ومرؤوسيه، وطلابه، وأن يكون مراعيًا للأدب، والأخلاق الكريمة التي جاء بها الإســـلام؛ لأن القدوة تكون في الخلق، والمعاملة، وفي السلوك العملي، قال تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْـَٔاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾﴾ [الأحـــزاب: 21] (أبو العلا،2013:99-88) بتصرف.

7- **اللين:** وهو عكس الشدة، والقسوة، ولكنه ليس ضعفًا أو جبنًا، وهذا هو أكبر خطأ يقع فيـــه الكثير من القادة حينما يتصورون اللين ضعفًا، والشدة، والقسوة قوة، وقد أكد القرآن الكريم

على اتباع القائد لجانب اللين مع المرؤوسين في قوله تعالى: ﴿ وَٱخۡفِضۡ جَنَاحَكَ لِمَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴿٢١٥﴾ ﴾[الشعراء: 215] وهذا الأسلوب هو الذي يجعل العلاقة بين القائد، والأتباع علاقة تواصل، وحب، وتفاهم، وتعطي جوًا من الثقة، والانفتاح، والتشجيع على المبادرة، والابتكار.

8- **الشورى:** تعد الشورى من أهم أسس القيادة، ودعائمها، ويعدها الإسلام من أصول الدين، وتكون في الأمور التي لم يرد فيها نص شرعي، قال تعالى: ﴿وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ ﴾[آل عمران: 159]

وتعتبر الشورى سلوكًا إيجابيًا، وفعالاً في المؤسسات التربوية؛ إذ تعطي القائد التربوي طرقًا للتقارب مع زملاء العمل، وتصويب الأخطاء، والحصول على المعلومات(الدعيلج، 2009:81-83) بتصرف.

كما تناول القرآن الكريم القائد في آيات عديدة، ومواقف مختلفة، ومن زوايا، وأبعاد متكاملة، منها ما يحدد كيف يتم اختياره، وما هي المقومات التي تبرر ذلك؛ مثل ما حدث في موقف طالوت، ويوسف عليهما السلام، ومنها ما يتناول نمط القائد، وأسلوبه مع أتباعه مثل تلك الآيات التي وردت في وصف الرسول ﷺ، وأسلوبه في القيادة، والتعامل مع أتباعه، ومنها ما يتعامل مع دوره في التغيير، والتأثير على من حوله .

كما أن في القرآن الكريم آية أساسية جامعة لأهم ملامح القائد الفعال من المنظور الإسلامي، وهناك العديد من الآيات، والمواقف الأخرى المكملة لها في القرآن، وهذه الآية هي: ﴿ فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾ ﴾[آل عمران: 159]

وآية أخرى تصف الرسول ﷺ، وهي:﴿ لَقَدۡ جَآءَكُمۡ رَسُولٞ مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ عَزِيزٌ عَلَيۡهِ مَا عَنِتُّمۡ حَرِيصٌ عَلَيۡكُم بِٱلۡمُؤۡمِنِينَ رَءُوفٞ رَّحِيمٞ ﴿١٢٨﴾ ﴾[التوبة: 128] وهاتان الآيتان تمثلان معًا أهم مقومات القيادة الناجحة، وكل ما يرتبط بها من صفات، أو سمات، أو أنماط (الدعيلج،2009:80).

أما في السنة النبوية المطهرة فقد ورد أن رسول الله ﷺ قال: "**إِذَا خَرَجَ ثَلَاثَةٌ فِي سَفَرٍ فَلْيُؤَمِّرُوا أَحَدَهُمْ**" (أبو داوود،2068:458)، وعن عبد الله بن عمر عن رسول الله ﷺ قال: "**السمْعُ والطاعَةُ عَلَى المرْءِ المسْلِمِ، فيما أَحَب وكَرِهَ، مَا لَمْ يُؤْمَر بِمَعْصِيَةٍ، فإِذَا أمِرَ بِمَعْصِيَةٍ**

فَلاَ سمْع وَلاَ طَاعَة" (البخاري،2955:567)، وعن ابن عمر أنه سمع رسول الله ﷺ يقول :"**مَنْ خَلَعَ يَدًا مِنْ طَاعَةٍ لَقِيَ اللَّهَ لَا حُجَّةَ لَهُ، وَمَنْ مَاتَ لَيْسَ فِي رَقَبَتِهِ بَيْعَةٌ مَاتَ مَوْتَةً جَاهِلِيَّةً**" (مسلم،210: 4686).

يتضح لنا مما سبق أن القيادة في الإسلام ضرورة تنظيمية لحفظ وحدة الصف، وهي مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالعقيدة الإسلامية لا تنفك عنها، لأن العقيدة مُثلٌ عليا يؤمن بها الفرد، ويتمسك بها، فهي مسؤوليةٌ نابعةٌ من قول الرسول ﷺ: "**كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ**" (البخاري،530: 2651).

أهمية القيادة:

إن القيادة لا بد منها لحياة المجتمع البشري؛ حتى تترتب حياتهم، ويقام العدل، ويحال دون أن يأكل القوي الضعيف، فالقيادة بالغة الأهمية، وتزداد تلك الأهمية إذا كانت القيادة ذات الخيال الواسع، تمتلك الطاقة، والابتكار التي تستطيع أن تتخذ معه القرارات الجريئة، والشجاعة، وفي نفس الوقت القيادة الملتزمة بالنظم، فأهمية القيادة تكمن في الآتي:

1. حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المؤسسة، وتصوراتها المستقبلية.
2. البوتقة التي تنصهر بداخلها كافةُ المفاهيم، والاستراتيجيات، والسياسات.
3. قيادة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة .
4. تعميم الجوانب الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
5. السيطرة على مشكلات العمل، ورسم الخطط اللازمة لعملها.
6. تنمية، وتدريب، ورعاية الأفراد، إذ أنهم الرأسمال الأهم، والمورد الأعلى.
7. مواكبة المتغيرات المحيطة، وتوظيفها لخدمة المؤسسة (العجمي،66:2008).

وتؤكد الباحثة أهمية القيادة في الجانب الإنساني للإدارة؛ من خلال تتبع مسؤوليات القائد في مجال العلاقات الإنسانية، والمتمثلة في تكوين علاقات إنسانية قائمة على التفاهم المتبادل بين القائد، والأتباع، وإشعار كل فرد بالتقدير المناسب لما يبذله من جهود في نشاط مجموعته، وحفز العاملين على العمل بحماس؛ لتقديم أقصى طاقاتهم، وقدراتهم في العمل .

فالقيادة في المؤسسة التربوية هي منطلق نجاحها، واستمراريتها، وهي محور ارتكازها، ومؤشر واضح على مدى النجاح الذي تحققه من دعم للعاملين على الصعيد المعنوي، وزيادة دافعيتهم للعمل، وتفجير طاقاتهم، وإبداعاتهم في تحقيق الرؤية المستقبلة، والقدرة، والسيطرة على الأحداث لتفادى المشكلات، والعمل على حلها باعتبار المدرسة وحدة متكاملة تضم في جنباتها مكونات، وعناصر متفاعلة، ومتصارعة، وتنمية كادر حقيقي مؤمن بالعمل بروح الفريق.

عناصر القيادة:

لفهم القيادة لا بد من فهم العلاقة بين أربعة عناصر متداخلة في القيادة، وهي ما تسمى (أركان القيادة)، وهي :

1. **القائد Leader:**، وهو الشخص الذي يتميز عن زملائه، ويتميز بقدرته على التأثير فيهم، وقيادتهم.
2. **الجماعة/المرؤوسين Subordinates:**، وهم مجموعة من الأشخاص العاملين في المنظمة، ولديهم الاستعداد التام لطاعة القائد.
3. **الهدف Goal:**، وهو المقصد أو الغاية التي يسعى الأشخاص جميعًا بما فيهم القائد إلى تحقيقها، عن طريق التأثير في سلوكهم.
4. **الموقف/ الظرف Situation:** وهو بيئة الموقف الذي تمارس فيه القيادة، إذ لا بد من وجود ظرف، أو مناسبة لممارسة (القائد) دوره في قيادة هذه المجموعة من الأشخاص، وفي هذا الظرف تحدث عملية التأثير (السعود،78:2012).

المهارات القيادية:

يتطلب نجاح كل قائد أن يتميز بصفات، أو مهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه، وتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون فيها.

ولكي يستطيع القائد تفهم الأطراف الثلاثة لعملية القيادة، وهي: (القائد– التابعون– الموقف) فلا بد أن يمتلك، أو يكتسب مجموعة من المهارات، وهي:

1. **المهارات الفنية (Technical Skills):**

وهي أن يكون القائد مجيدًا لعمله، ومتقنًا إياه، وملمًا بأعمال مرؤوسيه من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤدونها، وعارفًا لمراحلها، وعلاقاتها، ومتطلباتها، كذلك أن يكون بإمكانه استعمال المعلومات، وتحليلها، ومدركًا للطرق، والوسائل المتاحة، والكفيلة بإنجاز العمل.

ويرى الكثير من الكتاب أن المهارات الفنية رغم أهميتها إلا أنها يمكن اكتسابها من الخبرة في العمل، لذلك يجب أن يركز على المهارات الإبداعية مثل(التفكير الاستراتيجي، الرؤية الانتقادية الهادفة، القدرة على التفكير المتشعب)، وأن تكون هذه المهارات ضمن شروط اختيار القائد (Toledo,2002:245).

2. **المهارات الإنسانية (Human Skills):**

ويعني بها المقدرة على تفهم سلوك العاملين، وعلاقاتهم، ودوافعهم، وكذا العوامل المؤثرة على سلوكهم؛ لأن معرفة القائد بأبعاد السلوك الإنساني تمكنه من فهم نفسه أولاً، ومن ثم معرفة مرؤوسيه ثانيًا، وهذا يساعد على إشباع حاجات التابعين، وتحقيق الأهداف المشتركة. (العلاق، 15:2010)

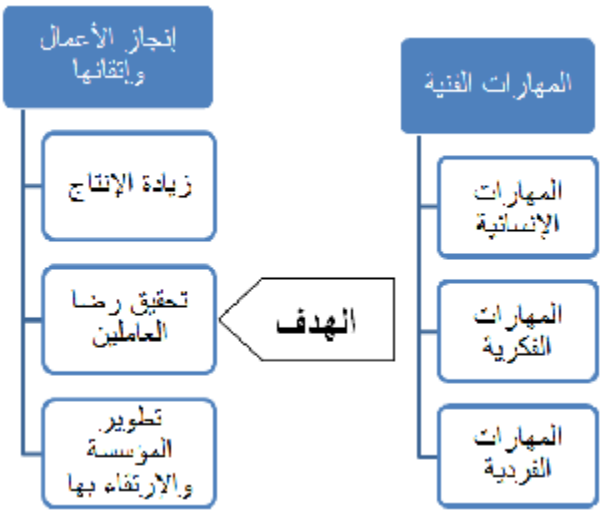
3. **المهارات الفكرية (Conceptual Skills):**

وتمثل القابليات الذهنية، والعقلية (الفكرية) التي تمكن المدير أو القائد تبصر أهداف المؤسسة، وتحديد سياساتها، وخططها، واستشراف مستقبلها برؤية ثاقبة، وقدرة عالية من الفراسة، والحدس القائم على إدراك معالم المستقبل، وما ينبغي أن تسير المؤسسة في إطاره من رؤية واضحة، وقدرة فكرية متبصرة توجد مهارات عالية في معالجة المشاكل، وتحديد الأهداف، والخطط المستقبلية.

4. **المهارات الفردية(الذاتية) (Individualistic Skills) :**

إن المهارات الفردية، أو الشخصية التي يمتلكها الفرد تعزز من قدراته التأثيرية في الآخرين، والتي تتمثل بالقدرات الجسمية (Physical Skills) ، والابتكار (Creation)، وغيرها من المهارات التي ترتبط بطبيعة الفرد الجسمية، والعقلية، والسيكولوجية، وغيرها (حمود،2010: 103-104).

ويبين الشكل (1) مهارات القيادة:



شكل رقم (1)

المهارات القيادية

(المصدر: الباحثة)

يتضح لنا من الشكل السابق أن جميع المهارات التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي تعمل على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، حيث إنجاز الأعمال، وإتقانها، وزيادة الإنتاج، وتحقيق رضا العاملين، بالإضافة إلى تطوير المؤسسة، والارتقاء بها.

وفي هذا السياق ترى الباحثة أهمية امتلاك مدير المدرسة كقائد تربوي لهذه المهارات، وأن يواصل اكتسابها حتى تؤهله لاحتلال المراكز القيادية بكفاءة، وجدارة عالية، إذ أن هذه المهارات غالبًا ما تحقق للأفراد أن يحظوا بثقة الآخرين، وقبولهم؛ حيث إن مدارسنا اليوم بحاجة ماسة لقادة يملكون المهارة، والقدرة على مواجهة تحديات المستقبل، وأن لا تستمر مؤسساتنا التعليمية على ما هي عليه في اهتمامها بالمهارات الإدارية المهمة على حساب المهارات القيادية الأهم.

القيادة التربوية:

تعد القيادة التربوية إحدى عناصر الإدارة التربوية، ويقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة، التي تعنى بتسيير شئون المؤسسة التربوية تسييرًا روتينيًا، إلى التأثير السحري في العاملين معه في المؤسسة التربوية، بما يوفر لهم فرص الإبداع، والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف مؤسستهم على الوجه الأكمل.

وعليه فإن نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها يتوقف على قدرات القائد التربوي، وخصائصه، وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون، والمساعدة لهم.

وتعرف القيادة التربوية بأنها: "مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد، أو جماعة للعمل برغبة من أجل تحقيق هدف، أو أهداف محددة" (السعود،2012:75-77).

ويعرفها(العجمي،2010): " كل نشاط اجتماعي هادف، يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير، والتعاون في رسم الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات، والاستعدادات البشرية، والإمكانيات المادية المتاحة" (العجمي،2010:176).

خصائص القائد التربوي الناجح:

للقائد التربوي الناجح خصائص عدة، أهمها:

1. المحافظة على استثمار الوقت بأقصى درجة ممكنة، نظرًا لأهمية الوقت في تحقيق أهداف النظام التربوي، وتقدير الزمن المطلوب لتحقيق الأنشطة المدرسية.

2. القائد التربوي الناجح يضع الأهداف التربوية نصب عينيه، ولا يغرق نفسه في الإجراءات الروتينية، التي تتصل بالأهداف التربوية إلا بقدر يسير.
3. القدرة على اكتشاف نواحي القوة، والضعف في النظام التربوي أثناء تنفيذ البرامج التربوية.
4. القدرة على تحديد أهم أولوليات قيادته التربوية، فيبدأ بالأهم ثم المهم، والمقدرة على معالجة المشكلات التي تحتاج حلولاً سريعة.
5. القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات المناسبة.
6. التفاعل الإيجابي البناء مع جميع العاملين في الإدارة التربوية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة (الدعيلج، 87:2009).

وترى الباحثة أنَّ على القائد التربوي (مدير المدرسة) أن يتحلى بهذه الخصائص، والسمات لكي يستطيع القيام بالمهام الملقاة على عاتقه، وأداء المهام التربوية المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

بنية القائد:

بينت نظرية القيادة أن القائد يشكل بنية متكاملة أطلقت عليها (بنية القائد) تتكون من المعطيات الآتية:

- **العوامل الذاتية:** وهي مجموعة السمات، والخصائص الشخصية الذاتية للقائد الموروثة، والمكتسبة.
- **أسلوب القائد.**
- **وظيفة القيادة،** أو وظيفة القائد.
- **البيئة:** سواء البيئة الاجتماعية، أو الوضعية التاريخية التي يعيش فيها القائد.

وقد أصبحت هذه العوامل مرتكزة على المداخل الموثرة في القيادة أو عملية القيادة (عبوي،141:2008).

مصفوفة مكونات الشخصية القيادية:

تتكون الشخصية القيادية من أربعة أعمدة رئيسة، هي:

1. **محددات الشخصية الإنسانية:** أي أن يكون لدى الشخص إدراك، ووعي لما يمتلك من قدرات، وإمكانات تمكنه من القيام بمهامه، وأيضاً إدراكه لما يمتلكه الآخرون من حوله،

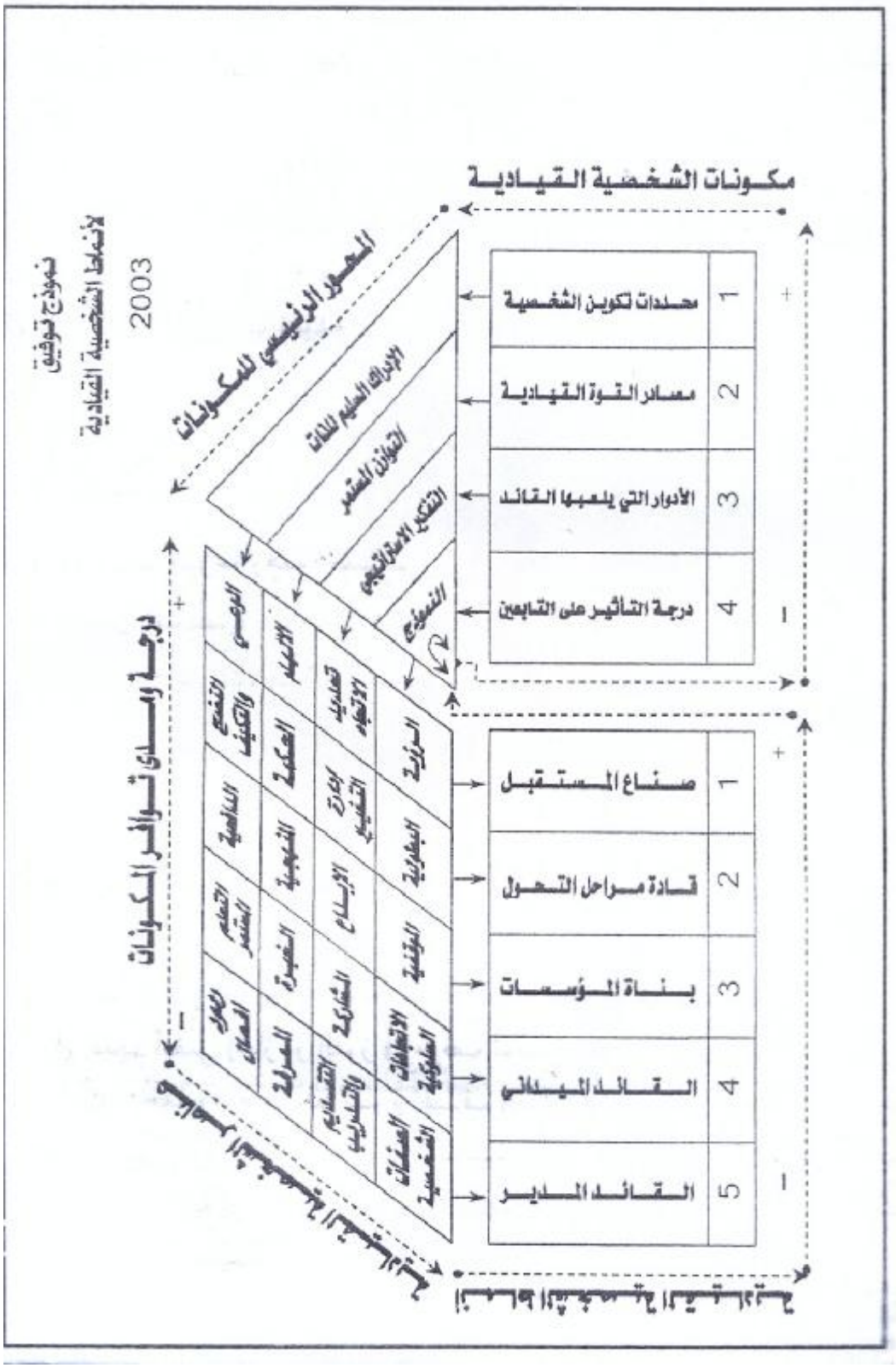
وكذلك البيئة المحيطة به، حيث إنه كلما زادت درجات وعي القائد بما لديه من قدرات، كلما زادت إمكانية تأثيره في الآخرين.

2. **مصادر القوة القيادية:** وتقاس مصادر القوة القيادية بتوازن القائد عند نقاط قوته، فلا تنحرف به بما يحوله إلى ضحية ما لديه من قوة، فيتحول إلى ديكتاتور أو محب لذاته، وعلى الجانب الآخر قد يتحول إلى قيادة متساهلة تتسم بالطيبة، ولكنها قابلة للانقلاب، والتمرد عليها من قبل الطامعين، إن القيادة الواعية هي تلك القادرة على إحداث التوازن المستمر مع مصادر قوتها أي كان نوعها (ردع، مكافأة، خبرة، علاقات، أموال، أسرة، ونسب، منصب) (السكارنة،39:2010) بتصرف.
3. **الأدوار التي يلعبها القائد** : نتحدث هنا عن الأدوار (Roles)، وليس المهام (Tasks)، فالقائد له أدوار عديدة أهمها أن يصبح بمثابة بوصلة التوجيه للمستقبل من خلال تفكيره، ولا يصبح مجرد مؤرخاً لمواقف البطولة الماضية، وللقائد أدوار عديدة أخرى أقل من دور المفكر الاستراتيجي، وإن كانت مكملة له، وهذه الأدوار هي: (المدرب عامل التغيير، المقدم، والمحدث طليق اللسان، والمبدع قولًا، وفعلًا).
4. **أثر القيادة على التابعين:** القيادة تأثير، والقيادة القادرة هي صاحبة الأثر، والتأثير في التابعين، وتوجيههم، ويتفاوت هذا الأثر حسب مصادر قوة القائد، والدور الذي يلعبه، وكذلك شخصيته الإنسانية، ويتبقى من الأثر مهما كان عميقًا ما يتركه القائد من مثل، ونموذج يحتذى به، فالقائد يموت مهما بلغ من العمر، ولكن تبقى أعماله، وكلماته، وأيضًا ما أضافه إلى هذا العالم من قيم، ومعانٍ (توفيق،2004:81-80).

تلك هي المحددات الأربعة للشخصية القيادية، التي من خلالها تنمو الشخصية القيادية حسب درجة توفرها، والمزيج المتجانس منها، ويمكن إجمالها في خمسة أنماط رئيسة، هي:

1. صناع المستقبل.
2. قادة مراحل التحول.
3. بناة المؤسسات.
4. القائد الميداني.
5. القائد المدير.

ويبين الشكل رقم(2) مصفوفة مكونات الشخصية القيادية.



شكل رقم (2)

مصفوفة مكونات الشخصية القيادية

(السكارنة،41:2010)

نلاحظ من الشكل السابق (مصفوفة مكونات الشخصية القيادية)، وتأثير العناصر، والمحددات الأربعة السابق ذكرها على تكوين شخصية القائد بنماذجه الخمسة، كما توضح كذلك ملامح كل منها، فعلى سبيل المثال: نجد أن صناع المستقبل : هم أولئك الذين تتسم شخصيتهم القيادية بالوعي بمعطيات الموقف القيادي، والإلهام، والتفكير، والتعامل مع الحدس، والفراسة، والقدرة على تحديد الاتجاه هو الدور الرئيس الذي يؤمن به، والرؤية، وهي قدرته على تبصر المستقبل، وتحديد صورة المنشأة في المستقبل (السكارنة،40:2010).

فنون القيادة في الإدارة المدرسية:

القيادة عملية نظمية النهج، فنية الأسلوب، تمارس من خلالها فنون متعددة قوامها المهنية، والاحتراف العالي، ومن الفنون القيادية لمدير المدرسة ما يأتي:

1- فن إصدار الأوامر:

يرفض البشر بطبيعتهم العمل تحت الضغط أو الإكراه، ولا يكون الضغط، والإكراه إلا في ظل سلسلة من الأوامر، والنواهي التي تثير في العاملين نزعات من الاحتجاج المعلن أو الخفي، ويؤدي ذلك إلى هبوط في مستوى الأداء، والانتماء، والمدير القائد يحقق أهدافه من خلال أسلوبه في طرح الأوامر، بطريقة يجعل فيها العاملين ينصاعون لأوامره، وينفذونها برغبة جامحة، ومن فنون إصدار الأوامر ما يأتي:

أ- فهم الغاية من الأمر سياسة الرجال، والاستفادة من قدراتهم، وليست الغاية منه استعراضية، أو تعسفية.

ب- اختر كلماتك بحذر، واظهر بقسمات وجه باسم، وابتعد عن الإلحاح.

ت- عين الشخص المسؤول بعد إصدار الأمر مباشرة، وحدد الوقت المتاح، وحدد المساعدين، والموارد.

ث- ليكن أمرك واضحاً، كاملاً، موجزاً، دقيقاً، وكن واثقاً من نفسك عند إصداره (عايش،73:2009) بتصرف.

2- فن الاتصال:

من أهم مهارات الاتصال : الإنصات حيث يعد الإصغاء للموظفين، وإعلامهم بما يدور حولهم أفضل الطرق لإغلاق فجوة الالتزام، وجعلهم يشعرون بالانتماء، وقطع الطريق على الشائعات.

وقد تضمنت إحدى الدراسات الحديثة قواعد للاتصال الناجح أدرجت تحت الكلمة الانجليزية (Human Touch) أي اللمسة الإنسانية على النحو الآتي:

H:Hear Him	استمع إليه.
U: Understand his feeling	احترم شعوره.
M: Motivate his desire	حرك رغبته
A: Appreciate his efforts	قدر مجهوده
N: News Him	زوده بالأخبار
T: Train Him	دربه.
O: Open his eyes	أرشده.
U: Understand his uniqueness	تفهم تفرده
C: Contact Him	اتصل به.
H: Honor Him	أكرمه.

3- فن التأنيب:

أ- أعط الملاحظة الضرورية دون تأخير، ولتكن بنغمة هادئة، ورزينة.

ب- أنّب، ولكن بعد تحري الحقيقة كاملة بملابساتها، وتجنب إثارة الجروح السابقة.

ت- التأنيب الذي لا يتناسب مع الخطأ يعطي نتيجة عكسية.

ث- اسأل المخطئ : ما الواجب الذي عليه فعله لتجنب هذا الخطأ مستقبلاً؟ (السكارنة،186:2010).

4- فن المكافأة، والتشجيع:

أ- اثنِ على الأعمال الناجحة، واعترف بإنجازات الأفراد، وشجع معاونيك دوماً.

ب- عاملهم كخبراء فيما يتقنونه، وتقبل أفكارهم التجديدية.

ت- لابد من توطيد " ثقافة الإشادة " داخل منظمتك.

ث- كلف المتميزين بأعمال أهم، ومسؤوليات أعلى.

ج- تذكر أنه كم من عبقريات رائعة تحطمت لأنها لم تجد في اللحظة الملائمة رئيسًا صالحًا يثني، يعدل، يشجع، ويهتم بطريقة تذكي نار الحماسة.

5- فن المراقبة:

أ- إن الأمر شيءٌ واحد، ولكن التنفيذ كل شيء، ولا تظهر صفات القائد، ومقدرته إلا عند مراقبة التنفيذ.

ب- على القائد أن يعترف بالأعمال الحسنة، وعليه أن لا يتردد في توجيه الانتباه نحو الأخطاء.

ت- إن الاحتكاك مع الحقيقة بكل محاسنها، ومساوئها يعطي القائد فكرة صحيحة أفضل بكثير من مئات التقارير.

6- فن المعاقبة:

أ- لتكن العقوبة متناسبة مع الذنب، والمذنب، والأحوال المحيطة.

ب- لا تجمع المعاقبين في عمل واحد، فالاجتماع يولد القوة، وقوة الشر هدامة.

ت- لا تعاقب الرئيس أمام مرؤوسه حتى لا ينهار مبدأ السلطة، وتتحطم سلسلة القيادة.

ث- لا تناقش مشاغباً أمام الآخرين (العلاق،2010:62-58).

7- فن التعاون مع القادة الآخرين:

أ- التعاون أساس النجاح، والتعاون لا يعني تكليف المتعاون بأكثر مما يستطيع.

ب- الإفصاح عن الرغبة بالتعاون مع الآخرين يدعم الفكر التعاوني، واستمراره.

ت- الذكاء في مواجهة، ومراقبة الآخرين، ونقدهم.

ث- لا تجعل من صغائر الأمور مفاتح للشر، وتفاقم النزاعات.

8- فن معالجة التذمرات:

أ- تجنب الأوضاع التي تخلق المشكلات.

ب- استقبل الشاكي بالترحاب، واستمع إليه، ولا ترفض الشكوى مباشرة، ثم استمع إلى وجهة النظر الأخرى.

ت- إذا قررت فعل شئ فافعله، وإلا وضح للشاكي أسباب حفظ شكواه (عايش،2009:75-73).

مما سبق يتضح لنا أنه كما أن المهندس فنان بتصاميمه، والتاجر فنان في تسويق البضائع التي يمتلكها، والجراح فنان في ترميم الإصابة التي يعالجها؛ كذلك ينبغي أن يكون مدير

المدرسة فناناً في إدارة مدرسته، وأن يمارس هذه الفنون، ويتقنها من أجل الارتقاء بالمرؤوسين، وتحقيق الجو المدرسي الملائم، الذي يشجع على العمل، والإنجاز.

المفاتيح الأربعة للقيادة:

للقيادة سمات أربع رئيسة، تتمثل في الآتي:

1. **الاستقرار العاطفي، ورباطة الجأش:** ويحقق ذلك من خلال الهدوء، الثقة بالنفس، القدرة على توقع التطورات، وخاصة عند اشتداد الضغوط.
2. **الاعتراف بالخطأ:** وتتطلب امتلاك القوة لكي يعترف بالخطأ، بدلاً من استهلاك الطاقة في التستر على الأخطاء.
3. **المهارات الشخصية الجيدة، والتعامل الجيد** : ومنها القدرة على التواصل، وإقناع الآخرين، دون اللجوء إلى أساليب قسرية، أو سلبية.
4. **اتساع الفكر** "**الاطلاع الواسع**" : كالقدرة على فهم طائفة، واسعة من المواضيع في مختلف التخصصات، وليس في مجال ضيق ينحصر في مجال خبرته فقط (محبوبة،29:2011).

اختراع القيادة في مجال التربية، والتعليم:

برزت مصطلحات جديدة في أيامنا هذه مثل إعادة تشكيل القيادة (Reshaping Leadership)، وإعادة التفكير في القيادة (Rethinking Leadership)، واختراع القيادة (Reinventing Leadership)، فجميع هذه المصطلحات هدفها الابتعاد عن النمط التقليدي في الإدارة كالنمط البيروقراطي، وفي المجال التربوي فإنها تركز على العمل التعاوني المؤسسي داخل المدرسة بين مدير المدرسة، والمعلمين، والطلبة، وتحمُّل المسؤولية من الجميع، وإن نجاح المؤسسة أو فشلها لا يقع على المدير فقط، فالقيادة عملية إنسانية اجتماعية، يشارك بها الفرد، فلا يمكن لنا أن نهمل الفرد، أو نقلل من قيمته.

لكل إنسان اهتماماته، ونشاطاته، وقيمه، ومواهبه، فلا نستطيع أن ننكرها، والقيادة الفاعلة هي التي تعمل على إشراك هذه المواهب، والاهتمامات الموجودة عند الأفراد، وتوظيفها بشكل فاعل، وإشعار العاملين بأهميتهم، مما يولد لديهم ثقة بالنفس، وتفهم حقيقي نحو المشاركة، وتحمل المسؤولية الجماعية، والانتماء الفعلي للمدرسة. (مقابلة،132:2011)

معضلات القيادة:

أولًا: معضلة البحث أو التطور (القادة يولدون أم يصنعون):

التساؤل الذي يطرح هنا هل هناك قادة بالفطرة أم أن القادة يصنعون؟ قديمًا كان شائعًا أن القادة هم نمط آخر من الأفراد يولدون، أما الآن فإن صناعة التدريب، والتطوير مزدهرة، وعلى نطاق واسع بما يعني أنهم يصنعون، وبهذا تكون معضلة القيادة في هذا المجال هو أن الاهتمام تركز على البحث في حين أن المطلوب هو أن يوجه الاهتمام للتطوير لأن القادة يصنعون، ويطورون.

ثانيًا: معضلة التنسيق، والحدود في قيادة فريق المشروع:

تتطلب طبيعة أي مشروع أن ينجز الهدف بالكامل، بمشاركة كل أفراد الفريق، وأقسام المشروع، لذلك يكون التنسيق معضلة حقيقية أمام القيادة.

ثالثًا: الدلالات الرمزية:

القائد لا بد أن يحافظ على قدر من القوة الرمزية، من خلال ما يقوم به من إنجازات كبيرة في مؤسسته؛ بحيث يستطيع أن يلهم العاملين قوة الإنجاز، ويزيد ثقتهم بالقيادة.

رابعًا: معضلة القائد الاستراتيجي:

احتوت الكثير من الكتب على كم من المعلومات حول الاستراتيجيات، ووصفات استراتيجية جاهزة؛ وهذا تسبب في وجود معضلة القائد الاستراتيجي لأن الخيار الاستراتيجي الذي تقدمه هذه الكتب يحد بالفعل من التفكير الاستراتيجي الخلاق، والمبدع، فهناك فرق بين من يصنع الاستراتيجية الابتكارية الجديدة الخلاقة، وبين من يطبق الدروس التعليمية في الاستراتيجية.

خامسًا: المعضلة الأخلاقية:

تعتبر الأخلاقيات في العمل ضرورية للقيادة، كما أنها ضرورية للعاملين، ولكي تستطيع أن تؤثر في العاملين لا بد أن تصغي إلى صوت القيادة الأخلاقية، وأن تقدم مثالها الأخلاقي للمرؤوسين (نجم،2012:50-47) بتصرف.

أنماط القيادة (Leadership Styles):

يختلف الأفراد في ممارساتهم الإدارية، وتسيير شؤون المؤسسات؛ نتيجة لاختلاف اتجاهاتهم، ومعارفهم حول المفاهيم الإدارية، وأساليبها، وقد يرجع الاختلاف إلى اجتهاداتهم الفردية، وخبراتهم الشخصية، فإذا كانت القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد، وأفراد الجماعة، فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد، ومرؤوسيه بغرض إرشادهم، وتوجيههم يعكس التباين في أساليب القيادة، وأنماطها، ومن هذه التصنيفات:

التصنيف الأول : تصنيف ماكس وبير

1- النمط التقليدي:

يقصد به نوع القيادة التي يضفيها الناس على شخص ما يتوقعون منه القيام بدور القيادة، فهي تقوم على أساس تقديس، واحترام الصغير للكبير، وطاعته باعتباره الأكثر إدراكًا، ووعيًا، ويسود هذا النوع في المجتمعات الريفية، والقبلية، وهذا النوع من القيادة يحاول المحافظة على الوضع الراهن، ويعمل على مقاومة أي تغيير تعزيزًا للسلطة، وتدعيمًا للنفوذ.

2- النمط الجذاب:

يعتبر العامل الشخصي الأساس في هذه القيادة؛ حيث يتمتع الفرد بصفات شخصية تجعله محبوبًا، ويمتلك جاذبية قوية، لذلك يرى العاملون معه أنه يتمتع بقوة خارقة، وأنه منزه عن الخطأ فله الولاء الكامل، ويصلح هذا النمط للمنظمات الرسمية، والزعامات الشعبية، والحركات الاجتماعية(العجمي،188:2010) بتصرف.

ويتصف السلوك القيادي لنمط الإدارة الجذابة بما يأتي:

أ- بناء علاقات شخصية مع المعلمين، ووضع ذلك في المقام الأول.
ب- تلبية حاجات المعلمين، وتقديم العون لهم، ولو كان ذلك على حساب العمل.
ت- التسامح في بعض الأخطاء سواء من التلاميذ، أو المعلمين.
ث- تسيير العمل التربوي باستخدام العلاقات الإنسانية الطيبة.
ج- الاعتماد على المعلمين في تنفيذ البرامج المعلمية كما هي (المعايطة،328:2007).

3- النمط العقلاني:

هو نمط القيادة الذي يقوم على أساس المركز الوظيفي، أي أنه يقوم على سيادة القوانين، واللوائح، ويتميز هذا النمط بأنه غير شخصي، حيث تكون الطاعة فيه نابعة من القوانين،

والأصول، والمبادئ، ولا دخل للاعتبارات الشخصية (العجمي،2010:188_189) بتصرف.

ويتصف السلوك الإداري لنمط القيادة العقلانية بأنه:

1. يتمسك حرفيًا باللوائح، والأنظمة، والقوانين في العمل المدرسي.
2. لا يحتفظ إلا بالحد الأدنى من العلاقات الإنسانية مع المعلمين، أو التلاميذ.
3. يهتم في المقام الأول بانتظام العمل المدرسي بغض النظر عن الجوانب الأخرى.
4. يهتم بالحضور إلى المدرسة، والانصراف منها في المواعيد المحددة

(الدعيلج،2009:89).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الأنماط القيادية آنفة الذكر تتجه إلى الطابع السلوكي المميز لهذه الأنماط، لا العناية، والاهتمام بشخصية القائد، ولا إلى العوامل الموقفية التي تؤثر في القيادة.

التصنيف الثاني: وهو تصنيف حديث ينطلق من التقسيم الآتي للأنماط القيادية:

1- القيادة الأوتوقراطية(الاستبدادية) Autocratic Leadership:

تتسم القيادة الأوتوقراطية أو التسلطية (الاستبدادية) بالنزعة الفردية، وشيوع ظاهرة الهيمنة الانفرادية في اتخاذ القرارات، والإحجام عن تفويض الصلاحيات، ووضع السياسات، وتحديد أوجه الأنشطة، والفعاليات بشكل فردي، وليس على أساس النزعة الجماعية في التعامل مع الآخرين.

إذ تتجلى لدى القائد الأوتوقراطي النزعة الفردية في التعامل مع الآخرين، إذ غالبًا ما يشرف القائد الأوتوقراطي إشرافاً مباشرًا على القرارات، وتفصيلاتها، وصيغ تنفيذها، ويتسم بالتقيد الحاسم بالقوانين، والأنظمة، والتعليمات، ولا يدع مجالاً للمرونة في تنفيذها، ويمارس الضغط على العاملين من أجل الالتزام بها، وزيادة الإنتاج.

2- القيادة الديمقراطية(التشاركية) Democratic Leadership:

يتسم هذا النمط من القيادة في قيام القائد باستشارة مرؤوسيه، وأخذ آرائهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وتفويض الصلاحيات لهم في إنجاز المهام المناطة بأدائهم، فالقائد الديمقراطي يتيح للآخرين (التابعين) الإسهام في إبداء الرأي، والمشاركة فيه، ويؤكد على أهمية الفرد، والجماعة في المنظمة، ويسعى لرفع معنوياتهم، ويثير حماسهم، ويتيح فرص التعامل بروح الفريق الواحد.

3-القيادة الفوضوية(غير الموجهة) Laissez Faire Style:

ويطلق عليها مسميات عدة، منها القيادة المطلقة، الترسلية، الحرة، التسيبية، وتقوم القيادة الفوضوية (غير الموجهة) على اعتماد أسلوب الحرية من خلال تنازل القائد عن دوره في سلطة اتخاذ القرارات، ويصبح دوره بحكم المستشار، إذ تعطي الحرية المطلقة لكل فرد في أداء مهماته، وبتنظيم مجريات عمله دون أي تدخل من القائد، فالقائد يفقد الدور الحقيقي المناط به في توجيه الأفراد، واتخاذ القرارات في تنظيم نشاطاتهم، وأداء مهامهم (حمود،2010:109-112) بتصرف.

<u>التصنيف الثالث: وهو تصنيف ليفتون، وبزوتا للأنماط القيادية إلى أربعة أقسام كما يأتي:</u>

1- القيادة المستبدة (Autocratic Style) :

يستخدم هذا النمط القوة في التعامل مع المرؤوسين، فالقائد يرى أن التعليمات التي يصدرها أوامر، ويستخدم القوة، والترهيب بشكل مباشر أو بشكل ماكر، ولا يكتفي بهما بل يلجأ أيضًا إلى استخدام أسلوب تقديم الإغراءات، المرؤوس يتلقى من قائده رسائل ذات حدين على سبيل المثال: "إذا لم تعمل بطريقتي ستضع نفسك أمام مشكلة"، و "إذا عملت بالطريقة التي أريدها فسوف آخذ ذلك بعين الاعتبار، وأهتم بأمرك"، كما أن القائد هو من يسير العمل، وينفرد بالقرارات الخاصة بعمله، ربما يطلب القليل من المساعدة من بعض المرؤوسين المقربين منه، وبذلك فتفويض الأعمال للآخرين أمر محدود جدًا، كما أن النمط المستبد كريم في العقاب، وبخيل جدًا في الثواب.

2- القيادة غير الجازمة (Unassertive Style):

القائد الذي يتبع هذا النمط يرى في نفسه بأنه محدوداً جدًا في مجال تحفيز المرؤوسين، فهو يرى أن بعضهم يتقن العمل، والبعض الآخر لا يعمل بشكل جيد، فكلٌ يعمل بطريقته الخاصة، وليس هناك ما يُمكّن القائد من فعله إزاء ذلك، فالقائد يرى أن العمل سيكون أفضل بدون إرباك منه، وتدخل في عمل المرؤوسين، وبذلك فهذا النمط متشائم لشعوره بعدم القدرة على تغيير الطريقة التي يعمل بها المرؤوسين، كما أن القائد يسعى دومًا إلى تأجيل اتخاذ القرارت، فهو يرى أن ذلك أكثر سلامة له، كما أن هذا النمط من القيادة يفضل العمل التقليدي، ويستخدم الطرق المجربة، والمتكررة لأنها أكثر أماناً من الطرق الحديثة، والتجارب الجديدة، فهم يتجنبون المخاطرة.

3- القيادة المتساهلة-الدافئة (Easygoing Style):

يحاول هذا النمط من القيادة الحفاظ على المعنويات، حيث توجد علاقة وثيقة بين زيادة الإنتاج، والمعنويات، ولتعزيز المعنويات يحاول القائد معاملة المرؤوسين بدفء، وبشكل، ودي، وبفهم عميق بأن الجميع بَشَر، وكل إنسان معرض للخطأ، لكن من عيوب هذا النمط أن القائد فوضوي، وغير منظم، والإجراءات، والتعليمات، والقواعد التي يتبعها قليلة، فهو يرى أن العمل سيجري بشكل إنسيابي إذا كان المرؤوسون سعداء، كما أن للقيادة قدرة هائلة على تعزيز كل الأعمال، بينما لا يتحدث القائد أبدًا عن الأعمال الفاشلة، ولا ينتقدها، فهو يمنح المكافآت بشكل سخي دون التمييز بين العامل المنتج، وغير المنتج، وهذ الأمر يقف حائلاً أمام تطور المؤسسة.

4- نمط القيادة التشاركية (Collaborative Style):

هذا النمط من القيادة يركز على النتائج، فهو يهدف إلى الحصول على كفاءة إنتاجية عالية من جميع المرؤوسين، فالقائد يطلب أفضل ما يمكن أن يقدمه المرؤوس من عمل، فهو يضع أهدافاً صعبة تحتاج إلى عمل شاق، وهو بذلك يسعى لمساعدة المرؤوسين في تطوير أنفسهم من الناحية المهنية، والعلمية، والمهارية، مع تقديم الحوافز التي يحتاجونها، كما أن القائد يطلب الكثير من المساعدة، والآراء من مرؤوسيه لإتقان عمله، كما أنه يقدم لهم الاستشارات، والمعلومات التي يحتاجون إليها، لذا فهو يؤمن في الإدارة بالمشاركة (الحريري،2008:42-36).

<u>التصنيف الرابع: حسب تصنيف "إيرنست ديل"، وهو ما يقوم على تحليل "فروم" لأنماط الشخصية</u>

وهناك خمسة أنماط للقادة:

1- النمط السلبي، أو الدفاعي :

هو ذلك النوع من القادة الذي لا يثق فيما يمكن أن يصدر عنه، فينفض يده من المسؤولية بتفويضها لغيره معتمداً بدرجة كبيرة على مقترحات استشارية أو تعليمات رؤسائه .

2- النمط الاستغلالي أو العدواني :

هو كالنوع السابق من القادة لا يثق فيما يمكن أن يصدر عنه، فيستغل آراء الآخرين التي يحصل عليها بالقوة، أو بالتحايل عليهم لمصلحته الشخصية، فيشعر الآخرين بالتنكر لجهودهم بإخضاعهم لرقابة صارمة، وتقديم منجزاتهم على أنها استجابة لأوامره .

3- النمط التسوقي :

وهو النمط الذي يستخدم سلطته كسلعة يستثمرها في الحصول على ما يرغب فيه، فيدعم هذه الوحدة، أو تلك بمقدار ما يمكن أن ينتفع بها، ويعرض عنها حين يجد أن دعمه لفئة أخرى يعود عليه بنفع أكبر.

4- النمط الاستحواذي :

ويقوم سلوكه على كل الاعتبارات التي يمكن أن تدعم موقفه، وتعززه، يعتمد في قراءاته على نفسه، ولا يعطي للعوامل الخارجية قيمة إلا بمقدار ما تدعم موقفه .

5- النمط المنتج :

يستخدم إمكاناته، ويستعين بغيره إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، ويعمل على تطوير قدرات الآخرين بغية زيادة فعالية المؤسسة، ويؤمن بأهمية اندماج جميع العاملين بأهداف المؤسسة، وغايتها.

وهناك من يصنف القادة إلى : مستغل، وكريم، وتشاركي، أو منتج على حساب العلاقات الاجتماعية، والإنسانية، أو معزز، أو موازن بين الإنتاج، والعلاقات الأخرى.

" المصدر، www.bramg.q8lots.net "

تاريخ الدخول للموقع: 12/7/2013

يتضح لنا مما سبق أن اختلاف وسائل التفاعل بين القائد، والمرؤوسين بغرض توجيههم، وإرشادهم، هو من يعكس التباين في الأنماط القيادية، وتصنيفاتها، حيث إن أفضل الأنماط القيادية في المؤسسات التربوية هو النمط الديمقراطي؛ لأنه يعتمد أساسًا على العلاقات الإنسانية بين المعلم قائدًا، والطلبة مرؤوسين له، والذي يقوم على إشباع حاجاتهم، وإطلاق قدراتهم، وطاقاتهم الكامنة، أما النمط الأوتوقراطي، والذي يقوم على الترهيب، والتخويف، ويكبح قدرات العاملين فلا يصلح في المؤسسات التربوية؛ لأنه يقلل الإنتاجية، ويثبط العاملين، أما فيما يتعلق بالنمط الترسلي فتكون القيادة لدى المدير، أو المعلم على حد سواء، وكأنها غير موجودة، فهو في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل عن سلطة اتخاذ القرارات، ويترك لهم حرية التصرف دون أي تدخل منه؛ فلذلك فهو لا يصلح أيضًا في المؤسسات التربوية.

ويتشابه كل من(التصنيف الحديث) للأنماط القيادية مع تصنيف (ليفتون، وبزوتا) للأنماط القيادية، حيث يقترب النمط الأوتوقراطي في التصنيف الحديث من نمط القيادة المستبدة في تصنيف ليفتون، وبزوتا، ويقترب نمط القيادة الترسلية من نمط القيادة المتساهلة، أما القيادة

الديمقراطية فهي تقابل نمط القيادة التشاركية التي تركز على النتائج، وتهدف للحصول على كفاءة إنتاجية عالية من جميع المرؤوسين.

أما تصنيف (ماكس، ويبر) فهو يتجه إلى الطابع السلوكي للقائد، بعيدًا عن الاهتمام بشخصية القائد، أو العوامل الموقفية، فيما يقوم تصنيف(إيرنست ديل) على شخصية القائد نفسه بعيدًا عن المرؤوسين.

نظريات القيادة (Leadership Theories) :

لقد ظهرت العديد من النظريات التي تناولت القيادة، والتي تقوم بشرح الخصائص، والسمات، والفروق التي تميز القائد عن غيره، واستخدمت هذه النظريات معايير مختلفة لقياس فاعلية القيادة، وأهمها الأداء، والإنتاجية، والرضا عن العمل، وإشباع حاجات الأفراد، ومشاعرهم، ورفع روحهم المعنوية.

وقد حاول الكثير من علماء الإدارة التربوية، والباحثين فيها، وضع نظريات لها تستند إلى المحاولات المتعددة في هذا المجال على مر السنوات، وتداخلت نظريات القيادة مع نظريات الإدارة التربوية، ومع نظريات الإدارة بشكل عام، ويمكن تصنيف نظريات القيادة في أربع مجموعات رئيسة، هي:

- مجموعة النظريات التقليدية في القيادة (A traditional theories of leadership).
- مجموعة النظريات السلوكية في القيادة (Behavioral Theories of leadership).
- مجموعة النظريات الموقفية (الاحتمالية) في القيادة (Contingency Theory).
- مجموعة النظريات الحديثة في القيادة(A modern theories of leadership).

أولاً: النظريات التقليدية:

ومن أهم النظريات التقليدية:

1- نظرية الرجل العظيم (Great Man Theory):

إن الجذور الأولى لهذه النظرية، تعود لعهدي الإغريق، والرومان، حيث كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم قد وُهبوا من السمات، والخصائص الجسمانية، والعقلية، والنفسية ما يعينهم على هذا، ولقد اختلفت المواقف، وتباينت فيما عدا ذلك حول ماهية تلك السمات، والخصائص، وأهمية كل منها، ويندرج تحت هذه النظرية عدة لنظريات فرعية، ومن أمثلتها:

أ- **نظرية الأمير** (The Prince Theory).

ب- **نظرية البطل**(The Hero Theory) .

ت- **نظرية الرجل المميز** (The Superman Theory).

(عياصرة، والفاضل، 82:2006).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتمتعون به من قدرات غير مألوفة، وامتلاكهم مواهب عظيمة، وسمات، وراثية تجعل منهم قادة أيًا كانت المواقف التي يواجهونها.

وتستند هذه النظرية إلى الافتراضات الآتية:

أ- يمتلك الرجال العظام حرية الإرادة المطلقة.

ب- يتمتعون بالقدرة على رسم مسارات التاريخ الحالية، والمستقبلية من خلال كفاحهم.

ت- يتمتعون بقدرة السيطرة على الأزمات بما ينسجم مع رؤيتهم (العميان،263:2005).

المآخذ على نظرية الرجل العظيم:

أ- هذه النظرية تصطدم ببعض الحالات التي تقلل من صدقها (عجز بعض القادة عن تحقيق أي تقدم مع نفس المجموعة، أو قيادة جماعات أخرى).

ب- المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير، إذ لا بد من الاعتماد على أسس، ومبادئ علمية، وعلى البحث، والتجريب، والتدريب لأن القيادة فن، وعلم.

ت- القيادة ستتوفر في عدد محدود من الأشخاص.

ث- اكتساب القائد صفة التعالي، والتكبر، وهي تمثل الاتجاهات القديمة للقائد في حكم الشعوب (السكارنة،86:2010).

ويتضح للباحثة أن هذه النظرية تتجاهل العوامل البيئية، فلا يتوقف وجود القيادة على وجود شخص تتوافر فيه سمات قيادية موروثة فحسب، بل هناك عوامل أخرى تتعلق بظروف المجتمع، وبطبيعة التنظيم، ففي بعض الحالات نجد أن بعض القادة قد ينجحون في قيادة الجماعات إلى الأمام في ظرف زمني معين، ويفشلون في ظروف أخرى.

2- نظرية السمات (Trait Theories):

ترتبط نظرية السمات ارتباطاً وثيقًا بما يدعى نظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory)، والتي تقوم على أساس أن بعض الأفراد يصبحون قادة لأنهم ولدوا وهم يحملون صفات القيادة، أي أن القائد بمفهوم هذه النظرية يولد، ولا يصنع (العلي، والموسوي،125:2001).

وإن توفر هذه السمات المحددة في الأفراد تؤهلهم أن يكونوا قادة فاعلين، ومن هذه السمات(الصفات) ما يأتي:

أ- **الصفات البدنية (الجسمية):** كالطول، والرشاقة، والحيوية، وسلامة الأعضاء، وغيرها.

ب- **الصفات الاجتماعية:** كوفرة النضج الاجتماعي، والتعلم، والشعور بالآخرين، والإحساس بالمسؤولية إزائهم، وغيرها (عواد،2012:339-338) بتصرف.

ت- **الصفات السيكولوجية (النفسية):** كالثقة بالنفس، والحسم، والحزم، والعدالة، والاستقامة، والتوازن، والذكاء، والمبادأة، والكرم، والشجاعة، وغيرها.

ث- **الصفات الفكرية (الذهنية):** كالذكاء، والفطنة، والحدس، والفراسة، وسرعة البديهة، والتذكر، والربط بين المتغيرات، وغيرها من المعالم الفكرية (حمود،106:2010).

وقد احتلت هذه النظرية مكانة خاصة في نظريات القيادة، إلا أنها منيت بالعديد من المآخذ، والانتقادات، ومنها:

أ- قائمة الصفات التي تم التوصل إليها باعتبارها تميز القادة الناجحين، هي قائمة كبيرة من ناحية، وغير عملية من ناحية أخرى.

ب- الطبيعة الوراثية لهذه الصفات، لا تدع مجالاً لاكتساب المهارات القيادية من خلال التدريب، والتنمية البشرية (ديري،167:2011).

ت- السمات عادة ما تكون ضعيفة الترابط، والتحديد.

ث- الاختبارات الموضوعة لقياس هذه السمات غير واقعية، وذات مصداقية ضعيفة.

ج- لا يستطيع أسلوب السمات التمييز بين السمات الضرورية للنجاح في ظرف معين، والسمات المرغوبة لعمل متفوق (أبو ناصر،2008: 24).

ح- لا تأخذ هذه النظرية في حساباتها الموقف الذي يجد فيه القائد نفسه (ربيع،48:2008).

خ- عدم وجود اتفاق بين المنادين فيها على عدد السمات الواجب توافرها في الشخص، ونوعها ليكون قائدًا، فضلاً عن أن هناك الكثير من الأفراد يتمتعون بالصفات التي حددتها هذه النظرية أو بعضها، إلا أنهم ليسوا قياديين مؤثرين، أو أكفاء (البدري،57:2001).

ويتضح مما سبق قصور هذه النظرية أيضًا؛ حيث يصعب توافر جميع السمات التي ذكرت في شخص واحد، كذلك قد يختلف الباحثون في تحديد السمات القيادية كل حسب اجتهاده، بالإضافة إلى عدم وجود خصائص تميز القادة عن التابعين.

3- النظرية التفاعلية (The Contingency Theory) :

ويطلق عليها أصحابها أيضًا (النظرية التوافقية)، وتقوم هذه النظرية على فكرة المزج بين متغيرات النظريات السابقة، فإذا كانت نظرية السمات، وكذلك نظرية الرجل العظيم ترجع القيادة إلى شخصية القائد، وأن نظرية الموقف تفسر القيادة من خلال الجماعة، فإن النظرية التفاعلية تقوم على أساس التكامل بين كل العوامل التي تؤثر في القيادة، فالقيادة عملية تفاعل مع جميع الظروف، والعناصر المحيطة من بشرية، واجتماعية، ومادية، ووظيفية، وتعطي النظرية أهمية كبيرة لإدراك القائد لنفسه، وإدراك الآخرين له، وإدراكه للآخرين، فالإدراك مشترك بين القائد، والتابعين، والمواقف، والوظائف (العلاق،2008: 206).

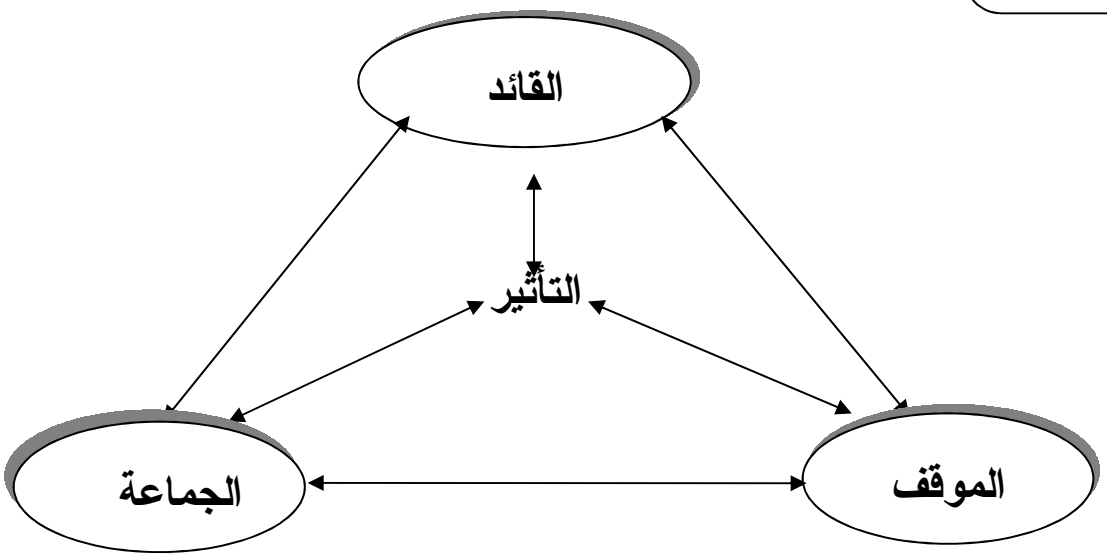
وتقوم هذه النظرية على أساس التكامل، والتفاعل بين المتغيرات الرئيسة الآتية:

أ- شخصية القائد، ودوره في الجماعة.

ب- الجماعة التي يقودهم من حيث أهدافهم، وخصائصهم، وحاجاتهم، واتجاهاتهم.

ت- العلاقة القائمة بين القائد، والجماعة.

ث- المواقف من حيث طبيعتها، وظروفها، والعوامل المادية المحيطة بها(السكارنة،69:2010) بتصرف. ويوضح الشكل (3) هذه المتغيرات.



شكل (3)

العوامل المؤثرة في القيادة التفاعلية

(حمود،108:2010)

ثانيًا: النظريات السلوكية في القيادة (Behavioral Theories):

ظهرت النظريات السلوكية نتيجة إخفاق النظريات التقليدية (السمات، والرجل العظيم) في تفسير مقبول لصفات القائد، وكذلك نتيجة لظهور حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، ونتيجة لدراسات هورثون، حيث تركز الاهتمام هنا على سلوك القائد، وليس على سماته الشخصية (مقابلة،157:2011).

وتركز هذه النظريات على ماذا يفعل القائد؟، وكيف يتصرف؟ أكثر من تركيزها على ماهية القائد نفسه، وهي تؤكد فرضية أن سلوك القائد مع الأفراد يحدد مدى نجاح القيادة، ورغم تعدد النظريات السلوكية فإنها بمجملها تبني تحليلها لسلوك القائد على بعدين، هما:

أ- سلوك القائد خلال العمل.

ب- سلوك القائد بالنسبة للأفراد، والناس (أبو ناصر،24:2008).

ومن أهم النظريات السلوكية:

1- نظرية البعدين في القيادة (Tow – Dimensional Theory of Leadership):

وقد عرفت الدراسات في هذا الاتجاه بدراسات جامعة أوهايو (Ohio University) Study ، وقد بدأت هذه الدراسات بعد الحرب العالمية الثانية، وهدفت إلى البحث عن المحددات الرئيسة للعمل (عياصرة،57:2006).

وقد وضع هذه النظرية أندرو هالبن (Andrew Halpin)، بعد أن قام بإعادة الدراسة التي قام بها هامبل (Hamphl)، وكونز (Coons) عام1940، حيث عمل وزميله ستوجدل (Stogdill) على إعادة الدراسة (أبو ناصر،29:2008). وقد حددت النظرية بعدين رئيسين يمكن أن يتخذ القائد الإداري أيًا منهما أسلوبًا للقيادة في المؤسسة، وهما:

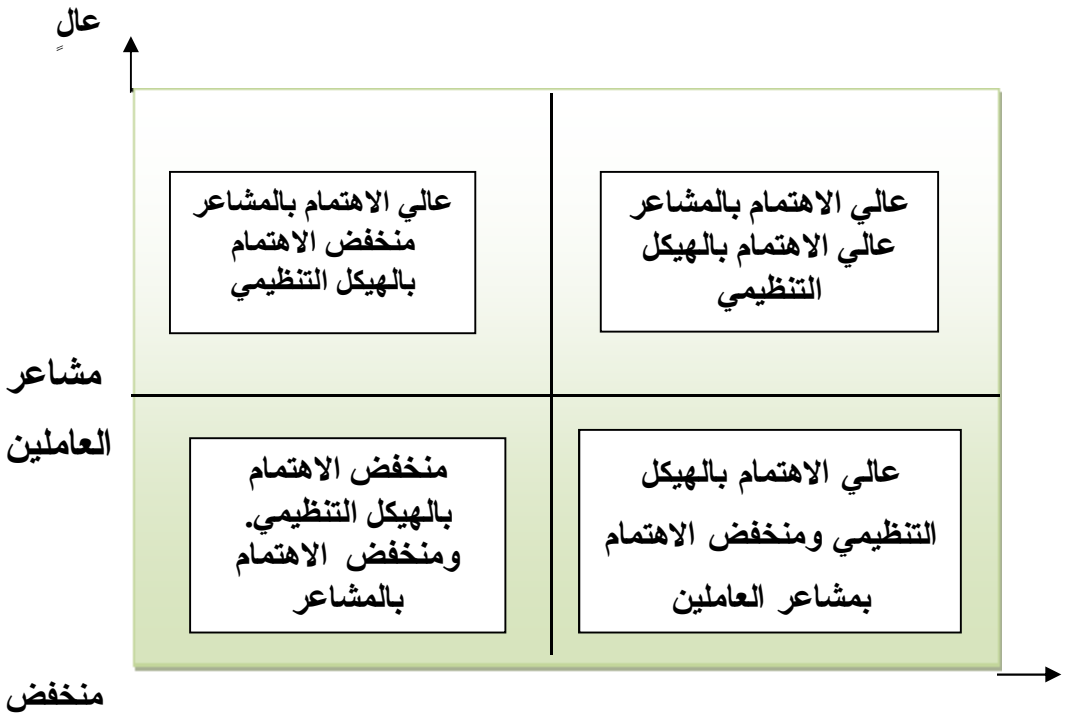
أ- تحديد المهام (Initiating Structure):

يقوم هذا الأسلوب على نمط تحديد القائد للمهام المنوطة بالأفراد، وفقًا للأنظمة، والتعليمات، ويطلعهم على كيفية أداء تلك المهام، دون أي اعتبار معين لمشاعرهم، وأحاسيسهم عند اتخاذ القرارات المتعلقة بإنجاز هذه المهام.

ب-مشاعر العاملين (Consideration Structure):

يقوم هذا الاتجاه على مراعاة مشاعر العاملين، وأحاسيسهم، ودوافعهم، لذا فإنه يسعى لإيجاد مناخ تنظيمي صحي بين الأفراد العاملين، ويزرع روح المودة، والثقة، والتعاون بينهم، ويشاركهم في اتخاذ القرارات (حمود،113:2010).

ووفقًا لهذه الدراسة تبرز أربعة اتجاهات قيادية، واضحة من خلال الشكل (4):



شكل رقم (4)

نموذج هالبن في القيادة

(عياصرة،58:2006)

وترى الباحثة من خلال هذا النموذج أن على القائد أن يأخذ بعين الاعتبار مشاعر العاملين، ويدفع باتجاههم نحو تحقيق أهدافهم، وطموحاتهم مع مراعاة هيكلية، وأهداف المؤسسة، أي يجب على القائد أن يوازن ما بين المتغيرين، وأن يشركهم في اتخاذ القرارات سعيًا لتحقيق أهداف المؤسسة.

2- نظرية الأبعاد الثلاثية للقيادة (3d_theory of leadership):

طور هذه النظرية **ريدن (Redden)** من خلال إضافة بعد ثالث للأبعاد الواردة في نظرية هالبن، وهي(بعد مراعاة مشاعر العاملين، وبعد تحديد المهام)، حيث أضاف بعد الفاعلية (effectiveness dimension)، ويشير إلى حجم ما ينجزه القائد من أهداف مطلوب منه تحقيقها، باعتبار أن الأهداف، ومدى ما يتحقق منها تعد أفضل معيار للفاعلية (فرج، 111:1992).

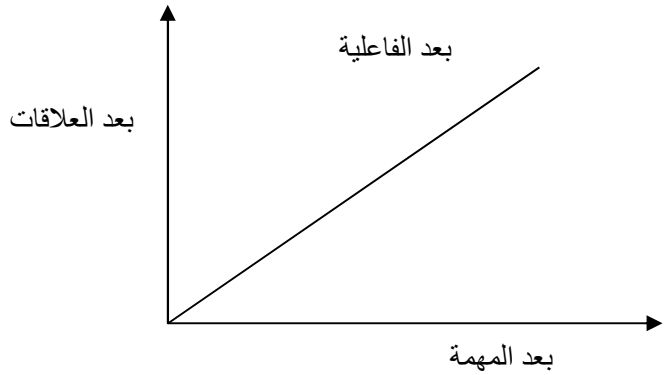
وقد حلل **ريدن** الأسلوب القيادي إلى ثلاثة أبعاد، وأطلق عليها مسميات جديدة:

أ. **بعد المهمة أو التوجه نحو المهمة** (TO_task orientation) أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوجيه جهوده، وجهود العاملين معه لتحقيق الهدف.

ب. **بعد العلاقات أو التوجه نحو العلاقات** (RO_ relation ship orientation) أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوفير علاقات عمل شخصية، تتسم بالثقة المتبادلة، واحترام الآخرين.

ت. **بعد الفاعلية** (effectiveness dimension)، وهي الفاعلية التي يمكن فهمها في ضوء المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف المتعلقة بدوره (أبو ناصر،31:2008).

ويمثل الشكل الآتي الأبعاد الثلاثة التي طرحها "ردنReddin



شكل رقم (5)

الأبعاد الثلاثة التي طرحها "ردنReddin

(أبو ناصر،30:2008)

3-نظرية ليكرت في القيادة (Likert Theory) :

وقد طور هذا النموذج **رنسيس ليكرت (Rensis Likert)** من خلال الدراسات التي أُنجزت بمركز البحوث في جامعة ميتشيغان الأمريكية (University of Michigan) التي ركزت على العلاقات الإنسانية في الإدارة، والتي بينت طبيعة العلاقة المتفاعلة بين القائد، وأعضاء المجموعة، وأثر هذا التفاعل في دافعية الفرد، وزيادة الإنتاج (عياصرة،56:2006).

ويعتبر رنسس ليكرت أن فاعلية المنظمات تعتمد بشكل رئيس على الأسلوب الذي يتبعه الإداريون في قيادة مرؤوسيهم، ويتسم النموذج الذي وضعه بتحديد أربعة أنماط من السلوك القيادي في المنظمة، وهي:

أ- الأسلوب التسلطي _ الاستغلالي (Exploitive Authoritative):

القائد في هذا الإطار أوتوقراطي للغاية، ويقود بالسلطة الرسمية، ويقوم باتخاذ القرارات التي ينبغي على المرؤوسين تنفيذها، وما على المرؤوسين إلا الطاعة، والتنفيذ، فهو يركز على الإنجاز، ولا يظهر ثقة بمرؤوسيه، ويأخذ بأسلوب الاتصال الهابط، ويلجأ إلى التهديد، والعقاب، وقليل من التقدير، أو الثناء.

ب- الأسلوب التسلطي_ النفعي (Benevolent Authoritative):

القائد في هذا النموذج يسمح للعاملين المشاركة في اتخاذ القرارات، ولكن تحت رقابته، وتتصاعد ثقته في مرؤوسيه نسبيًا، ويسمح القائد بالاتصال الصاعد، ويمنح الثواب، والمكافأة، ولكن من ناحية أخرى يراقب عن كثب، ويلجأ إلى التهديد، والعقاب لتحقيق الإنجاز، بالإضافة إلى ذلك فإن المناخ التنظيمي لا يشجع المرؤوسين على التحدث بحرية مع رؤسائهم عن مشاكلهم(أحمد،93:2011-92) بتصرف.

ت- الأسلوب الاستشاري (Consultative) :

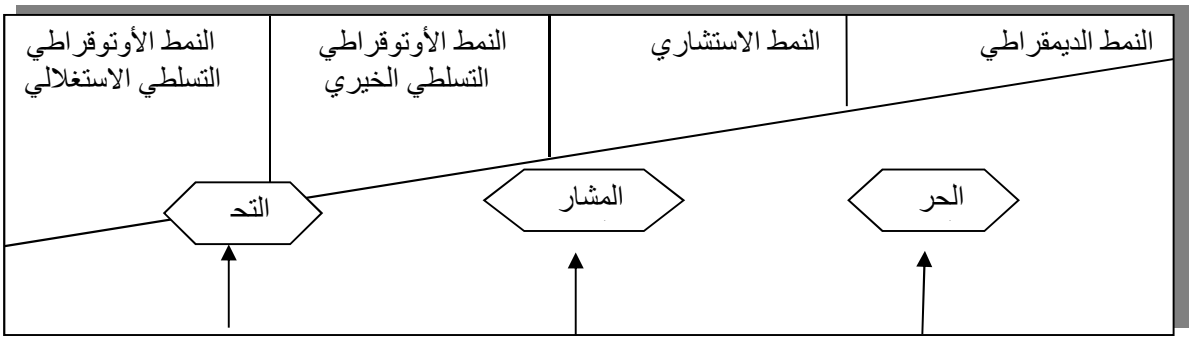
يقوم هذا النمط من القيادة على التشاور مع العاملين في اتخاذ القرارات، ويتخذ القادة القرارات الرئيسة، والمهمة، ويقومون بتفويض الروتينية منها إلى المرؤسين، وإفساح المجال بإبداء الآراء، والمقترحات، وتعزيز الاتصال ذي الاتجاهين: هابط، وصاعد، بالإضافة إلى أن هذا النوع من المديرين عادة ما يعتمد على أسلوب الثواب بدلاً من العقاب في تحفيز العاملين على الأداء، أما بالنسبة لنمط العلاقات فإن المرؤوسين عادة ما يشعرون بالحرية الكاملة عند مناقشة شؤون العمل، ومشاكله مع الرؤساء، والذين يثقون في قدرة مرؤوسيهم على تحمل مسؤولية أداء مهام العمل بكفاءة (الرحاحلة، وعزام،237:2011).

ث- الأسلوب الجماعي_ المشارك (Participative – Group Leaders):

إن نمط الأسلوب الجماعي، أو سيادة روح الفريق يعتبر من الأنماط المفضلة في المنظمات المعاصرة، ويعتبر ليكرت من مؤيدي هذا الأسلوب، وفيه يبدي القادة ثقة كبيرة بمرؤوسيهم، ويتم التركيز على الهدف الجماعي، وعمل الفريق الواحد، وتشجيع تقديم الأفكار، والمقترحات، والاتصال مع كافة المستويات، ومنح الثواب، والمكافأة بناء على تقييم الأداء، والمساهمة مع الجماعة في رسم الأهداف.

ويرى ليكرت أن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب التي تتسم منظماتها بتطوير الإنتاجية، وتحسينها، فهو يؤدي إلى تحقيق الهدف، وخلق بيئة تنظيمية صحية، ورفع معنويات الأفراد، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي لهم (العميان،2005:267-268) بتصرف.

ويوضح الشكل رقم (4) هذه الأنماط.



شكل رقم (6)

نظم ليكرت الأربعة في القيادة

(المخلافي،2008:75)

يتضح من خلال الشكل السابق أن النمط الديمقراطي يقوم على الحرية، بينما يقوم النمط الاستشاري على المشاركة في اتخاذ القرارات، وزيادة الثقة بالمرؤوسين، أما النمط الأوتوقراطي فهو يضع المرؤوسين تحت الرقابة المحكمة مع إعطائهم القليل من الثقة، والمشاركة، والنمط الأوتوقراطي التسلطي عنده مركزية السلطة، والتحكم الدائم في المرؤوسين.

4- نظرية الشبكة الإدارية (نموذج بلاك Blake، وموتون Mouton) :

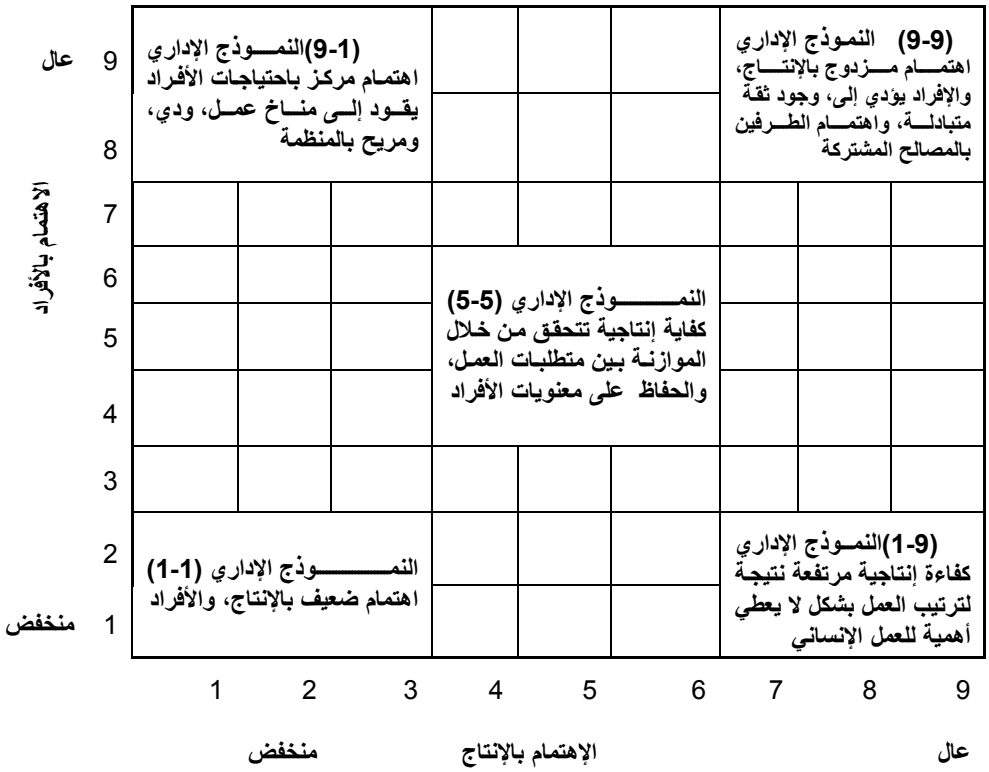
في عام 1960م قام العالمان **بلاك، وموتون** بعمل نموذج مقسم إلى خمسة أقسام، يبين سلوك القادة في ضبط توازن الاهتمام بين الأتباع، والأهداف (محبوبة،2011:35).

ويعد هذا النموذج امتدادًا مباشرًا لأبعاد السلوك القيادي التي كشفت عنها دراسات جامعة أوهايو، وميتشجان، وهما بعد السلوك المهتم بالإنتاج، وبعد السلوك المهتم بالعلاقات الإنسانية، غير أن الإضافة التي يضيفها نموذج بلاك، وموتون هي التعامل مع هذين البعدين في حالة تفاعلهما مع بعضهما البعض.

وقد وضع بلاك، وموتون تصورًا يجمع هذين العاملين في مصفوفة ذات بعدين متقاطعين: يمثل البعد الأفقي فيها اهتمام القائد بالإنتاج، بينما يمثل البعد الرأسي فيها اهتمام القائد بالأفراد، وتم تمثيل كل بعد من هذين البعدين على مقياس من تسع نقاط يمتد من أقل درجات الاهتمام (1) إلى أعلى درجات الاهتمام (9) (محمد،2010:149).

وبالرغم من أن الشبكة الإدارية تظهر أنواعاً مختلفة من أساليب القيادة (81 أسلوب قيادي)، وتعتمد على درجات متفاوتة من الاهتمام بالإنتاج، وبالأفراد، إلا أن الباحثين أكدا على خمسة نماذج قيادية: أربعة منها على زوايا الشبكة، وواحدة في الوسط (العميان،2005:270).

وهو ما يمكن توضيحه من خلال **الشكل رقم (7):**



شكل رقم (7)

الشبكة الإدارية (نموذج بلاك Blake، وموتون Mouton)

(**Source**: http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Askria6/Keadah/fig04.jpg_cvt.htm)

تاريخ الدخول للموقع: 15/5/2013

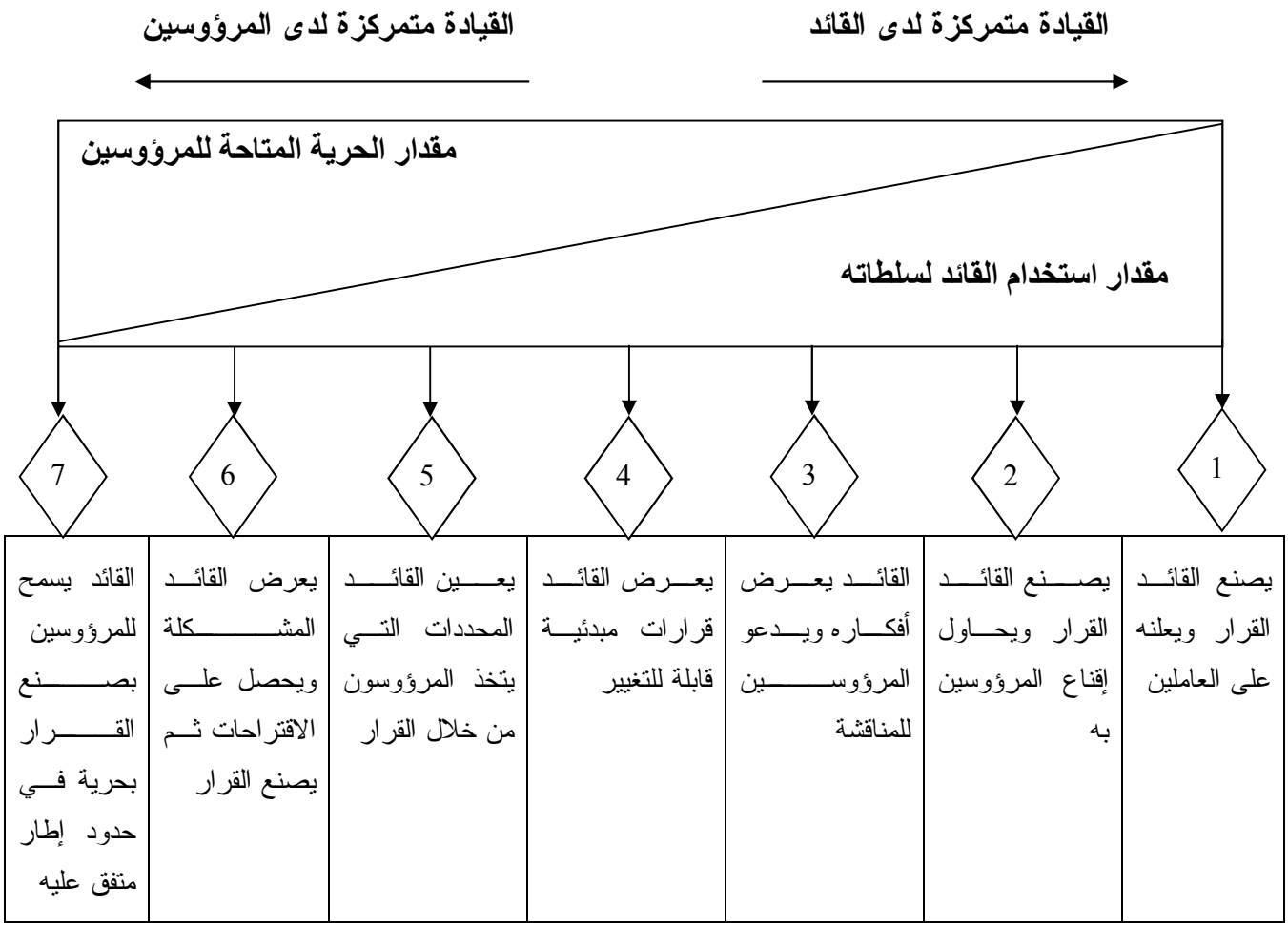
يلاحظ من الشكل السابق أن البعد الأفقي لها يعبر عن بعد الاهتمام بالإنتاج، بينما البعد الرأسي يعبر عن بعد الاهتمام بالأفراد (العاملين)، كذلك يلاحظ تحديد كل من بليك، وموتون لخمسة أنماط إدارية (1/1 -1/9- 9/1-5/5-9/9) يعبر كل منهم عن درجات مختلفة من الاهتمام بكل من البعدين، بحيث يعبر الرقم الأول(من اليسار) عن درجة الاهتمام التي توليها الإدارة للأفراد، بينما يعبر الرقم الثاني عن درجة اهتمامها بالإنتاج، فمثلا النمط (1/9) يعبر عن درجة كبيرة جدا للاهتمام بالإنتاج، ودرجة منخفضة جداً للاهتمام بالأفراد.

وترى الباحثة أن أسلوب إدارة الفريق، والعمل الجماعي(5/5) هو الأسلوب الأنجح، والذي يقوم على إنجاز الأعمال بدقة، وفاعلية، وأن القائد الناجح هو الذي يوازن بين متطلبات، وحاجات العمل، ومتطلبات، وحاجات العاملين.

5- نظرية الخط المستمر في القيادة (Continuum of Leadership) **نموذج تانينبوم، وشمدت**(Tannenbaum & Schmidt) :

لقد قام الباحثان **تانينبوم، وشمدت** في عام (1973) بدراسة، وتحليل الأنماط القيادية، وقد خلصت دراستهما في تحديد المحور القيادي، وأنماطه، وفقًا لمجموعة نقاط يمكن من خلالهما تحديد الأسلوب أو النمط القيادي، والنموذج يركز على سبعة أنماط، وأساليب قيادية، وبدرجات متفاوتة تختلف وفقًا للأسلوب القيادي المعتمد، إذ إن كل من هذه الأساليب يعتمد على مدى السلطة المستخدمة من القائد، ومدى الحرية التي يوفرها للمرؤوسين في المشاركة باتخاذ القرار (حمود،114:2010).

ويتضح من خلال الشكل رقم (8) أن سلوك القائد يتذبذب على خط متصل بين سلوكيين هما: الطرف الأيسر، والذي يفرض أقل ما يمكن من الرقابة، والسيطرة، في حين يقابله الطرف الأيمن، والذي يعبر عن القائد الإداري الذي يزاول درجة عالية من السيطرة، والرقابة، إن التطرف في كلا الحالين لا يكون على وجه الإطلاق في الواقع، حيث إن طبيعة الموقف، ونوعية الهدف، وقدرات المرؤوسين هي التي تحدد سلوك القائد في أي نقطة على الخط المستمر.



شكل رقم (8)

نموذج تانينبوم، وشمدت (Tannenbaum & Schmidt) :

(زيارة،327:2010)

يتضح لنا من خلال الشكل السابق أن هناك سبعة أنماط للقيادة، ثلاثة منها أقرب إلى النمط الأوتوقراطي، وثلاثة أقرب إلى النمط الديمقراطي، بينما يقع بينهما نمط وسط (النمط الرابع) في الشكل.

ثالثًا: النظريات الموقفية (الاحتمالية) في القيادة (Contingency Theory):

من منطلق الاهتمام بأن الظروف، والمواقف لها تأثير كبير في عملية القيادة، فهي لا تتوقف في بعض الأحيان على سمات القائد أو شخصيته، أو مدى كفاءة المرؤوسين، وإنما قد تؤدي ظروف معينة تكون مناسبة، ومهيأة إلى نجاح القائد في إنجاز المهمة بكفاءة، وتتصف

النظريات الموقفية بتركيزها على أهمية المرونة، والتكيف؛ التي ينبغي للقائد أن يتمتع بها مع المواقف (الظروف) التي يواجهها (النعيمي،151:2008).

1- النظرية الموقفية لفيدلر (Situational Leadership):

تنسب أول نظرية موقفية في القيادة إلى **فريدريك فيدلر** من جامعة الينوى في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعتبر أول محاولة جادة لإدخال متغيرات الموقف في إطار نظري يفترض وجود تفاعل بين هذه المتغيرات، وخصائص القائد (حريم،211:2004-212).

وقد تبنى فيدلر بعدي القيادة اللّذين استُخدِما في دراسات ميتشغان، وأوهايو، وهما:

أ. نمط القيادة الذي يهتم بالإنتاج، وتصميم العمل.
ب. نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين، والعلاقات الاجتماعية (ماهر،321:2007).

وتكون عملية القيادة فيها محصلة عوامل موقفية، ترتبط بالمواقف التي يتواجد فيها القائد أو الرئيس، وإن مفهوم النظرية الموقفية يقوم على أساس أن تحديد خصائص القائد، وسماته لا يرتبط بسمات، وخصائص شخصية عامة، بل يرتبط بسمات، وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي محدد (أبو الكشك،72:2006).

كما أن هذه النظرية تبين أن القائد هو وليد الموقف، وأن المواقف هي التي تبرز القيادات، وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية، وليست السمات التي يتمتعون بها (ربيع،157:2006).

ويقوم المدخل الموقفي على مبدأ تعذر تحديد القيادة الفاعلة بعامل واحد فقط، لكنه لا ينكر أهمية سمات القائد أو سلوكه، بل إنه -أكثر من ذلك- يرى بأن كلاهما يجب أن يؤخذ بالاعتبار في سياق الموقف الذي يعيشه القائد (مصطفى،62:2007).

2- نظرية " المسار- الهدف" (The Path – Goal Theory) :

قام بتطوير هذه النظرية (روبرت هاوس)، والتي تؤكد أن القائد الفعال هو الذي يقوم بمساعدة مرؤوسيه في تحديد أهدافهم، ورسم المسارات لتحقيق هذه الأهداف، وإزالة العقبات التي تعترض طريقهم، وتدريبهم، ومكافأتهم على إنجازهم (العميان،273:2005).

وقد أوضحت هذه النظرية أن القائد الإداري وفقًا للنمط القيادي الذي يتبناه يؤثر في كل من الهدف بتحديده للمقابل، والمردود المتاح للمرؤوسين، وفي المسار من خلال إدراك المرؤوسين للسبيل إلى ذلك، وتجسيده في سلوك، واتجاهات تضمن تحقيق الهدف.

وبناء على طبيعة الحال سيكون سلوك القائد الإداري، واحدًا من الأنماط الأربعة الآتية:

أ. القيادة الموجهة (Directive Leadership):

يتبلور سلوك القائد، وفقًا لهذا النمط في إعطائه توجيهات محددة لما هو مطلوب عمله، وكيف يتم عمله، ودور كل فرد في المجموعة، وهو يرتب العمل حسب الأولوية، والأهمية، ويضع معايير محددة للإنجاز، ثم يطلب من التابعين التقيد بالقوانين، والتعليمات، والتي تقود عملية الإنجاز.

ب. القيادة المساندة (Supportive Leadership):

تتميز القيادة هنا بأن القائد يكون حليمًا، ودودًا، وهو يعطي اهتمامًا للوضع الاجتماعي، والمعيشي للعاملين، ولحاجاتهم، فالقائد قد يقوم بعمل صغير لكي يجعل جو العمل مريحًا، وممتعًا للعاملين من الناحية النفسية، ويحاول أن يعامل الجميع بشكل متساوٍ (كلاكده،2012: 151- 152).

ت. القيادة المشاركة (Participative Leadership):

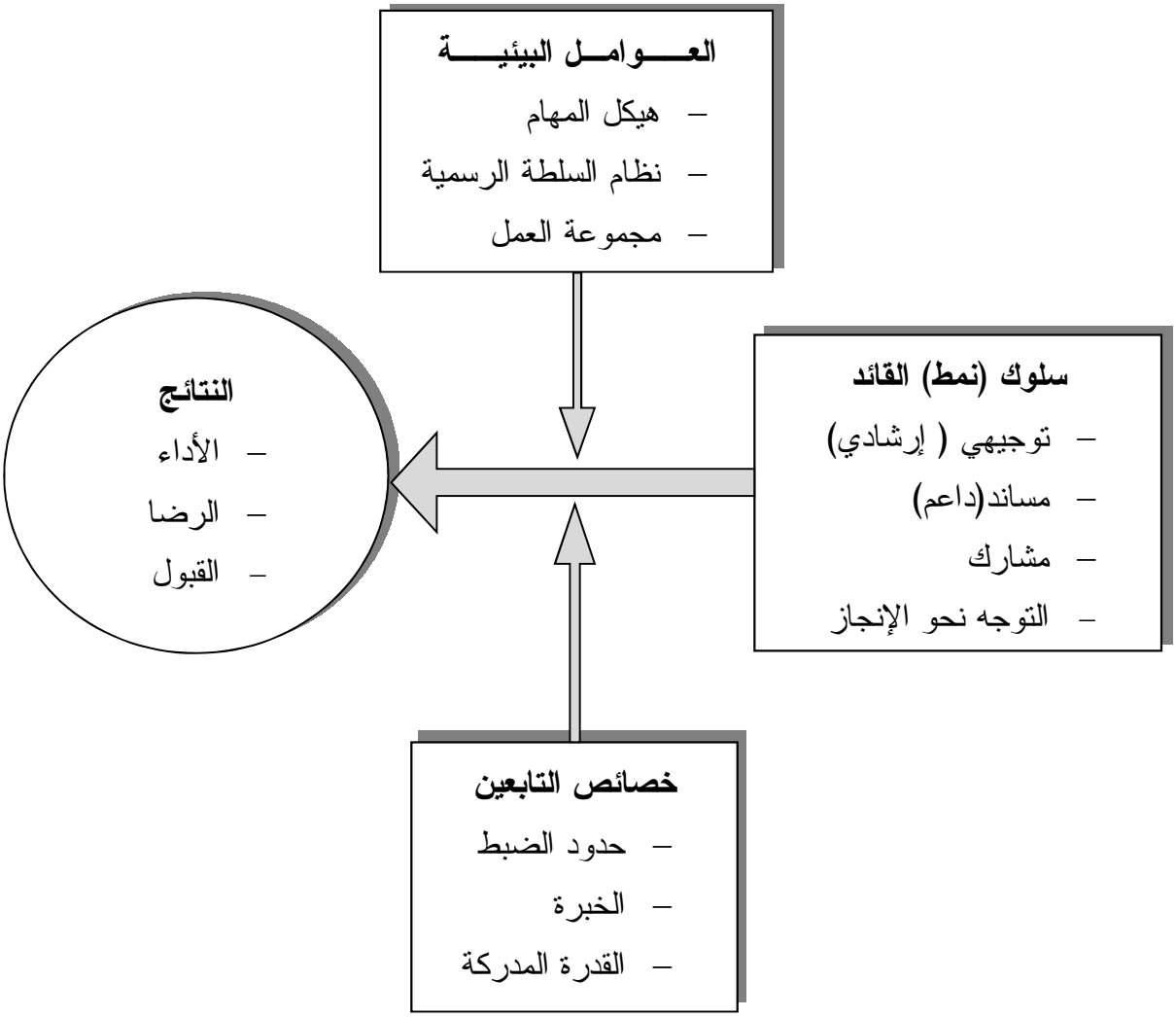
يقوم هذا النمط على استشارة المرؤوسين، وأخذ مقترحاتهم، وأفكارهم، وتشجيعهم للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بكل ما يرتبط بعملهم.

ث. القيادة المتوجهة للإنجاز (Achievement_ oriented Leadership):

يقوم هذا النمط القيادي بوضع أهداف واضحة ترتقي لمستويات المرؤوسين، والذين تثق بتحملهم لمسؤوليات تحقيقها، وبأداء متميز، وتسعى كذلك للتحسين المستمر في أداء المجموعة (زيارة،2009:346_345).

ويضيف العميان أن القائد هنا يقوم بوضع أهداف مثيرة (Challenging goals) تتطلب بذل الطاقة القصوى في العمل، ويظهر ثقة عالية بمرؤوسيه في تحقيق الأهداف (العميان،2005:274).

ويوضح الشكل رقم (9) أهم العوامل التي تؤثر في نظرية المسار- الهدف.



شكل رقم (9)

نظرية المسار– الهدف

(جلاب،499:2011)

ويلاحظ من الشكل (9) أن تحديد النمط القيادي، والذي ينتهجه القائد يتأثر، وفقًا لهـذه النظرية بمتغيرين موقفيين أساسيين هما: الخصائص الشخصية للتابعين، والعوامل البيئية، ومـا تفرضه من ضغوط، ومتطلبات، على التابعين مواكبتها، والاستجابة لها، حتى تصل إلى تحقيق النتائج المقبولة من الأداء، والرضا، والقبول.

ويوضح لنا الجدول الآتي أهم الفروقات بين نظرية الخط المستمر، ونظرية المسار(الهدف):

	نظرية الخط المستمر	نظرية المسار(الهدف)
هدف النظرية	توضح هذه النظرية أن سلوك القائد يتذبذب على خط متصل بين سلوكين؛ السلوك الديمقراطي، والسلوك الأوتوقراطي	تركز هذه النظرية على قدرة القائد على مساعدة مرؤوسيه على تحديد مساراتهم، لتحقيق النتائج، والوصول إلى الأهداف، وتفترض أن النمط القيادي يجب أن يتغير عندما تتغير المواقف، والظروف في المؤسسة.
ما يحدد سلوك القائد	طبيعة الموقف نوعية الهدف قدرات المرؤوسين	الخصائص الشخصية للتابعين. العوامل البيئية، وما تفرضه من ضغوط على التابعين مواكبتها، والاستجابة لها.
عدد الأنماط	النموذج يركز على سبعة أنماط، وأساليب قيادية تختلف، وفقًا لأسلوب القيادة المعتمد.	هناك أربعة أنماط للقيادة طورها ماوس، وميتشل، وهي : القيادة الموجهة_ القيادة المساندة المهتمة بالإنجاز_ القيادة المشاركة.

(المصدر، الباحثة)

يتضح مما سبق أن القيادة وفق نظرية الاحتمالات تنطلق من أنه لا يوجد هناك أسلوب، واحد مفضل، أو مثالي، يصلح للقيادة في كل المواقف، وأن محك فاعلية القائد هو نجاح المؤسسة، ونجاح أفرادها في تحقيق أهدافهم، فالقادة ليسوا جامدين بل إنهم يكيفون أسلوبهم، وفق المواقف المختلفة، بالإضافة إلى أن القيادة تلعب دورًا مركزيًا في فهم سلوك الجماعة، لأن القائد هو المسؤول عن إدارة دفة إنجاز الأهداف، وتحقيقها.

رابعًا: المداخل المعاصرة في القيادة:

1- نظرية القيادة التبادلية (الإجرائية) (Transactional Leadership):

تقوم هذه النظرية على أساس تبادل المنفعة الاقتصادية بين القائد، ومرؤوسيه من خلال بحث القائد عن الاستفادة من إمكانيات العاملين بطريقة تبادلية اقتصادية، فهو يقدم لهم الاحتياجات المادية مقابل عقد يلزمهم بعمل كل ما يطلب منهم من أعمال.

وقد عرف بيرنز (Burns) القيادة التبادلية على أنها: "عملية تتضمن في جوهرها قائداً يتبادل، أو يَعِدُ بتبادل الخدمات مقابل الحصول على تحقيق الأهداف من قبل العاملين".

في حين عرفها باس (Bass) بأنها : "نمط قيادي قائم على فكرة التبادلات بين القائد، والمرؤوسين كحصول المرؤوسين على الأجور، والسمعة عندما يتصرفون، وفقاً لرغبات قائدهم".

أما في المجال التربوي فقد عرفها ميلر، و ميلر (miller & miller) بأنها: "نوع من القيادة تكون فيه العلاقة بين المعلمين، والمدير قائمة مبنية على التبادل على مصدر قيم، وهي قصيرة المدى، ومؤقتة، وعارضة، ومرتبطة بعملية تبادلية محدودة الزمن". (السعود،2012:192-193).

كما تم تحديد أبعاد، ومتغيرات للقيادة التبادلية، وهي:

أ. **المكافأة المشروطة:** وذلك لأن القيادة التبادلية هي عملية تعزيز مشروطة، إذ تتم باتفاق القائد، والمرؤوسين على تحديد طبيعة المهمات المطلوب إنجازها من قبل المرؤوسين؛ ليحصلوا على المكافأة المتفق عليها، هذا وإن المكافأة، والعقاب من أهم أبعاد القيادة التبادلية.

ب. **الإدارة بالاستثناء:** سميت هكذا لأن القائد لا يتدخل بعمل المرؤوسين ما داموا يمارسون عملهم بموجب معايير أداء محددة، كما أن استخدامه للرقابة الشديدة تبقى ساكنة لحين حدوث حالة من انخفاض مستوى الأداء عن المعايير الموضوعة، أو حدوث خطأ أثناء القيام بالعمل يتطلب تدخل القائد لتصحيح الخطأ (القيسي،2010:193).

من التعريفات السابقة يتضح لنا أن القيادة التبادلية تركز على مبدأ النفع المادي المتبادل، وتحاول تفسير نمط القيادة لدى القائد على أساس اقتصادي بحت، متجاهلين القيم الأخلاقية التي تحكم العلاقة بين القائد، ومرؤوسيه، وتحكم العلاقة بينهما إجراءات محددة تتمثل في الثواب، والعقاب.

أما لو أمعنا النظر في تعريف ميلر، فإن القيادة التبادلية تظهر واضحة في المؤسسات التي تمتاز أعمالها بالاستقرار، أو الاستقرار النسبي، حيث يمكن تطبيقها في المؤسسات التربوية، فالأصل في النظرة إلى وظيفة القائد التربوي هو قيامه بتحفيز العاملين لإنجاز ما هو مطلوب منهم، من خلال توفير متطلبات ذلك الإنجاز لتحقيق الأهداف المطلوبة، فالقائد التربوي يبادلهم العمل المتقن، والجهد المتميز، مقابل الحصول على الدرجات العلمية التي يرجونها.

2- النظرية التحويلية (Transformational Leadership):

لم يعد مدخل القيادة التبادلية ملائمًا، وأصبح الأمر يتطلب نمطًا قياديًا مواكبًا للتطورات الحادثة، فالقيادة المحولة بما تقوم عليه من أسس، وفلسفة جديدة مقارنة مع من سبقها، تدفع بالعاملين إلى بذل أقصى طاقاتهم لتحقيق أهداف المؤسسة، فالقائد يستشرف مستقبل المنظمة برؤى خاصة به، تمثل حلماً في أن ينقل المنظمة إلى حال أرقى، صورة ذلك الحال هي البداية، ثم إيضاح أهمية ذلك التحول للمؤسسة، وبالتالي ما سيتم تحقيقه للعاملين جراء هذا التحول، يأخذ ذلك الإيضاح أشكالاً عدة، منها: إلهام العاملين من خلال دفعهم إلى إشباع حاجاتهم الراقية، والمتعلقة باثبات الذات لكل منهم، عندها يجد العاملون أن جهودهم مهمة في تحقيق أهداف المؤسسة، فالقائد المحول يجعل أتباعه ينظرون إلى أبعد مما يتصورون، من خلال جعلهم يثقون بما لديهم من قدرات، وإمكانات، وما عليهم إلا الارتقاء به، وصولاً إلى تلك الرؤى العظيمة (زيارة،358:2009) بتصرف.

وقد ذكر كل من (Ticky& Deranno) أن القيادة التحويلية هي الإبداع في التغيير، وتحديد كيفية التغيير، كما أكدا على ما يحدثه القائد من تأثير في المرؤوسين، وفي الأنظمة الاجتماعية، وتطويرها من خلال اللجوء إلى المثل، والقيم العليا مثل: الحرية، والعدالة، والابتعاد عن القيم المتدنية مثل الخوف، والطمع، والغيرة، وغيرها (القيسي،194:2010).

ويتكون أسلوب القيادة التحويلية من أربعة عوامل أساسية هي:

أ. **القبول الشخصي (الكاريزما) أو التأثير المثالي:** حيث يتصرف القائد بوصفه نموذجًا أو قدوة للأتباع، ويمتلك القائد معايير أخلاقية، ومثالية عالية للغاية للقيام بالتصرفات الصحيحة، وهم يحظون باحترام الأتباع، وثقتهم.

ب. دافعية الإلهام (التحفيز، وإثارة الدافعية): ويصف هذا العامل القادة الذين يضعون توقعات عالية عن مرءوسيهم، ويلهمونهم من خلال التحفيز لأن يصبحوا أكثر التزامًا، ومشاركة في الرؤية المستقبلية للمؤسسة.

ت. الاستثارة العقلية: ويتضمن حث القائد للأتباع على الابتكار، والإبداع، وتحدي معتقداتهم، وقيمهم الشخصية.

ث. المراعاة الفردية: ويتضمن سلوك القائد لجعل المناخ السائد في المؤسسة مناخًا مساندًا للأتباع، حيث يقوم القائد بالإنصات الجيد لحاجات المرؤوسين الفردية، ويقدم لهم النصح، والإرشاد (محمد،154:2010).

3- نظرية القيادة المتسامية (المتفوقة/ المتعالية) (Transcendental Leadership)

وفي هذا النوع من القيادة تكون علاقة التبادل بين القائد، والمرؤوسين مبنية على المساهمة، ويشجع القائد الاتساق، والتوحد في المؤسسة، بإعطاء مكافآت عرضية للمرؤوسين مناشدًا لدافعيتهم الحقيقية، ومطورًا لدافعيتهم المتسامية(العليا)، فالقائد يهتم بالنتائج، وعملية الاتساق بين دافعية المرؤوس، وحوافزه مع دوافع، وحوافز الإدارة، وهو يحاول تطوير الدافعية العالية لهم، ويركز في عمله الإداري على حاجات المشاركين، فهو مهتم بالأفراد، ويحاول المساهمة في تطويرهم الشخصي، والقادة في هذا النمط يهتمون بالوصول إلى حاجات المرؤوسين، وتطويرهم، وهو قائد كلاسيكي، ويتماشى مع مقولة القائد الخادم (Servant leader)(عياصرة،81:2006).

كما أن القائد المتسامي هو قائد تبادلي إجرائي، ذو شخصية محبوبة، وخادم لجماعته لأنه يحب دائمًا أن يعتني باهتمامات مرؤوسيه، وهذا الاهتمام الأصيل يخلق شعورًا بتبادل المسؤولية من قبل المرؤوسين، ولذلك فإن أحسن طريقة لتكوين القيادة المتسامية هي بالقدوة، والمثل (Imitation)، لأن القائد المتسامي لديه القدرة على التضحية بنفسه في خدمة مرؤوسيه، ولو كان ذلك على حساب مصلحته الشخصية، ولديه القدرة على الاستقامة، لأنه يسمو بنفسه، ويرتفع بها من أجل مصلحة المرؤوسين، أملاً في تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها (السعود،216:2012).

4- نظرية قيادة الإرادة، والقدرة على مواجهة الصعاب (Enneagram Leadership Style).

طور الباحثون في ميادين علم النفس، والتربية، والإدارة اختبارًا خاصًا أسموه الاختبار التساعي (Ennegram Test)؛ بهدف مساعدة الأفراد أن يصبحوا أكثر اتزاناً، و اندماجاً مع الذات، واعتماداً على ذلك فقد صنف العلماء الشخصيات إلى تسعة أنماط مختلفة، تتباين في طبيعتها، وتفكيرها، وطريقة كلامها، واستماعها، وعواطفها، ومشاعرها، ومعتقداتها، وهذه الأنماط هي: المساعد، والمحفز، والفنان، والمفكر، والمخلص، ومتعدد المهارات، والاهتمامات، والقائد، وصانع السلام، والمصلح (السعود،217:2012).

واعتمادًا على هذا التصنيف فقد طورت باست (Bast,2002) نقلاً عن (السعود،2012) نظرية قيادة الإرادة، والقدرة على مواجهة الصعاب، وتعتقد باست أن هذه النظرية تساعد القادة في إخراج كامل طاقاتهم، والاستفادة منها في تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد اقترحت باست الأنماط القيادية التسعة التالية التي وصفتها بأنها مناسبة لمواجهة الصعاب، وهي:

1. النمط المثالي (The Idealist):

يركز هذا النمط على أعلى مقاييس الامتياز، ويكون القائد قدوة، ومثالاً، ونموذجًا للمرؤوسين، وهم يركزون على الكمال، ويمتلكون ضميرًا داخليًا يحاكمون به أنفسهم، والآخرين.

2. النمط الناصح أو المرشد(The Mentor):

هو القائد الذي يهتم بغيره دون شروط، ويستمد رضاه من رؤية الآخرين، وتشجيعهم، وتطويرهم، لذلك يعتبر أكثر الداعمين لمرؤوسيه، وهو يعطي دون توقع المقابل أو الثواب، وقوته الدافعة هي الكبرياء، والتي ترتبط بالذات، ولذلك يميل لأن يكون في وسط الأشياء، يقدم المساعدة، والنصيحة، سواء أرادها المرؤوس أم لم يردها.

3. نمط النجم أو اللامع (The Star):

هؤلاء القادة كثيرًا ما يتسمون بوهم العظمة، وهم مخاطرون، ومغامرون، يحققون إنتاجية عالية لمؤسساتهم، ذوو كفاءة عالية، يتكيفون لتحقيق الأهداف العالية، ويحبون أن يحسّنوا صورتهم في نظر الآخرين، ولذلك يعدون أنموذجاً هائلاً للمرؤوسين، أما قوتهم الدافعة فهي الزهو، والمباهاة، ويبررون عدم مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات في النتائج العالية التي يحصلون عليها.

4. النمط المبتكر(The Innovatir):

وهذا النمط قادر على رؤية الأشياء بمنظار جديد، بعيداً عن الأمور التقليدية، وهو أكثر اتصالاً مع مشاعر مرؤوسيه، إلا أنه مزاجي أحياناً، وقوته الدافعة هي الحسد، والذي يتمثل بعدم الرضا، ودائم الاعتقاد أن هناك عشباً أكثر خضرة بمكان آخر (السعود،2012:218-219).

5. النمط الصانع أو المركب (The Synthesizer):

يمتاز هذا القائد بقدرته على استيعاب الصورة الكاملة، ودمج مكوناتها بطرق إبداعية، وتطويرها بشكل جيد، ولذلك فإن هذا القائد يمكن أن يكون صانع استراتيجيات، وبارعاً، وذو رؤية واسعة، وهو ذكي لديه قدرة فائقة في التأثير على الآخرين من خلال معرفته الغزيرة، فهو

يبدو وكأنه يلقي أطروحة دراسية، أو خطبة أثناء كلامه، ويفضل أن يكون محاطاً من قِبل أناس آخرين ذوي كفاءة عالية.

6. نمط الشريك (The Partner):

وهذا النمط يؤمن بالإدراة بروح الفريق، وهو إداري متميز، يحاول الحصول على الأفضل من كل فرد، وهو يعد تنفيذياً، بحيث يركز على حاجات المؤسسة المستقبلية من خلال الجماعة، ويماطل، ويؤجل، ويستخدم برامج عمل خفية مبنية على الشك، وهو دائماً يبحث عن الأخبار السيئة.

7. النمط المستقبلي (The futurist):

يعد هو النمط الأكثر سحراً، وفتنة، ويسهل التعامل معه، وهو متفائل بمستقبل المؤسسة، يركز على الخطط طويلة المدى، وتعد العدالة، والمساواة مهمة بالنسبة له، بسيط جداً في شرح الأمور، وقوته الدافعة هي الحماس الزائد، فهو دائماً يبحث عن الأخبار السارة، ويحب سماع ما هو مفرح، وحسن.

8. نمط المحامي (The Advocate):

يهتم هذا النمط بتطوير نفسه، وهو قادر على تحمل المسؤوليات الضخمة دون أن يتوجب عليه أن يضبط كل شيء، وذلك لأن عنده ثقة عالية بنفسه، ويوجد لديه أتباع مخلصون، وعنده قدرات لعمل إنجازات كبيرة، ينظر إليه على أنه تاجر سلطة، ومستبد، أما قوته الدافعة فهي الرغبة في الاستزادة، فهو يتدخل في المواقف، ويوجهها، ويسعى، وراء السلطة، والسيطرة، وربما يضع الرجل المناسب في المكان غير المناسب، لأنه يتكلم بلغة الأوامر.

9. نمط الدبلوماسي اللبق (The Diplomat):

يتصف هذا القائد بالهدوء، والتطور الجيد، يؤمن بالتعاون في المؤسسة، ولديه القدرة العالية في التعامل مع مشكلات الآخرين، وبناء الإجماع في الرأي، وعنده الميل لاحترام من يخالفه الرأي، والقدرة على الانسجام مع أي نوع من الأفراد، والاندماج مع رغبات الآخرين (عياصرة،2006:84-83).

وباختصار يمكن القول أن القيادة في النظم الكلاسيكية، أو التقليدية عبارة عن تنظيم من التسلسل الهرمي يمارس سلطته على التابعين، وينصب اهتمامها على إنجاز المهمة، والمهام المرسومة لها. أما القيادة من وجهة النظر السلوكية فتنظر للقائد الفعال على أنه ذلك الإنسان القادر على إظهار أنماط سلوكية تهتم بأهداف النظام، وبنيته، وكذلك بالعلاقات الإنسانية بين

أفراده .أما القيادة وفق النظرية الموقفية فتنطلق من أنه لا وجود لأسلوب في نجاح المؤسسات، ونجاح أفرادها في تحقيق أهدافهم ضمن معطيات المؤسسة، وبيئتها إلا من خلال المواقف التي يعيشونها، أما القيادة في النظم الحديثة فتركز على عمليات التطوير، وتحسين الأداء، مستخدمة الإبداع الملهم للأتباع.

ويمكن الاستنتاج من دراسة جميع النظريات السابقة في القيادة بأنه ليس هناك طريقة مثلى، وواضحة لقيادة الأفراد، وفي الحياة العملية نادراً ما نجد قادة يتميزون بالديمقراطية المطلقة، أو الأوتوقراطية المطلقة، لأن القيادة عملية معقدة نظراً لتشابك العوامل، والمتغيرات التي تؤثر فيها، كما يتضح أن أهمية القيادة، وعلى مختلف مستوياتها تكمن بدورها الحيوي في تحقيق أهداف المؤسسة، وتتوقف درجة نجاح المؤسسات جميعًا على درجة فاعلية الأنماط القيادية المتبعة فيها، فالقائد الكفء هو الذي يمكنه تحفيز العاملين، وبث روح الفريق، والتعاون فيما بينهم بما يضمن تجاوبهم، واحترامهم لقيادته، والاتجاه نحو تحقيق هدف مشترك محدد يرتكز على مجموعة من المبادئ المهمة، مثل: تقسيم العمل، التخصص، تفويض السلطات، وتحديد نطاق الإشراف.

تجارب معاصرة في القيادة :

أولاً: مدرسة (Mantisorry School)

تلخص التجربة أداء المدرسة (**Emilee Rauschenberger**) في القيادة التحويلية، والتي بدأت تجربتها كمدَرِّسة في مدْرَسة (Mantisorry) بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي كانت مدْرَسة تقليدية ثم تحولت إلى مدْرَسة نموذجية، وتتلخص محاور التجربة في النقاط الرئيسة الآتية:

1- الاختيار، أو التعيين:

كان نموذج الإدارة المدرسية القديم يقوم على أن أي معلم لديه خبرة تدريسية طويلة بالمدرسة يستطيع أن يصبح مديراً، لكن الآن استخدموا (النموذج) في مجال الأعمال، أصبح مدير المدرسة شخصًا يتم إعداده، وتدريبه، ليكون مؤهلاً للقيام بأعباء الإدارة، فالتغيير الذي حدث هو انتقال الإدارة، والقيادة المدرسية من شخص لديه خبرة طويلة في التدريس، إلى شخص لديه قدرات إدارية متميزة، ولكي تصبح هذه التجربة مؤسساتية، وعملية، وضعوا نوعًا جديدًا من المواصفات للقيادة يتم على أساسها اختيار القائد .

2- امتلاك المهارات القيادية:

كان ينبغي لمن يطمح في الوصول إلى مراكز قيادية داخل المدرسة أن يمتلك العديد من المهارت القيادية، لكي يستطيع القيام بدوره على أتم وجه، وأهمها المهارات الإنسانية، فيجب أن تكون علاقاته طيبة مع العاملين، ومع الطلبة أيضًا، حيث إنه حين يقدِّم المعلم الدعم لطلابه، ويعمل بشكل جيد فهذا يدفع بالطلاب إلى مزيد من تحسين الأداء، والاستمرار في التعلم، كما أن التخطيط الجيد للطلبة داخل الفصل يعمل على إعدادهم الإعداد المناسب؛ ليحققوا تطلعات معينة، تصبو إليها الإدارة من خلال تغيير الظروف، والطرائق، وتوفير الإمكانات، والوسائل المتاحة ليصلوا إلى تحقيق الأهداف، فالقيادة تعمل على دعم الإبداع، والابتكار لدى الطلبة، فيقوم المعلم بالتخطيط لكل طالب على حده، ويضع له ما يناسبه حتى يبدأ بتنفيذه.

وأيضاً يجب أن يكون هناك نوع من الاستقرار الإداري، والنظم الثابتة التي لا تتغير بشكل سريع، فالاستقرار في إدارة المدرسة نوعاً ما، يؤدي إلى تحسين الأداء، وتحسين الأداء يحدث من خلال الخبرة.

3- تشجيع أعمال الطلبة، وتعزيز المشاركة الطلابية:

الطلبة الذين تتاح لهم الفرصة لأن ينشطوا في أعمال بعد مدرسية (الصحافة – الأنشطة المدرسية أو غير ذلك) يصبح لديهم نماء في الشخصية، ونماء في التفكير، والتطلعات، وهذا يؤدي إلى تغيير ملحوظ في أدائهم، ويأتي هنا دور المعلم في قيادة الفصل، حيث يجب أن تكون له أهداف واضحة، ومحددة يعمل على تحقيقها، ويمكن أن يشارك الطالب في عملية القيادة من خلال مشاركته في مجلة المدرسة، والإذاعة المدرسية، وهذا يزيد من ثقة الطالب بنفسه.

4- القدرة على مواجهة التحديات:

تقول (Emilee) لقد عُينتُ في مدْرَسة بعيدة عن المنطقة التي أسكن فيها، وكان جميع الطلبة الذين كنت أدرسهم من دول أخرى (جنوب أفريقيا، والسانغال، وغيرها من الدول)، وكان الطلبة من الطبقة الفقيرة، كما أن المستوى الثقافي لأسرهم كان متدنٍ، وكانت الثقافات مختلفة؛ فكل طالب من دولة وله ثقافته المختلفة، وبالطبع أنا كنت من ثقافة، وبيئة أخرى أيضاً.

وقد واجهت تحديات كبيرة في هذه المدرسة، كان أهمها:

1. كيف يمكن أن أقوم بدمج هؤلاء الطلبة في إطار ثقافي واحد؟
2. كيف أستطيع أن أجعل جميع الطلبة يتقبلونني كمواطنة بيضاء، وهم سود البشرة؟
3. كيف يمكن أن أنجح في مهمتي التعليمية، وأجعل الطلبة ذوي أداء تعليمي متميز؟

وكانت مهمتي تتطلب أن تكون هناك استراتيجيات محددة، ومنها:

1. أن أقوم بدراسة البيئات التي جاء منها الطلبة، والتعرف إلى تاريخ بلدانهم، وعاداتها.
2. الترحيب بهم، وإبداء الإعجاب الشديد بهم، وبعاداتهم، وقيمهم، وكذلك جمال البلدان الأصلية التي جاءوا منها؛ مما قرب المسافة بيننا.
3. وضع إطار ثقافي يتوافق عليه الجميع (العادات – القيم– المبادئ) المشتركة، وصياغتها في إطار من القواعد، والقوانين الصفية.
4. العمل على تبسيط المادة العلمية التي كانت تقدم للطلبة، واستخدام، وسائل تكنولوجية متنوعة لتقريب المادة إلى أذهانهم.
5. القيام بعمل زيارات للمدارس الأخرى، والاستفادة من تجاربهم التعليمية .

أهم النتائج التي توصلت إليها:

من خلال تجربتي القيادية في هذه المدرسة، استطعت أن أتوصل إلى العديد من النتائج، وأهمها:

1. صهر الطلبة في إطار ثقافي، واحد من خلال الإطار الثقافي المشترك الذي تم وضعه، فالقيم، والاتجاهات السائدة في المؤسسة التربوية لها تأثيرٌ كبيرٌ على كفاءتها، وفعاليتها.
2. ارتفاع الإنجاز لدى الطلبة، وتحسن في مستوى الأداء التعليمي لديهم.
3. التوافق النفسي، والاجتماعي للطلبة(التكيف).

متطلبات تعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس من وجهة نظر (Emilee):

1. إعطاء الطلاب ثقة بأنفسهم للإنجاز(الدعم المعنوي)، وتطوير المواهب التي يمتلكها كل طالب.
2. أن تكون الإدارة المدرسية متوافقة مع هذا النمط من السياسة لتحقيق الإنجاز، بأن تعمل على توفير الإمكانات المادية، والوسائل اللازمة.
3. توافر مناهج تفرض التحدي على الطلاب (مناهج حافزة، ومشجعة تكون ذات صلة بخبرات الطلاب، وطموحاتهم، وتطلعاتهم)، ولا تعتمد على الحفظ، والتلقين.
4. تقديم التغذية الراجعة حيث يجب مراقبة سير التقدم لدى الطلبة، ومتابعتهم، فهم يحتاجون إلى من يتابع نماءهم، ويحتاجون إلى تغذية راجعة وتعزيز، وهذا ما يجعل الفصول المكتظة أمراً سيئًا في المراحل الدنيا في المدارس، لذلك فهم بحاجة إلى رعاية، واهتمام، وتشجيع.
5. قيادة الفريق حيث يجب على المعلم أن ينشر التعاون، والانسجام بين أعضاء الفريق الواحد.

(مقابلة شخصية مع Emilee Rauschenberger).

بتاريخ: 9/4/2013

ثانيًا: مدرسة (Rock Bridge School):

يصف مدير المدرسة الثانوية الشاملة (Mark Maus) مدرسته بأنها مدرسة غير تقليدية، حيث يتمركز فيها التعليم حول الطالب، ويحقق فيها الطلبة مستويات مرتفعة من الأداء، حيث يتم تقديم مناهج قوية، ومتنوعة للطلبة، ويتم التخطيط المشترك بين المعلم، والطالب للوصول إلى ما يناسب كل طالب من المواد التعليمية حسب ميوله، وقدراته، ويتم التركيز على فرق التعلم المهني للطلبة لمساعدتهم على الإنجاز، والتفوق، وأهم المحاور المتميزة في هذه التجربة:

1- الأنشطة القيادية المكملة للمنهاج الدراسي:

توفر المدرسة مَعِينًا لا ينضب من الأنشطة الأخرى المكملة للمنهاج المدرسي، التي تربطهم بالمدرسة، وتتيح لهم الفرص القيادية، وتشجع المدرسة الطلبة على الانخراط، والمشاركة في هذه الأنشطة، حيث هناك مكتب للأنشطة في المدرسة يساعد الطلبة على المشاركة في مؤسسة واحدة أو أكثر، وفي العديد من النوادي، والأنشطة التي تقاسم الطلبة وقتهم، ومواهبهم، وتسمح لهم بتحسين مواهبهم القيادية، وبناء فريق الخبرة، بالإضافة إلى التعود على التطوع، ومساعدة الآخرين، والتعاون فيما بينهم، وأهم هذه الأنشطة: (الفنون المسرحية، والتمثيل، والأنشطة الرياضية، والدورات التقنية، والأنشطة اللاصفية)، ويعتبر الأساتذة في هذه المدرسة أن الأنشطة المكملة للمنهاج المدرسي تعمل على اكتشاف، وسبر المهارات القيادية لدى الطلبة.

2- التفاعل بين الأساتذة، والطلبة:

يتعلم الطلبة بصورة مباشرة كيفية التفكير بالمشكلات العملية، وحلها من خلال التفاعل مع الأساتذة داخل قاعة الدروس، وخارجها، ونتيجة لذلك يصبح الأساتذة نماذج تحتذى، وناصحين، ومرشدين.

وتوفر مدرسة **(Rock Bridge)** سهولة التواصل بين الطلبة، والأساتذة من خلال الموقع المتميز للمدرسة على شبكات الإنترنت، حيث يستطيع الطلبة في أي وقت، وفي أي مكان التواصل مع أساتذتهم، والاستفسار عن كل ما يتعلق بالمواد التعليمية من خلال الدخول إلى صفحة الطالب عن طريق الرقم الخاص به، وكلمة المرور، كما أن الطالب إذا وقع في مشكلة معينة داخل المدرسة فإنه يمكن عرضها عبر البريد الإلكتروني على مجموعة من المختصين، والخبراء داخل المدرسة، وموقع المدرسة يحتوى على كل ما يخص المدرسة من معلومات، وجداول الطلبة، والمواد التعليمية، والمعلمين، والبريد الإلكتروني لكل مدرس مما يسهل التواصل معهم.

3- أولياء الأمور- شريك أساسي في تشجيع نجاح الطلاب:

يقوم الآباء بدور فاعل في دعم أبنائهم في المدارس، حيث يكرس الآباء مئات الساعات سنويًا لمتابعة أبنائهم، وحضور اجتماعات المدرسة، كما أن للآباء إمكانية الوصول إلى مجموعة متنوعة من الموارد (كتب ورقية- منشورات أمنية لمساعدتهم على التنشئة الاجتماعية- الجداول المدرسية لأبنائهم- مستويات الأداء للطلبة- متابعة تقدمهم في الدراسة) من خلال متابعة صفحة الطالب المدرسي على موقع الإنترنت، وذلك بهدف مساعدة أبنائهم على التحصيل.

4- التعلم التعاوني الفاعل:

يزداد ما يتعلمه الطلبة حين يشاركون بصورة مكثفة في العملية التعليمية، وتتاح أمامهم الفرص للتفكير بما تعلموه، وتطبيقه في بيئات، وأوضاع، وأحوال مختلفة، علاوة على ذلك حين يشارك الطلبة مع غيرهم في حل المشكلات، أو التمكن من معالجة المواد الصعبة، يكتسبون مهارات ثمينة، تجعلهم على أتم الاستعداد للتعامل مع المشكلات المتشابكة التي سيواجهونها يومياً في مدارسهم (جورج، وآخرون،299:2006).

وتوفر هذه المدرسة للطلبة فرص التعلم التعاوني من خلال التركيز على بناء فرق العمل، والعمل بكفاءة، وفاعلية ضمن المجموعات، والتعود على التطوع، وتدريس الزملاء الآخرين ممن هم بحاجة لمساعدة زملائهم، مما يساعد على بث روح التعاون بينهم من أجل التفوق، والإنجاز، وتحقيق الأهداف المطلوبة.

موقع المدرسة على شبكة الحاسوب : "http://www.columbia.k12.mo.us/rbhs"

تاريخ الدخول للموقع 29/6/2013

ثالثًا- تجربة مدرسة (صوفي شول) الألمانية:

يقوم نظام التعليم في المدارس الألمانية على قواعدَ تقليدية صارمة، غير أن مدرسة ألمانية تقع في قلب جبال ولايةِ بافاريا خرجت عن هذه القواعد، وفازت بجائزة أفضل مدرسة في ألمانيا بفضل نظامها الدراسي المنفتح، ويتميز نظام المدرسة أنه لا يوجد لها جرس يعلن عن بدء الحصة، أو انتهائها، والتلاميذ يأتون إلى المدرسة في أوقات مختلفة، حيث لا توجد حصص دراسية مشتركة، فيبدأ كل تلميذ بأداء درسه بشكل مستقل، وفقًا لبرنامج أسبوعي يعد لكل طالب على حده، بعيدًا عن ضغوط الحصص الدراسية، وعلى الرغم من أن التلاميذ يجلسون في غرفة واحدة، إلا أنهم يدرسون مواد مختلفة، ويمكن للطالب أن يدرس خارج الفصل لو أراد ذلك، فالطلاب بذلك لا يتعرضون لضغط نفسي يجعلهم ينهون المسألة الحسابية في حصة دراسية معينة، فالتلاميذ لهم حرية تنظيم أوقاتهم بمفردهم، وهو ما يختلف تماماً عن النظام الدراسي الصارم في بقية مدارس ألمانيا.

ونلاحظ من خلال تجربة هذه المدرسة أنها تمارس القيادة التحويلية، وأن لديها القدرة على قيادة أفرادها في ضوء التطورات الحديثة، والتكنولوجيا، ومن خلال التأثير في سلوكياتهم، وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق فتح المجال لهم، وتشجيعهم على الإنجاز، والتميز، فالمعلم هو عامل مساعد في عملية التعلم، وليس الأساس، فيترك الحرية للطالب ليتعلم دون ضغوط نفسية، وبذلك ينمي المهارات القيادية لديه بالاعتماد على نفسه.

المصدر: " http://www.ikbis.com/shots.net "

تاريخ الدخول للموقع: 10/4/2013

رابعًا- تجربة مدرسة كارب ديم الحكومية في ولاية أريزونا:

مدرسة كارب ديم الثانوية الحكومية في ولاية أريزونا لا تبدو اليوم مدرسة تقليدية مثل بقية المدارس، بل باتت تشبه كثيراً مكاتب الشركات الكبرى، أو مراكز الاتصال، وهي مدرسة ثانوية أمريكية تلغي الفصول التقليدية، وتقوم بمحاكاة بيئة العمل، حيث يقوم الطلبة بإرسال الواجبات عبر الإيميل، ويستخدمون الفاكس، وكرت الدوام.

وأهم مميزات هذه المدرسة:

1_ وصف قاعات الدراسة:

أكثر من (200) مقصورة تم تركيبها للطلبة عوضاً عن طاولات المدارس التقليدية، وجميع الطلاب يرتدون زياً رسمياً، ولكل طالب طاولةً خاصة، مع كمبيوتر خاص به، ولكل طالب مساحة من الحرية تتيح له تزيين مكتبه الخاص سواء بصورة عائلته أو أصدقائه. كما يوجد فاكس يقوم الطلبة فيه بإرسال بعض الوثائق، كجزء من محاكاة بيئة العمل، ويقومون بإرسال الواجبات عبر الإيميل، واستخدام كرت الدوام في الدخول، والخروج.

يقول تشيت كرين مدير المدرسة: "إننا بصدد العمل بطريقة مختلفة تماماً عن الطريقة التقليدية التي كان يسير بها التعليم لمئات السنين، فنحن نهدف لإدخال الطلبة في الجو العملي، وبشكل تدريجي، نحن نقوم بخلق بيئة تشبه كثيراً جو العمل أكثر من جو المدرسة".

2- الدوام المدرسي:

مدرسة كارب ديم تحاول تغيير الطريقة التقليدية التي يدرس بها الطلبة، الدراسة فقط أربعة أيام في الأسبوع، و ليس هناك مدرسة يوم الجمعة.

3- عدد المعلمين:

تحتوي المدرسة على خمسة مدرسين أساسيين، وأربعة مساعدين، ويوجد (226) طالبًا، قد يبدو أن عدد المعلمين بالنسبة للطلبة قليل نوعاً ما، ولكن السر في أن المدرسة كثفت اعتمادها على برامج الكمبيوتر، التي تتيح للطلبة آداء واجباتهم، وكذلك تتيح للمدرس مراجعة الواجبات، حيث تشعر بمجرد دخولك للمدرسة بأنك في شركة لا مدرسة، هذا البيئة المبتكرة جعلت طلبتنا يتفوقون على نظرائهم في كافة مدارس أريزونا في الرياضيات، والقراءة من الصف السادس حتى الثاني عشر، كما أن (46%) من الطلاب يتلقون وجبة غداء مجانية، أو بسعر مخفض خلال العام الدراسي.

مما سبق يتضح أن الطلبة أصبحوا يعتمدون على أنفسهم؛ من خلال ما تقوم به المدرسة من قيادتهم في ضوء التطورات الحديثة، والتكنولوجيا، حيث يترك لهم الحرية ليتعلموا دون ضغوط، ويكون المعلم عاملاً مساعدًا للطلبة في عملية التعلم، وبذلك ينمي المعلم لديهم الاعتماد على أنفسهم في إنجاز الواجبات المطلوبة، وإتقانها.

4-طريقة التعليم:

وتعتمد المدرسة في طريقتها ما يسمى بالتعليم المختلط أو(blended learning)، حيث يتلقى الطلبة جزءًا من التعليم عن بعد عبر الإنترنت، و جزءًا آخر في المدرسة، وبوجود المعلم، هذا يتطلب أن يقضي الطلبة نصف اليوم الدراسي على شبكة الإنترنت، حيث يستمعون للتعليمات عبر سماعات الأذن بواسطة برنامج خاص يعطيهم التعليمات، وفي النصف الآخر يتلقون دروسهم من قبل المعلمين، وجهاً لوجه.

" المصدر http://www.aafaq.com ":

تاريخ الدخول للموقع 29/6/2013

خامسًا- تجربة "مدرسة بلا جدران" الحكومية أكاديمية قطر:

تشجع هذه المدرسة التعلم عبر التجربة، حيث يتم تشجيع الطلبة من خلال العملية التعليمية على تقبل المسؤوليات الجديدة، والتعاطي معها، مما يسهم في بناء شخصيتهم القيادية، سواء كانوا يعملون بشكل منفرد، أو ضمن فريق.

ويسهم هذا البرنامج التعليمي في تمكين الطاقم التدريسي من إثراء الأنشطة التعليمية الصفية، وربطها بالواقع الذي يعيشه الطلبة، وأهم أنشطة البرنامج:

1- المنهاج المدرسي:

تطمح المدرسة من خلال برنامجها الدراسي إلى ترسيخ ثقافة التعلم، والإنجاز مدى الحياة، وتنمية مهارات التفكير الناقد، وبناء أصحاب الفكر المستقل، والناقد، بما ينسجم مع رسالة المدرسة، حيث تسعى المدرسة إلى إيجاد بيئة تعليمية أساسها الاستكشاف، والبحث العلمي، كما تسعى إلى تجسيد هذا الهدف في البيئة المحيطة بالطلبة، وأولياء الأمور، ومعلميهم، حيث تجد صفوف المدرسة، وأروقتها، ومكاتب موظفيها، أداةً لتحفيز الجميع على تحدي قدراتهم الفكرية، وإنجاز أعمالهم بإتقان، كما يسعى البرنامج الدراسي إلى تعليم الطلبة التفكير الناقد، ويغرس فيهم حب الاستكشاف، والبحث، وتحرص المدرسة على تعليم الطلبة لغتين على الأقل، حتى تعزز مهارات التواصل لديهم، كما تشجعهم على خوض التحديات بشكل عقلاني، ودون تهور.

كما تتعدى البيئة التعليمية جدران الصفوف لتشمل المجتمع بأسره، وبالتالي تدعم ربط الطلبة بالعالم الخارجي من حولهم، كما وتعتمد المدرسة منهاجًا تدريسيًا تم تطويره ليتماشى مع المعايير العالمية، واحتياجات الطلبة.

2- الأنشطة اللاصفية:

يسهم برنامج (مدرسة بلا جدران) في تمكين الطاقم التعليمي من إثراء الأنشطة التعليمية الصفية، وربطها بالواقع الذي يعيشه الطلبة، حيث يستمتعون بالخروج إلى المواقع المتعددة، فعلى شاطئ البحر أو بين الحيوانات المحلية، يجد الطلبة أنفسهم مندمجين مع ما توفره لهم الصحراء من كنوز، وهذا ما يجعلها محيطًا ثريًا يساعد الطلبة على تطبيق ما يتعلموه بشكل فعلي، وعلى سبيل المثال: يصبح النشاط الصفي عن التلوث، وتأثيراته على المحيط أكثر فاعلية، عندما يدعمه المعلم بشرح عملي على الشاطئ.

يتضمن أيضًا برنامج "مدرسة بلا جدران" أنشطة لتنمية الذات، والعمل ضمن الفريق، فيتشجع الطلبة من خلال العملية التعليمية على تقبل المسؤوليات الجديدة، والتعامل معها، مما يسهم في بناء شخصيتهم القيادية، سواء كانوا يعملون بشكل منفرد أو ضمن فريق، كما تقوم المدرسة بتشجيع المبادرات الفردية للطلبة فيغدو الطلبة أكثر إنجازًا، وإتقانًا لأعمالهم.

3- التجارب العملية:

تتجاوز تجارب الطلبة التعليمية حدود المنهاج الدراسي، بالمقارنة مع نظرائهم في المدارس الأخرى، حيث يتم إشراكهم في أكثر من ستين خدمة اجتماعية، ونشاط رياضي، وأكاديمي خارج أوقات الدوام، بالإضافة إلى منحهم فرصًا عديدة للسفر حول العالم ضمن برنامج "أسبوع بلا جدران"، مما ينمي لديهم الاعتماد على الذات، كما تضمن ملفات الطلبة

الإلكترونية، والمؤتمرات التي يديرونها بأنفسهم، تعزيز تركيزهم على التعلم، وتعمل على تشجيعهم على تحقيق الدرجات، والمهارات القيادية.

4- مرافق المدرسة:

- **المختبرات العلمية:** تعمل مدرسة قطر على تخريج طلبة يتمتعون بقاعدة علمية قوية، أساسها المهارات، والمعرفة؛ التي تسهم في إعداد طلبة لديهم ثقافة علمية، واسعة، تؤهلهم إلى المشاركة في المجالات العلمية، وتزيد من قدرتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة.
- **المكتبة، ومركز الوسائط المتعددة:** توفر المكتبة للطلبة كل من شأنه أن يشبع ميول القراءة لديهم، وتحتوي المكتبة على أكثر من ستين ألف مطبوعة، ومادة بصرية، وسمعية، بالإضافة إلى قائمة كبيرة من المصادر الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها عبر نظام إدارة المكتبة، ويقدم أمناء المكتبة كافة الخدمات باللغتين العربية، والإنجليزية، مما ينمي المهارات الفكرية للطلبة، ويساعد على تعمقهم في العلوم المختلفة.
- **قسم التكنولوجيا:** يتوفر في المدرسة شبكة لاسلكية تتيح للطلبة وفي أي وقت، ومن أي مكان الدخول إلى ملفاتهم، وبريدهم الإلكتروني، وواجباتهم المنزلية.

بالإضافة لما سبق يوجد قسم المسرح الذي ينمي لدى الطلبة الشخصية، وتوجد الملاعب، والصالات الرياضية لممارسة الأنشطة، وأيضًا هناك الفنون الدرامية، والبصرية، والتي لها دور في إيجاد منهاج دراسي ثري، ومتكامل، حيث يوجد استوديوهات لتدريب الطلبة على الأنشطة المختلفة.

أسبوع بلا جدران في مدارس قطر:

على مدار العام الدراسي، تمنح المدرسة الثانوية الحكومية في قطر الطلبة فرصة لرؤية العالم عبر التجربة العملية في التعلم، إذ يتسنى لطلبة الصف السابع، وحتى العاشر من برنامج السنوات المتوسطة، اختيار وجهتهم في رحلات داخل البلاد، وخارجها، مدة كل منها أسبوع كامل، وذلك انسجامًا مع رسالة دبلوم البكالوريا الدولية، التي تتطلب أن تتجاوز العملية التعليمية حدود المدرسة، وقد كانت رحلات "أسبوع بلا جدران" للعام 2012-2011م إلى كل من قبرص، وسويسرا، وتركيا، وإيطاليا، وفرنسا، وجنوب أفريقيا، ولندن، والعديد من الدول الأخرى.

المصدر: "http://qataracademytest2.fuegodigital.com/senior-school-ar "

تاريخ الدخول للموقع: 13/7/2013

سادسًا- تجربة (مدارس فيترا بالسويد):

تبدو مدارس "فيترا" في ستوكهولم في دولة السويد، والتي افتتحت في شهر أغسطس (2011م)، وكأنها صورة من المستقبل، التي توفر لطلبتها ، وموظفيها أعلى وسائل الراحة، والترفيه، وأهم ما يميز هذه المدرسة ما يأتي:

1_ مبنى، وفصول المدرسة:

المدرسة عبارة عن منزل صغير يشجع على العمل الجماعي، حيث تم تصميم الأثاث بشكل تفاعلي ليتمكن الطلبة من التنقل بسهولة، والتفاعل مع زملائهم، ومدرسيهم، أما بالنسبة لفصول الدراسة فقد عملت المدرسة على إلغاء فصول الدراسة بشكل كامل، ففتحت السويد (30) مدرسة من هذا النوع في جميع أنحاء السويد، بهدف ضمان التعليم في جميع زوايا، وأنحاء المدرسة.

2- طريقة التعلم:

يدرس الطلبة في مدرسة "فيترا" بشكل مستقل تمامًا بالاعتماد على أنفسهم، باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة التي توفرها لهم إدارة المدرسة، وينتقلون من مكان لآخر، لاختيار المكان الذي يريحهم، كما يتمتع الطلبة بحرية الدراسة بكل استقلالية، وفي اختيار المواد العلمية التي يرغبونها، ويمكنهم طلب المساعدة من زملائهم، ومدرسيهم في أي وقت.

تقول مديرة المدرسة: " جاني جيبيسن" عبر الموقع الإلكتروني للمدرسة: إن جهاز الكمبيوتر المحمول يعتبر الأداة الرئيسة للتعليم، موضحة أن إلغاء الفصل الدراسي ينمي الفضول الفكري، والإبداع العلمي لدى الطلبة، كما يزرع فيهم الثقة بالنفس، ويكسبهم حب المسؤولية، وينمي فيهم القدرة على التواصل مع الآخرين، كما أشارت إلى أن المدرسة عملت على إلغاء نظام منح الدرجات التقليدي، لأن تحقيق أقصى قدر من التعليم هو من أهم أولوياتها، وأشارت أن تعليم الطلبة يتم عبر تقسيمهم إلى مجموعات تصنف حسب الأعمار، والمستويات".

المدرسة على شبكة الإنترنتموقع " **http://vittra.se.com** "

تاريخ الدخول للموقع: 11/7/2013

سابعًا- تجربة مدارس غوث وتشغيل اللاجئين في محافظات غزة:

قامت وكالة غوث وتشغيل اللاجئين بعقد برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، وهذا البرنامج يشكل محورًا أساسيًا في استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا، وهو برنامج يهدف إلى:

- تحسين الممارسات التعليمية في البيئة الصفية، من خلال تطوير الأساليب التعليمية، والتعلمية داخل الفصل، وضمان توظيف المعلمين للأساليب الفاعلة، والمحفزة.
- تنفيذ الأنشطة التفاعلية مع الطلبة في الفصل، وتبادل الأفكار بين المعلمين.
- مناقشة الأساليب، والاستراتيجيات التربوية المختلفة في بيئة داعمة، ومحفزة.
- تحقيق مستويات تلبي المعايير الدولية في التحصيل الدراسي للطلبة.
- تحضير الطلبة للظروف الاجتماعية، والاقتصادية، لمواكبة تطورات القرن الحادي، والعشرين(مثل مهارات الحياة، وفرص العمل).

كما أن الأنشطة، والتأملات المتضمنة في هذا البرنامج تسهم في توليد طرق تمكين المعلمين من تحسين أساليبهم التعليمية، حيث إن تقبل الطرق الجديدة في العمل، ونتائج البحوث الحديثة حول كيفية عمل الدماغ، والرغبة في مساعدة الطلبة على التعلم بشكل أكثر فاعلية تعتبر من الصفات الأساسية للمعلم المتميز، فالتعليم الجيد يدعم التعلم الفاعل، والذي يسهم بدوره في تعزيز الفرص في حياة الطلبة.

ومن أهم محاور هذا البرنامج:

1- تطوير أساليب نشطة للتعليم، والتعلم:

ويشمل تطوير مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم، والتعلم النشط، ويشير التعلم النشط إلى إدراك أهمية انخراط المتعلمين في تنفيذ المهام، والتعلم بشكل عملي، بالإضافة إلى طريقة العصف الذهني، والعمل الثنائي، وتحويل الغرفة الصفية إلى بيئة ممتعة، ومحفزة للتعلم من خلال توظيف لوحات العرض.

2- ممارسة التعلم المرتكز على الغرفة الصفية:

وهي تعني العمل ضمن مجموعات، حيث إن هذه الطريقة تساعد الطلبة على:

1- الشعور بالاحترام، وأخذ أفكارهم بالاعتبار.

2- الانخراط في التعلم بشكل أكبر، والتعلم من بعضهم البعض.

3- تعزيز مهارات النقد البنّاء، والتحليل، وإثارة الدافعية للتعلم.

4- توطيد الأساليب التعليمية النشطة لأنه يعزز الفرص المتاحة أمام الطلبة كي يشاركوا بشكل أكبر في العمل.

3- التقييم الهادف لتحسين عملية التعلم:

ويقصد به:" تقييم تعلم الطلبة من خلال توظيف استراتيجيات تفاعلية مختلفة، لمعرفة المدى الذي وصل إليه الطلبة في تعلمهم في نهاية أي نشاط"، بحيث يتم توظيف التغذية الراجعة المقدمة من المعلم، والطالب على حد سواء في تحديد الخطوات القادمة، لتحسين، وتوسيع مدى تعلم الطلبة.

4- ملف الإنجازات/ البورتفوليو:

يتم تقييم برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم من خلال تجهيز ملف الإنجازات (البورتفوليو)، بحيث يتضمن أنشطة مختارة من الوحدات، وتأملات المعلم، ونماذج من الأنشطة، والمهام التي نفذها مع الطلبة.

وعند إتمام البرنامج بنجاح، يمنح المعلمون شهادة استكمال متطلبات البرنامج التي ستشكل جزءًا من ملف التطوير المهني المستمر الخاص بالمعلم. (الأونروا،2012)

ويتضح لنا من التجارب السابقة، أن معظم هذه المدارس تمارس القيادة التحويلية بشكل أو بآخر، فهي تعمل على تحقيق التوازن بين متطلبات بناء المدرسة، وتطويرها، وتحقيق أهدافها، وبين متطلبات نمو الشخصية الإنسانية، وتحقيق دوافع الطلبة، وإشباع رغباتهم في الإبداع، والاكتشاف، والتطوير، والاهتمام بالطاقات الجسمية، والعقلية، ومهارات الاتصال، والعلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى تشجيع العمل الفريقي التعاوني، مما يعود بالنفع على المتعلمين، الذين هم محور العلمية التعليمية.

لذلك ينبغي على مديري المدارس دعم المعلمين، والطلبة، وتحمل مسؤولياتهم، بتحفيزهم، ومساعدتهم على بناء ثقتهم بأنفسهم، وتشجيعهم على الاستمرار في تطوير مهاراتهم، حيث إن التأثير الناتج عن اختيار طرق مختلفة من العمل، والتغيرات في مواقف الطلبة تجاه التعلم، وتجاه المدرسة، هو الحافز بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، فإذا اعتبر التطور المهني المستمر جزءًا من صفات المعلم الجيد، فحتمًا ستكون النتائج مفيدة، ومجزية للطلبة بشكل أكبر.

المحور الثاني
ثقافة الإنجاز

1. مفهوم ثقافة الإنجاز.
2. أهمية الإنجاز للفرد.
3. ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المؤسسات التربوية.
4. مبادئ الإنجاز.
5. دافعية الإنجاز.
6. الجذور والدلالات الإسلامية لمفهوم ثقافة الإنجاز.
7. الممارسات القيادية التي تساعد على بناء ثقافة الإنجاز.
8. العناصر القيادية التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز.
9. خصائص ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية.
10. معوقات ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية.

المـــحـور الثـــانـي
ثقـافـة الإنجـاز التـربـوي

مقدمة:

هناك العديد من المصطلحات التي تم استعارتها، وتكييفها، ودمجها في الأدب التربـــوي من علوم الإدارة، ومن هذه المصطلحات مصطلح الإنجاز التربوي، وثقافـــة الإنجـــاز، وفقـــه الإنجاز، ومعايير الإنجاز، وغير ذلك من منظومة المصطلحات، والمفاهيم التي تدور في فلـــك الإنجاز، ومداراته.

فالإنجاز التربوي هو العملية الألصق بالواقع التربوي داخل المؤسسة، والأكثر اتصـــالاً بتفاصيله، وجزئياته، لكن هذا الواقع البشري في الإنجاز يمكن تجاوز فرديته، بإشـــاعة ثقافـــة الإنجاز التربوي داخل المؤسسة، فهي ثقافة مشتركة تتشكل من المنظومات القيمية، والفكريـــة، والمعيارية التي تنتج من التفاعلات الداخلية النشطة بين الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، والمشرفين التربويين، ومسؤولي الأنشطة، وأولياء الأمور، ومواجهتهم للقضايا التي تعترضهم، والحلول المطروحة لها.

ويرتبط مفهوم ثقافة الإنجاز التربوي بمفهوم ثقافة المؤسسة بشكل عام، فثقافة المؤسسة كما يراها وليام أوشي: "القيم التي تأخذ بها إدارة المؤسسة، والتي تحدد نمط النشاط، والإجراء، والسلوك السائد، فالمفكرون يغرسون ذلك النمط الفكري في الموظفين من خلال ممارستهم، كما تتسرب هذه الأفكار إلى الأجيال اللاحقة من العاملين". (أوشي،65:2004) بتصرف.

مفهوم ثقافة الإنجاز:

لفهم هذا المصطلح ينبغي تفكيك مكوناته، فالثقافة (Culture) من أكثر المصـــطلحات شيوعاً، وانتشاراً في العلوم التربوية، والاجتماعية، والإنسانية (الانثروبولوجيـــا)، إلا أن هـــذا المصطلح يزداد غموضاً، وجدلاً إذا ارتبط بمفاهيم أخرى (مضافاً أو مضافاً إليه) علـــى نحـــو المفهوم الذي بين أيدينا، وغيره من المفاهيم، كثقافة الجسد، وثقافة الروح، وصـــراع الثقافـــات، والتطبيع الثقافي، وعولمة الثقافة، وثقافة العولمة.

ومن خلال النظر في المعاني اللغوية لمادة ثقف: ثَقَفًا، وثُقْفًا، وثَقَافَةً: صار حذقًا خفيفًـــا فطنًا، فهو (ثَقِف) (القاموس المحيط،715:1995)، فهي تدل على الإدراك، والحـــذق، والفهـــم، وسرعة التعلم، (والثقافة) هي: "العلوم، والمعارف، والفنون التي يطلب الحذق فيهـــا" (المعجـــم الوسيط،2-98).

أما في الاصطلاح فالثقافة هي: " القدر المناسب من المعرفة المتكاملة، والمهارات، والاتجاهات، التي ينبغي أن يمتلكه الفرد، لكي يستطيع أن يتخذ القرار المناسب بشأن ما يواجهه من مواقف، ومشكلات في مجتمع دائم التغير، والتطور" (السيد علي،2011: 409).

ولعل التعريف الذي يشكل رؤية، واضحة لمفهوم الثقافة في هذه الدراسة ما عبر عنه عزمي طه في تحريره لمفهوم الثقافة بشقيها العام، والخاص، حيث عبر عن مفهوم الثقافة الخاصة بأنها: "معرفة عملية مكتسبة، تنضوي على جانب معياري، وتتجلى في سلوك الإنسان الواعي لدى تعامله في الحياة الاجتماعية مع جزء محدد من الوجود" (طه، 146:2000).

أما مفهوم الإنجاز، ففي اللغة نجَز َالشيءُ نجْزاً: تمّ، وقضى، ويُقال : نَجَزَ العمل: أتمّه، وقضاه، وتَنَجَزَّ الشيء: طلب إنجازه (المعجم الوسيط، ص903)، ونَجَزَ حاجته : قضاها (القاموس المحيط،1995:473). وفي الحديث "**اللَّهُمَّ أَنْجِزْ لِي مَا وَعَدْتَنِي**" (الترمذي،690: 3081). وفي الإصطلاح التربوي هناك تعريفات عدة للإنجاز، منها:

- واقع يتمثل في رغبة الفرد في التفوق، والمنافسة.
- سعي الفرد إلى تحقيق التفوق، والاعتزاز بالنفس، واحترام الذات.
- حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل.

ومن هنا تعرف ثقافة الإنجاز بأنها: "تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد، والتحصيل، ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق، والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة، بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال، والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي" (جبران،11:2010).

ويعرفها **حيدر** بأنها: "المكون الأساس في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز، وفيما ينجز، وفيما يحققه من أهداف، فالإنجاز هو التقدم، والارتقاء من خلال النجاحات الشخصية" (حيدر،2:2010).

أما ثقافة الإنجاز التربوي فهي: "المعارف العملية المكتسبة التي تتجلى في سلوك الإنسان الواعي، لدى تعامله مع الحياة التربوية داخل المؤسسة، وخارجها؛ لتحقيق الأهداف المرسومة، والمنطوية على جانب معياري يؤطرها بصورة مباشرة أم غير مباشرة، ويحقق لها قصب السبق، والريادة" (أبو إسماعيل والخوالدة،6:2010).

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن ثقافة الإنجاز تتميز بأنها:

1. سعي نحو التفوق، والمثابرة لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.
2. تقوم على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال في ضوء معايير الجودة.
3. مظاهر سلوكية تظهر في سلوك الفرد عند تعامله مع الحياة الاجتماعية.
4. تشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما يحققه من نجاحات شخصية.
5. تعتبر الأساس، والدافع لتقدم العلوم، والمعارف، والإضافات العلمية التي ليس لها نظير.
6. تتطلب قيادة بمواصفات متميزة توفر بيئة تربوية تدعم الإنجاز المتميز.

أهمية الإنجاز للفرد:

يعد الإنجاز أحد الدوافع المهمة في تحريك الفرد، وتوجيهه نحو أهداف محددة، كما أنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار، والأشياء بطريقة منظمة، وموضوعية، وباستقلالية، إلا أنه يعكس قدرة المتعلم في التغلب على ما يواجهه من عقبات، وبلوغه مستوى عالٍ في مجالات الحياة، مع ازدياد تقديره لذاته، ومنافسته للآخرين، والتفوق عليهم.

كما أن له أهمية في تحقيق التوازن النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلًا لذاته، وأشد سعياً نحو تحقيقها، كما ينعكس إنجازه على جماعته التي يتعامل معها، مما يحقق له توافقًا اجتماعيًا سويًا، وهناك علاقة عضوية بين الفرد المنجز، ومجتمعه، فهو من يصنع المجد لمجتمعه، كما أن المجتمع المتفوق يجني ثمار أفراده المنجزين، وتحقيق الإنجاز يعتبر مصدرًا مستمرًا للإبداع، والابتكار، وتحقيق الراحة النفسية (جبران،12:2010).

وعندما يكون الفرد مدفوعًا بحبه للإنجاز، يكون أهم ما يسعى إليه هو تحقيق النتائج، وقد تعني النتائج هنا النجاح في العمل، والارتقاء نحو التميز. (الفقي،17:2011)

وترى الباحثة أن أكبر محفز يحثنا على الإنجاز في حياتنا هو أن الله –سبحانه وتعالى– أوجدنا هنا لعبادته حيث قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾[الذاريات: 56] ومفهوم العبادة مفهوم شامل ليس فقط عبادة، وأشغال، بقدر ما هي منهجية كاملة للانسان في حياته، فالإنسان حين يتيقن أن كل عمل يقوم به يخدم بلده، ونفسه، فإن هذا الأمر يساعد في زيادة حسناته، وبالتالي زيادة دافعيته للعمل، والإنجاز، كما أن الإنسان كلما كان منجزًا معطاءً،

كلما كان مؤثرًا فيمن حوله، محققًا التكيف مع ذاته، ومع غيره، والإنجاز الذي يحققه الطالب يهدف للوصول إلى معايير التفوق، والنجاح، ويؤدي إلى زيادة معدلات أداء الطلبة.

ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المؤسسات التربوية:

قد لا تكون مؤسساتنا مهيأة لتحقيق الإنجاز في كل المجالات، وقد لا يتيسر لها إمكانات إعادة تصميم البيئة التعليمية فيها بكامل عناصرها، لكن الإحساس بالمشكلات، وعدم الرضا بالواقع، وتحديد مستويات الطموح، كل ذلك يعيد تشكيل ثقافة المؤسسة لتمكين العاملين فيها من التعاون، وتنسيق الجهود للإنجاز المتميز المطلوب.

فالتركيز في الجهد المطلوب لتحقيق الإنجاز التربوي هو ثقافة الإنجاز، وليس الإنجاز نفسه، فليس ثمّة مؤسسة، ولا فرد يعجز عن الإنجاز المتميّز في جانب واحد على الأقل من جوانب التميّز. ولذلك فإن المهم هو التأكيد على أن يتمكن كل فرد في المؤسسة من الارتفاع بمستوى أدائه، بحيث يحتفظ بزخم الإنجاز بصورة متواصلة، إذاً فنحن نحتاج إلى الانتقال من هذه الحالات المألوفة إلى حالة أخرى نسميها "ثقافة الإنجاز"، حيث تعني: تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية، وفنية جديدة، تمتاز بقدر شديد التركيز من التوقعات، والعناية، والغنى، ينعكس أثرها على جميع طلبة المدرسة، والعاملين فيها، من إدارة، وإشراف، وتدريس، وخدمات، في صورة مستويات من الإنجاز المتميز، تفوق المستويات المألوفة.

وللباحثين عن التميز الحقيقي في مؤسساتهم التربوية، وتحقيق الإنجاز نؤكد على أهمية التركيز على مصطلح أطلقه خبراء الإدارة، وهو "ذكاء الموهبة" الذي يجمع بين الموهبة، والإنجاز.

فاكتشاف المواهب أحد المهام الرئيسة للقادة، والمديرين، حيث يجب عليهم الآن التعرف على هذه المواهب، وتنميتها، وصقلها. ويجب أن تقترن الموهبة بكلمة الإنجاز، فالموهبة بلا إنجاز تظل مجرد طموح (حيدر،6:2010) بتصرف.

مبادئ الإنجاز:

إن نشر ثقافة الإنجاز داخل المؤسسة التربوية، وجعلها من المكونات الذاتية لدى الشخصية التربوية، ينطلق من خلال جملة من المبادئ التي ينبغي ترسيخها لدى جميع العاملين في المؤسسات التربوية، والتي نلخص أبرزها من خلال الشكل الآتي:

شكل رقم (10)

مبادئ الإنجاز

(المصدر، الباحثة)

يتضح لنا من خلال الشكل السابق أنه لتحقيق الإنجاز لابد من توافر عدة أمور أهمها :

1. **التخطيط الدقيق:** يقول أفلاطون نقلاً عن (العجمي،2010) : "إن البداية هي أهم جزء في العمل"، وقد توصلت الأبحاث إلى أن القادة يقضون 80% من أوقاتهم في التخطيط، و20% فقط في تنفيذ الخطط، والعبرة من ذلك أن القادة يجب أن يهتموا بالتخطيط السليم لضمان نجاح الأعمال، وتحقيق النتائج (العجمي،2010:169).

كما أن التخطيط يساعد القائد في التعرف على مختلف النشاطات، والأعمال داخل المؤسسة، بحيث يستطيع متابعة تقدمها (كارنيجي،2008:196).

2. **التعامل مع الصراعات:** إذا ظهر أي اختلاف بين أهداف المؤسسة، وأهداف الفريق العامل (الأفراد)، أو بين أهداف المجموعات داخل الفريق، فإن هذا يسمى صراع (جعلوك،1999:66).

فالصراع شئ طبيعي في بيئة العمل لا يمكن تجنبه، والسبب في ذلك أن بيئة العمل تضم بشرًا يتعامل مع بشر، وقد يحدث الصراع لأسباب عديدة منها: أن للبشر تطلعات، ومشاعر، وقيم، واتجاهات، ودوافع مختلفة، أو بسبب التنافس على حافز أو سلطة أو وظيفة أعلى، وهنا يبرز دور القائد التربوي في تجنب الصراع، وإدارته، فعليه أن يفهم

خلفيات الصراع، ومسبباته، وطبيعته، وآثاره إن استمر دون حل، حتى يصل إلى ما يرضي جميع الأطراف (مصطفى،143:2007).

3. **رفع معدلات ذكاء الفريق:** يتضمن الذكاء القدرة على استنباط الطرق العملية الفعالة، لإنجاز الأعمال في الواقع، والتصرف العملي في مواجهة المشاكل، ويمكن إرجاع سر نجاح الأفراد الذين لديهم قدر كبير من الذكاء إلى ما لديهم من خبرات، ومعارف كامنة، وتتميز تلك الخبرات بأنها ذات توجهات، بمعنى أنها تتضمن المعرفة بكيفية إنجاز أو تسيير الأمور في الواقع العملي، لذا يجب على القائد التربوي أن يعمل على رفع معدلات ذكاء الطلبة من خلال استخدام الطرق العلمية التي تنمي التفكير، والذكاء كالعصف الذهني، وتقديم المعارف، والعلوم المتنوعة للطلبة (جرينبرج، وبارون،148:2004) بتصرف.

4. **قياس الأداء:** يجب أن يقوم القائد التربوي بدوره في عملية قياس الأداء، فإذا تم مراعاة تلك الأدوار في عمليتي تصميم مقاييس الأداء، وتطبيقها، فإن ذلك سيؤدي إلى أفضل الأساليب في تحفيز الطلبة المتفوقين، لذلك ينبغي تحقيق الفاعلية في التواصل، والدافعية في إنجاز الأعمال من خلال وضع مقاييس دقيقة للأداء (ديكسون، 190:2010).

5. **فريق عمل متكامل:** ينبغي على القائد التربوي أن يقوم بالاستخدام الأمثل للوقت، ولمواهب العاملين، وقدراتهم، فإن المؤسسات التربوية لا تحقق تقدمًا يذكر دون توزيع المهام، وفريق عمل متكامل يفسح المجال لطرح الأفكار، والمقترحات، وفي عملية توزيع المهام يقوم القائد باتباع أساليب للأداء تهدف إلى منفعة جميع العاملين (كوفي، 2005: 416).

6. **اختيار المنجزين:** إن المدير التنفيذي الناجح هو شخص يتميز بحس كافٍ، يمكنه من اختيار الأفراد الذين يجيدون ما يريد هو القيام به، ثم يعطيهم الفرصة للقيام بأعمالهم، وإتمامها على الوجه المطلوب (تمبلر،62:2008).

7. **تدريب الآخرين على الإنجاز:** إن التدريب وسيلة من وسائل نمو الفرد في مهنته، فهو عملية دينامية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات، وخبرات، وطرائق أداء سلوك، واتجاهات المتدربين، بغية تمكينهم من استثمار إمكاناتهم، وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة (النعيمي،81:2010).

ويأتي هنا دور القائد التربوي(مدير المدرسة) في العمل على توسيع مدارك العاملين من خلال التعلم، والتدريب، والمشاركة في الندوات، والمؤتمرات، كما ينبغي تنمية المهارات، والقدرات الإبداعية للأفراد العاملين؛ ليتمكنوا من إنجاز الهدف المطلوب(الطراونة، وآخرون،271:2012) بتصرف.

دافعية الإنجاز:

يختلف الأفراد من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلهم، والجهود المبذولة لتحقيق الأهداف التي رسموها، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مستوى دافعيتهم، من هنا برزت دافعية الإنجاز كأحد المعالم المميزة في الدراسة، ولقد تناول الباحثون في الأعوام الأربعين الماضية مسألة دافعية الإنجاز انطلاقًا من بحوث موراي (Murray) الذي يعتبر أول من قدم هذا المفهوم، واعتبر الحاجة إلى الإنجاز من الحاجات العالمية المتوافرة لدى الأفراد، والبالغ عددها ثماني وعشرون حاجة، وأهمها الحاجة إلى الإنجاز، والتي عرفها بأنها : "مجموعة القوى، والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، وإنجاز المهمات بالسرعة الممكنة ". (نشواتي،25:2003)

ويعرف موسى الدافع للإنجاز بأنه: "الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك، ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي" (موسى،23:1987).

وتمثل دافعية الإنجاز إحدى الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل الدراسي، والأداء العلمي، ويعد دافع الإنجاز عاملًا مهمًا في توجيه سلوك الفرد، وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلًا عن أثر هذا الدافع في فهم سلوك الفرد، وتفسيره، وسلوك المحيطين به، ويعد الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وبما يسعى إليه من أجل حياة أفضل. (خليفة،16:2000)

وأوضح أتكنسون (Atkinson) أن الإنجاز الفعلي يرتبط إيجابًا بقوة دوافع الإنجاز، كما أن موراي، ومورجان (Murray and Mourijan) من أوائل من قدّما مفهوم الإنجاز باعتباره أحد متغيرات الشخصية، وهما يعرفان الحاجة إلى الإنجاز بأنها: "رغبة الفرد في عمل الأشياء بسرعة، وإجادة، والتمكن من تناول، ومعالجة الأشياء، والأفكار بسرعة، ودقة، واستقلالية قدر الإمكان"، كما أن الحاجة للإنجاز تتمثل لديهما في بذل الفرد لجهود متكررة، ومتواصلة، بغرض إتمام شيء ما، وأن يعمل بإصرار على بلوغ هدف عالٍ بعيد، وأن يصر على طلب الفوز، وأن يحاول عمل كل شيء بإتقان، وأن يستثار في وجود الآخرين، وأن يستمتع بالمنافسة، وأن يمارس قوة الإرادة، وأن يتغلب على كل ما يصيبه من ملل أو تعب .(Atkinson,1958:85)

وفي ضوء ما سبق تخلص الباحثة إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعوامل عدة، منها: مستوى الدافعية أو الحماس للعمل، وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والإحساس بالفخر عند النجاح، والخجل عند الفشل.

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم دافعية الإنجاز يمكن النظر إليها على أنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة لتحقيق الأهداف التي يصبو إليها، والشعور بأهمية الوقت، والتخطيط للمستقبل".

الجذور، والدلالات الإسلامية لمفهوم ثقافة الإنجاز التربوي:

يعد مفهوم ثقافة الإنجاز من المفاهيم التي تناولها الإسلام، فنصوص الإسلام زاخرة بهذه المعاني التي تؤكد إشاعة ثقافة الإنجاز، وبذل الجهد، ومواصلة العمل، وتوظيف الطاقات حتى في أحلك الأوقات، ولعل في حديث رسول الله ﷺ : "**إِنْ قَامَتِ السَّاعَةُ وَفِي يَدِ أَحَدِكُمْ فَسِيلَةٌ، فَإِنِ اسْتَطَاعَ أَنْ لَا تَقُومَ حَتَّى يَغْرِسَهَا فَلْيَغْرِسْهَا**"(مسند أحمد،351: 12902) ما يشير إلى هذا المعنى، ومن أسس التصور الإسلامي أن من أسباب وجود الإنسان على ظهر الأرض تحقيق الاستخلاف، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً**﴾[البقرة: 30]، وكذلك قوله تعالى: ﴿**وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ**﴾[الأنعام: 165]، فلا يكون الإنسان خليفة الله في أرضه إلا إذا قام بإعمارها بشتى أنواع الإعمار دون كلل أو ملل.

وإذا أردنا لهذه الثقافة أن تكون حاضرة في مؤسساتنا، متمثلة في سلوك أبنائنا، فلا بدّ لنا من استدعاء المفاهيم الإسلامية ذات العلاقة بهذا المفهوم، ولعل من أهم تلك المفاهيم :

1. **الإتقان:** وهو أداء الأعمال بإحكام دون خلل أو قصور، فالله تعالى خلق الوجود، وفق قوانين، وسنن غاية في الدقة، ونهاية في الإتقان، فيجب ألا نكتفي بالأداء كيفما كان (أبو العلا،120:2013)، فقد قال الرسول ﷺ: "**إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتْقِنَهُ**" (مسند أبي يعلى،1243:349)، " **ولكنَّ الله يُحِبُّ مِنَ العامِل إذا عَمِلَ أن يُحْسِن**"(البيهقي،234: 4932). والإتقان بهذا المفهوم أحد الدلالات المهمة لمفهوم ثقافة الإنجاز التربوي.
2. **الجودة:** إن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه، وهو مطلب لإرضاء الله ﷻ، وإرضاء الآخرين، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة، ويعبر عنها بالدقة، والإتقان، وقد وردت العديد من النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة المعبرة عن هذين المفهومين في مواطن كثيرة،

وألفاظ عديدة، ومن هذه النصوص قولـــه تعـــالى: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ فَلْيَنظُرْ أَيُّهَآ أَزْكَىٰ طَعَامًا فَلْيَأْتِكُم بِرِزْقٍ مِّنْهُ ﴾[الكهف: 19]. (الميمان،20:2007).

3. **الإبداع:** الإبداع في مفهومه الإسلامي يبرز بحيث يتفاوت المسلمون في أداء عبـــاداتهم، والفيصل في هذا التفاوت هو السعي إلى التميز في النوايا، والأفكار، والأعمال، للارتقاء في درجات الإبداع، حتى بلوغ مراتب الإحسان (رمزي،23:2005)، ومنه قوله تعـــالى: ﴿ بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ وَإِذَا قَضَىٰٓ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾ [البقرة: 117]

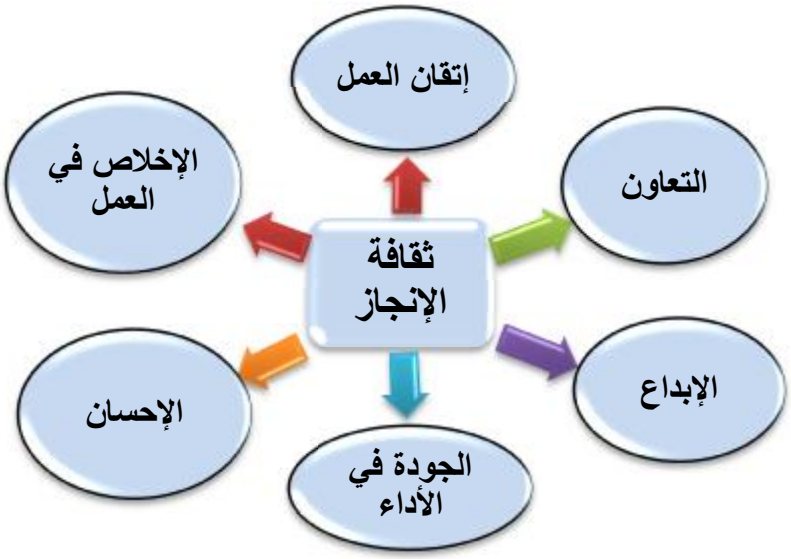
ويعرف الإبداع في المفهوم الإسلامي بأنه : "بذل أقصى الجهـــد فـــي اســـتثمار جميـــع الطاقـــات، والإمكانـــات المتاحـــة، مـــن أجـــل بلـــوغ أعلـــى درجـــات الإحســـان". (المومني،6:2007)

4. **الإحسان:** يعتبر الإحسان في مفهومه أوسع دلالة من الإتقان والإنجاز، فهو يشتمل علـــى معنى الإتقان، والإحكام، ويتضمن أداء العمل على أحسن وجه، كما قال رسولنا الكريم ﷺ عن الإحسان: " **أَنْ تَعْبُدَ اللهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنَّكَ إِنْ لَا تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ**" (مســـلم،33: 648)، ومن ذلك إنجاز العمل في الوقت المحدد، فالإنسان حين ينشأ على الإحسان، وحب العمل، والإتقان في حياته بدافع مستمر، يحقق بهذا نهضة كبيرة تمكنه من تحقيق العديـــد مـــن الإنجازات (الفقيه،2:2010)، وترى الباحثة أن هذا من العوامل الرئيســـة لقيـــام ثقافـــة الإنجاز في المؤسسة التربوية حيث ينمي الرقابة الذاتية بدلاً من الرقابة الخارجية، ويوفر على المؤسسة الوقت، والجهد، والمال، كما أن الإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمـــل المناط به؛ إتقان من يعلم علم اليقين أن الله ﷻ ناظر إليه، مطلع على عمله، وبهذا الإتقان تنهض الأمم، وترقى المجتمعات.

5. **الإخلاص في العمل:** يعتبر الإخلاص من أهم البواعث التي تدفعنا إلى العمل، وتدفعنا إلى إجادته، وهو أن يصدر كل قول، أو عمل من المسلم لوجه الله تعالى، فهو يشعر عند القيام بأي عمل بمعية الله تعالى، حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعْبُدُواْ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ ۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلْقَيِّمَةِ ﴾ [البينـــة: 4] والإخـــلاص العميق ألزم ما يكون لميادين العلم، والثقافة، فإن العلم أشرف ما ميز الله به الأكرمين من خلقه (الغزالي:77–79)، وهذا بدوره يدعم ثقافة الإنجاز التربوي، ويسهم في شحذ الهمم، والعقول للتخطيط للأعمال، وتنفيذها.

6. **التعاون** : يقول تعالى: ﴿**وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ**﴾ [المائدة: 2]، فالتعاون ضرورة أساسية في حياتنا، وهو سلوك يعبر عن تأصيل عدد من القيم الإسلامية الأساسية مثل الرحمة، والإيثار، والرفق، والصلاح (الهمشري، وآخرون،1997:32-35) بتصرف، والعمل داخل المؤسسة التربوية يقوم على التعاون بين العاملين، والعمل بروح الفريق، مصداقاً لقول الرسول ﷺ: "**مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ، وَتَرَاحُمِهِمْ، وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ، إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ شَيْءٌ، تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى**" (مسلم،1278: 6481)، وبذلك يتضح لنا أن العملية التعليمية عملية تكاملية تقوم على تكاتف الجهود بين العاملين، وهذا بدوره يشكل محوراً مهماً من محاور ثقافة الإنجاز التربوي.

ويوضح لنا الشكل (11) الجذور والدلالات الإسلامية لمفهوم ثقافة الإنجاز التربوي.



شكل رقم (11)

الجذور، والدلالات الإسلامية لمفهوم ثقافة الإنجاز التربوي

(المصدر، الباحثة)

ومن هنا ترى الباحثة أن المؤسسات التربوية عندما تسعى من خلال خططها، وبرامجها إلى غرس المفاهيم الموضحة بالشكل في نفوس الطلاب، والعاملين، فإنها بهذا تسهم في بناء جيل منتمٍ لأمته، قادر على تحمل مسؤولياته، جاد في حياته، يحرص على تنمية نفسه، وتحسين قدراته، لا يكل من اكتساب، وتعليم مهارات الحياة داخل مدرسته، وخارجها.

الممارسات القيادية التي تساعد على بناء ثقافة الإنجاز:

هناك العديد من الممارسات، والسياسات التربوية التي ينبغي توافرها لدى القائد التربوي (مدير المدرسة)؛ حتى يستطيع أن يحصل على التأثير المرغوب في المشاركة الطلابية، ونجاح الطلبة في المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز، ومن هذه الممارسات:

أولاً- أن تكون القيادة قوة دافعة للإنجاز، وليست مجرد سلطة:

يتركز دور القائد في كونه داعمًا، ومحفزًا، ومسهلاً للأداء، والإنجاز، فقادة المؤسسات التربوية الذين يتسمون بالفاعلية، لا يحكمون مؤسساتهم من خلال إصدار الأوامر، والتعليمات، وباستخدام سلطة الثواب، والعقاب، وإنما بالتركيز على ما يمكن أن يحققه العاملون معهم من نجاح، فيدعمون جهودهم، ويوفرون لهم المناخ المناسب للإنجاز، والتميّز، وهذا ما يعكس وجهة نظر إيجابية لاستخدام السلطة، وتوظيفها في المسار الصحيح (عماد الدين،13:2008).

ثانيًا- إيجاد بيئة تعليمية، وإنسانية:

تعتبر البيئة المدرسية بما توفره لطلبتها من مبانٍ، ومرافق، ولوحات، ومشاهد، ومناظر محيطة، تقوم بإرسال رسائل تؤثر إيجابًا في إحساس الطلبة بالراحة، والسعادة، وكذلك البيئة السيكولوجية، وتشمل توفر الحيز المكاني الشخصي، ومصادر الدعم، والتحفيز، والمساندة، وغياب حالة التهميش، وإغفال الأسماء، ويوفر الحيز المكاني مثل الساحات الخضراء، والأماكن المنعزلة للطلبة أماكن للتأمل فيما يتعلمه الطالب داخل، وخارج قاعات الدروس، ومن المرجح أن يزدهر نشاط الطلبة، ويتعاظم في المحيط المكاني الصغير حيث يعرفه الجميع، ويقدرون إنجازاته، مقارنة بالبيئة المدرسية التي يشعر فيها الطالب بعدم أهميته، وجهل الآخرين بمنجزاته (كيوه، وآخرون،174:2006) بتصرف.

ثالثًا- بناء ثقافة مشتركة داخل المؤسسة التربوية:

تتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة، مجموعة القواعد السلوكية، والقيم، والمعتقدات، والمسلّمات التي يشترك بها أعضاء المؤسسة التربوية كافة، وعادة ما تسهم الثقافة المؤسسية المتينة، والمشتركة في دعم المبادرات، والتوجهات التطويرية، وتعزيز المشاريع، والتجديدات التربوية، ويشمل بناء الثقافة المؤسسية (ثقافة الإنجاز) أهم السلوكيات، والممارسات التي تهدف إلى تطوير النظام المؤسسي، والقيم، والمعتقدات، والمسلمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التربوية – التعلمية الذي ينبغي أن توجه جملة البرامج، والمشاريع التربوية إلى إعداده، وتنميته، نمواً سليماً متكاملاً، وتهيئته للتعايش الفاعل في عصر ثورة المعلومات،

والمعلوماتية، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين، وتجديد كفاياتهم المهنية، وتجويدها؛ بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة. ويشمل هذا البعد حفز الطلبة على الإنجاز، والتطوير، والإبداع، والتميز، ومساعدتهم على الارتقاء بقدراتهم، وإمكاناتهم. (عماد الدين، 70:2006)

فالمدرسة الفاعلة تعمل على تحديد متطلبات رسالة المدرسة، بدمج المنحى الأكاديمي في عملية بناء ثقافة المدرسة، إذ تعد ثقافة المدرسة أمرًا مهمًا في عمل التربويين إذا أردنا أن يكون تحصيل الطلبة على مستوى عال(Fisher and others,2012:64).

رابعًا- روح سائدة تشجع على تحسين الأداء:

يعتبر دعم هذا التوجه في المؤسسات التربوية نحو تحسين الأداء من خلال بث روح الانتماء، والعطاء للمؤسسة، نظام من القيم، والمعتقدات التي تعكس رغبة، واستعداد المؤسسة لتولى المسؤوليات، والأمور المهمة المتوائمة مع أولوياتها، والتزامها بنجاح الطلبة، وهي توجه الموارد نحو المبادرات المتصلة بالرسالة المؤسسية لتشجيع نجاح الطلاب على إنجاز المهام المطلوبة (الإمام،213:2006) بتصرف.

خامسًا- وضع سقف مرتفع للتوقعات بالنسبة لأداء الطلاب:

يشكل ارتفاع سقف التوقعات الركيزة المؤسسة لإبداع بيئة مدرسية تقدر، وتكافئ إنجاز الطلبة، وحين يتوقع المعلمون من طلبتهم أداءً على مستوى عالٍ، ويدعمون جهودهم لتلبية المعايير الصارمة، يسعى الطلبة إلى أن يكونوا على مستوى التوقعات، حيث تقوم المؤسسة التربوية بوضع معايير للإنجاز تتواءم مع استعداداتهم، لكن عند مستويات معينة تجبرهم على تجاوز حدود ما كانوا يعتقدون أنهم قادرون عليه، إحدى طرق القيام بذلك تتمثل في تهيئة، وإعداد الطلبة في وقت مبكر لتلبية المستويات المرتفعة للتوقعات، وتزويدهم بمزيد من الدعم، والمساندة، والتحفيز لمساعدتهم على استيفاء هذه المعايير(الإمام،279:2006) بتصرف.

وتظهر هذه الممارسة السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجة التميز، والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المؤسسة التربوية، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز، والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها، كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو المؤسسة إلى تحقيقه، وبين ما أنجز فعلاً، كما يشير هذا البعد إلى الدرجة التي ينبغي أن يوضح خلالها القائد ما يجب أن ينجزه العاملون من أجل مكافأتهم، وأن يوفر لهم التغذية

الراجعة الضرورية فيما يتصل بأدائهم، ويقدم لهم الحوافز، والمكافآت المناسبة في حال قيامهم بأداء أعمالهم بتميز وفقاً لما اتفق عليه، أو بذلوا الجهد المطلوب تحقيقاً لمؤشرات الأداء، والإنجاز الموضوعة سابقاً. (عماد الدين،22:2008)

سادسًا- التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية: (Intellectual Stimulation)

يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المؤسسة التربوية لإعادة النظر في عملهم، ومراجعته، وتقويمه، والتفكير العملي الجاد في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي، والاختلاف البنّاء فيما بينهم، مما يسهم في ابتكار بدائل، وأساليب جديدة، ومتطورة لأداء العمل. ويشمل هذا البعد تزويد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم، لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم، وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي، والممارسات المنشودة، والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير، والإصلاح التربوي، والأدوار المتغيرة، والمتجددة للعاملين في الميدان التربوي في عصر ثورة المعلومات، والعولمة، وعالمية المعرفة، ويشير هذا البعد إلى أي درجة يقدم فيها قائد المدرسة توجيهاً يؤكد على تنمية أسلوب التفكير العلمي، ومنهجية حل المشكلات لدي الطلاب، وحفزهم للتفكير في أساليب، واستراتيجيات جديدة للتعلم، والتعليم، وحفزهم لدعم آرائهم، ومقترحاتهم، والعمل على تطوير قدراتهم، وكفاياتهم الخاصة، والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية، والتجديدية الهادفة لتطوير المؤسسة التربوية بفعالياتها المختلفة. (عماد الدين،78:2006-77)

لذلك يعد الحفز من الوظائف الإدارية التي تنصب على العنصر البشري، بحيث يتم استنفار الطاقات البشرية لتحقيق الأهداف المطلوبة. (البستان، وآخرون،129:2010)

ويتضح لنا مما سبق أن التحفيز يعد أحد الدوافع الأساسية التي تقود المعلمين نحو صنع الاختلاف، والتميز، وتبني استراتيجيات تعلم جديدة تساعد على إكسابهم المعرفة المهنية المرجوة، وتمكنهم من الوصول إلى المستوى الأكاديمي المرغوب، ويتوقف ذلك على مدى وجود قيادة مدرسية، واعية قادرة على وضع هيكل تحفيزي متمركز حول الأداء، يؤدي إلى تحفيز المعلمين، والطلبة على جودة الأداء، مما يساعد على تحسين مستوى الأداء المدرسي.

سابعًا- تعزيز، وتشجيع التعلم التعاوني:

يشكل التعلم التعاوني جوهر ثقافة الإنجاز، لأن التقييم المؤسس على المتعلم يوفر فرصًا للمتعلمين للعمل سويًا، ويطور مهاراتهم في العمل في فريق، وفي العمل التشاركي، وتشير نتائج البحوث أن المتعلمين يتعلمون أفضل عندما ينخرطون في جهود الفريق، أكثر مما لو عملوا

فرادى بأنفسهم، وهذا يعد توجهًا أيضًا في منظمات العمل غير الأكاديمية (Commission of Education the States, 1996, p. 8) .

وتؤكد نتائج الدراسات أنه عندما يعمل المعلمون معًا، فإنهم يحدثون بذلك فروقًا مهمة لصالح المتعلمين، مقارنة بما لو عملوا فرادى. فالعمل في فريق يوجد ويوفر حالة من الوصل، والرباط بين المتعلمين في المدرسة كما أنه يكون مصدرًا للدعم الشخصي لهم (Hayes 1994 et al.,).

وما نود أن نؤكد عليه هنا هو أن التعلم التعاوني يستند إلى أسس مهمة، ينبغي على المعلمين الالتزام بها عند تصميم أنشطة تعلم تعتمد على التعلم التعاوني، وذلك حتى تتحقق الفائدة المرجوة من تطبيقه.

العناصر القيادية التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز:

أولاً: بناء الرؤية المستقبلية، والرسالة:

الرؤية هي: "صورة المستقبل التي تقود المؤسسة التربوية إلى النجاح، وتنبئها ماذا ستصبح؟ وماذا ستفعل في المستقبل؟" (الكرخي،78:2009).

ويقصد ببناء الرؤية: "قدرة القائد التربوي على فهم الواقع الذي تعيشه المؤسسة، من خلال فحص دقيق له، ورسم الحدود الزمانية، والمكانية، والاجتماعية، لتطويرها بما يتناسب مع التغييرات المتوقعة في المستقبل، بحيث تحقق أعلى درجات الكفاءة، والجودة في الإنجاز، والتميز" (جبران،15:2010)، كما أن الرؤية تمكن القائد من الوصول ببصيرته إلى عمق المستقبل، واستشراف فرصه، ومشاكله، وصياغة الاستراتيجيات، والخطط (إبراهيم،2001: 161).

لذلك على القائد أن يشارك العاملين في المؤسسة التربوية في صياغة الرؤية، ويحتاج القائد إلى إيجاد رؤية تنال قبول العاملين، وعليه أن يطور الرؤية بطريقة تتفق مع فلسفته، ونمطه القيادي، كما أن على العاملين تحويل هذه الرؤية إلى حيز التنفيذ (دواني،144:2013).

وترى الباحثة أن للرؤية فوائد عدة، منها: أنها تحفز الأفراد العاملين على الإنجاز، كما تحررهم من التفكير التقليدي، وتشجعهم على الإبداع، والابتكار، وتحدد لهم معايير الأداء المتميز، لذلك ينبغي على القائد التربوي أن يطور الرؤية باستمرار حتى يحقق أهداف مؤسسته التربوية.

أما الرسالة: "فهي عبارة مختصرة، قليلة الفقرات، توضح سبب وجود المؤسسة، وتصور أهدافها، وأغراضها، وترشد العاملين عند صنع القرارات الخاصة بنشاطات المؤسسة" (الكرخي،96:2009).

وترى الباحثة أن الرسالة هي العنوان المحدد لطبيعة عمل المؤسسة، والذي يعرفه جميع العاملين فيها، وتتضمن المعايير الموجهة لتحديد الأهداف، وبرامج عمل المؤسسة، وأنشطتها، ولذلك فهي تشكل القاعدة التي تنطلق منها ثقافة الإنجاز، أما الرؤية فهي الصورة النهائية التي نسعى للوصول إليها، وتحقيقها ضمن أهدافنا الاستراتيجية، والتي تشكل الحافز على الإنجاز.

ثانيًا: نشر ثقافة الإنجاز:

إن نشر هذه الثقافة داخل المؤسسة التربوية لتصبح من المكونات الذاتية لدى الشخصية التربوية ينطلق من خلال جملة من المبادئ، والتي نلخص أبرزها بالآتي:

1. **مبدأ القدوة الحسنة:** على القائد التربوي أن يكون قدوة للعاملين في المؤسسة التربوية حتى يسهم في نشر ثقافة الإنجاز، قال الله ﷻ: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾ ﴾ لذلك ينبغي على مدير المدرسة مراعاة سلوكه أمام مرؤوسيه ليكون القدوة الحسنة، فيبدأ بنفسه في إتقان العمل، ثم يشجعهم على تحسين مستويات الأداء، وإتقان الأعمال (أبو العلا،99:2013) بتصرف.

   وترى الباحثة أن القائد يجب أن يتمثل ثقافة الإنجاز في نفسه قبل أن يطلبها من الآخرين، فهو يمثل الحافز للآخرين لديمومة العطاء، وتطويره، وأن يقدم لهم التوجيه المبرمج الذي يتطلب فهماً دقيقاً لإمكانات العاملين، وقدراتهم، ويسعى إلى تنمية مهاراتهم، ووضع أقدامهم على الطريق الذي يقودهم للتميز، والعطاء، ويقدم الإرشاد الملائم لهم، وحل المشكلات التي تعترض المرؤوسين عند تنفيذ المهام، كما عليه أن ينشر التعاون، والانسجام بين أعضاء الفريق الواحد.

2. **إرساء قواعد العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق في المؤسسات التربوية:**
   يحتاج العمل الإبداعي أول ما يحتاج إلى قيادة واعية، قادرة على تشكيل، واختيار فريق العمل، فالقائد هو المسؤول عن عمل كل فريق، وعن نجاحه أو فشله في إنجاز الأعمال، لأن القائد عادة يفوض السلطة لقائد الفريق بعد توضيح المهام، والإجراءات، والأهداف، وتحديد موعد بدء، وانتهاء العمل، وعليه أن يعطي التغذية الراجعة باستمرار (الحريري،134:2008).

3. الاستفادة مما لدى الآخر، وعدم التقوقع على الذات :-

توجيه العاملين للإفادة من علوم الآخر، وتجاربه -خصوصاً في ضوء هذا التفوق العلمي، والتقني لدى الغرب - دون التفريط بالثوابت الثقافية، والقيمية من أكبر المحفزات على نشر ثقافة الإنجاز، " فالحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها فهو أحق بها"، فاستيعاب، وإتقان ما لدى الآخر من رصيد معرفي، وتقني، وحضاري انطلاقاً من الثقة بالذات، وجذورها الحضارية يدفعنا للاستفادة مما لدى الآخر، وتوظيفه، وتوطينه، بصورة علمية منهجية تعزز من ثقافة الإنجاز، والتغيير، والسير نحو التقدم، والعطاء بروح نقدية، وبرؤية عميقة، وبنظرة استشرافية تدفع للعمل المميز، وتحافظ على المنظومة الوطنية من الانصهار، والذوبان في الآخر (أبو إسماعيل،2006:23).

4. تقليص الفجوة بين التعليم النظري في المؤسسات التربوية، والواقع العملي :

هناك العديد من التربويين، والإداريين تلقوا آلاف الساعات من التعليم الرسمي، والنمو المهني، إلا أن ثمة فجوة لديهم بين المعرفة، والتطبيق لم تردم بعد، ولا يمكن أن نشجع ثقافة الإنجاز إلا إذا كان هناك التزام، واضح بربط التعلم بأداء الفرد (ريفز،2011:92).
لذلك يجب على المؤسسات التربوية أن تعمل على الربط بين النظرية، والتطبيق، وتسد هذه الفجوة، لأن ذلك يعزز عملية التعلم، والاستفادة، وزيادة الخبرات، والمهارات المكتسبة.

ثالثًا: التحفيز، والتشجيع، وانتقاء الكلمات:

يقصد بالتحفيز: "المجهودات التي تبذلها الإدارة لحث العاملين على زيادة إنتاجيتهم، وذلك من خلال اشباع حاجاتهم الحالية، وخلق حاجات جديدة لديهم، والسعي نحو إشباع تلك الحاجات، شريطة أن يتميز ذلك بالإستمرارية، والتجديد"، وتهدف عملية التحفيز إلى مجموعة من الأهداف يأتي في مقدمتها: أن يسعى بصفة أساسية إلى زيادة إنتاجية العاملين (السيد علي،2011:252).

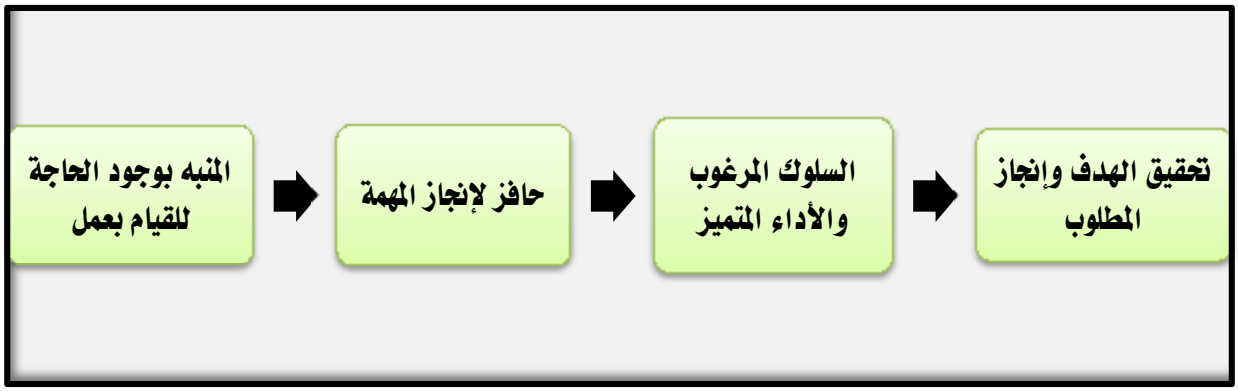
حيث إن من أهم حاجات الإنسان الاجتماعية حاجته للتقدير، والثناء الذي يجعله يشعر بأن عمله، ووجوده في المجتمع ذو قيمة (الشهري،2012:49).

ولمدير المدرسة دورٌ أساسيٌ في حفز العاملين في أية منظمة أو مؤسسة، وفي المؤسسة المدرسية يعد دور المدير في حفز المعلمين أساسًا للدفع للعمل بجد، واهتمام، حيث إن اهتمام المدير بالمعلمين، وتعامله الإنساني معهم، واحترام مشاعرهم، وتحقيق طموحاتهم، يؤثر بشكل إيجابي في سلوكهم، ويدفعهم نحو العمل بكفاءة، وفاعلية، إضافة إلى رفع روحهم المعنوية

(الحريري،196:2008)، كما يجب على المدير أن يربط الحافز بالجهد المبذول في تحقيق الحد الأمثل للأداء، وأن يحرص على تعليم الآخرين كيف ينجزوا الأشياء بأنفسهم، ويشجعهم على ذلك، بالإضافة إلى ربط الحوافز بالإنجاز، والأداء الجيد للعمل (البنا ،318:2013).

ويضيف **السامرائي** أن التحفيز يرتبط بشكل وثيق بشعور الفرد بالمنفعة، أو المكافأة نتيجة عمله لشئ، حيث بدون هذا الشعور تتدنى رغبته لإنجاز السلوك المطلوب (السامرائي، 180:2013).

ويمكن توضيح عملية تحفيز المدير للعاملين من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (12)

عملية تحفيز المدير للعاملين

(المصدر، الباحثة)

يتضح لنا من خلال الشكل السابق أن عملية التحفيز تتطلب وجود حاجة ملحة داخلية (نابعة من الفرد)، أو خارجية (نابعة من البيئة) كضرورة إنجاز عمل معين، أو الارتقاء بمستوى الأداء، والصعود إلى التميز، تثير الفرد، وتحركه، وتوجه سلوكه لتحقيق الأعمال التي يشعر بأهميتها في حياته، وتحقيق الأهداف المطلوبة.

وترى الباحثة أن التحفيز من أهم الواجبات السلوكية للقائد في المحافظة على العاملين معه، لأن طبيعة الإنسان تقوم على التحفيز، والتعزيز، حيث تمثل هذه شمعة الاحتراق التي تفجر الطاقات، وتدفع عجلة الانطلاق للسير قدماً في طريق المجد، والتقدم، فوجود نظام الحوافز للعاملين في المؤسسة التربوية يدفع إلى التميز، والإبداع، والخروج عن الرتابة، والروتين.

أفضل الوسائل في تحفيز العاملين :

- التشجيع عند الاجتهاد.
- الاعتراف عند الإنجاز.
- المشاركة عند اتخاذ القرار (الجابري،148:1994).

رابعًا- تدريب الأفراد العاملين على الإنجاز:

ويعرف التدريب بأنه: "العملية المقصودة التي تهيّئ وسائل التعليم، وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة، والمستقبلية، فهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات، والمهارات، والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما" (الخباص،20:2008).

وتبرز أهمية تدريب العاملين من التغيرات الهائلة، والمستمرة في المعارف الإنسانية، وما يترتب على ذلك من تغيرات مستمرة من نظم العمل، وما يستوجبه ذلك من ضرورة إعادة تنمية القوى العاملة لمواجهة تلك التغيرات، واستيعابها، والتكيف مع مقتضياتها، والتدريب ليس مرتبطًا بالعلوم، والمعارف، والتقنيات الحديثة، حيث إن له أسباباً أخرى، من أهمها: تقوية نقاط الضعف لدى العاملين، والتي تقلل من كفاءتهم لإنجاز أعمالهم (السكارنة،22:2011-20)، كما أن التدريب له أثره على الإنتاج التربوي في المؤسسات، ورفع كفاءة نظامه، وتحسين العملية التعليمية من خلال إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم (النعيمي،81:2010).

كما يجب على مدير المدرسة أن يأخذ بأيدي المعلمين نحو التدريب على وسائل التعلم الحديثة، ومن أهمها التعلم الذاتي، وأن يشجع طرق التدريس المحفزة للطلاب كالتعلم التعاوني، والعصف الذهني لأن ذلك يزيد دافعيتهم للتعلم (الخزاعلة،87:2013) بتصرف.

وترى الباحثة أن إعداد القادة، وتنمية مهاراتهم يتم عن طريق التدريب المستمر بمفهومه الشامل، وهو الذي يساعد على تجديد الفكر، والمعرفة لديهم، كما يتضح لنا من خلال ما تقدم أن توظيف استراتيجيات التدريس داخل المؤسسة التربوية، يعتمد على العديد من القضايا المرتبطة بثقافة الإنجاز التربوي، فالابتعاد عن التلقين، والتعلم المتمحور على المعلم، والانتقال إلى التعليم القائم على حل المشكلات، والعصف الذهني، والعمل التعاوني، وسائر الاستراتيجيات الحديثة، ينمي ويعزز ثقافة الإنجاز التربوي لدى المتعلم، وتأخذ بيده للتعلم الذاتي، وربط المعرفة بالواقع، وحل المشكلات الحياتية، والابتكار، والوصول إلى الابداع من خلال جهده الذاتي حيناً، وتعاونه مع زملائه الآخرين حيناً آخراً، بالإضافة إلى ذلك فقد ظهر التقويم القائم على الأداء، والذي يتطلب من المتعلم التوصل إلى إجابة أو منتج، يعكس إتقانه لمعرفة أو مهارة معينة، وهذا بدوره يعزّز ثقافة الإنجاز التربوي على مستوى المعلم، والمتعلم.

ويتحدث الأستاذ: (**حاتم شحادة**) مدير دائرة التدريب التربوي بوزارة التربية والتعليم عن واقع التدريب في مؤسساتنا التعليمية الحكومية، فيقول:

تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تطوير التعليم رأسيًا، وأفقيًا من خلال إجراءات متعددة، وأنشطة متنوعة منها تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بهدف الارتقاء بكفايات المعلمين، ومهاراتهم بما يتلاءم مع التطور المعرفي، والانفجار التكنولوجي، والنظريات التربوية، وتطبيقاتها العملية.

وحرصًا على تجويد المادة التدريبية فقد قامت الوزارة بعمل استمارة إلكترونية للمعلمين؛ للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلم، ومن خلال هذه الاستبانة تم تحديد ما يلزم من دورات للمعلمين . انظر ملحق رقم(4).

أهم الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين الجدد:

قامت الوزارة بعمل برنامج التهيئة للمعلم الجديد، ويشمل العديد من الموضوعات، أهمها: (مهنة التعليم، وأخلاقيات المهنة، مجموعة مفردات التخطيط، الاتصال، والتواصل، احتياجات المعلمين، قانون الخدمة المدنية(الإجازات)، بعض طرائق التدريس، أوراق العمل، مفاهيم الإدارة المدرسية، القياس والتقويم، الإرشاد التربوي، الإشراف التربوي، مفهوم القيادة، والإدارة).

المعلمين القدامى: سيتم تدريبهم في ثلاثة موضوعات:

- الإدارة الصفية (10 ساعات معتمدة).
- أساليب التدريس الحديثة(التعليم المتمركز حول الطالب) (10 ساعات معتمدة).
- تعليم مهارات التفكير(10 ساعات معتمدة).

كما أن هناك تدريبًا خاصًا بتنفيذ مشاريع في المدارس مثل مشروع:

- المدرسة صديقة للطفل (التدريب يركز على دور المعلم في المشروع).
- التعليم الشرعي في الحكومية: وأهم موضوعاته (القرآن الكريم وأسمائه، الوحي، المكي والمدني، نزول القرآن، أسباب النزول، الأحرف السبعة، طرق تدريس لقرآن الكريم) (مدته 60 ساعة تدريبية).
- المرحلة الابتدائية من الصف الأول: الصف الرابع سيتم لهم تدريب خاص حول (التعلم النشط، التعلم التعاوني، التعلم باللعب، التعلم بالاكتشاف، التعلم بأسلوب القصة "الدراما"، التحفيز الذهني، التفكير الإبداعي، تعلم الأقران) مدته 30 ساعة تدريبية.

أهم البرامج السابقة التي تم تنفيذها:

(برنامج ICT استخدام الحاسوب في التعليم_ القياس والتقـويم، والإدارة الصـفية_ التربيـة العامة- التحفيز الذهني- التعلم النشط- أساليب التدريب الحديثة- العصف الذهني- المناقشـة، والحوار- التعلم التعاوني- أسلوب حل المشكلات- الوسائل التعليمية- توظيف الدراما في اللغة العربية، والرياضيات- لعب الأدوار- طريقة المشروع).

التدريب المستقبلي:

سيتم تقسيم المعلمين إلى أربع فئات على النحو الآتي: (معلم جديد- معلم- معلـم أول- معلـم خبير)، حيث سيتم ربط التدريب بالسلم الوظيفي لكل معلم، وسيكون هناك برامج تدريبية لكل فئة من المعلمين، وللانتقال من فئة إلى أخرى هناك عدة معايير، أهمها: (سنوات الخدمـة- تقيـيم الأداء- ساعات تدريبية يلزم إنجازها- برامج تدريبية).

كما وستتميز كل فئة بعلاوة مالية مختلفة عن الأخرى على النحو الآتي:

1- **معلم جديد:** وهو كل من يلتحق بسلك التعليم، ويحصل على مكافأة مقطوعة لمدة عام قابلة للتجديد، ويشترط فيه ما يلي:

- أن يكون حاصلاً على المؤهل العلمي، والتربوي المطلوب (بكالوريوس أو الدبلوم المتوسط).
- أن يكون المؤهل في مجال العمل، وبمعدل لا يقل عن جيد أو ما يعادلها.
- أن يكون حاصلاً على شهادة مزاولة مهنة التعليم.
- أن يجتاز التقييمات المطلوبة.

2- **معلم:** هو من يجتاز الفترة التدريبية بنجاح، وخدمة لا تقل عن سنتين، وعندها سيحصل على علاوة مهنة بنسبة 30%، إضافة إلى 10% علاوة تعليم، ويشترط فيه ما يأتي:

- أن يكون عمل معلمًا جديدًا لمدة عامين.
- أن يكون حاصلاً على شهادة الكفاءة لوظيفة معلم.
- استيفاء جميع الشروط السابقة لمعلم جديد.

3- **معلم أول:** هو الذي أمضى 10 سنوات في الخدمة، وعندها سيحصل على علاوة مهنة 30%، إضافة إلى 20% علاوة تعليم، ويشترط فيه ما يأتي:

- أن يكون حاصلاً على المؤهل العلمي، والتربوي المطلوب(البكالوريوس).
- أن يكون حاصلاً على شهادة الكفاءة لوظيفة معلم أول.
- أن يكون عمل معلمًا مدة لا تقل عن 10سنوات.

- ألا يقل تقدير كفاية أدائه عن جيد جدًا لآخر ثلاث سنوات.
- أن تكون الوظيفة ضمن جدول تشكيلات الوظائف المعتمدة لدى الوزارة.

4- معلم خبير: هو عبارة عن معلم أول له خمس سنوات، وعندها سيحصل على علاوة مهنة 30%، إضافة إلى 30% علاوة تعليم، ويشترط فيه ما يأتي:

- أن يكون حاصلاً على شهادة الكفاءة لوظيفة معلم خبير.
- أن يكون قد أمضى في الخدمة مدة لا تقل عن خمس سنوات في وظيفة معلم أول.
- ألا يقل تقدير كفاية أدائه عن جيد جدًا لآخر ثلاث سنوات.
- أن تكون الوظيفة ضمن جدول تشكيلات الوظائف المعتمدة لدى الوزارة.

مشروع (Work link):

مشروع مستقبلي سيطبق خلال السنة القادمة، وهو مشروع يستهدف 600 معلم، لمدة 160 ساعة تدريبية، على مدار سنتين في محتواه (دمج التكنولوجيا في التعليم).

البرامج التدريبية الخاصة بمديري المدارس:

القيادة الناجحة هي القيادة القادرة على مواجهة متطلبات الإدارة الحديثة، وتحقيق الفاعلية الإدارية، فدور مدير المدرسة بصفته قائدًا تربويًا، تحقيق أهداف التربية في مدرسته من خلال تحمله مسؤولية إدارة عملية التعليم، والتعلم، والعمل على تجويدها، لذلك كان أهم الدورات التدريبية التي قدمت لمدراء المدارس ما يأتي:

(مفهوم، وأهمية، وأهداف التخطيط الاستراتيجي المدرسي – مكونات الخطة الاستراتيجية– خطوات بناء الخطة المدرسية– السجل التعليمي – رؤية، ورسالة المدرسة – تحليل، واقع المدرسة – الأهداف الاستراتيجية – الجودة – مبادئ إدارة الجودة الشاملة – الجودة في التربية – مجالات الجودة في العملية التعليمية – تنمية المعلم مهنيًا – حل المشكلات، واتخاذ القرارات).

المصدر: "مقابلة شخصية مع أ.حاتم شحادة– مدير دائرة التدريب التربوي–، وزارة التربية، والتعليم"

تاريخ إجراء المقابلة: 22/5/2013

خامسًا: التأثير في الآخرين:

ينظر بعض الباحثين إلى القيادة على أنها علم، وفن، وفي ضوء هذا المفهوم، تعرف القيادة بأنها: "فن معاملة الطبيعة الإنسانية، أو فن التأثير في السلوك الإنساني لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين، بأسلوب أو طريقة تضمن طاعتهم، وولاءهم، وتعاونهم، واحترامهم، ولذلك يمكن القول إن القيادة – وفقًا لهذه النظرية– هي فن توجيه العاملين، والتأثير فيهم (جبران،19:2010).

لذلك فإن إحدى المزايا التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة هي قدرته على التأثير في الآخرين، ونعني به مقدرته على تنمية التابعين، وتطوير نظام المؤسسة التي يتعاملون في إطارها، وذلك من خلال تنمية الأفراد، وتنمية مهاراتهم، وتنمية العلاقات بينهم، فالقائد يوفر قدوة رفيعة المستوى، وجوًا منجزًا محفزًا، وأساليب إدارية تنمي العاملين، ويوفر جو التعلم، والتدريب المنظم، والتجربة العملية، كما عليه أن يولي العلاقات بين المجموعة اهتمامًا كبيرًا، حتى يوصل هذه المجموعة إلى أن تصبح فريق عمل بكل ما يتصف به الفريق من تآزر، وتعاون، وتفاهم، وبذلك يصل إلى أقصى ما يتوقع من الطلاب، والمعلمين من علم، ومهارة، وسلوك (الجابري،1994 :149–150) بتصرف.

ومن، وسائل، وأدوات التأثير القيادي في الأفراد:

1. **قوة المكافأة:** وتعني مقدرة القائد على إعطاء المكافآت للآخرين، مثل: الرواتب، والترقيات، والحوافز، والجوائز، وكذلك تولد لدى المرؤوسين المعرفة بأهمية القائد، وأن لديه القدرة على المكافأة.
2. **قوة الإكراه / العقاب:** وتعني قدرة القائد على إيقاع العقوبة بحق من يرتكب أي خطأ من المرؤوسين، ويجب أن يكون المرؤوسون على علم بذلك.
3. **القوة الشرعية:** وتأتي قوة القائد من المنصب، أو الوظيفة التي يشغلها، فهناك صلاحيات، ومسؤوليات مخولة للقائد، تعطيه الحق بتنفيذها بحق أي عمل إيجابي أو سلبي من قبل المرؤوسين (مقابلة،133:2011).
4. **قوة الخبرة:** وهي القوة التي تأتي من الخبرات، والمعلومات السابقة، وكذلك من التجارب التي يمر بها القائد، فتزيد من قدرته على التصرف، والتأثير في الآخرين نتيجة للممارسات السابقة (العلاق،17:2010).

5. **قوة الشخصية التي يتمتع بها القائد:** حيث يستمد القائد قوته في التأثير على سلوك العاملين معه من خلال المقومات الشخصية التي يتمتع بها، ويكون مصدر التأثير نتيجة الإعجاب من التابعين له بشخصيته، والتي تؤدي إلى التقدير، والولاء لهذا الفرد.
6. **التأثير القائم على الإقناع:** يستطيع القائد التأثير على الآخرين، أو التابعين من خلال استمالتهم، وإقناعهم بأن السلوك المطلوب أداؤه يمثل أفضل الطرق لتحقيق طموحاتهم، أو إشباع حاجاتهم، وتحقيق الأهداف (قنديل،21:2010).

خصائص ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية :

تمتاز ثقافة الإنجاز بعدة خصائص تميزها عن غيرها من الثقافات، ويمكن تلخيص أبرز خصائصها بما يأتي:

1. **ثقافة جمعية:** تمثل ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية ذلك الكل المعقد من منظومة القيم، والمعايير الذي يتمثله الجميع داخل المؤسسة، وليس فرداً دون آخر، حيث يسعى فريق العمل بكليته إلى تحقيق مستويات أعلى من ثقافة الإنجاز داخل المؤسسة التربوية، ففي ظل ثقافة الإنجاز تصبح العناصر المتميزة القادرة على الأداء بشكل مبهر نماذج، وقدوة لهؤلاء الذين يحتاجون إلى تطوير، وبإمكان هذه العناصر أن تجذب الجميع، وذلك من خلال التركيز على الإنجاز، والمشاركة، والمسؤولية، وهو ما يؤدي للوصول إلى أهداف أعلى، حيث لا يقتصر مفهوم الإنجاز هنا على المستوى الشخصي، بل ينبغي على القادة أن يبنوا مجتمعاً من الأفراد القادرين على الإنجاز، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تدريب العناصر التي تحقق الإنجاز، ومكافأتها، والعمل على الاحتفاظ بها، واستبدال العناصر التي لا تحقق الإنجاز أو أبعادها، فحين يتم تعزيز سلوك الإنجاز تنمو الإنجازات، ويبدأ من لا يساهم في هذه الثقافة بالانعزال تدريجياً. (أبو إسماعيل،15:2006) بتصرف.
وتخلص الباحثة بأننا لا نعني بقولنا ثقافة جمعية أنها لا تركز على الإتقان الشخصي، فهذه الثقافة لا تتشكل إذا لم يقم العاملون فيها بالسعي إلى تطوير أدائهم، وتركيز طاقاتهم، وتمثل قيمة الصبر في عملهم، ليقودهم إلى التميز، والإبداع الجمعي القائم على تراكم الخبرات، والطاقات الفردية المتوفرة.
2. **الانفتاح، وعدم الانغلاق** : إن التنوع هو مجال للاختيار، وسبيل لإذكاء روح التعاون، والتبادل للخبرات، ومجال لتحقيق التكامل بين المؤسسات، فالانفتاح على الآخر، والاستفادة مما لديه وفق منهجية نقدية تعيننا على الرقي، والتقدم، واكتشاف، وسائل التنمية المستدامة للمؤسسة بصورة تختصر الأوقات، وتعصم من تكرار الأخطاء، وتؤدي إلى تراكم المعرفة،

وإغناء التجربة، والصعود المتدرج لتحقيق التميز على مستوى الأفراد، والمؤسسة التربوية (أبو إسماعيل،16:2010).

3. **عملية إنسانية:** يعتبر العنصر الإنساني المصدر الرئيس للثقافة، وبدونه لا تكون هناك ثقافة(العميان،310:2005)، ونظرًا لأن ثقافة الإنجاز عبارة عن نتاج عقلي، فهي ظاهرة تخص الإنسان فقط، لأنها من صنعه، ويشاركه فيها جميع أعضاء المدرسة بأشكال مختلفة حسب اختلاف مصادر، ومكونات ثقافاتهم، فالإنسان يتميز عن باقي الكائنات بقدراته العقلية، وإمكاناته الإبداعية فلا يشاركه أي مخلوق من سائر المخلوقات بذلك.
4. **انتقالية:** ثقافة الإنجاز قابلة للانتقال من العاملين القدامى إلى العاملين الجدد داخل المؤسسة التربوية، كما يمكن أن تنتقل من جماعة إلى أخرى، فهي قابلة للانتشار بسبب سهولة أساليب الاتصال الحديثة (الحريري،45:2011) بتصرف.
5. **ثقافة الإنجاز عملية مشتركة:** حيث تتسم ثقافة الإنجاز في المؤسسة التربوية بالجماعية، نظرًا لاشتراك أعضاء المؤسسة فيها، ومن السهل توصيل هذه القيم، والمعايير للآخرين، فالعاملين يتعاونون، ويشكلون الفرق الجماعية لإنجاز الأعمال المطلوبة، وتحقيق أهداف المؤسسة (المليجي،540:2011).

التحسين المطرد، والتطور: جوهر ثقافة الإنجاز التربوي يقوم على التحسين المستمر، فهو نظام متغير يواكب الحاضر، ويرنو إلى المستقبل، فلا يمكن ممارسته بين آونة، وأخرى فقط، أو حين نود ذلك إعلامياً أو عبر ردود الأفعال، بل يجب أن يكون منهجاً، والتزاماً مستمراً في الأقوال، والأفعال، وانعكاساتها على العملية التربوية، فاستمرارية الثقافة لا تعني تناقلها عبر الأجيال كما هي عليه، ولا تنتقل بطريقة غريزية، بل إنها في تغير مستمر، حتى تدخل عليها ملامح جديدة (السكارنة،334:2011) بتصرف، والشكل الآتي يوضح هذه الخصائص:

شكل رقم (13)

خصائص ثقافة الإنجاز

(المصدر، الباحثة)

معوقات ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية :

1. **ضعف التزام رأس الهرم (مدير المؤسسة التربوية) بمعايير، ومعطيات ثقافة الإنجاز:**

ينظر جميع الموظفين داخل المؤسسة التربوية إلى سلوك مديرهم، ومدى التزامه بمعـــايير، واستراتيجيات ثقافة الإنجاز، فإما أن يعزز من دافعية الالتزام، والإبداع لديهم، وإما أن يكون معول هدم لهذه الثقافة، عبر التناقضات في الممارسات العملية، والقرارات الارتجالية، التـــي لا تستند إلى المنهجيات العلمية، والحقائق، بل تستند إلى الهوى، والمصلحة الذاتية.

ومن هنا تتأكد أهمية أفعال مدير المؤسسة، وليست أقواله في هذا الإطار، فالتزام رأس الهرم بمعطيات، ومعايير ثقافة الإنجاز، يحقق الانسجام الذاتي بين معتقداته، وأقوالـــه، وأفعالـــه، ليكون قدوة للموظفين، فإذا فقد أفراد المؤسسة الانسجام الذاتي تأثراً بمدرائهم تتعقد مســـيرة المؤسسة، وتفقد المبادئ، والقيم المتفق عليها، وتكون النتيجة تدمير المؤسسة، وتحويلها إلى ركام.

2. **ثقافة الوساطة، والمحسوبية في اختيار الكفاءات، والقيادات للمؤسسات التربوية:**

إن من السمات الرئيسة لثقافة الإنجاز التربوي نشر ثقافة حسن الاختيـــار، لأن الاختيـــارات الصائبة في الغالب تؤدي إلى مخرجات تربوية صائبة، أما ثقافة القبليـــة، والعصـــبية فـــي الاختيار، والتعيين فتؤدي إلى تعيين أنصاف المتعلمين في المراكز القيادية، وهذا بدوره يؤدي إلى آثار كارثية على المؤسسة، وثقافة الإنجاز فيها، فكما قيل: "إنه لا يمكـــن لمســـتوى أي مؤسسة أن يرتفع فوق مستوى القائمين على قيادتها". (أبو إسماعيل، والخوالدة،18:2010) بتصرف.

3. **ضعف التمويل الكافي لبرامج التجديد، والتطوير، ونشر ثقافة الإنجاز داخل المؤسسة التربوية:**

لعل اقتصار وظيفة المؤسسة التعليمية داخل أســـوارها، وضـــعف مشـــاركتها المجتمعيـــة، والأزمات التي تصنعها نتيجة الأعداد الهائلة التي تخرجها، ولا مجال لها في سوق العمل ما يؤدي إلى تفاقم مشكلة البطالة، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين التخطيط كمخرجات هـــذه المؤسسات التربوية، والقوى العاملة، وبين ما تتطلبه مشاريع التنمية، وأهدافها، وعدم التوازن بين التخصصات النظرية، والعملية التي يطلبها المجتمع يعد عائقاً لأن تحظى هذه المؤسسات

التربوية بالقدر الكافي من الموارد المادية، والدعم الكافي من القيادات التربوية لمواكبة المستجدات، وإحداث التغيير المنشود (علي،1994:388).

4. قلة التدريب، والتأهيل للعاملين:

نجاح ثقافة الإنجاز، وترسيخها لدى المؤسسة التربوية مرهون بتوفير بيئة ملائمة تدعم تنمية قدرات العاملين فيها عبر التدريب، والتأهيل، حتى تنمو أساليب التفكير الإبداعي، والعمل الجماعي، والحماس للإنجاز، وفق مبدأ (دائماً نحو الأفضل).

وتنطوي أهمية التدريب، والتأهيل في المؤسسة التربوية باعتبار قيامها على إبداع العنصر البشري، لذلك فمسألة التنمية المهنية للعاملين بمثابة القلب لجودة أدائها (الحسن،1428هـ: 7).

ضعف مشاركة أولياء الأمور، والمجتمع المحلي:

تعتبر مشاركة أولياء الأمور للمؤسسة التربوية في تربية الأبناء، وتعليمهم، من أكبر الروافد لنشر ثقافة الإنجاز بين الطلبة، والعاملين، فقد أثبتت الدراسات أن جودة التعليم ترتبط بالتزام المجتمع المحلي بتقديم أشكال الدعم المختلفة للمدرسة، ففاعلية أفراد المجتمع المحلي في أية استراتيجية لتطبيق الإصلاحات في المدرسة أمر جلي (تايلور،1999:85).

إن نشر ثقافة الإنجاز داخل المؤسسة التربوية لا ينفك عن تحقيق هذه الثقافة في المجتمع نفسه، وذلك من خلال إعادة بناء المجتمع بمقومات عصرية لا تتجاوز الثوابت العقائدية، وتستفيد مما لدى الآخر من معايير، ونماذج حية ترسخ ثقافة الإنجاز في المجتمع، وتحافظ على استمراريته، وعجلة تطوره، وارتقائه.

إن واجب المجتمع أن يحفز الروح الابتكارية، وثقافة الإنجاز لدى النشء، ويشحذ همم المبدعين، والمخترعين في كافة المجالات المجتمعية، عبر خطة طموحة تسعى لتغيير الواقع، ومناخ الإنجاز فيه.

وترى الباحثة أن مواكبة المستجدات العلمية، واستشراف القضايا التربوية، وتوظيف آخر ما توصلت إليه التقنيات الإلكترونية في مجالي الاتصالات، والمعلومات لخدمة العملية التعليمية التعلمية، يعتبر ركيزة أساسية من ركائز ثقافة الإنجاز في المؤسسة، ذلك أن الإنسان يتجه عضوياً إلى التفكير بمستقبله، حتى لتجد في تكوينه العضوي، وجود عينيه في أعلى قامته، بحيث يستطيع النظر إلى أبعد مسافة أمامه، فليس في الاستشراف إلا الارتفاع إلى الشرفة العالية ليتمكن من النظر المديد، ومعرفة ما في الأفق البعيد.

وكذلك فإن أي إدارة لأي مؤسسة تربوية لا بد لها من استخدام المدخل القيادي، وعدم الاقتصار على المدخل الإداري رغم جوهره، حيث إن مفهوم القيادة الواسع بعناصره قادر على الارتقاء بالمؤسسة سواء الكوادر البشرية فيها، أو المادية .

وحتى تستطيع القيادة التربوية تشكيل بيئة إيجابية لصناعة الإنجاز التربوي، ينبغي التأكيد على مجموعة ملاحظات مهمة؛ من أهمها ضرورة تكامل العناصر الخمسة للقيادة، والمتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية، والرسالة، والعمل على نشر ثقافة الإنجاز، والتحفيز، والتشجيع، وإنتقاء الكلمات، والتدريب، والتأثير في الآخرين، بحيث تسير جنبًا إلى جنب في إتمام المهمات المطلوبة، فالعلاقة بينهما تكاملية، حيث يكمل كل عنصر منها العنصر الآخر، فهي كالنسيج المتشابك لا يمكن فصل أحدها عن الآخر، وتشكل معًا الشخصية المطلوبة للقائد التربوي المتميز، الذي لا يرضى إلا التميز، والتقدم عنوانًا لمؤسسته، فيكون قد حقق ما تطمح إليه المؤسسة من الازدهار، والنجاح، وتهيئتها لتخريج القادة الناجحين في كل المجالات.

وقد بين لنا الواقع التربوي الإسلامي أن القيادة التربوية المثالية، والتي جمعت بين عناصر القيادة التربوية الحكيمة جميعها، تحققت في شخص الرسول ﷺ وأكبر دليل واضح للعيان الحضارة المتكاملة التي تدفقت بالإنجازات التربوية الشاملة، فضلاً عن الإنجازات الشاملة لمختلف المجالات، من هنا كان التركيز على منظومة عناصر القيادة التربوية ككل دون الاقتصار على بعضها.

لذلك نستنتج أن ثقافة الإنجاز لا بدّ لها من تأطير منهجي، به يتم التمثل الشخصي للثقافة، وبه يتم التطبيق الواقعي للإبداع، والإنجاز، والمخاطرة، والقدرة على حفز الجميع لمواجهة الواقع، وريادة المستقبل .

كما أنّ هذه الثقافة لا بدّ لها من مرجعية أيديولوجية تستند إلى العقيدة، والشريعة الإسلامية في تغيير الثقافة السائدة، تدعم تقبلها من جميع أفراد المؤسسة التعليمية، تربط أعمالها، وتفكيرها بمنظومة القيم الأخروية التي تدعو إلى الإنجاز بصورة منهجية، ولا تقف عند حد.

النمط القيادي لمدير المدرسة، وعلاقته بتعزيز ثقافة الإنجاز:

القيادة التربوية لها دور مهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز، لأن نجاح المؤسسة التربوية يتوقف على الطريقة التي تدار بها، وإن النظام التربوي مرهون بنوعية القيادة التربوية، وفاعليتها، وقدرتها على توجيه النشاط التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة .

فلم تعد وظيفة الإدارة المدرسية مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييرًا روتينيًا، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير الدراسة، وفق الجدول الموضوع، بل أصبح محور العملية يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف، والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي، والبدني، والروحي، وتعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، فالوظيفة الرئيسة لمدير المدرسة (القائد) هي تهيئة الظروف، وتقديم الخدمات، وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم (العمرو،185:2013).

لذا فالقائد يلعب دورًا بارزًا في نجاح المؤسسة التربوية بما يمتلك من قدرة، ومهارة، وأفكار، يمكن ترجمتها إلى قرارات فعالة، هذه القرارات تحمل في طياتها فرصة طيبة على تشجيع العمل، والإنجاز داخل المؤسسة (المرسي، وعبد الرحمن،653:2001).

وتتطلب العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز التكريس المستمر من القائد التربوي على الاختيار من بين البدائل، والإصرار على اختيار الأفضل دائمًا، بالإضافة إلى مقابلة المشكلات الصعبة بصبر، وتفاؤل، والمحاولة المستديمة لإيجاد حلول مبتكرة لها، أما في شكلها المعقد، فتتمثل في قدرته على التدريب اليومي المستمر على تنمية الإبداع، والإنجاز في أداء الأعمال، والمساهمة الفعلية في العمل، والمواظبة على الانتباه لإنجاز الأعمال المطلوبة، وإتقانها على الشكل المطلوب (Naiman,2003:3).

لذلك ينبغي على المؤسسات التربوية أن تكون مرنة، ورشيقة، وأن تعزز ثقافة الإنجاز، وتكون مبدعة تحرص على دفع العاملين نحو الالتزام بالرؤية، والبناء من الداخل، وتكون مبتكرة محددة داعمة للتجديد، وللإنجازات، وهذا يتطلب إحداث ثورة في الاتجاهات، والقيم، والسلوك، ويأتي دور القيادة في تعزيز ثقافة الإنجاز من خلال توجيه العاملين لفهم التحديات التي تواجههم، وتدريبهم ليسلكوا السلوك الريادي في العمل، وتعزيز الثقة فيهم (العلي، وآخرون،353:2001) بتصرف.

فالقائد يؤثر في الجماعة، لأنه يملك ما يرغبون فيه، أو أنه يحقق لهم ما يرغبون، هو يبلور رغباتهم إذا عجزوا عن بلورتها، ويحقق آمالهم إذا عجزوا عنها، وكذلك القائد يتأثر بأفراد الجماعة (عبوي، 29:2010).

كما أن القائد الناجح (الفعال) هو الذي ينجح بالتأثير في أسلوب الأفراد في تغيير أنفسهم، فالقيادة الفعالة تختلف عن القيادة التقليدية، حيث تركز على :

1. حفز الأفراد، وإتاحة الفرصة لهم للتميز، والتفوق بإعطائهم استقلالية الفكر، وحرية العمل.

2. العمل مع الآخرين، وتحقيق الإنجازات من خلالهم.
3. الإدارة بفرق العمل المحفزة، وليس باللجان التقليدية (نصر،20:2008).
4. إشراك المرؤوسين في تحمل المسؤولية، والبحث عن حلول للمشاكل، واتخاذ القرارات (عواد، 262:2013).
5. حث جميع العاملين على التفكير بطرق إبداعية، وإعطائهم المزيد من الاستقلالية، والحرية التي تمكنهم من تغيير بيئة العمل (Wheelihan,2004:1).
6. دعوة الطلاب لمناقشة، وتقديم المبادرات الجديدة من خلال إعطائهم مناصب قيادية، وإمدادهم بالأنشطة المدرسية، والصفية، وبذلك تتكون لديهم رؤية واضحة بما تقوم به الإدارة المدرسية من عمليات تحسين مما يكون له أثره الإيجابي على أداء الطلاب، وإنجازهم للأعمال بإتقان (Brookly,2001:1-2).

أهمية اتباع المدير (القائد) للنمط الديمقراطي في إدارة مدرسته، وعلاقته بتعزيز ثقافة الإنجاز:

تتباين ممارسات مديري المدارس تبعًا لتربيتهم، وثقافتهم، وطبيعة شخصياتهم، ومجموعة أخرى من العوامل التي تتمحور حول طبيعة النظام التعليمي، ونوعية المتعلمين، وظروف البيئة، وكما ذكرنا سابقًا فإن أبرز الممارسات القيادية التي نلمسها في الميدان التربوي تؤثر فيها نوعية الإدارة التي يتبعها مدير المدرسة سواء كانت: الإدارة الأوتوقراطية (التسلطية)، أو الإدارة الديمقراطية (التشاورية)، أو الإدارة الترسلية. ويتفق العديد من الباحثين على أن النمط الديمقراطي هو الأصلح، حيث يقوم على تحديد المسؤوليات، واضطلاع كل عضو في المدرسة بمهامه في إطار محدد، ويعمل المدير على تنظيم جهود العاملين، وتعزيز توجهاتهم التعاونية ليعملوا بروح الفريق الواحد لإنجاز العمل المطلوب، كما ينظم المدير برامج تعزيزية تهدف إلى تأهيل المعلمين، ورفع كفاءتهم، ويعزز النجاحات التي يحققونها لرفع روحهم المعنوية (الشقيرات،2004:203_197) بتصرف.

يتضح لنا مما سبق أن القيادة تعد المحرك الأساس للطاقات، والقدرات الإبداعية بالمؤسسة، كما تعد عاملاً إيجابياً مساعدًا، ودافعًا إلى الإنجاز، وتجويد الأداء، وذلك من خلال دعمها، وتبنيها لمقومات الأداء المثمر، فالقيادة التربوية تعد إحدى المتطلبات الأساسية لتعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس، من خلال تهيئة الطلبة، وتحفيزهم لإطلاق القدرات، والطاقات الإبداعية، والتنمية المستمرة للمعلمين، وتشجيعهم على تبني أفكار جديدة في التدريس، وتحدي معوقات التعلم، وتحسين طرق التدريس، ومساعدة الطلبة على الوصول إلى مستويات عالية من التعليم.

الفصل الثالث
الدراســـات السابـــقـــة

المحور الأول: دراسات تناولت النمط القيادي لمدير المدرسة.

- **أولاً: الدراسات العربية**
- **ثانياً: الدراسات الأجنبية**

المحور الثاني: دراسات تناولت ثقافة الإنجاز.

- **أولاً: الدراسات العربية.**
- **ثانياً: الدراسات الأجنبية.**

التعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة، التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية؛ للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، وتعرف الأساليب والإجراءات التي تبنتها، وأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، وتوضيح مدى الاستفادة منها، حيث ستعرض الباحثة الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية، والدراسات التي تناولت ثقافة الإنجاز، ورغم قلة الدراسات التي تناولت موضوع ثقافة الإنجاز نظرًا لحداثته، فقد تناولت الباحثة بعض الدراسات القريبة من الموضوع، والتي تتناول الثقافة التنظيمية بشكل عام، وتتناول في نتائجها، وتوصياتها ما يتعلق بثقافة الإنجاز، باعتبارها أحد أنواع الثقافة التنظيمية بهدف إثراء الدراسة، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تتناول الإنجاز بشكل عام.

المحور الأول

دراسات تناولت النمط القيادي لمدير المدرسة

أولًا: الدراسات العربية:

1- دراسة علقم (2013م)، بعنوان: "العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المعلمين في محافظة رام الله، والبيرة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت التعرف إلى العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المعلمين في محافظة رام الله، والبيرة في (فلسطين) من وجهة نظر المعلمين، حيث تم استخدام العينة الطبقية العشوائية لتحقيق أهداف الدراسة، والتي شملت (322) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة، والمكون من (2036) معلمًا ومعلمةً، يعملون في المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي رام الله، والبيرة، وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداتين؛ الأولى: استبانة لوصف الأنماط القيادية، والثانية: استبانة لقياس مستوى الدافعية عند المعلمين.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- النمط القيادي الأوتوقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظة، يليه النمط القيادي الديمقراطي في المرتبة الثانية، ثم النمط القيادي التسيبي في المرتبة الثالثة.
- هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الأنماط القيادية، ودافعية المتعلمين، وكانت العلاقة إيجابية مع النمط الديمقراطي، وسلبية مع النمط الأوتوقراطي والتسيبي.

2- دراسة أبو حامد (2013م)، بعنوان: " تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس".

هدفت إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس في (فلسطين)، وذلك حسب المتغيرات المستقلة، المتمثلة في الجهة المشرفة على المدرسة، وعدد سنوات عمل المعلم مع المدير، ومدة خبرته في التعليم، وقد تكّون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، والذين بلغ عددهم (2603) والتي تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووزارة المعارف، والمدارس الخاصة، حيث بلغت العينة (390) معلمًا، ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة من (52) بنداً، موزعة على عشرة مجالات، تلاها سؤال مفتوح حول ممارسات المدير كقائد تعليمي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، جاء بمتوسط حسابي(3.55)، وبنسبة (71%)، وإن مستوى أداء المديرين سواء على جميع بنود الاستبانة، أو مجالاتها قد جاء دون (85%)، وهو المستوى الافتراضي الذي اعتمدته الدراسة للأداء الناجح لمدير المدرسة.
- أظهرت النتائج فروقًا في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود الاستبانة حسب الجهة المشرفة، يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في التعليم، تعود إلى فئة الخدمة (5 سنوات فما دون)، في حين لم تبين النتائج فروقًا تعزى لمتغير عدد سنوات العمل مع المدير.

3- دراسة الجخلب (2012)، بعنوان :"درجة تقدير المديرين المساعدين لفاعلية الإدارة المدرسية، وعلاقتها بالأنماط القيادية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة".

هدفت التعرف إلى درجة تقدير المديرين المساعدين لفاعلية الإدارة المدرسية، وعلاقتها بالأنماط القيادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في (فلسطين)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكّون مجتمع الدراسة من جميع المديرين المساعدين، في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، للعام الدراسي (2011_2012م)، والبالغ عددهم (247) مديراً ومديرةً، وتكّونت عينة الدراسة من (230) مديراً ومديرةً، يمثلون تقريبًا (93.2%) من أفراد مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين؛ الأولى: لقياس فاعلية الإدارة المدرسية، والتي تكّونت من (64) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي:

(المجال الإداري- المجال الفني- مجال شئون الطلبة- مجال البيئة المدرسية- مجال العلاقة مع المجتمع المحلي)، والثانية: لقياس الأنماط القيادية، مكونة من (33) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: (النمط الديمقراطي- النمط الأوتوقراطي- النمط الترسلي).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة ممارسة المديرين المساعدين للأنماط القيادية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة كانت متوسطة، وقد حصل المجال الأول: (النمط الديمقراطي) على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (89%)، يلي ذلك المجال الثاني: (النمط الأوتوقراطي) حصل على المرتبة الثانية، بوزن نسبي (56.2%)، وقد جاء المجال الثالث: (النمط الترسلي) في المرتبة الثالثة والأخيرة، وبوزن نسبي قدره (44.4%)، وهو أقل من الوزن النسبي المحايد (60%).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المديرين المساعدين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لدرجة فاعلية الإدارة المدرسية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة الأنماط القيادية المتبعة لديهم.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة أن تتجه أبحاث الدراسات العليا إلى سيرة الرسول ﷺ كقائد للاهتداء بهديه، خصوصًا أبحاث الإدارة التربوية.

4- دراسة الروقي (2012م)، بعنوان: " الأنماط القيادية لمديري المدارس، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة".

هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (1777) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (500) معلم، بلغت نسبتها (28.2%) من مجتمع الدراسة، وتم استخدام استبانة من إعداد الباحث كأداة للدراسة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe' Test).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة، هو النمط الديمقراطي، حيث بلغ المتوسط الإجمالي له (3.88%)، يليه النمط الأوتوقراطي بمتوسط بلغ (2.48%)، وكان أقل الأنماط ممارسة النمط الترسلي بمتوسط بلغ (2.33%).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بدرجة متوسطة، بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبين النمط الديمقراطي لدى مدير المدرسة.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبين النمطين الأوتوقراطي والترسلي لدى مدير المدرسة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- أهمية تعزيز وعي مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة، نحو الأنماط القيادية السائدة في البيئة المدرسية.
- الاستعانة بمديري المدارس ذوي الخبرات المرتفعة، والاستفادة منهم في تطبيق الأنماط القيادية في الإدارة.

5- دراسة السلمي (2012 م)، بعنوان: "القيادة الإبداعية، وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة".

هدفت الكشف عن العلاقة بين القيادة الإبداعية، والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و تكون مجتمع الدراسة النهائي من (343) مديراً، ومعلماً من العاملين في المدارس المتوسطة الحكومية، التابعة لإدارة التربية والتعليم، بمدينة جدة للعام الدراسي (1432/1431م)، وقد تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة، وتضمنت أربعًا وستين فقرة، موزعة على محورين رئيسين؛ هما: محور القيادة الإبداعية، وضم أربعة أبعاد، ويتكون من تسع وعشرين فقرة، ومحور المناخ التنظيمي، وضم أربعة أبعاد، وتكّون من خمس وثلاثين فقرة، ويجاب عليها وفق التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً، أبداً)، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون، كما تم استخدام اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالّة الفروق وفقاً لمتغير المسمى

الوظيفي، ومتغير المؤهل العلمي، وتم استخدام اختبار كروسكال ويلز؛ لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- تُمَارس القيادة الإبداعية في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة، بدرجة متوسطة من وجهة نظر مديريها، ومعلميها.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لسمات القيادة الإبداعية، والدرجة الكلية لأبعاد المناخ التنظيمي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- العمل على تدريب مديري المدارس المتوسطة بمدينة جدة على أسلوب حل المشكلات، بأسلوب التفكير العلمي، والتركيز في تدريبهم على توقع المشكلات قبل حدوثها، والعمل على تلافي مسبباتها .
- إعطاء حوافز تشجيعية لمديري المدارس، الذين يقدِّمون أفكارًا جديدة، تسهم في تطوير العمل التربوي.
- إعطاء دورات تأهيلية مستمرة لمديري المدارس.

6- دراسة العجارمة (2012)، بعنوان: "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان".

هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، من وجهة نظر المعلمين، في محافظة العاصمة عمان في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان، إذا بلغ عددهم (14047) معلمًا ومعلمةً، يعملون في (494) مدرسة من المدارس الأساسية والحكومية والمختلطة، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات (100) مدرسة، حيث تم توزيع الاستبانات على (500) معلمٍ ومعلمةٍ، بنسبة (3.6%) من عدد المعلمين والمعلمات الاجمالي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانتين؛ الأولى: لقياس مستوى الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة

نظر المعلمين، والثانية: لقياس مستوى جودة التعليم في المدارس من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية منها: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والرتب المئينية، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الثبات.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذا بلغ المتوسط الحسابي (3.31)، وبانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي، فالنمط القيادي المتسيب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الأنماط القيادية السائدة، لدى مديري المدارس الخاصة تبعًا لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وجاء لصالح (5 سنوات فما دون) للنمط الأوتواقراطي، ولصالح (10 سنوات فأكثر) للنمط التسيبي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تسليط الضوء على نمطي القيادة الأوتوقراطي والمتسيب، بتوضيح أسسهما ومساوئهما، لتوجيه مديري المدارس نحو تجنب هذه الأنماط.
- العمل على تدعيم أواصر العلاقة بين المديرين والمعلمين، من خلال عقد اللقاءات الحوارية البناءة؛ لبناء جسور من الثقة، والتفاهم، والتواصل، بما يحقق المكاسب للعملية التربوية.

7- دراسة عسكر (2012م)، بعنوان: "القيادة التشاركية، وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت التعرف إلى القيادة التشاركية، وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وتكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بمحافظات غزة في فلسطين، للعام الدراسي (2011-2012م)، والبالغ عددهم (9900) معلمٍ ومعلمةٍ، وبلغت عينة الدراسة (727) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث

الأساليب الاحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار" ت"(T-Test)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادلة جوتمان، ومعادلة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- جاءت العلاقات الإنسانية في أعلى مراتب القيادة التشاركية بوزن نسبي (77.6%)، يلي ذلك مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية حصلت على المرتبة الثانية، بوزن نسبي (73.9%)، يلي ذلك تفويض السلطة حصلت على المرتبة الثالثة، بوزن نسبي (73.4%).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- العمل على تعزيز، ورفع مستوى أداء مديري المدارس من خلال إلحاقهم بالدورات التدريبية المستمرة، في مجال القيادة ولاسيما القيادة التشاركية، والعمل على تنمية ثقافة تنظيمية إيجابية داخل المدرسة، من خلال تحسين نظام البيئة المدرسية، وتوفير أجواء مريحة للعمل، وإقامة علاقات طيبة مع كافة أفراد المجتمع المدرسي، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الإنجاز والتميز.
- العمل على توفير الحوافز المادية للمعلمين، وربطها بإنجازاتهم الوظيفية، وتهيئة مناخ مناسب يشجع على المشاركة، وعلى القدرة على مواجهة التحديات، والصعوبات التي تعترضهم.

8- دراسة النحاس (2011م)، بعنوان: "أنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الأولى، وعلاقتها بالتعاون، وتحمل المسؤولية لدى العاملين فيها".

هدفت الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية، التي يمارسها القادة المدراء في مدينة دمشق في سوريا، وكل من مجالي التعاون، وتحمل المسئولية عند مرؤوسيهم، والتعرف إلى الأنماط القيادية الأكثر شيوعًا لدى عينة من مدراء مدارس الحلقة الأولى، كما يدركها العاملون بتلك المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكَّون مجتمع البحث من كافة المناطق التعليمية لمدينة دمشق، والبالغ عدد المدارس فيها (320) مدرسة، وتم سحب عينة الدراسة من (112) مدرسة من المجتمع الأصلي، أي ما نسبته (35%) من مجمل مجموع المدارس، وقد استخدم الباحث مقياس أنماط السلوك القيادي من وجهة نظر المعلمين (مدرسين، وإداريين) ويتضمن ستة أنماط؛ هي:(التسلطي، البيروقراطي،

الترسلي، الديمقراطي، المراعاة، المتكامل)، وقد استخدم الباحث لمعالجة البيانات برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ومعامل ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- الأنماط القيادية الإدارية الأكثر شيوعًا هي على الترتيب: (المتكامل، الديمقراطي، البيروقراطي، المراعاة، التسلطي، الترسلي).
- درجة شيوع استخدام الأنماط القيادية الإدارية لدى كل من المدراء الذكور، والإناث متساوية.
- هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط القيادية الستة التي يستخدمها مدراء عينة البحث.

9- دراسة الصليبي، والسعود (2010م)، بعنوان: "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وفقًا لنظير هيرسي وبلانشارد، وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم".

هدفت تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكَّون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، والبالغ عددهم (1048) مديرًا ومديرةً، ومعلمي المدارس الثانوية والبالغ عددهم (11315) معلمًا ومعلمةً، موزعين على (1048) مدرسة، منها (483) مدرسة ذكور، و(565) مدرسة إناث، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (315) مديرًا ومديرةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، و(1260) معلمًا ومعلمةً، بواقع أربعة معلمين، أو أربع معلمات من كل مدرسة من مدارس العينة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان الإستبانة كأداة للدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- النمط القيادي المشارك الداعم قد جاء في المرتبة الأولى، يليه النمط البائع المدرب، ثم النمط المخبر الموجه، وأخيرا النمط المفوض.
- النمط القيادي حسب الجنس جاء لصالح الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الدورات التدريبية معظمها يتم عقدها أيام السبت، مما يؤدي إلى عدم التزام المديرات بالتدريب.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- أن يتم اختيار الأوقات المناسبة لعقد الدورات، بحيث تُراعَى الظروف الخاصة بالمديرات؛ ليسهل عليهن الالتحاق والانتظام بهذه الدورات.

- الاستمرار في إجراء المزيد من البحوث والدراسات، التي تتناول دور مدير المدرسة كقائد تربوي، للتعرف على أفضل الأنماط القيادية، التي يجب أن تسود في المدارس.

10- دراسة شوشان (2009)، بعنوان: "النمط القيادي لمديري الثانويات، وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة".

هدفت التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات في جمهورية الجزائر، ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وكذلك مدى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين هؤلاء الأساتذة، تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، والبعد عن مكان العمل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي لملاءمته لأهداف الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانتين؛ الأولى: لقياس النمط القيادي لمديري الثانويات، والثانية: لقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم الثانوي والتقني، في ثانويات ولاية باتنة في جمهورية الجزائر، والذين يبلغ عددهم (2284) ، منهم (1215) معلمة، موزعين على (53) مؤسسة تربوية، أما عينة الدراسة فتكونت من (160) معلمًا، منهم 74) معلمًا، اختيروا عشوائيا من بين (835) معلمًا، و (461) معلمة يدرسون في(19) مؤسسة تربوية اختيرت أيضا عشوائي.

وفي ضوء فرضيات البحث تم معالجة الدرجات الخام، بالاعتماد على البرنامج (SPSS)، والأساليب الإحصائية الأخرى مثل معادلة سبيرمان براون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(T).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات، ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة: حيث توصل الباحث إلى وجود ارتباط طردي (إيجابي) بين النمط الديمقراطي، ودافعية الإنجاز، ووجود ارتباط عكسي (سلبي) بين النمط الدكتاتوري ودافعية الإنجاز، وكذلك الأمر بالنسبة للنمط التسيبي؛ ارتباط عكسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة ، في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، والبعد عن مكان العمل.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة:

- تشجيع النمط القيادي الديمقراطي لمديري الثانويات، من طرف الهيئات المسؤولة، وذلك لما يلعبه من دور في الرفع من دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

- دعم دافعية الإنجاز لدى الأساتذة من طرف الهيئات المسؤولة، لما في ذلك من نفع يعود على المؤسسة التربوية بشكل خاص، وعلى المجتمع بشكل عام.

11- دراسة حيدر(2009م)، :"الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية".

هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جمهورية العراق، وقد تكّون مجتمع الدراسة من المدارس المتوسطة لكلا الجنسين، ضمن المديريات العامة للتربية في الرصافة في محافظة بغداد (الرصافة الأولى، والثانية، والثالثة)، وقد بلغ عدد هذه المدارس (339) مدرسة متوسطة، موزعة على المديريات الثلاث المذكورة، فيما بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية فيها (7966) عضوًا، بواقع (4016) مدرسًا، و(3950) مدرسة، أما عينة الدراسة فقد تم اختيار (45) مَدرسة، من مجموع(7966) ، كما تم اختيار عينة من المعلمين والمعلمات بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عددها(449) معلماً ومعلمة، منهم (194) مدرسًا، و (255) مدرسة، أي بنسبة (5%)من مجتمع البحث، حيث تم اعتماد التوزيع الجغرافي في اختيار هذه العينة، ولمعالجة البيانات بعد تحليلها استخدم الباحث الوسائل الإحصائية للعينة من المديريات الثلاثة (الرصافة الأولى، والثانية، والثالثة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لقياس النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة، بالإضافة إلى المقابلة الشخصية مع أعضاء الهيئة التدريسية، ولمعالجة البيانات بعد تحليلها استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاستجابة على أداة البحث، واختبار (T-Test) لايجاد دلالة الفرق بين الوسط الحسابي للعينة، والوسط الحسابي الفرضي لأداة القياس، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لمستويات أنماط مديري ومديرات المدارس المتوسطة، والانحراف المعياري، والوسط الفرضي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- تبين أن النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس المتوسطة هو الاهتمام بمجال القيادة الإدارية، أكثر من مجال التوجيه، والمتابعة.
- اختلف المعلمون والمعلمات في نظرتهم للأنماط القيادية السائدة ببعديها في مجال القيادة الإدارية، ومجال التوجيه والمتابعة، إذ يتمتع المعلمون بأعلى مستوى لرضاهم الوظيفي في العمل داخل المدرسة، ومن خلال العلاقة بينهم وبين القائد الإداري في المدرسة (مدير المدرسة).

- أن النمط القيادي السائد الذي يوفق بين مجال القيادة الإدارية، ومجال التوجيه والمتابعة هو من الأنماط المفضّلة في الميدان، ولاسيما الميدان التربوي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تعزيز الاهتمام الصادر من قبل مديري، ومديرات المدارس المتوسطة، والمتمثلة بمجال التوجيه والمتابعة بشكل كبير، وتعريفهم بأبعاد الأنماط القيادية الأخرى من قبل وزارة التربية.

12- دراسة عبد المالك (2009م)، بعنوان: " نمط القيادة في الإدارة المدرسية، وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي".

هدفت الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي في الإدارة المدرسية، والرضا الوظيفي للأساتذة في جمهورية الجزائر، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية في ولاية المسيلة في الجزائر، وعددها(45) مدرسة، أما عينة الدراسة فقد تكوَّنت من (330) أستاذًا، بنطاق ولاية المسيلة في الجزائر، تم اختيارهم طبقيًا من (18) مدرسة، من أصل (45) مدرسة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيان يتكون من محورين؛ محور يصف النمط القيادي، ويتكون من (30) عبارة، بواقع (10) عبارات لكل نمط، والمحور الثاني لقياس الرضا الوظيفي، يتكون من (65) عبارة، موزعة على ستة أبعاد، وقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، بالإضافة إلى التكرارات، والنسب المئوية لوصف العينة، وتحديد مستوى درجة الرضا عن العمل لدى الأساتذة، واختبار (T_test)؛ لتحديد الفروق بين الجنسين في مستوى درجة الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية قوية طردية بين النمط القيادي الديمقراطي، ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.
- وجود علاقة ارتباطية قوية عكسية بين النمط القيادي الديكتاتوري، ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.
- وجود علاقة ارتباطية قوية عكسية بين النمط القيادي التسيبي، ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تبنِّي سياسة تربوية ديمقراطية، ومحاولة نشرها بين مدراء المؤسسات التربوية، والابتعاد عن الأساليب الديكتاتورية والتسيبية.

13- دراسة مغاري (2009م)، بعنوان: " نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة، وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين فيها".

هدفت التعرف إلى نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة في فلسطين، من وجهة نظر العاملين في المديريات، ومدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية، وكذلك معرفة العلاقة بين أنماط القيادة، وعملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم، كما وهدفت الدراسة أيضًا تحديد تأثير متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، مكان العمل) على تقديرات العاملين لنمط القيادة السائد، ولصنع القرار التربوي، لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانتين؛ إحداهما لتحديد نمط القيادة السائد، والأخرى لقياس مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية، وتكَّونت عينة الدراسة من (180) فردًا من نواب مديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نمط القيادة الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، يليه النمط الترسلي، ثم النمط الأوتوقراطي، وكانت درجة ممارسة النمط الديمقراطي "جيد " بوزن نسبي (70.23%)، ودرجة ممارسة النمط الترسلي"مقبول" بوزن نسبي (61.52%)، ودرجة ممارسة النمط الأوتوقراطي "ضعيف" بوزن نسبي (57.80%).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي، وعملية صنع القرار.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة الترسلي، وعملية صنع القرار.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين نمط القيادة الأوتوقراطي، وعملية صنع القرار.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الأوتوقراطي، ونمط القيادة الترسلي تعزى لمتغير مكان العمل.

14- دراسة سليم (2009م)، بعنوان: " السلوك القيادي، وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم".

هدفت التعرف إلى السلوك القيادي، وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، وقد أُجريت الدراسة على عينة مكونة من (656) معلمًا، أي ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، البالغ عددهم (6564) معلماً، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية، في محافظات شمال الضفة الغربية، واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانتين؛ الأولى: لقياس السلوك القيادي، وهي الاستبانة التي طورها شحادة (2008) ، وقد تم تعديلها، وتطويرها لملاءمة الدراسة الحالية، وهي مكونة من (32) فقرة، موزعة على ثلاثة أنماط؛ هي (السلوك الديمقراطي، السلوك الدكتاتوري، والسلوك الترسلي)، والثانية: لقياس المناخ المنظمي، وهي الاستبانة التي طورتها أحمد (2008)، وقد جرى التحقق من صدق الاستبانتين بعرضهما على (10) محكمين من ذوي الاختصاص، والخبرة، لقياس ما وضعتا لقياسه، كما تم احتساب نسبة ثباتهما باستخدام معادلة(كورنباخ ألفا).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- السلوك الديمقراطي هو السلوك الأكثر ممارسةً، واستخداماً لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، في محافظات شمال الضفة الغربية، حيث حصل على نسبة(80.73%)، يليه السلوك الدكتاتوري ونسبته (67.60%) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، تعزى لمتغيري (التخصص، المؤهل العلمي)، بينما دلَّت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمدرسة).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- الاهتمام بتطوير الإدارات المدرسية باستمرار، من خلال الدورات، وورشات العمل، لمواكبة التطورات التكنولوجية، والتعرف إلى أساليب الإدارة التربوية الحديثة المتجددة باستمرار.

15- دراسة العتيبي (2008م)، بعنوان: " الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لمديري المدارس، وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية".

هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية، وتوزيع السمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة بمحافظة الطائف، وفقاً لمتغيرات الدراسة (العمر- الخبرة- المؤهل - الحالة الاجتماعية- نوع المؤهل)، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لدى مديري المدارس، وبين الروح المعنوية لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة بالطائف، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج التحليلي، واستخدم أداة(LBDQ) الـذي صممه هالبن، وترجمـه (رسمي 2004م)، بينما تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية النهارية، بمحافظة الطائف، البالغ عددهم (1167) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية بنسبة (30%) بلغت (300) معلماً، وكانت المعالجات الإحصائية المستخدمة كالآتي: الإحصاء الوصفي المتمثل في: استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، الإحصاء التحليلي : المتمثل في تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe)، واختبار (T-TEST)، ومعاملي ارتباط بيرسون، وسيبرمان، واختبار الانحدار المتدرج المتعدد.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن درجة ممارسة بُعَدي المبادأة، والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية وفقاً للمتغيرات (العمر - الخبرة- المؤهل - الحالة الاجتماعية - نوع المؤهل).
- الأنماط القيادية مجتمعة تفسر قدراً كبيراً من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة المحافظة على الدرجة العالية لممارسة الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لدى مديري المدارس المتوسطة بالطائف.
- الاستفادة من أداة الدراسة الحالية في تقويم الأنماط القيادية.

16- دراسة الحمدان والفضلي (2008م)، بعنوان:"الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية".

هدفت إلى معرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت، وفقاً للنظرية الموقفية، كما هدفت إلى معرفة تأثير (النوع، والخدمة، والمرحلة الدراسية) في النمط القيادي، وتم استخدام أداة " وصف فاعلية وتكيف القائد " لهيرشي وبلا نشرد، بتطبيقها على مجتمع الدراسة المكَّون من (84) مدير مدرسة، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم المعالجات الإحصائية المستخدمة التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي لوصف مجتمع الدراسة، ولمعرفة النمط القيادي السائد، كما استخدم اختبار (T_test)، و(ANOVA) لبيان دلالات الفروق بين المتغيرات.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن الأنماط القيادية الممارسة متقاربة، إلا أن نمط المشاركة يبرز بنسبة (34.5%)، يليه الإبلاغ (23.8%)، ثم التفويض (21.4%)، ومن ثم الإقناع (7.1%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع – الخبرة – المرحلة الدراسية) في التأثير على النمط القيادي.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة زيادة تعزيز نمط المشاركة لدى مديري المدارس، وأهمية مشاركة المتخصصين في القيادة التربوية في عملية وضع برامج إعداد مديري المدارس، وأهمية تشجيع مدير المدرسة التشاركي، وذلك عبر مكافآت تشجيعية.
- إحاطة مديري المدارس بكل ما هو جديد، ومفيد في القيادة بصفة دورية، وذلك عبر نشرات، أو ندوات تُعَد وتقدم من قبل وزارة التربية، أو المنطقة التعليمية.

17- دراسة الحراحشة (2006م)، بعنوان: "العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة".

هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة (دولة البحرين)، وعلاقة كل من (الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي) بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات، والمعلومات

حول الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانتين ؛ الأولى: لقياس النمط القيادي من قبل مديري المدارس، واشتملت على أربعة مجالات :(الآمر –المسوق – المشارك –المفوض)، والثانية : لقياس الالتزام التنظيمي للمعلمين، واشتملت على خمسة مجالات: (الشعور تجاه المنظمة – الشعور تجاه الإدارة – الشعور تجاه مجموعة العمل – الشعور تجاه العمل – الولاء التنظيمي)، وتكونت عينة الدراسة من (235) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- جميع الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس جاءت بدرجة متوسطة، إلا أن أكثر الأنماط شيوعاً كان النمط الديمقراطي.
- دلت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تراوح ما بين مستوى عالٍ، ومستوى متوسط.
- العلاقة بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين إيجابية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

18_ دراسة الشوكاني (2005م)، بعنوان:" العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي، حسب نموذج هرسي وبلانشارد، وبين دافعية المعلمين للإنجاز بمدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة".

هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، وفق نموذج هرسي وبلانشارد، وتعزيز الإيجابي منها، بالإضافة إلى التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، ومعرفة العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي ودافعية معلميه للإنجاز، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لكشف العلاقة بين متغيري الدراسة، وتم استخدام استبانة قياس دافعية الإنجاز من قبل الباحث، وتكَّون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ومعلميهم، ولكبر حجم مجتمع المعلمين تم اختيار عينة ممثلة لهم بطريقة عشوائية. وقد تم استخدام النسب المئوية؛ لتوصيف عينة الدراسة، ومعامل الارتباط بيرسون، وتربيع كاي لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة، واختبار (ANOVA).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- أوضحت الدراسة أن نمط المشاركة (8.37%) كان أكثر الأنماط شيوعًا بين مديري المدراس، يليه نمط التسويق (29.7%)، وأقلها شيوعًا نمط التفويض (5.4%).
- دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض، وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تعزيز الأنماط القيادية التي تتميز بالمشاركة والتسويق، وذلك من خلال الدورات التربوية، وورش العمل، حيث اتضح أنها تؤثر بشكلٍ إيجابي على دافعية المعلمين للعمل.
- الاهتمام بتنمية دافعية الإنجاز في سن مبكرة لدى الطلاب، في مراحل التعليم المختلفة، والكليات، والجامعات، والعناية بمقاييس دافعية الإنجاز وتطويرها.

19- دراسة الدهمشي (2005م)، بعنوان :" الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين".

هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، وأثر المتغيرات لمستقلة مثل (المؤهل العلمي، الخبرة العملية، مرحلة الدراسة) على فاعلية صنع القرار فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكّون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في المنطقة الشمالية، وعددهم (165) مديرًا، وعدد المعلمين (1048) معلماً، وأعد الباحث استبانة لتحقيق هدف الدراسة، ووزَّعها على عينة الدراسة التي اختارها بطريقة عشوائية طبقية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- سيادة النمط المشارك، ونمط الإقناع كنمط مساند له.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى الخبرة العملية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة الفهاد وآخرون (Alfahad and others,2013) بعنوان:

" The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation".

"العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين".

هدفت التعرف إلى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث النسخة العربية من مقياس (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ) استبانة القيادة متعددة العوامل، والتي طورها (Bass) و(Avolio)؛ لقياس نمط القيادة الأكثر انتشارًا لدى المديرين، وتم تعديلها لتناسب البيئة الكويتية التي يعيشون فيها، كما استخدمت أداة ثانية، وهي عبارة عن استبانة مقسمة لثلاثة محاور؛ المحور الأول: يحتوي متغيرات الدراسة (الجنس- سنوات الخدمة- المنطقة التعليمية)، أما المحور الثاني: فهو يقيس خصائص القيادة التحويلية لدى المديرين، والمحور الثالث: لقياس دافعية الإنجاز للمعلمين، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس المتوسطة بالكويت، والبالغ عددهم (320) مديراً من مدراء الإدارات التعليمية تم اختيارهم عشوائيًا، من المدارس التي تم اختيارها عشوائيًا، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2012م)، ولتحليل النتائج تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نمط القيادة التحويلية هو النمط الأكثر انتشارًا بين مديري المدارس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة للنمط التحويلي، تعزى لمتغير(الجنس- سنوات الخدمة - المنطقة التعليمية).
- دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت إيجابية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي التحويلي لمدير المدرسة، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

2- دراسة (Ali and others,2013) بعنوان:

"Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools".

"النمط القيادي لمدير المدرسة، وأداء المدرسة، وفعالية المدير في مدارس دبي".

هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وكلاً من أداء المدرسة، وفعالية المدير في المدارس في دبي، في دولة الإمارات العربية المتحدة، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الارتباطات تتغير وفقاً لجنس المدير، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة (الإبتدائية، الإعدادية، والحكومية)، وقد تم جمع البيانات عن الأنماط القيادية لمديري المدارس، وفعالية المدير من خلال مقياس (MLQ) Multifactor Leadership (Questionnaire) استبانة القيادة متعددة العوامل، والتي طورها (Bass) و(Avolio) لقياس نمط القيادة الأكثر انتشارًا لدى المديرين، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية، تكونت من (490) معلمٍ ومعلمة، من (34) مدرسة ثانوية، منهم (219) من الذكور، و(271) من الإناث، وتم الحصول على بيانات عن الأداء المعلمي من تقرير مكتب التفتيش في مدارس دبي عام (2010م)، وقد استخدم الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات التي تم جمعها.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نمط القيادة التحويلية هو النمط القيادي السائد، ومن ثم النمط السلبي أو الانطوائي.
- توجد علاقة ايجابية بين نمط قيادة المدير وفعاليته، ولكن لم تجد ترابطاً مع الأداء المدرسي.
- يختلف النمط القيادي لمدير المدرسة، وفعاليته، وفقاً لجنس المدير ومستوى المدرسة، ولكن ليس وفق سنوات خبرة المدير.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

فتح مجال جديد للبحث عن الإدارة المدرسية، والأداء، والفعالية في الإمارات المتحدة. والسلوكيات الرئيسة، حيث إنها تؤثر بشكل مباشر على رضا المعلمين، والالتزام في العمل، وبالتالي أساليب القيادة الرئيسة لديها علاقات أقوى مع النتائج المرتبطة بالمعلمين منها مع الطلاب، ولذلك القيادة التحويلية وحدها لا تخلق تأثير لتحسين تحصيل الطلاب يجب أن تكون مجتمعة مع القيادة التعليمية.

3- دراسة (Wang and others,2013) بعنوان:

"Gender makes the difference: The moderating role of leader gender on the relationship between leadership styles and subordinate performance".

" الجنس يحدث تغييرًا " : دور جنس القائد في تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية، و أداء المرؤوس".

هدفت إلى معرفة كيفية تفاعل الأنماط القيادية الاستبدادية والخيِّرة مع كلا الجنسين في جمهورية الصين، وكيف يؤثر أسلوب القيادة على أداء المرؤوس؟ (أي أداء المهمة، سلوك المواطنة، والإبداع)، وكيف يؤثر نوع الجنس في الأنماط القيادية على أداء المرؤوسين؟ وقد كانت أداة الدراسة التي من خلالها حصل الباحث على البيانات هي: الاستبيانات، حيث تم توزيع الاستبيانات على المشرفين والمرؤوسين، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من الذكور والإناث، وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعة من المهندسين، ورؤسائهم المباشرين في تايوان.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- توجد علاقة ارتباط سلبية بين القيادة الاستبدادية، وأداء المرؤوسين أقوى للإناث من الذكور.
- توجد علاقة ارتباط إيجابية بين القيادة الخيِّرة، وأداء المرؤوسين أقوى للذكور من الإناث.

4- دراسة (Tatlah& Iqbal ,2012) بعنوان:

"Leadership Styles and School Effectiveness. " Empirical Evidence from Secondary Level

(أساليب القيادة وفعالية المدرسة: الأدلة التجريبية من المستوى الثانوي)

هدفت التعرف إلى العلاقة بين أساليب القيادة وفعالية المدرسة، ووجود أي فروق بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، على أساس نوع الجنس، مع المقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، وقد أجريت الدراسة في إقليم البنجاب في باكستان، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس من الذكور والإناث، ونائب مديري المدارس وكبار المعلمين، والطلاب في إقليم البنجاب في باكستان، أماعينة الدراسة فقد كانت عينة طبقية، تكونت من (300) شخص، تم اختيارهم من مديري المدارس الثانوية العامة والخاصة، وقد كانت أداة الدراسة استبيانتين، استخدمت من أجل جمع البيانات؛ الأولى: استبانة الأنماط القيادية، والثانية: مقياس معايير فعالية المدرسة، وهو عبارة عن (Likert scale)، و يتكون هذا المقياس من

(31) عبارة، لقياس أربعة عوامل وهي: (إدارة وتنفيذ، التعزيز، والبيئة، والإنجاز)، وتم ارفاق الملف الشخصي مع الاستبيان، والمقياس المستخدم لمعرفة الخصائص الديموغرافية، مثل: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والمؤهلات المهنية، والخبرة، تعيين السن.

وقد تم جمع البيانات عن طريق أحد الباحثين من خلال الزيارات الشخصية لبعض المدارس، ومن خلال المراسلات البريدية مع الأخرى المدرجة في عينة الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب القيادة لدى مديري المدارس الثانوية، مع فعالية المدرسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري المدارس لأساليب القيادة، تعزى لمتغير الجنس على حد سواء للقطاعين العام والخاص.

5- دراسة (Shafieipour and others, 2011) بعنوان:

"The effects of leadership styles on the stress of school's directors".

"آثار الأنماط القيادية، وضغوط العمل على إدارة المدرسة".

هدفت إلى إظهار العلاقة بين أساليب القيادة، وضغوط العمل على إدارة المدرسة في دولة إيران، حيث يبدو أن الأنماط القيادية للمديرين هي من بين العوامل التي تؤثر على مستويات التوتر لديهم، لأن وجود التوتر في مؤسسة، يمكن أن يؤثر على الحياة الاجتماعية، والشخصية، والأداء الوظيفي، والصحة البدنية، والصحة النفسية، والرضا الوظيفي للأفراد، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس الإدارة في إيران، وكانت عينة الدراسة (86) مدير من مديري مدارس الإدارة، واستخدمت استبيانتين كأداتين للدراسة من أجل جمع البيانات؛ الأولى: لقياس الأنماط القيادية، وتكونت من (35) سؤال، والثانية: لقياس معدل إجهاد الإدارة، وتكونت من (22) سؤال.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- عند زيادة معدل العلاقات بين الإدارة والعاملين، تنخفض نسبة التوتر.
- من النتائج الجانبية للأبحاث الأخرى تم استنتاج أن عوامل أخرى مثل: (مستوى التعليم، والميدان التربوي، وسنوات الخدمة)، تدخلت في خلق التوتر.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

الاهتمام باختيار النمط القيادي الملائم من أجل تقليل الإجهاد، وتفادي عواقبه.

6- دراسة (Oguz,2011)، بعنوان:

The relationship between the leadership styles of the school" administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers".

(العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس، وسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين)

هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس، وسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين في مدارس تركيا، حيث إن المواطنة التنظيمية تعمل على زيادة الرضا الوظيفي، والإنتاجية للمعلمين في بيئة عملهم، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية، الذين يعملون في وسط مدينة سامسون في (تركيا)، والذين شاركوا في البحث طوعًا، وتكونت عينة الدراسة من (204) متطوعاً، من معلمي المدارس الابتدائية، الذين يعملون بتلك المدارس، و تم اختيارهم بشكل عشوائي، حيث كان (52.5٪) من المشاركين هم من الإناث، و (47.5٪) منهم الذكور، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس سلوك المواطنة التنظيمية كأداة للدراسة، بالإضافة إلى استخدام استبانة أساليب القيادة، ولتحليل البيانات التي تم جمعها استخدم الباحث الإحصاء الوصفي: كاختبار "ت"، ومعادلة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوكيات التنظيمية للمعلمين، وأنماط القيادة التحويلية لمديري المدارس، حيث لا يمكن أن ننكر أن لمديري المدارس دوراً هاماً في جعل المعلمين يشعرون بأنهم جزء من المنظمة ،والعمل بشكل أكثر كفاءة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين للنمط القيادي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين للنمط القيادي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح خريجي معهد التعليم (الدراسات العليا).

7_ دراسة موليرو وآخرون (Molero and others ,2007) بعنوان:

"Relations and Effects of Transformational Leadership: A Comparative Analysis with Traditional Leadership Styles".

"علاقات القيادة التحويلية، وآثارها : دراسة تحليلية مقارنة مع أنماط قيادية تقليدية".

هدفت إلى مقارنة العلاقة بين القيادة التحويلية، وأنماط قيادية هامة أخرى، مثل: (النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي)، أو من منظور وظيفي، ومنظور إنساني، وكذلك مقارنة آثار القيادة التحويلية، والأنماط الأخرى على بعض المخرجات الوظيفية العامة مثل: رضا العاملين، وأدائهم، وقد أجريت الدراسة في أسبانيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة تم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (147) مشاركاً، يعملون في (35) فريق عمل متفرغ، ولتحليل البيانات التي تم جمعها تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية(SPSS)، والمتوسطات الحسابية، والتكرارات، ومعادلة سبيرمان.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة التحويلية، وكل من القيادة الديمقراطية، والقيادة الأوتوقراطية، أو من منظور وظيفي ومنظور إنساني.
- تزيد القيادة التحويلية وخصوصاً في مستوياتها العالية معدل الفروقات، التي يمكن تفسيرها من خلال الأنماط القيادية في متغيرات إخراجية مؤسساتية مناسبة، مثل: الجهد الإضافي، والرضا الوظيفي، وأداء العاملين.

8_ دراسة هاوكنز(Hawkins, L., 2002) بعنوان:

"Principles leadership and organization climate: in international schools".

"أنماط القيادة، ومناخ المنظمة في المدارس الدولية".

هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون، وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية الدولية، في نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، حيث شملت عينة الدراسة (9) مدارس، ومعلميهم البالغ عددهم (133) معلماً، وتم استخدام أداة وصف المناخ المدرسي الذي طوره هوي وميسكل (Hoy &Miskel 2001)، وكذلك تم استخدام مرشد البحوث لأثر القيادة التحويلية المدرسية الذي طوره ليثوودز، ولتحليل البيانات التي جمعت تم استخدام المتوسطات الحسابية، والتكرارات، ومعادلة سبيرمان، ومعادلة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن السلوك القيادي لمدير المدرسة ذو أثر مهم على المناخ العام للمدرسة، إذ كلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم، وأقل إلى النمط الموجه، كان المناخ أكثر انفتاحاً، كما أن نمط القيادة التحويلي يكون أكثر فاعلية في المناخ المدرسي المفتوح.

9- دراسة Remondini (2001 م) بعنوان:

" Leadership styles and school climate : Acomparison between Hispanic women principals in Southern New Mexico "

"**أنماط القيادة، والمناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات**".

هدفت إلى معرفة النمط القيادي لمديريات مدارس نيومكسيكو (الولايات المتحدة الأمريكية)، والمناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، حيث شمل المسح معلمي ومديري(18) مدرسة ثانوية وأساسية، واستخدمت الباحثة مخزن الممارسات القيادية، الذي طوره كوزيس وبوستر، واستبانة وصف المناخ التنظيمي، كما استخدمت برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات التي تم جمعها.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- عدم وجود علاقة بين النمط التحويلي، والمناخ التحويلي، ووجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي الداعم، وسلوك العلاقة الحميمة للمعلمات من قبل مدير المدرسة.

10- دراسة ماسارو وأُغسطس (Massaro & Augustus ,2000) بعنوان:

"Teacher perception of school climate and principles self reported leadership style based on three empirical measures of perceived leadership".

"**إدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير المدرسة، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، اعتماداً على ثلاثة تدابير عملية للقيادة المعتبرة**".

هدفت الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم في انجلترا، وأثر ذلك على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما للدراسة أداة هيرسي وبلانشرد لأنماط القيادة، لقياس النمط القيادي لمدير المدرسة، وأثره في المناخ التنظيمي، من أجل تطوير المدرسة لمقابلة حاجات المجتمع، وحاجات المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (330) معلماً، تم اختيارهم من

(20) مدرسة من مدارس مانشستر في انجلترا، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والتكرارات، ومعادلة سبيرمان، ومعادلة ألفا كرونباخ لتحليل البيانات التي تم جمعها.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- لا يوجد تأثير لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة.
- على المديرين والمعلمين العمل بشكل تعاوني؛ بهدف تحسين الاتصال بينهم.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة انتهاج مديري المدارس للنمط الديمقراطي، لما له من أثر إيجابي في تحسين المناخ التنظيمي بين المعلمين.

المحور الثاني

دراسات تناولت ثقافة الإنجاز

بعد مراجعة الأدب النظري للموضوع، لم تعثر الباحثة على دراسات تتناول العلاقة بين ثقافة الإنجاز، والنمط القيادي لمدير المدرسة، إلا بعض الدراسات التي ربطت بين سمات المشرف الفعال، وعلاقتها بالإنجاز، ودراسات تتناول الثقافة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات أخرى تناولت الإنجاز التربوي للطلبة بشكل عام.

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة أبو معيلق (2012م)، بعنوان: "علاقة الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة، وسبل تطويرها".

هدفت الكشف عن علاقة أنماط الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة في فلسطين، وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (456) معلمًا ومعلمة، من معلمي المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة، للعام الدراسي(2012/2011م)، بنسبة (21%) من المجتمع الأصلي، وقد صممت الباحثة استبانتين؛ الأولى: لتحديد نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الأساسية، وتكونت من (29) فقرة، موزعة على الأنماط الأربعة الآتية (ثقافة القوة- ثقافة النظم والأدوار- ثقافة الإنجاز- ثقافة العلاقات الإنسانية)، والثانية: كانت لقياس الالتزام الوظيفي، وتم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة، هو ثقافة العلاقات الإنسانية بوزن نسبي قدره (82.73%)، يلي ذلك ثقافة الإنجاز حصلت على المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (82.18%).
- توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الالتزام الوظيفي لديهم، وبين نمط الثقافة السائدة في مدارسهم.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تكثيف التدريب الفعال، والدورات التدريبية للمعلمين، لتوسيع مداركهم حول أصول المهنة من قبل نخب تربوية، ونماذج ناجحة في مجال العمل التربوي.

2- دراسة سالم، وقبيل، والخليفة،(2012م) بعنوان:"علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي، لدى مؤسسات التعليم العالي بالسودان".

هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز، وموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان، وقد تكّون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من طلاب، وطالبات مؤسسات التعليم العالي، حكومية وأهلية بولاية الخرطوم، وقد بلغ حجم العينة (235) طالباً وطالبة، منهم(101) ذكراً (43%) ، و (134) أنثي (57%) بالسنة الدراسية الثالثة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، من مؤسسات التعليم العالي السودانية، ولجمع المعلومات من أفراد العينة تم استخدام:

(أ) مقياس جيسم، ونيجارد لدافعية الإنجاز.

(ب) مقياس جيمس لموضع الضبط.

(ج) مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى لطموح، فضلاً عن درجات أعمال السنة، والامتحانات النهائية لكل عام دراسي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا، بين دافعية الإنجاز، وموضع الضبط.
- توجد توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا، بين دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح.
- لا توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيًا، بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

3- دراسة داود (2011م)، بعنوان: "الثقافة التنظيمية، والإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة (دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ)".

هدفت الكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية، والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية، والاستفادة من ذلك في التوصل إلى مجموعة مقترحات؛ لتفعيل هذه العلاقة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (65) فقرة، وتم التأكد من صدقها، وثباتها، وقد صُنَّفت فقرات الاستبانة إلى محورين؛هما (الثقافة التنظيمية- الإبداع الإداري)، واشتمل محور الثقافة التنظيمية على أربعة أبعاد؛ وهي: (السياسات، والإجراءات- والقيم التنظيمية- وجماعية العمل- والمناخ التنظيمي)، وقد تكّون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بالمدارس

الثانوية العامة، بمحافظة كفر الشيخ للعام الدراسي (2008/2009م)، وعددهم (2607) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بطريقة عشوائية من إدارات (كفر الشيخ- قلين- دسوق- الرياض- الحامول- بيلا- سيدي سالم)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (900) معلمٍ ومعلمة، وقام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- قصور تفعيل الثقافة التنظيمية، وقصور ممارسة جوانب الإبداع الإداري.
- يتعين على مديري مدارس التعليم الثانوي العام دور كبير في تفعيل الثقافة التنظيمية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بالثقافة التنظيمية في المدرسة؛ من أجل تطوير العملية التعليمية، وزيادة التحصيل الدراسي.
- تبني الوسائل المحفزة لعملية الإبداع كتوافر الثقافة التنظيمية، والدعم المستمر للمبدعين.
- ضرورة السعي إلى إيجاد ثقافة تنظيمية إيجابية، تساعد على زيادة مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس.

4- دراسة أبو هين (2010م)، بعنوان: "الثقافة التنظيمية، وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت التعرف إلى الثقافة التنظيمية، وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته، وتكَّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي، ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، للعام الدراسي(2009/2010م)، والبالغ عددهم (3464) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (450) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانتين؛ الأولى: لقياس نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الحكومية، وقد اشتملت على (44) فقرة، موزعة على المجالات الآتية: (ثقافة القوة- ثقافة النظم والأدوار- ثقافة الإنجاز- ثقافة التعاطف الإنساني)، والثانية: لقياس واقع الإبداع الإداري لمدير المدرسة الحكومية، وقد استخدمت الباحثة معادلة بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للإستبانة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لها، بالإضافة إلى استخدام التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- ثقافة النظم والأدوار حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.77%)، يلي ذلك ثقافة الإنجاز حصلت على المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (77.99%).
- في مجال " ثقافة الإنجاز " وثقافة التعاطف الإنساني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لنمط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأكثر من (10سنوات).
- وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين جميع أبعاد مقياس الثقافة التنظيمية، والدرجة الكلية للإبداع الإداري، عدا بُعد ثقافة القوة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- العمل على ترسيخ ثقافة الإنجاز في المدارس الحكومية من خلال أداء العمل بكفاءة، وفعالية، والعمل بروح الفريق، وتقبل آراء الآخرين، وعدم التحيز لفئة من المعلمين على حساب فئة أخرى.

5- دراسة الأغا وسكيك (2010م)، بعنوان: "الثقافة التنظيمية للمدرسة الحكومية، وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة".

هدفت التعرف إلى العلاقة بين الثقافة التنظيمية للمدرسة الحكومية، والدافع للإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة من وجهة نظرهم في محافظات غزة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما وتم استخدام الاستبانة، ومقياس الدافع للإنجاز كأداتين للبحث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة، وبلغت عينة الدراسة (543) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة، ولتحليل البيانات التي تم جمعها قام الباحثان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، والمتوسطات الحسابية، والتكرارات، ومعادلة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير طلبة الحكومية العامة للعلاقة بين الثقافة التنظيمية للمدرسة الحكومية، والدافع للإنجاز لديهم تعزى لمتغير التخصص.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدم تقديرهم لهذه العلاقة، تعزى لمتغير مستوى التحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة توعية مديري المدارس بأنماط الثقافة التنظيمية المختلفة، وتنمية، ودعم ثقافة الإنجاز.

6- دراسة الداعور (2007م)، بعنوان: "دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة، وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت التعرف إلى مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي، والتعرف إلى نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الحكومية، ومعرفة العلاقة بين مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي، وبين أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس، والكشف عن أثر كلٍ من: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) في تقديرات المعلمين لنمط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته، وبلغ مجتمع الدراسة (3040) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (360) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين؛ الأولى: لقياس دور مدير المدرسة كقائد تربوي، والثانية: لقياس نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الثانوية، وقد اشتملت علي (28) فقرة، موزعة علي المجالات الآتية : (ثقافة القوة، ثقافة النظم والأدوار، ثقافة الإنجاز، ثقافة التعاطف الإنساني).

وقد استخدم الباحث معادلة بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لها، كما قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة الأولى، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم تحليل إجابات أفراد العينة باستخدام النسب المئوية، والتكرارات، واختبارT ، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- أكثر أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية، هو نمط ثقافة التعاطف الإنساني، ثم ثقافة الإنجاز، ثم ثقافة القوة، ثم ثقافة النظم والأدوار.
- وجود علاقة ارتباطية قوية بين مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي، وبين أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لنمط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- العمل على ترسيخ ثقافة الإنجاز في المدارس الثانوية، من خلال أداء العمل بكفاءة، وفعالية، والعمل بروح الفريق، وتقبل آراء الآخرين، والتفويض الواسع لبعض صلاحيات مدراء المدارس.

7- دراسة العاجز وعساف (2007م)، بعنوان:" الدور الاجتماعي لمدير المدرسة الثانوية بمحافظة غزة، وعلاقته بالثقافة التنظيمية في ضوء مبادئ الجودة".

هدفت التعرف إلى مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره الاجتماعي في محافظة غزة في فلسطين، وعلاقته بالثقافة التنظيمية في ضوء مبادئ الجودة، وكذلك الكشف عن أثر كل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص الأول) في تقديرات المدراء لمدى ممارستهم لدورهم الاجتماعي في ضوء مبادئ الجودة، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مدى ممارسة المدير لدوره الاجتماعي، وبين الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة، في ضوء مبادئ الجودة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (39) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية، وقد مَثَّلت هذه العينة المجتمع الأصلي، واستخدم الباحث استبانة من (50) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الدور الاجتماعي في البيئة الداخلية، الدور الاجتماعي في البيئة الخارجية، الثقافة التنظيمية)، وقد استخدم الباحثان لمعالجة البيانات برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، والتجزئة النصفية، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- درجة ممارسة مدير المدرسة الحكومية لدوره الاجتماعي في البيئة الداخلية، أعلى من درجة ممارسته لنفس الدور في البيئة الخارجية، وإن الثقافة السائدة بالمرتبة الأولى هي ثقافة التعاطف الإنساني، ثم ثقافة الانجاز.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدراء، تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة.
- يوجد علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة الاجتماعي، والثقافة التنظيمية السائدة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- العمل على تعزيز ثقافة الإنجاز، وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية.

8- دراسة سحلول (2005م)، بعنوان:" فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء".

هدفت التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء في اليمن، وإلى فحص كل منهما، وأثر التفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (1025) طالبًا وطالبةً، من الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي- الأدبي)، للعام الدراسي (2005/2004م)، واستُخدمت في الدراسة أداتان؛ هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتسر (Schwarzer)، تعريب المنصور (1993م)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's)، تعريب موسى (1981م)، واستَخدم الباحث المعالجات الإحصائية، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط سبيرمان.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز لدى الإناث أقوى منها لدى الذكور، لكن لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في تلك العلاقة بين طلبة الفرع العلمي، والفرع الأدبي.
- وجود فرق دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، يعزى إلى مستويات الدافعية، ولصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

9- دراسة إدريس، (2003) بعنوان:" أنماط الثقافة التنظيمية السائدة والمفضلة في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات".

هدفت التعرف إلى أنماط الثقافة السائدة والمفضلة في إدارة المدارس الثانوية بمكة المكرمة (السعودية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت مقياس" تشخيص ثقافة المنظمة" الذي وضعه هاريسون، وعربه إلى اللغة العربية الدكتور: سيد الهواري، وقامت الباحثة بتعديله ليتناسب مع البيئة التربوية السعودية، ووزع المقياس على أفراد عينة الدراسة التي تكونت من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (505) معلمًا ومعلمةً، من أصل مجتمع الدراسة البالغ (2525) معلمًا ومعلمة، وتمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام الأساليب

الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابي، الرتب، تحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إن المعلمين والمعلمات يفضلون ثقافة الإنجاز وثقافة الدعم الإنساني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الثقافة السائدة تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة) في مجال التعليم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة:

- أن تسهم إدارة المدارس الحكومية في تغيير نمط الثقافة السائد إلى ثقافة الإنجاز وثقافة الدعم الإنساني.
- أن تفتح إدارة المدرسة المجال للابتكار الذي يقود إلى الإنجاز، وأن تبني بيئة عمل مريحة لا تتعارض مع العمل الجاد.

10- دراسة الربضي (2001)، بعنوان: " سمات المشرف الفعال، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء مراكز الشباب".

هدفت الكشف عن سمات المشرف الفعال (القائد الشبابي)، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء المراكز الشبابية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (638) عضواً وعضوة من أعضاء المراكز الشبابية على مستوى المملكة، منهم (366) عضوًا و(272) عضوة، من عينة المشاركين في معسكري عجلون والسرو، خلال موسم صيف عام (2001)، وقد استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، كما استخدم النسب المئوية لوصف خصائص العينة، واستجابة أفرادها على محاور البحث المختلفة، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق البنائي لأداة البحث، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ لحساب معاملات ثبات أداة البحث.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- حددت نتائج الدراسة أهم السمات الشخصية، والاجتماعية، والإدارية، للمشرف الفعال.
- أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الخصائص الإجتماعية، والشخصية، والإدارية، للمشرف الفعال، كما يدركها الأعضاء ودافعية الإنجاز لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين خصائص المشرف الفعال كما يدركها الأعضاء، ودافعية الإنجاز عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) ، تعزى للفروق بين الجنسين.

- هناك قدرة لسمات المشرف الفعال للتأثير في دافعية الإنجاز، لدى الأعضاء عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Ware,2013) بعنوان:

"WARM DEMANDER PEDAGOGY Culturally Responsive Teaching" That Supports a Culture of Achievement for African American Students".

"التعليم الإيجابي باستخدام المثير الثقافي في دعم ثقافة الإنجاز للطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي".

هدفت التعرف إلى طرق التعليم الإيجابي، حيث ظهرت هذه الطرق التعليمية خلال دراسة اختبَرت طرق تدريس معلمين حضريين (أمريكيين من أصل أفريقي) في مدارس الولايات المتحدة، كما هدفت إلى المساهمة في البحوث المتعلقة باستراتيجيات التدريس للمعلمين، وتعزيز استراتيجيات التدريس في المدارس من خلال الملاحظات والمقابلات (دراسة الحالة). وتناولت الدراسة ما يأتي:

(أ) كيف وصف كل معلم الممارسات التعليمية والمعتقدات؟

(ب) ما هي أوجه الشبه والاختلاف القائمة بين ممارسات المعلمين والمعتقدات؟

(ج) هل هناك دليل على أن الخلفية الثقافية (العرقية المشتركة) بين المعلمين، والطلاب، أثرت على الممارسات التعليمية؟

وقد تم استخدام مصدرين رئيسيين من البيانات من أجل الدراسة التجريبية، وكان أول مصدر للبيانات هو: المقابلات، كانت هناك ثلاث مقابلات رسمية شبه منظمة، والمصدر الثاني للبيانات: الملاحظات التي جمعت من خلال الملاحظة للفصول الدراسية، حيث تم ملاحظة الفصول ثلاث مرات لمدة ساعة، خلال ستة أشهر متواصلة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- أن التربية تستجيب ثقافيًا، حيث إن ايجاد المعلمين بيئات آمنة ومستقرة، تجعلهم يحفزون الطلبة على العمل بجدية أكبر، وإنجاز أعمالهم، بغض النظر عن الانحدار العرقي للمعلم، فهو يستطيع أن يتكيف مع طلبته، ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والإنجاز.

2- دراسة (Hébert,2013) بعنوان:

"Gifted University Males in a Greek Fraternity: Creating a Culture of Achievement".

"**ذكور جامعيين موهوبين في الإخاء اليونانية: خلق ثقافة الإنجاز**".

هدفت إلى اختبار الانجاز الأكاديمي لخمسة أخوة موهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكيف أن تجاربهم في التعاون، والعمل المشترك، القائم على الفريق أثرت على حياتهم الجامعية في خلق ثقافة الإنجاز.

وقد بحثت الدراسة ذكور جامعيين موهوبين من خلال تصميم بحث (دراسة حالة) نوعي، اختير لتحقيق ذلك خمسة ذكور جامعيين موهوبين، من أصحاب التحصيل الأعلى لفهم كيف أثرت تجارب الإخاء (العمل المشترك والتعاون) على إنجازهم، وقد أجريت الدراسة في حرم جامعة تابعة لجامعة الدولة في جورجيا (ولاية من ولايات المتحدة تقع في الجنوب الشرقي)، بمشاركة (32.000) طالب وطالبة، وكان المشاركون الخمسة طلاب من المرحلة الجامعية بدوام كامل في المراحل (الثانية، والثالثة، والنهائية)، وتم جمع البيانات خلال (4 سنوات)، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت عدة أدوات لجمع البيانات، تكونت من مجموعة من المقابلات العميقة، الملاحظات، مراجعة الوثائق، وتضمنت الوثائق التي تم مراجعتها وترجمتها نشر ثقافة العمل المشترك والتعاون، والسير الذاتية، وصفحات الويب الشخصية، وصوراً لمشاركتها في مؤسسات الحرم الجامعي، والأنشطة، والحياة الاجتماعية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- التركيز على الألعاب الرياضية، بالإضافة إلى الدراسة الأكاديمية خلال المدرسة الحكومية.
- تشجيع العمل التعاوني، والعمل خلال الفريق، كجسر للقيادة الطلابية داخل الحرم الجامعي، مما يساعدهم في إيجاد، وتطوير ذواتهم.

3_ دراسة باليه وأبيك (2010م)، بعنوان:

"Teachers Perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools".

"**تصور المعلمين للثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي في المدارس الابتدائية التركية**".

هدفت التعرف إلى تصورات الثقافة التنظيمية، والالتزامات التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تركيا، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية، والالتزام

التنظيمي، وقد استُخدِم مقياسان مختلفان؛ الأول : مقياس الثقافة التنظيمية، والثاني : مقياس الالتزام التنظيمي، واستُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وقد أُجريت هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الابتدائية، الموجودة في مركز مدينة " سان لورفا " جنوب شرقي تركيا، ويوجد بها (64) مدرسة ابتدائية، موزعة على خمس مناطق تعليمية في مركز المدينة، وتحددت عينة الدراسة باختيار عشوائي لثلاث مدارس ابتدائية من كل منطقة تعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (15) مدرسة، وبها (600) معلمة، وتم استعادة (430) استبانة، وشكلت العينة حوالي (72%) من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار (T. test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إدراك معلمي المدارس الابتدائية للثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، يختلف بسبب الجنس، ومستويات التعليم، والحالة الاجتماعية، والخبرة.
- وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، فقد أظهرت الدراسة أن تصورات المعلمات أكثر قوة، وثقافة اسنادية، في مدارسهم.
- أظهر معلمو المستوى الأول إنجازًا ثقافيًا والتزامًا أكثر على مستوى تحديد الهوية، وذلك أكثر من معلمي الصف الثاني، كذلك حقق المعلمون المتزوجون إنجازًا أكبر، وثقافة إسنادية، والتزاماً تنظيميًا أكبر على مستوى تحديد الهوية.

4- دراسة يافوز (2010م)، بعنوان:

"The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment".

"أثر تصور المعلمين للعدالة التنظيمية، والثقافة على الالتزام التنظيمي".

هدفت التعرف إلى آثار إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية، والثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي في تركيا، والدراسة عبارة عن نموذج مسح عام، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس، كانت تدار للمعلمين في الدراسة (العدالة التنظيمية، والثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي)، وقد تكَّون مجتمع الدراسة من المعلمين، الذين يعملون في كونيو في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (445) معلماً، الذين تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، ولقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (spss)، ومنها تحليل الانحدار المتعدد.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- كانت الثقافة التنظيمية، والعدالة التنظيمية، تؤثر على الالتزام الفعال للمعلمين واستمرار الالتزام المعياري تجاه المؤسسة على التوالي.
- وجد ارتباط مهم بين متغيرات العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، وثقافة القوة، وثقافة الدور، وثقافة النجاح والإنجاز، وثقافة الدعم، والتزام المعلم المؤثر، واستمراره، ودرجات الالتزام المعياري.

5- دراسة (MACNEIL,2009)

"The effects of school culture and climate on student achievement".

" آثار ثقافة المدرسة، والمناخ، على انجاز الطالب".

هدفت إلى تقصي ما إذا كانت المدارس النموذجية، والمعترف بها، والمقبولة تختلف في مناخها في التأثير على إنجاز الطلبة في ولاية تكساس (الولايات المتحدة الأمريكية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخِدم المنهج الوصفي، وقد تكَّون مجتمع الدراسة من جميع مدارس ولاية تكساس، تم اختيار عينة الدراسة بحيث تمثل (29) مدرسة، من المدارس التي تقع في منطقة مدارس الضواحي الكبيرة في جنوب شرق تكساس.

واستُخدِمت نتائج الاختبار من (24.684) طالب، كأساس لهذه التصنيفات، قيَّم المعلمين في كل مدرسة من المدارس الصحة التنظيمية لوحداتهم الخاصة، باستخدام مستثمر اوميغا للرعاية الصحية كأداة للدراسة؛ والذي يتكون من (10) أبعاد تُميِّز مناخ المدارس، والتي تحاكي التفاعل الناجح بين أعضاء المؤسسة، بالإضافة إلى قدرة المؤسسة على التعامل مع ضغط البيئة، وهي: (التركيز على الهدف، وكفاية الاتصالات، معادلة الطاقة، استخدام الموارد، التماسك، الأخلاق، الابتكار، الحكم الذاتي، والتكيف، وحل المشاكل).

كما أنها توفر بيانات التشخيص التي يمكن أن تساعد القادة في تمييز فعالية المؤسسة، وتوفر الأبعاد البيانات الهامة التي تخبر القيادة الرئيسية كيفية معالجة جانب من جوانب المناخ التي تحتاج إلى تحسين.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- أن الطلاب حققوا درجات عالية في الاختبارات القياسية، في المدارس ذات البيئة التعليمية الصحية.

- عند تفاعل المدراء مع مناخ المدرسة، بطرق تزيد التركيز على الهدف، وبناء الهياكل التي تدعم التكيف، سيعزز المناخ بفاعلية أكثر تعلم الطلاب.
- عند دعم المدير أهداف مدرسية واضحة يتم قبولها ودعمها من قبل الموظفين، عندها ستصبح نقاط تقييم الصحة التنظيمية أعلى، مما يعكس تأثيرها القيادي على المناخ.
- إن التركيز على الهدف في الأبعاد التنظيمية، والتكيف كانا الأكثر فعالية في التمييز بين ثقافات المدارس المميزة والمقبولة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي :

- إجراء المزيد من الدراسات لمعالجة الارتباط بين سلوكيات القيادة الرئيسيين، والتركيز على الهدف والتكيف داخل المدارس.

6- دراسة فنج تشان هوانج ، (2007 م) بعنوان:

"Study on Organizational Culture, Organizational Commitment and Attitude toward Organizational Reform- comprehensive high schools as example".

"دراسة حول الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، والموقف تجاه الإصلاح التنظيمي المدرسة الحكومية الشاملة كمثال".

هدفت التعرف إلى دراسة الموقف تجاه الإصلاح التنظيمي بالعلاقة مع ثقافة المدرسة، والتزام المعلم تجاه المدرسة الحكومية الشاملة، ولقد استخدم الباحثون استبيان الموقف تجاه الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، والإصلاح التنظيمي للمدارس الحكومية، وتم استرجاع (1545) استبياناً صالحاً، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، والأساليب الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- يوجد فرق كبير في الثقافة التنظيمية بين المدارس الحكومية الشاملة من مختلف الأنواع، ومختلف الأحجام العامة والخاصة.
- يوجد ارتباط كبير بين الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي من قبل المعلمين، والتزام المعلمين تجاه التغيير التنظيمي للمدارس الحكومية الشاملة.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- رفع مستوى ثقافة المدرسة، وتقوية الاتصالات مع المعلمين، واستمرار تنفيذ سياسة المدارس الحكومية الشاملة، والالتزام بسياسة المدرسة، والانخراط في التدريب والتعليم.

7- دراسة نايمان وكوتزي،(2006م) بعنوان:

"The relationship between leadership practices and organizational culture: an education management perspective".

"**العلاقة بين ممارسة القيادة، والثقافة التنظيمية، منظور لإدارة التعليم**" .

هدفت التعرف إلى العلاقة بين ممارسة القيادة، وثقافة المدرسة في شمال أفريقيا، ومن ثم رفع التوصيات حول المهارات التي يجب أن يتحلى بها المدراء لإنشاء ثقافة مدرسية، تؤدي إلى التعليم، والتعلم، والكشف عما إذا كان الارتباط بين القيادة، والثقافة المدرسية موجودًا لدي مدراء المدارس الحكومية، بالإضافة إلى مدراء المدارس الابتدائية، وتم استعادة (149) استبياناً لتحليله، وفقًا للممارسات القيادية المختلفة الآتية: (تحدي العملية، الإلهام، الرؤية المشتركة، تمكين الآخرين من العمل، رسم الطريق للمرؤوسين، وثقافة المدارس، حب الاختلاط والتضامن)، وقد استُخدم لهذا الغرض استبيانين موجودين؛ لقياس درجة ممارسة القيادة الحالية، والثقافة التنظيمية في عينة تتكون من معلمي (30) مدرسة.

قد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود علاقة بين ممارسات المدراء، والثقافة التنظيمية القائمة في المدارس.
- إن الثقافة المدرسية تشكل قدرًا كبيرًا من تصورات الموظفين لمدرستهم، والالتزام في العمل.
- إن الثقافة التنظيمية تُنمِّيها الإدارة، ولذلك تُشَكِّل رصيدًا حقيقيًا للمدرسة، إذا تم تعيين مديرًا مناسبًا.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي:

- تنمية التعاون بتعزيز الأهداف التعاونية وبناء الثقة.
- المشاركة في الرؤية، والشرح للآخرين كيف يمكن تحقيق المصالح عن طريق الالتزام، والحماس.
- تمكين الموظفين من أن يصبحوا أكفاء فيما يعملون، وتقويتهم عن طريق تبادل المعلومات، واقتسام الصلاحية.

8_ دراسة (Amburgey,2005) بعنوان:

"An analysis of the relationship between job satisfaction organizational culture, and received leadership characteristics".

"**تحديد العلاقة بين الرضا الوظيفي، والثقافة التنظيمية، والخصائص القيادية**".

هدفت إلى تحديد العلاقة بين الرضا الوظيفي، والثقافة التنظيمية، والخصائص القيادية، في دولة (إيرلندا)، من خلال بيان العلاقة بين الرضا الوظيفي، والثقافة التنظيمية، والخصائص القيادية والتي تعزى للمتغيرات الآتية:(الجنس، والمستوى التعليمي، ومدة الخدمة الوظيفية)، لاستنباط مساهمة هذه العوامل، والتأثيرات على التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية المختلفة لتحليل البيانات، مثل: المتوسطات الحسابية، ومعادلة سبيرمان، ومعادلة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- تشابه رؤية المبحوثين للعلاقة بين الرضا الوظيفي، والثقافة التنظيمية، والخصائص القيادية رغم اختلاف المستوى التعليمي، والجنس.
- القيادة التحويلية خصائصها تظهر بشكل أكثر وضوحاً، وتأثير أكبر من خصائص القيادة التبادلية.
- تسهم الثقافة التنظيمية بدرجات متباينة في ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي.
- نمط القيادة التحويلية يسهم بدرجة أكبر من أنماط القيادة الأخرى في تطوير الثقافة التنظيمية، وتحسين الأداء.

9- دراسة (Sahin,2004) بعنوان"

"The Relationship between Transformational and Transactional Leadership Styles of School Principles and School Culture".

"**العلاقة بين نمط القيادة الإدارية، وثقافة المدرسة، حسب ما يدركها مديرو المدارس والمعلمون**".

هدفت إلى تحديد العلاقة بين نمط القيادة الإدارية، وثقافة المدرسة في تركيا، حسب ما يدركها مديرو المدارس والمعلمون (دراسة حالة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث

المنهج الوصفي، وشملت الدراسة (950) معلمًا، و(50) مدير مدرسة في تركيا، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانتين تم بناؤهما من قبل الباحث؛ الاستبانة الأولى: لقياس النمط القيادي، والاستبانة الثانية: لقياس نمط الثقافة السائد في المدرسة، ولتحليل البيانات التي قام الباحث بجمعها، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن المعلمين يدركون أن مديري المدارس يظهرون نمط القيادة التحويلية، أكثر من النمط التبادلي.
- تعتبر ثقافة المدرسة أكثر إيجابية من وجهة نظر مديري المدارس، وليس من وجهة نظر المعلمين.
- يرى كل من المعلمين والمديرين بأن مستوى ثقافة التعاون في المدرسة عالية.
- توجد علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية، وثقافة المدرسة، بينما لا توجد علاقة بين القيادة التبادلية، وثقافة المدرسة.

10_ دراسة بوكر،(2003م) بعنوان:

" Teachers and principals perceptions of leadership styles and their relation to school climate".

"**تصورات المدراء، والمعلمين حول أنماط القيادة، وعلاقتها بالمناخ المدرسي**".

هدفت إلى تفحص وجهات نظر المدراء، والمعلمين في أنماط القيادة التحويلية والتغييرية، وعلاقتها بالمناخ المدرسي في ولاية تنسي (الولايات المتحدة الأمريكية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت عينة الدراسة من المدراء والمعلمين، حيث تم اختيار (36) مديرًا، و(1080) معلمًا من المدارس الإعدادية في المنطقة الوسطى، والجنوبية الغربية من ولاية تينسي (Tennessee)، وتم تطبيق استبانتين؛ الاستبانة الأولى: خاصة بأنماط القيادة، والاستبانة الثانية: خاصة بفحص المناخ التنظيمي للمدارس الإعدادية، وتم استخدام برنامج الرزم الإحصائية(SPSS) لتحليل البيانات التي جمعت، والمتوسطات الحسابية، ومعادلة سبيرمان، ومعادلة ألفا كرونباخ.

11- دراسة (Epps ,2002) بعنوان:

"Examining the leadership impact of aprincipal on student achievement"."

" **قياس اختبار القيادة للمدراء من خلال إنجازات الطلاب**".

هدفت إلي تحديد الاستراتيجيات التي يتبعها مدير المدرسة؛ من أجل تحسين الطلاب، وتحسين إنتاجية المعلمين، وتحقيق رضاهم الوظيفي، وقد تم جمع المعلومات من خلال المقابلات مع المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، ومن خلال الاستبيانات، والملاحظة، والتقارير المدرسية. وقد اعتمدت الدراسة على النظرية الموقفية، والتي من خلالها يستطيع الباحث أن يبين أثر النمط القيادي لمدير المدرسة علي السياق الاجتماعي، وتم استخدام أداة تطوير التخطيط المدرسي؛ من أجل تحسين التحصيل الأكاديمي، واختبار أيوا للمهارات الأساسية (ITBS)، كما استخدمت الأساليب الإحصائية المختلفة كمعادلة سبيرمان، ومعادلة ألفا كرونباخ لتحليل البيانات التي جمعت.

لقد خلصت الدراسة إلي مجموعة من النتائج، أهمها:

وضع عدد من الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها مدير المدرسة الجديد؛ لتحسين إنتاجية المعلمين، ورضاهم الوظيفي، وبالتالي تحسين تحصيل التلاميذ، وهي كما يأتي:

- بناء الثقة مع المعلمين.
- السماح للمعلمين باختبار المواد التعليمية اللازمة، والتي يرغبون في استعمالها.
- استخدام نمط الاتصال المفتوح مع المعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب.
- تشجيع التعاون بين أعضاء مجموعة العمل.
- احترام المعلمين.
- تحسين المناخ المدرسي.
- تشجيع التغيير المنظم.

12- دراسة ليبك (lybeck,2002) بعنوان:

"The Development of A self Renewing School Culture Principals Leadership for Change and Stability".

"التطور في ثقافة المدرسة المتجددة ذاتياً: قيادة المدير للتغيير والاستقرار في ثلاث حالات دراسية".

هدفت إلى التحقق من دور المدير في حفظ الاستقرار الوظيفي، والتغيير الإصلاحي في المدرسة في واشنطن عاصمة الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكَّون مجتمع الدراسة من ثلاث مدارس ابتدائية بولاية واشنطن، وقد استخدم الباحث كأداة للدراسة أسلوب المقابلة الشخصية مع المديرين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والأساليب الإحصائية المختلفة لمعالجة البيانات التي تم جمعها، مثل برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، ومعادلة سبيرمان، ومعادلة ألفا كرونباخ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- دور المدير في عملية التغيير هو تطوير الثقافة المدرسية المجددة؛ وذلك من أجل تطوير العمل المدرسي.
- المديرون أصحاب الثقافات القوية، يصلون إلى نجاحات كبيرة في نتائج الإصلاح التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولًا: الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة من موضوع الدراسة:

- **الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية:**

تناولت الدراسات السابقة الأنماط القيادية، وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، كدافعية المعلمين كما في دراسة علقم (2013)، وفاعلية الإدارة المدرسية كما في دراسة الجخلب (2012)، أو جودة التعليم كما في دراسة العجارمة (2012)، أو دافعية الإنجاز لدى الأساتذة كما في دراسة شوشان (2009)، أو التعاون، وتحمل المسئولية كما في دراسة النحاس (2011)، أو الرضا الوظيفي كما في دراسة الروقي (2012)، والصليبي والسعود (2010)، وعبد المالك (2009).

وجميع الدراسات السابقة درست مفهوم القيادة، ومفهوم النمط القيادي، مثل: دراسة أبو حامد (2013)، ودراسة الجخلب (2012)، ودراسة سليم (2009)، ودراسة الروقي (2012)، وبعض الدراسات تناولت العلاقة بين النمط القيادي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين مثل: دراسة الفهاد (2013)، ودراسة شوشان (2009)، ودراسات تناولت أهمية النمط القيادي، مثل: دراسة الحمدان والفضلي (2008)، والعديد من الدراسات تناولت نظريات القيادة وتصنيفاتها، مثل: دراسة عبد المالك (2009)، ودراسة حيدر (2009)، ودراسة العجارمة (2012).

- **الدراسات المتعلقة بثقافة الإنجاز:**

معظم الدراسات التي تناولت موضوع ثقافة الإنجاز، كانت تتناول الثقافة التنظيمية بشكل عام، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتركز في النتائج والتوصيات على ثقافة الإنجاز، باعتبارها أحد أنواع الثقافة التنظيمية، مثل دراسة أبو معيلق (2012)، ودراسة أبو هين (2010)، ودراسات تناولت آثار ثقافة المدرسة والمناخ على إنجاز الطالب مثل دراسة (Macneil,2009).

وبعض الدراسات درست العلاقة بين ممارسة القيادة، والثقافة التنظيمية، مثل دراسة نايمان وكوتزي (2006)، ومن الدراسات ما تناولت دافعية الإنجاز، وعلاقتها بموقع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي، مثل دراسة سالم وقبيل والخليفة (2012)، ودراسة دلالشة (2006)، التي درست دافعية الإنجاز بشكل عام، أما دراسة سحلول (2005) فقد تناولت فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الدراسي.

ثانيًا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة:

- **الدراسات التي تتعلق بأنماط القيادة:**

اتفقت دراسة الجخلب (2012)، والروقي (2012)، ومغاري (2009)، وسليم (2009)، والحراحشة (2006)، في أن نمط القيادة السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي.

واختلف معهم النحاس (2011)، في أن النمط السائد كان النمط المتكامل، يليه النمط الديمقراطي، أما دراسة علقم (2013)، والعجارمة (2012)، فقد بينت أن النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد يليه النمط السائد الديمقراطي.

بينما دراسة الصليبي والسعود(2010)، أوضحتا أن نمط القيادة السائد هو النمط القيادي المشارك حيث جاء في المرتبة الأولى، واتفق معهم الحمدان والفضلي (2008)، والشوكاني (2005)، في أن النمط الشائع هو نمط المشاركة.

كما اتفقت دراسة سليم (2009) ، ودراسة العتيبي (2008)، والدهمشي (2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للسلوك القيادي، تعزى لمتغير(التخصص، والمؤهل العلمي)، واختلفت مع دراسة (Ouga,2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط تقديرات المعلمين للنمط القيادي، تعزي لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا.

- **الدراسات المتعلقة بثقافة الإنجاز:**

اتفقت معظم الدراسات على ضرورة تنمية ثقافة إيجابية داخل المدرسة، وإيجاد مناخ تنظيمي يشجع على الإنجاز، والتميز، مثل دراسة عسكر (2012)، ودراسة الداعور (2007)، ودراسة أبو هين (2010)، كما اتفقت العديد من الدراسات في حصول (ثقافة الإنجاز) على المرتبة الثانية، في ترتيب أنواع الثقافات السائدة في المدارس الحكومية مثل دراسة أبو معيلق (2012)، ودراسة أبو هين(2010)، ودراسة الداعور(2007).

واتفقت العديد من الدراسات في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لنمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الحكومية، يعزى إلى متغيرات (الجنس- سنوات الخدمة)، مثل دراسة الداعور (2007)، وعسكر(2012)، والعاجز وعساف (2007).

بينما اختلفت في ذلك دراسة أبو هين (2010)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأكثر من 10سنوات.

ثالثًا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

لم تجد الباحثة دراسات تتناول موضوع ثقافة الإنجاز بصفة مستقلة، ولكنها اتفقت مع نتائج الدراسات التي تناولت الثقافة التنظيمية في أهمية تعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس الحكومية، والعمل على ترسيخها، من خلال أداء العمل بكفاءة، وفعالية، والعمل بروح الفريق، وتقبل آراء الآخرين، وعدم التحيز لفئة من المعلمين على حساب فئة أخرى، مثل دراسة أبو هين (2010)، ودراسة الأغا وسكيك (2010)، ودراسة فنج تشان هوانج (2007).

2. من حيث منهج الدراسة المستخدم:

اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة علقم (2013)، ودراسة السلمي (2013)، ودراسة الجخلب (2012)، ودراسة العجارمة (2012)، ودراسة النحاس(2011)، ودراسة عبد المالك (2009).

واختلفت مع دراسة الروقي (2012)، ودراسة الصليبي والسعود (2010)، ودراسة شوشان (2009)، التي استخدمت المنهج الوصفي الإرتباطي، أما دراسة إدريس(2003) فقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، واختلفت أيضًا مع دراسة العتيبي (2008) ، التي استخدمت منهجين وهما: المنهج الوصفي المسحي، والمنهج التحليلي.

3. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

اتفقت الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة، التي ستطبق عليها الدراسة المتمثلة في معلمي المدارس الثانوية الحكومية مع العديد من الدراسات، مثل دراسة علقم (2013) ، ودراسة الروقي (2012) ، ودراسة الشوكاني (2005).

واختلفت مع دراسة الصليبي والسعود (2010)، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية بالإضافة إلى المعلمين والمعلمات، كما اختلفت مع دراسة حيدر (2009) التي أجريت على معلمي المدارس المتوسطة.

4. من حيث مكان الدراسة:

اتفقت هذه الدراسة مع كل دراسة علقم (2013)، ودراسة الجخلب (2012)، ودراسة الأغا وسكيك (2010)، ودراسة أبو هين (2010)، في أنها أجريت في فلسطين.

واختلفت مع دراسة الفهاد (2013) التي أجريت في الكويت، ودراسة (Ali and others,2013) التي أجريت في دبي، ودراسة (Wang,2013) التي أجريت في الصين.

كما اختلفت مع دراسة الربضي(2001)، التي أجريت في الأردن، ودراسة الروقي (2013) والسلمي (2012)، التي أجريت في السعودية، واختلفت أيضًا مع دراسة النحاس (2011) التي أجريت في سوريا.

5. من حيث أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة. واختلفت مع دراسة حيدر (2009)، ودراسة (Hebert,2006) اللتان استخدمتا المقابلة كأداة ثانية مع الاستبانة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. تحديد الجوانب التي سبق بحثها من موضوع الدراسة، والجوانب التي لم تُبحث من قبل؛ ليتسنى للباحثة أن تبدأ من حيث انتهى الآخرون.
2. ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في عقد مقارنة بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية.
3. الاطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وانتقاء ما يتناسب مع موضوع دراستها.
4. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنهجية الدراسة.
5. ساعدت في اختيار عينة الدراسة لتكون ممثلة للمجتمع.
6. وفرت الدراسات السابقة على الباحث الجهد بتزويده بأسماء العديد من الكتب، والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.
7. الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في اختيار عنوان الدراسة الحالية.

أوجه التميز للدراسة الحالية:

1. تميزت الدراسة الحالية في موضوعها، حيث ناقشت العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز، وهو موضوع مهم قلت الدراسة فيه، حيث إن معظم الدراسات السابقة ناقشت متغير الأنماط القيادية مع متغير آخر، أو تناولت الثقافة التنظيمية بشكل عام مع متغير آخر، وهناك القليل من الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة والثقافة التنظيمية بشكل عام.
2. ناقشت الدراسة الحالية عددًا من التجارب المعاصرة في العديد من الدول الأجنبية، والعربية في مجالات القيادة، وثقافة الإنجاز، كما استخدمت مجموعة من الوسائل لتوثيق هذه التجارب مثل المقابلات، ومجموعة من الوثائق والملفات من كلٍ من وزارة التربية والتعليم، ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين، والتي تدعم ثقافة الإنجاز في المدارس.

الفصل الرابع
منهجية الدراسة
الطريقة والإجراءات

- المقـــــدمـــــة.
- أولاً: منهج الدراسة.
- ثانيًا: مجتمع الدراسة.
- ثالثًا: عينة الدراسة.
- رابعًا: الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأولية.
- خامسًا :أداة الدراسة.
  - صدق الاستبانة.
  - ثبات الاستبانة.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

المقـــدمـــة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها في تنفيذ الدراسة، من خلال بيان منهجها، ووصف مجتمعها، وتحديد عينتها، ومن ثم إعداد الأداة المستخدمة (الاستبانة)، وكيفية بنائها، وتطويرها، كما تتناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات:

أولاً: منهج الدارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

حيث يعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها. (أبو حطب وصادق،2010: 105-104)

وقد تم استخدام مصدرين رئيسين من مصادر المعلومات:

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

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في جميع محافظات غزة، والبالغ عددهم (4850) معلماً ومعلمة.

ثالثاً:عينة الدراسة:

1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأصلية، وقد تم احتسابهم ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها، وذلك لعدم وجود مشاكل في العينة الاستطلاعية، حيث كانت نتائجها متوافقة مع اختبارات الصدق والثبات.

2- عينة الدراسة الأصلية:

تكوّنت عينة الدراسة الأصلية من (380) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، أي ما نسبته تقريباً (7.8%) من مجموع مجتمع الدراسة، وتم استرداد (375) استبانة، أي ما نسبته (98.7%) وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.

ويتضح من خلال النقاط الآتية توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الأولية للأفراد فيها.

جدول (1-4)

مجتمع وعينة الدراسة

المرحلة	المجتمع	العينة	النسبة	المجتمع	العينة	النسبة	المجموع
الحادي عشر	1285	95	14.9%	1379	101	14.2%	2664
الثاني عشر	1091	80	12.6%	1095	80	11.3%	2186

المصدر: (وزارة التربية والتعليم-الإدارة العامة للتخطيط، 2013م)

رابعًا: الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأولية:

1_ توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

يبين جدول (2-4) أن ما نسبته(49.1%) من عينة الدراسة ذكور، بينما (50.9%) إناث، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عدد المدارس الحكومية(بنين) يماثل تقريبًا عدد المدارس الحكومية (بنات).

جدول (2-4)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	184	49.1
أنثى	191	50.9
المجموع	375	100.0

2- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

يبين جدول (3-4) أن ما نسبته (89.6%) من عينة الدراسة يحملون درجة البكالوريوس، بينما الباقي (10.4%) يحملون درجة الماجستير فما فوق.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه يشترط لشاغل الوظائف التعليمية أن يكون من حملة شهادة البكالوريوس، بالإضافة إلى زيادة نسبة المتجهين نحو تطوير أنفسهم أكاديميًا للحصول على مؤهلات علمية عليا كالماجستير، ويدل هذا على توفر شروط التعليم الاعتيادي العام، كمتطلب مهم عند إشغال الوظائف التعليمية، وهو يعطي مؤشرًا على أن مجتمع الدراسة مؤهل بدرجة علمية جيدة ، لكي يكون مدركًا للقضايا محل البحث.

جدول (3-4)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريوس	336	89.6
ماجستير فما فوق	39	10.4
المجموع	375	100.0

3- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:

يبين جدول (4-4) أن ما نسبته (22.9%) من عينة الدراسة سنوات الخدمة لديهم أقل من 5 سنوات، و(41.95%) تتراوح سنوات الخدمة لديهم من 5 سنوات إلى 10سنوات، بينما (35.2%) سنوات الخدمة لديهم أكثر من 10سنوات.

يتضح لنا مما سبق أن المعلمين الذين تزيد خدمتهم عن (10) سنوات قد بلغ (132) معلماً، وبذلك فهم يشكلون منبع الخبرة للمعلمين الجدد، كما أن الوزارة لا تقتصر على المعلمين القدامى فهي تستقطب معلمين جدد يمتلكون الخبرة الجديدة، ويتبادلون الخبرات مع من سبقهم ومن لحقهم من معلمين خبرتهم تقل عن(5) سنوات.

جدول (4-4)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية%
أقل من 5 سنوات	86	22.9
من 5سنوات إلى 10سنوات	157	41.9
أكثر من 10سنوات	132	35.2
المجموع	375	100.0

خامساً: أداة الدراسة:

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد، وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ،2004: 116)، وقد تم استخدام الاستبانة لقياس "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز".

خطوات بناء الاستبانة:

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

2- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

3- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكونت من (74) فقرة موزعة على (3) محاور ، انظر ملحق رقم (1).

5- تم عرض الاستبانة على المشرف، والأخذ بمقترحاته وتعديلاته الأولية.

6- تم عرض الاستبانة على (22) محكمًا من الإداريين، والأكاديميين في كليات التربية، والتجارة، والهندسة، وإدارة الأعمال، ورئاسة الجودة الإدارية في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم العالي، ومركز القطان للبحوث التربوية. والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

7- في ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف، أو الإضافة والتعديل؛ لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (70) فقرة. انظر ملحق (3).

وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسين:

القسم الأول: عبارة عن البيانات الأولية للمستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

القسم الثاني: عبارة عن محاور الاستبانة، ويتكون من(70) فقرة، موزع على (3) محاور:

المحور الأول: قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة، ويتكون من (32) فقرة، وينقسم إلى (3) أنماط :

أولاً :النمط الديمقراطي، ويتكون من (12) فقرة.

ثانيًا :النمط الأوتوقراطي، ويتكون من(11) فقرة.

ثالثًا :النمط الترسلي، ويتكون من (9) فقرات.

المحور الثاني :العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، ويتكون من (29) فقرة، وينقسم إلى (5) عوامل:

أولاً : بناء الرؤية المستقبلية، والرسالة، ويتكون من (5) فقرات.

ثانيًا : نشر ثقافة الإنجاز، ويتكون من (8) فقرات.

ثالثًا: التحفيز، والتشجيع، وانتقاء الكلمات، ويتكون من(5) فقرات.

رابعًا: تدريب المعلمين على الإنجاز، ويتكون من (6) فقرات.

خامسًا: التأثير في الآخرين، ويتكون من (5) فقرات.

المحور الثالث: العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز، ويتكون من (9) فقرات.

مقياس ليكرت الخماسي:

يتم الإجابة على كل فقرة من الفقرات السابقة وفق مقياس (ليكرت) الخماسي كما هو موضح في جدول رقم (5-4).

جدول (5-4)

مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه"، كما يقصد بالصدق: "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها، ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون،44:2001) وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1-**صدق المحكمين" الصدق الظاهري:"**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق رقم1) على مجموعة من المحكمين، تألفت من (22) محكماً من المتخصصين في التربية، والإحصاء، والإدارة، والهندسة، والجودة، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي""Internal Validity

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

نتائج الاتساق الداخلي للمحور الأول: "قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة"

يوضح جدول (6-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة" والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية (α=0.05) وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (6-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور " قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة" والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أولا :النمط الديمقراطي			
1-	يستثمر طاقات، وخبرات المعلمين.	0 .601	*0.000
2-	يشيع جوًا من الحب، والولاء، والانتماء للمدرسة.	0 .706	*0.000
3-	يشجع المعلمين المبدعين، والمتميزين.	0 .833	*0.000

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
-4	يحرص على تحسين العمل.	0 .675	*0.000
-5	يصغي للعاملين بشكل جيد.	0.737	*0.000
-6	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.	0 .603	*0.000
-7	يقيم المعلمين بصورة موضوعية.	0 .793	*0.000
-8	يستشير المعلمين في اتخاذ القرارات.	0 .514	*0.000
-9	يقوم بتوزيع المهام، والمسؤوليات على المعلمين.	0 .488	*0.001
-10	يحرص على تلبية حاجات المعلمين لرفع روحهم المعنوية.	0.868	*0.000
-11	يتقبل أفكار، ومقترحات المعلمين بكل احترام.	0.718	*0.000
-12	تسود روح التعاون بين المدير، والمعلمين.	0.705	*0.000
ثانيا :النمط الأوتوقراطي			
-13	يركز على اللوم، وتصيد الأخطاء للمعلمين.	0.808	*0.000
-14	يشكك في المعلمين، وقدراتهم.	0.547	*0.000
-15	يتذمر من طلبات الغياب للمعلمين.	0.660	*0.000
-16	يكثر من استعمال المراسلات الورقية مع المعلمين.	0.549	*0.000
-17	يركز جميع السلطات في يديه.	0.551	*0.000
-18	يشيع جوًا من التوتر.	0.793	*0.000
-19	يهتم بسير العمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.	0.676	*0.000
-20	يصدر الأوامر، وعلى المعلمين التنفيذ.	0.565	*0.000
-21	تربط المدير علاقات إنسانية محدودة بالمعلمين.	0.380	*0.008
-22	ينفرد باتخاذ القرارات.	0.725	*0.000
-23	يقلل من الاتصال بين المعلمين، والمدرسة.	0.754	*0.000
ثالثا :النمط الترسلي			
-24	يجري التغيير لإرضاء فئة معينة من المعلمين.	0 .552	*0.000
-25	يغادر المدرسة لتلبية طلباته الخاصة.	0.806	*0.000
-26	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم	0.564	*0.000
-27	يتردد في اتخاذ القرارات الحازمة.	0.477	*0.001
-28	يكلف المعلمين بالمهام، ويهمل متابعتها.	0.592	*0.000

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
-29	يتصف المدير بأنه صاحب شخصية مرحة.	0.286	*0.037
-30	سلطة المدير رمزية، وتصل إلى أدنى حد لها.	0.690	*0.000
-31	يفوض المدير جميع أعماله للمعلمين.	0.720	*0.000
-32	يهمل تحقيق أهداف المدرسة.	0.726	*0.000

- الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة. α=0.05

نتائج الاتساق الداخلي للمحور الثاني: "العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز"

يوضح جدول (7-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز" والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (α=0.05) وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (7-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز " والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أولاً: بناء الرؤية المستقبلية والرسالة			
1-	يغرس في نفوس المعلمين قيم الفخر، والاعتزاز بالإنجازات من خلال رؤية المدرسة، ورسالتها.	0.695	*0.000
2-	يحافظ على الموقع التنافسي المميز لمدرسته من خلال رؤية، ورسالة المدرسة.	0.692	*0.000
3-	يضع رؤية تشجع على الانجاز، وتعكس تميز المدرسة، وتفوقها.	0.861	*0.000
4-	يتبنى مدير المدرسة الطموح، والإبداع في الرسالة في ظل إمكانات المدرسة.	0.834	*0.000
5-	يترجم رسالة المدرسة إلى آليات عملية لتنمية المعلمين علميًا، وتكنولوجيًا.	0.792	*0.000

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
ثانياً: نشر ثقافة الإنجاز			
6-	يرسخ القيم المرتبطة بالانجاز مثل: الإتقان، والتعاون، والمثابرة، والتجديد، والابتكار.	0.782	*0.000
7-	يعتبر قدوة للمعلمين في إنجازاته، وأعماله مما يسهم في نشر ثقافة الانجاز.	0.799	*0.000
8-	يعمل على إرساء قواعد العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق لتشجيع إنجاز الأعمال.	0.603	*0.000
9-	يوصي بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز.	0.707	*0.000
10-	يعتبر إنجاز العمل المكلف به أحد المعلمين معيارًا لأدائه.	0.505	*0.000
11-	يوجه المعلمين للاستفادة من التجارب الحديثة بطريقة إيجابية.	0.797	*0.000
12-	يتابع توظيف استراتيجيات التدريس المحفزة كأسلوب حل المشكلات، والعصف الذهني.	0.834	*0.000
13-	يشجع احترام الوقت كأحد مقاييس التقدم، والنجاح، والإنجاز.	0.816	*0.000
ثالثاً: التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات			
14-	يشجع الأفكار المبتكرة، والمشاريع الطموحة.	0.686	*0.000
15-	يستخدم عبارات التحفيز، والمديح التي تدعم المعلمين، وتزيد نشاطهم.	0.875	*0.000
16-	يشجع الموهوبين، والمتميزين في جميع المجالات، ويكرمهم.	0.925	*0.000
17-	يطلع المعلمين على الإنجازات، ويحفزهم لتحقيق المزيد منها.	0.878	*0.000
18-	يعترف بفضل الأعمال التي يقوم بها المعلمون، ويثني عليهم.	0.863	*0.000
رابعاً: تدريب المعلمين على الإنجاز			
19-	يقوم بعقد ورشات عمل لتنمية قدرات المعلمين في المجالات المستحدثة.	0.796	*0.000

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
20-	يعمل على قيادة المجموعات لتعزيز قدرات المعلمين معه في إنجاز مهامهم.	0.750	*0.000
21-	يشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الفصول والمدارس للارتقاء بمستوى أداء المعلمين.	0.626	*0.000
22-	يعمل على توفير بيئة ملائمة تدعم تنمية قدرات المعلمين فيها عبر التأهيل، والتدريب.	0.862	*0.000
23-	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية لزيادة قدراتهم، وعطائهم.	0.889	*0.000
24-	يكسب المعلمين مهارات ترفع من قدراتهم الإنجازية من خلال المساعدة في بعض الأعمال.	0.826	*0.000
خامساً: تدريب المعلمين على الإنجاز			
25-	يمتلك قوة التأثير في المعلمين على إحراز النجاح.	0.889	*0.000
26-	يتمثل ثقافة الإنجاز في نفسه قبل أن يطلبها من الآخرين.	0.823	*0.000
27-	يوجه النصائح، والإرشادات للطلبة لإعلاء إنجازاتهم.	0.822	*0.000
28-	يعامل المعلمين، والطلبة بالعدالة، وبذلك يكسب ودهم، ويؤثر فيهم.	0.908	*0.000
29-	يتابع احتياجات المعلمين، ويعمل على تحقيقها مما يزيد دافعيتهم للإنجاز.	0.812	*0.000

- الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة. $\alpha=0.05$

نتائج الاتساق الداخلي للمحور الثالث :العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز "

يوضح جدول (8-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "قياس العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز" والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)، وبذلك يعتبر المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4-8)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور "العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز" والدرجة الكلية للمحور

م	الفـــقـــرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1-	يؤكد بوسائل مختلفة على تكامل الجهود نحو تحقيق الأهداف.	0.664	*0.000
2-	يوفر بيئة تربوية تدعم الإنجاز، والتميز، والمبادأة، والابتكار.	0.648	*0.000
3-	ينمي القيم الإنسانية لدى المعلمين.	0.776	*0.000
4-	يتقبل التغيير الإيجابي الذي يعود بالنفع، ويأخذ بأيدي المعلمين للتميز، وتحقيق الإنجاز.	0.836	*0.000
5-	يؤمن بمبدأ (دائمًا نحو الأفضل) لذلك فهو يشجع تقدم المدرسة وتميزها.	0.760	*0.000
6-	يدعم عمليات التحسين، والتطوير المستمر في العملية التعليمية.	0.825	*0.000
7-	يوجه المعلمين لحل المشكلات التي يواجهونها.	0.816	*0.000
8-	يقدم الدعم المعنوي للمعلمين.	0.879	*0.000
9-	يهتم بمصالح المعلمين بنفس الدرجة من الاهتمام بمصلحة العمل.	0.850	*0.000

- الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة. α=0.05

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 محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول (4-9).

جدول (4-9)

معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
النمط الديمقراطي.	0.304	*0.028
النمط الأوتوقراطي.	0.478	*0.001
النمط الترسلي.	0.742	*0.000

المحور	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة.	**0.714**	*0.000
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	0.888	*0.000
نشر ثقافة الإنجاز.	0.960	*0.000
التحفيز، والتشجيع، وانتقاء الكلمات.	0.881	*0.000
تدريب المعلمين على الإنجاز.	0.787	*0.000
التأثير في الآخرين.	0.923	*0.000
العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز.	**0.876**	*0.000
العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز.	0.894	0.000

- الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة . α=0.05

يتضح من جدول (9-4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً، وبدرجة قوية عند مستوى معنوية (α=0.05) وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة : " Reliability "

يشير الثبات إلى: "مدى اتساق نتائج المقياس، فإذا حصلنا على درجات متشابهة عند تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة مرتين مختلفتين، فإننا نستدل على ثباتها" (علام،466:2010).

ويعرف أيضًا: "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،76:2002).

وقد تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة 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 كانت مرتفعة لمحور "قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة "حيث بلغت (0.890)، وقد بلغت لمحور "العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز"

(0.965)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحور "العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز (0.922) "وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

جدول (10-4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
النمط الديمقراطي.	12	0.907
النمط الأوتوقراطي.	11	0.862
النمط الترسلي.	9	0.780
قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة.	**32**	**0.890**
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	5	0.826
نشر ثقافة الإنجاز.	8	0.884
التحفيز، والتشجيع، وانتقاء الكلمات.	5	0.900
تدريب المعلمين على الإنجاز.	6	0.884
التأثير في الآخرين.	5	0.903
العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز.	**29**	**0.965**
العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز.	9	0.922

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 تـــم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل، حيث R معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (11-4)

جدول (11-4)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة

المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
النمط الديمقراطي.	0.869	0.930
النمط الأوتوقراطي.	0.734	0.847
النمط الترسلي.	0.700	0.825
قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة.	0.659	0.794
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	0.763	0.870
نشر ثقافة الإنجاز.	0.874	0.933
التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات.	0.845	0.919
تدريب المعلمين على الإنجاز.	0.852	0.920
التأثير في الآخرين.	0.851	0.922
العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز.	0.945	0.972
العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز.	0.873	0.933

واضح من النتائج الموضحة في جدول (11-4) أن قيمة معامل الارتباط المعدل(سبيرمان براون) (Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (2) قابلة للتوزيع، وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for" the Social Sciences (SPSS)" .

تم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة .

- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك اختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للاستبانة، والعلاقة بين المتغيرات.
- اختبار Tفي حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصل إلى الدرجة المتوسطة وهو (3)، أم زاد أو قل عن ذلك، ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .
- اختبار Tفي حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
- 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.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

"إجابة التساؤلات ومناقشتها"

- **المقدمة.**
- **المحك المعتمد في الدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها.**

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 على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.
5. الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة.

- **التوصيات.**
- **المقترحات.**

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى: "**الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز**"، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية" Statistical Package for the Socia" Sciences (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 (4=1-5)، 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 الآتي: (التميمي،42:2004).

جدول (1-5)

يوضح المحك المعتمد في الدراسة

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

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

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

ستقوم الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات، والتركيز على أعلى فقرتين وأدنى فقرتين، وتفسير نتائجهما ومقارنتها بالدراسات السابقة.

الإجابة عن السؤال الأول:

ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، واختبار T لعينة واحدة.

جدول (2-5)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل نمط من أنماط القيادية لمدير المدرسة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(Sig.)	الترتيب
.1	النمط الديمقراطي.	3.76	75.27	21.18	0.000	1
.2	النمط الأوتوقراطي.	2.84	56.82	-4.23	0.000	2
.3	النمط الترسلي.	2.54	50.85	-15.43	0.000	3
	قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة	3.10	61.98	6.05	0.000	

يبين جدول (2-5) أن: المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة يساوي (3.10)، وبذلك فإن الوزن النسبي (61.98%)، وأن قيمة اختبار T يساوي (6.05)، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.000)، وهذا يعني أن: هناك موافقة بدرجة متوسطة على فقرات محور الأنماط القيادية لمدير المدرسة بشكل عام.

وتستدل الباحثة من هذه النتيجة على أن مديري المدارس الحكومية يمارسون الأنماط الثلاثة بدرجات مختلفة، لكنهم يعطون أولوية للنمط الديمقراطي، نظراً لما يتميز به من خصائص ومميزات.

ويتضح من جدول (2-5) أن مجال "النمط الديمقراطي" حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ الوزن النسبي (75.27%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. تأكيد وزارة التربية والتعليم لمديرياتها على انتهاج مديري المدارس الحكومية للنمط الديمقراطي، باعتباره أكثر فاعلية وتأثير في تحقيق النتائج، وأن العمل الإداري لا يتكلل بالنجاح إلا من خلال توفير المناخ الديمقراطي الإيجابي، حيث قامت الوزارة بتنفيذ برامج تدريب مديري المدارس، والتي تهدف إلى إيجاد أنماط قيادية ناجحة، ومحفزة على العمل والإنجاز، ومساعدة المدير على تحليل المناخ المدرسي، وبناء ثقافة مدرسية موحدة، وأهم هذه الدورات:
   - دورات قبل التعيين (فلسفة التعليم- أخلاقيات المهنة- دورة النظم الإدارية).
   - دورات بعد التعيين (القيادة المدرسية الناجحة- مهارات العمل الإداري-التخطيط الاستراتيجي وبناء الفريق- الثقافة المدرسية وإدارة الصراع).
2. أن النمط الديمقراطي هو الأفضل للعملية التربوية من وجهة نظر أفراد العينة، فنجاح العملية التربوية وتحقيقها لأهدافها مرهون بوجود قيادات تمارس النمط الديمقراطي، وتشرك المعلمين في تطوير العمل التربوي، وتعترف بقدراتهم.
3. شعور المستجيبين بحالة من الرضا عن أداء مدرائهم في مجال القيادة.
4. فتح المجال أمام المعلمين لممارسة الأنشطة والفعاليات بما يتناسب مع ميولهم، ولا يتعارض مع السياسة العامة.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة:

حيث تتفق نتائج هذه الدراسة في حصول النمط الديمقراطي على المرتبة الأولى مع درجة ممارسة كبيرة مع دراسة (الجخلب،2012)، حيث حصل النمط الديمقراطي على وزن نسبي (89%)، ودراسة (الروقي،2012)، ودراسة (النحاس،2011)، ودراسة (مغاري،2009) حيث حصل النمط الديمقراطي على وزن نسبي (70.23%)، ودراسة (سليم،2009) حيث حصل النمط الديمقراطي على وزن نسبي (80.73%)، ودراسة (الحراحشة، 2006)، حيث حصل النمط الديمقراطي على وزن نسبي (85.52%).

كما وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (علقم،2013) ، ودراسة (العجارمة،2012) في أن النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس، وذلك بسبب الثقافة المنتشرة في مجتمعاتهم.

كما واختلفت مع دراسة (النحاس،2011) في حصول النمط الديمقراطي على المرتبة الثانية، ودراسة (الفهيدي،2009) حيث حصل النمط الديمقراطي والأوتوقراطي على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07)، كما واختلفت مع دراسة (Alfahad,2013) في أن نمط القيادة التحويلية هو النمط الشائع بين مديري المدارس.

وحصل مجال " النمط الأوتوقراطي " على المرتبة الثانية، حيث بلغ الوزن النسبي (56.82%). وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. مركزية بعض مديري المدارس الحكومية، وغياب ثقافة تفويض المهام للمعلمين، خوفاً من القيام بالعمل مرة أخرى.
2. ضعف قدرة مديري المدارس الحكومية على أداء أعمالهم، إلا من خلال الإشراف المباشر على المعلمين.
3. ثقافة المجتمع وتحديدًا الفئة المثقفة (المعلمين) ترفض نظام التسلط والدكتاتورية، لأنه يؤدي إلى الشعور بالكبت والضغظ، وعدم الانتماء للعمل، وتدني الإنتاجية.
4. أن المدير الأوتوقراطي مدير غير مرن وغير متعاون مع المعلمين، كما أنه متسلط لا يتقبل الحوار، ويطالب بتنفيذ التعليمات بشدة، ويتقيد بالتشريعات والقوانين فلا يهتم بآراء المعلمين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجخلب،2012) حيث حصل النمط الأوتوقراطي على وزن نسبي (56.2%)، ودراسة (الروقي،2012)، ودراسة(النحاس،2011)، ودراسة (مغاري،2009)، جميع الدراسات السابقة حصل فيها النمط الأوتوقراطي على المرتبة الثانية.

كما وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (علقم،2013)، ودراسة العجارمة (2012)، والتي تشير إلى أن النمط القيادي الأوتوقراطي هو السائد لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظة، كما تختلف مع نتائج دراسة (مغاري،2009)، ودراسة حيث أشارت إلى أن النمط الأوتوقراطي هو آخر الأنماط شيوعًا وحصل على المرتبة الثالثة.

بينما حصل مجال" النمط الترسلي "على المرتبة الثالثة، حيث بلغ الوزن النسبي (50.85%). وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. الدورات التدريبية التي يقوم بها مركز التدريب والتأهيل التربوي، وخاصة للمعلمين الجدد يجعلهم يبتعدون عن ممارسة النمط الترسلي، لما له من أثر سلبي على فاعلية الإدارة المدرسية.

2. وعي المديرين بأهمية القيادة الديمقراطية، وأن المدير غير المنظم (المتسيب) لا يتصف بالصفات القيادية اللازمة، مما يجعله يتخذ قراراته بناء على معلومات غير كافية، فيؤدي إلى وقوعه في الخطأ عند اتخاذه القرارات.

3. كما أن المدير المتسيب لا يخطط جيدًا لاجتماعاته، وبالتالي لا يخصص وقتًا كافيًا لها، مما يؤدي إلى وجود سلبية في مناقشة القضايا التربوية مع المعلمين، وبالتالي يؤثر سلبًا على تحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الروقي،2012)، ودراسة (العجارمة،2012)، ودراسة (الجخلب،2012)، ودراسة (الفهيدي،2009)، في حصول النمط التسيبي على المرتبة الثالثة من بين الأنماط القيادية السائدة.

كما اختلفت النتائج مع دراسة (مغاري،2009) حيث حصل النمط التسيبي على المرتبة الثانية.

- **تحليل فقرات النمط الديمقراطي**

جدول رقم (3-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "النمط الديمقراطي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يستثمر طاقات وخبرات المعلمين.	3.91	78.22	19.49	0.000	3
.2	يشيع جوًا من الحب والولاء والانتماء للمدرسة.	3.89	77.86	17.16	0.000	4
.3	يشجع المعلمين المبدعين والمتميزين.	3.81	76.19	14.26	0.000	8
.4	يحرص على تحسين العمل.	4.22	84.33	26.08	0.000	2
.5	يصغي للعاملين بشكل جيد.	3.79	75.77	13.86	0.000	9
.6	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.	4.33	86.54	28.24	0.000	1
.7	يقيم المعلمين بصورة موضوعية.	3.87	77.49	17.68	0.000	7
.8	يستشير المعلمين في اتخاذ القرارات.	3.37	67.45	6.75	0.000	12
.9	يقوم بتوزيع المهام والمسئوليات على المعلمين.	3.88	77.64	18.64	0.000	5
.10	يحرص على تلبية حاجات المعلمين لرفع روحهم المعنوية.	3.39	67.75	6.24	0.000	11
.11	يتقبل أفكار ومقترحات المعلمين بكل احترام.	3.65	73.01	10.78	0.000	10
.12	تسود روح التعاون بين المدير والمعلمين.	3.88	77.55	15.80	0.000	6

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (6) والتي نصت على: " **يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية** " احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (86.54%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. إيمان مديري المدارس بالعلاقات الطيبة بينهم وبين العاملين في المدرسة، والعمل بروح الفريق لإنجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها.
2. اهتمام مديري المدارس بتحسين العلاقة بين جميع العاملين في المدرسة ومشاركتهم مناسباتهم، مما يؤدي إلى إشاعة جو من الانسجام والتفاهم بينهم، مما يؤثر على روحهم المعنوية، واستعدادهم للعمل وتفانيهم في انجازه وإتقانه.
3. إدراك مديري المدارس والعاملين لأهمية تحقيق النمو والتميز والنجاح للمدرسة، وتحقيق نوع من الارتباط والانتماء بين العاملين داخل المدرسة، مما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتعزيز الجانب الاجتماعي بين العاملين.

وتطابقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (أبو معيلق،2012) التي أوضحت أن المدير يشارك العاملين أفراحهم وأتراحهم، وقد حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي(89.91%)، ودراسة (عسكر،2012م) في أن مدير المدرسة يحرص على التواصل الاجتماعي مع المعلمين في المناسبات الخاصة بهم، حصلت على وزن نسبي (86.4 %)، ودراسة (أبو هين،2010) في" مشاركة المدير العاملين مناسباتهم "حصلت على وزن نسبي (86.53%)، ودراسة (العتيبي،2008)، ودراسة (الداعور،2007) في "وجود علاقات طيبة سائدة بين العاملين" حصلت على وزن نسبي(86.5%).

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على: "**يحرص على تحسين العمل**" احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (84.33%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. من واجبات مدير المدرسة أن يعمل على متابعة الخطة التدريسية المعدة من قبل المعلم بشكل أسبوعي، من خلال زيارات دورية، للتأكد من التزام المعلم بالخطة حيث يحدد المدير يوم لكل مبحث للمتابعة، فالمدير مكلف بمتابعة المعلم مرة واحدة فصلياً، للتأكد من تغطية المنهاج من خلال الامتحانات، والمديرية مكلفة بمتابعة تقارير هذه الزيارات.

2. المؤتمر التربوي الدولى والذي عقدته وزارة التربية والتعليم بعنوان (نحو تعليم نوعي)، وتم فيه دعوة جهات داخلية وخارجية، لتقديم البحوث وأوراق العمل، مما أسهم في تحسين العمل في المدارس.

3. وفي مجال تحسين نوعية التعليم والعمل تقوم الوزارة بعقد دورات تدريبية (مشروع تحسين جودة التعليم) بالتعاون مع الجامعة الإسلامية، وبتمويل من الإغاثة الإسلامية في فلسطين، حيث تم تدريب (600) معلم في تخصصات مختلفة، و(72) مدير مدرسة ونائبه على موضوعي التخطيط الاستراتيجي، والإدارة الإلكترونية.

4. جهد الوزارة من خلال عمل ورشات عمل لتقييم مشروع التعلم الفعال، ومتابعة التدريب في مشروع تحسين جودة التعليم، وتدريب المعلمين ونواب مديري المدارس.

5. التنسيق مع بلدية غزة– مركز هولست– لتنفيذ مسابقة ثقافية تستهدف (16) مدرسة عليا من مديرية شرق غزة، بالإضافة إلى تنفيذ مسابقات دينية، وثقافية، وفنية، شملت (حفظ القرآن الكريم، حفظ الأحاديث الأربعين الخاصة (بفلسطين وبيت المقدس)، حفظ المتون، الأصوات الندية، كتابة القصة القصيرة، الشعر، مسابقة القدس الأدبية، الدبكة الشعبية، الرسم، الخط العربي، النشيد الجماعي، اللوحة الفولكلورية، وتنفيذ شهر الطفولة بالتعاون مع وزارة الشباب والرياضة، وكل هذه المسابقات تزيد التنافس بين المدارس، مما يزيد من حرص المديرين على تحسين العمل والإنتاج(التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم،5:2012).

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (10) والتي نصت على: "**يحرص على تلبية حاجات المعلمين لرفع روحهم المعنوية**" احتلت المرتبة الحادية عشر، بوزن نسبي قدره (67.75).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. كثرة الأعباء والمهام الملقاة على عاتق مديري المدارس الحكومية، مما يقلل من الاتصال بينه وبين المعلمين.

- الفقرة رقم (8) والتي نصت على: "**يستشير المعلمين في اتخاذ القرارات**" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (67.45%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. اتباع نظام الإدارة المركزية من قبل بعض المديرين، خوفًا من القيام بالأعمال مرة أخرى.

2. إدراك بعض مديري المدارس أنهم المسئولون عن تطبيق العمل، والنظام في المدرسة، وعن اتخاذ القرارات الحاسمة، وأنهم يمتلكون قدر كبير من تحمل المسئولية.
3. وجود بعض مديري المدارس يعتمدون على اتخاذ القرار بصفة فردية وليست جماعية، وفرض القرار على جميع العاملين في المدرسة، بدون إتاحة الفرصة لهم بإبداء آرائهم، أو الاستماع إليها.
4. قلة التوافق واختلاف وجهات النظر في اتخاذ القرار بين جميع العاملين في المدرسة، مما يجعل مديري المدارس ينفردون في اتخاذ القرار، وتحمل المسئولية على ذلك، وربما يعود ذلك إلى رغبة بعض المديرين في السيطرة على جميع ما يتعلق بسير العمل في المدرسة، نتيجة شعورهم بأنهم مسئولون أمام الجهات الرسمية عن كل ما يحدث داخل المدرسة.
5. ضعف وعي مديري المدارس بأهمية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العتيبي،2008)، ودراسة (أبو هين، 2010) والتي حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (66.80%) لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، كما اتفقت مع نتائج دراسة (الداعور،2007) في أن المدير يتخذ القرارات داخل المدرسة بالإجماع مع المعلمين حصلت على مرتبة متوسطة.

- **تحليل فقرات النمط الأوتوقراطي**

جدول رقم (4-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "النمط الأوتوقراطي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يركز على اللوم وتصيد الأخطاء للمعلمين.	2.49	49.84	-7.83	0.000	7
.2	يشكك في المعلمين وقدراتهم.	2.18	43.68	-13.72	0.000	11
.3	يتذمر من طلبات الغياب للمعلمين.	3.47	69.35	7.65	0.000	1
.4	يكثر من استعمال المراسلات الورقية مع المعلمين.	2.35	47.09	-11.22	0.000	9
.5	يركز جميع السلطات في يديه.	3.29	65.88	5.15	0.000	3
.6	يشيع جوًا من التوتر.	2.25	45.07	-12.49	0.000	10
.7	يهتم بسير العمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.	3.38	67.59	6.54	0.000	2
.8	+يصدر الأوامر وعلى المعلمين التنفيذ.	3.23	64.55	3.98	0.000	4

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.9	تربط المدير علاقات إنسانية محدودة بالمعلمين.	2.73	54.53	-4.53	0.000	6
.10	ينفرد باتخاذ القرارات.	2.90	57.97	-1.65	0.100	5
.11	يقلل من الاتصال بين المعلمين والمدرسة.	2.36	47.20	-11.16	0.000	8

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على: " **يتذمر من طلبات الغياب للمعلمين** " احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (69.35%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. متابعة الوزارة ونظرتها للمدير الذي يتغيب لديه عدد كبير من المعلمين، مما يؤثر على سير العملية التعليمية، ويؤدي إلى فاقد تربوي.
2. غياب المعلمين يسبب تأخر في إتمام المناهج الدراسية، خاصة وأن حجم المناهج كبير، وعلى المعلم أن يلتزم بالخطة السنوية الموضوعة كي يستطيع إنهاء المنهج قبل نهاية العام الدراسي.
3. غياب أكثر من معلم في اليوم الواحد، يسبب حالة من الإرباك في اليوم الدراسي.

- الفقرة رقم (7) والتي نصت على " **يهتم بسير العمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.59%) .

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المدير، من شئون إدارية وفنية ومتابعة يومية، وضيق الوقت لديهم، مما يؤدي إلى عدم تخصيص وقت لمتابعة احتياجات المعلمين.
2. اعتماد بعض مديري المدارس الحكومية على المركزية في العمل، وعدم اعتمادهم على قوة التأثير، والعلاقات الإنسانية.
3. قلة اهتمام مديري المدارس الحكومية بإمكانيات المعلمين وتطويرها، وهذا ينعكس سلباً على دافعية المعلمين نحو العملية التربوية، ورضاهم عن العمل، وبالتالي يؤثر على الطلبة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (6) والتي نصت على: " **يشيع جوًا من التوتر** " احتلت المرتبة العاشرة، بوزن نسبي قدره (45.07%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. وجود أغلب المديرين والمعلمين من نفس المنطقة السكنية، يزيد التواصل بينهم، مما يعمل على نشر روح المودة والألفة، وبالتالي زيادة دافعيتهم للعمل والإنجاز.
2. معظم المدراء لا تقل أعمارهم عن 30عاماً، وهذا يزيد من الحكمة لدى المدير في التعامل مع من حوله من معلمين.
3. قناعة بعض المدراء بأن التوتر والضغوط النفسية تعمل على كبح قدرات المعلمين والطلبة، وتنشر الخوف والرهبة، مما يقلل من إنجازاتهم وتميزهم.

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على: " **يشكك في المعلمين وقدراتهم** " احتلت المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي قدره (43.68%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. التشكيك في قدرات المعلمين ليس من مصلحة المدرسة، لأن المدير بذلك سيقلل من مستوى مدرسته بالنسبة للمدارس الأخرى.
2. اقتناع بعض المدراء بأن الكثير من المعلمين لديهم الطاقات والقدرات الكبيرة والتي يمكن الاعتماد عليها، حيث قامت الوزارة بتطوير أدلة المعلمين لرفع كفاياتهم المهنية، وتزويد المديريات بنسخ إلكترونية من الأدلة على (CD) لتوزيعها على المعلمين، بالإضافة إلى إعداد دليل المعلم في التعليم الشرعي للصف الحادي عشر عدد (5)، وتزويد المديريات بنسخ إلكترونية لتوزيعها على المعلمين، وإعداد مادة تدريبية للمعلمين الجدد، وأخرى للمعلمين القدامى، وتطوير مادة تدريبية في التعلم النشط لمعلمي المرحلة الأساسية (4-1).

- **تحليل فقرات النمط الترسلي**

جدول رقم (5-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "النمط الترسلي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يجري التغيير لإرضاء فئة معينة من المعلمين.	2.79	55.79	-3.20	0.002	2
.2	يغادر المدرسة لتلبية طلباته الخاصة.	1.82	36.48	-20.40	0.000	8
.3	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم	2.10	42.09	-16.38	0.000	7
.4	يتردد في اتخاذ القرارات الحازمة.	2.53	50.51	-7.40	0.000	3
.5	يكلف المعلمين بالمهام ويهمل متابعتها.	2.15	43.00	-14.34	0.000	6
.6	يتصف المدير بأنه صاحب شخصية مرحة .	3.54	70.72	9.03	0.000	1
.7	سلطة المدير رمزية وتصل إلى أدنى حد لها.	2.21	44.13	-13.48	0.000	5
.8	يفوض المدير جميع أعماله للمعلمين.	2.23	44.55	-13.49	0.000	4
.9	يهمل تحقيق أهداف المدرسة.	1.79	35.75	-21.82	0.000	9

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (6) والتي نصت على " **يتصف المدير بأنه صاحب شخصية مرحة** " احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (70.72%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. أن المدير التسيبي (الترسلي) يقوم بالاهتمام بالجانب الترفيهي في المدرسة، لتعويض النقص في الجانب الإداري.

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " **يجري التغيير لإرضاء فئة معينة من المعلمين** " احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (55.79%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه:

1. قيم المجتمع وأخلاق المديرين لا تسمح لهم القيام بهذا العمل، خاصة وأن المجتمع الغزي مجتمع محافظ لديه من القيم والمبادئ ما يحول دون القيام بهذه الأعمال، التي تنشر الحقد والكراهية بين المعلمين، كما أن الثقافة التنظيمية الخاصة بكل مدرسة تحول دون ذلك.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على: " **يغادر المدرسة لتلبية طلباته الخاصة** " احتلت المرتبة الثامنة، بوزن نسبي قدره (36.48%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. أن النمط التسيبي هو نمط يتعلق بشخصية المدير في التعامل مع المواقف المختلفة، ولا يعني عدم التزامه الشخصي؛ سواء في الحضور، أو في انتمائه وإخلاصه للعمل الذي يدير.
2. إدراك مديري المدارس الحكومية أهمية الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل، والحضور المبكر، وتأثيره الإيجابي على سلوك الطلبة وانضباطهم، وعلى إنجاز العمل بالشكل المطلوب.
3. تأكيد وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس الحكومية على الالتزام بتلك المواعيد، وذلك من خلال سجلات الدوام.
4. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العجارمة،2012) حيث حصلت الفقرة "يغادر المدير لتلبية طلباته الخاصة" على متوسط حسابي (3.33).

- الفقرة رقم (9) والتي نصت على: " **يهمل تحقيق أهداف المدرسة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (35.75%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. التزام المدير بوضع خطة سنوية تطويرية تشمل على سبعة مجالات.
2. وجود ثقافة التخطيط المدرسي، وتطوير قدرات الكادر التعليمي في التخطيط من خلال الدورات التدريبية التي تقيمها الوزارة، ووجود متابعة من قبل دوائر التخطيط في الوزارة للمديرين في تطبيق خططهم، وتحقيق أهدافهم.
3. وجود بنود في استبانة تقييم أداء المدراء والمعلمين، تتعلق بكفاءة تنفيذ الخطط المدرسية.
4. أن مدير المدرسة الناجح هو من يحرص دائمًا على تحقيق أهداف مدرسته، ولذلك فهو يحدد الأهداف التعليمية ويجدولها زمنيًا، ويختار الاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها، ويتأكد من أن السياسات المختارة لتحقيق الأهداف تتمشى مع اللوائح، والقوانين، والتوجهات التربوية الحديثة.

5. حرص مديري المدارس الحكومية أن تكون الأهداف واضحة لدى المعلمين والطلبة، فاختيار الأهداف ينعكس على تصميم العمليات والأنشطة، واختيار المدخلات المستخدمة، كما تكرس في الفكر الإداري المعاصر أن استمرار وبقاء المؤسسة مرهون بفعاليتها، وهذا يتوقف على كم ونوع الموارد المتاحة لها، بقدر ما يتوقف على نجاحها في اختيار الأهداف وتحقيقها.
6. أن تحقيق أهداف المدرسة فيه دلالة على زيادة فاعلية الإدارة المدرسية.

الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- سنوات الخدمة-المؤهل العلمي)؟

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

من النتائج الموضحة في جدول (5.6) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع الأنماط القيادية، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. أن الأنظمة والقوانين المتبعة والمعمول بها داخل المؤسسة التعليمية موحدة على حد سواء، سواء في مدارس الذكور أو مدارس الإناث، كما أن المهام والمسئوليات المناطة للذكور، هي نفسها المهام والمسئوليات المناطة للإناث من قبل الجهات المسئولة.
2. الظروف والأجواء التي يعيشها الذكور هي نفسها الظروف والأجواء التي تعيشها الإناث، فهي ظروف متشابهة إلى حد كبير، مع الأخذ بعين الاعتبار الفارق البسيط بين الذكور والإناث في القدرة على أداء الأعمال وتحملها.

3. أن الفروق بين الجنسين أصبحت تتلاشى، وأن المعلمين ذكورًا وإناثًا لا يختلفون في وجهة نظرهم حول ممارسة المدراء للأنماط القيادية المناسبة، وإيمانهم بأهمية العمل بروح الفريق مما يعود بالنفع على العاملين والمؤسسة في تحقيق أهدافها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عسكر،2012)، ودراسة (العجارمة،2012)، ودراسة (الحمدان والفضلي،2008)، ودراسة (الداعور،2007) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الصليبي والسعود،2010) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ودراسة (إسليم،2009) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من النمط الأوتوقراطي والترسلي تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزي لمتغير الجنس للنمط الديمقراطي ، واختلفت أيضًا مع دراسة (Tatlah&Iqbal,2012) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير مديري المدارس للأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس، ودراسة (Oguz,2011) في وجود فروق بين متوسط تقديرات المعلمين للنمط القيادي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

جدول رقم (6-5)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	ذكر	أنثى		
النمط الديمقراطي.	3.78	3.74	0.549	0.583
النمط الأوتوقراطي.	2.82	2.86	-0.421	0.674
النمط الترسلي.	2.57	2.52	0.929	0.353
قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة معا.	3.11	3.09	0.606	0.545

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين".

من النتائج الموضحة في جدول (7-5) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع الأنماط القيادية،

وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. جميع مديري المدارس تم اختيارهم على أساس من الكفاء، والخبرة الواسعة في مجال العمل.
2. جميع مديري المدارس على درجة عالية من التدريب، والإعداد الكافي لكيفية تطويع العاملين لبذل مزيد من الجهد، من خلال مبدأ الباب المفتوح في الاتصال والتواصل الاجتماعي.
3. أن المدراء حملة الشهادات المختلفة، يتبعون جهة رسمية واحدة ترسم لهم سياسات التعليم العامة.
4. أن ممارسة مديري المدارس الحكومية للأنماط القيادية هي نفس الممارسات عند من حمل البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، أو الماجستير فما فوق، فالجميع يعمل ضمن ذات القوانين، وذات الحقوق والواجبات.
5. معايير اختيار مديري المدارس الحكومية تتم في معظم الأحيان بناء على الخبرة الميدانية، بحيث يكون المدير قد عمل وكيل مدرسة سابق، ويدرك الأنماط القيادية التي سينتهجها تماماً، لذلك لا يكون للمؤهل العلمي أثر أثناء انتهاج الأنماط القيادية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عسكر،2012)، ودراسة (اسليم،2009)، ودراسة (العتيبي،2008)، ودراسة (الداعور،2007)، ودراسة (الدهمشي، 2005) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف مع دراسة (Ougz,2011)، ودراسة (العجارمة،2012)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين للنمط القيادي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا.

جدول رقم (7-5)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	بكالوريوس	ماجستير فما فوق		
النمط الديمقراطي.	3.74	3.93	-1.600	0.111
النمط الأوتوقراطي.	2.86	2.69	1.381	0.168
النمط الترسلي.	2.54	2.59	-0.490	0.624
قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة.	3.10	3.12	-0.480	0.632

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05 ≥α) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من5 سنوات إلى10 سنوات، أكثر من 10سنوات).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

من النتائج الموضحة في جدول (5.8) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لجميع الأنماط القيادية، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى :

1. تكوين الرأي والحكم على المديرين في استخدام نمط قيادي محدد لا يحتاج إلى مدة زمنية كبيرة، للتعرف على ماهية النمط الذي يتبعه مدير المدرسة، إضافة إلى تلقي المعلمين الجدد دورات في القيادة التربوية في السنة الأولى، والثانية مما يزودهم بالقدرة العلمية للتعرف على الأنماط القيادية لدى مديريهم.
2. أن جميع مديري المدارس تم اختيارهم على أساس من الكفاء، والخبرة الواسعة في مجال العمل، كما أنهم على درجة عالية من التدريب والإعداد الكافي لكيفية تطويع العاملين لبذل مزيد من الجهد والإنجاز في العمل.

3. سهولة اندماج المعلمين القدامى بالمعلمين الجدد، وتبادل الخبرات بينهم، والتسابق نحو العمل والنهوض بالمدرسة، تجعل من متغير سنوات الخدمة غير ذي دلالة، فجميع العاملين في المدرسة من معلمين يعملون نحو هدف ورؤية واحدة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العسكر،2012)، ودراسة (العتيبي،2008)، ودراسة (الداعور،2007)، ودراسة (الحمدان والفضلي،2008) حول الأنماط القيادية لدى المديرين من وجهة نظرهم، والتي أوضحت عدم فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

واختلفت مع دراسة (سليم،2009) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير سنوات الخدمة، ودراسة (العجارمة،2012) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة، لصالح الفئة (5 سنوات فما دون للنمط الأوتوقراطي)، ولصالح الفئة (10سنوات فأكثر للنمط المتسيب).

جدول رقم (8-5)

نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة

المجال	المتوسطات			قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10سنوات	أكثر من 10 سنوات		
النمط الديمقراطي.	3.61	3.82	3.79	2.657	0.071
النمط الأوتوقراطي.	2.84	2.92	2.75	1.937	0.146
النمط الترسلي.	2.50	2.56	2.55	0.317	0.729
قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة.	3.03	3.15	3.08	2.625	0.073

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا التساؤل؛ تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة.

جدول رقم (9-5)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل عامل من العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	4.05	80.99	26.10	0.000	1
.2	نشر ثقافة الإنجاز.	3.83	76.57	20.59	0.000	2
.3	التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات.	3.81	76.27	16.43	0.000	3
.4	تدريب المعلمين على الإنجاز.	3.60	72.00	13.68	0.000	5
.5	التأثير في الآخرين.	3.79	75.71	17.14	0.000	4
	العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز	**3.81**	**76.18**	**20.23**	**0.000**	

يبين جدول (5.9) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور {**العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز**} يساوي (3.81)، وبذلك فإن الوزن النسبي (76.18%)، وأن قيمة اختبار T يساوي (20.23) وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات محور{ **العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز**} بشكل عام.

يتضح من جدول (5.9) أن مجال " **بناء الرؤية المستقبلية والرسالة** " حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ الوزن النسبي (80.99%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. عمل وزارة التربية والتعليم العالي على تنمية رؤى مستقبلية واضحة، تتجاوز الماضي، وتعمل على إعادة بناء ما أحدثته سلطة الاحتلال الإسرائيلي من تخلف، والى التطلّع إلى مستقبل يعيد ارتباط الأجيال الجديدة بتاريخها، وينير طريقها إلى المستقبل، وانطلاقاً من ذلك، تهتم وزارة التربية والتعليم العالي بتحسين نوعية التعليم، وتحسين البيئة التعليمية، وتدريب المعلمين وإدخال التقنيات الحديثة، وإشراك المجتمع في العملية التعليمية.
2. اهتمام وزارة التربية والتعليم بوضع مديري المدارس خطة تطويرية سنوية، على أن تكون رسالة المدرسة جزء منها.
3. وجود اتجاهات إيجابية لدى مديري المدارس الحكومية نحو التخطيط الإستراتيجي، وبناء الرؤية والرسالة.

4. وضوح مفهوم الرؤية والرسالة لدى مديري المدارس الحكومية، بسبب برنامج التطوير الذي تم تطبيقه في المدارس الحكومية الفلسطينية لمدة سنة.
5. الخبرة المكتسبة في صياغة رسالة ورؤية المدرسة، من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم.
6. أن مديري المدارس يدركون أن وضوح الرؤية والرسالة، يساعدهم في تحقيق الأهداف المنشودة، حيث إنها تعكس فلسفة المدرسة، وطموحها، والغاية من وجودها.

بينما حصل مجال "**نشر ثقافة الإنجاز**" على المرتبة الثانية، حيث بلغ الوزن النسبي (76.57%)، وهي درجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. أهمية نشر ثقافة الإنجاز الداعمة للعمل والاجتهاد في المدرسة تعتبر ضرورة ملحة؛ لإنجاح التغيير المنشود وتحقيق أهداف المدرسة.
2. عمل مديري المدارس على تحقيق الغايات العامة لمدارسهم، لأن تحقيق هذه الغايات لا يتم إلا في بيئة تشجع الإنجاز، وتعزز التوجهات الإيجابية للتطوير والإبداع، وتذلل الصعوبات، وتأخذ بأيدي مقاومي ثقافة الإنجاز للتخلي عن نمطيتهم الثقافية التقليدية، والارتقاء بأنفسهم لامتصاص ثقافة الإنجاز، وتذويتها بصورة تدفع صاحبها إلى العمل، والإنجاز بكل فاعلية وإتقان.
3. سعي مدراء المدارس إلى الارتقاء بأداء العاملين، وحفزهم لتحقيق الإنجازات، وهذا لا يتحقق إلا بوجود ثقافة تصطحب الماضي وتفهم الواقع، وتستشرف المستقبل.
4. الحصول على المخرجات التعليمية المقصودة تتطلب توفر ثقافة تدفع إلى الإنجاز، وتحول الأفكار إلى كلمات، والكلمات إلى أفعال، والأفعال إلى واقع تربوي مميز.
5. تشجيع العمل بروح الفريق، فثقافة الإنجاز ترسخ مبادىء التعاون، والتكامل بين العاملين في توحيد الرؤية وتحقيق الرسالة، بصورة تجمع بين العقل الجمعي والتميز الفردي دون نفور أو شذوذ.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (أبو معيلق،2012) في حصول ثقافة الإنجاز على المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.18%)، أي بدرجة ممارسة كبيرة، ودراسة (أبو هين،2010)

في حصول ثقافة الإنجاز على المرتبة الثانية بوزن نسبي (77.99%)، ودراسة (الداعور،2007) حيث حصلت ثقافة الإنجاز على المرتبة الثانية.

وقد حصل مجال "**التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات**" على المرتبة الثالثة، حيث بلغ الوزن النسبي له (76.27%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. افتتاح دورة المهارات الإدارية والقيادية لمدراء المدارس، بالإضافة إلى دورات الاتصال والتواصل مما يسهم في زيادة التواصل مع الطلبة والمعلمين.
2. وعي مديري المدارس الحكومية بأن لهم دور أساسي في حفز وتشجيع المعلمين والطلبة، حيث يعتبر ذلك أساسًا للدفع للعمل بجد واهتمام، حيث إن اهتمام المدير بالمعلمين، وتعامله الإنساني معهم، واحترام مشاعرهم، وتحقيق طموحاتهم، يؤثر بشكل إيجابي في سلوكهم، ويدفعهم نحو العمل بكفاءة وفاعلية، إضافة إلى رفع روحهم المعنوية.
3. أن مدير المدرسة الناجح يكون قائدًا تشاركيًا يحيط نفسه بالمعلمين، يعملون معه ولا يعملون لديه، يشجعهم باستمرار، ويشجع الرغبة في التعلم والتطور، والنمو المهني المستمر، الأمر الذي يؤدي إلى وجود كادر مهني كفؤ، يعمل على التطوير المستمر لأداء المؤسسة.

واتفقت هذه النتائج جزئيًا مع نتائج (الداعور،2007)، على تشجيع وتحفيز المبدعين في المدرسة حيث حصلت على وزن نسبي (74.6%)، ودراسة(أبو هين،2010) التي حصلت على وزن نسبي (70.18%).

بينما حصل مجال" **تدريب المعلمين على الإنجاز** "على المرتبة الخامسة، حيث بلغ الوزن النسبي (72.00%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب مديري المدارس الذي يشرف عليه مركز التطوير التربوي التابع لدائرة التربية والتعليم، حيث أكسب هذا التدريب مديري المدارس

الأصول العلمية في العمل المدرسي، إلا أنه اتضح للباحثة أن ذلك ليس كافياً، وأنهم بحاجة إلى المزيد من الدورات التي تركز على الأنماط القيادية التي تحفز على الإنجاز.

2. الإرتقاء بتدريب المعلمين على جميع المستويات من خلال تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لتأهيل المعلمين، وتصميم برامج تنمية الموارد البشرية حسب الاحتياجات الحقيقية.

3. تصميم برامج تدريبية وتنفيذها بحيث تكون فعالة ومتكاملة تقنياً وإداريًا على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية، وإضفاء الطابع المؤسسي على التدريب المتوسط والطويل الأمد.

4. الاهتمام الشديد من قبل الإدارة المدرسية بالارتقاء بمستوى أداء المعلمين، من خلال اطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعارف أكاديمية وتربوية وطرق تدريس.

وأخيرا حصل مجال" **التأثير في الآخرين** "على المرتبة الرابعة، حيث بلغ الوزن النسبي (75.71%) .

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. إحدى المزايا التي يجب أن يتمتع بها مديري المدارس هي قدرتهم على التأثير في الآخرين، من خلال تقديم المكافآت، وخبرتهم السابقة ببعض الأمور التي تزيد من قدرتهم على التصرف والتأثير في الآخرين، كما يستطيع المدير أن يؤثر بالعاملين من خلال استمالتهم وإقناعهم بأن السلوك المطلوب أداؤه يمثل أفضل الطرق لتحقيق طموحاتهم، أو إشباع حاجاتهم وتحقيق الأهداف.

2. مديري المدارس الحكومية يوفرون قدوة رفيعة المستوى وجوًا منجزًا محفزًا، وأساليب إدارية تنمي العاملين، كما يولون العلاقات الإنسانية بين المجموعة اهتمامًا كبيرًا؛ حتى يوصل هذه المجموعة إلى أن تصبح فريق عمل، بكل ما يتصف به الفريق من تآزر، وتعاون وتفاهم، وبذلك يصل إلى أقصى ما يتوقع من الطلاب والمعلمين من علم ومهارة وسلوك.

- **تحليل فقرات بناء الرؤية المستقبلية والرسالة**

جدول رقم (10-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يغرس في نفوس المعلمين قيم الفخر والاعتزاز بالإنجازات من خلال رؤية المدرسة ورسالتها.	4.03	80.70	19.81	0.000	4
.2	يحافظ على الموقع التنافسي المميز لمدرسته من خلال رؤية ورسالة المدرسة.	4.28	85.68	30.51	0.000	1
.3	يضع رؤية تشجع على الانجاز وتعكس تميز المدرسة وتفوقها.	4.07	81.39	22.92	0.000	2
.4	يتبنى مدير المدرسة الطموح والإبداع في الرسالة في ظل إمكانات المدرسة.	4.04	80.80	21.33	0.000	3
.5	يترجم رسالة المدرسة إلى آليات عملية لتنمية المعلمين علميًا وتكنولوجيًا.	3.82	76.45	16.01	0.000	5

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على: "**يحافظ على الموقع التنافسي المميز لمدرسته، من خلال رؤية ورسالة المدرسة**" احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (85.68%).
- الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "**يضع رؤية تشجع على الانجاز وتعكس تميز المدرسة وتفوقها**" احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (81.39%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. الموقع التنافسي للمدرسة يعتبر من علامات نجاح الإدارة.
2. توضع الرؤية من خلال الإدارة العليا للمدرسة، والتي تتشكل من المدير ونائبه وبمشاركة عدد من المعلمين في المدرسة، مما يولد لديهم الدافعية لتحقيق رؤية المدرسة.
3. من خلال مراجعة بعض رؤى المدارس يلاحظ أنها تتضمن عوامل التحفيز، وتؤكد على الميزة التنافسية للمدرسة.
4. أهمية توحيد الرؤية لدى أفراد المؤسسة التربوية، وأن توحيدها من أكبر العوامل التي تعين المؤسسة على الانطلاق، والانعتاق من القيود التي تفرضها ثقافات وعقليات بعض الأفراد، الذين يمتازون بأنماط فكرية وعقلية محددة، وهذا التوحيد ترافقه وتلازمه الإجراءات العملية لتحويل هذه الرؤى إلى واقع معيش داخل المؤسسة التربوية، لتوحيد

المسار، وشحذ الهمم، وتحقيق الأهداف المرسومة، ورفع كفاءة الموظفين، والارتقاء الطردي بهم والتقدم التصاعدي في مستوى النجاح لدى هذه المؤسسة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " **يغرس في نفوس المعلمين قيم الفخر والاعتزاز بالإنجازات، من خلال رؤية المدرسة ورسالتها** " احتلت المرتبة الرابعة، بوزن نسبي قدره (80.70%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. إطلاع مديري المدارس معلميهم على التقارير السنوية، مما يدفع بالمعلمين إلى المزيد من التقدم والإنجاز.
2. أن العمل في المدرسة يتخذ طابع روح الفريق، وبالتالي فإن نجاح أحد العاملين هو نجاح للمدرسة بأكملها.
3. افتخار المدير بانجازات العاملين، يشكل في حد ذاته دافعًا ومعززًا لهم للمضي قدمًا ولتحقيق المزيد.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أبو هين،2010) في أن مدير المدرسة يفتخر بانجازات العاملين حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (84.67%)، ودراسة (أبو معيلق،2012) في مجال "يفتخر المدير بإنجازات العاملين في المدرسة"، حيث حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي(88.86%)، ودراسة (الداعور،2007) في أن" مدير المدرسة يفتخر بانجازات العاملين" ، حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي (85.3%).

- الفقرة رقم (5) والتي نصت على " **يترجم رسالة المدرسة إلى آليات عملية؛ لتنمية المعلمين علميًا وتكنولوجيا** " احتلت المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي قدره (76.45%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. مديري المدارس يحاولون جاهدين الاستفادة من النظريات الحديثة في الإدارة، من خلال إيجاد مناخ العمل الذي يتسم بالفاعلية، فلا يكتفي مدير المدرسة بوضع رؤية ورسالة للمدرسة، بل يصبو إلى تطبيقها على أرض الواقع، كما يحاولون توظيف ما توفر من أجهزة تكنولوجية بالمدرسة للارتقاء بمستوى المعلمين.
2. تم تدريب جميع مديري المدارس على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)، واستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، من خلال المعهد الوطني للتدريب.

3. جهد الوزارة في ذلك من خلال تطوير التقنيات التربوية، والمختبرات، والمكتبات، وهي كما يأتي:

- تطوير الخدمات الإلكترونية، وتكنولوجيا المعلومات في كافة المؤسسات التابعة للوزارة.
- تم تطوير نظام الإدارة الالكترونية (SMIS)، وتعميمه على كافة المدارس.
- خلال العام 2012م تم تزويد المدارس المختلفة ب(120) مختبر حاسوب، بواقع (2400) جهاز، بحيث تخدم (190) مدرسة حكومية.
- اختتام دورة في الفوتوشوب في مركز القطّان لعدد (24) أمين وأمينة مكتبة.
- عقد ورشات عمل عملية لمعلمي التكنولوجيا لـــ (22 مدرسة)، بالتعاون مع الجامعة الإسلامية والإغاثة الإسلامية.
- إنتاج (240) وسيلة تعليمية لصالح المديريات لتوزيعها على المدارس.
- متابعة تنفيذ مشروع انشاء (110) مختبر حاسوب، ضمن برنامج دول مجلس التعاون لإعادة إعمار غزة.

والجدول التالي يوضح التقنيات المتوفرة في المدارس:

إن معدلات توفر التقنيات والوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها يعتبر جيد نسبياً عام 2013/2012م مقارنة بـــ 2006/2005م، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (11-5)

معدلات توفر التقنيات التعليمية 2006/2005م - 2013/2012م

المؤشرات	2005/2006*	2012/2013**
نسبة المدارس التي تتوفر فيها مختبرات حاسوب	%73	%85
نسبة المدارس التي تتوفر فيها مختبرات علوم	%77	%83
نسبة المدارس التي تتوفر فيها مكتبات	%83	%94

* المصدر: مشروع "مأسسة موازنة عامة مستجيبة للنوع الاجتماعي"، مفتاح. تحليل خدمات قطاع التعليم العام من منظور النوع الاجتماعي.
http://www.miftah.org/Publications/Books/GRBEducationBook.pdf

** المصدر: وزارة التربية والتعليم

- **تحليل فقرات نشر ثقافة الإنجاز**

جدول رقم (12-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال" نشر ثقافة الإنجاز "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يرسخ القيم المرتبطة بالانجاز مثل : الاتقان والتعاون والمثابرة والتجديد والابتكار.	4.06	81.13	22.88	0.000	1
.2	يعتبر قدوة للمعلمين في إنجازاته وأعماله مما يسهم في نشر ثقافة الانجاز.	3.83	76.56	15.44	0.000	4
.3	يعمل على إرساء قواعد العمل الجماعي والعمل بروح الفريق لتشجيع إنجاز الأعمال.	3.92	78.40	18.02	0.000	3
.4	يوصي بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز.	3.61	72.14	10.97	0.000	7
.5	يعتبر إنجاز العمل المكلف به أحد المعلمين معيارًا لأدائه.	3.80	75.99	16.29	0.000	6
.6	يوجه المعلمين للاستفادة من التجارب الحديثة بطريقة إيجابية.	3.81	76.27	16.30	0.000	5
.7	يتابع توظيف استراتيجيات التدريس المحفزة كأسلوب حل المشكلات والعصف الذهني.	3.58	71.63	10.68	0.000	8
.8	يشجع احترام الوقت كأحد مقاييس التقدم والنجاح والإنجاز.	4.03	80.59	21.48	0.000	2

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " **يرسخ القيم المرتبطة بالانجاز مثل: الإتقان، والتعاون، والمثابرة، والتجديد والابتكار** " احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (81.13%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. وعي مديري المدارس الحكومية بأن سيادة روح التعاون بين المعلمين، يدفعهم للقيام بالمهام المناطة بهم بفاعلية، ويزيد من دافعيتهم للعمل والإنجاز، حيث تضمنت رسالة المدرسة عددًا من هذه القيم.
2. تتضمن نماذج تقييم الأداء هذه العناصر، مما يزيد من حرص المديرين على تمثل هذه القيم، والتحلي بها.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Epps,2002) في "تشجيع المدير للعاملين على التعاون بين أعضاء مجموعة العمل، لزيادة إنتاجيتهم وبالتالي تحسين تحصيل الطلبة"، ودراسة(Massaro & Augustus,2000) في أن المديرين يشجعون العمل التعاوني، ودراسة (Shahin,2004) التي ترى بأن مستوى ثقافة التعاون في المدرسة عالية جدًا.

- الفقرة رقم (8) والتي نصت على: " **يشجع احترام الوقت كأحد مقاييس التقدم والنجاح والإنجاز** " احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (80.59%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. الدورة التي عقدت في ديوان الموظفين العام، وهدفت إلى نشر مفاهيم إدارة الوقت لدى المديرين، وأنه مورد مهم، وعنصر أساس في تنفيذ المهام الموكلة إليهم، وينعكس ذلك على مدى تنظيمهم للامتحانات المدرسية، ولأنشطة المدرسة جميعها وفق جدول زمني محدد، وحرصهم على تنفيذ عمليات إدارة الوقت من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة.
2. حجم المهام الكبيرة المنوطة بالمدير، يجعله يحرص على تنظيم وقته؛ ليستطيع تلبية المتطلبات الأساسية المطلوب منه تنفيذها.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على: " **يوصي بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز** " احتلت المرتبة السابعة، بوزن نسبي قدره (72.14%).

وتعزو الباحثة حصول الفقرة على أدنى نسبة مئوية في هذا المجال إلى:

1. أن المعلمين يلتزمون بالعمل على أكمل وجه، ولكن هذا لا يدخل في المعايير التي تعتمد عليها الترقية.
2. قلة الصلاحيات الممنوحة للمدير في مجال ترقية المعلمين، وأن هذا من اختصاص وزارة التربية والتعليم، لذا يلجأ المدير فقط إلى رفع رسائل التوصية بمنح الترقية للمعلمين المتميزين، إلا أنه لا يؤخذ بها دائمًا.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العتيبي،2008)، ودراسة (أبو معيلق،2012) في حصول "يفاضل بين المعلمين وفق درجة الإنجاز لديهم" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (71.01%).

- الفقرة رقم (7) والتي نصت على " **يتابع توظيف استراتيجيات التدريس المحفزة، كأسلوب حل المشكلات والعصف الذهني** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (71.63%).

وتعزو الباحثة حصول الفقرة رقم (7) على أقل نسبة إلى:

1. ضعف استفادة بعض مديري المدارس الحكومية من الدورات التدريبية التطويرية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم العالي، حول استخدام أحدث الأساليب وطرق التدريس في كيفية تصميم أنشطة منهجية مرافقة للمنهاج، وعدم إدراكهم بأن هذه الأساليب والأنشطة تكسب الطلبة المهارات والاتجاهات والقيم.
2. تبني أساليب جديدة في التعلم النشط من خلال (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التعليم الإلكتروني)، وتدريب (2000) معلم قديم مدة (30) ساعة تدريبية في موضوعات (التعليم المتمركز حول الطفل – تعليم مهارات التفكير – الإدارة الصفية).
3. عقد مسابقة أصدقاء المختبر العلمي على مستوى المديريات، مما يفعل من دور المختبرات العلمية في المدارس.
4. رغبة المديرين في تحسين أداء معلميهم بشكل مستمر، حيث إن الطرق والأساليب الجديدة تحتوي على أفكار تجدد عمل المعلم، وتبعد عنه الملل.
5. سهولة الحصول على طرق جديدة للتدريس من خلال الاطلاع على الدروس التوضيحية المحلية، وكذلك المنشورة على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى إقامة وزارة التربية والتعليم لدورات لتأهيل المعلمين الجدد، ولتطوير أداء المعلمين القدامى.
6. برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، وهذا البرنامج يشكل محورًا أساسيًا في استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا، والذي كان أهم محاوره تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم: ويشمل تطوير مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم والتعلم النشط، ويشير التعلم النشط إلى إدراك أهمية انخراط المتعلمين في تنفيذ المهام، والتعلم بشكل عملي، بالإضافة إلى طريقة العصف الذهني، والعمل الثنائي، وتحويل الغرفة الصفية إلى بيئة ممتعة، ومحفزة للتعلم، من خلال توظيف لوحات العرض.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أبو معيلق،2012) في اهتمام المدير بالتعرف إلى ما يستجد من طرق وأساليب تدريس، حيث حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي (93.86%).

- **تحليل فقرات التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات**

جدول رقم (13-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال" التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يشجع الأفكار المبتكرة والمشاريع الطموحة.	4.03	80.53	20.68	0.000	1
.2	يستخدم عبارات التحفيز والمديح التي تدعم المعلمين وتزيد نشاطهم.	3.68	73.65	11.44	0.000	5
.3	يشجع الموهوبين والمتميزين في جميع المجالات ويكرمهم.	3.87	77.49	14.81	0.000	2
.4	يطلع المعلمين على الإنجازات ويحفزهم لتحقيق المزيد منها.	3.73	74.67	12.93	0.000	4
.5	يعترف بفضل الأعمال التي يقوم بها المعلمون ويثني عليهم.	3.75	75.04	12.37	0.000	3

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " **يشجع الأفكار المبتكرة والمشاريع الطموحة** " احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (80.53%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. عقد معرض لإبداعات الطلبة في مدرسة رامز فاخرة من قبل مديرية غرب غزة، من أجل المشاركة في المعرض الذي ستقيمه الإغاثة الإسلامية بمناسبة يوم اليتيم، في بداية شهر ابريل.
2. تنفيذ العديد من المسابقات منها (كتابة القصة القصيرة، ومسابقة الخط العربي، مسابقة نظم الشعر).
3. إطلاق مسابقة الإبداع التربوي بين المدارس الحكومية، والتي قام بتنفيذها وزارة التربية والتعليم.

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على: " **يشجع الموهوبين والمتميزين في جميع المجالات ويكرمهم**" احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (77.49%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. ما قامت به الوزارة من المشاركة في ورقة عمل حول تعليم الموهبين، حيث تم تقديم ورقة عمل حول سبل تعليم الطلبة الموهبين، وتم توعية المديرين بأهمية التعامل مع هذه الفئة المتميزة.
2. البدء بالمرحلة الثانية من مشروع الرسوم المتحركة بالتنسيق مع الكلية الجامعية، والذي يستهدف (80) طالب وطالبة من الموهوبين، من مديريتي شرق وغرب غزة.
3. تنفيذ برامج لرعاية الطلبة الموهوبين، من خلال تطوير برامج خاصة بهم، وإنشاء مدرسة ذات مواصفات خاصة لخدمتهم.
4. اختتام دورة الذاكرة الخارقة وخرائط العقل، وكان عدد المتدربين (29) متدرباً، بواقع (12) ساعة تدريبية.
5. حصول عدد من الطلبة في المدرسة على مراتب عليا لأوائل الطلبة في الحكومية العامة، مما ينعكس على العاملين فيها، وشعورهم بتحقيق الإنجاز، يتم التفاخر به والإشادة بأدائهم.
6. حصول المدرسة على نسبة عالية من نجاح الطلبة، يؤدي ذلك إلى شعور مدير المدرسة بالإنجاز والتميز والتفوق، وربما يعود ذلك إلى محاولة مديري المدارس توفير وإيجاد البيئة المناسبة التي تدفع الطلاب لإخراج طاقاتهم الإبداعية.
7. تشجيع هذه الفئة من الطلبة المتميزين وتكريمهم، يدفعهم إلى مزيد من الاجتهاد في العمل، وبالتالي يكون لذلك مردود إيجابي على تحسين مستوى الطلبة بصفة خاصة، وتحسين مستوى الأداء.

واتفقت هذه النتائج جزئيًا مع نتائج (الداعور،2007)، على تكريم وتحفيز المبدعين في المدرسة بوزن نسبي (74.6%)، كما اتفقت مع دراسة (أبو هين،2010) التي حصلت على وزن نسبي (70.18%).

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على: " **يطلع المعلمين على الإنجازات، ويحفزهم لتحقيق المزيد منها** " احتلت المرتبة الرابعة، بوزن نسبي قدره (74.67%).

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على: " **يستخدم عبارات التحفيز والمديح، التي تدعم المعلمين وتزيد نشاطهم** " احتلت المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي قدره (73.65%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. التحفيز المعنوي وإطلاع المعلمين على إنجازاتهم أمر لا يحتاج إلى قرار من جهات عليا، أو إمكانات مادية، مما يجعل من السهل على المديرين اتباع هذا الأسلوب، وتأتي هاتين الفقرتين في أدنى درجات الموافقة، لارتباط ذلك ببعض أنماط القيادة لدى المديرين مثل النمط التسلطي الذي لا يؤمن بالتحفيز والثناء.
2. وعي مديري المدارس أن تقديم الشهادات التقديرية للمعلمين من أهم الحوافز المعنوية، وكذلك الإشادة بدورهم في عملية التطوير، مما يكون له الأثر الطيب في نفوسهم، ويحرك المشاعر، بالإضافة لذلك فإن تقديم الحوافز يزيد من دافعيتهم للعمل بجد ونشاط، ويشحذ الهمم، لتسهم في رفعة المسيرة التعليمية وتقدمها.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عسكر،2012) في أن مدير المدرسة يسعى لتلبية حاجات المعلمين من حوافز، ومكافآت، ومديح، حيث حصلت على وزن نسبي(74.7%).

- **تحليل فقرات تدريب المعلمين على الإنجاز**

جدول رقم (14-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تدريب المعلمين على الإنجاز "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	يقوم بعقد ورشات عمل لتنمية قدرات المعلمين في المجالات المستحدثة.	3.34	66.88	5.70	0.000	5
.2	يعمل على قيادة المجموعات لتعزيز قدرات المعلمين معه في إنجاز مهامهم .	3.61	72.17	11.38	0.000	3
.3	يشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الفصول والمدارس للارتقاء بمستوى أداء المعلمين.	4.16	83.10	25.74	0.000	1
.4	يعمل على توفير بيئة ملائمة تدعم تنمية قدرات المعلمين فيها عبر التأهيل والتدريب.	3.78	75.51	15.11	0.000	2
.5	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية لزيادة قدراتهم وعطائهم.	3.26	65.24	4.30	0.000	6
.6	يكسب المعلمين مهارات ترفع من قدراتهم الإنجازية من خلال المساعدة في بعض الأعمال.	3.45	68.98	8.30	0.000	4

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "**يشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الفصول والمدارس؛ للارتقاء بمستوى أداء المعلمين**" احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (83.10%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. وجود قرار من الوزارة، ونشرات متعددة تطلب من المعلمين اعتماد أسلوب الزيارات المتبادلة، لاسيما مع المعلمين الجدد، وذلك للتعرف إلى خبرات أخرى من قبل معلمين متميزين في مدارسهم، أو في المدارس المجاورة.
2. إدراك المديرين لأهمية هذه الزيارات، وخاصة عند الإعلان عن وجود درس توضيحي أو (تدريبي) بمدرسة مجاورة، وغالبًا ما يقوم بالدروس التوضيحية مدرسون متميزون.
3. إدراك المدير أن الزيارات الصفية، تؤدي إلى التعرف إلى طرق وأساليب جديدة في التدريس، بما يزيد من قدرة المعلم على توصيل المعلومة بطريقة سلسلة، وسهلة لأذهان التلاميذ، مما يزيد من التحصيل الأكاديمي، ويرتقي بالمدرسة إلى المراتب المتقدمة.

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " **يعمل على توفير بيئة ملائمة، تدعم تنمية قدرات المعلمين فيها عبر التأهيل والتدريب** " احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (75.51%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من دورات تدريبية للمعلمين ومنها:

1. تدريب جميع المعلمين في جميع مراحل التعليم وأنواعه؛ من خلال تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لتأهيل معلمي المدارس.
2. عقد دورة لمعلمي التربية الخاصة في المهارات الأساسية في اللغة العربية.
3. تدريب (4000) معلم قديم، مدة (20) ساعة تدريبية في المجالات التربوية والتخصصية حسب حاجة كل معلم.
4. تدريب جميع المعلمين الجدد بمعدل (60) ساعة تدريبية في المجالات التربوية والتخصصية.

5. التجهيز للمرحلة الثالثة من مشروع تحسين جودة التعليم، والذي يتضمن تدريب مديري المدارس، وأمناء المكتبات، ومشرف الصحة المدرسية في المدارس المستهدفة (تقرير الإنجاز الشهري لوزارة التربية والتعليم،2012:8-9).
6. اختتام دورة رخصة قيادة الحاسوب للهيئة التدريسية في مدرسة أبو جعفر المنصور، وكان عدد المتدربين (23) متدرباً، بواقع (50) ساعة تدريبية.
7. الاستمرار في تدريب دورة رخصة قيادة الحاسوب لمديريات (شمال غزة، شرق غزة، خان يونس، رفح).
8. افتتاح دورة المهارات الإدارية والقيادية، وكان عدد المتدربين (17) متدرباً، بواقع (8) ساعات تدريبية.
9. افتتاح دورة اللغة الفرنسية، وكان عدد المتدربين (8) متدربين، بواقع (24) ساعة تدريبية.
10. افتتاح دورة رخصة قيادة الحاسوب للهيئة التدريسية في مدرسة الزهراء، وكان عدد المتدربين (21) متدرباً، بواقع (50) ساعة تدريبية (تقرير الإنجاز الربعي لوزارة التربية والتعليم العالي لعام2012).

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على: "**يقوم بعقد ورشات عمل لتنمية قدرات المعلمين في المجالات المستحدثة**" احتلت المرتبة الخامسة، بوزن نسبي قدره (66.88%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. حصول الفقرة رقم (1) على درجة متوسطة يعزى إلى قيام الوزارة بتنفيذ ورش عمل في المدارس، تستهدف الطلبة والمعلمين، حول إدارة المشاريع الصغيرة وتسويق الذات، وذلك بالتعاون مع مؤسسة تطوير، إلا أن مثل هذه الورشات يصعب تطبيقها بشكل متكرر داخل المدرسة، لتأثيرها على سير العملية التعليمية.
2. يتطلب عقد مثل هذه الورشات أماكن مخصصة لها، ونظرًا لقلة الإمكانيات المتاحة في المدرسة، فإن هذه الورشات تعقد في أماكن محددة ومخصصة تحددها مديريات التربية والتعليم من خلال انتداب المعلمين لها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الداعور،2007) في حصول "يعقد ورش عمل لتوظيف الوسائل التعليمية" على المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي(59.4%)، ودرجة ممارسة متوسطة.

- الفقرة رقم (5) والتي نصت على " **يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية؛ لزيادة قدراتهم وعطائهم** " احتلت المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي قدره (65.24%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. عدم توفر الوقت الكافي لإجراء مثل هذه البحوث، بسبب ضغوط العمل والأعباء الإدارية التي تطلب من المعلمين.
2. عدم وجود خبرة للمعلمين في إجراء مثل هذه البحوث، وعدم إدراكهم لأهميتها في معالجة الصعوبات والمشكلات التي تعترض المعلمين.
3. اعتقاد بعض المديرين أن البحوث الإجرائية مجرد تمنيات تكتب في الدراسات، ولا تساعد المعلمين في علاج المشكلات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العتيبي،2008).

- **تحليل فقرات التأثير في الآخرين**

جدول رقم (15-5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " التأثير في الآخرين"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يمتلك قوة التأثير في المعلمين على إحراز النجاح.	3.79	75.72	14.78	0.000	3
.2	يتمثل ثقافة الإنجاز في نفسه قبل أن يطلبها من الآخرين.	3.80	76.04	14.99	0.000	2
.3	يوجه النصائح والإرشادات للطلبة لإعلاء إنجازاتهم.	4.06	81.29	21.18	0.000	1
.4	يعامل المعلمين والطلبة بالعدالة وبذلك يكسب ودهم ويؤثر فيهم.	3.70	73.90	12.20	0.000	4
.5	يتابع احتياجات المعلمين ويعمل على تحقيقها مما يزيد دافعيتهم للإنجاز.	3.58	71.66	10.25	0.000	5

أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "**يوجه النصائح والإرشادات للطلبة لإعلاء إنجازاتهم** " احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (81.29%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. حرص كافة المديرين على الارتقاء بأداء معلميهم وتقدم طلبتهم، وتحقيق التميز، والنجاح، والمراتب المتقدمة، من خلال ما يقوم به المدير من توجيه النصائح عبر الإذاعة المدرسية، وحضور الدروس المدرسية، ومتابعة أداء الطلبة في الاختبارات.
2. كثير من المدراء من يقومون بطباعة نشرات إرشادية للطلبة، وعقد المسابقات الداخلية بين الصفوف، إضافة إلى ترشيح الطلبة المتفوقين للمسابقات الخارجية.

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على: " **يتمثل ثقافة الإنجاز في نفسه، قبل أن يطلبها من الآخرين**" احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (76.04%) مع درجة ممارسة كبيرة.
- **وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:**

1. مديري المدارس يمثلون الحافز للآخرين، لذلك فهم يراعون سلوكهم أمام المرؤوسين، ويكونون لهم القدوة الحسنة، فيبدأ المدير بنفسه في إتقان العمل، ثم يشجعهم على تحسين مستويات الأداء وإتقان الأعمال.
2. اعتقاد مديري المدارس الحكومية أن هذا الأسلوب يوفر جوًا مدرسيًا فاعلًا، يملؤه الحب والوئام والتواصل، مما ينعكس أثره إيجابيًا على المناخ المدرسي، والتحصيل الدراسي للطلبة، وسلوكهم بصفة عامة، كما ينمون نموًا سليمًا من جميع الجوانب.
3. مدير المدرسة هو رأس الهرم في المدرسة، وموقعه يحتم عليه أن يكون القدوة والقائد لمن حوله من معلمين وطلبة، فعليه أن يمثل الحافز للآخرين لديمومة العطاء وتطويره، وأن يقدم لهم التوجيه المبرمج، الذي يتطلب فهمًا دقيقًا لإمكانات العاملين وقدراتهم، وأن يضع أقدامهم على الطريق الذي يقود للعطاء والتميز.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على: " **يعامل المعلمين والطلبة بالعدالة، وبذلك يكسب ودهم ويؤثر فيهم** " احتلت المرتبة الرابعة، بوزن نسبي قدره (73.90%) مع درجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. تمتع مديري المدارس بقدر من الأمانة والمسؤولية، واعتبار إدارة المدرسة مسؤولية أمام الله، ثم أمام وزارة التربية والتعليم والمجتمع.
2. أن نشر العدالة في التعامل مع المعلمين، ومتابعة احتياجاتهم، يزيد من دافعيتهم للعمل والإنجاز.

3. وعي المدراء بأن المعلم بحاجة إلى التقدير الشخصي، وتقدير ذاته وآرائه والاعتراف بها، وللعدالة في المعاملة ضمن حدود معقولة، دورها في خلق جو من التفاهم، والثقة بين المدير والمعلم.

- الفقرة رقم (5) والتي نصت على: " **يتابع احتياجات المعلمين، ويعمل على تحقيقها مما يزيد دافعيتهم للإنجاز** " احتلت المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي قدره (71.66%) ودرجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. كبر حجم المهام الملقاة على عاتق مديري المدارس الحكومية، وحاجتهم إلى عون بشري للقيام ببعض الأعمال.
2. قلة الإمكانات التي يمكن أن تلبي احتياجات جميع المعلمين.
3. إن مدير المدرسة وبحكم موقعه القيادي، مطالب بتقديم خدمات عالية الجودة في الناحية التعليمية والتربوية، وتحقيق معدلات من الترابط التنسيقي بين العاملين، وذلك من أجل رفع وتحسين العملية التعليمية، وتطوير الأداء، وتحقيق الأهداف التربوية السامية، لذلك لابد وأن تكون طريقة تفكيره منهجية عملية، مرتبة منطقياً، بعيدة عن التحيز والانفعال، تستند إلى الابتكار والإبداع.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(العجارمة،2012) في أن المدير يوفق بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين، حيث حصلت على متوسط حسابي(3.55)، كما اتفقت مع دراسة (الداعور،2007) في أن المدير يعمل على تلبية حاجات المعلمين، حصلت على وزن نسبي (70.5%).

الإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- سنوات الخدمة- المؤهل العلمي)؟

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

من النتائج الموضحة في جدول (5.15) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. المديرات والمديرين يسعون إلى تطبيق الإجراءات المتبعة من الوزارة بلا استثناء، حرصًا منهم على سير العملية التعليمية، وحصول مدارسهم على مكانة مرموقة.
2. تمسك العاملين بالمدرسة بالقيم والمعتقدات خارجياً، والثقافة التنظيمية داخلياً، حيث تؤدي الثقافة القوية إلى عدم الاعتماد على الأنظمة والقوانين والقواعد، فالعاملون في المدرسة يعرفون ما لهم وما عليهم من واجبات.
3. مديري المدارس يكون لهم حضور وقوة، ويهتمون بأنفسهم وبالآخرين الذين يتعاملون معهم داخل المدرسة، ويشجعونهم على الارتقاء بمستوى الأداء.
4. حرص وزارة التربية والتعليم على تطوير أداء المدراء، سواء من الذكور أو من الإناث، من خلال الدورات التدريبية التي تقدمها لهم، مما يؤدي إلى النهوض بقدراتهم وإمكانياتهم، وبالتالي فإن تعزيز ثقافة الإنجاز متوفر لكلا الفريقين على حد سواء.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (عسكر،2012) ، ودراسة (الداعور،2007)، ودراسة (أبو هين،2010) في عدم وجود فروق في متوسط تقديرات معلمي المدارس لدور مديرهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (16-5)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – متغير الجنس

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(Sig.)
	ذكر	أنثى		
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	4.02	4.08	-0.653	0.514
نشر ثقافة الإنجاز.	3.76	3.89	-1.681	0.094
التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات.	3.89	3.74	1.592	0.112
تدريب المعلمين على الإنجاز.	3.56	3.64	-0.898	0.370
التأثير في الآخرين.	3.86	3.72	1.506	0.133
العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز.	3.80	3.81	-0.139	0.889

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

من النتائج الموضحة في جدول (5.16) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. جميع المعلمين من حملة المؤهل العلمي يتبعون جهة رسمية واحدة وهي وزارة التربية والتعليم العالي، والتي ترسم سياسات التعليم، ويخضع الجميع للدورات التي تعطيها الوزارة بدون استثناء، ومفهوم ثقافة الإنجاز جديد عليهم.
2. الدورات التدريبية والتأهيلية التي يتم تقديمها لمديري المدارس الحكومية مصدرها واحد، ومادتها التدريبية واحدة.
3. جميع المعلمين من حملة المؤهل العلمي لا يختلفون في النظر إلى أن مديري المدارس على قدر كبير من الوعي بأهمية تعزيز ثقافة الانجاز، التي تدعم التفاهم والحوار وتبادل الآراء والأفكار، وتعمل على الارتقاء بمستوى العلمية التعليمية التعلمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبو هين،2010)، ودراسة (الداعور،2007) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (17-5)

نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – متغير المؤهل العلمي

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	بكالوريوس	ماجستير فما فوق		
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	4.04	4.14	-0.753	0.452
نشر ثقافة الإنجاز.	3.83	3.82	0.050	0.960
التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات.	3.80	3.90	-0.614	0.540
تدريب المعلمين على الإنجاز.	3.62	3.44	1.275	0.203
التأثير في الآخرين.	3.78	3.81	-0.147	0.884
العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة	3.81	3.81	0.013	0.990

الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

من النتائج الموضحة في جدول (5.17) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

1. جميع مديري المدارس الحكومية يتلقون نفس الدورات التدريبية، بغض النظر عن مدة الخدمة التي قضاها في سلك التعليم، مما يجعلهم يكتسبون نفس المهارات والقدرات اللازمة لتعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس.
2. رغبة بعض المديرين حديثي الخبرة في الظهور وتطوير أنفسهم؛ لذلك يعمدوا إلى البحث والمطالعة عن كل ما هو جديد في مجال عملهم، للظهور بصورة أفضل أمام من يمتلك خبرة أعلى.
3. المهام القيادية التي يقوم بها مديرو المدارس لها متطلبات وأسس، يجب على مديري المدارس الحكومية الالتزام بها على اختلاف سنوات خدمتهم.
4. مديري المدارس على اختلاف سنوات خدمتهم، لديهم الخبرة والمعرفة والدراية بجميع القوانين الإدارية والفنية الخاصة بهم، والتي تعمل على سير العملية التعليمية بخطى ثابتة، من خلال القدرة على جذب المعلمين نحو الانتماء للمؤسسة التعليمية والرقي بها.
5. أن اختيار مديري المدارس تم على أساس الكفاء، والخبرة العملية لهم كمعملين، وبالتالي تفهمهم لأهمية العلاقات الإنسانية، ولأهمية خلق وإيجاد ثقافة مدرسية موحدة داعمة للعمل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الداعور،2007) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، كما تختلف مع دراسة (أبو هين،2010) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأكثر من 10 سنوات.

جدول رقم (18-5)

نتائج اختبار " التباين الأحادي " – متغير سنوات الخدمة

المجال	المتوسطات			قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10سنوات	أكثر من 10 سنوات		
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة.	3.98	4.12	4.01	1.208	0.300
نشر ثقافة الإنجاز.	3.74	3.90	3.80	1.333	0.265
التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات.	3.69	3.88	3.81	1.060	0.347
تدريب المعلمين على الإنجاز.	3.49	3.67	3.59	1.182	0.308
التأثير في الآخرين.	3.73	3.83	3.77	0.334	0.716
العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز.	3.72	3.87	3.79	1.150	0.318

الإجابة عن السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم؟

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية السابعة: توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم.

جدول رقم (19-5)

معامل الارتباط بين الأنماط القيادية وتعزيز ثقافة الإنجاز:

		النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الترسلي	الأنماط القيادية معاً
بناء الرؤية	معامل الارتباط	.648	-.493	-0.072	0.224
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	0.082	*0.000
نشر ثقافة الإنجاز	معامل الارتباط	.475	-.389	-0.058	0.311
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	0.131	*0.000
التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات	معامل الارتباط	.562	-.209	-0.066	0.440
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	0.101	0.000*
تدريب المعلمين على الإنجاز	معامل الارتباط	.502	-.259	-0.013	0.371
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.001	0.404	*0.000
التأثير في الآخرين	معامل الارتباط	.739	-.218	-0.084	0.549
	القيمة الاحتمالية	*0.004	*0.000	0.053	*0.000
تعزيز ثقافة الإنجاز	معامل الارتباط	.881	-.210	-0.063	0.740
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	0.113	*0.000

يبين جدول (19-5) أن معامل الارتباط يساوي 0.740، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوي الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية وتعزيز ثقافة الانجاز عند مستوى دلالة إحصائية (α =0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. أن القيادة تعد المحرك الأساس للطاقات والقدرات الإبداعية بالمؤسسة ،كما تعد عاملًا إيجابيا مساعدًا ودافعًا إلى الإنجاز وتجويد الأداء، وذلك من خلال دعمها وتبنيها لمقومات الأداء المثمر، فالقيادة التربوية تعد إحدى المتطلبات الأساسية لتعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس، من خلال تهيئة الطلبة وتحفيزهم لإطلاق القدرات، والطاقات الإبداعية، والتنمية المستمرة للمعلمين، وتشجيعهم على تبني أفكار جديدة في التدريس، وتحدي معوقات التعلم، وتحسين طرق التدريس، ومساعدة الطلبة على الوصول إلى مستويات عالية من التعليم.
2. أن النمط القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة يؤثر على تعزيز ثقافة الإنجاز، لكن هناك اختلافات جوهرية بين الأنماط القيادية من حيث طبيعتها ، وبالتأكيد فإن المدير الذي يستخدم

النمط الأوتوقراطي أو الترسلي، سيكون له تأثير مختلف عن غيره الذي يعمل وفق النمط الديمقراطي الذي يجعل كافة العاملين في المدرسة ينصهرون في بوتقة عمل واحد نحو تحقيق الهدف المنشود.

وقد تبين من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين النمط الديمقراطي يساوي 881.، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوي الدلالة 0.05 =α وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية بينهم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1. أن النمط الديمقراطي هو الأصلح والأقدر على تعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس، حيث يقوم على تحديد المسؤوليات، فيقوم كل عضو في المدرسة بمهامه في إطار محدد، ويعمل المدير على تنظيم جهود العاملين وتعزيز توجهاتهم التعاونية ليعملوا بروح الفريق الواحد لإنجاز العمل المطلوب ، كما ينظم المدير برامج تعزيزية تهدف إلى تأهيل المعلمين، ورفع كفاءتهم، ويعزز النجاحات التي يحققونها لرفع روحهم المعنوية.
2. يعد النمط الديمقراطي المحرك الأساسي للطاقات والقدرات الإبداعية بالمؤسسة، كما يعد عاملًا إيجابياً مساعدًا ودافعًا إلى الإنجاز وتجويد الأداء، وذلك من خلال دعم القائد لمقومات الأداء المثمر، فالقائد الديمقراطي يعد أحد المتطلبات الأساسية لتعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس، من خلال تهيئة الطلبة وتحفيزهم لإطلاق القدرات والطاقات الابداعية، والتنمية المستمرة للمعلمين، وتشجيع المعلمين على تبني أفكار جديدة في التدريس، وتحدي معوقات التعلم، وتحسين طرق التدريس، ومساعدة الطلبة للوصول إلى مستويات عالية من التعليم.

بينما تبين أن معامل الارتباط بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين النمط الأوتوقراطي يساوي (-.210) ، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوي الدلالة 0.05 =α وهذا يدل على وجود علاقة عكسية ضعيفة بينهم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- إن النمط الأوتوقراطي يتسم بالتسلطية (الاستبدادية)، ويستخدم القائد أساليب الإرغام والإرهاب والتخويف، ولا يفتح باب الحوار والنقاش والسماع لرأي الآخر، وتدار المؤسسة في أجواء الأمر والنهي تحت طائلة العقوبة لأية مخالفة للتعليمات الصادرة عن القيادة، التي تنفرد بالرأي وتتعصب لوجهة نظرها، وتبرمج العمل على صورة خطوات ينبغي عدم

الخروج عنها، وبالتالي لا يوجد مجال لاجتهاد أو مقترحات من العاملين، وبذلك يقتل روح العمل والإبداع والمبادأة في نفوس العاملين، ويقلل من دافعيتهم للعمل والإنجاز.

وأخيرا تبين أن معامل الارتباط بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجـــاز وبين النمط الترسلي يساوي (0.063-)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهـــي أقــل من مستوي الدلالة α= 0.05 وهذا يدل على وجود علاقة عكسية ضعيفة بينهم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه:

- في النمط الترسلي يتخلى القائد عن دوره في التوجيه وتحمل المسؤولية والمتابعة، فكأنه قــد فوض للتابعين الصلاحيات والمسؤوليات كاملة، وقام هو بدور الوسيط بإحاطـــة التـــابعين بالأهداف وإمدادهم بالمعلومات، وترك المبادرة لهم في التصرف، والاكتفاء بنقل صورة عن نتائج العمل إلى السلطة العليا، بمعنى تبني سياسة عدم التدخل مما يقل الإنتاج، ويثبط مـــن دافعية العاملين، ولا يبعث على احترام العاملين لشخصية القائد، فيشعر الأفـــراد بالضـــياع وعدم القدرة على الإنجاز.

وتتفق نتائج دراستي مع دراسة (الداعور،2007) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي، وبين أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية.

الخـــاتمـــة

أولاً: النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور، على النحو الآتي:

أ. <u>نتائج محور الأنماط القيادية:</u>

1. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة، في مجالات الاستبانة لدى أفراد العينة بلغ (3.10)، وبوزن نسبي (61.98%)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وسنوضح نتائج ترتيب مجالات (المحور الأول) للاستبانة كالآتي:

- حصل مجال " **النمط الديمقراطي** " المتعلق بمديري المدارس الحكومية على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.76)، وبوزن نسبي (75.27%)، ودرجة ممارسة كبيرة.
- حصل مجال " **النمط الأوتوقراطي** " المتعلق بمديري المدارس الحكومية على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.84)، وبوزن نسبي (56.82%)، ودرجة ممارسة متوسطة.
- حصل مجال" **النمط الترسلي** " المتعلق بمديري المدارس الحكومية على المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54)، وبوزن نسبي (50.85%)، ودرجة ممارسة قليلة.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من5 سنوات إلى10 سنوات، أكثر من 10سنوات).

ب. <u>نتائج المحور الثاني (تعزيز ثقافة الإنجاز):</u>

1. بلغ المتوسط الحسابي لفقرات محور (العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز) (3.81)، وبوزن نسبي (76.18%)، وبدرجة موافقة كبيرة.

وسنوضح نتائج ترتيب مجالات (المحور الثاني) للاستبانة كالآتي:

- حصل مجال " **بناء الرؤية المستقبلية والرسالة** " على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.05)، وبوزن نسبي (80.99%)، ودرجة ممارسة كبيرة.
- حصل مجال " **نشر ثقافة الإنجاز** " على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83)، وبوزن نسبي (76.57%)، ودرجة ممارسة كبيرة .
- حصل مجال" **التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات** " على المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.81)، وبوزن نسبي (76.27%) ، ودرجة ممارسة كبيرة.
- حصل مجال" **التأثير في الآخرين** "على المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.79)، وبوزن نسبي (75.71%) ، ودرجة ممارسة كبيرة.
- حصل مجال" **تدريب المعلمين على الإنجاز** "على المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.60)، وبوزن نسبي (72.00%)، ودرجة ممارسة كبيرة.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ج. <u>نتائج المحور الثالث (العلاقة بين الأنماط القيادية، وتعزيز ثقافة الإنجاز).</u>

توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة، لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم، وهي كالآتي:

- علاقة طردية قوية مع النمط الديمقراطي.
- علاقة عكسية ضعيفة مع كل من النمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي.

ثانياً: التوصيات:

1. تعيين فريق بحثي من الباحثين التربويين يعملون في المدارس، مهمتهم إجراء البحوث الإجرائية بمساعدة المعلمين، مع تدريب المعلمين على إجراء البحوث.
2. عقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال إجراء البحوث التربوية.
3. تبادل المدارس البحوث التربوية التي تجرى من أجل الاستفادة منها.
4. إجراء تدريب خاص ومكثف لمدراء المدارس قبل استلامهم لمناصبهم، من أجل نشر التوعية والمعرفة بأهمية استخدام الأنماط القيادية المختلفة، وأثر كل منها على أداء العاملين تحت قيادتهم.
5. وضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين، عند صياغة رؤية ورسالة المدرسة، وتحديثها.
6. استخدام الأنماط القيادية الحديثة في المدارس كالقيادة التبادلية، والقيادة التحويلية بهدف تنمية الروح القيادية لدى الطلبة.
7. وضع موازنة تخصص لأغراض البحث العلمي، والبحوث الإجرائية، مع تشجيع تمويل البحث العلمي من مصادر خارجية.
8. العمل على تعزيز أنظمة الحوافز في المدارس لتمكين المعلمين، وزيادة دافعية المعلمين للعمل والإنجاز، وإعطاء المدراء المزيد من الصلاحيات التي تمكنهم من تعزيز الدافعية والإنجاز.
9. الأخذ بتوصيات مديري المدارس في ترقية المعلمين المتميزين.

10. العمل على زيادة الزيارات التبادلية بين المدارس، بهدف زيادة خبرة المعلمين، ورفع كفاياتهم المهنية.

11. التوسع في الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس لتطوير أدائهم المعلمي، والاستفادة من خبرات معلمي المدارس المتميزين، من خلال تبني إقامة الندوات، والمحاضرات، وورش العمل، من قبل المسئولين، حول أساليب تعزيز ثقافة الإنجاز في العمل المدرسي؛ لزيادة إدراك مديري المدارس نحوها من حيث المعرفة والممارسة.

12. تشجيع مديري المدارس على الأخذ بزمام التخطيط الإستراتيجي، الذي يؤكد على ضرورة الانتفاع بالتكنولوجيا في عملية التخطيط.

13. إجراء المزيد من المشاريع الطموحة، والمسابقات المتميزة، التي تعنى بفئة الطلبة الموهوبين، والعناية بقدراتهم وإمكاناتهم.

14. دعم القيم المرتبطة بالإنجاز، مثل: الإتقان والاعتماد على الذات، وتحمل المسئولية والتعاون، والإيجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد، والمثابرة، وكذلك العمل على غرس القيم الخاصة بالعمل والنجاح كأسلوب حياة.

15. تشجيع المعلمين على المشاركة في حلقات النقاش، وإبداء آرائهم البناءة حول تطوير البيئة المدرسية، وبالتالي العمل على تعزيز علاقات التعاون في العمل بين المدراء والمعلمين، والتي تنعكس على رفع مستوى الأداء، وعلى ايجاد ثقافة إنجاز متميزة داعمة للبناء والتطوير.

16. تشجيع العمل بروح الفريق، ودعم الأنشطة التعاونية، على مستوى المديريات والمدارس والمديرين والمعلمين، وكذلك إعطاء القدوة الحسنة في التواضع، والاحترام المتبادل، والعلاقات الإنسانية الطيبة، والانتماء، والمسؤولية الفردية والجماعية في كل المستويات.

17. إعطاء مساحة أوسع من اللامركزية، وتفويض الصلاحيات للمعلمين، كلٌ في مجال عمله، مع توفير نظام متابعة ومحاسبة يقوم على الوضوح والعدالة والمهنية.

18. العمل على نشر قصص نجاح المعلمين، وإبراز أعمالهم وإنجازاتهم إلى جانب صورهم الشخصية على موقع وزارة التربية والتعليم ومواقع المديريات، مما يعزز نشر ثقافة الإنجاز المعلمية الداعمة للتنافس والإبداع والابتكار والتجديد في بيئة العمل.

19. تعزيز وتشجيع مديري المدارس ثقافة الإنجاز بمدارسهم بشكل مستمر، ووضع الخطط التي من شأنها تحقيق ذلك، وأن يعملوا على خلق وإيجاد انطباعات ايجابية نحو البيئة المدرسية، مما يكون له عظيم الأثر في سلوكهم، وأدائهم، واتجاهاتهم نحو المعلمين.
20. تزويد المديرين بنتائج الدراسات النظرية والميدانية التي تؤكد على العلاقة الإيجابية بين النمط القيادي السائد وتعزيز ثقافة الإنجاز –وخاصة– النمط الديمقراطي.
21. العمل على تخفيف الأعباء الملقاة على كاهل مديري المدارس، وذلك من خلال زيادة مساحة تفويض السلطة، ومشاركة المعلمين في تنفيذ المهام القيادية الفعالة القابلة للتفويض، وتغيير النظرة الخاطئة لديهم بعدم الثقة بقدرات وإمكانيات المعلمين القيادية.
22. تشجيع المديرين والمعلمين والطلبة على الإبداع، والابتكار، والتنافس في الخير، ورفع الروح المعنوية لكافة العاملين في مجال التربية والتعليم، من خلال توفير نظام للحوافز والمكافآت التشجيعية المادية والمعنوية، ومسابقات الموظف المثالي وغيرها.
23. إتاحة الفرصة أمام القيادات التربوية لتبادل الخبرات مع نظرائهم في الدول المجاورة، والدول المتقدمة من خلال إتاحة الفرصة للسفر والمشاركة في المؤتمرات الدولية.

ثالثاً– المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، فإن الباحثة توصي بالقيام بالدراسات المقترحة:

1. إجراء دراسة للتعرف إلى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز في مجتمعات أخرى مثل مدارس وكالة الغوث، والمدارس الخاصة، وفي مراحل دراسية مختلفة، كالجامعات، والمراحل الأساسية الدنيا والعليا، والعمل على مقارنة النتائج مع نتائج هذه الدراسة.
2. دراسة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس ومتغيرات أخرى، لما له من أثر على سير العملية التعليمية.
3. قيام كليات التربية بمختلف الجامعات بإضافة مساقات مختلفة في : الإدارة المدرسية وأنماط القيادة المختلفة، وعقد مؤتمرات تربوية تناقش هذه الأبعاد من زوايا مختلفة.
4. إجراء دارسة حول الأنماط القيادية الحديثة كالقيادة التحويلية أو التبادلية، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس الحكومية.

المراجع

أولًا: القرآن الكريم.

ثانيًا: المراجع العربية.

1. إبراهيم، يحيى عبد الحميد (2001): **التحديات الإدارية وإعداد قيادات المستقبل،** أسيوط، دار التوزيع والنشر الإسلامية : مصر.
2. ابن منظور، محمد (1900): **لسان العرب،** دار صادر للطباعة والنشر: بيروت، لبنان.
3. أبو إسماعيل، أكرم عبد القادر والخوالدة، تيسير(2010):" ثقافة الإنجاز التربوي في المؤسسات التربوية "النظرية والتطبيق"، **مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي،** عمان، الأردن، 5-4 أيار 2010م.
4. أبو العلا، ليلى (2013): **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة،** دار يافا العلمية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
5. أبو الكشك، محمد نايف (2006): **الإدارة المدرسية المعاصرة،** دار جرير للنشر والتوزيع: عمان.
6. أبو حامد، عارف إبراهيم (2013): "تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس "، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة بير زيت، فلسطين.
7. 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.
8. أبو معيلق، أماني جمال (2012): " علاقة الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويرها"، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلامية، غزة.
9. أبو ناصر، فتحي محمد (2008): **مدخل إلى الإدارة التربوية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان .
10. أبو هين، وداد (2010): " الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الأزهر، غزة.

11. أبي داوود، سليمان بن الاشعت (2007): **سنن أبي داوود**، حكم على أحاديثه :الألباني، مكتبة المعارف للنشر: مصر.

12. أحمد، أحمد إبراهيم (2011): **الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس (الهندسة الإدارية، الإدارة بالأهداف، إدارة الجودة الشاملة)**، دار الفكر العربي: القاهرة.

13. إدريس، فريال بنت عبد الرحمن (2003): " أنماط الثقافة التنظيمية السائدة والمفضلة في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

14. الأسطل، أميمة عبد الخالق عبد القادر (2009): " فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

15. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2004): **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، غزة، فلسطين.

16. الأغا، محمد وسامية، سكيك (2010): "**الثقافة التنظيمية للمدرسة الثانوية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة**"، بحث مشترك مقدم لليوم الدراسي بكلية التربية بفرع الجنوب بالتعاون مع نقابة المعلمين، 25/4/2012.

17. أكرم عبد القادر، أبو إسماعيل (2006): **التقويم الذاتي للشخصية في التربية الإسلامية**، دار النفائس: عمان، الأردن.

18. الإمام، معين (2006): **نجاح الطالب في الجامعة**، مكتبة العبيكان: السعودية.

19. أوشي، وليام (2004): **النموذج الياباني في الإدارة نموذج Z**، ترجمة حسن محمد، معهد الإدارة العامة: السعودية.

20. الأونروا (2012): **برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم، القائم على المدرسة" تحويل الممارسات الصفية"**، غزة، فلسطين.

21. البخاري، أبي عبدالله محمد بن اسماعيل (1998) : **صحيح البخاري**، تخريج: صدقي العطار ، دار الفكر: مصر.

22. البدري، طارق عبد الحميد (2001): **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.

23. البستان، أحمد عبد الباقي وعبد الجواد، عبد الله وبولس، مصطفى (2010): **الإدارة والإشراف التربوي (النظرية- البحث- الممارسة)**، مكتبة الفلاح: الكويت.

24. البنا الساعاتي، أحمد بن عبد الرحمن (1900) :**الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني مع شرحه المسمى بلوغ الأماني من أسرار الفتح الرباني**، دار إحياء التراث العربي: بيروت.

25. البنا، هالة مصباح (2013): **الإدارة المدرسية المعاصرة**، دار صفاء: عمان .

26. البهيقي، أحمد بن الحسين (2004): **شعب الإيمان**، تحقيق: محمد داش، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : بيروت، لبنان.

27. تايلور، جاك (1999): **التعلم ذلك الكنز المكنون**، منظمة الأمم المتحدة للثقافة والتربية والعلم: باريس.

28. الترمذي، محمد بن عيسى (2008): **سنن الترمذي**، حكم على أحاديثه: الالباني، ط1، مكتبة المعارف للنشر: مصر.

29. تمبلر، ريتشارد (2008): **قواعد الإدارة**، السعودية، مكتبة جرير: الرياض، السعودية.

30. التميمي الموصلي، أحمد بن علي (1984): **مسند أبي يعلى الموصلي**، دار المأمون للتراث: دمشق، سوريا.

31. 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 دكتوراه**، جامعة عمان، الأردن.

32. توفيق، عبد الرحمن (2004): **الشخصية القيادية**، مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك: القاهرة، مصر.

33. الجابري، بشير شكيب (1994): **القيادة والتغيير وبحوث قيادية أخرى**، دار الحافظ: السعودية.

34. جبران، علي (2010):" القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي" ، **مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي**، 5-4 أيار 2010م، عمان، الأردن.

35. الجخلب، علاء مصطفى (2012): "درجة تقدير المديرين المساعدين لفاعلية الإدارة المدرسة وعلاقتها بالأنماط القيادية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

36. جرينبرج، جيراند بارون، روبرت (2004): **إدارة السلوك في المنظمات**، دار المريخ للنشر: الرياض، السعودية.

37. جعلوك، محمد علي (1999): **كيف يبني المدير الفعال فريق العمل؟**، دار الراتب الجامعية: بيروت، لبنان.

38. جلاب، حسين دهش (2011): **إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير**، دار صفاء: عمان، الأردن.

39. الحراحشة، محمد عبود (2006): "العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية"، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ج(7)، العدد(1) ، كلية التربية – جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص (14) .

40. الحريري، رافدة (2010): **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، دار الثقافة: عمان، الأردن.

41. الحريري، رافدة (2011): **إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**، دار الثقافة: عمان، الأردن.

42. الحريري، رافدة عمر (2008): **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

43. حريم، حسين (2004): **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**، دار الحامد: الأردن.

44. حريم، حسين (2006): **مبادئ الإدارة الحديثة، (النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة)، دار الحامد:** عمان.

45. حسان، محمد إبراهيم محمد حسنين، العجمي (2007): **الإدارة التربوية**، دار المسيرة: عمان.

46. الحسن، إبراهيم بن عبد الكريم (1428هـ): "من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة"، **المؤتمر الرابع عشر للجودة في التعليم**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الرياض.

47. الحمدان، جاسم خلود، الفضلي (2008):" الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية"، **مجلة جامعة الملك سعود**، (20) ، (2)، (577_606).

48. حمود، كاظم خضير (2010): **منظمة المعرفة**، دار صفاء: عمان.

49. حيدر، علي حيدر (2009): "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مجلد (26, 27)،42_78.

50. حيدر، فارس صلاح (2010): "المنهجية الإدارية في تحقيق الانجاز لدى العاملين في المؤسسات التربوية"، **مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي**، عمان، الأردن، 5-4 أيار 2010م.

51. الخباص ، عبد الله عوض (2008): " التدريب أداة فاعلة من أدوات إرادة التغيير في المؤسسات التربوية"، **مؤتمر إرادة التغيير في المؤسسات التربوية** ، 16-15 آذار 2008م، عمان، الأردن.

52. الخزاعلة، محمد سلمان (2013): **المعلم والمدرسة**، دار صفاء: عمان.

53. خليفة، عبد اللطيف محمد (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر: القاهرة.

54. الداعور، سعيد خضر (2007): " مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

55. داود، عبد العزيز أحمد (2011):" الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة (دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ)"، **مجلة كلية التربية**، (35)، (2)،ص(9 -89).

56. الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز(2009): **الإدارة العامة والإدارة التربوية**، دار الرواد: عمان.

57. الدهمشي، سعود بن عامر (2005): " الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة دكتوراة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

58. دواني، كمال سليم (2013): **القيادة التربوية**، دار المسيرة: عمان.

59. ديري، زاهد محمد (2011): **السلوك التنظيمي**، دار المسيرة: عمان.

60. ديكسون، روب (2010): **المهام الإدارية**، دار الفاروق: مصر.

61. الربضي، وائل (2001) :" سمات المشرف الفعال وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء مراكز الشباب" ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

62. ربيع، هادي مشان (2008): **تطوير الإدارة المدرسية**، مكتبة المجتمع العربي: عمان، الأردن.

63. ربيع، هادي مشعان (2006): **المدير المعلمي الناجح** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

64. الرحاحلة، عبد الرزاق سالم وعزام، زكريا أحمد (2011): **السلوك التنظيمي في المنظمات**، مكتبة المجتمع العربي: عمان، الأردن.

65. رمزي، عبد القادر (2005): مفهوم الإبداع في النسقية الإسلامية، **مجلة الإسلامية للمعرفة**، عدد(41)، ص(13)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: عمان، الأردن.

66. 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.

67. ريفز، دوغلاس (2011) : **قيادة التغيير في المدارس** ، ترجمة: ماجد حرب، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

68. زيارة، فريد فهمي (2009): **وظائف الإدارة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

69. سالم، هبة الله وكبشور الخليفة، قمبيل وهارون، عمر (2012): " علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان"، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد(4)،المجلد (3)، ص(81-96)، السودان.

70. السامرائي، طارق عبد الحميد (2013): **الإدارة المدرسية الفاعلة (السياسات والإستراتيجيات الحديثة)**، دار الابتكار: عمان، الأردن.

71. سحلول، محمد عبد الله محمد (2005): " فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

72. السعود، راتب سلامة(2012): **القيادة التربوية(مفاهيم وآفاق)**، دار صفاء: عمان، الأردن.

73. السكارنة، بلال خلف (2010): **القيادة الإدارية الفعالة**، دار المسيرة للنشر: عمان، الأردن.

74. السكارنة، بلال خلف (2011): **اتجاهات حديثة في التدريب**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

75. السكارنة، بلال خلف (2011): **الإبداع الإداري**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

76. السلمي، فهد نجيم (2012): " القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

77. سليم، أشرف أحمد (2009): " السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم" ، **رسالة ماجستير غي منشورة**، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

78. السيد علي ، محمد (2011): **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

79. الشقيرات، محمود طافش (2004): **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان: عمان، الأردن.

80. الشهري، خالد بن محمد (2012): **المدير المتميز(خطوات عملية لمدير المدرسة)**، مكتبة العبيكان: السعودية.

81. شوشان، عمار (2009):"النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الحاج لخضر– باتنة، جمهورية الجزائر.

82. الشوكاني، عبد الله بن ناصر (2005): "العلاقة بين مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

83. صادق، آمال وفؤاد أبو حطب (2010): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي : في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.

84. الصليبي، محمود عيد المسلم راتب سلامة، السعود (2010) " الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم"، **مجلة دراسات**،(2)، (37)، ص(488_503)، عمان، الأردن.

85. الطراونة، حسين أحمد وعريقات، أحمد يوسف وعبدالهادي، توفيق صالح والعرموطي، شحادة (2012): **نظرية المنظمة**، دار الحامد: عمان، الأردن.

86. طه، عزمي (2000): "تحديد المفهوم العلمي الشديد لكل من الثقافة والثقافة الإسلامية "، **المؤتمر الثالث لكلية الشريعة**، المنعقد في 25/27/2000، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان.

87. العاجز، فؤاد وعساف، محمود (2007): الدور الإجتماعي لمدير المدرسة الثانوية بمحافظة غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية في ضوء مبادئ الجودة، **المؤتمر التربوي الثالث، الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**، المنعقد في 30-31أكتوبر، الجامعة الإسلامية، غزة.

88. عايش، أحمد جميل (2009): **إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

89. عبد المالك، مكس (2009):" نمط القيادة في الإدارة المدرسية، وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الحاج لخضر باتنة، جمهورية الجزائر.

90. عبوي، زيد منير (2008): **القيادة ودورها في العملية الإدارية**، دار البداية: عمان، الأردن.

91. عبوي، زيد منير(2010): **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، دار الشروق: عمان، الأردن.

92. عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2001): **البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

93. العتيبي، نواف بن سفر (2008): "الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

94. العجارمة، موافق أحمد شحادة (2012) :"الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

95. العجمي ، محمد حسنين (2010): **الإدارة والتخطيط التربوي**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

96. العجمي، محمد حسنين (2008): **القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

97. العجمي، محمد حسنين (2010): **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

98. العديلي، عبد السلام نواف، سماره (2008): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

99. العساف، أحمد عبد المحسن (2002) : **مهارات القيادة وصفات القائد**. http://www.saaid.net/Doat/assaf/3.htmالسبت الموافق 2012/11/17م.

100. عسكر، عبد العزيز محمد (2012): " القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة.

101. عطوي، جودت عزت (2001): **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاته العملية**، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

102. العلاق، بشير (2008): **الإدارة الحديثة نظريات ومفاهيم**، دار اليازوري: عمان، الأردن.

103. العلاق، بشير(2010): **القيادة الإدارية**، دار اليازوري: عمان، الأردن.

104. علام، رجاء (2010): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات: القاهرة، مصر.

105. 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.

106. العلي، رضا صاحب والموسوي، سنان كاظم وآخرون(2001): **وظائف الإدارة المعاصرة (نظرة بانورامية عامة)**، مؤسسة الوراق: عمان، الأردن.

107. علي، نبيل (1994): **العرب وعصر المعلومات**، دار المعرفة: الكويت.

108. عماد الدين، منى مؤتمن (2006): **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، مركز الكتاب الأكاديمي: عمان، الأردن.

109. عماد الدين، منى مؤتمن (2008): " القيادة الابتكارية الفعالة ودورها في إحداث التغيير الإيجابي في المؤسسات التربوية"، **مؤتمر إرادة التغيير في المؤسسات التربوية**، 15- 16آذار 2008م، عمان، الأردن.

110. العمرو، ابراهيم علي (2013): **الإدارة والإدارة التربوية**، دار البداية: عمان، الأردن.

111. العميان، محمود سليمان (2005): **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط3، دار وائل للطباعة والنشر: عمان، الأردن.

112. عواد، فتحي أحمد (2012): **إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة**، دار صفاء: عمان، الأردن.

113. عواد، فتحي أحمد (2013): **السلوك الإنساني في منظمات الأعمال الحديثة**، دار صفاء: عمان، الأردن.

114. عياصرة، علي (2006): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار الحامد: عمان، الأردن.

115. عياصرة، علي أحمد الفاضل، محمد محمود (2006): **الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية** ، دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

116. الغزالي، محمد: **خلق المسلم**، الإسكندرية، دار الدعوة للطبع والنشر: مصر .

117. فرج، طريف شوقي (1992): **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، دار غريب: القاهرة.

118. الفقي، إبراهيم (2011): **قوة التحفيز، كيف تحفز الآخرين وتحصل على أفضل ما لديهم**، مؤسسة ثمرات للنشر والتوزيع: مصر، القاهرة.

119. الفقيه، شفاء علي (2010): "مفهوم الإحسان وأثره في ثقافة الإنجاز"، **مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي**، 5-4 أيار 2010، عمان، الأردن.

120. الفيروز آبادي، مجد الدين (1995): **القاموس المحيط**، دار الفكر: عمان، الأردن .

121. القحطاني، محمد علي مانع (2002): أثر بيئة العمل الداخلية على الولاء التنظيمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

122. قنديل، علاء محمد (2010): **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار**، دار الفكر: عمان.

123. القيسي، هناء محمود (2010): **الإدارة التربوية (مبادئ- نظريات- اتجاهات حديثة)**، دار المناهج: عمان.

124. كارنيجي، ديل (2008): **كيف تكون قائدًا ناجحًا مبدعًا**، ط3، دار كنوز للنشر : القاهرة، مصر.

125. الكرخي، مجيد (2009): **التخطيط الإستراتيجي عرض نظري وتطبيقي**، دار المناهج: عمان، الأردن.

126. كلاكده، ظاهر محمود (2012): **القيادة الإدارية**، دار زهران: عمان، الأردن.

127. كنعان، نواف (1995) **: القيادة الإدارية**، مكتبة دار الثقافة: عمان، الأردن .

128. كنعان، نواف (2009): **القيادة الإدارية**، مكتبة دار الثقافة: عمان، الأردن .

129. كوفي، ستيفن آر (2005): **القيادة المرتكزة على مبادئ**، مكتبة جرير: السعودية.

130. كيوه، جورج وكينزي، جيليان وتوتش، جون أتش وآخرون (2006): **نجاح الطالب في الجامعة (تهيئة الظروف المؤثرة)**، ترجمة: معين الإمام، العبيكان : السعودية، الرياض.

131. ماهر، أحمد (2007): **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**، الدار الجامعية للنشر والتوزيع: الإسكندرية، مصر.

132. محبوبة، قصي (2011): **القائد بين السياسة والسلطة والنفوذ**، الأهلية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

133. محمد، سعد محمد (2010): **أساليب القيادة وصنع القرار**، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

134. محمد، محمد عبد المقصود (2006): **القيادة الإدارية**، مكتبة المجتمع العربي: عمان، الأردن.

135. المخلافي، أمل (2008): "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية والحكومية الخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

136. مدكور، إبراهيم: **المعجم الوسيط**، الجزء الأول، الطبعة الثانية.

137. المرسي، جمال الدين وعبد الرحمن، ثابت (2001): **السلوك التنظيمي**، الدار الجامعية: الأسكندرية، مصر.

138. مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (2003): **صحيح مسلم**، دار الكتب العلمية: مصر.

139. مصطفى، أحمد سيد (2007) : **المدير الذكي : كيف يكون الذكاء في القيادة**، دار المعادي الجديدة: القاهرة، مصر.

140. المعايطة، عبد العزيز (2007): **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

141. مغاري، تيسير محمد عبد القادر (2009): "نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة، وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

142. مقابلة، محمد قاسم (2011): **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

143. المليجي، رضا إبراهيم (2011): **معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمعلمية**، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية، مصر.

144. موسى، فاروق عبد الفتاح (1987): **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**، ط3، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

145. المومني، إنصاف أيوب (2007): توظيف السنة النبوية في بناء الشخصية الإبداعية"، **المؤتمر العلمي الأول للسنة النبوية والدراسات المعاصرة** ،ج1، ص(1-25)، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية.

146. الميمان، بدرية بنت صالح (2007): الجودة الشاملة في التعليم العام(المفهوم- المبادئ - المتطلبات)، **المؤتمر الرابع عشر للجودة في التعليم العام**، المنعقد في 15/16مايو- 2007، القصيم، السعودية.

147. 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.

148. نجم، نجم عبود (2012): **القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين**، دار صفاء: عمان.

149. النحاس، محمد سمير (2011):" أنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الأولى وعلاقتها بالتعاون وتحمل المسؤولية لدى العاملين فيها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق، سوريا.

150. نشواتي، عبد المجيد (2003): **علم النفس التربوي**، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

151. نصر، عزة جلال (2008): **الإبداع الإداري والتطوير الذاتي للمدرسة الثانوية العامة رؤية استراتيجية**، المركز القومي للبحوث التربوية: الإسكندرية.

152. النعيمي، شهرزاد محمد شهاب (2010): **بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم أداء مهارات القيادة الإدارية والتربوية**، دار صفاء: عمان.

153. النعيمي، صلاح عبد القادر (2008): **الإدارة**، دار اليازوري العلمية: عمان، الأردن.

154. الهمشري، محمد علي أبو الفتوح والسيد موسى، علي إسماعيل(1997): **مفاهيم وقيم إسلامية**، مكتبة العبيكان: السعودية.

155. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997)، **الإصدار الأول**، السلطة الوطنية الفلسطينية، غزة، فلسطين.

156. وزارة التربية والتعليم (2013): **إحصائية بأعداد المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، الإدارة العامة للتخطيط، غزة، فلسطين.

157. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2012): **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي**، غزة، فلسطين.

158. وزارة التربية والتعليم (2012): **التقرير السنوي لوزارة التربية و التعليم العالي**، معد التقرير: أمل يوسف حمادة، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة.

159. وزارة التربية والتعليم (2012): **تقرير الإنجاز الشهري لوزارة التربية والتعليم العالي عن شهر أبريل**، إعداد: الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة.

160. وزارة التربية والتعليم (2013): **تقرير الإنجاز الربعي لوزارة التربية والتعليم العالي**، إعداد: رشيد محمد أبو جحجوح، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- AlFahad, Heba ALHajri, salemm Alqahtani, Abdulmuhsen (2013**):"**The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation**" Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference**, (25-26), February, Kuala Lumpur, Malaysia.

2- Amburgey ,Dale(2005) "**An analysis of the relationship between job satisfaction , organization culture, and perceived leadership characteristics",** University of Central Florida ,Orlando ,Florida.
12/4/2013.

3- AnChih, Wang Jack, TingJu Chiang, ChouYu Tsai, TzuTing Lin, BorShiuan Cheng(2013): "Gender makes the difference: The moderating role of leader gender on the relationship between leadership styles and subordinate performance**", journal homepage:** "**www.elsevier.com/locate/obhdp**".

تاريخ الدخول للموقع:26/4/ 2013

4- Angus, Macneil Doris, Prater Steve, Busch (2009): **"**The effects of school culture and climate on student achievement", **Int. J. Leadership In Eduacation**, January-March 2009, VOL (12), NO(1),p 73–84.

5- Atkinson,J(1958):**Theory of Achievement and Motivation**,New York, John Wiley.

6- Booker, Janice Elaine Garrett, (2003)." Teachers and principals perceptions of leadership styles and their relation to school climate**, Ph.D.**, The University of Mississippi, USA.

7- Brookly(2001): **Foster Aschool Culture Of Innovation And Creativity,Minnesota**: The University Of Minnesota

8- Catheryn, Hudson (1983):"Organization And Management Theory And Practice" , wasihington,**American university press.**

9- D,Ambrosio,M.(2002): **Leadership in today's World**. Internet site: "http://www.saaid.net" Retrieved May 17,2012 .

10- Education Commission of the States (1996, April). **What research says about improving undergraduate education**? Aahe Bulletin, p(5-8).

11- Epps , Carolyn D (2002) :" Examining the leadership impact of aprincipal on student achievement" , **Dissertation abstract International** , A62/11 , p(3635).

12- Feng-Chan, Hwang . (2007) " Study on Organizational Culture, Organizational Commitment and Attitude toward Organizational Reform comprehensive high schools as example , **The Journal of Human Resource and Adult Learning**, Vol(3), No(2), December.

13- Fisher, Douglas Frey,Nancy Pumpian,Ian (2012): **How to Create a Culture of Achievement in Your School and Classroom,**
(http://www.ascd.org/publications/books/111014.aspx).

استرجع يوم الثلاثاء ، بتاريخ : 2013/6/18 ، س:8 صباحًا.

14- Franita,Ware (2013): **Warm Demander Pedagogy: Culturally Responsive Teaching That Supports a Culture of Achievement for African American Students,** University of Westminster on August 1.http://uex.sagepub.com/.
استرجع بتاريخ 2013/5/15م

15- Gardona, P (2002): **Transcendental Leader**.web sit:(www Managemet.Com/Practicalent.Leadership styles,htm).
استرجع بتاريخ:2013/5/15م

16- Hawkins, L (2002): " Principles leadership and organization climate: in international schools". **Dissertation Abstracts International** , vo(5), No(5), P(3639).

17- Hayes, C Ryan, A & Zyeller, E (1994): "The middle school child's perceptions of caring teachers", **American Journal of Education** vol(3), No(3),p(1-19) .

18- Ibrahim, Ali Al-Taneiji, Shaikah (2013): "Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools", **International Journal of Research Studies in Education,** January , Vol(2) , No (1),p (41-54).

19- Ijaz, Ahmad Tatlah, Muhammad Zafar, Iqbal(2012): "Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level", Procedia **- Social and Behavioral Sciences** (69), p(790 – 797), Pakistan.

20- Kathleen J,Wheelihan (2004):**Creativity For Success**,Achiever Newsletter.

21- Lina, Naiman(2003):**Business In Creative Activity**,New York: Associates Inc

22- Toledo, LuisH (2002): "Genius Creativity And Leadership,**Journal Of Investigative Surgery**,Vol(15),No(10), p(25-35).

23- lybec. Chales Arleigh(2002) "The Development Of A self Renewing School Culture Principals Leadership For Chang and Studies." **Unpublished Doctoral Dissertation University Of Washington State**. USA.

24- Massaro & Augustus (2000) : " Teasher perception of school climate and principles self . reported leadership styles based on three empirica", The center for Education, **Widener University ,** One University Place, Chester, PA 19013**.**

25- Military(1983):" **Leadership Headquarter department of Army"**. Washingtin DC. P(44).

26- Molero, Fernando and others (2007): "Relations and Effects of Transformational Leadership: A Comparative Analysis with Traditional Leadership Styles", **The Spanish Journal of Psychology**, Vol(10), No(2), p(358-368), ISSN 1138-7416**.**

27- Mustafa, Yavuz (2010): " The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment" **, African Journal of Business Management Vol**. 4(5), p(695-701).

28- Oguz, Ebru(2011): "The Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Administrators' Leadership Styles, **Inonu Untversity Journal Of The Faculty Ofeducation,** April 2011, Vol(12) , Issue. 1, p (45-65).

29- Refik, Balay Cemalettin, Đpek (2010):" Teachers ,Perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools", **Journal of World of Turks** Vol(2), No(1),p(21-53).

30- Remondini, (2001): " Leadership styles and school climate**:** Acomparison between Hispanic women principals in Southern New Mexico", **Dissertation Abstract International** – A 62/03,p(869).

31- Rita, Niemann Tina, Kotze (2006): " The relationship between leadership practices and organizational culture: an education management perspective, " **South African Journal of Education** , Vol (26), No(4),p(609–624).

32- Sahin, Semiha (2004): "The Relationship between Transformational and Transactional Leadership Styles of School Principles and School Culture The Case of Izmir, Turkey", **Educational Sciences: Theory &Practice,** Vol(4), No(2), P (387).

33- Thomas P,Hebert (2013): **Gifted University Males in a Greek Fraternity: Creating a Culture of Achievement**, University of Westminster on August 1 Vol (50), N o(1),p(21-48).

34- Vahid, Shafieipour Maziyar, Ghasemi Mohammad, Aslani (2011):" The effects of leadership styles on the stress of school's directors, Procedia" **- Social and Behavioral Sciences** 28 p(22 – 86), Iran.
"www.stanswartz.com/Dambrsio.Htm".
25/6/2013.

ثالثاً: مصادر شبكة الحاسوب العالمية (Internet):

1- **تصنيف إيرنست ديل للقيادة** "" http://bramj.q8lots.net

استرجع يوم الجمعة بتاريخ 2013/7/12م – الساعة الثانية ظهراً.

2- **موقع مدرسة (Rockbridge)** : "http://www.columbia.k12.mo.us/rbhs"

استرجع يوم الأحد بتاريخ 2013/6/29 م – الساعة 11 مساءً.

3- **موقع مدرسة صوفي شول الألمانية** " http://www.ikbis.com/shots/266315 "

استرجع يوم الأربعاء الموافق 2013/4/10م – الساعة 8 صباحا.

4- **مدرسة كارب ديم الثانوية في ولاية أريزونا** "http://www.aafaq.ca"
استرجع يوم السبت الموافق 2013/6/29- الساعة 8 مساء.

5- **مدرسة بلا جدران أكاديمية قطر.**
"http://qataracademytest2.fuegodigital.com/senior-school-ar"
استرجع يوم السبت الموافق13 /2013/7م- الساعة 11 صباحًا.

6- **موقع مدرسة فيترا بالسويد** " http://vittra.se "
تاريخ الدخول للموقع: 11/7/2013

7- "http://www.odditycentral.com/pics/swedens-classroom-free"schoolthe future-of-education.html"
استرجع يوم الخميس الموافق 2013/7/11م- الساعة السادسة صباحًا.

8-نموذج الشبكة الإدارية
"http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Askria6/Keadah/fig04.jpg_cvt.htm"
استرجع بتاريخ2013/5/15م – س9 صباحًا.

9- معدل توفر التقنيات التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي)
http://www.miftah.org/Publications/Books/GRBEducationBook.pdf" "
استرجع يوم الأربعاء الموافق 2013/7/10م- الساعة العاشرة مساءً.

رابعاً: المقابلات:
1- مقابلة مع (Emilee Rauschenberger) ، قاعة المؤتمرات، الجامعة الإسلامية_ فــرع الجنوب، الثلاثاء الموافق 2013/4/9، الساعة 12 ظهرًا.

2- مقابلة مع أ. حاتم شحادة (مدير دائرة التدريب التربوي_ وزارة التربية والتعليم)، المعهــد التربوي للتدريب، غزة_ النصر، الأربعاء الموافق 2013/5/22 ، الساعة العاشرة صباحاً.

ملاحق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم
ملحق رقم (1)
الاستبانة في صورتها الأولية

الجامعة الإسلامية _ غـزة
عمادة الدراســـات العليـا
كلية التربية-أصول التربيـة
إدارة تـــربـويـــــــــة

طلب تحكيم استبانة

الأستاذ الدكتور: ..... حفظه الله ،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

بيانات خاصة بالمحكم:

الجامعة :..... المؤهل العلمي:..... الرتبة الأكاديمية:.....

يطيب لي أن أضع بين أيديكم أسئلة الاستبانة التي هي أداة هامة من أدوات الدراسة الميدانية، حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز**" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير من قسم أصول التربية /الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية بغزة ، من خلال هاتين الاستبانتين : الأولى لدراسة الأنماط القيادية السائدة لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظات غزة، والثانية لدراسة أهم العوامل التي تسهم في تعزيز ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية.

ونظرًا لما عرفتم به من اطلاع وخبرة ودراية في هذا المجال يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة، لإبداء آرائكم وتضمين خبراتكم ومقترحاتكم حول هذه الأداة، ويمكنكم إضافة البنود التي ترونها مناسبة، لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالإطلاع على فقرات الاستبانة وإبداء رأيكم فيها من حيث : دقة العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة ، ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها، ويمكنكم إضافة البنود التي ترونها مناسبة.

البيانات الأولية:

أولا : الجنس ☐ ذكر ، ☐ أنثى.

ثانيًا : المؤهل العلمي

☐ بكالوريوس فأقل ، ☐ ماجستير فما فوق.

ثالثًا : سنوات الخدمة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات إلى 10سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم

الباحثة : نرمين كمال شاهين

أولا : أسئلة الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

_ ما علاقة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بتعزيز ثقافة الإنجاز؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس_ سنوات الخدمة_ المؤهل العلمي)؟
3. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر المعلمين؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس_ سنوات الخدمة_ المؤهل العلمي)؟
5. هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم؟

ثانيًا: فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) .
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات ، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لدى مديرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فما فوق).

4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).
5. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).
6. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
7. توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم.

ثالثًا : مجتمع الدراسة:

سيتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (4120) معلما ومعلمة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2013-2012 م) وهم موزعين تبعًا للمديرية وتبعًا لمتغير النوع.

رابعًا : عينة الدراسة:

سيتم سحب عينة عشوائية تمثل 10% من المجتمع الأصلي مكونة من (412) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظات غزة للعام الدراسي 2012-2013م.

مصطلحات الدراسة:

- **تعريف ثقافة الإنجاز: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه:**

" تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وتسعى إلى تغيير نوعي وكمي بحيث ينعكس أثرها على جميع طلبة المدرسة والعاملين فيها من إدارة وإشراف وتدريس وخدمات، والذي يقاس من خلال الدرجة التي يعطيها أفراد العينة من خلال استجابتهم على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لذلك.

استبانة

لقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر المدرسين

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
1. استبانة قياس الأنماط القيادية								
1	يستفيد المدير من قدرات العاملين ومؤهلاتهم ويشجعهم على تقديم الأفكار.							
2	يشيع المدير جو من الحب والولاء والانتماء للمدرسة.							
3	يضع المدير إجراءات بيروقراطية للاجتماع مع المعلمين.							
4	يجري المدير التغيير لإرضاء الآخرين.							
5	يغادر المدير المدرسة كثيرًا لتلبية طلباته الخاصة.							
6	يركز المدير على اللوم وتصيد الأخطاء للمعلمين.							
7	يفوض المدير جزءً من صلاحياته للمعلمين							
8	يشجع المدير الطلاب والمعلمين المبدعين							
9	يقوم المدير بتوزيع المهام والمسئوليات على الأعضاء الذين يعملون معه							
10	يتلقى المدير أفكار ومقترحات الآخرين بكل احترام							
11	يجتهد المدير أحيانا لتحسين العمل.							

12	يصغي المدير للعاملين بشكل جيد							
13	يشارك المدير المعلمين في المناسبات الاجتماعية							
14	يعتبر المدير موضوعي في تقديره للأفراد.							
15	يشكك المدير في العاملين وقدراتهم.							
16	يتلقى المدير أفكار ومقترحات الآخرين بكل احترام							
17	يتعامل المدير مع العاملين عن طريق الأوراق الرسمية.							
18	يعجز المدير عن اتخاذ القرارات الحازمة.							
19	يركز المدير جميع السلطات في يديه							
20	يشيع المدير جو من التوتر وانخفاض الروح المعنوية.							
21	يهتم المدير بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين والطلبة.							
22	يشاور المدير العاملين عند اتخاذ القرارات							
23	يصدر المدير الأوامر وعلى المعلمين التنفيذ							
24	يمنح المدير الحرية المطلقة للمعلمين دون تدخل.							
25	يكلف المدير المعلمين بالمهام ويهمل متابعتها							
26	ينفرد المدير باتخاذ القرارات							
27	يقلل المدير من الاتصال بين أعضاء المؤسسة							
28	يتقيد المدير بحزمة التشريعات والقوانين							

29	يتصف المدير بأنه صاحب شخصية مرحة .							
30	سلطة المدير رمزية وتصل إلى أدنى حد لها							
31	يفوض المدير جميع أعماله للمعلمين.							
32	يحرص المدير على حاجات المعلمين والتلاميذ لرفع روحهم المعنوية							
33	يهمل المدير تحقيق أهداف المدرسة.							
34	يتساهل المدير مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.							
35	تسود روح التعاون بين المدير والمعلمين							
36	تربط المدير علاقات إنسانية محدودة بالمعلمين							

(2) استبانة تعزيز ثقافة الإنجاز

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المحور الأول : بناء الرؤية المستقبلية والرسالة								
1	يغرس المدير في نفوس العاملين قيم الفخر والاعتزاز بالإنجازات من خلال رؤية المدرسة ورسالتها.							
2	يحافظ المدير على الموقع التنافسي المميز لمدرسته من خلال رسالة ورؤية المدرسة.							
3	يضع المدير رؤية تشجع على الانجاز وتعكس تميز المدرسة وتفوقها.							
4	يتبنى مدير المدرسة الطموح والإبداع في الرسالة في ظل إمكانات المدرسة							
5	يهدف المدير إلى تنمية الطلبة علميًا وتكنولوجيًا من خلال جوانب التميز التي تتضمنها رسالة المدرسة.							
المحور الثاني: نشر ثقافة الانجاز								
1	يعمل المدير على ترسيخ القيم المرتبطة بالانجاز مثل الاتقان والتعاون والمثابرة والتجديد والابتكار.							
2	يشكل المدير قدوة للمعلمين في إنجازاته وأعماله مما يسهم في نشر ثقافة الانجاز.							
3	يعمل المدير على إرساء قواعد العمل الجماعي والعمل بروح الفريق لتشجيع إنجاز الأعمال.							
4	يوصي المدير بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز.							
5	يعتبر المدير إنجاز العمل المكلف به احد المعلمين معيارًا لأدائه.							

6	يوجه المدير المعلمين للاستفادة من علوم الآخر وتجاربه مع صبغها بالصبغة الإسلامية.							
7	يتابع المدير توظيف استراتيجيات التدريس المحفزة كأسلوب حل المشكلات والعصف الذهني.							
8	يشجع المدير احترام الوقت باعتباره أحد أهم مقاييس التقدم والنجاح والإنجاز.							
المحور الثالث: التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات								
1	يشجع المدير الأفكار المبتكرة والمشاريع الطموحة.							
2	يستخدم المدير عبارات التحفيز والمديح التي تدعم المعلمين وتزيد نشاطهم.							
3	يشجع المدير الموهوبين والمتميزين في جميع المجالات ويكرمهم.							
4	يربط المدير العلاوات بالإنجاز الجيد للعمل، وليس بالمعايير الوظيفية والأقدمية في العمل فحسب.							
5	يعترف المدير بفضل الأعمال التي يقوم بها المعلمون ويكرمهم.							
6	يطلع المدير المعلمين على الإنجازات ويحفزهم لتحقيق المزيد منها.							
المحور الرابع: تدريب الأفراد العاملين على الإنجاز								
1	يقوم المدير بعقد ورشات عمل لتنمية قدراتهم في المجالات المستحدثة.							
2	يعمل المدير على قيادة المجموعات لتعزيز قدرات العاملين معه في إنجاز مهامهم .							
3	يشجع المدير الزيارات الصفية المتبادلة بين الفصول والمدارس للارتقاء بمستوى أداء المعلمين.							
4	يعمل المدير على توفير بيئة ملائمة تدعم تنمية قدرات العاملين فيها عبر التأهيل والتدريب.							

5	يشجع المدير المعلمين على إجراء البحوث العلمية لزيادة قدراتهم وعطائهم.							
6	يكسب المدير المعلمين مهارات ترفع من قدراتهم الإنجازية من خلال المساعدة في بعض الأعمال.							
المحور الخامس: التأثير في الآخرين								
1	يمتلك المدير قوة التأثير في المعلمين على إحراز النجاح.							
2	يتمثل المدير في نفسه ثقافة الإنجاز قبل أن يطلبها من الآخرين.							
3	يقدم المدير النصائح والإرشادات للطلبة لإعلاء إنجازاتهم							
4	يعامل المدير المعلمين والطلبة بالعدالة وبذلك يكسب ودهم ويؤثر فيهم.							
5	يتابع المدير احتياجات المعلمين ويعمل على تحقيقها مما يزيد دافعيتهم للإنجاز							

(3) استبانة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز

1	يؤكد المدير بوسائل مختلفة على تكامل الجهود نحو تحقيق الأهداف							
2	يوفر المدير بيئة تربوية تدعم الإنجاز والتميز والمبادأة والابتكار							
3	ينمي المدير من خلال علاقاته القيم الإنسانية لدى المعلمين.							
4	يتقبل المدير التغيير الإيجابي الذي يعود بالنفع، ويأخذ بأيدي المعلمين للتميز وتحقيق الإنجاز.							
5	يؤمن المدير بمبدأ (دائمًا نحو الأفضل) لذلك فهو يشجع تقدم المدرسة وتميزها.							
6	يدعم المدير عمليات التحسين والتطوير المستمر في العملية التعليمية.							
7	يستخدم المدير التوجيه السليم لحل المشكلات التي يواجهها المعلمون.							
8	يقدم المدير الدعم المعنوي للمعلمين، ويهتم بمصالحهم بنفس الدرجة من الاهتمام بمصلحة العمل.							

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	المسمى الوظيفي/ جهة العمل
1	أ.د .عليان عبد الله الحولي	أستاذ	عميد كلية التربية – الجامعة الإسلامية
2	أ.د .سناء إبراهيم أبو دقة	أستاذ	مساعد نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية ورئيس وحدة الجودة – الجامعة الإسلامية
3	أ.د .فؤاد علي العاجز	أستاذ	عميد الدراسات العليا – الجامعة الإسلامية
4	أ.د .محمود خليل أبو دف	أستاذ	كلية التربية – الجامعة الإسلامية
5	د .محمد عثمان الأغا	أستاذ مشارك	عميد كلية التربية/فرع الجنوب – الجامعة الإسلامية
6	د .سمير خالد صافي	أستاذ مشارك	رئيس قسم الاقتصاد والعلوم السياسية – الجامعة الإسلامية
7	د .سليمان حسين المزين	أستاذ مشارك	رئيس قسم أصول التربية – الجامعة الإسلامية
8	د .أكرم إسماعيل سمور	أستاذ مساعد	كلية التجارة – الجامعة الإسلامية
9	د. رائد حسين الحجار	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة الأقصى
10	د. علي عبد ربه خليفة	أستاذ	مدير عام التخطيط التربوي – وزارة التربية والتعليم العالي / غزة
11	د. عبد المجيد نصار	أستاذ مشارك	كلية الهندسة_ الجامعة الإسلامية
12	د. محمد هاشم الأغا	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة الأزهر
13	د. إبراهيم حامد الأسطل	أستاذ مشارك	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس– الجامعة الإسلامية
14	د. حمدان عبد الله الصوفي	أستاذ مشارك	كلية التربية– الجامعة الإسلامية
15	د. خليل حماد	أستاذ	مدير عام التعليم الجامعي– وزارة التربية والتعليم/ غزة
16	د. فايز كمال شلدان	أستاذ مشارك	رئيس قسم أصول التربية– فرع الجنوب– الجامعة الإسلامية
17	د. صهيب الأغا	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة الأزهر

م	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	المسمى الوظيفي/ جهة العمل
18	أ . علي سعيد أبو حسب الله	مدير	مديرية التربية والتعليم– محافظة الوسطى
19	أ . ماهر فؤاد أبو زر	محاضر	مديرية التربية والتعليم– محافظة الوسطى
20	أ . منور عدنان نجم	محاضرة	كلية التربية_ الجامعة الإسلامية
21	أ . سمية مصطفى صايمة	مدرسة	كلية التربية– الجامعة الإسلامية
22	د. مها برزق		مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم
ملحق رقم (3)
الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعة الإسلامية _ غـزة
عمادة الدراســـات العليـا
كلية التربية-أصول التربيـة
إدارة تـــربـويـــــــــة

أخي المعلم الفاضل / أختي المعلمة الفاضلة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : " **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز**" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيـل درجـة الماجستير من قسم أصول التربية /الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية بغزة .

وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تسـتهدف وجهـة نظـر المعلمـين والمعلمات. وتتكون من ثلاثة محاور **المحور الأول :** قياس الأنماط القياديـة لـدى مـديري المدارس الحكومية في محافظات غزة ، **المحور الثاني :** العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وتتكون من خمسة مجالات (بناء الرؤية المستقبلية والرسالة_ نشر ثقافة الإنجـاز_ التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات_ تدريب المعلمين على الإنجاز_ التأثير في الآخـرين) ، **المحور الثالث:** العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز .

راجية منكم زملائي المعلمين والمعلمات قراءة فقرات الاستبانة بدقة، والإجابة عليهـا بكـل موضوعية وصراحة، وذلك بوضع (√) في الخانة التي ترونها مناسبة من فقرات الاستبانة، إضافة لتعبئة البيانات الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

علمًا بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامـة، ولـن تسـتخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات الأولية:

أولا : الجنس ☐ ذكر ، ☐ أنثى.

ثانيًا : المؤهل العلمي ☐ بكالوريوس ، ☐ ماجستير فما فوق.

ثالثًا : سنوات الخدمة:

☐ أقل من 5 سنوات . ☐ من 5 سنوات إلى 10سنوات.

☐ أكثر من 10 سنوات.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم

الباحثة : نرمين كمال شاهين

المحور الأول: قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
1	يستثمر طاقات وخبرات المعلمين.					
2	يشيع جوًا من الحب والولاء والانتماء للمدرسة.					
3	يضع إجراءات روتينية للاجتماع مع المعلمين.					
4	يجري التغيير لإرضاء فئة معينة من المعلمين.					
5	يغادر المدرسة لتلبية طلباته الخاصة.					
6	يركز على اللوم وتصيد الأخطاء للمعلمين.					
7	يفوض جزءًا من صلاحياته للمعلمين .					
8	يشجع المعلمين المبدعين والمتميزين.					
9	يتقيد بالقوانين والتعليمات الوزارية.					
10	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.					
11	يحرص على تحسين العمل.					
12	يصغي للعاملين بشكل جيد.					
13	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.					
14	يقيم المعلمين بصورة موضوعية.					
15	يشكك في المعلمين وقدراتهم.					
16	يتذمر من طلبات الغياب للمعلمين.					
17	يكثر من استعمال المراسلات الورقية مع المعلمين.					
18	يتردد في اتخاذ القرارات الحازمة.					

19	يركز جميع السلطات في يديه.					
20	يشيع جوًا من التوتر.					
21	يهتم بسير العمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.					
22	يستشير المعلمين في اتخاذ القرارات.					
23	يصدر الأوامر وعلى المعلمين التنفيذ.					
24	تربط المدير علاقات إنسانية محدودة بالمعلمين.					
25	يكلف المعلمين بالمهام ويهمل متابعتها.					
26	ينفرد باتخاذ القرارات.					
27	يقلل من الاتصال بين المعلمين والمدرسة.					
28	يقوم بتوزيع المهام والمسئوليات على المعلمين.					
29	يتصف المدير بأنه صاحب شخصية مرحة .					
30	سلطة المدير رمزية وتصل إلى أدنى حد لها.					
31	يفوض المدير جميع أعماله للمعلمين.					
32	يحرص على تلبية حاجات المعلمين لرفع روحهم المعنوية.					
33	يهمل تحقيق أهداف المدرسة.					
34	يتقبل أفكار ومقترحات المعلمين بكل احترام.					
35	تسود روح التعاون بين المدير والمعلمين.					

المحور الثاني: العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز .

ثقافة الإنجاز: مجموعة من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية ، مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام.

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: بناء الرؤية المستقبلية والرسالة						
1	يغرس في نفوس المعلمين قيم الفخر والاعتزاز بالإنجازات من خلال رؤية المدرسة ورسالتها.					
2	يحافظ على الموقع التنافسي المميز لمدرسته من خلال رؤية ورسالة المدرسة.					
3	يضع رؤية تشجع على الانجاز وتعكس تميز المدرسة وتفوقها.					
4	يتبنى مدير المدرسة الطموح والإبداع في الرسالة في ظل إمكانات المدرسة.					
5	يترجم رسالة المدرسة إلى آليات عملية لتنمية المعلمين علميًا وتكنولوجيًا.					
المجال الثاني: نشر ثقافة الإنجاز						
1	يرسخ القيم المرتبطة بالانجاز مثل : الاتقان والتعاون والمثابرة والتجديد والابتكار.					
2	يعتبر قدوة للمعلمين في إنجازاته وأعماله مما يسهم في نشر ثقافة الانجاز.					
3	يعمل على إرساء قواعد العمل الجماعي والعمل بروح الفريق لتشجيع إنجاز الأعمال.					
4	يوصي بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز.					
5	يعتبر إنجاز العمل المكلف به أحد المعلمين معيارًا لأدائه.					
6	يوجه المعلمين للاستفادة من التجارب الحديثة بطريقة إيجابية.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
7	يتابع توظيف استراتيجيات التدريس المحفزة كأسلوب حل المشكلات والعصف الذهني.					
8	يشجع احترام الوقت كأحد مقاييس التقدم والنجاح والإنجاز.					
المجال الثالث: التحفيز والتشجيع وانتقاء الكلمات						
1	يشجع الأفكار المبتكرة والمشاريع الطموحة.					
2	يستخدم عبارات التحفيز والمديح التي تدعم المعلمين وتزيد نشاطهم.					
3	يشجع الموهوبين والمتميزين في جميع المجالات ويكرمهم.					
4	يطلع المعلمين على الإنجازات ويحفزهم لتحقيق المزيد منها.					
5	يعترف بفضل الأعمال التي يقوم بها المعلمون ويثني عليهم.					
المجال الرابع: تدريب المعلمين على الإنجاز						
1	يقوم بعقد ورشات عمل لتنمية قدرات المعلمين في المجالات المستحدثة.					
2	يعمل على قيادة المجموعات لتعزيز قدرات المعلمين معه في إنجاز مهامهم .					
3	يشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الفصول والمدارس للارتقاء بمستوى أداء المعلمين.					
4	يعمل على توفير بيئة ملائمة تدعم تنمية قدرات المعلمين فيها عبر التأهيل والتدريب.					
5	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية لزيادة قدراتهم وعطائهم.					
6	يكسب المعلمين مهارات ترفع من قدراتهم الإنجازية من خلال المساعدة في بعض الأعمال.					
المجال الخامس: التأثير في الآخرين						
1	يمتلك قوة التأثير في المعلمين على إحراز النجاح.					
2	يتمثل ثقافة الإنجاز في نفسه قبل أن يطلبها من الآخرين.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
3	يوجه النصائح والإرشادات للطلبة لإعلاء إنجازاتهم.					
4	يعامل المعلمين والطلبة بالعدالة وبذلك يكسب ودهم ويؤثر فيهم.					
5	يتابع احتياجات المعلمين ويعمل على تحقيقها مما يزيد دافعيتهم للإنجاز.					
المحور الثالث: العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الإنجاز .						
1	يؤكد بوسائل مختلفة على تكامل الجهود نحو تحقيق الأهداف.					
2	يوفر بيئة تربوية تدعم الإنجاز والتميز والمبادأة والابتكار.					
3	ينمي القيم الإنسانية لدى المعلمين.					
4	يتقبل التغيير الإيجابي الذي يعود بالنفع ، ويأخذ بأيدي المعلمين للتميز وتحقيق الإنجاز.					
5	يؤمن بمبدأ (دائمًا نحو الأفضل) لذلك فهو يشجع تقدم المدرسة وتميزها.					
6	يدعم عمليات التحسين والتطوير المستمر في العملية التعليمية.					
7	يوجه المعلمين لحل المشكلات التي يواجهونها.					
8	يقدم الدعم المعنوي للمعلمين.					
9	يهتم بمصالح المعلمين بنفس الدرجة من الاهتمام بمصلحة العمل.					

ملحق رقم (4)

استمارة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين

معلومات أساسية:

الاسم	الاسم الأول	اسم الأب	اسم الجد	العائلة
رقم الهوية				
المديرية				
المدرسة				
تاريخ التعيين	يوم	شهر	سنة	
الجنس				
تاريخ الميلاد	يوم	شهر	سنة	
التخصص الأكاديمي				
المؤهل التربوي	مؤهل تربوي		غير مؤهل تربوي	
المبحث الذي يدرسه	(يسجل المبحث الرئيسي)			
الصف الذي يدرسه	(يسجل أعلى نصاب)			

عزيزي المعلم

بين يديك مجموعة من الموضوعات التدريبية اطلع عليها جيداً، ثم اختر منها –بكل موضوعية– ما يناسب احتياجك التدريبي بحيث لا تقل عدد ساعات الموضوعات المختارة عن (24) ساعة، ولا تزيد عن (30) ساعة.

م	موضوع التدريب	عدد الساعات	
1	استراتيجيات التعلم النشط.	30	
2	انتاج الوسائل التعليمية.	20	
3	توظيف الحاسوب في التعليم (ICT).	20	
4	بناء الاختبار الجيد وتحليل نتائجه.	20	
5	تعليم مهارات التفكير.	20	
6	التدريس التشخيصي والعلاجي.	20	
7	تشخيص الضعف وعلاجه.	6	
8	الذكاءات المتعددة.	6	

م	موضوع التدريب	عدد الساعات	
9	البحث الإجرائي.	6	
10	القبعات الست في تعليم التفكير.	6	
11	نظام تشغيل الحاسوب " Microsoft Windows".	6	
12	برنامج Microsoft Word.	6	
13	برنامج Microsoft Excel.	6	
14	برنامج Microsoft PowerPoint.	6	
15	استخدام الانترنت والبحث عن المعلومات.	6	
16	إعداد الخطة اليومية والفصلية.	4	
17	تحليل المحتوى.	4	
18	أسلوب الخرائط الذهنية.	4	
19	التدريس التعاوني.	4	
20	أسلوب العصف الذهني.	4	
21	أسلوب لعب الأدوار.	4	
22	أسلوب حل المشكلات.	4	
23	أسلوب التعلم بالعمل.	4	
24	طريقة المشروع.	4	
25	أسلوب التعلم باللعب.	4	
26	الأسئلة الصفية.	4	
27	التعامل مع الفروق الفردية.	4	
28	الخصائص الثمانية للطلاب – ومتطلباتها.	4	
29	المشكلات الصفية والتعامل معها.	4	
30	أنماط التعلم.	4	
31	التواصل مع المجتمع المحلي.	4	
32	أسلوب الحوار.	2	
33	أوراق العمل.	2	
34	إعداد الأنشطة الصفية واللاصفية.	2	
35	التدريس التأملي.	2	
36	التدريس بالقدوة.	2	
37	المدخل المنظومي.	2	
38	المنظمات المتقدمة.	2	

م	موضوع التدريب	عدد الساعات	
39	أسلوب الاستقصاء.	2	
40	الطريقة الاستقرائية والقياسية.	2	
41	العروض العملية.	2	
42	مهارات التقديم للدرس.	2	
43	أساليب عرض الدرس.	2	
44	مهارات غلق الدرس.	2	
45	التحفيز وإثارة الدافعية.	2	
46	الثواب والعقاب.	2	
47	المناخ الصفي والعلاقات الإنسانية.	2	
48	حفظ النظام والانضباط الصفي.	2	
49	استراتيجيات حفظ السلوك.	2	
50	الواجبات البيتية.	2	

موضوعات أخرى:

اكتب الموضوعات التي لم ترد في القائمة وترى أنها ضرورية:

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

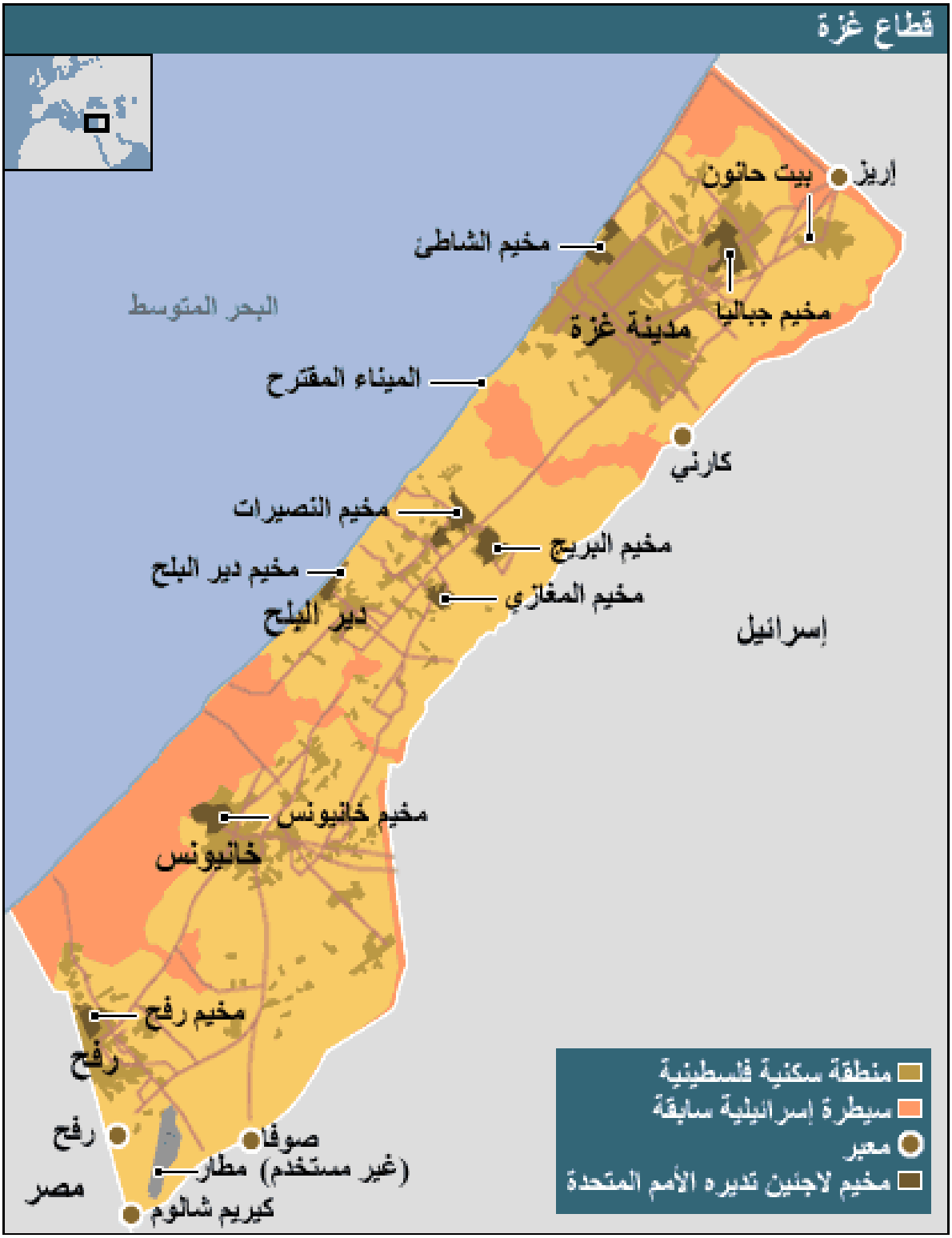
5- .....

وشكراً لحسن تعاونكم،،،

دائرة التدريب التربوي

ملحق رقم (5)

خريطة قطاع غزة



ملحق رقم (6)

خطاب تسهيل مهمة باحث

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
General Directorate of Educational planning

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الادارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و.ت.ع/ مذكرة داخلية (ب/١٣٩٤)
التاريخ: 2013/5/9
الموافق: 29 جمادي الآخر، 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 الباحثة/ نرمين كمال يوسف شاهين والتي تجري بحثاً بعنوان :

" الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة تخصص أصول التربية- الإدارة التربوية، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمديرياتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. أنهلي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

نسخة:
- السيد/ معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشؤون الإدارية والمالية المحترم
- الملف.

Abeer Al-Kafiyar

Gaza (08-2864496 – 2866809 Fax:(08-2865909)
غزة – هاتف(2864496 -2866809- 08 فاكس(08-2865909)
E-mail:moehe@gov.ps