

## البحث الأول



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم  
جامعة طيبة  
كلية التربية  
قسم الإدارة التربوية

**أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين**

**في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة**

**إعداد**

**خالد بن غالي الحربي**

## أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة

**خالد بن غالي سعد الحربي**

هدفت الدراسة إلى تناول أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين والتعرف على الأسلوب القيادي للقادة ، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة التربوية للقادة والأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الأقرب والأنسب لطبيعة هذه الدراسة، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (١١٨) فرداً بنسبة (٥٩%) من المجتمع الأصلي للدراسة، منهم (١٠٦) قائد مدرسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و(١٢) مشرف قيادة مدرسية تم اختيارهم جميعاً كعينة للدراسة بطريقة قصدية؛ نظراً لصغر حجم مجتمعهم، وتم الاعتماد على الإستبانة كأداة لجمع البيانات مع استخدام برامج الحزم الاحصائية SPSS وذلك لحساب معامل صدق وثبات الاستبانة فضلاً عن حساب معاملات الارتباط والتكرارات والنسب المئوية للخروج بنتائج الدراسة ووضع التوصيات حول واقع أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أولاً: أن القادة يمارسون أساليب القيادة التربوية (بدرجة كبيرة). ثانياً: أن أكثر أساليب القيادة التربوية ممارسة من قبل القادة هو أسلوب القيادة المتناغمة، ثالثاً: أقل أساليب القيادة التربوية ممارسة من قبل القادة هو أسلوب القيادة الاستبدادية، رابعاً: توجد علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب (القيادة المتبصرة، والقيادة الموجهة، والقيادة المتناغمة، و القيادة بتحديد وتيرة العمل، و القيادة الديمقراطية) والأداء الوظيفي للمعلمين ، خامساً: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة الاستبدادية والأداء الوظيفي للمعلمين، سادساً: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأساليب القيادية السائدة ككل تبعاً لمتغيرات الدورات التدريبية في مجال القيادة، وعدد المعلمين، وسنوات الخبرة، والمؤهل. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات، منها: العمل على إشراك الكوادر التعليمية بوضع الخطط المدرسية والسياسات التعليمية، وحث القادة على زرع روح التحدي بين المرؤوسين من أجل التطوير والتقدم، وحث القادة على إعطاء جميع المرؤوسين الفرصة والمشاركة في اتخاذ القرار، وتوجيه القادة بضرورة تقبل آراء المرؤوسين عندما ينتقدون أعمالهم، و ضرورة تعزيز أسلوب المناقشات الشفافة بين القادة والمرؤوسين، وتمكين القادة من وضع الأهداف التي تحدد وتيرة العمل حسب حاجتهم إلى ذلك.

الكلمات المفتاحية: أساليب - القيادة التربوية- القادة - الأداء الوظيفي- المعلمين.

## Abstract

### Educational leadership styles for leaders and their impact on the job performance of teachers in public education schools in Medina

Khaled Ghali Al-Harbi

The study aimed to address the educational leadership styles for leaders and their impact on the job performance of teachers in public education schools in Medina. The study sought to identify the leadership style of leaders, and to reveal the nature of the correlative relationship between the educational leadership styles of leaders and the job performance of teachers in public education schools in Medina, by relying on the descriptive analytical approach closest and most appropriate to the nature of this study. Where the study was applied to a sample consisting of (118) individuals representing (59%) from the original community to study, of whom (106) school leaders were chosen by the simple random method, and (12) school leadership supervisors were all chosen as a sample to study in an intentional way due to the smallness of the size of their community, and the questionnaire was relied on as a tool to collect data with the use of SPSS statistical programs to calculate the validity and reliability coefficient of the questionnaire as well as calculating the correlation coefficients, frequencies and percentages to come out with the results of the study and make recommendations about the reality of educational leadership styles for leaders and their impact on the job performance of teachers in public education schools. In Medina. The study found a number of results, the most important of which are: First: that leaders practice educational leadership styles (to a large degree) Second: that the most educational leadership styles practiced by leaders is the harmonious leadership style, third: the least educational leadership styles practiced by leaders is the style Authoritarian leadership, and fourth: there is a strong positive (positive) statistically significant correlation at the level (0.01) between the styles of (visionary leadership, directed leadership, harmonious leadership, leadership by determining the pace of work, and democratic leadership) and the job performance of teachers, and Fifth: None A statistically significant correlation relationship at the level (0.01) between authoritarian leadership style and teachers' job performance, and sixth: There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the prevailing leadership styles as a whole according to the variables of leadership training courses, the number of teachers, years of experience, and qualification. In light of the results of the study, the researcher recommended a number of recommendations, including: Working to involve educational staff in developing school plans and learning policies, urging leaders to instill a spirit of challenge among subordinates for the sake of development and progress, and urging leaders to give all subordinates the opportunity and participate in decision-making, and guide leaders The necessity of accepting the opinions of subordinates when they criticize their actions, the necessity of promoting the style of transparent discussions between leaders and subordinates, and enabling leaders to set goals that determine the pace of work according to their need to do so.

Key words: methods – educational leadership – leaders – job performance – teachers

## الإطار العام للدراسة

### ١- المقدمة :

التربية ضرورية للإنسان في حياته الخاصة والعامة، وهي مجموعة من القيم والأفعال والسلوكيات الإيجابية، ويتوقف نجاح التربية في تحقيق مقاصدها والرقى بها على إدارتها والذي تمثل فيه القيادة جوهر عملياتها، وعليه فإن الإدارة ضرورية لتحقيق الكفاءة في العمل والفاعلية في الإداء ومن هنا نجد أن القيادة التربوية هي التي تميز مؤسسة تعليمية عن أخرى .

تُعد القيادة التربوية ذلك العمل السلوكي بين الأفراد أو الجماعات الذي يدعو إلى تحرك المعلم أو الجماعة نحو الأهداف التربوية التي يشتركون في قبولها، حيث إن القيادة التربوية لا تعتمد على السلطة وما منحها من مسؤوليات وأما تعتمد على قدرتها في جعل سلطة الجماعة هي المحرك الأساس للجماعة والضابط لسلوكها، حيث إن دور القيادة لا يقتصر على التأكد من قيامها بواجبها في الحدود المرسومة لها قانوناً، بل يتعدى ذلك إلى العمل على إمداد القائمين عليها بالدوافع والحوافز التي تبعث النشاط فيهم وتغرس روح التعاون وحب العمل المشترك لديهم (عالم، ٢٠٠٩، ص ٥٧).

وعليه فإن القيادة التربوية يقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة، ومن خلال ذلك التغيير في مفهوم القيادة ظهرت مجموعة من التعريفات للقيادة التربوية حيث لم يتفق الباحثون على تعريف موحد لها ويمكن تعريفها على أنها "مقدار المعلم (القائد المدرسي التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة من أجل تحقيق هدف أو أهداف محدودة" (السعود، ٢٠١٣، ص ٧٧).

حيث تبرز أهمية القيادة التربوية من خلال التركيز على ضرورة تحول القائد المدرسي التربوي بشكل عام، والقائد المدرسي بشكل خاص، من إدارة التسيير والمهام اليومية في المؤسسات التعليمية إلى القيادة المتغيرة المبدعة، التي تهتم بالتطوير، والتجديد، والتحفيز والعمل بروح الفريق الواحد نحو تحقيق الأهداف في بيئة عمل جاذبة و محفزة للإبداع والابتكار، وأن الدور المهم الذي تقوم به القيادة بهدف تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وبلوغ غايتها، فلم يعد هناك ميدان لنجاح أية مؤسسة إلا إذا سارت إدارتها على مبادئ الإدارة العلمية الحديثة ومما لاشك فيه أن القيادة تعتبر ظاهرة اجتماعية واكبت الإنسان منذ القدم، فاجتماع شخصين أو أكثر يتطلب نوعاً من تنظيم العلاقات بينهم، فيتولى أحدهم القيادة ويكون الآخرون تابعون له .

كما أن موضوع الأداء الوظيفي للمعلمين حظي هو الآخر بعناية العديد من العلماء والباحثين لاعتقادهم بالدور المهم الذي يقومون فيه وأنهم يعتبرون عنصر مهم من العناصر الأساسية في العملية التعليمية، وتزايدت أهمية الموارد البشرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة، باعتبار أن القوي البشرية هي أفضل الموارد التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية للمنظمات التعليمية التربوية، حيث تعد هي أساس نجاح العملية التعليمية برمتها، باعتباره الناتج النهائي الذي يحققه المعلم عند قيامه بتنفيذ مهامه المطلوبة وفق الخطة الدراسية التي تم إنسائها له من قبل القائد المدرسي، فالأداء الوظيفي لكل معلم يقاس بمدى المهارات والخبرات التي يملكها، وجدته في اكتساب الخبرات عبر الدورات والاستفادة منها، مما يؤدي إلى زيادة أداء المعلم وبالتالي إبداعه في تطوير الأداء الوظيفي

بصفة عامة، وقد عرف الأداء الوظيفي بأنه "الأثر الصافي لجهود المعلم التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام والذي يشير إلى درجة تحقيق، وإتمام المهام الموكلة والمكونة لوظيفة المعلم" (خليفة والمطارنة، ٢٠١٠، ص ٣٠٦).

ومن خلال استطلاع دراسات البحوث التربوية في مجال القيادة التربوية يتبين أن هناك أساليب قيادية تؤثر تأثيراً في الأداء الوظيفي، سواء كان إيجابياً، أو غير إيجابي و من المهم على القادة إتباع أساليب قيادية حديثة بكل تفاصيلها تأثر إيجاباً على المعلمين في أدائهم الوظيفي، وتعطي مخرجاً نافعاً يساهم في نجاح وتحقيق الأهداف التعليمية، ومع ذلك لم يتفق الباحثون في مجال أساليب القيادة التربوية للقادة على أسلوب وأحد يقيس ويقيم ويحكم على عمل القادة التربويين للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية في العملية التعليمية، بل مازال هنالك اختلاف قائم بينهم حول أفضل الأساليب القيادية التي ينبغي للقائد استخدامها عند تنفيذ المهمات والعمليات الإدارية لنجاح وتحقيق الأهداف.

ولقد ذكرت الحرمين (٢٠١٩) ستة أساليب للقيادة الحديثة ( أسلوب القيادة المتبصرة)، وفيها يحرك القائد المدرسي المتبصر المعلمين نحو رؤية مشتركة، (أسلوب القيادة الموجهة)، وهي: توجيه القائد المدرسي للمعلمين بتحسين أعمالهم، (أسلوب القيادة المتناغمة)، وهي : التي يتصرف فيها القائد المدرسي كشخص متناغم، (أسلوب القيادة الديمقراطية)، ويستخدم هذا الأسلوب من القائد المدرسي في تشجيع المرؤوسين على المشاركة في اتخاذ القرارات ، ثم (أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل) وهي: قيام القائد المدرسي بوضع أهداف تحدد وتيرة العمل يتوقع الوصول إليها مهما تطلب الأمر، وأخيراً (أسلوب القيادة الاستبدادية)، وفيه يحكم القائد المدرسي المستبد بالخوف ويكون في العادة بارداً وقاسياً، وهذا الأسلوب له تأثير سلبي على البيئة التعليمية وغير فعال إلى حد كبير .

وبناءً على ما سبق فإن الدراسة تحاول الاستقصاء عن أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

## ٢- مشكلة الدراسة :

قد حظيت القيادات التربوية باهتمام ودعم من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، ومع ذلك نلاحظ في المؤسسات التعليمية، ومنها مدارس التعليم العام الكثير من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة، حيث إن تلك القيادات في بعض ممارساتها تقليدية نمطية لا تتماشى مع التطور الهائل الحاصل في الوقت الحاضر، ومعلوم أن الأساليب القيادية التربوية الفاعلة تؤثر في الأداء الوظيفي للمعلمين، بحيث ينعكس ذلك بشكل كبير في مخرجات العملية التعليمية.

## ٣- أسئلة الدراسة :

سوف تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية :

١- ما أساليب القيادة التربوية التي يمارسها القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من حيث ( أسلوب

القيادة المتبصرة، وأسلوب القيادة الموجهة، وأسلوب القيادة المتناغمة، وأسلوب القيادة الديمقراطية، وأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل، وأسلوب القيادة الاستبدادية) من وجهة نظر القادة في المدينة المنورة ؟

- ٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين ؟
- ٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين الأساليب القيادية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الدورات التدريبية في مجال القيادة، عدد المعلمين، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي)؟

#### ٤- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على أساليب القيادة التربوية للقادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.
- ٢- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة التربوية للقادة والأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

#### ٥- أهمية الدراسة، وتكمن في جانبين:

##### ( أ ) الجانب النظري:

أهمية الدراسة تبرز من أهمية الموضوع نفسه وهو: أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها في الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، حيث أنها سوف تسلط الضوء على أساليب القيادة التربوية التي يمارسها قادة المدارس ومدى تأثيرها سلباً أو إيجاباً على الأداء الوظيفي للمعلمين، كما أنها يمكن أن تمثل إضافة للمكتبة العربية؛ كونها تكمل النقص والقصور الحاصل في موضوع الدراسة نظراً لقلّة تلك الدراسات التي تناولت الموضوع حسب علم الباحث.

##### ( ب ) الجانب التطبيقي، وفيه تفيد أهمية الدراسة :

- ١- قد تساعد قادة المدارس في ممارسة أساليب القيادة التربوية الحديثة بطرق فعالة تحقق الأهداف التربوية، وتسهم في رفع الأداء وتمكنهم من مواجهة التحديات التي تعترض عملية القيادة في المؤسسات التعليمية .
- ٢- قد تفيد قسم القيادة المدرسية في إعداد البرامج التدريبية اللازمة لقادة مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة لممارسة واستخدام الأساليب الحديثة في القيادة المدرسية .
- ٣- قد تساعد الباحثين والدارسين في مجال القيادة التربوية في إجراء أبحاث أخرى مشابهة على عينات أخرى من خلال الاطلاع على هذه الدراسة وما قد تصل إليه من نتائج وتوصيات.

##### ( ج ) أما عن مبررات اختيار الموضوع، فتتمثل في الآتي:

- ١- أهمية دور القيادة التربوية في دعم العملية التعليمية وتحسين مستواها وأدائها.
- ٢- دور الأساليب التربوية الحديثة في الإرتقاء بالأداء الوظيفي للمعلمين بشكل عام والمعلمين في مدار التعليم

العام بمنطقة المدينة بشكل خاص .

٣- أن هذا الموضوع يُعد من الموضوعات المهمة النادرة في مدارس التعليم العام بالمدينة على حد علم الباحث.

٤- أن هذا الموضوع من الموضوعات المهمة التي ترتبط برؤية المملكة ٢٠٣٠م من حيث مبادراتها وبرامجها، حيث ترتبط ببرنامج جودة الحياة، وتحسين المستوى التعليمي للمجتمع ورفع الكفاءة التعليمية من خلال برنامج تعزيز الشخصية الوطنية والذي تتبناه وزارة التعليم.

## ٦- مصطلحات الدراسة، والتعريفات الإجرائية :

### ١- القيادة :

أما القيادة اصطلاحاً: فعرفها التربويون عدة تعاريف منها : " أنها عبارة عن مجموعة من السلوكيات الشخصية التي يتم تعميمها بهدف التأثير على الأشخاص كي يتعاونوا معاً في تحقيق الغايات والأهداف " تعريف وليم نغلاً عن (سكري، ٢٠١٤، ص. ٢٣) .

وعلى ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف القيادة التربوية إجرائياً بأنها: دور جماعي فعال يهدف إلى توجيه سلوك المعلمين في المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف مشتركة من خلال بناء الرؤية المستقبلية والتوجيهات الاستراتيجية للمؤسسة، وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها، والتأثير فيهم، وممارسة التحفيز، والتشجيع لهم، وتدريب الأفراد المعلمين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على الوجه الأكمل.

### الأساليب القيادية :

والأساليب اصطلاحاً : هي الأنماط التي تمارسها الإدارة المدرسية لزيادة دافعية المعلمين بالمؤسسة التعليمية من خلال توجيههم الوجهة الصحيحة للقيام بمهامهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (عاشور، ٢٠١٢) .

أما التعريف الإجرائي : فيقصد بالأساليب القيادية تلك السلوكيات التي تميز القيادي التربوي عن غيره، وتكون سمة ملازمة له في أثناء ممارسته لمهامه القيادية، والتي تعكس تفاعله، وتعامله مع المعلمين في المدرسة للتأثير فيهم؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.

### ٣- الأداء الوظيفي :

أما الأداء الوظيفي فهو : العمل الذي يؤديه المرؤوس بما يسهم في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال تفهمه لدوره، وإتقانه له، وإتباعه التعليمات التي تصل إليه من الإدارة (عربيات، ٢٠١٢).

أما التعريف الإجرائي فيعرفه الباحث بأنه : تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي يكلف بها من قبل رئيسه.

٢- التعليم العام : عرفه (الحقيل، ١٤١٧، ص٢٥) " بأنه النظام التعليمي العام في المملكة العربية السعودية، وينقسم إلى ثلاثة مستويات وهي : المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ست سنوات، والمرحلة المتوسطة والمرحلة

الثانوية، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات".

#### ٧- حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة للمحددات التالية :

- **الحدود الموضوعية** : اقتصرت حدود الدراسة الموضوعية على دراسة أساليب القيادة التربوية للقادة وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة .

- **الحدود البشرية**: طبقت هذه الدراسة على مشرفي القيادة المدرسية و قادة مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة .

- **الحدود المكانية** : طبقت على المدارس الابتدائية ، الحكومية بالمدينة المنورة .

- **الحدود الزمانية** : طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني ١٤٤٢هـ / ٢٠٢١م.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

##### البعد الأول: القيادة التربوية:

##### ١- مفهوم القيادة:

القيادة لغتاً: القود في اللغة نقيض السوق: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها وعليه فكان القائد المدرسي في المقدمة كالدليل والقودة، ورجل قائد من قوم قود وقادة، وأقادة خيلاً أعطاه إياها يقودها (ابن منظور، ١٩٧٠، ص ٣٧٠).

والقيادة في اللغة الانجليزية Leadership مشتقة من الفعل يفعل أو يقوم بمهمة ما، وذلك لأن الفعل اليوناني Archein بمعنى يبدأ أو يقود أو يحكم يتفق مع الفعل اللاتيني Agere ومعناه يتحرك أو يقود، وأن كلمة Archon الإنجليزية تقابلها كلمة Archein اليونانية وتعني "الأرخون" وهو الحاكم الأول في أثينا القديمة، وكانت تطلق على رجل الدولة الأول الذي كان في العادة كاهناً ورئيساً سياسياً في آن واحد (على، ٢٠١٤، ص ١٧٥).

حيث تختلف القيادة في معناها الاصطلاحي، بينما تتفق في مضمونها على وجود فرد ما يمتلك القدرة على توجيه جماعة ما، والمفهوم المتكامل للقيادة يقوم على أساس أن القيادة ليست عملية جامدة، وإنما هي عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها أن يقوم القائد المدرسي بأدوار مختلفة وفقاً للمتطلبات وما يتوقع من القائد المدرسي نفسه، حيث اختلفت تعاريف القيادة بين الباحثين والمختصين والمهتمين بالعلوم الإدارية والتربوية تبعاً لنوعية الدراسة ولبينة المؤسسة التعليمية ، فبعضهم تناولها من ناحية الخصائص الشخصية أو الصفات الشخصية للقائد والآخر من ناحية استخدامه للسلطة والبعض الآخر يهتم بمجالات القدرات والمهارات الشخصية للقائد (الهزايمة، ٢٠٠٤، ص ١٠)، لذا لم يكن هناك اتفاق محدد وشامل لمفهوم القيادة.



فتعرف القيادة التربوية بأنها " تهتم بعملية التفاعل بين المكونات التي تحوي كل واحدة منها مجموعة من المتغيرات كتعريف Burns الذي عرفها بأنها علاقات متبادلة بين القادة والأتباع تهدف إلى إشباع حاجات كل منهما" (على، ٢٠١٤، ص١٧٦).

كما تعرف القيادة بأنها عملية التأثير في الآخرين، لغايات تحقيق أهداف محددة، وكذلك عرفت القيادة التربوية: بأنها نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد المدرسي أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى إلى تحقيق مقاصدهم عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة (عبدالله، ٢٠١٢، ص٥٠٧).

وتعرف بأنها "القدرة على جعل المعلم يفعل ما تريده أن يفعل عندما تشاء أن تنفذ عملا ما بطريقة تبتغيها أنت ويكون هو راغب في الوقت نفسه لعلم ذلك" (العقبي، ٢٠١٣، ص٥٦).

مما سبق من تعريفات لمفهوم القيادة يمكن القول بأنها دور جماعي ، يرتبط ببعض الأشخاص وليس عامة الأفراد بأن يكونوا قادة، حيث يتولى ممارستها من خلال مشاركة فعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين، فهي عملية زيادة الحماس عند الأفراد للقيام بعملهم بجد وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية، كذلك لا بد وأن تستهدف عملية التأثير تنسيق وتوجيه جهود الجماعة نحو تحقيق الأهداف المشتركة فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد المدرسي وخبرته وقدرته على التعامل والتأثير مع العاملين بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

## ٢- أهمية القيادة:

تُعد القيادة العنصر الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم بعض، ويشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها العنصر الفعال في المؤسسات التعليمية، وعليه فأهمية القيادة تمكن في كونها حلقة الوصل بين المعلمين وبين خطط المؤسسة التعليمية وتصوراتها المستقبلية، وكونها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات، وهي كذلك التي تدعم القوى الايجابية في المؤسسة التعليمية وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان، وتسيطر على المشكلات والمواقف التربوية وتساهم في حلها ، وحسم الصراعات والخلافات والترجيح بين الآراء، هذا بالإضافة إلى تنمية الأفراد وتطويرهم وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة التعليمية ومواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة تحقيق المستهدفات التي تتطلع المؤسسات التعليمية تحقيقها بشكل خاص والتي تساهم وبشكل كبير إلى تحقيق مستهدفات وزارة التعليم ، ويمكن تحديد أهمية القيادة بعدة نقاط كما ذكرها (عالم، ٢٠٠٩، ص٥٨) على النحو التالي :

- ١- تشكل حلقة الوصل بين فريق العمل وبين خطط المؤسسة التعليمية وتصوراتها المستقبلية.
- ٢- تعد البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات.
- ٣- تحدد معالم المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- ٤- تساهم في نشر القوى الإيجابية في المؤسسات التعليمية وتقلص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.

- ٥- التحكم والسيطرة على المشكلات في العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها وحلها.
  - ٦- تركيز على التطوير المهني والتنمية والتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم المورد الأهم.
  - ٧- مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لصالح المؤسسة التعليمية.
- ٣- القيادة التربوية :

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى، كالنظام الاقتصادي والسياسي وغيرها من النظم الاجتماعية وبما أن المجتمع أصبح يعيش ثورة اتصالات وتكنولوجيا المعلومات مع زخم معرفي كبير يحولها من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات مفتوحة، تتعايش معاً في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح من الضروري لزاماً على المؤسسات التعليمية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الجديد في التطوير والتنمية ولذلك حرصت وزارة التعليم في إنشاء إقسام القيادة المدرسية في هياكل الوزارة وفي هياكل إدارات التعليم في جميع إدارتها حرصاً منها على تطوير واستقطاب الكوادر القيادية وتطويرها وفق خطط الوزارة المستقبلية.

حيث يمكن تعريف القيادات التربوية بأنها : هي إحدى أهم عناصر الإدارة التعليمية ويقصد بالقائد المدرسي في المجال التعليمي كل من يقوم بعمل يغلب عليه طابع التوجيه والتنسيق والتخطيط والتقويم لأعمال وأنشطة شاغلي الوظائف الإدارية والتعليمية الذين يعملون بقيادته من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

كما تعرف بأنها ذلك النوع من القيادة التي تتولي مسؤولية تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال قيام المعلمين في المؤسسات التعليمية بالواجبات المنوطة بهم، إذ لا يمكن أن يؤدي القائد المدرسي دوره بفاعلية دون وجود الجماعة وتظافر جهودها، والقائد المدرسي هو صانع القرار التربوي في ضوء الخطط والأهداف التربوية لخدمة البرامج التنموية والتي تعكس أهداف المؤسسة التعليمية وتطلعاته (على، ٢٠١٤، ص ١٨١).

كما تعرف القيادة التربوية بأنها " سلوكيات يمارسها قائد المدرسة مع المعلمين باعتباره قائد تربوي ويتضمن أحد الأنماط" (على، ٢٠١٥، ص ٨).

كما عرفها (الغامدي، ٢٠١٣)، بأنها مجموعة العمليات لقيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني على الدوام إلى توفير المناخ التنظيمي والفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية.

#### ٤- أساليب القيادة التربوية :

##### ١- الأسلوب القيادي التسلطي :

في هذا الأسلوب ينفرد القائد المدرسي بالرأي واتخاذ القرار، وعدم المراجعة والعلاقة فيها بين القائد المدرسي والمرؤوسين مبنية على الخوف والترهيب وإتباع التعليمات، وتنفيذها دون مناقشة أو جدل أو مقاومة وفيها يكون الاتصال رأسياً، فليس من حق المرؤوس أن يصعد آراءه إلى القيادة، ومن أهم السمات المميزة لسلوك القائد

المدرسي ذو الميول الأوتوقراطية والتي تتمثل في اتخاذه من سلطته الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيه لإجبارهم على إنجاز العمل، ولذلك فهو يركز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيره وكبيرة بمفرده ويصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مرؤوسيه له، والقيادة الأوتوقراطية تقوم على عدة أسس (على، ٢٠١٤)، هي:

١- التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالقائد المدرسي يتبع مسئولاً أعلى منه في مكاتب التعليم، أو في الإدارة العامة للتعليم، ويعمل بأوامره وتوجيهاته، ثم إنه يوجه تعليماته وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها والالتزام بها.

٢- الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة، ويكلف القادة المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظاً في التخطيط والتقييم والمشاركة فيها.

٣- سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهري للقائد: وذلك من قبل المعلمين والمرؤوسين ولرئيس الأعلى من قبل القادة نتيجة حرص كل مرؤوس على طاعة رئيسه، فتظهر بذلك مظاهر النفاق والمداهنة من المرؤوسين لرؤسائهم، ويقابل هذا الولاء شعور متدن جداً من الولاء للمرؤوسين أو الحرص على رضاهم وتلبية رغباتهم.

٤- غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم، إذ يوجه القائد المدرسي تعليماته إلى مرؤوسيه من المعلمين بإتباعه والخضوع له ويتم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلمين نحو طلابهم.

٥- غياب دور المعلمين عن المشاركة في الإدارة، إذ يقوم القائد المدرسي بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليمية وبالانفراد في تحديد طريقة ذلك وفي اتخاذ القرارات، ويلزم المدرسون بالرجوع إلى القائد المدرسي في كل عمل يقومون أو يودون القيام به، مما يؤدي إلى طمس شخصية المعلمين وعدم احترامهم وعدم احترام فرديتهم وخصوصياتهم، وبالتالي تنامي مظاهر القلق والاضطراب والضغط وقلة الانتماء للمهنة لدى المعلمين.

٦- غياب احترام شخصيات التلاميذ وفرديتهم نتيجة إلزامهم بإتباع طرق محددة في التعليم والسلوك وتحريم الخروج عليها وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء والقرارات وتقويمها.

٧- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى الروحية، والعاطفية والنفسية والاجتماعية والجسمية المطلوب الاهتمام بها، وكذلك عدم مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم واستعداداتهم وعدم مراعاة الفروق العلمية بينهم.

هذا الأسلوب يتضح من تسميته بأنه يتصف بالتسلط وإكراه في تسيير شئون العمل وتكوين القرارات المركزية، وتتصف شخصية القائد المدرسي بالدكتاتورية دون اعتبار لآراء الآخرين، إضافة إلى التدخل المباشر في تفصيلات العمل وجزئياته وتحمل نتائج القرارات المتخذة بشأنه (الهاسل، ١٩٨٧).

حيث يتميز هذا الأسلوب بنظرته إلى الإنسان كأداة للعمل وكمصدر الإنتاج، بغض النظر عن كونه مخلوقاً اجتماعياً يخضع لمغيرات نفسية واجتماعية، ويلجأ القائد المدرسي إلى استخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي في تأثيره على المرؤوسين دون مشاورتهم وأخذ رأيهم حيث اتخاذه القرارات والتعليمات، لأنه يعتقد أنهم

غير مؤهلين للمشاركة وتولى السلطة خشية أن يقعوا في أخطاء يكون هو مسئولاً عنها، وهو من يحدد سياسة الجماعة ويرسم الخطط الرئيسية ويمارس الاتصال الرسمي من جهة واحدة، كما أنه يقوم باستخدام الرقابة المباشرة على سلوك المرؤوسين حتى يضمن عدم وقوعهم في الأخطاء، والقائد المدرسي في هذا الأسلوب يعتمد إلى التهديد بالعقاب دون أي تقدير لمشاعر وعواطف المرؤوسين. (على، ٢٠١٤، ص ١٩٠).

## ٢- الأسلوب القيادي التشاوري :

في هذا النوع من أساليب القيادة نجد القائد المدرسي يشارك المعلمين في وضع الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقييم، كما أن المسؤوليات تتوزع على منسوبي المؤسسة التعليمية وفرق العمل وتسودهم العلاقات الإنسانية ، وتكون قنوات الاتصال مفتوحة بينهم، والقائد المدرسي يقوم بتشجيع المعلمين وهو بالتالي ينال تقديرهم واحترامهم، ونقل المشاكل والمشاحنات بينهم، حيث يرى الكثيرون أن القيادة الديمقراطية هي أفضل أنواع القيادة حيث تسود العلاقات الإنسانية بين أفرادها وهي تقوم أيضاً على احترام شخصية المعلم، بل ترى أنه غاية في حد ذاته، كما تقوم على حرية الاختيار، والإقناع، كما أن القرار في النهاية إنما يكون بحكم الأغلبية من غير تسلط أو خوف أو ترهيب، والقائد المدرسي الديمقراطي لا يملأ ولا يفرض على الآخرين آراءه، وإنما يقترح ويترك الآخرين حرية اختيار واتخاذ القرار من خلال المشاركة في ورش العمل أو اقتراح الحلول والبدائل، حيث تقوم القيادة التشاورية على مجموعة أسس والتمثلة فيما ذكره (على، ٢٠١٤، ص ١٩٥)، في التالي :

حيث يقوم هذا الأسلوب على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد المدرسي الديمقراطي يتفاعل مع منسوبي المؤسسة التعليمية ويشاركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمرؤوسيه، فهو يباشر مهامه من خلال الجماعة، فالسياسات تتحدد من خلال الاتفاق والمناقشة الجماعية لأعضاء الجماعة، وتساهم القيادة في دورها في بلورة ما يتفق عليه منسوبي المؤسسة التعليمية من آراء وأفكار إلى قرارات وسياسات فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة منسوبي المؤسسة التعليمية (على ، ٢٠١٥، ص ١٩).

١- الإقرار بالفروق العلمية لدى المعلمين والتلاميذ والمحافظة عليها وتشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات، وليس إخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج والاتجاه وقولبتهم في قالب واحد، ولذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع والتجديد والتجريب لدى المعلمين والتلاميذ.

٢- تنسيق جهود المعلمين في المدرسة وتشجيع التعاون بينهم بما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة، ومتكاملة بعيداً عن الذاتية والأنانية.

٣- إشراك المعلمين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقييم النتائج، إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ.

٤- تكافؤ السلطة في المسؤولية، إذ يقوم القائد المدرسي تمثياً مع مبدأ المشاركة في القيادة بتفويض بعض الواجبات والمهام للمرؤوسين بما يتفق مع استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، ويمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم.

- ٥- اعتماد معيار القدة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد العمل لمرؤوسين، بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمرؤوسين وفي معاملة التلاميذ دون محاباة أو تحيز.
- ٦- الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة والمجتمع المحلي، قوامها احترام شخصية المعلم وآرائه وأفكاره وتوجيهه توجيهها بناء، وتعزيز انتمائه لمجموعته وثقته بنفسه وبالأخرين واحترامه للعمل الجماعي والالتزام والولاء للقيم والمبادئ وليس الأشخاص.
- ٧- إنشاء برنامج للعلاقات العامة يتم من خلاله توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية من ناحية أخرى، وذلك بتعريفهم بسياسات المدرسة وبرامجها وبالقيام بأنشطة اجتماعية وثقافية وبيئية خدمة المجتمع الحلى وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه.
- ٨- مراعاة التوازن في وضع البرنامج التدريبي وتنفيذه، وفي اتخاذ القرارات، بحيث تراعي الاختلافات في وجهات النظر والاجتهادات الظنية دون أن تطغى ناحية على أخرى .

### ٣- الأسلوب القيادي التسبيبي :

هو القيادة الفوضوية أو الحرة أو المطلقة ويتميز هذا الأسلوب القيادي في إعطاء الحرية للمعلمين والتلاميذ نظراً لتمييز القائد المدرسي بالشخصية المرححة، ويشير Brennen إلى أن الأسلوب معاكساً تماماً للأسلوب الأوتوقراطي، فإن غياب أي قيادة حقيقية وكل فرد حر في أداء العمل كما يرضيه يغلب على هذه القيادة طابع الفوضى وسلبية القائد المدرسي ، حيث أن هذا النوع من القيادة لا تحكمه القوانين أو سياسات محددة أو إجراءات ويتميز هذا الأسلوب بعدم تدخل القائد المدرسي بمجريات الأمور ولا يعطي توجيهاته أو إرشاداته للعاملين إطلاقاً إلا إذا طلب منه ذلك، فهي قيادة تترك للمعلمين حرية مطلقة في التصرف والعمل دون أي تدخل من جانب القائد المدرسي ، وقد يكون السبب في ذلك السلوك عدم قدرة القائد المدرسي على اتخاذ القرارات أو عدم معرفته بالمشكلة المطروحة، ويحاول هذا الأسلوب من القيادة بأن يكون فيه القائد المدرسي تاركاً كافة الأمور لمنسوبي المؤسسة التعليمية فلا يحاول أن يشترك معهم في التخطيط أو التنفيذ أو إدارة العمل (على ، ٢٠١٥، ص١٩).

ويتميز القائد المدرسي في هذه المرحلة بأنه أقل الأنواع من حيث الفاعلية وإنتاجية العمل، حيث أن منسوبي المؤسسة التعليمية لا يحترمون شخصيته، وكثيراً ما يشعر المعلمين بالإحباط والضياع وعدم القدرة على التصرف، حيث يعتمدون على أنفسهم في أحوال كثيرة تتطلب تدخله، ويمكن تلخيص سمات القيادة التراسلية في الآتي (على، ٢٠١٤، ص١٩٢):

- ١- إعطاء الحرية الكاملة للأفراد أو المرؤوسين في اتخاذ المهمات دون أدنى تدخل فيها.
- ٢- عدم إعطاء المعلومات إلا حينما يسأل القائد المدرسي عنها وغالباً ما تكون في حدود معينة.
- ٣- عدم المشاركة في أعمال منسوبي المؤسسة التعليمية وأدائهم بشكل تام.
- ٤- عد التدخل في الأعمال التي تناط بالمعلمين إلا في حدود ضيقة جداً، ولذلك تبرز ظاهرة تدني مستويات

الأداء، وضعف العلاقات القائمة بين منسوبي المؤسسة التعليمية.

٥- ضعف التماسك وضيق العلاقات الاجتماعية، وضعف الروح المعنوية وعدم التعاون في إنجاز المهمات.

وهناك صفات يتميز بها القائد المدرسي الفوضوي تتمثل في الآتي (على ، ٢٠١٥، ص ١٩):

١- يتخذ القرارات اعتباطياً بلا تخطيط أو هدف أو بنية.

٢- يتصف بالمزاجية والفوضوية.

٣- لا يتصف بالمطالعة والبحث في مجال عمله.

٤- لا يؤمن بتوظيف المعرفة والعلم والتجربة في عمله.

٥- يؤمن بالوساطة والمحسوبية وإعداد اللوائح في حل مشكلاته وتكايد دوره.

وتعريجاً على ما سبق يمكن القول بأن هذا النوع يعد من أسوأ أساليب القيادة عامة والقيادة التربوية بصفة خاصة، وذلك من حيث ناتج العمل، فأهداف المؤسسة التعليمية بالنسبة لهذا الأسلوب متروكة للحظ والصدفة، وكثيراً ما يجد المعلمين أنفسهم في ظل هذا الأسلوب القيادي عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح والتوجيه والإرشاد من جانب القيادة.

#### ٥- الأساليب القيادية الحديثة :

إن دور القيادة لا يقتصر على التأكد من قيامها بواجبها في الحدود المرسومة لها قانوناً بل يتعدى ذلك إلى العن على إمداد القائمين عليها بالدوافع والحوافز التي تبعث النشاط وتغرس روح التعاون وحب العمل المشترك لديهم، حيث تعتمد عملية القيادة على أربعة أركان أساسية كما ذكرها (عالم، ٢٠٠٩، ص ٥٨) حيث يتطلب وجود جماعة من الناس لها هدف مشترك لتحقيقه، وشخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو القائد المدرسي ، و ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد تحتم وجود القائد المدرسي (موقف اجتماعي) ، وخيراً البيئة التعليمية المحيطة بهذه التغيرات.

ويحتاج عمل القائد المدرسي إلى خمس مجموعات من القدرات والمهارات وهي كالاتي (جبران، د.ت، ص ١١):

أولاً المهارات الإنسانية: وتتمثل في قدرة القائد المدرسي على فهم نفسه وفهم المعلمين ، والقدرة على قيادة منسوبي المؤسسة التعليمية وتحفيزهم وفهم فرق العمل والتعامل معها، وثانياً المهارات المتعلقة باستخدام المعلومات: وهي التي تتعلق بتلقي المعلومات ورصدها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها لخدمة أهداف المؤسسة التعليمية ، ثم ثالثاً المهارات المرتبطة باتخاذ القرارات: التي تجعل عملية اتخاذ القرارات أكثر كفاءة وأهمها القدرة على اتخاذ قرارات فعالة، والقدرة على حل المشكلات التي تواجه التنظيم، والقدرة على إدارة الوقت ، ورابعاً المهارات الفنية: وتتعلق بالنواحي التي تساعد القائد المدرسي على فهم العمل وتسيير أموره في مجال تخصصي أو أكثر ، ثم ختاماً المهارات الفكرية وهي المجموعة الخامسة والتي: تتعلق بالقدرات التي تمكن القائد المدرسي من رؤية الصور الكلية للخطط التعليمية ، ومن أهمها القدرة على فهم ما يجري في المؤسسة التعليمية من أحداث، والقدرة على رد الأمور إلى أسبابها الحقيقية والقدرة على إدراك النتائج.

ولعل من أهم الأساليب القيادية الآتي (الحياري، ٢٠١٦):

- ١- التفكير بشكل مستمر: هي أن يبقى القائد المدرسي يفكر بشكل مكثف بكل ما يتعلق بأهداف المنشأة وما يؤول إلى تحقيقها، وذلك بأن يطرح على نفسه السؤال باستمرار حول كيفية إنجاز الأهداف بأفضل شكل.
- ٢- منح الذات الوقت للتفكير: يتوجب على القائد المدرسي بمنح نفسه الوقت الكافي للتفكير ملياً بكل ما يمكن أن يحفز المرؤوسين على العمل.
- ٣- قيادة المعلمين وفرق العمل دون ضغوط: حيث يجب أن يكون القائد المدرسي نموذجاً يُقتدى به ، فإنه يكون بذلك قائداً فعّالاً، أي أنه مصدر للإلهام وليس مجرد مصدر للأوامر.
- ٤- التحكم بالنتائج.

يمارس قادة المدارس ستة أساليب للقيادة، لكن أربعة من هذه الأساليب تحدث باستمرار أثراً إيجابياً على المناخ التعليمي للمؤسسة التعليمية والنتائج حيث تتمثل تلك الأساليب في الآتي: (غولمان، ٢٠٠٠) (الحرمين، ٢٠١٩):

#### ١- أسلوب القيادة المتبصرة:

في هذا الأسلوب يحرك القائد المدرسي المتبصر منسوبي المؤسسة التعليمية نحو رؤية مشتركة، والأمر لا يتعلق بكيفية الوصول إلى الهدف، وإنما يتعلق بجعل المعلمين يفهمون إلى أين تريد منهم الوصول، وهذا الأسلوب أكثر فعالية في الحالات التي يحتاج فيها الأمر إلى توجيه جديد، ولعل من مزايا هذا الأسلوب هو أنه يعزز الاستقلالية، كما أنه يسمح للمعلمين بالابتكار والتجربة للوصول إلى الهدف. يعتبر الفشل أمراً مقبولاً، ويمكن أن يشعر المعلمين بالارتياح عند تجربة أشياء جديدة تساعدهم في المضي قدماً في المهمة، فلا تملك العديد من المؤسسات التعليمية مهمة واضحة، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى شعور المعلمين بفقدان الحماس، لذا فمن الضروري أن تكون هنالك مهمة أو سبباً لما تفعله، وحتى يصبح المعلم قائداً متبصراً لابد من التحلي بالصفات ومنها: تحلى بالشجاعة، لا تخش تجربة أشياء جديدة، وتقبل إمكانية الفشل ، أو وضع هدفاً طموحاً يمكن منسوبي المؤسسة التعليمية بأكملهم التركيز عليه، وكذلك حين توشك على البدء بمهمة جديدة، اسأل نفسك إذا كانت ستساعدك على تحقيق أهدافك ، ولا يتطلب عليك إيجاد جميع الإجابات بنفسك، حيث يعتبر طلب المساعدة من منسوبي المؤسسة التعليمية وتنوع الأفكار بشكل أكبر، كما أنه يشجع فريق العمل على الخطوات التالية الضرورية لتحويل تلك الأفكار إلى حقيقة، ويمكنهم من أن يصبحوا متبصرين أيضاً.

وقد حدد هذا الأسلوب حسب تصنيف عالم النفس الأمريكي "دانيل غولمان" ونشر هذا التصنيف في مقال بهارفارد بزنس ريفيو عام ٢٠٠٠م، ولخصه "غولمان" في كلمة "رافقني" ويعتبره الأسلوب الأكثر فعالية من بين أساليب القيادة الستة، إذ يعمل على تعزيز كل جانب من جوانب مناخ العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية، فعندما يتعلق الأمر بالوضوح، تجد أن القائد المدرسي المتبصر ذو رؤية بعيدة النظر، ويحفز المعلمين من خلال التوضيح لهم كيف ينسجم عملهم مع رؤية المؤسسة التعليمية ، حيث يفهم المعلمين الذين يعملون لصالح

هؤلاء القادة أهمية ما يفعلونه وسبب أهميته، كما تُضاعف القيادة المتبصرة الالتزام بأهداف المؤسسات التعليمية وباستراتيجيتها وخططها التشغيلية والتنفيذية وذلك بوضع كل مهمة من المهام داخل إطار في هذه الاستراتيجية، فيقطف الأسلوب المتبصر بسبب أثره المتميز نجاحات في أي موقف في المؤسسة التعليمية، ولكنه فعال بشكل خاص عندما تكون المؤسسة التعليمية بدون رؤية واضحة، فالقائد المدرسي المتبصر يرسم مساراً جديداً لمدرسة ، ويروج للمعلمين معه رؤية جديدة طويلة الأجل. (شبكة هيكل ميديا المعرفية، ٢٠٢١).

## ٢- أسلوب القيادة الموجهة:

يتصف أسلوب هذه القيادة بتوجيه المعلمين لتحسين عملهم. وتعتبر الاجتماعات الخاصة من الأشياء التي يبرع فيها قادة المدارس الذين يستخدمون القيادة الموجهة، وهناك فرق بين القيادة التفصيلية والتوجيهية، وهدفك كقائد هو أن تساعد المعلمين على التطور في دورهم الوظيفي، وتتحداهم ليتفوقوا على أنفسهم مع تزويدهم بالأدوات، والنصيحة والدعم الذي يحتاجون إليه للنجاح، حيث إن القيادة الموجهة لا تفرض على الموظف ما يجب أن يفعله في كل خطوة، وإنما ترشده نحو نسخة محسنة من نفسه ليشارك مع منسوبي المؤسسة التعليمية بأفضل شكل ممكن، ويحقق في الوقت نفسه أهدافه الشخصية، ويُعتبر التركيز على تحسين نقاط الضعف لدى المعلم أحد أكبر الأخطاء التي يرتكبها القادة الذين يتبعون هذا الأسلوب في القيادة. فإذا كنت تريد الحصول على أفضل النتائج من المعلمين كقائد، يجب أن تركز على نقاط قوتهم، وحتى يصبح القائد المدرسي قائداً موجه لا بد من الآتي:

- ١- التواصل بانتظام مع كل منسوبي المؤسسة التعليمية ، وخصص وقتاً لتوجيههم. عندما تكون قائداً موجهاً، عليك تمكين كل معلم ليصل إلى أفضل حالة ممكنة مهما كنت مشغولاً.
- ٢- حاول عقد اجتماعات خاصة شهرية، يمكنك خلالها سؤال المعلمين عن التحديات التي يواجهونها وتحسين نقاط قوتهم.

يركز القادة الموجهون نحو العلاقات على دعم وإثارة الدوافع وتطوير المعلمين في المؤسسة التعليمية وتعزيز العلاقات الناشئة داخلها. فيتجه هذا الأسلوب من القيادة نحو تشجيع العمل الجماعي الهادف والتعاون بروح الفريق الواحد، من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية والتواصل الجيد. وبهذا، يعطي القادة المهتمون بالعلاقات أولوية لرفاهية كل معلم من معلمين المدرسة ، وتخصيص الوقت وبذل الجهد لتلبية الاحتياجات العلمية لكافة المعلمين . وقد يشمل هذا النهج الاتجاه نحو تقديم الحوافز مثل المكافآت والتحفيز والجوائز ، والتدخل كوسيط لمعالجة المشاكل التي تطرأ في البيئة المدرسية أو داخل الفصول المدرسية، والاهتمام بدعم مزيد من التفاعلات العادية مع أعضاء المؤسسة التعليمية للتعرف على مواطن القوة والضعف، وإنشاء بيئة عمل شفافة وغير تنافسية، أو مجرد قيادة منسوبي المؤسسة التعليمية بأسلوب جذاب أو مشجع، وتتمثل الفوائد الكامنة خلف القيادة الموجهة نحو العلاقات في ضمان وجود منسوبي المؤسسة التعليمية في بيئة مدرسيه يحرص فيها القائد المدرسي على توفير الرفاهية لهم. وفي نفس الوقت، يدرك القادة الموجهون نحو العلاقات أن بناء الإنتاجية الإيجابية يستلزم وجود بيئة مدرسية إيجابية يشعر المعلمين خلالها أنهم منتمون إلى قيادة رشيدة. وحيث إن الصراعات الشخصية وعدم الرضا في العمل والشعور بالاستياء وحتى الضجر قد تعمل على خفض مستوى الإنتاجية بطريقة



كبيرة، لذا فيهتم هذا النوع من القادة بوضع الأشخاص على رأس أولوياتهم لضمان بقاء معدل مثل هذه المشاكل عند أدنى حد لها. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون المعلمين وفرق العمل التي تعمل مع القائد المدرسي أكثر استعدادًا لخوض المخاطر، لأنهم يدركون جيدًا أن القائد المدرسي موجود لتوفير الدعم الذي يحتاجونه إذا دعت الحاجة لذلك (مجموعة نيرمي الاعلامية، ٢٠٢١).

### ٣- أسلوب القيادة المتناغمة:

يقوم القائد المدرسي الذي يمارس ويتبع هذا الأسلوب في القيادة كشخصٍ متناغم، حيث يُنشئ الروابط القوية في المؤسسة التعليمية. ويركز على جعل البيئة المدرسية أكثر تناغمًا بحيث يعرف الجميع فيها بعضهم البعض جيدًا ويعملون معًا بشكلٍ جيد، كثيرًا ما تكون هنالك خلافات بين المعلمين ، وقد لا يحبون جميع زملائهم في البيئة المدرسية ، لكن هذا الأسلوب في القيادة يهدف إلى إصلاح ذلك كله. وإذا تزعزت الثقة في المؤسسة التعليمية ، فإن القائد المدرسي المتناغم هو الشخص المثالي الذي يرأب مثل هذه الصراعات ، وحتى يصبح القائد المدرسي قائدًا متناغمًا لابد من توافر الآتي:

١- انشر ثقافة تقدير الجهود بين منسوبي المؤسسة التعليمية، وبمرور الوقت، يقرب الجميع من بعضهم البعض، ويساعدهم على تطوير العلاقات بينهم.

٢- إن أنشطة بناء الفريق طريقة رائعة ليقرب منسوبي المؤسسة التعليمية من بعضهم البعض.

٣- شجع المناقشات الصعبة ضمن الفريق. لن يكون الأمر مثاليًا دائمًا، ومن الطبيعي للغاية أن تواجه تحدياتٍ وخلافات بين المعلمين، ومن الضروري أن تشجع الصراحة والمناقشات الحقيقية.

حيث لخطه "غولمان" في عبارة "الأولوية للأشخاص" إذ يدور هذا الأسلوب حول الأشخاص، ويقدر أنصاره الأفراد ومشاعرهم أكثر من تقديرهم للمهام والأهداف، فنجد القائد المدرسي المتناغم يسعى إلى إسعاد المعلمين وخلق الانسجام فيما بينهم، حيث يركز القائد المدرسي المتناغم على بناء روابط عاطفية قوية، ومن ثم جني ثمار هذا المنهج، وهي تحديداً الولاء الشديد، ويمتلك هذا الأسلوب أيضاً أثراً إيجابياً ملحوظاً على التواصل، إذ إن الأشخاص الذين يعجبون ببعضهم البعض كثيراً يتبادلون الحديث كثيراً، ويتشاركون الأفكار، حيث يقدم القائد المدرسي المتناغم تعليقات إيجابية تعزز الشعور بالتقدير، والمكافأة على تحقيق الأهداف بشكل جيد، وتتمتع هذه التعليقات بفعالية خاصة في البيئة المدرسية لأنها نادرة للغاية، إذ إنه من خلا المراجعة السنوية، لا يتلقى معظم الأشخاص عادةً أيه تعليقات على جهودهم، وهذا ما يجعل الكلمات الإيجابية للقائد المتناغم أكثر تحفيزاً. (شبكة هيكل ميديا المعرفية، ٢٠٢١).

### ٤- أسلوب القيادة الديمقراطية:

تعني القيادة الديمقراطية إيجاد توافقٍ بين منسوبي المؤسسة التعليمية تجاه النتيجة، ويُستخدَم هذا الأسلوب في القيادة بشكلٍ أفضل عندما لا تكون متأكدًا بنسبة ١٠٠% من الاتجاه الذي عليك اتخاذه كقائد، وترغب بالحصول على حكمة منسوبي المؤسسة التعليمية لمساعدتك على اتخاذ القرار، وقد يكون هذا الأسلوب فعالاً للغاية عندما يتوجب عليك اتخاذ قراراتٍ كبيرة، أو إذا كنت تخطط لاستراتيجياتٍ مستقبلية، أو عندما تتخذ خياراتٍ استراتيجية قد تؤثر في مستقبل المؤسسة التعليمية . إن المعرفة في الذكاء التشاركي الجماعي أعظم دائماً من معرفة

- الشخص الواحد، وحتى يصبح القائد المدرسي قائداً ديمقراطياً لا بد من امتلاك الصفات الآتية:
- 1- تعلم أن تثق بالمعلم و منسوبي المؤسسة التعليمية لديك وطور مهارات التّواصل لديك لتناقش الأفكار مع جميع المعلمين. فالقائد المدرسي الديمقراطي يعطي الجميع حقاً متساوياً في اتخاذ القرار.
  - 2- اقترح بعض الأفكار لتفعيل حلقات النقاش، واستراتيجية لتجمع آراء المعلمين المعنيين، ويمكن أن تقترح إجراء جلسة عصفٍ ذهني أو استبيانٍ يتضمن أسئلةً نوعيةً وعمل ورش تدريبية تشاركية .
  - 3- خذ جميع الأفكار المطروحة بالحسبان وشارك أفكارك مع منسوبي المؤسسة التعليمية. من الضروري أن يعرفوا أنك قضيت وقتاً في دراسة كل فكرةٍ مطروحة. سواءً قررت أن تسايرهم فيها أم لا، من الضروري أن تقدّر أنهم قضوا وقتاً في التفكير في الاحتمالات والتحديات.

ونجد أن هذا الأسلوب يقوم على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد المدرسي الديمقراطي يتفاعل مع المعلمين ويشاركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمؤوسيه، فهو يباشر مهامه من خلال الجماعة، فالسياسات تتحدد من خلال الإتفاق والمناقشة الجماعية لمنسوبي المدرسة ، وتساهم القيادة في دورها في بلورة ما يتفق عليه المعلمين من آراء وأفكار إلى قرارات وسياسات فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة منسوبي المدرسة (على، ٢٠١٥).

حيث يشارك المعلمين في وضع الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقييم، كما أن المسؤوليات تتوزع عليهم وتسودها العلاقات الطيبة، وتكون قنوات الاتصال مفتوحة بينهم، والقائد المدرسي يقوم بتشجيع المعلمين و منسوبي المؤسسة التعليمية وهو بالتالي ينال تقديرهم واحترامهم، وتقل العلاقات الإنسانية بين أفرادها، وهي تقوم أيضاً على احترام شخصية المعلم بل ترى أنه غاية في حد ذاته، كما تقوم على حرية الاختبار، والإقناع، كما أن القرار في النهاية إنما يكون بحكم الأغلبية من غير تسلط أو خوف ، والقائد المدرسي الديمقراطي لا يملأ ولا يفرض على المعلمين آراءه، وإنما يقترح ويترك لمنسوبي المؤسسة التعليمية حرية اختيار واتخاذ القرار أو اقتراح الحلول والبدائل وهو يراعي رغبات المعلمين ومطالبهم، حيث تقوم القيادة الديمقراطية على مجموعة أسس تتمثل في الآتي (على ، ٢٠١٤، ص ص ١٩٤-١٩٥):

- 1- التحديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة، ومهامه وسلطاته بشكل يضمن عدم التداخل أو التضارب في الاختصاصات والمسؤوليات ولا يؤدي إلى التناقض أو المشاحنات بين المعلمين.
- 2- تنسيق جهود المعلمين في المدرسة وتشجيع التعاون بينهم بما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة ومتكاملة بعيداً عن الذاتية والأنانية.
- 3- إشراك المعلمين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقييم النتائج ، إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ.
- 4- تكافؤ السلطة في المسؤولية إذا يقوم القائد المدرسي تمشياً مع مبدأ المشاركة في القيادة بتفويض بعض الواجبات والمهام لمنسوبي المؤسسة التعليمية بما يتوافق مع استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، ويمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم.
- 5- اعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد لمنسوبي المؤسسة التعليمية ، بحيث يتم وضع

الشخص المناسب في المكان المناسب مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمعلمين وفي معاملة التلاميذ دون محاباة أو تحيز.

٦- الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة والمجتمع المحلي، واحترام شخصية المعلم وآرائه وأفكاره وتوجيهه توجيهها بناء، وتعزيز انتمائه لمجموعته وثقته بنفسه وبالآخرين واحترامه للعمل الجماعي والشورى والالتزام والولاء للقيم والمبادئ وليس الأشخاص.

٧- مراعاة التوازن في وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه، وفي اتخاذ القرارات، بحيث تراعي الاختلافات في وجهات النظر والاجتهادات الظنية دون أن تطغى ناحية على أخرى.

٨- إنشاء برنامج للعلاقات العامة يتم من خلاله توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية، والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية من ناحية أخرى، وذلك بتعريفهم بسياسات المدرسة وأنشطتها وبرامجها وبالقيام بأنشطة اجتماعية وثقافية وبيئية لخدمة المجتمع المحلي وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه من خلال برامج الشراكات المجتمعية الفاعلة .

#### ٥- أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل:

ينفذ القائد المدرسي الذي يحدد وتيرة العمل لمنسوبي المؤسسة التعليمية أهدافاً يتوقع الوصول إليها مهما تطلب الأمر. وهو يطالب معلميه بالكثير، ويبين بالأمثلة ما هو متوقع منهم. إن أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل قد يلحق الضرر بالمعلمين ، لذا يجب أن تكون حذراً للغاية عند اتباع هذا الأسلوب، والأفضل أن يُتبع لفترات قصيرة، وقد يتوجب عليك في بعض الأحيان أن تتوقع الكثير من المعلمين ، سواءً كان ذلك بسبب تعرض المؤسسة التعليمية لتحديات تجبرك على أن تصبح أكثر تطلباً من أجل تحقيق الأهداف، أو لأي أسباب أخرى. ويمكن السر في تحقيق التوازن بين هذا الأسلوب وتقدير الجهود. يجب أن تجعل المعلمين يدركون أنه على الرغم من أنك تطلب منهم الكثير وقد يكون ذلك صعباً، إلا أنه أمرٌ مؤقت، ولكي يصبح المعلم قائداً قادراً على تحدد وتيرة العمل لابد من توافر الصفات الآتية:

١- قدر وثن جهود المعلمين على الصعيد الشخصي والجماعي، وقد يكون ذلك محفزاً للغاية، خاصة عندما تطلب منهم الكثير.

٢- احرص على أن تخبر المعلمين وفريق العمل أن توقعاتك مؤقتة، وأنه وقت مثالي ليتعاون المعلمين مع بعضهم البعض. وتنشأ عن ذلك روابط أقوى بين المعلمين في النهاية.

٣- أظهر نتائج جهودهم بشكل مستمر في إطار الهدف الأكبر، فقد تكون رؤية المعلمين أن تأثيرهم في المؤسسة التعليمية أمراً فعالاً.

#### ٦- أسلوب القيادة الاستبدادية:

يحكم القائد المدرسي المستبد بالخوف، ويكون في العادة بارداً وقاسياً وغالباً ما يكون هذا الأسلوب في القيادة

ذات التأثيرات السلبية في بيئة المؤسسة التعليمية والغير فعالة إلى حد كبير، ويجب استخدامها في حالات الأزمات فقط، لكن حتى في تلك الحالات، قد لا يكون أفضل أسلوب يمكن اتباعه. بشكل عام، يوصى بتجنب اتباع هذا الأسلوب تمامًا، خصوصاً في المؤسسات التعليمية والتربوية، وحتى لا يصبح القائد المدرسي قائداً مستبدًا فإنه لابد أن يقوم بالآتي :

١- لا تأمر المعلمين، بل حفزهم على المشاركة، وشرح صورة الوضع الكاملة بوضوح، وسيفهم المعلمين ما يجب عمله.

٢- احرص على أن تُعلمهم أن هذا الوضع مؤقت، ويجب على المعلمين الانتظار حتى تمر العاصفة.

ولعل من أبرز خصائص القيادة الاستبدادية الآتي: (كندرا تشيرري، د.ت)

١- إدخال ضئيل أو منعدم من أعضاء المجموعة.

٢- القادة يتخذون كل القرارات تقريباً.

٣- قادة المجموعة تملي جميع أساليب العمل والعمليات.

٤- نادراً ما يثق أعضاء المجموعة بالقرارات أو المهام المهمة.

٥- يميل العمل إلى أن يكون عالي التنظيم والصلابة للغاية.

٦- الإبداع والتفكير خارج الصندوق يميلان إلى الإحباط.

٧- القواعد مهمة وتميل إلى أن يتم تحديدها بوضوح وإبلاغها.

كما أن الأسلوب الأوتوقراطي يميل إلى أن يبدو سلبياً تماماً. بالتأكيد يمكن أن يكون ذلك عند الاستخدام المفرط أو تطبيقه على المعلمين أو المواقف غير الصحيحة. ومع ذلك، يمكن للقيادة الأوتوقراطية أن تكون مفيدة في بعض الحالات، مثل عندما تكون هناك حاجة لاتخاذ القرارات بسرعة دون التشاور مع مجموعة كبيرة من المعلمين، أو يتطلب لبعض المشاريع قيادة قوية لإنجاز الأشياء بسرعة وكفاءة. عندما يكون القائد هو الشخص الأكثر دراية في المعلمين، يمكن للأسلوب الأوتوقراطي أن يؤدي إلى قرارات سريعة وفعالة، في حين أن القيادة الاستبدادية يمكن أن تكون مفيدة في بعض الأحيان، إلا أن هناك العديد من الحالات التي قد يكون فيها أسلوب القيادة هذا مشكلة. غالباً ما ينظر إلى المعلمين الذين يسيئون إلى أسلوب القيادة الأوتوقراطية على أنهم متسلطون ومسيطرون وديكتاتوريون. هذا يمكن أن يؤدي في بعض الأحيان إلى الاستياء بين منسوبي المدرسة، كم يمكن لهم أن يشعروا في نهاية المطاف أنهم ليس لديهم أي مدخلات أو يقولوا كيف تسير الأمور أو يفعلونها، وهذا يمكن أن يكون مشكلة خاصة عندما يتم ترك معلمين مهرة وقادرين مع فريقهم، ويشعرون بأن معلوماتهم ومساهماتهم قد تم تقويضها. (كندرا تشيرري، د.ت).

## البعد الثاني : الأداء الوظيفي للمعلمين :

### ١- مفهوم الأداء الوظيفي :

يعرف الأداء الوظيفي على أنه " هو المخرجات والنتائج والإنجازات التي يتم تحقيقها بواسطة فرد أو جماعة أو مؤسسة تعليمية ، كما يعرف أيضاً أنه العمليات التي تتضمن إتباع وسائل وأساليب يتم عن طريقها القيام بالأنشطة للوصول إلى أهداف هذه النشاطات، باستخدام موارد إمكانات معينة" (أسماء، ٢٠١٩، ص ٧). ويعرف بأنها " كفاءة الفرد أو العامل لعمله ومسلكه فيه، ومدى صلاحيته في القيام بعمله وتحمله لمسؤولياته" (براهيم وشوقي، ٢٠١٧، ص ٢٥٩).

كما يعرفه آخر بأنه محاولة تحقيق تلك الأهداف المنتظرة من تخفيض الموارد المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف ويشمل مفهومي "الفعالية" وهي الوصول إلى الأهداف المرجوة "الناجعة" وهي تخفيض الموارد المستخدمة (كلادة، د.ت).

ومما سبق يمكننا وضع تعريف إجرائي للأداء بأنه " الأداء هو النشاط الذي يقوم به شاغلي الوظائف التعليمية والإدارية ، والذي يُظهر فيه ما يملكون من مهارات ومعارف وقدرات ، من خلالها يتم إنجاز أهداف العاملين وأهداف المؤسسة التعليمية".

ولعل الأداء الوظيفي يرتبط ارتباط وثيقاً بالقائد المدرسي الذي يعمل على تحقيق الأداء الوظيفي الجيد لمؤسسته التعليمية ، وهذا القائد يتميز بالعديد من الموصفات المتمثلة في الآتي:

- ١- أن القيادة التربوية ليست سيطرة أو إكراها وإنما هي تأسيس التبعية الإدارية.
- ٢- القيادة هي تشجيع التغيير المرغوب، وقد تقاوم التغيير للمحافظة على النظام الاجتماعي التربوي الذي قد يجد مقاومة أو معارضة من قوى داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والتي قد تضغط لأحداث تغيير غير مقبول يؤثر على المؤسسة التعليمية.
- ٣- أن يكون متعاطفاً مع معلمين قادرين على تحديد حاجات المعلمين المختلفة والاستجابة لها لتحقيق أفضل أداء لهم.
- ٤- أن يكون متميزاً بين منسوبي المدرسة ومساعداً لهم في المؤسسة التربوية.
- ٥- القدرة على العمل مع منسوبي المؤسسة التعليمية ومساعدتهم والتفاعل معهم لتحسين ادائهم الوظيفي.
- ٦- أن يكون قادراً على الاتصال بالآخرين بفعالية ووضوح. (الهاشل، ١٩٨٧، ص ص ٢٥٨-٢٦٠) .

وينظر إلى القائد المدرسي على أنه روح المؤسسة التربوية وليس فقط قائداً لها وإلى القيادة على أنها مفتاح الإدارة العامة لكونها مسؤولة عن سلامة التنظيم وإدارة الأعمال وحث المعلمين على إنجازها بحماس وكفاءة، لذلك كان اختيار وإعداد القادة في المنظمات والمؤسسات التربوية والتعليمية من أهم ما تعنى به الدول (حسينه، د.ت، ص ٣٧٧).

ومما سبق يمكن القول أن تلك الصفات إذا توافرت لدى القائد المدرسي فإنها تُسهم في تحسن أداء المعلمين بالمدرسة، وتشجعهم على بذل الكثير من الأعمال في ضوء الارتقاء بمؤسساتهم التعليمية، فالعلاقة بين القائد

المدرسي والأساليب التي يستخدمها في قيادة المدرسة تنعكس إيجاباً على الأداء الوظيفي لكافة المعلمين والإداريين داخل المؤسسات التعليمية.

يرى (البهواشي، ٢٠٠٤، ص ص ٣٤١ - ٣٤٢) أن أغراض تقويم المعلم يمكن إجمالها في الآتي:

- ١- استخدام التقويم من أجل تطوير علاقات عامة وتحقيق ممارسات جيدة: ويستهدف التقويم في هذه الحالة تحديد جوانب القوة والضعف.
  - ٢- استخدام التقويم لتحسين المساق: وهدف التقويم هنا مستقبلي، إذ يستهدف تحقيق التحسن بصرف النظر عن الخبرة الذاتية للمعلم.
  - ٣- استخدام التقويم لتعليم المعلم كيف يتحمل مسؤولية عمله: ومهمة التقويم هنا الوقوف على مدى الوفاء باحتياجات المعلمين والمتعلمين.
  - ٤- استخدام التقويم لتقديم المعلومات عن سياسة الإنماء المهني والتخطيط لها: ويستهدف التقويم هنا تقديم بيانات تفيد متخذي القرار.
  - ٥- استخدام التقويم كوسيلة لتشخيص الاحتياجات: الهدف هنا هو استخدام التقويم لتحديد احتياجات المعلمين من الإنماء المهني مستقبلاً.
- ٢- عناصر الأداء الوظيفي:

يرى البعض حصر الأداء في عنصرين هما الكفاءة والفعالية، غير أن حصر الأداء في هذين البعدين فقط يشوبه بعض النقص، بحيث أن المؤسسة التعليمية التي تضع أهدافاً غير طموحة وتحققها بأقل الموارد أو التي تنشط في قطاع متدهور، لا يمكن اعتبارها ذات أداء جيد، لذا فبعض المصادر أوردت عنصرين هاميين وهما الإنتاجية والتنافسية، ويمكن تناولهما كالآتي (حريم، ٢٠٠٦، ص ٣٥):

#### ١- الكفاءة:

تعد الكفاءة من بين أبعاد أداء المؤسسة التعليمية التي ذكرها لويس رايموند ويمكن تعريفها بأنها العلاقة بين الموارد والنتائج وترتبط بمسألة ما هو مقدار المدخلات من المواد الخام والأموال والموارد البشرية اللازمة لتحقيق مستوى معين من المخرجات أو هدف محدد، كما يمكن تعريفها بأنها القدرة على تحقيق عمل ما مع القليل من الموارد (بتكاليف منخفضة)، وكذلك يقصد بها تحقيق أكبر ربح مقابل تكلفة معطاة.

#### ٢- الفعالية:

وتعد الفعالية أيضاً من بين أبعاد أداء المؤسسة التعليمية التي من خلالها يمكن التعرف على أحد أجزاء الأداء، حيث تعدد تعريفات الفعالية فنجد من أبرز مفاهيمها أنها القدرة على تحقيق عمل أو نيل النتيجة المرجوة، أو أنها درجة تحقيق الأهداف مهما كانت الوسائل المستعملة.

يعتمد الحكم على فعالية المؤسسة التعليمية على مجموعة من المؤشرات، نذكر منها: (سامية، ٢٠٠٨، ص ٤٠-٤١).

## ١- المؤشرات الداخلية:

تعتبر المؤشرات الداخلية الخصائص التي تكون ضمن المحيط الداخلي للمؤسسة التعليمية، التي تستطيع التحكم بها وتوجيهها بالشكل الذي يوصلها إلى تحقيق الأهداف التي تسعى الوصول إليها، ومن بين هذه المؤشرات نذكر ما يلي:

١- تخطيط وتحديد الأهداف : من خلال التعرف على مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحديد الأهداف والتخطيط لمسارها، مع تحديد مختلف الوسائل اللازمة لتحقيقها.

٢- المهارات الاجتماعية للفائد المدرسي: المجددة في علاقاته مع منسوبي المؤسسة التعليمية وقدرته على حل المشاكل التي تواجههم، إضافة إلى تحفيزهم لدفعهم أكثر على العمل .

٣- المهارات العملية: العالية والتميزة التي يتمتع بها الفائد المدرسي وكذا المعلمون والإداريون .

٤- التحكم في سير الأحداث داخل المؤسسة التعليمية: من خلال اعتماد الأساليب التي تمكن من تفعيل عملية التسيير كالمركزية وتفويض السلطة مع محاولة السيطرة على سلوك منسوبي المؤسسة التعليمية وتوجيههم.

٥- المشاركة في اتخاذ القرارات: التي تعتبر نوعاً من الحوافز التي تساهم في رفع الروح المعنوية لديهم وتعمل على تحقيق الرضا الوظيفي مما يزيد من ولائهم للمؤسسة التعليمية.

٦- إدارة الصراع : حتى يتم التخفيف من حدوثة ومنع حدوثة مجدداً.

٧- الإصابات في العمل : وضع برامج وقائية لتفادي وقوعها وكذا التدخل السريع لتقديم العلاج الفوري، أثناء حدوثةا.

٨- كفاءة استخدام الموارد المتاحة : من أجل تخفيف التكاليف فمن بين أهدافها الاستعمال العقلاني، للموارد المستخدمة في العملية التعليمية.

## ٢- المؤشرات الخارجية:

وتعتبر هذه المؤشرات والخصائص التي يتميز بها المحيط الذي تنشط فيه المؤسسة التعليمية، بمختلف جوانبه، والتي تعطي حكماً على مدى فعالية المؤسسة التعليمية ، ومن بين هذه المؤشرات نذكر ما يلي:

١- التجهيزات والخدمات : حيث يمكن الحكم على فعالية المؤسسة التعليمية من خلال نتائج ما تم التخطيط له وتحقيق مستويات عالية في عملية التحصيل الدراسي ، ومدى تقبلها من المستفيدين خصوصاً في المؤسسات التعليمية الخاصة أو الحكومية.

٢- الجودة : إذ تعد من أهم المؤشرات خصوصاً في عصر السرعة وظهور تحديات وتطورات جديدة باستمرار تركز على الجودة ، لذا كان لزاماً على المؤسسة التعليمية التحسين المستمر في عمليات المدخلات والمخرجات وعمليات التقييم المستمر لها لتوكب وتتافس المؤسسات التعليمية الأخرى .

تحقيق النتائج :حتى تستمر المؤسسة التعليمية وتحافظ على مركزها، نجدها تسعى دائماً إلى تحقيق نتائج مذهلة في التحصيل الدراسي كهدف أساسي لها .

٣- القدرة على التكيف والتأقلم المؤسسة التعليمية الظروف الداخلية والخارجية: وذلك من خلال الإحاطة بالمعلومات اللازمة التي قد تطرأ من حين لآخر مثل تحديات كورونا الأخيرة التي شلت العالم ، وتكون هنالك خطط وتصورات مستقبلية مستعدة لمواجهةها.

٤- التطور والنمو: عن طريق إدخال التكنولوجيا الحديثة واستعمال البرامج التدريبية للرفع من القدرات، والمهارات البشرية بشكل يتماشى مع التطور العلمي والذي يساهم في رفع كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية.

وتتمثل عناصر تحديد الأداء المؤسسي في المؤسسة التعليمية في العناصر الآتية (حسينه، د.ت، ص ٣٨١):

١- اعتماد التخطيط الاستراتيجي لإدراك اتجاهات التطور التربوي المراد تطبيقه واعتماد الخطط العلمية بما يخلق بيئة مدرسية سليمة.

٢- عمل القائد المدرسي قدوة مع منسوبي المؤسسة التعليمية يتجلى من خلال تبنيه مجموع المهارات القيادية التي تفعل المصادر البشرية والمادية للحفاظ على الأداء الفعال للمدرسة.

٣- الحرص على احترام المسؤولية الاجتماعية للمدرسة من خلال فتح أبوابها للمجتمع، والالتزام بالقوانين السرية فيه واحترامها والعدالة في تطبيقها.

٤- تصميم البرامج التعليمية اعتمادا على المناهج والبحوث العلمية والنماذج التربوية الفعالة.

٥- إقامة علاقات وطيدة مع المجتمع باستخدام المعلومات المتعلقة بالعائلات، ومتابعة اهتمامات المجتمع وحاجاته بصورة منتظمة.

٦- المساهمة في النشاطات المحيطة بالمدرسة والمؤثرة على حياة الطلبة.

٧- التزام العمل المدرسي بالإطار القانوني والسياسي للدولة والإدارة المحلية بما يسمح بتطوير الاتصالات المستمرة مع متخذي القرارات في المجتمع المحلي.

٣-العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي:

مما لا شك فيه أن هناك عوامل عديدة ومتنوعة يمكن أن تؤثر على أداء المؤسسات التعليمية بعضها داخلي والآخر خارجي، بحيث يتحقق ذلك من قيمة مؤشرات الأداء العالية أو الدنيا، وبالتالي من الصعب حصرها وتناؤها جميعا، إلا أن دراستها وتحليلها أمر ضروري لتحقيق منهجية سليمة في تقييم وتقويم الأداء، لهذا سيتم التطرق إليها من خلال تقسيمها إلى مصدرين أو عاملين أساسيين هما:

١-العوامل الداخلية:

تتمثل العوامل الداخلية في مختلف المتغيرات الناتجة عن تفاعل عناصر المؤسسة التعليمية الداخلية والتي تؤثر على أدائها، ويمكن للقائد المدرسي أن يتحكم فيها ويحدث فيها تغيرات تسمح بزيادة آثارها الايجابية أو التقليل من آثارها السلبية، ومن أبرز هذه العوامل أو المتغيرات التي تخضع لسيطرة المؤسسة التعليمية هي كتالي: أولاً: العوامل التقنية: وهي مختلف القوى والمتغيرات التي ترتبط بالجانب التقني في المؤسسة التعليمية وتشمل على الخصوص ما يلي:



نوع التكنولوجيا سواء المستخدمة في الوسائل التعليمية الفعلية أو المستخدمة في معالجة المعلومات، أو نسبة الاعتماد على الوسائل التعليمية بالمقارنة مع عدد المستفيدين من الطلاب والمعلمين أو الموقع الجغرافي للمؤسسة التعليمية ، والتوافق بين مخرجات المؤسسة التعليمية وبين رغبات المستفيدين منها و نوعية التجهيزات والبنية التحتية.

ثانياً: الهيكل التنظيمي: وهو الإطار الرسمي الذي يحدد درجة التخصص وتقسيم العمل بين منسوبي المؤسسة التعليمية ، وعدد المعلمين ، وكذا عدد الإداريين ، ولمن يتبع كل شخص ومنها الأشخاص الذين يتبعون له، وما هي سلطات ومسؤوليات كل منهم، ومهام العمل.

ثالثاً: الموارد البشرية: هي مختلف القوى والمتغيرات التي تؤثر على استخدام المورد البشري في المؤسسة التعليمية وتضم على الخصوص مجلس وهيكل المؤسسة التعليمية وعملية الانظمة في القبول والتسجيل، وكيفية الاختيار وتوزيع المهام والتطوير المهني والتأهيل والتنمية وعمليات التشجيع والتحفيز وعملية متابعة تقييم الأداء .

رابعاً: العوامل الفنية: توفير التجهيزات والاستعدادات بحيث تصبح البيئة التعليمية مناخ مناسب يستطيع من خلالها الجميع العمل على استمرار العملية التعليمية دون توقف (براهيم و شوقي، ٢٠١٧، صفحة ٢٦٢).  
خامساً: بيئة المؤسسة التعليمية: توجد عناصر عديدة تحيط منسوبي المؤسسة التعليمية أثناء أدائه عملهم ، وما يعرف بمكونات البيئة الداخلية من علاقات اجتماعية تنظيمية أفقية ورأسية، نظام الحوافز، الاتصال... الخ، أو ما يسمى بالعوامل المنظمة، لها تأثير بالغ الأهمية على السلوك الأدائي للعنصر البشري، كما أن عدم انتظام في العمل والانسحاب والغيابات كثيراً جميعها تؤدي لسلبية بيئة العمل.

سادساً: طبيعة العمل: تشير إلى مدى أهمية الوظيفة التي يؤديها منسوبي المؤسسة التعليمية ، ومقدار فرص النمو والترقية المتاحة لشاغلها، ومستوى الإشباع ، حيث كلما زادت درجة التوافق بين منسوبي المؤسسة التعليمية والعمل الذي يؤديه زادت دافعيتهم وولائهم للمؤسسة التعليمية وبالتبعية للقائد المدرسي و الإنتاجية والكفاءة في الأداء منسوبي المؤسسة التعليمية.

#### **العوامل الخارجية:**

يقصد بالعوامل الخارجية " مجموعة التغيرات والقيود والمواقف التي هي بمنأى على رقابة المؤسسة" وبالتالي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في أنشطة وقرارات المؤسسة التعليمية وتخرج عن نطاق سيطرتها ومن بين العوامل التي تؤثر بشكل غير مباشر على المؤسسة التعليمية ما يلي:

أولاً: العوامل السياسية: إن علاقة المؤسسة بالمتغيرات السياسية تشمل جانب القرارات السياسية كالحرب، التأمينات، الحظر على نشاط بعض المؤسسات، الانقلابات، كلها عوامل تؤثر على أداء المؤسسة التعليمية.  
ثانياً: العوامل الاقتصادية: تشمل كل من معدلات الفائدة، معدلات التضخم، معدلات البطالة اتجاهات الأجور، توفر الطاقة وتكلفتها.

ثالثاً: العلوم الاجتماعية: تتمثل في التركيبة السكانية، والتوزيع الجغرافي، الأنماط الاستهلاكية مستوى التعليم.

رابعاً: العلوم التكنولوجية: وتشمل معدلات الإنفاق على البحوث والتطوير، تطور وسائل الاتصالات وأنظمة المعلومات، الاختراعات الجديدة وغيرها من القوى التي تساهم في حل مشكلات العمل من خلال التقنيات الحديثة.

خامساً: العوامل البيئية والتشريعية: منها القوانين الخاصة بتنظيم علاقة المؤسسة التعليمية بالعاملين فيها و القوانين المرتبطة بالبيئة التي تعمل على حمايتها والمحافظة عليها من التلوث، القوانين الخاصة بالدفاع عن حقوق المستهلكين.

أما العوامل الخاصة أو ذات التأثير المباشر على أداء وقرارات المؤسسة التعليمية منها العملاء أو المستفيدين من مخرجات المؤسسة التعليمية ، مثل المؤسسات المنافسة وأصحاب المصالح الأخرى في المجتمع المحيط بالمؤسسة.

كما تقسم مؤثرات الأداء الفردي للمهام الوظيفية إلى عوامل معينة يتميز بها الفرد نتيجة دورات شخصية داخلية مثل: دورات تدريبية سابقة، أو التدريب الداخلي في المؤسسة التعليمية والدراسة الشخصية من خلال المطالعة وقراءة كل ما هو جديد يتعلق بالوظيفة، حيث يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع هي (الحالية، ٢٠١٣، ص ٣٠):

١- معرفة تقريرية: تشمل المعرفة بالحقائق والأساسيات والأهداف والمعرفة الذاتية بمتطلبات وظيفية ما، وتقاس بواسطة القلم والورقة وبشكل تقريرى.

٢- معرفة إجرائية ومهارية : تتعلق هذه المعرفة بما يجب أدائه فعلا، وهي خليط بين معرفة وكيفية الأداء والقدرة عليه، وتشمل مهارات إدراكية أي معرفية أو المهارات العلمية التي تتطلب استخدام عضلات الجسم في العمل والتحفيز.

٣- الدافعية والتحفيز: هي تأثير مشترك من إحدى سلوكيات ثلاث وهي: الاختيار للأداء ومستوى الجهد المبذول واستمرار الجهد المبذول أي الاصرار.

#### ٤- تقييم الأداء الوظيفي للمعلم :

تسعى أي المؤسسة التعليمية لضمان مستوى أداء معين بوضع نظام متابعة، خاص بكل مهام العمل أو متطلبات الوظيفة ويمثل تقييم الأداء تحديد وتعريف المعلم بكيفية أدائه لعمله وأحياناً عمل خطة لتحسين وتطوير الأداء، وفيما يلي نوضح مفهوم تقييم الأداء الوظيفي للمعلم ، وطرق التقييم المستخدمة، وعناصر تقييم الأداء.

#### ١- تقييم الاداء الوظيفي :

يعرف تقويم الأداء الوظيفي بأنه تحليل وتقييم أداء المعلمين لعملهم ومسلكهم فيه، وقياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء الوظائف التعليمية الحالية التي يشغلونها وتحملهم لمسؤولياتهم وإمكانية لمناصب ووظائف ذات مستوى أعلى في المؤسسة التعليمية (الحواس، ٢٠١٧، ص ٢٨٧).

كما يعرف بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد كيف يؤدي المعلم وظيفته وما يترتب على ذلك من وضع خطة لتحسين الأداء، وفي هذا الإطار تركز عملية تقويم الأداء الوظيفي ليس فقط على الجهود المطلوبة لأداء الوظائف ولكن أيضاً على النتائج التي تتبع عملية التقويم، والتي قد تتضمنها خطة لتحسين الأداء مثل

الحاجة إلى برامج تدريب وتوجيه المعلمين ، وتغيير نظم الأجور والمكافآت والترتب والعلاوات السنوية وفق السلم التعليمي المعتمد لذلك (جادالرب، ٢٠٠٩، ص ٥٠).

٢- طرق تقييم الأداء الوظيفي:

تختلف طرق تقييم الأداء الوظيفي على النحو الآتي (الحواس، ٢٠١٧، ص ص ٢٩١ - ٢٩٢ )

١- طريقة التدرج البياني: تقوم هذه الطريقة على أساس تقدير أداء المعلم أو صفاته على خط متصل أو مقياس يبدأ بتقدير منخفض، وينتهي بتقدير مرتفع وذلك حسب درجة توفر كل من هذه الخصائص أو الصفات في المعلم ، حيث يتم التعبير عنها بأرقام أو نقاط ثم يتم جمع التقديرات، ويصبح المجموع ممثلاً للمستوى الذي يعتقد القائم بعملية التقييم أنه يمثل هذا الفرد.

٢- طريقة الترتيب: وهذه الطريقة يتم ترتيب المعلمين تنازلياً من الأحسن إلى الأسوأ، حيث يتم تقييم أداء المعلم ككل، وتتميز هذه الطريقة بالبساطة والسهولة في التطبيق حالة الأعداد القليلة للمعلمين ، أما في حالة وجود عدد كبير من المعلمين فإنه يصعب تطبيقها، كما أنها تساعد على إيضاح الفرق بين كفاءة المعلمين الذين تتم ترتيبهم وذلك وفق للفروق الفردية والخبرات والمهارات المكتسبة لكل معلم .

٣- طريقة المقارنة الزوجية بين المعلمين : تتمثل هذه الطريقة في قيام القائد المدرسي عن التقييم بمقارنة كل معلم بغيره من منسوبي المؤسسة التعليمية معه لتحديد الأكفأ في كل مقارنة، ويتم ذلك من خلال معايير موضوعية، ويعاب على هذه الطريقة أنها قد تستغرق وقتاً طويلاً وفق عدد المعلمين المطلوب قياس أدائهم.

٤- طريقة التوزيع الإجمالي: تقوم هذه الطريقة على أساس منحى التوزيع الطبيعي للظواهر، حيث تتركز تقديرات الأداء حول الوسط، وتندرج ارتفاعاً وانخفاضاً في الاتجاهين طبقاً لتوزيع المساحات تحت منحى التوزيع الطبيعي، إلا أنها لا تفيد في حالة وجود عدد قليل من المعلمين المراد تقييم أدائهم وهم يتمتعون بمقدرة أداء عالية، وفي هذه الحالة يصبح المقوم مجبراً على وضعهم في منحى طبيعي.

٥- طريقة المقالة: ويطلق عليها طريقة التقييم بحرية التعبير، حيث يتناول المقوم في هذه الحالة ورقة بيضاء ويقوم بتدوين ملاحظاته المختلفة عن المعلم ، وتتميز هذه الطريقة بأنها تعطي المجال القائد لكتابة ما يراه هو أو يعتقد عن أداء المعلم، ويعاب عليها وجود قلة من القادة القادرين على كتابة تقارير تعكس واقع الأداء الفعلي.

٦- طريقة الأحداث الجوهرية: تتمثل هذه الطريقة في قياس أداء المعلم في ضوء وقائع جوهرية أو أعمال هامة قام بها خلال الفترة التي يقيم أداءه خلالها، وقد تكون هذه الوقائع ممتازة ومؤثرة إيجاباً في أداء المؤسسة التعليمية ككل، كما أنها قد تكون ضارة ومؤثرة سلباً في أداء المؤسسة التعليمية ككل.

٧- طريقة التقدير الجماعي: وهنا يتم قياس أداء المعلم بواسطة لجنة مكونة من المؤسسة التعليمية الذي يعمل فيه على أن يكون القائد المدرسي ضمن أعضائها، حيث يتم تعيين قائد لهذه اللجنة يتولى إدارة النقاش، ويبدأ النقاش بقيام القائد المباشر للمعلم موضع التقييم بشرح طبيعة عمله، والمعايير التي يستند عليها في تقييم الأداء المرتبط به.

٨- أسلوب الإدارة بالأهداف: يتم في هذه الطريقة اشتراك القائد مع المعلمين في وضع الأهداف الى سيقومون بتحقيقها، حيث تعتبر هذه الأهداف فيما بعد بمنزلة المعايير.

ولعل من أبرز نماذج تقييم الأداء المتبعة في المملكة العربية السعودية في المؤسسات التربوية والتعليمية في وزارة التعليم هو نموذج تقييم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية شكل رقم (١).

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

**نموذج تقييم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية**

الأول : معلومات عامة :  فئة (أ)  فئة (ب)  فئة (ج)

| الاسم وباتيا                               |  | تاريخ الميلاد  | العمل الحالي | المستوى                  | الدرجة        | الراتب  | الجنسية | نوع العقد وتاريخه | بلاغه في التعليم |
|--|--|----------------|--------------|--------------------------|---------------|---------|---------|-------------------|------------------|
| آخر مؤهل علمي حصل عليه                     |  | تاريخه         | التخصص       | الدورات التدريبية        | تاريخها       | مدها    | المكان  | علاقتها بالمادة   |                  |
| المادة أو المواد التي يدرسها أو يشرف عليها |  | السنة الدراسية | عدد الحصص    | آخر تقرير أداء حصل عليها | تاريخ الإعداد | التقدير |         |                   |                  |

**الثالث : مجموع الدرجات والتقدير**

| مجموع درجات الأداء الوظيفي | مجموع درجات الصفات الشخصية | مجموع درجات الملائمات | المجموع الكلي (الدرجة النهائية) |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| ممتاز (٩٠-١٠٠)             | جيد جداً (٨٠-٨٩)           | جيد (٧٠-٧٩)           | مرضي (٦٠-٦٩)                    |
| غير مرضي (٦٠ من أقل)       |                            |                       |                                 |

**الرابع ملحوظات عامة :**

|  |
|--|
| أداء مواطن فية ومواطنه من طب أرى أهمية [ملائم] (إن وجدت)   |
| مواطن التوبة : (الجزاء أو التعامات المسلية الأخرى التي يتخذ بها ولم لتتمل عليها المتناسر السابقة)    |
| ١- .....   |
| ٢- .....   |
| مواطن الصواب : (الجوانب السلية التي تصاب بها وتؤثر على عمله دون أن تكون في ذلك تكرار لتناسر السابقة) |
| ١- .....   |
| ٢- .....   |
| التوجيهات والتوصيات المتعة لتطوير أدائه (إن وجدت) :  |
| .....  |

رأي بعد التقرير : .....

.....

.....

اسم مدير التقرير : وتلقبه : توقيع : التاريخ : / / ١٤ هـ

ملحوظات مدير التقرير : .....

.....

اسم مدير التقرير : وتلقبه : توقيع : التاريخ : / / ١٤ هـ

**الثاني : عناصر التقييم**

| البيان  | عدد الألف لمرجات التقييم |       |       |
|---|--------------------------|-------|-------|
|   | فئة أ                    | فئة ب | فئة ج |
| ١ المعرفة في اتخاذ القرارات                                   | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب المثالية بوضع خطط العمل وتطبيقها                           | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب الإتمام بنجاح العمل وإجراءاته                              | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب التعليم تتناول التربية والتعليم                            | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب القدرة على تطوير أساليب العمل                              | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب المعرفة في المتابعة والتوجيه                               | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب المثالية بيئة المدرسة وتوظيف المصيريات                     | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الالتزام باستخدام اللغة الصحيحة                          | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الحرص على نظم النشاط المدرسي وتنظيمه                     | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الاهتمام بالتدريس المنهجي                                | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج المحافظة على أوقات الدوام                                | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الإتمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وإعطائها         | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الكتمن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها       | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الاهتمام بتطوير المتعلم ومعرفة الفروق الفردية            | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج توزيع المنهج وعلاجه ما قاد منه الزمن                     | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج استخدام الصورة والكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج المعرفة في عرض الدروس وإدارة الفصل                       | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج مستوى التحصيل الطلاب الكلي                               | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج التقييمات والتوجيهات المدرسية والمالية بتصلحها           | ٥                        | ٥     | ٥     |
| المجموع   | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب القدرة على الحوار وإدارة النقاش                            | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج السلوك العام ( القدوة الحسنة )                           | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج تقدير المسئولية  | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج قبل التوجيهات  | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج حسن الصرف  | ٥                        | ٥     | ٥     |
| المجموع   | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الرضا  | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الإقبال  | ٥                        | ٥     | ٥     |
| أب ج الطلاب وأولياء الأمور                                    | ٥                        | ٥     | ٥     |
| المجموع   | ٥                        | ٥     | ٥     |

فئة أ : لغص المدرسين والمدرسات في المدارس والمعاهد والبرالو التعليمية والتدريبية وولادها .  
 فئة ب : لغص المعلمين والموجهات .  
 فئة ج : لغص المدرسين والمدرسات والمدرسين والمدرسات .

صدق التقييم ودقته يضمنان على استجاب الإرشادات والمالية بمصادر تقييم الأداء الوظيفي المكتوبة خلف هذا النموذج ورصد ملحوظاته وتوجيهاته للمدرسين (للمدرسة) أولاً بأول .

\* شكل رقم (١) وزارة التعليم.

ويمكن توضيح أن الأساليب التي يمكن أن يقوم بواسطتها المعلم هي كما ذكرها (عبدالحى، ٢٠١٦):

**أ- التقويم خلال العمل:**

وهي ملاحظة ومتابعة المعلم أثناء عمله والتمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها والإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتطبيقها والمتعلقة بنوعية التدريس ومهاراته.

**ب- تدريبات الأداء:**

ويكون ذلك في صورة واجبات أو تعيينات، أو تصميم بعض المواد، وذلك للكشف عن قدرة المعلم على الفهم والأداء و المهارة في عرض الدروس وإدارة الفصل والحرص على تنظيم النشاط المدرسي وتنفيذه.

**ج- حقائب العمل:**

تُعرف بأنها تجميع لمجموعة من الأعمال التي أنتجها المعلم والتي تُسلط الأضواء على المهارات الخاصة به في مجال التدريس والاهتمام بالنمو المعرفي.

**د- المقابلات:**

تعتبر من الأدوات الناجحة في جمع المعلومات والتي تعكس تفكير المعلم وقدراته واهتماماته ولكنها في نفس الوقت قد تعكس نوعا من التحيز الشخصي للمعلم ومن الصعب وضع الدرجات لها بصورة صحيحة ودقيقة.

**هـ- مراجعة الزملاء:**

وتتضمن مراجعة المعلمين بعضهم البعض خلال التدريس وتشمل فحص الخطط والوحدات الدراسية والاختبارات وتوزيع العلامات التي يقوم بوضعها المعلمون من خلال تبادل الزيارات بين المعلمين وفق الجدول المعد لذلك.

**و- التقويم الذاتي:**

ويستخدم للتحقق من نقاط الضعف لدى المعلمين في مهارات التدريس وهو يفيد كمصدر مهم من مصادر المعلومات التي تساعد في تطوير التدريس ولكنه غير مناسب لاتخاذ قرارات متعلقة بالمساءلة والمحاسبة.

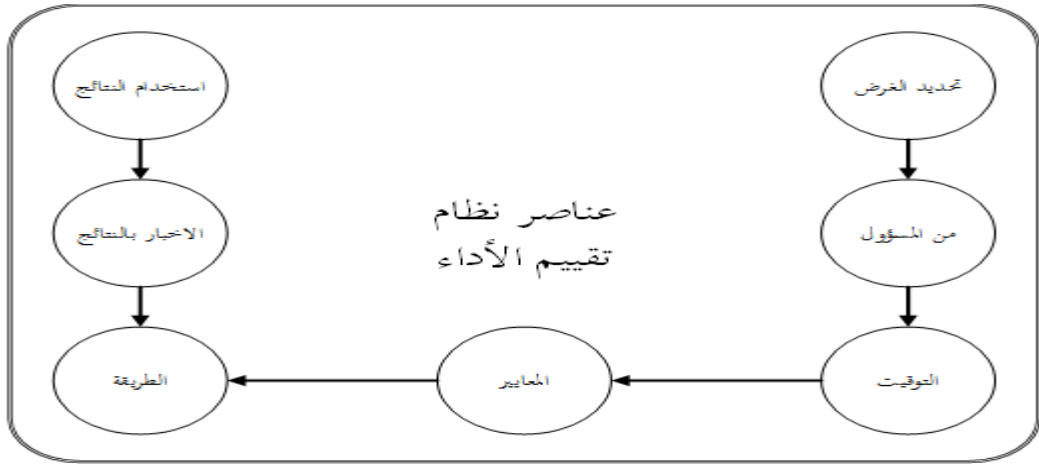
**ز- اختبارات الكفاءة:**

وتستخدم هذه الاختبارات لإثبات كفاءة المعلم في التدريس وإعطاء الأدلة والبراهين على قدرته على التدريس ومن سلبياتها عدم دقة درجة صدقها.

**٣- عناصر تقييم الأداء الوظيفي:**

يتكون أي نظام من عدة عناصر تعبر عنه وتفسره، ونظام تقييم الأداء بالمثل له العديد من العناصر التي تعبر عنه. ويقدم شكل (٢) العناصر المكونة لنظام تقييم الأداء (ماهر، ٢٠١٤، ص ٤١٠).

شكل رقم (٢)  
عناصر تقييم الأداء



\* (ماهر، ٢٠١٤، ص ٤١٠).

يوضح شكل (٢) النظرية العامة لتقييم الأداء، وهي في نفس الوقت تمثل خطوات الممارسة التطبيقية السليمة في المؤسسات التعليمية ويبدأ نظام تقييم الأداء بتحديد الغرض منه، لأن ذلك يحدد عناصر أخرى في هذا النظام ويؤثر فيها، ثم ينتقل الأمر إلى تحديد كل من المسؤول عن عملية التقييم، (القائد المدرسي) وكم مرة يتم التقييم في السنة (أو توقيت التقييم) وكما هو معروف فإنه يجب على القائد المدرسي تقييم أداء المعلم في الفصل الدراسي الأول ومن ثم التقييم الثاني في الفصل الدراسي الثاني وفي آخر العام الدراسي يتم وضع متوسط درجة الزيارتين . ويؤدي هذا إلى خطوات أكثر أهمية هي تحديد المعايير (أو العناصر) التي سيتم على أساسها تقييم الأداء، وذلك وفق نموذج تقييم الأداء نموذج تقييم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية.

كما هو موضح في الشكل رقم (١) وتحديد طريقة (أو أسلوب) التقييم وفق خطة زيارات القائد المدرسي الفصلية لعملية التقييم أثناء الزيارات الصفية . يلي ذلك إخبار المرؤوسين بنتائج تقييم أدائهم، من خلال التوقيع على نموذج التقييم بعد الانتهاء من عملية التقييم أو عبر إطلاع المعلم على الدرجة وفق برنامج نور الوزاري وبعد يقوم القائد المدرسي بإرسال التقييم للمكتب التعليم الذي تتبع له المدرسة للاعتماد وبعدها يحفظ في إدارة الموارد البشرية .

حيث تتمثل عناصر تقييم الأداء لدى المعلمين في المؤسسات التعليمية في مجموعة عناصر هي

الآتي (منتدى تو عرب، ٢٠١٨):

١- الالتزام باستخدام اللغة الفصحى: المهارة و التمكن من اللغة الفصحى \_ عربية أو إنجليزية \_ أثناء أداءها لعملها وبعده تحدثاً وقراءة وكتابة وفيما يتعلق بمتابعة الأعمال التحريرية والشفوية للدروس مع وضوح الصوت وتصويبها.

٢- الحرص على تنظيم النشاط المدرسي وتنفيذه: القدرة على تهيئة الفرص وتوظيف الإمكانيات المتاحة لترتيب الأنشطة المدرسية المختلفة وتنظيمها وتوجيهها وتنفيذها من مجالس، لقاءات، جمعيات، مسابقات، ندوات، والمتابعة المستمرة لتقويم ومدى الأثر الإيجابي من خلال المواقف المختلفة على الجميع.

(٤٦٩، ٢٠٢١ م)

- ٣- الاهتمام بالنمو المعرفي: الرغبة في تنمية القدرات الذاتية والخبرات العملية ومتابعة ما يستجد في ميدان وزارة التعليم وتطبيق ما يناسب منها من خلال الاطلاع والقراءة للمراجع والبحوث والدورات المتخصصة والمشاركة في الدورات التدريبية المتاحة والاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم.
- ٤- المحافظة على أوقات الدوام: مدى الالتزام والانضباط بمواعيد العمل المحددة للحضور والانصراف والحرص المدرسية، وتقدير قيمة الوقت واستثماره فيما يخدم وزارة التعليم ، وعدم مغادرة العمل بدون إذن مسبق.
- ٥- الإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتطبيقها: التفهم للمناهج وطرق التدريس العامة والخاصة وأساسيات التربية ونظرياتها ومدى تطبيق ذلك في تحضير الدروس والتفاعل معها على ضوء المستجدات في هذا المجال.
- ٦- التمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها: مدى الإلمام بمادة التخصص ومحتوياتها وما يرتبط بها من حقائق علمية ومعارف ومراجع أساسية ووسائل تدريس وأهداف تعليمية وتربوية، ومدى القدرة على تفهم الأهداف وترجمتها إلى صياغة إجرائية هادفة واستيعاب مضموناتها.
- ٧- الاهتمام بالتقويم المستمر ومراعاة الفروق الفردية: مدى تطبيق المعلمة لأساليب تقويم الطالبات المتنوعة وكفائيتها ومصداقيتها والاستفادة من نتائجها بتوظيفها في تحسين مستوى الأداء بصفة مستمرة ومتابعة والاسترشاد بها في رعاية المتفوقات ومعالجة جوانب القصور والضعف لدى الطالبات وفق الاحتياجات الفردية.
- ٨- توزيع المنهج وملاءمة ما نفذ منه للزمن: دقة توزيع المعلمة لمفردات المنهج على الأسابيع والأشهر الدراسية حسب متطلبات كل موضوع مع ما خصص له من الحصص في الخطة الدراسية ومدى ملاءمة ما نفذ منه للزمن والسير بموجبه بشكل يضمن إنهاء المنهج الدراسي في الوقت المحدد.
- ٩- استخدام السبورة والكتب المدرسية والوسائل الأخرى: قدرة المعلمة على توظيف هذه الوسائل واستخدامها على حسب متطلبات المواقف التعليمية من حيث تثبيت المعلومات الأساسية على السبورة ومدى الاستفادة المنهجية من الكتاب المقرر ومحتوياته بشكل أفضل وتهيئة الوسائل التعليمية وإعدادها واستخدامها والمحافظة عليها وصيانتها.
- ١٠- المهارة في عرض الدرس وإدارة الفصل: قدرة نجاح المعلمة في اختيارها لطريقة التدريس والوسيلة المناسبة لموضوع الدرس، الإلقائية، الحوارية، الإستنتاجية، أو الجمع فيما بينهن إذا تطلب الأمر. ومدى قدرتها على شد انتباه الطلاب وجذب اهتمامهم وضبطهم وحسن إشراكهم وتفاعلهم ايجابياً أثناء العرض.
- ١١- مستوى تحصيل الطلاب العلمي: معرفة تمكن الطلاب من المادة التعليمية وفهمهم لها ومدى التقدم في مستوى تحصيلهم الدراسي وحسن توجيههم للتعلم وتقبلهم له.
- ١٢- تقدير المسؤولية: مدى الشعور والجدية لمسئوليات عملهم وواجباتهم وحماسهم في أدائهم ووفائهم بالالتزامات التعليمية والتربوية.
- ١٣- تقبل التوجيهات: مدى الاستعداد لتقبل الإرشادات والملحوظات والتوجيهات بصدر رحب والتفاعل معها بإيجابية تساعد على تنفيذها.

## ٥- الغرض من تقييم الأداء:

تقوم المؤسسات التعليمية باستخدام أنظمة لتقييم أداء شاغلي الوظائف التعليمية من المعلمين فيها، وذلك لأن هذه الأنظمة توفر معلومات مفيدة للمؤسسة التعليمية، وعلى الأخص للإدارة المدرسية وعن المعلمين والموارد البشرية، والتي يمكنها أن تستخدم هذه المعلومات لعدة أغراض، أهمها ما يلي: (ماهر، ٢٠١٤، ص٤١٠).

١- تقديم معلومات للمعلمين أنفسهم عن جودة وكفاءة أدائهم لأعمالهم، وذلك للمعرفة، ولتحسين الأداء إلى الأفضل.

٢- تحديد زيادات الاجر، والمكافآت، والعلاوات التي يمكن أن يحصل عليها شاغلي الوظائف التعليمية والإدارية في عملية العلاوات السنوية وذلك كنوع من المقابل للأداء وفق سلم الرواتب المعتمد .

٣- تحديد مناسبة الوظيفة الحالية للمعلم، وتحديد إمكانية نقله إلى وظيفة أخرى، وربما الاستغناء عنه، إن لم يكن ذا كفاءة عالية في وظيفته الحالية خصوصاً إذا كان الأداء غير مرضي.

٤- التعرف على الأعمال والمهام الخاصة التي يمكن أن تسند لها المؤسسة التعليمية إلى المعلمين، وذلك في حالة احتياجها إلى القيام بهذه الأعمال والمهام.

٥- تحديد إمكانية ترقية المعلم أو الإداريين كمكافأة على أدائه المتميز أو علاوات سنوية .

٦- تحديد أوجه القصور في أداء المعلم واحتياجه إلى التطوير والتنمية، وذلك من خلال جهود التدريب.

٧- توجيه القادة أن يربطوا سلوك مرؤوسيهم بنواتج العمل وقيمتها النهائية.

ويلاحظ أن المؤسسات التعليمية قد تركز على واحد أو أكثر من الأغراض السابقة. وأنه عند تركيزها على أحد الأغراض، فإن ذلك الغرض ربما يؤثر في شكل نظام تقييم الأداء. فإذا كان الغرض هو تقديم معلومات للمعلمين عن أدائهم، فإن ذلك يؤكد أهمية الخطوات الخاصة بإخبار المعلمين بنتائج التقييم. وقد يؤثر في تصميم شكل نموذج تقييم الأداء، كأن تكون معلومات التقييم ومعايير التقييم مكتوبة بشكل يسهل إيضاحها وتوصيلها إلى العاملين محل التقييم، وذلك بواسطة القائد المدرسي الذي قام بعملية التقييم.

أما إذا كان غرض التقييم هو معرفة جوانب الضعف في أداء المعلمين وذلك لتحديد احتياجاتهم من التطوير والنمو المهني، فإن معايير تقييم الأداء لابد أن تركز على مهارات يجب توافرها في أداء المرؤوسين من المعلمين. وإذا كان غرض التقييم هو تحديد مقدار الحوافز والمكافآت التي ستمنح للمعلمين، فإن معايير التقييم لابد أن تركز على إنجازات محددة مثل عملية الأداء والفاعلية ومستوي التحصيل في المؤسسة التعليمية من حيث الإنتاج و جودة المخرجات التعليمية.

## ٦- من المسؤول عن عملية تقييم الأداء:

يمكن أن يتم تقييم الأداء بواسطة أي طرف من الأطراف التالية:

١- مشرف القيادة المدرسية يقيم القائد المدرسي ووكلاء المؤسسة التعليمية وفق جدول الزيارات المعد لذلك.

٢- مشرفي المواد الدراسية يقيمون المعلمين كلاً وفق تخصصه ووفق المواد الدراسية وفق جدول الزيارات خلال العام الدراسي .

٣- القائد المدرسي يقيم المعلمين وفق جدول الزيارات المعد لذلك.



- ٤- وكيل المدرسة للشؤون التعليمية يقيم المعلمين وفق جدول الزيارات المعد لذلك .  
٥- المعلمين يقيمون بعضهم البعض من خلال برنامج تبادل الزيارات وفق الجدول المعد لذلك .  
٦- مجموعة من المقيمين يقومون بالتقييم للمؤسسة التعليمية وفق برامج وخطط وزارة التعليم والإدارات التعليمية ومكاتب التعليم .

ومن خلال ذلك نجد أن من يتولى تقييم المعلمين الآتي: (عبدالحي، ٢٠١٦):  
أ- المشرف التربوي:

وهدف المشرف من تقويم أداء المعلم العمل على كشف نقاط الضعف ومحاولة معالجتها وفق متغيرات يحدد المشرف اعتباراتها. ويُعتمد على نتائج تقويم المشرف للمعلم في إعداد برامج الدورات التدريبية. ويستخدم المشرفون في دول مختلفة نماذج أُعدت لهذا الغرض قد تختلف باختلاف المرحلة أو المادة الدراسية.  
ب- قائد المدرسة:

يقوم بعملية تقويم وملاحظة مباشرة ومستمرة لنشاط المعلم داخل الفصل وخارجه ويفيد تقويم القائد المدرسي للمعلم في إعطاء حكم حول النواحي الآتية : مدى عمل المعلم من أجل تحقيق أهداف المدرسة، ومدى معرفة المعلم بواجباته وكل ما يتعلق بالعملية التربوية، و مدى مواصلته القراءة والبحث والدراسة، وحسن استعداده للتدريس، ومدى تعاونه مع الآخرين والإدارة المدرسية.

ج- إدارة الاشراف التربوي ومكاتب التعليم :

تقوم هذه الجهة بتقويم المعلم باستخدام عدد من المعايير التي تتضمنها عدد من بطاقات التقويم التي يُطلب من القائد المدرسي القيام بتعبئتها.

د- المعلمون الآخرون:

يمكن الحصول على الكثير من المعلومات التقويمية عن المعلمين كأفراد وعنهم كمجموعة، عندما يقدر بعضهم البعض بحيث يشترك المعلم نفسه في تقدير عمله مع الآخرين عن طريق استمارات أو استفتاءات تُوجه للمعلمين. ولا بد عند اتباع هذه الأساليب في التقويم احترام مشاعر المعلم والتعاون معه والاحتفاظ بأسراره.

هـ- تقويم المتعلمين لمعلميهم:

هناك دراسات وبحوث أُجريت حول المعلم لتحديد الصفات التي يتميز بها المعلم الناجح من وجهة نظر المتعلمين، وانتقلت هذه الدراسات على عدد من الصفات، ومنها صفة التمكن من المادة العلمية

**ثانياً- الدراسات السابقة :**

قام الباحث بمسح للدراسات السابقة من خلال قواعد البيانات العالمية والمحلية والتي لها علاقة بموضوع الدراسة، ويمكن تقسيمها إلى دراسات ، عربية، وأجنبية.

## الدراسات العربية:

ومن الدراسات العربية دراسة (عياصرة، ٢٠٠٣) بعنوان: الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في الأردن، حيث توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى قادة المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي، ثم النمط التسيبي، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين كان متوسطاً. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي، والنمط التسيبي تعزى للجنس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط القيادية تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور .

وهدف دراسة (الجابري، ٢٠٠٤) إلى تناول أساليب القيادة التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة ، وكان الهدف من الدراسة الوصفية إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (التسلطي والتشاروري، والتسيبي) في الإشراف التربوي وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين . ولتحقيق أهدافها تم بناء استبانتيين لجمع البيانات تضمنتا الإجابة عن أسئلة الدراسة ومتغيراتها . تحتوى الاستبانة الأولى على "٣٦" عبارة لقياس الأساليب القيادية لتي يمارسها المشرفون التربويون موزعة على : (الأسلوب القيادي التسلطي، والأسلوب القيادي التشاروري، والأسلوب القيادي التسيبي).

أما الاستبانة فتكونت من "٣٠" عبارة لقياس أثر المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين، وقد تم التحقق من صدقهما ظاهرياً وداخلياً، وقد بلغ معامل الثبات للاستبانتيين معا ( ٨٨% )، وقد اقتصر مجتمع الدراسة على المعلمين في المدارس الثانوية، والمتوسطة، والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية الذين يدرسون المواد لتالية : التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم والاجتماعيات، وكان عددهم ( ٢٦٨٨ ) معلماً، ويشرف عليهم (٤٥) مشرفاً تربوياً، وتم اختيار عينة الدراسة من المعلمين بالطريقة العشوائية العنقودية، وكان عددهم ( ٤٠٥ ) معلمين وبنسبة ( ١٥% ) .

وانت دراسة (عالم، ٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة، وعلى الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة في ضوء متغيرات الدراسة. واعتمدت على المنهج الوصفي، وإعداد وتصميم استبانة خاصة لتحقيق أهداف الدراسة ، كما تكون مجتمع وعينة الدراسة من القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة، والبالغ عددهم(١٠٨) قائداً تربوياً موزعين على القادة الذين يديرون المناصب الإدارية والبالغ عددهم( ٣٨ ) قائداً تربوياً، إضافة إلى ( ٧٠ ) مشرفاً تربوياً، وكان من أبرز نتائج الدراسة : أن درجة ممارسة محاور عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة كان بدرجة كبيرة، كما أن المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عملية اتخاذ القرار وفقاً لمتغير العمل القيادي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مدير عام التربية والتعليم ومساعد مدير عام

التربية والتعليم ومديري الإدارات في التربية والتعليم على مديري مراكز الإشراف التربوي ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين. بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة لصالح مديري مراكز الإشراف التربوي ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين.

وتوصي الدراسة بتطوير خطوات عملية اتخاذ القرارات في الإدارة الدنيا في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة من خلال تفويض الصلاحيات لهم باتخاذ بعض القرارات الهامة التي تتعلق بإدارات من خلال التدريب العملي الميداني، وكذلك تبني إقامة الندوات والمحاضرات وورش العمل من قبل المسؤولين عن عمليات التدريب في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة حول عملية اتخاذ القرارات لزيادة وعي الإداريين نحوها من حيث المعرفة والممارسة.

كما هدفت دراسة **(اليقوبية، ٢٠١٤)** إلى وضع آليات مقترحة لتوظيف القيادة الموزعة بين المعلمين ومساعدتي القادة والمعلمين الأوائل، لما يمتلكون من الدوافع والكفايات القيادية، إلى جانب واجباتهم ومهامهم الوظيفية، وذلك لتطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأطر النظرية للقيادة الموزعة وتطوير الأداء المدرسي، ومعرفة واقع الممارسات القيادية بمدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان، وما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول واقع ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان، حسب متغيرات الدراسة (النوع والمسمى الوظيفي والمحافظة والمؤهل العلمي) وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٤٥) فرداً من مساعدي القادة، والمعلمين الأوائل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والاستبانة بوصفها أداة للدراسة.

وتناولت دراسة **(المالكي، ٢٠١٤)** ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، وأورد الباحث أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وعلى ضوء تلك النتائج توقع الباحث أن تسهم دراسته إيجاباً في الميدان التربوي، لحل بعض الإشكاليات التربوية، كما تهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر المعلمين نحو الأساليب القيادية التي يمارسها قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تبعاً لمتغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة .

كما تناولت دراسة **(المرزوق، ٢٠١٥)** الكشف عن درجة كفاءة مديري المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة جرش في تطبيق معايير الجودة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٤) معلماً، وأظهرت النتائج أن كفاءة قادة المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة جرش في تطبيق معايير الجودة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين كانت بدرجة متوسطة، كما كشفت وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية بين تطبيق معايير الجودة وبين الأداء الوظيفي للمعلمين.

أما دراسة (المطيري، ٢٠١٦) فهدفت الدراسة إلى الكشف عن الضغوط الاجتماعية التي تواجه مديري المدارس الثانوية في منطقة الأحمدية بدولة الكويت من وجهة نظرهم ونظر المعلمين، ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة على (٢٧٨) قائد مدرسياً ومعلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية كان مرتفعاً ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة نحو مستوى أداء المعلمين تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط الاجتماعية التي تواجه قادة المدارس والأداء الوظيفي.

ثم هدفت دراسة (الشخوت، ٢٠١٦) إلى توضيح درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء، وذلك بالكشف عن درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى قادة المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية طبقية قوامها ٤٠٧ معلماً، في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٥ / ٢٠١٦. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى قادة المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية كانت مرتفعة، وكان مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين مرتفعاً، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغيري الجنس لصالح الإناث، وللمؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، كما تبين وجود علاقة إيجابية طردية بين درجة المساءلة الإدارية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

وبينت دراسة (عويضة، ٢٠١٧) القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين بالطائف، من وجهة نظر كل من المعلمين وقادة المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة أتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية من قادة المدارس بلغت (١٢٢) قائداً مدرسياً و(356) معلماً بمحافظة الطائف، وتم تطبيق الاستبانة عليهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة ممارسة كبيرة من الأداء الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة الطائف، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في درجة ممارسة القادة للقيادة الأخلاقية لصالح قادة المدارس، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في درجة الأداء الوظيفي للمعلمين لصالح المعلمين.

أما دراسة (العنزي وخليفات، ٢٠١٨) فهدفت إلى تناول واقع الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر قادة المدارس ومعلميها، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، واختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغت (٧٧٠) فرداً، وأظهرت النتائج أن واقع الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية، في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر قادة المدارس ومعلميها جاء بدرجة متوسطة، وجاءت جميع المجالات في الدرجة المتوسطة، مرتبة تنازلياً على النحو التالي: التحول الوظيفي للمعرفة، العمل الإداري، التكيف الوظيفي،

العمل مع المعلمين، التقويم والإشراف الأكاديمي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس، أو لمركز الوظيفي.

### الدراسات الأجنبية:

جاءت دراسة (Wilson, 2014) فكان الغرض منها هو تحديد ما إذا كان قادة المدارس يشعرون بأن برامج إعداد القيادات الجامعية قد أعدت لهم على نحو كاف للقيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. وتشمل هذه الدراسة المهارات الاثنتي عشرة التالية: (أ) الرؤية، (ب) التخطيط الاستراتيجي، (ج) التعاون، (د) صنع القرار القائم على البيانات، (هـ) التفكير في النظم، (و) القيادة التعليمية، (ز) إرساء ثقافة مدرسية، (ح) مجموعات سكانية خاصة، (ط) التواصل الفعال، (ي) تيسير مشاركة أصحاب المصلحة، (ك) محور الأمية التكنولوجية، (ل) الوعي العالمي و التنوع الثقافي، وشارك في هذه الدراسة مائة وثمانية مديرين ومساعدين من منطقتين مدرسيتين لم تسميهما في جنوب شرق ولاية فرجينيا. باستخدام التصميم الكمي، كأداة من تصميم الباحث، تم استخدام مقياس Likert المكون من ٧ نقاط لقياس تصورات المستجيبين حول إعدادهم لـ ٢١ شارع- قيادة مدرسية القرن. وقد حدد تحليل التباين في اتجاه واحد أهمية النتائج. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن عددا كبيرا من المجيبين أشاروا إلى شكل من أشكال الاتفاق على أن برامج إعداد القيادات الجامعية قد أعدت لهم على نحو كاف لأداء أدوارهم كقادة القرن الحادي والعشرين. وعلاوة على ذلك، كان هناك اختلاف كبير في تصورات قادة المدارس للتأهب للقيادة المدرسية في القرن ٢١ استناداً إلى الفترة الزمنية لإتمام المبدئين من برنامج إعداد القيادة الجامعية. وتشير نتائج الدراسة إلى الحاجة إلى تجديد برامج إعداد القيادة الجامعية بالمهارات اللازمة لقيادة المدارس في القرن الحادي والعشرين.

أما دراسة (Pointer, 2018) فهدفت البحث لتحديد العوامل الرئيسية التي تعتبر ضرورية لإعداد القيادة في المدارس الحضرية من خلال إجراء البحوث، وتطوير الكفاءات القيادية في المدارس الحضرية المثبتة، وتحسين ممارسات القيادة في المدارس الحضرية التي تعزز تعلم الطلاب وتطويرها وإنجازها. وكان هناك غرض ثانوي لهذا البحث في تحديد ما إذا كانت الممارسات القيادية ذات الصلة ثقافياً قد استخدمت كمكونات لتطوير إعداد القيادات المدرسية الحضرية. وقد وفر هذا البحث عوامل رئيسية ملحوظة يمكن أن تؤثر على التنمية في قادة المدارس الحضرية كما حدد الممارسات القيادية ذات الصلة ثقافياً التي يمكن استخدامها في الدور المتعدد الأوجه المتمثل في أن تكون قائدة مدرسة حضرية. تم تحليل البرامج الخمسة الأولى لإعداد القيادة في المدارس الحضرية في الولايات المتحدة في ٢٠١٧ تصنيف أخبار العالم والتقرير الأمريكي من خلال عملية التحليل المقارن النوعي (QCA) واسعة النطاق. وكان هناك استنتاجان رئيسيان في هذا البحث قدم الاستنتاج الأول معلومات مفادها أن كل برنامج يركز على منبر لخلق الديمقراطية و الحد من التهميش، و خلق الإنصاف من خلال قيادة العدالة الاجتماعية، والاستنتاج الثاني هو أن لكل برنامج و جهة نظر استثنائية لممارسات القيادة البصيرة التي من شأنها أن تجعل المجتمع أفضل مع الإعداد الكافي، من خلال هذه النتائج والآثار والتوصيات لإعداد أفضل لقيادة المدارس الحضرية يمكن أن توفر مجموعة متوازنة من المهارات التي يمكن أن تساعد قادة المدارس الحضرية في

أن يصبحوا قادة تعليميين ناجحين، وكلاء تغيير المجتمع، وقادة العدالة الاجتماعية من خلال معطيات و الممارسات القيادية، التي سيواجهها في نهاية المطاف قادة المدارس الحضرية في مستقبل التعليم.

أما دراسة (Hollowell, 2019) فكان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد ووصف ممارسات واستراتيجيات القيادة المتجاوبة ثقافياً وقادة المدارس الثانوية من الباب الأول، في سياقات الضواحي، الداخلية في جنوب كاليفورنيا استخدامها لتطوير المدارس التي تشارك وتشمل جميع الطلاب، حيث حددت هذه الدراسة النوعية ووصفت الممارسات والاستراتيجيات (١٥) قائد والإمبراطورية الداخلية من الباب الأول المدارس الثانوية الشاملة في جنوب كاليفورنيا تستخدم لتطوير المدارس التي تشارك وتشمل جميع الطلاب، وخاصة الطلاب التي كانت تاريخياً و المهمشة تقليدياً، واختير المشاركون عمدًا استنادًا إلى معايير محددة، وقام الباحث بجمع البيانات وتحليلها وترميزها لتحديد المواضيع والنتائج اللاحقة.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أنها توفر التطوير المهني المتعمد باستخدام بيانات ذات مغزى. و بعد ذلك، يطورون بدائل لتعليق ومعالجة مسألة عدم التناسب المستمرة، و لديهم وعي متزايد باحتياجات طلاب التعليم الخاص مع إشراك الآباء عن قصد في اتخاذ القرارات و الأنشطة المدرسية و تنفيذ الاستراتيجيات التي تعالج بشجاعة التهميش التاريخي، وبالإضافة إلى ذلك، تبين أن تشجيع وإشراك صوت الطلاب أمر حيوي لزراعة البيئات المدرسية الشمولية والاستجابة كما كان تعزيز العلاقات الإيجابية في المدارس والمجتمع المحلي في محاولة لزيادة نجاح الطلاب.

وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من البحوث من أجل توسيع فهم ومعرفة الممارسات والاستراتيجيات القيادية المستجيبة ثقافياً التي يستخدمها قادة المدارس في المدارس والمقاطعات من الباب الأول وغير المسمى الأول، فضلاً عن مفاهيم مشاركة الطلاب وإدماجهم.

أما دراسة (Medlin, 2019) فهدفت إلى تقييم العلاقات بين العاملين وأدائهم الوظيفي بين موظفي المرافق في التعليم العالي، وغالباً ما يكون موظفو المرافق غير مرئيين عن المنجزات الهامة لمؤسسة تعليمية، ومع ذلك، فإن تقييم تجربتهم يمكن أن يضيء تأثير هؤلاء العاملين ، حتى وإن كان غير مباشر، على نجاح مؤسسة التعليم العالي، حيث كشفت هذه الدراسة التقييمية دور التحفيز والتأثيرات المعرفية التي تؤثر على قدرة موظف المرافق على أداء عمله على مستوى عال وتجاوز التوقعات في تقييم أدائهم، وذلك باستخدام تحليل الثغرات كإطار مفاهيمي، حيث اعتمدت الدراسة على مراجعة الأدبيات المنشورة في المجال، فضلاً عن مسح ومقابلات مع مجموعة أصحاب المصلحة الرئيسيين في الدراسة، وموظفي المرافق، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المنظمة بحاجة إلى تطوير ثقافة أقوى من الثقة والاتصال واتخاذ القرارات القائمة على المشاركة، وسيستفيد موظفو المرافق من مزيد من التدريب الرسمي والتواتر لزيادة كفاءتهم الثقافية التنظيمية، فضلاً عن معارفهم ومهاراتهم مع زيادة فرص التفكير في قدراتهم الخاصة وطريق النجاح، وقدمت الدراسة حلاً موصى بها لإغلاق التأثيرات التنظيمية والتحفيزية والمعرفية وخطة متكاملة للتنفيذ والتقييم لتقييم نتائج البرنامج.

بينما دراسة (Ximenes & Supartha, 2019) والتي تهدف إلى دراسة وتحليل دور القيادة الريادية المتغيرة كمشرف على تأثير أنظمة العمل عالية الأداء وإبداع العاملين على أداء الموظف. بالإضافة إلى ذلك، تهدف هذه الدراسة أيضًا إلى تحليل ودراسة تأثير أنظمة العمل عالية الأداء على إبداع الموظفين، وأداء العاملين ، وتأثير إبداع العاملين على أداء الموظف، وأجريت الدراسة عن العاملين المتعاونين في تيمور - ليشتي، و يبلغ عدد العاملين المتعاونين في تيمور - ليشتي (٤٠٠) متعاون، وتم تحديد عينة بلغت (٢٠٠) موظف، حيث تم إجراء تحليل البيانات مع برنامج Smartpls 3.0. ، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن نظام العمل عالي الأداء له تأثير إيجابي كبير على إبداع العاملين وأداء العاملين ، كما أن إبداع العاملين له تأثير إيجابي كبير على أداء الموظف، كما وجدت نتائج التحليل أن الريادة الريادية تلعب دوراً كمشرف لعلاقة أنظمة العمل عالية الأداء وإبداع الموظف بأداء الموظف.

أما دراسة (Wahid, 2019) فهدفت إلى تناول تأثير نظام العمل العالي الأداء (HPWS) والأداء التنظيمي على المستوى الفردي للعاملين، وخاصة في سياق جنوب آسيا، ولذلك، فإن الغرض من هذا البحث هو سد الفجوة القائمة من خلال دراسة تجريبية العلاقة بين نظام العمل العالي الأداء (HPWS) وأداء العاملين ، واستكشاف دور الوساطة لمواقف العاملين والدور المعتدل للسياق المؤسسي في التكنولوجيا الفائقة متعددة الجنسيات الشركات المتعددة الجنسيات التابعة للشركة في بنغلاديش، ووضعت الدراسة نموذجاً مفاهيمياً يستند إلى الفجوة المعرفية في الأدبيات الموجودة، وقد اعتمدت الدراسة نهجاً بحثياً مختلطاً للإجابة على السؤال البحثي، حيث اعتمدت على المنهج الكمي والنوعي، في المرحلة الكمية من الدراسة يتم اختبار النموذج المفاهيمي باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) بمساعدة من برنامج IBM SPSS الإصدار ٢١، وتألفت الدراسة الاستقصائية من (٣٢٠) مجموعة بيانات على مستوى العاملين من ثلاث منظمات اتصالات مختارة تعمل في بنغلاديش، واستخدمت المرحلة النوعية من الدراسة للتحقق من النتائج الكمية وتقديم رؤى متعمقة يصعب اكتسابها عن طريق الدراسات الاستقصائية وحدها، تدرس المرحلة النوعية من البحث تصور المدير لـ HPWS في المنظمة المدروسة بناءً على حجم عينة من (٩) مقابلات شبه منظمة، وأكدت نتائج الدراسة أن استخدام HPWS يرتبط بمستويات معززة من مواقف العاملين مثل الرضا الوظيفي والالتزام العاطفي والثقة في الإدارة، وعلاوة على ذلك، ارتبطت متغيرات المواقف هذه ارتباطاً إيجابياً بتحسين أداء العاملين ، وتقدم الدراسة أيضاً رؤى ثاقبة من خلال إثبات أن السياقات المؤسسية للبلد تضيف سلباً على العلاقة بين HPWS وأداء العاملين ، وتشير النتائج إلى أن مؤسسات الاتصالات ذات التقنية العالية العاملة في بنغلاديش تحتاج إلى تخصيص موارد كبيرة لتكييف HPWS لتعزيز المواقف الإيجابية للعاملين ، والتي بدورها ستؤثر بشكل إيجابي على أداء العاملين. وينبغي إيلاء نفس القدر من الأهمية للسياق المؤسسي للبلد أثناء تنفيذ نظام HPWS لأن هذه العمليات تشجع على اتخاذ إجراءات عادلة وتؤدي إلى أداء إيجابي للعاملين .

#### رابعاً: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من خلال البحث والتقصي والمراجعة الدقيقة في الدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية، وقواعد البيانات المختلفة لم يجد الباحث أية دراسة تتناول موضوع الأسلوب القيادي للقادة في مدارس التعليم العام بالمدينة

- المنورة، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة التربوية للقيادة والأداء الوظيفي للمعلمين، لذا فإن الباحث يرى أن الدراسة حالياً تسهم في مجال البحث العلمي في الآتي:
- ١- ربط أساليب القيادة التربوية للقيادة من حيث أسلوب القيادة (المتبصرة، الموجهة، المتناغمة، الاستبدادية، بتحديد وتيرة العمل، الديموقراطية) والأداء الوظيفي للمعلمين.
  - ٢- دراسة الفروق في الأساليب القيادية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الدورات التدريبية في مجال القيادة، عدد المعلمين، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي).
  - ٣- استخدام الباحث استبيان من تصميمه لقياس مستوى الممارسة للأساليب القيادية، وأثرها على الأداء الوظيفي.

### إجراءات الدراسة

#### أولاً: منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأسلوب القيادي للقيادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة التربوية للقيادة والأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيراً كمياً بوصفها رقمياً بما يوضح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤، ص ص ١٨٧-١٨٨).

#### ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

أ/ مجتمع الدراسة: يُعرّف مجتمع البحث بأنه: "مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواءً أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية وما إلى ذلك (العساف، ٢٠٠٤، ص ٩٥). وتكون مجتمع الدراسة الحالية من قادة مدارس المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة البالغ عددهم (١٨٨) قائد مدرسي، ومشرفي القيادة المدرسية بالمدينة المنورة البالغ عددهم (١٢) مشرفاً وفقاً للإحصائيات التي حصل عليها الباحث من قسم الإدارة المدرسية التابع للإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة وفق قاعدة بيانات العام الدراسي ١٤٤٢هـ، وبذلك يصبح العدد الكلي لمجتمع الدراسة (٢٠٠) فرداً موزعين حسب مكاتب التعليم بالمدينة المنورة كما يوضح ذلك الجدول التالي.



جدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكاتب التعليم بالمدينة المنورة.

| النسبة<br>المئوية | المجموع | الوظيفة           |            | مكتب التعليم |
|-------------------|---------|-------------------|------------|--------------|
|                   |         | مشرف قيادة مدرسية | قائد مدرسي |              |
| %٢٥.٥             | ٥١      | ٣                 | ٤٨         | شرق المدينة  |
| %٢٣.٠             | ٤٦      | ٣                 | ٤٣         | غرب المدينة  |
| %٢٢.٥             | ٤٥      | ٣                 | ٤٢         | شمال المدينة |
| %٢٩.٠             | ٥٨      | ٣                 | ٥٥         | جنوب المدينة |
| %١٠٠              | ٢٠٠     | ١٢                | ١٨٨        | المجموع      |

يتضح من الجدول (١) أن أكبر عدد من أفراد مجتمع الدراسة يتبعون مكتب التعليم جنوب المدينة، إذ بلغت نسبتهم (٢٩%)، يليهم الذين يتبعون مكتب التعليم شرق المدينة بنسبة (٢٥.٥%)، يليهم الذين يتبعون مكتب التعليم غرب المدينة بنسبة (٢٣%)، يليهم الذين يتبعون مكتب التعليم شمال المدينة بنسبة (٢٢.٥%).

ب/ عينة الدراسة: يقصد بالعينة اختيار جزء من المادة موضوع البحث بحيث يُمَثِّل هذا الجزء المجموعة كلها، أو بمعنى آخر هي تبحث في حالة جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تقوم بعد ذلك بتعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله (النبهان، ٢٠٠٤م، ص ٨٠). وتكونت عينة الدراسة الحالية من (١١٨) فرداً بنسبة (٥٩%) من المجتمع الأصلي للدراسة، منهم (١٠٦) قائد مدرسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و(١٢) مشرف قيادة مدرسية تم اختيارهم جميعاً كعينة للدراسة بطريقة قصدية نظراً لصغر حجم مجتمعهم، كما تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (٢٨) من قادة المدارس بواقع (٧) قائد مدرسي لكل مكتب تعليم، وذلك من خارج عينة الدراسة النهائية؛ بهدف ضبط وتقنين أداة الدراسة. ويوضح الجدول التالي وصفاً لخصائص عينة الدراسة النهائية.

جدول (٢): توزيع أفراد عينة البحث تبعاً للبيانات الشخصية (ن = ١١٨).

| المتغير                              | م | التصنيف             | التكرار | النسبة المئوية |
|--------------------------------------|---|---------------------|---------|----------------|
| المسمى الوظيفي                       | ١ | قائد مدرسي          | ١٠٦     | %٨٩.٨          |
|                                      | ٢ | مشرف قيادة مدرسية   | ١٢      | %١٠.٢          |
| مكتب التعليم                         | ١ | شرق المدينة         | ٢٨      | %٢٣.٧          |
|                                      | ٢ | غرب المدينة         | ٢٩      | %٢٤.٦          |
|                                      | ٣ | شمال المدينة        | ٢٩      | %٢٤.٦          |
|                                      | ٤ | جنوب المدينة        | ٣٢      | %٢٧.١          |
| عدد ساعات الدورات التدريبية          | ١ | من ٢٥ إلى ٥٠ ساعة   | ٩       | %٧.٦           |
|                                      | ٢ | من ٥١ إلى ١٠٠ ساعة  | ١٩      | %١٦.١          |
|                                      | ٣ | من ١٠١ إلى ١٥٠ ساعة | ١٥      | %١٢.٧          |
|                                      | ٤ | أكثر من ١٥٠ ساعة    | ٧٥      | %٦٣.٦          |
| السن                                 | ١ | من ٢٥ إلى ٣٠ سنة    | ٠       | %٠.٠           |
|                                      | ٢ | من ٣١ إلى ٤٠ سنة    | ١٣      | %١١.٠          |
|                                      | ٣ | من ٤١ إلى ٥٠ سنة    | ٦٠      | %٥٠.٨          |
|                                      | ٤ | من ٥١ إلى ٦٠ سنة    | ٤٥      | %٣٨.٢          |
| المؤهل                               | ١ | بكالوريوس           | ٨٤      | %٧١.٢          |
|                                      | ٢ | ماجستير             | ٢٩      | %٢٤.٦          |
|                                      | ٣ | دكتوراه             | ٥       | %٤.٢           |
|                                      | ٤ | أخرى                | ٠       | %٠.٠           |
| عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية | ١ | أقل من ٥ سنوات      | ١٢      | %١٠.٢          |
|                                      | ٢ | من ٥ إلى ١٠ سنوات   | ٣٥      | %٢٩.٧          |
|                                      | ٣ | من ١١ إلى ١٥ سنة    | ٢٧      | %٢٢.٨          |
|                                      | ٤ | أكثر من ١٥ سنة      | ٤٤      | %٣٧.٣          |
| عدد المعلمين                         | ١ | أقل من ١٥ معلماً    | ٦       | %٥.١           |
|                                      | ٢ | من ١٥ إلى ٣٠ معلماً | ٥٣      | %٤٤.٩          |
|                                      | ٣ | من ٣١ إلى ٤٥ معلماً | ٤٠      | %٣٣.٩          |
|                                      | ٤ | أكثر من ٤٥ معلماً   | ١٩      | %١٦.١          |

ن : تعني عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

يتضح من الجدول (٢) أن أغلب أفراد عينة الدراسة مسمى وظيفتهم قائد مدرسي، إذ بلغت نسبتهم (٨٩.٨%)، في حين بلغ الذين مسمى وظيفتهم مشرف قيادة مدرسية (١٠.٢%).

وأظهرت النتائج أن أكثر أفراد عينة الدراسة يتبعون مكتب التعليم جنوب المدينة، إذ بلغت نسبتهم (٢٧.١%)، يليهم الذين يتبعون مكتب التعليم غرب المدينة، ومكتب التعليم شمال المدينة بنفس النسبة (٢٤.٦%)، يليهم الذين يتبعون مكتب التعليم شرق المدينة بنسبة (٢٣.٧%).

ويتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد عينة الدراسة تدربوا لأكثر من ١٥٠ ساعة؛ إذ بلغت نسبتهم (٦٣.٦%)، يليهم الذين تدربوا من ٥١ إلى ١٠٠ ساعة بنسبة (١٦.١%)، يليهم الذين تدربوا من ١٠١ إلى ١٥٠ ساعة بنسبة (١.٧%)، يليهم الذين تدربوا من ٢٥ إلى ٥٠ ساعة بنسبة (٧.٦%).

كما يتضح أن معظم أفراد عينة الدراسة سنهم العمرية من ٤١ إلى ٥٠ سنة، إذ بلغت نسبتهم (٥٠.٨%)، يليهم الذين سنهم من ٥١ إلى ٦٠ سنة بنسبة (٣٨.٢%)، يليهم الذين سنهم من ٣١ إلى ٤٠ سنة بنسبة (١١%)، في حين لم تشتمل العينة على الذين تتراوح سنهم من ٢٥ إلى ٣٠ سنة.

وأظهرت نتائج الجدول السابق أن معظم أفراد عينة الدراسة حاصلون على البكالوريوس، إذ بلغت نسبتهم (٧١.٢%)، يليهم حاصلون على الماجستير بنسبة (٢٤.٦%)، يليهم حاصلون على الدكتوراه بنسبة (٤.٢%)، يليهم حاصلون على الدراسات العليا بنسبة (٨.٢%). في حين لم تشتمل العينة على من هم حاصلين على مؤهلات أخرى.

واتضح من الجدول أن أكبر نسبة لأفراد عينة الدراسة تتراوح عدد سنوات خبرتهم في القيادة المدرسية لأكثر من ١٥ سنة، إذ بلغت نسبتهم (٣٧.٣%)، يليهم الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم من ٥ إلى ١٠ سنوات بنسبة (٢٩.٧%)، يليهم الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم من ١١ إلى ١٥ سنة بنسبة (٢٢.٨%)، يليهم الذين عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة (١٠.٢%).

كما يتضح من الجدول أن معظم أفراد عينة الدراسة يتراوح عدد المعلمين في مدارسهم من ١٥ إلى ٣٠ معلماً، إذ بلغت نسبتهم (٤٤.٩%)، يليهم الذين يتراوح عدد المعلمين في مدارسهم من ٣١ إلى ٤٥ معلماً بنسبة (٣٣.٩%)، يليهم الذين يزيد عدد المعلمين في مدارسهم عن ٤٥ معلماً بنسبة (١٦.١%)، يليهم الذين يقل عدد المعلمين في مدارسهم عن (١٥) معلماً بنسبة (٥.١%).

### ثالثاً: أداة الدراسة وتقنيها:

من خلال مراجعة أسئلة الدراسة وأهدافها، وحسب المنهجية العلمية المتبعة في المنهج الوصفي التحليلي، تم اعداد استبانة لقياس مستوى الممارسة للأساليب القيادية، وأثرها على الأداء الوظيفي، وذلك بالرجوع للأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة الحالية. وصُممت الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

١ - مصادر إعداد الاستبانة:

اطلع الباحث على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، كما اطلع على العديد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بإعداد أدوات البحث العلمي.

٢ - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين ، يتضمن الجزء الأول البيانات الشخصية وتشتمل على متغيرات: المسمى الوظيفي، ومكتب التعليم، والتطوير المهني للقائد، والسن، والمؤهل، وعدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية. أما الجزء الثاني فيشتمل على معلومات عن قياس مستوى الممارسة للأساليب القيادية، وأثرها على الأداء الوظيفي ويتكون من (٥٣) عبارة موزعة على بُعدين، منها (٣٨) عبارة تمثل الأساليب القيادية، و(١٥) عبارة تمثل الأداء الوظيفي.

ويوضح الجدول التالي توصيفاً لأبعاد الاستبانة في صورتها الأولية. انظر ملحق (١).

جدول (٣): توصيف أبعاد الاستبانة في صورتها الأولية.

| النسبة المئوية | عدد العبارات | الأبعاد                          |
|----------------|--------------|----------------------------------|
|                |              | البُعد الأول: الأساليب القيادية  |
| %٧١.٧          | ٦            | أسلوب القيادة المتبصرة.          |
|                | ٧            | أسلوب القيادة الموجهة            |
|                | ٦            | أسلوب القيادة الاستبدادية.       |
|                | ٦            | أسلوب القيادة المتناغمة.         |
|                | ٦            | أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل |
|                | ٧            | أسلوب القيادة الديمقراطية.       |
|                | ٣٨           | المجموع                          |
| %٢٨.٣          | ١٥           | البُعد الثاني: الأداء الوظيفي    |
| %١٠٠           | ٥٣           | المجموع الكلي                    |

يتضح من الجدول (٣) أن الاستبانة تكونت في صورتها الأولية من (٥٣) عبارة موزعة على بُعدين، منها (٣٨) عبارة للأساليب القيادية مقسمة على ستة أساليب وتمثل (%٧١.٧)، و(١٥) عبارة للأداء الوظيفي وتمثل (%٢٨.٣).

٣ - طريقة تصحيح الاستبانة:

تبني الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق للأسئلة الذي يُحدّد الاستجابات المحتملة لكل سؤال. وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس مستوى الممارسة للأساليب القيادية، وأثرها على الأداء الوظيفي، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل خمس خيارات، وقد تم إعطاء كل خيار من هذه

الخيارات درجة محددة ليتم تصحيحها ومعالجتها إحصائياً، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٤): مقياس تدرج الأداة وطريقة تصحيح عباراتها.

| التدرج       | موافق بشدة | موافق   | محايد   | غير موافق | غير موافق بشدة |
|--------------|------------|---------|---------|-----------|----------------|
| درجة التصحيح | ٥ درجات    | ٤ درجات | ٣ درجات | درجتان    | درجة واحدة     |

#### ٤ - التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، ٢٠٠٤، ٩١)، كما يُقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤، ١٧٩). وتحقق الباحث من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها في صورتها الأولية على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في مجال التعليم، وقد أشاروا ببعض الملاحظات والتعديلات التي يمكن حصرها في إعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة بعضها، وحذف البعض منها. انظر ملحق (٣) قائمة بأسماء المحكمين.

تم الأخذ بوجهات نظر المحكمين، وتكونت الاستبانة بعد تحكيمها من (٤٥) عبارة منها (٣٤) عبارة تمثل الأساليب القيادية، و(١١) عبارة تمثل الأداء الوظيفي.

#### ٥ - التطبيق الاستطلاعي للاستبانة:

وُزعت الاستبانة بعد التأكد من صدقها الظاهري وفقاً لنتائج التحكيم على العينة الاستطلاعية العشوائية المتكونة (٢٨) فرداً من خارج عينة البحث، وذلك من أجل التعرف على مدى صدق اتساقها الداخلي ومدى ثباتها.

#### ٦ - صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم إدخال درجات العينة الاستطلاعية إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجداول المرقمة (٤)، (٥).

جدول (٥) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للْبُعد الذي تنتمي إليه. ن = (٢٨).

| معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | الْبُعد                          |
|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------------------------|
| **٠.٧٨٧        | ١٨          | **٠.٧٣٩        | ١           | الْبُعد الأول: الأساليب القيادية |
| **٠.٨٥١        | ١٩          | **٠.٨٢٨        | ٢           |                                  |
| **٠.٧٧٣        | ٢٠          | **٠.٧١٨        | ٣           |                                  |
| **٠.٦١٠        | ٢١          | **٠.٨٤٢        | ٤           |                                  |
| **٠.٦٤٩        | ٢٢          | **٠.٨٨٠        | ٥           |                                  |
| **٠.٧١٢        | ٢٣          | **٠.٧٨٠        | ٦           |                                  |
| **٠.٧٧٠        | ٢٤          | **٠.٨٢٠        | ٧           |                                  |
| **٠.٧٣٨        | ٢٥          | **٠.٨٨١        | ٨           |                                  |
| **٠.٦٠٧        | ٢٦          | **٠.٦٨٧        | ٩           |                                  |
| **٠.٧٩١        | ٢٧          | **٠.٨٤٤        | ١٠          |                                  |
| **٠.٨٤٦        | ٢٨          | **٠.٦٦٣        | ١١          |                                  |
| **٠.٧٠٢        | ٢٩          | **٠.٦٠٥        | ١٢          |                                  |
| **٠.٨١٥        | ٣٠          | **٠.٧٢٧        | ١٣          |                                  |
| **٠.٧٢٩        | ٣١          | **٠.٦٧٦        | ١٤          |                                  |
| **٠.٨٠١        | ٣٢          | **٠.٦٩٠        | ١٥          |                                  |
| **٠.٧٧٣        | ٣٣          | **٠.٦٧٤        | ١٦          |                                  |
| **٠.٦٤٢        | ٣٤          | **٠.٧٣٠        | ١٧          |                                  |
| **٠.٨٨٨        | ٧           | **٠.٧٨٩        | ١           | الْبُعد الثاني: الأداء الوظيفي   |
| **٠.٩١٨        | ٨           | **٠.٦٣١        | ٢           |                                  |
| **٠.٨٩٩        | ٩           | **٠.٨٩٢        | ٣           |                                  |
| **٠.٧٦٨        | ١٠          | **٠.٨٥٦        | ٤           |                                  |
| **٠.٨٨٠        | ١١          | **٠.٥٨٩        | ٥           |                                  |
|                |             | **٠.٦٥٣        | ٦           |                                  |

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للْبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي وهي صالحة لأغراض الدراسة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

\*\* تعني دالة عند مستوى ٠.٠٠١، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

(٤ (٦٩)، ٢٠٢١ م)

جدول (٦): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة.

| م | البُعد                          | عدد العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---------------------------------|--------------|----------------|---------------|
| ١ | البُعد الأول: الأساليب القيادية | ٣٤           | **٠.٩٨٨        | ٠.٠١          |
| ٢ | البُعد الثاني: الأداء الوظيفي   | ١١           | **٠.٨٤٩        | ٠.٠١          |

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة وعباراتها، وصلاحيتها للتطبيق.

٧- ثبات الاستبانة:

لقياس ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بالتطبيق على درجات العينة الاستطلاعية، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧): ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

| م | البُعد                          | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | معامل الثبات |
|---|---------------------------------|--------------|-----------------|-------------------|---------|--------------|
| ١ | البُعد الأول: الأساليب القيادية | ٣٤           | ١٣٨.٦٠          | ٢٢.٦٥٣            | ٥١٣.١٤٥ | ٠.٩٧٥        |
| ٢ | البُعد الثاني: الأداء الوظيفي   | ١١           | ٤٦.٩٧           | ٦.٦٣٥             | ٤٢.٧٢٣  | ٠.٩٤٣        |
|   | الدرجة الكلية                   | ٤٥           | ١٨٥.٥٧          | ٢٧.٩٣٤            | ٧٨٠.٣٢٣ | ٠.٩٧٩        |

يتضح من الجدول (٧) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وذلك من خلال قيم معامل الثبات (ألفا)، فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (٠.٩٧٩)، وبلغت قيمته لبُعد الأساليب القيادية (٠.٩٧٥)، في حين بلغت قيمته لبُعد الأداء الوظيفي (٠.٩٤٣)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها؛ مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

٨- الصورة النهائية للاستبانة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة، وحساب ثباتها، احتفظت بأبعادها بجميع العبارات التي تنتمي إليها، وبذلك أصبحت مكونة في صورتها النهائية من (٤٥) عبارة، وصالحة للتطبيق، انظر ملحق (٢). ويوضح الجدول التالي توصيفاً لأبعاد الاستبانة في صورتها النهائية.

جدول (٨): توصيف أبعاد الاستبانة في صورتها النهائية.

| النسبة المئوية | عدد العبارات | الأبعاد                          |
|----------------|--------------|----------------------------------|
|                |              | البُعد الأول: الأساليب القيادية  |
| %٧٥.٦          | ٦            | أسلوب القيادة المتبصرة.          |
|                | ٦            | أسلوب القيادة الموجهة            |
|                | ٦            | أسلوب القيادة الاستبدادية.       |
|                | ٦            | أسلوب القيادة المتناغمة.         |
|                | ٥            | أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل |
|                | ٥            | أسلوب القيادة الديموقراطية.      |
|                | ٣٤           | المجموع                          |
| %٢٤.٤          | ١١           | البُعد الثاني: الأداء الوظيفي    |
| %١٠٠           | ٤٥           | المجموع الكلي                    |

يتضح من الجدول (٨) أن الاستبانة تكونت في صورتها النهائية من (٤٥) عبارة موزعة على بُعدين، منها (٣٤) عبارة للأساليب القيادية مقسمة على ستة أساليب وتمثل (٧٥.٦%)، و(١١) عبارة للأداء الوظيفي وتمثل (٢٤.٤%).

#### ٩- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة:

وُزعت الاستبانة إلكترونياً عن طريق الإنترنت باستخدام تطبيق (Drive Google)؛ وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها على جميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (١١٨) فرداً، وقد أشرف الباحث بنفسه على عملية توزيع الاستبانات وتعبئتها؛ وقد استجاب جميع أفراد العينة.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

##### التمهيد:

لتسهيل تفسير النتائج ومناقشتها، تم الحكم على المتوسطات الحسابية الموزونة كما يوضح ذلك الجدول التالي:



جدول (٩): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية.

| الترج في الحكم | المتوسط الحسابي الموزون |      | م |
|----------------|-------------------------|------|---|
|                | إلى                     | من   |   |
| ضعيفة جداً     | أقل من ١.٨٠             | ١    | ١ |
| ضعيفة          | أقل من ٢.٦٠             | ١,٨٠ | ٢ |
| متوسطة         | أقل من ٣.٤٠             | ٢.٦٠ | ٣ |
| كبيرة          | أقل من ٤.٢٠             | ٣.٤٠ | ٤ |
| كبيرة جداً     | ٥.٠٠                    | ٤.٢٠ | ٥ |

وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة.

#### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول على/ "ما أساليب القيادة التربوية التي يمارسها القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من حيث (أسلوب القيادة المتبصرة وأسلوب القيادة الموجهة وأسلوب القيادة المتناغمة وأسلوب القيادة الديمقراطية وأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل وأسلوب القيادة الاستبدادية) من وجهة نظر القادة في المدينة المنورة؟".

وللإجابة عن السؤال السابق والتعرف على أساليب القيادة التربوية التي يمارسها القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات كل أسلوب من أساليب القيادة التربوية، ثم ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

أ/ نتائج أسلوب القيادة المتبصرة:

جدول (١٠): التكرارات والمتوسطات الحسابية لممارسة القادة أسلوب القيادة المتبصرة (ن = ١١٨).

| م  | العبارة  | التكرار | درجة الموافقة |       |       |           |                | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرتبة |
|--|--|---------|---------------|-------|-------|-----------|----------------|------------------|-------------------|---------------|--------|
|  |  |         | موافق بشدة    | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |                  |                   |               |        |
| ٣  | أعزز مبدأ الثقة بالله ثم في الذات لدى المرؤوسين.             | ت       | ٨٣            | ٣٠    | ٣     | ٢         | ٠              | ٤.٦٤             | ٠.٦٢              | كبيرة جداً    | ١      |
|  |  | %       | ٧٠.٣          | ٢٥.٤  | ٢.٥   | ١.٧       | ٠.٠            |                  |                   |               |        |
| ١  | أشارك المرؤوسين في تكوين رؤية مشتركة للمدرسة.                | ت       | ٦٩            | ٤٤    | ٤     | ١         | ٠              | ٤.٥٣             | ٠.٦١              | كبيرة جداً    | ٢      |
|  |  | %       | ٥٨.٥          | ٣٧.٣  | ٣.٤   | ٠.٨       | ٠.٠            |                  |                   |               |        |
| ٢  | أوضح للمرؤوسين نقطة الوصول المستهدفة و تحديد الوجهة والغاية. | ت       | ٦٦            | ٤٥    | ٥     | ٢         | ٠              | ٤.٤٨             | ٠.٦٦              | كبيرة جداً    | ٣      |
|  |  | %       | ٥٥.٩          | ٣٨.١  | ٤.٢   | ١.٧       | ٠.٠            |                  |                   |               |        |
| ٤  | أسمح للمرؤوسين بالتجربة والابتكار للوصول إلى الهدف.          | ت       | ٦٢            | ٤٦    | ٧     | ٣         | ٠              | ٤.٤٢             | ٠.٧٢              | كبيرة جداً    | ٤      |
|  |  | %       | ٥٢.٥          | ٣٩.٠  | ٥.٩   | ٢.٥       | ٠.٠            |                  |                   |               |        |
| ٦  | أشجع المرؤوسين لتحويل أفكارهم إلى مشاريع وحقائق.             | ت       | ٥٤            | ٥٤    | ٦     | ٤         | ٠              | ٤.٣٤             | ٠.٧٣              | كبيرة جداً    | ٥      |
|  |  | %       | ٤٥.٨          | ٤٥.٨  | ٥.١   | ٣.٤       | ٠.٠            |                  |                   |               |        |
| ٥  | أقبل الفشل وأعتبره أمراً مقبولاً لدى المرؤوسين.              | ت       | ٣٥            | ٥٣    | ١٦    | ١٤        | ٠              | ٣.٩٢             | ٠.٩٥              | كبيرة         | ٦      |
|  |  | %       | ٢٩.٧          | ٤٤.٩  | ١٣.٦  | ١١.٩      | ٠.٠            |                  |                   |               |        |
| المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة المتبصرة |  |         |               |       |       |           |                |                  |                   |               |        |
|  | كبيرة جداً   |         | ٤.٣٩          | ٠.٥٣  |       |           |                |                  |                   |               |        |

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لممارسة أسلوب القيادة المتبصرة تراوحت بين (٣.٩٢ - ٤.٦٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٣٩) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة المتبصرة (بدرجة كبيرة جداً).

ويتضح من الجدول السابق أن عبارات أسلوب القيادة المتبصرة التي يشير متوسطها الموزون أن القادة يمارسونها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (بدرجة كبيرة جداً) هي المرقمة (٣، ١، ٢، ٤، ٦) على التوالي، كما أن هناك عبارة واحدة من عبارات أسلوب القيادة المتبصرة يشير متوسطها الموزون إلى أن القادة

\* المتوسط الحسابي من (٥) درجات، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

يمارسونها بدرجة (كبيرة)، وهي العبارة المرقمة (٥). وقد جاءت جميع هذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي: جاءت العبارة رقم (٣): أعزز مبدأ الثقة بالله ثم في الذات لدى المرؤوسين في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٦٤)، تليها العبارة رقم (١): أشارك المرؤوسين في تكوين رؤية مشتركة للمدرسة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٥٣)، تليها العبارة رقم (٢): أوضح للمرؤوسين نقطة الوصول المستهدفة و تحديد الوجهة والغاية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٤٨)، تليها العبارة رقم (٤): أسمح للمرؤوسين بالتجربة والابتكار للوصول إلى الهدف في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٤٢)، تليها العبارة رقم (٦): أشجع المرؤوسين لتحويل أفكارهم إلى مشاريع وحقائق في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٣٤)، تليها العبارة رقم (٥): أتقبل الفشل وأعتبره أمراً مقبولاً لدى المرؤوسين في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٢).

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة المتبصرة يتمثل في تعزيز مبدأ الثقة بالله ثم في الذات لدى المرؤوسين، وأن أقل ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة المتبصرة يتمثل في تقبل الفشل واعتباره أمراً مقبولاً لدى المرؤوسين.

ب/ نتائج أسلوب القيادة الموجهة:

جدول (١١): التكرارات والمتوسطات الحسابية لممارسة القادة أسلوب القيادة الموجهة (ن=١١٨).

| م   | العبارة   | التكرار | درجة الموافقة |       |       |           |                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرتبة |
|---|---|---------|---------------|-------|-------|-----------|----------------|-----------------|-------------------|---------------|--------|
|   |   |         | موافق بشدة    | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |                 |                   |               |        |
| ١١  | أقدم النصح والتوجيه لدعم المرؤوسين من أجل النجاح.                 | ت       | ٦٨            | ٤٧    | ١     | ٢         | ٠              | ٤.٥٣            | ٠.٦١              | كبيرة جداً    | ١      |
|   |   | %       | ٥٧.٦          | ٣٩.٨  | ٠.٨   | ١.٧       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ١٢  | أساعد المرؤوسين على التطوير وإكسابهم أدوار وظيفية متقدمة ومرموقة. | ت       | ٦٦            | ٤٧    | ٣     | ٢         | ٠              | ٤.٥٠            | ٠.٦٤              | كبيرة جداً    | ٢      |
|   |   | %       | ٥٥.٩          | ٣٩.٨  | ٢.٥   | ١.٧       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ٧   | أركز على نقاط القوة لدى المرؤوسين.                                | ت       | ٦٣            | ٣٩    | ١٠    | ٦         | ٠              | ٤.٣٥            | ٠.٨٤              | كبيرة جداً    | ٣      |
|   |   | %       | ٥٣.٤          | ٣٣.١  | ٨.٥   | ٥.١       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ٩   | أهتم بتحسين نقاط الضعف عند المرؤوسين.                             | ت       | ٥٦            | ٥٠    | ٨     | ٤         | ٠              | ٤.٣٤            | ٠.٧٥              | كبيرة جداً    | ٤      |
|   |   | %       | ٤٧.٥          | ٤٢.٤  | ٦.٨   | ٣.٤       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ١٠  | أحرص على زرع روح التحدي بين المرؤوسين من أجل التطوير والتقدم.     | ت       | ٤٨            | ٥٣    | ١٣    | ٤         | ٠              | ٤.٢٣            | ٠.٧٨              | كبيرة جداً    | ٥      |
|   |   | %       | ٤٠.٧          | ٤٤.٩  | ١١.٠  | ٣.٤       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ٨   | أعقد اجتماعات شهرية للمرؤوسين.                                    | ت       | ٤٢            | ٤٨    | ٢٠    | ٨         | ٠              | ٤.٠٥            | ٠.٩٠              | كبيرة         | ٦      |
|   |   | %       | ٣٥.٦          | ٤٠.٧  | ١٦.٩  | ٦.٨       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة الموجهة |   |         |               |       |       |           |                |                 |                   |               |        |
|   |   |         |               |       |       |           | ٤.٣٣           | ٠.٥٠            | كبيرة جداً        |               |        |

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لممارسة أسلوب القيادة الموجهة تراوحت بين (٤.٥٣ - ٤.٠٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٣٣) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة الموجهة (بدرجة كبيرة جداً).

ويتضح من الجدول السابق أن عبارات أسلوب القيادة الموجهة التي يشير متوسطها الموزون أن القادة يمارسونها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (بدرجة كبيرة جداً) هي المرقمة (١١، ١٢، ٧، ٩، ١٠) على التوالي، كما أن هناك عبارة واحدة من عبارات أسلوب القيادة الموجهة يشير متوسطها الموزون إلى أن القادة يمارسونها بدرجة (كبيرة)، وهي العبارة المرقمة (٥). وقد جاءت جميع هذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثل الانحراف المعياري على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (١١): أقدم النصح والتوجيه لدعم المرؤوسين من أجل النجاح في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٣)، تليها العبارة رقم (١٢): أساعد المرؤوسين على التطوير وإكسابهم أدوار وظيفية متقدمة ومرموقة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٥٠)، تليها العبارة رقم (٧): أركز على نقاط القوة لدى المرؤوسين في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٣٥)، تليها العبارة رقم (٩): أهتم بتحسين نقاط الضعف عند المرؤوسين في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٣٤)، تليها العبارة رقم (١٠): أحرص على زرع روح التحدي بين المرؤوسين من أجل التطوير والتقدم في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، تليها العبارة رقم (٨): أعقد اجتماعات شهرية للمرؤوسين في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٠٥).

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة الموجهة يتمثل في تقديم النصح والتوجيه لدعم المرؤوسين من أجل النجاح، وأن أقل ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة الموجهة يتمثل في عقد اجتماعات شهرية للمرؤوسين.

### ج/ نتائج أسلوب القيادة الاستبدادية:

جدول (١٢): التكرارات والمتوسطات الحسابية لممارسة القادة أسلوب القيادة الاستبدادية (ن = ١١٨).

| م  | العبارة  | التكرار | درجة الموافقة  |   |       |       |            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرتبة |  |
|----|--|---------|----------------|---|-------|-------|------------|-----------------|-------------------|---------------|--------|--|
|    |  |         | غير موافق بسدة | غير موافق   | محايد | موافق | موافق بشدة |                 |                   |               |        |  |
| ١٨ | أرى أن القائد من حقه أن يقضي جزءاً من الوقت في مناقشة تفاصيل العمل.    | ت       | ١              | ١٧  | ١٨    | ٥٨    | ٢٤         | ٣.٧٤            | ٠.٩٧              | كبيرة         | ١      |  |
|    |  | %       | ٠.٨            | ١٤.٤  | ١٥.٣  | ٤٩.٢  | ٢٠.٣       |                 |                   |               |        |  |
| ١٥ | أرى أن من أهم أولويات القائد التركيز على إنجاز العمل.                  | ت       | ٥              | ١٢  | ١٨    | ٥٨    | ٢٥         | ٣.٧٣            | ١.٠٤              | كبيرة         | ٢      |  |
|    |  | %       | ٤.٢            | ١٠.٢  | ١٥.٣  | ٤٩.٢  | ٢١.٢       |                 |                   |               |        |  |
| ١٧ | أرى أن من حقي أن أشعر المرؤوسين بسلطتي الإدارية.                       | ت       | ٢٤             | ٣٤  | ١٨    | ٣٣    | ٩          | ٢.٧٤            | ١.٢٨              | متوسطة        | ٣      |  |
|    |  | %       | ٢٠.٣           | ٢٨.٨  | ١٥.٣  | ٢٨.٠  | ٧.٦        |                 |                   |               |        |  |
| ١٣ | أرى أن القائد من حقه أن ينقد المرؤوسين بطريقة شديدة.                   | ت       | ٣٥             | ٤٠  | ١٠    | ٢٠    | ١٣         | ٢.٤٦            | ١.٣٦              | متوسطة        | ٤      |  |
|    |  | %       | ٢٩.٧           | ٣٣.٩  | ٨.٥   | ١٦.٩  | ١١.٠       |                 |                   |               |        |  |
| ١٦ | أرى أن القائد من حقه أن يرفض من ينتقد أعماله.                          | ت       | ٣٠             | ٤٥  | ١٦    | ١٥    | ١٢         | ٢.٤٤            | ١.٢٨              | متوسطة        | ٥      |  |
|    |  | %       | ٢٥.٤           | ٣٨.١  | ١٣.٦  | ١٢.٧  | ١٠.٢       |                 |                   |               |        |  |
| ١٤ | أرى أن القائد من حقه أن ينفرد بوضع الخطط المدرسية والسياسات التعليمية. | ت       | ٤٨             | ٣١  | ٧     | ١٧    | ١٥         | ٢.٣٢            | ١.٤٥              | متوسطة        | ٦      |  |
|    |  | %       | ٤٠.٧           | ٢٦.٣  | ٥.٩   | ١٤.٤  | ١٢.٧       |                 |                   |               |        |  |
|    |  |         |                | المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة الاستبدادية |       |       |            |                 | ٢.٩٠              | ٠.٩٤          | متوسطة |  |

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لممارسة أسلوب القيادة الاستبدادية تراوحت بين (٢.٣٢ - ٣.٧٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٩٠) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة الاستبدادية (بدرجة متوسطة).

ويتضح من الجدول السابق أن عبارات أسلوب القيادة الاستبدادية التي يشير متوسطها الموزون أن القادة يمارسونها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (بدرجة كبيرة) هي المرقمة (١٨، ١٥) على التوالي، كما أن هناك (٤) من عبارات أسلوب القيادة الاستبدادية يشير متوسطها الموزون إلى أن القادة يمارسونها بدرجة (متوسطة)، وهي العبارات المرقمة (١٧، ١٣، ١٦، ١٤) على التوالي. وقد جاءت جميع هذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (١٨): أرى أن القائد من حقه أن يقضي جزءاً من الوقت في مناقشة تفاصيل العمل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٤)، تليها العبارة رقم (١٥): أرى أن من أهم أولويات القائد التركيز على إنجاز العمل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٣)، تليها العبارة رقم (١٧): أرى أن من حقي أن أشعر المرؤوسين بسلطتي الإدارية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٧٤)، تليها العبارة رقم (١٣): أرى أن القائد من حقه أن ينقد المرؤوسين بطريقة شديدة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢.٤٦)، تليها العبارة رقم (١٦): أرى أن القائد من حقه أن يرفض من ينتقد أعماله في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢.٤٤)، تليها العبارة رقم (١٤): أرى أن القائد من حقه أن ينفرد بوضع الخطط المدرسية والسياسات التعليمية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٣٢).

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة الاستبدادية يتمثل في قضاء جزء من الوقت في مناقشة تفاصيل العمل، وأن أقل ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة الاستبدادية يتمثل في حق القائد أن ينفرد بوضع الخطط المدرسية والسياسات التعليمية.

د/ نتائج أسلوب القيادة المتناغمة:

جدول (١٣): التكرارات والمتوسطات الحسابية لممارسة القادة أسلوب القيادة المتناغمة (ن=١١٨).

| م  | العبارة   | التكرار | درجة الموافقة                                   |       |       |           |                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرتبة |
|----|---|---------|---|-------|-------|-----------|----------------|-----------------|-------------------|---------------|--------|
|    |   |         | موافق بشدة                                      | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |                 |                   |               |        |
| ٢٠ | أعمل على ترابط المرؤوسين والعمل بروح الفريق الواحد.   | ت       | ٨٥  | ٢٦    | ٤     | ٢         | ١              | ٤.٦٣            | ٠.٧١              | كبيرة جداً    | ١      |
|    |   | %       | ٧٢.٠  | ٢٢.٠  | ٣.٤   | ١.٧       | ٠.٨            |                 |                   |               |        |
| ٢٣ | أنشر ثقافة تقدير الجهود بين المرؤوسين.                | ت       | ٧١  | ٤١    | ٢     | ٤         | ٠              | ٤.٥٢            | ٠.٧٠              | كبيرة جداً    | ٢      |
|    |   | %       | ٦٠.٢  | ٣٤.٧  | ١.٧   | ٣.٤       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ٢٢ | أحرص على رأب الخلافات والصراعات بين المرؤوسين.        | ت       | ٦٩  | ٤٠    | ٧     | ٢         | ٠              | ٤.٤٩            | ٠.٦٩              | كبيرة جداً    | ٣      |
|    |   | %       | ٥٨.٥  | ٣٣.٩  | ٥.٩   | ١.٧       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ٢١ | أكيف بيئة العمل بحيث تتناغم مع المرؤوسين واحتياجاتهم. | ت       | ٦٦  | ٤٢    | ٦     | ٤         | ٠              | ٤.٤٤            | ٠.٧٥              | كبيرة جداً    | ٤      |
|    |   | %       | ٥٥.٩  | ٣٥.٦  | ٥.١   | ٣.٤       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ٢٤ | أساهم في تعزيز أسلوب المناقشات الشفافة بين المرؤوسين. | ت       | ٦٠  | ٤٨    | ٨     | ٢         | ٠              | ٤.٤١            | ٠.٧٠              | كبيرة جداً    | ٥      |
|    |   | %       | ٥٠.٨  | ٤٠.٧  | ٦.٨   | ١.٧       | ٠.٠            |                 |                   |               |        |
| ١٩ | أتناغم مع الأحداث والمواقف أثناء سير العمل.           | ت       | ٤٩  | ٥٣    | ٩     | ٥         | ٢              | ٤.٢٠            | ٠.٨٨              | كبيرة جداً    | ٦      |
|    |   | %       | ٤١.٥  | ٤٤.٩  | ٧.٦   | ٤.٢       | ١.٧            |                 |                   |               |        |
|    |   |         | المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة المتناغمة |       |       |           |                | ٤.٤٥            | ٠.٥٦              | كبيرة جداً    |        |

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لممارسة أسلوب القيادة المتناغمة تراوحت بين (٤.٢٠ - ٤.٦٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٤٥) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة المتناغمة (بدرجة كبيرة جداً).

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات أسلوب القيادة المتناغمة يشير متوسطها الموزون أن القادة يمارسونها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (بدرجة كبيرة جداً)، وهي المرقمة (٢٠، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٤، ١٩) على التوالي. وقد جاءت هذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (٢٠): أعمل على ترابط المرؤوسين والعمل بروح الفريق الواحد في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٦٣)، تليها العبارة رقم (٢٣): أنشر ثقافة تقدير الجهود بين المرؤوسين في المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (٤.٥٢)، تليها العبارة رقم (٢٢): أحرص على رأب الخلافات والصراعات بين المرؤوسين في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٤٩)، تليها العبارة رقم (٢١): أكيف بيئة العمل بحيث تتناغم مع المرؤوسين واحتياجاتهم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٤٤)، تليها العبارة رقم (٢٤): أساهم في تعزيز أسلوب المناقشات الشفافة بين المرؤوسين في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٤١)، تليها العبارة رقم (١٩): أتناغم مع الأحداث والمواقف أثناء سير العمل في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٢٠).

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة المتناغمة يتمثل في العمل على ترابط المرؤوسين والعمل بروح الفريق الواحد، وأن أقل ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة المتناغمة يتمثل في التناغم مع الأحداث والمواقف أثناء سير العمل.

#### هـ/ نتائج أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل:

جدول (١٤): التكرارات والمتوسطات الحسابية لممارسة القادة أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل (ن = ١١٨).

| م  | العبارة   | التكرار | درجة الموافقة  |           |       |       |            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرتبة |
|--|---|---------|----------------|-----------|-------|-------|------------|-----------------|-------------------|---------------|--------|
|  |   |         | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |                 |                   |               |        |
| ٢٧   | أقدر جهود المرؤوسين على الصعيد الشخصي والجماعي. | ت       | ٠              | ٤         | ٣     | ٤٠    | ٧١         | ٤.٥١            | ٠.٧١              | كبيرة جداً    | ١      |
|  |   | %       | ٠.٠            | ٣.٤       | ٢.٥   | ٣٣.٩  | ٦٠.٢       |                 |                   |               |        |
| ٢٩   | أمنح المرؤوسين فرصاً متكافئة في العمل.          | ت       | ٠              | ٣         | ٦     | ٦١    | ٤٨         | ٤.٣١            | ٠.٦٩              | كبيرة جداً    | ٢      |
|  |   | %       | ٠.٠            | ٢.٥       | ٥.١   | ٥١.٧  | ٤٠.٧       |                 |                   |               |        |
| ٢٨   | أظهر نتائج المرؤوسين في إطار الهدف الأكبر.      | ت       | ٢              | ٢         | ٩     | ٥٨    | ٤٧         | ٤.٢٤            | ٠.٨٠              | كبيرة جداً    | ٣      |
|  |   | %       | ١.٧            | ١.٧       | ٧.٦   | ٤٩.٢  | ٣٩.٨       |                 |                   |               |        |
| ٢٦   | أضع أهدافاً تحدد وتيرة العمل.                   | ت       | ٠              | ٦         | ١٠    | ٦٤    | ٣٨         | ٤.١٤            | ٠.٧٧              | كبيرة         | ٤      |
|  |   | %       | ٠.٠            | ٥.١       | ٨.٥   | ٥٤.٢  | ٣٢.٢       |                 |                   |               |        |
| ٢٥   | أحرص على الوصول إلى الأهداف مهما كلف الأمر.     | ت       | ٠              | ٩         | ٢٣    | ٥٤    | ٣٢         | ٣.٩٢            | ٠.٨٨              | كبيرة         | ٥      |
|  |   | %       | ٠.٠            | ٧.٦       | ١٩.٥  | ٤٥.٨  | ٢٧.١       |                 |                   |               |        |
| المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة بتحديد وتيرة العمل |   |         |                |           |       |       |            |                 |                   |               |        |
|  |   |         |                |           |       |       | ٤.٢٢       | ٠.٥٧            | كبيرة جداً        |               |        |

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لممارسة أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل تراوحت بين (٣.٩٢ - ٤.٥١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٢) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل (بدرجة كبيرة جداً).



ويتضح من الجدول السابق أن عبارات أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل التي يشير متوسطها الموزون أن القادة يمارسونها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (بدرجة كبيرة جداً) هي المرقمة (٢٧، ٢٩، ٢٨) على التوالي، كما أن هناك عبارتان من عبارات أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل يشير متوسطها الموزون إلى أن القادة يمارسونها بدرجة (كبيرة)، وهي العبارات المرقمة (٢٦، ٢٥) على التوالي. وقد جاءت جميع هذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (٢٧): أقدر جهود المرؤوسين على الصعيد الشخصي والجماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥١)، تليها العبارة رقم (٢٩): أمنح المرؤوسين فرصاً متكافئة في العمل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٣١)، تليها العبارة رقم (٢٨): أظهر نتائج المرؤوسين في إطار الهدف الأكبر في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٢٤)، تليها العبارة رقم (٢٦): أضع أهدافاً تحدد وتيرة العمل في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.١٤)، تليها العبارة رقم (٢٥): أحرص على الوصول إلى الأهداف مهما كلف الأمر في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٢).

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل يتمثل في تقدير جهود المرؤوسين على الصعيد الشخصي والجماعي، وأن أقل ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل يتمثل في الحرص على الوصول إلى الأهداف مهما كلف الأمر.

و/ نتائج أسلوب القيادة الديمقراطية:

جدول (١٥): التكرارات والمتوسطات الحسابية لممارسة القادة أسلوب القيادة الديمقراطية (ن = ١١٨).

| م   | العبارة   | التكرار | درجة الموافقة  |           |       |       |            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرتبة |
|---|---|---------|----------------|-----------|-------|-------|------------|-----------------|-------------------|---------------|--------|
|   |   |         | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |                 |                   |               |        |
| ٣٤  | أراعي قدرات العاملين عند توزيع المهام عليهم.          | ت       | ٠              | ٠         | ٩     | ٣٩    | ٧٠         | ٤.٥٢            | ٠.٦٤              | كبيرة جداً    | ١      |
|   |   | %       | ٠.٠            | ٠.٠       | ٧.٦   | ٣٣.١  | ٥٩.٣       |                 |                   |               |        |
| ٣٣  | أشرك المرؤوسين في ورش العمل وحلقات النقاش.            | ت       | ٢              | ٢         | ٤     | ٥٥    | ٤.٣٥       | ٠.٧٨            | كبيرة جداً        | ٢             |        |
|   |   | %       | ١.٧            | ١.٧       | ٣.٤   | ٤٦.٦  |            |                 |                   |               | ٤٦.٦   |
| ٣١  | أثق في المرؤوسين وأتني عليهم.                         | ت       | ٢              | ٢         | ٤     | ٥٣    | ٤.٣٣       | ٠.٧٧            | كبيرة جداً        | ٣             |        |
|   |   | %       | ١.٧            | ١.٧       | ٣.٤   | ٤٨.٣  |            |                 |                   |               | ٤٤.٩   |
| ٣٢  | أعطي جميع المرؤوسين الفرصة والمشاركة في اتخاذ القرار. | ت       | ٢              | ٣         | ١٣    | ٥٣    | ٤.٢٤       | ٠.٨٧            | كبيرة جداً        | ٤             |        |
|   |   | %       | ١.٧            | ٢.٥       | ١١.٠  | ٣٩.٨  |            |                 |                   |               | ٤٤.٩   |
| ٣٠  | أحرص على إيجاد توافق بين المرؤوسين تجاه النتيجة.      | ت       | ٠              | ٢         | ١١    | ٣٥    | ٤.١٧       | ٠.٦٦            | كبيرة             | ٥             |        |
|   |   | %       | ٠.٠            | ١.٧       | ٩.٣   | ٥٩.٣  |            |                 |                   |               | ٢٩.٧   |
| المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة الديمقراطية |   |         |                |           |       |       |            |                 |                   |               |        |
|   |   |         |                |           |       |       | ٤.٣٢       | ٠.٥٦            | كبيرة جداً        |               |        |

يتضح من الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لممارسة أسلوب القيادة الديمقراطية تراوحت بين (٤.١٧ - ٤.٥٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٣٢) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة الديمقراطية (بدرجة كبيرة جداً).

ويتضح من الجدول السابق أن عبارات أسلوب القيادة الديمقراطية التي يشير متوسطها الموزون أن القادة يمارسونها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (بدرجة كبيرة جداً) هي المرقمة (٣٤، ٣٣، ٣١، ٣٢) على التوالي، كما أن هناك عبارة واحدة من عبارات أسلوب القيادة الديمقراطية يشير متوسطها الموزون إلى أن القادة يمارسونها بدرجة (كبيرة)، وهي العبارة المرقمة (٣٠) على التوالي. وقد جاءت جميع هذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثل الانحراف المعياري على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (٣٤): أراعي قدرات العاملين عند توزيع المهام عليهم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٢)، تليها العبارة رقم (٣٣): أشرك المرؤوسين في ورش العمل وحلقات النقاش في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٣٥)، تليها العبارة رقم (٣١): أثق في المرؤوسين وأثني عليهم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٣٣)، تليها العبارة رقم (٣٢): أعطي جميع المرؤوسين الفرصة والمشاركة في اتخاذ القرار في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٢٤)، تليها العبارة رقم (٣٠): أحرص على إيجاد توافق بين المرؤوسين تجاه النتيجة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.١٧).

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة الديمقراطية يتمثل في مراعاة قدرات العاملين عند توزيع المهام عليهم، وأن أقل ما يمارسه القادة في أسلوب القيادة الديمقراطية يتمثل في الحرص على إيجاد توافق بين المرؤوسين تجاه النتيجة.

ولتلخيص الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما أساليب القيادة التربوية التي يمارسها القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من حيث (أسلوب القيادة المتبصرة وأسلوب القيادة الموجهة وأسلوب القيادة المتناغمة وأسلوب القيادة الديمقراطية وأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل وأسلوب القيادة الاستبدادية) من وجهة نظر القادة في المدينة المنورة"، تم حساب المتوسطات الحسابية العامة، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كل أسلوب من أساليب القيادة التربوية، ثم ترتيب هذه الاستراتيجيات ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثل الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب القيادة التربوية التي يمارسها القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (ن=١١٨).

| م | الأساليب القيادية           | المتوسط الموزون | الانحراف المعياري | نسبة الممارسة | درجة الممارسة | الترتيب |
|---|-----------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------------|---------|
| ١ | القيادة المتبصرة.           | ٤.٣٩            | ٠.٥٣              | %٨٧.٨         | كبيرة جداً    | ٢       |
| ٢ | القيادة الموجهة.            | ٤.٣٣            | ٠.٥٠              | %٨٦.٧         | كبيرة جداً    | ٣       |
| ٣ | القيادة الاستبدادية.        | ٢.٩٠            | ٠.٩٤              | %٥٨.١         | متوسطة        | ٦       |
| ٤ | القيادة المتناغمة.          | ٤.٤٥            | ٠.٥٦              | %٨٩.٠         | كبيرة جداً    | ١       |
| ٥ | القيادة بتحديد وتيرة العمل. | ٤.٢٢            | ٠.٥٧              | %٨٤.٤         | كبيرة جداً    | ٥       |
| ٦ | القيادة الديمقراطية.        | ٤.٣٢            | ٠.٥٦              | %٨٦.٤         | كبيرة جداً    | ٤       |
|   | المتوسط الحسابي العام       | ٤.٠٩            | ٠.٤١              | %٨١.٩         | كبيرة         |         |

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسط الحسابي العام لأساليب القيادة التربوية التي يمارسها القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة بلغ (٤.٠٩) بنسبة ممارسة بلغت (%٨١.٩). وهذا يدل على أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أساليب القيادة التربوية (بدرجة كبيرة).

ويتضح من الجدول السابق أن ممارسة أسلوب القيادة المتناغمة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٥) ونسبة ممارسة بلغت (٨٩%)، يليه في المرتبة الثانية ممارسة أسلوب القيادة المتبصرة بمتوسط حسابي (٤.٣٩) ونسبة ممارسة بلغت (٨٧.٨%)، يليه في المرتبة الثالثة ممارسة أسلوب القيادة الموجهة بمتوسط حسابي (٤.٣٣) ونسبة ممارسة بلغت (٨٦.٧%)، يليه في المرتبة الرابعة ممارسة أسلوب القيادة الديمقراطية بمتوسط حسابي (٤.٣٢) ونسبة ممارسة بلغت (٨٦.٤%)، يليه في المرتبة الخامسة ممارسة أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل بمتوسط حسابي (٤.٢٢) ونسبة ممارسة بلغت (٨٤.٤%)، يليه في المرتبة الأخيرة ممارسة أسلوب القيادة الاستبدادية بمتوسط حسابي (٢.٩٠) ونسبة ممارسة بلغت (٥٨.١%).

كما يتضح من الجدول السابق أن أكثر أساليب القيادة التربوية ممارسة من قبل القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة هو أسلوب القيادة المتناغمة، وأن أقل أساليب القيادة التربوية ممارسة من قبل القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة هو أسلوب القيادة الاستبدادية.

ويمكن تلخيص النسب المئوية لممارسة قادة مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة لأساليب القيادة التربوية بالشكل التالي:



**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** وينص على/ "هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين من خلال عينة الدراسة؟".

وللكشف عن دلالات العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين، تم استخدام معامل بيرسون للارتباط الخطي (Pearson Correlation Coefficient) كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١٧): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين أساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين.

| الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥ | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | أساليب القيادة التربوية       |
|----------------------------------|---------------|----------------|-------------------------------|
| دالة                             | ٠.٠٠٠         | **٠.٦٦٠        | القيادة المتبصرة.             |
| دالة                             | ٠.٠٠٠         | **٠.٦٩٤        | القيادة الموجهة.              |
| غير دالة                         | ٠.٠٦٦         | -٠.١٦٠         | القيادة الاستبدادية.          |
| دالة                             | ٠.٠٠٠         | **٠.٧٣٣        | القيادة المتناغمة.            |
| دالة                             | ٠.٠٠٠         | **٠.٧٠٧        | القيادة بتحديد وتيرة العمل.   |
| دالة                             | ٠.٠٠٠         | **٠.٧٦١        | القيادة الديمقراطية.          |
| دالة                             | ٠.٠٠٠         | **٠.٧١٠        | الدرجة الكلية لأساليب القيادة |

يتضح من الجدول (١٧) الخاص بدلالات العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين أن هناك علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لأساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين، وقد كانت دلالات العلاقات الارتباطية بين كل أسلوب من أساليب القيادة والأداء الوظيفي للمعلمين على النحو التالي:

توجد علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة المتبصرة والأداء الوظيفي للمعلمين.

توجد علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة الموجهة والأداء الوظيفي للمعلمين.

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة الاستبدادية والأداء الوظيفي للمعلمين.

توجد علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة المتناغمة والأداء الوظيفي للمعلمين.

توجد علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل والأداء الوظيفي للمعلمين.

توجد علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب القيادة الديمقراطية والأداء الوظيفي للمعلمين.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** وينص على/ "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $a=0.05$ ) بين الأساليب القيادية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الدورات التدريبية في مجال القيادة، عدد المعلمين، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي)؟".

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغيرات: الدورات التدريبية في مجال القيادة، عدد المعلمين، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، سوف يختبر الباحث الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $a=0.05$ ) بين أساليب القيادة السائدة تبعاً لمتغيرات: الدورات التدريبية في مجال القيادة، وعدد المعلمين، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي.

ولاختبار الفرض السابق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ كما تم استخدام اختبار شيفيه "Scheffe" لتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات المتغيرات السابقة في حال وجود فروق دالة إحصائية.

وفيما يلي عرض النتائج، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغيرات: الدورات التدريبية في مجال القيادة، عدد المعلمين، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي.

**أولاً: الفروق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة.**

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة .

| م | أساليب القيادة التربوية |                   | من ٢٥ إلى ٥٠ ساعة (ن=٩) |                   | من ٥١ إلى ١٠٠ ساعة (ن=١٩) |                   | من ١٠١ إلى ١٥٠ ساعة (ن=١٥) |                   | أكثر من ١٥٠ ساعة (ن=١٥)     |                   |
|---|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|
|   | المتوسط الحسابي         | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي         | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي           | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي            | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي             | الانحراف المعياري |
| ١ | ٤.٥٦                    | ٠.٤٣              | ٤.١٦                    | ٠.٤٩              | ٤.٢٣                      | ٠.٨٨              | ٤.٤٦                       | ٠.٤٤              | القيادة المتبصرة.           |                   |
| ٢ | ٤.٤٨                    | ٠.٤٧              | ٤.١٦                    | ٠.٥٨              | ٤.١٢                      | ٠.٥٩              | ٤.٤٠                       | ٠.٤٥              | القيادة الموجهة.            |                   |
| ٣ | ٢.٩٨                    | ٠.٨٩              | ٣.٣١                    | ١.٠٠              | ٢.٩٠                      | ٠.٧٨              | ٢.٧٩                       | ٠.٩٥              | القيادة الاستبدادية.        |                   |
| ٤ | ٤.٥٩                    | ٠.٣٨              | ٤.٢٣                    | ٠.٨١              | ٤.١١                      | ٠.٧٤              | ٤.٥٥                       | ٠.٤٠              | القيادة المتناغمة.          |                   |
| ٥ | ٤.٣١                    | ٠.٤٤              | ٣.٩٨                    | ٠.٦٩              | ٤.٠٠                      | ٠.٨٩              | ٤.٣٢                       | ٠.٤٤              | القيادة بتحديد وتيرة العمل. |                   |
| ٦ | ٤.٥١                    | ٠.٤١              | ٤.٠٧                    | ٠.٧٩              | ٤.٠٨                      | ٠.٦٨              | ٤.٤١                       | ٠.٤٤              | القيادة الديمقراطية.        |                   |
|   | ٤.٢٣                    | ٠.٣٠              | ٣.٩٨                    | ٠.٤٧              | ٣.٩٠                      | ٠.٦٠              | ٤.١٤                       | ٠.٣٤              | الدرجة الكلية               |                   |

يُوضّح الجدول رقم (١٨) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة ، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (١٩): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة (ن = ١١٨).

| الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥ | مستوى الدلالة الإحصائية | قيمة (ف) | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين   | أساليب القيادة التربوية    |
|----------------------------|-------------------------|----------|----------------|--------------|----------------|----------------|----------------------------|
| غير دالة                   | ٠.٠٦٤                   | ٢.٤٩٠    | ٠.٦٦٩          | ٣            | ٢.٠٠٦          | بين المجموعات  | القيادة المتبصرة           |
|                            |                         |          | ٠.٢٦٩          | ١١٤          | ٣٠.٦١٧         | داخل المجموعات |                            |
| غير دالة                   | ٠.٠٦٤                   | ٢.٤٨٩    | ٠.٦٠٢          | ٣            | ١.٨٠٧          | بين المجموعات  | القيادة الموجهة            |
|                            |                         |          | ٠.٢٤٢          | ١١٤          | ٢٧.٥٨٢         | داخل المجموعات |                            |
| غير دالة                   | ٠.١١٤                   | ١.٥٥١    | ١.٣٥٣          | ٣            | ٤.٠٥٩          | بين المجموعات  | القيادة الاستبدادية        |
|                            |                         |          | ٠.٨٧٢          | ١١٤          | ٩٩.٤٦٤         | داخل المجموعات |                            |
| دالة                       | ٠.٠٠٧                   | ٤.٢٦٤    | ١.٢١٤          | ٣            | ٣.٦٤٢          | بين المجموعات  | القيادة المتناغمة          |
|                            |                         |          | ٠.٢٨٥          | ١١٤          | ٣٢.٤٥٣         | داخل المجموعات |                            |
| غير دالة                   | ٠.٠٤٥                   | ٢.٧٥٩    | ٠.٨٧٢          | ٣            | ٢.٦١٥          | بين المجموعات  | القيادة بتحديد وتيرة العمل |
|                            |                         |          | ٠.٣١٦          | ١١٤          | ٣٦.٠٠٨         | داخل المجموعات |                            |
| دالة                       | ٠.٠٢٢                   | ٣.٣٢٩    | ٠.٩٧٥          | ٣            | ٢.٩٢٦          | بين المجموعات  | القيادة الديمقراطية        |
|                            |                         |          | ٠.٢٩٣          | ١١٤          | ٣٣.٤٠٥         | داخل المجموعات |                            |
| غير دالة                   | ٠.٠٧١                   | ٢.٤١١    | ٠.٣٨٤          | ٣            | ١.١٥٣          | بين المجموعات  | الدرجة الكلية              |
|                            |                         |          | ٠.١٥٩          | ١١٤          | ١٨.١٦٩         | داخل المجموعات |                            |

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة (ف) تساوي (٢.٤١١) للدرجة الكلية لأساليب القيادة التربوية، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأساليب القيادية السائدة ككل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (٢.٤٩٠) لأسلوب القيادة المتبصرة، وتساوي (٢.٤٨٩) لأسلوب القيادة الموجهة، وتساوي (١.٥٥١) لأسلوب القيادة الاستبدادية، وتساوي (٢.٧٥٩) لأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل. وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أساليب (القيادة المتبصرة، والقيادة الموجهة، والقيادة الاستبدادية، والقيادة بتحديد وتيرة العمل) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (٤.٢٦٤) لأسلوب القيادة المتناغمة، وتساوي (٣.٣٢٩) لأسلوب القيادة الديمقراطية. وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أساليب (القيادة المتناغمة، والقيادة الديمقراطية) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة. وباستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) تبين أن هذه الفروق بين الذين عدد ساعاتهم التدريبية (من ١٠١ إلى ١٥٠ ساعة) من جهة، والذين عدد ساعاتهم التدريبية (أكثر من ١٥٠ ساعة) من الجهة الأخرى، وذلك لصالح الذين عدد ساعاتهم التدريبية (أكثر من ١٥٠ ساعة).

ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير عدد المعلمين.

جدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير عدد المعلمين.

| م | أقل من ١٥ معلم (ن=٦) |                 | من ١٥ إلى ٣٠ معلم (ن=٥٣) |                 | من ٣١ إلى ٤٥ معلم (ن=٤٠) |                 | أكثر من ٤٥ معلم (ن=١٩) |                 | أساليب القيادة التربوية     |
|---|----------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|-----------------------------|
|   | الانحراف المعياري    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري      | المتوسط الحسابي |                             |
| ١ | ٠.١٧                 | ٤.٥٦            | ٠.٦٣                     | ٤.٢٢            | ٠.٤٠                     | ٤.٥٠            | ٠.٣٨                   | ٤.٥٨            | القيادة المتبصرة.           |
| ٢ | ٠.٣٥                 | ٤.٥٠            | ٠.٥٩                     | ٤.١٧            | ٠.٤٠                     | ٤.٤٣            | ٠.٣١                   | ٤.٥٤            | القيادة الموجهة.            |
| ٣ | ٠.٩٥                 | ٢.٧٨            | ٠.٨٨                     | ٣.٢١            | ١.٠٤                     | ٢.٦٩            | ٠.٦٥                   | ٢.٥٥            | القيادة الاستبدادية.        |
| ٤ | ٠.١٦                 | ٤.٨١            | ٠.٧٠                     | ٤.٢٧            | ٠.٣٥                     | ٤.٥٥            | ٠.٣٦                   | ٤.٦١            | القيادة المتناغمة.          |
| ٥ | ٠.٣٤                 | ٤.٢٣            | ٠.٧٣                     | ٤.٠٧            | ٠.٣٧                     | ٤.٤١            | ٠.٣٥                   | ٤.٢٦            | القيادة بتحديد وتيرة العمل. |
| ٦ | ٠.٣٦                 | ٤.٤٠            | ٠.٦٨                     | ٤.١٨            | ٠.٤٣                     | ٤.٤٣            | ٠.٣٨                   | ٤.٤٦            | القيادة الديمقراطية.        |
|   | ٠.٢٦                 | ٤.٢١            | ٠.٥٥                     | ٤.٠١            | ٠.٢٤                     | ٤.١٥            | ٠.٢٠                   | ٤.١٦            | الدرجة الكلية               |



يُوضّح الجدول (٢٠) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير عدد المعلمين، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير عدد المعلمين تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (٢١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير عدد المعلمين (ن = ١١٨).

| أساليب القيادة التربوية    | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة الإحصائية | الدلالة الإحصائية عند .٠٠٥ |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------------|----------------------------|
| القيادة المتبصرة           | بين المجموعات  | ٢.٩٥١          | ٣            | ٠.٩٨٤          | ٣.٧٧٩    | ٠.٠١٣                   | دالة                       |
|                            | داخل المجموعات | ٢٩.٦٧٣         | ١١٤          | ٠.٢٦٠          |          |                         |                            |
| القيادة الموجهة            | بين المجموعات  | ٢.٧٦٢          | ٣            | ٠.٩٢١          | ٣.٩٤٢    | ٠.٠١٠                   | دالة                       |
|                            | داخل المجموعات | ٢٦.٦٢٧         | ١١٤          | ٠.٢٣٤          |          |                         |                            |
| القيادة الاستبدادية        | بين المجموعات  | ٩.٢٠٠          | ٣            | ٣.٠٦٧          | ٣.٧٠٦    | ٠.٠١٤                   | دالة                       |
|                            | داخل المجموعات | ٩٤.٣٢٣         | ١١٤          | ٠.٨٢٧          |          |                         |                            |
| القيادة المتناغمة          | بين المجموعات  | ٣.٤٧٢          | ٣            | ١.١٥٧          | ٤.٠٤٥    | ٠.٠٠٩                   | دالة                       |
|                            | داخل المجموعات | ٣٢.٦٢٢         | ١١٤          | ٠.٢٨٦          |          |                         |                            |
| القيادة بتحديد وتيرة العمل | بين المجموعات  | ٢.٦٣١          | ٣            | ٠.٨٧٧          | ٢.٧٧٧    | ٠.٠٤٤                   | دالة                       |
|                            | داخل المجموعات | ٣٥.٩٩٢         | ١١٤          | ٠.٣١٦          |          |                         |                            |
| القيادة الديمقراطية        | بين المجموعات  | ١.٩٩٠          | ٣            | ٠.٦٦٣          | ٢.٢٠٢    | ٠.٠٩٢                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٤.٣٤١         | ١١٤          | ٠.٣٠١          |          |                         |                            |
| الدرجة الكلية              | بين المجموعات  | ٠.٦٥١          | ٣            | ٠.٢١٧          | ١.٣٢٥    | ٠.٢٧٠                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ١٨.٦           | ١١           | ٠.١٦           |          |                         |                            |
|                            |                | ٧١             | ٤            | ٤              |          |                         |                            |

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ف) تساوي (١.٣٢٥) للدرجة الكلية لأساليب القيادة التربوية، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأساليب القيادية السائدة ككل تبعاً لمتغير عدد المعلمين.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (٢.٢٠٢) لأسلوب القيادة الديمقراطية. وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أسلوب القيادة الديمقراطية تبعاً لمتغير عدد المعلمين.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (٣.٧٧٩) لأسلوب القيادة المتبصرة، وتساوي (٣.٩٤٢) لأسلوب القيادة الموجهة، وتساوي (٣.٧٠٦) لأسلوب القيادة الاستبدادية، وتساوي (٤.٠٤٥) لأسلوب القيادة المتناغمة، وتساوي (٢.٧٧٧) لأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل. وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أساليب القيادة المتبصرة، والقيادة الموجهة، والقيادة الاستبدادية، والقيادة المتناغمة، والقيادة بتحديد وتيرة العمل) تبعاً لمتغير عدد المعلمين. وباستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) تبين أن هذه الفروق بين الذين عدد معلمهم (أقل من ١٥ معلم) من جهة، والذين عدد معلمهم يتراوح (من ١٥ إلى أكثر من ٤٥ معلم) من الجهة الأخرى، وذلك لصالح الذين عدد معلمهم (أقل من ١٥ معلم).

ثالثاً: الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

| م | أساليب القيادة التربوية     | أقل من ٥ سنوات (ن=١٢) |                 | من ٥ إلى ١٠ سنوات (ن=٣٥) |                 | من ١١ إلى ١٥ سنة (ن=٢٧) |                 | أكثر من ١٥ سنة (ن=٤٤) |                 |
|---|-----------------------------|-----------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
|   |                             | الانحراف المعياري     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري     | المتوسط الحسابي |
| ١ | القيادة المتبصرة.           | ٠.٣٨                  | ٤.٣٩            | ٠.٤٧                     | ٤.٤٢            | ٠.٧١                    | ٤.٢٢            | ٠.٤٦                  | ٤.٤٧            |
| ٢ | القيادة الموجهة.            | ٠.٣٤                  | ٤.٢٤            | ٠.٥٥                     | ٤.٣٠            | ٠.٥٣                    | ٤.٢٢            | ٠.٤٧                  | ٤.٤٥            |
| ٣ | القيادة الاستبدادية.        | ١.٠٠                  | ٣.١٤            | ٠.٨٨                     | ٢.٨٧            | ٠.٩٠                    | ٣.٠٦            | ١.٠٠                  | ٢.٧٨            |
| ٤ | القيادة المتناغمة.          | ٠.٣٤                  | ٤.٥٧            | ٠.٦٩                     | ٤.٣٥            | ٠.٦٠                    | ٤.٣٦            | ٠.٤٣                  | ٤.٥٤            |
| ٥ | القيادة بتحديد وتيرة العمل. | ٠.٣٢                  | ٤.٢٥            | ٠.٦٣                     | ٤.٢٢            | ٠.٧٢                    | ٤.٠٧            | ٠.٤٧                  | ٤.٣١            |
| ٦ | القيادة الديمقراطية.        | ٠.٣٧                  | ٤.٣٣            | ٠.٦٥                     | ٤.٣٤            | ٠.٦٣                    | ٤.٢١            | ٠.٤٧                  | ٤.٣٧            |
|   | الدرجة الكلية               | ٠.٢٩                  | ٤.١٤            | ٠.٤٢                     | ٤.٠٧            | ٠.٤٩                    | ٤.٠٢            | ٠.٣٦                  | ٤.١٤            |

يُوضَّح الجدول (٢٢) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (٢٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن = ١١٨).

| أساليب القيادة التربوية    | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة الإحصائية | الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥ |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------------|----------------------------|
| القيادة المتبصرة           | بين المجموعات  | ١.١٥٣          | ٣            | ٠.٣٨٤          | ١.٣٩٢    | ٠.٢٤٩                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣١.٤٧٠         | ١١٤          | ٠.٢٧٦          |          |                         |                            |
| القيادة الموجهة            | بين المجموعات  | ١.٠٨٢          | ٣            | ٠.٣٦١          | ١.٤٥٣    | ٠.٢٣١                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٢٨.٣٠٧         | ١١٤          | ٠.٢٤٨          |          |                         |                            |
| القيادة الاستبدادية        | بين المجموعات  | ٢.٠٤٦          | ٣            | ٠.٦٨٢          | ٠.٧٦٦    | ٠.٥١٥                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ١٠١.٤٧٦        | ١١٤          | ٠.٨٩٠          |          |                         |                            |
| القيادة المتناغمة          | بين المجموعات  | ١.٠٧٣          | ٣            | ٠.٣٥٨          | ١.١٦٤    | ٠.٣٢٧                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٥.٠٢٢         | ١١٤          | ٠.٣٠٧          |          |                         |                            |
| القيادة بتحديد وتيرة العمل | بين المجموعات  | ٠.٩٣٥          | ٣            | ٠.٣١٢          | ٠.٩٤٣    | ٠.٤٢٣                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٧.٦٨٨         | ١١٤          | ٠.٣٣١          |          |                         |                            |
| القيادة الديمقراطية        | بين المجموعات  | ٠.٤٧٧          | ٣            | ٠.١٥٩          | ٠.٥٠٦    | ٠.٦٧٩                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٥.٨٥٤         | ١١٤          | ٠.٣١٥          |          |                         |                            |
| الدرجة الكلية              | بين المجموعات  | ٠.٣١٧          | ٣            | ٠.١٠٦          | ٠.٦٣٤    | ٠.٥٩٥                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ١٩.٠٠٥         | ١١٤          | ٠.١٦٧          |          |                         |                            |

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة (ف) تساوي (٠.٦٣٤) للدرجة الكلية لأساليب القيادة التربوية، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأساليب القيادية السائدة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (١.٣٩٢) لأسلوب القيادة المتبصرة، وتساوي (١.٤٥٣) لأسلوب القيادة الموجهة، وتساوي (٠.٧٦٦) لأسلوب القيادة الاستبدادية، وتساوي (١.١٦٤) لأسلوب القيادة المتناغمة، وتساوي (٠.٩٤٣) لأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل، وتساوي (٠.٥٠٦) لأسلوب القيادة الديمقراطية. وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أساليب (القيادة المتبصرة، والقيادة الموجهة، والقيادة الاستبدادية، والقيادة المتناغمة، والقيادة بتحديد وتيرة العمل، والقيادة الديمقراطية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

رابعاً: الفروق تبعاً لمتغير المؤهل:

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير المؤهل.

| م | أساليب القيادة التربوية |                 | بكالوريوس (ن=٨٤)  |                 | ماجستير (ن=٢٩)    |                 | دكتوراه (ن=٥)     |                 |
|---|-------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
|   | الانحراف المعياري       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |
| ١ | ٠.٤٤                    | ٤.٣٩            | ٠.٧٥              | ٤.٣٣            | ٠.٢٢              | ٤.٦٣            | ٠.٢٢              | ٤.٦٣            |
| ٢ | ٠.٤٨                    | ٤.٢٨            | ٠.٢٢              | ٤.٧٠            | ٠.٥٦              | ٤.٤١            | ٠.٥٦              | ٤.٤١            |
| ٣ | ٠.٨٧                    | ٢.٩٦            | ١.١٢              | ٢.٨٠            | ١.١١              | ٢.٦٠            | ١.١١              | ٢.٦٠            |
| ٤ | ٠.٥٥                    | ٤.٤٣            | ٠.٦١              | ٤.٤٧            | ٠.٣١              | ٤.٦٧            | ٠.٣١              | ٤.٦٧            |
| ٥ | ٠.٥١                    | ٤.٢٣            | ٠.٧٥              | ٤.١٦            | ٠.٥١              | ٤.٤٠            | ٠.٥١              | ٤.٤٠            |
| ٦ | ٠.٥٢                    | ٤.٣٢            | ٠.٧٠              | ٤.٣٠            | ٠.٤٠              | ٤.٤٠            | ٠.٤٠              | ٤.٤٠            |
|   | ٠.٣٨                    | ٤.٠٩            | ٠.٥١              | ٤.٠٧            | ٠.١٩              | ٤.٢٢            | ٠.١٩              | ٤.٢٢            |

يُوضّح الجدول (٢٤) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (٢٥): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين الأساليب القيادية السائدة تبعاً لمتغير المؤهل (ن = ١١٨).

| أساليب القيادة التربوية    | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة الإحصائية | الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥ |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------------|----------------------------|
| القيادة المتبصرة           | بين المجموعات  | ٠.٣٩١          | ٢            | ٠.١٩٦          | ٠.٦٩٨    | ٠.٥٠٠                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٢.٢٣٢         | ١١٥          | ٠.٢٨٠          |          |                         |                            |
| القيادة الموجهة            | بين المجموعات  | ١.٠٦٧          | ٢            | ٠.٥٣٣          | ٢.١٦٦    | ٠.١١٩                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٢٨.٣٢٢         | ١١٥          | ٠.٢٤٦          |          |                         |                            |
| القيادة الاستبدادية        | بين المجموعات  | ٠.٩٧٩          | ٢            | ٠.٤٨٩          | ٠.٥٤٩    | ٠.٥٧٩                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ١٠٢.٥٤٤        | ١١٥          | ٠.٨٩٢          |          |                         |                            |
| القيادة المتناغمة          | بين المجموعات  | ٠.٢٨٠          | ٢            | ٠.١٤٠          | ٠.٤٤٩    | ٠.٦٣٩                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٥.٨١٥         | ١١٥          | ٠.٣١١          |          |                         |                            |
| القيادة بتحديد وتيرة العمل | بين المجموعات  | ٠.٢٨٦          | ٢            | ٠.١٤٣          | ٠.٤٢٩    | ٠.٦٥٣                   | غير دالة                   |
|                            | داخل المجموعات | ٣٨.٣٣٧         | ١١٥          | ٠.٣٣٣          |          |                         |                            |

| الدالة الإحصائية عند<br>٠.٠٥ | مستوى الدلالة<br>الإحصائية | قيمة (ف) | متوسط<br>المربعات | درجات<br>الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين      | أساليب القيادة<br>التربوية |
|------------------------------|----------------------------|----------|-------------------|-----------------|----------------|-------------------|----------------------------|
| غير دالة                     | ٠.٩٣٨                      | ٠.٠٦٤    | ٠.٠٢٠             | ٢               | ٠.٠٤٠          | بين المجموعات     | القيادة<br>الديموقراطية    |
|                              |                            |          | ٠.٣١٦             | ١١٥             | ٣٦.٢٩١         | داخل<br>المجموعات |                            |
| غير دالة                     | ٠.٧٤٤                      | ٠.٢٩٧    | ٠.٠٥٠             | ٢               | ٠.٠٩٩          | بين المجموعات     | الدرجة الكلية              |
|                              |                            |          | ٠.١٦٧             | ١١٥             | ١٩.٢٢٣         | داخل<br>المجموعات |                            |

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة (ف) تساوي (٠.٢٩٧) للدرجة الكلية لأساليب القيادة التربوية، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأساليب القيادية السائدة ككل تبعاً لمتغير المؤهل.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (٠.٦٩٨) لأسلوب القيادة المتبصرة، وتساوي (٢.١٦٦) لأسلوب القيادة الموجهة، وتساوي (٠.٥٤٩) لأسلوب القيادة الاستبدادية، وتساوي (٠.٤٤٩) لأسلوب القيادة المتناغمة، وتساوي (٠.٤٢٩) لأسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل، وتساوي (٠.٠٦٤) لأسلوب القيادة الديموقراطية. وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أساليب (القيادة المتبصرة، والقيادة الموجهة، والقيادة الاستبدادية، والقيادة المتناغمة، والقيادة بتحديد وتيرة العمل، والقيادة الديموقراطية) تبعاً لمتغير المؤهل.

١- توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن ممارسة أسلوب القيادة المتناغمة جاء في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية ممارسة أسلوب القيادة المتبصرة، يليه في المرتبة الثالثة ممارسة أسلوب القيادة الموجهة، يليه في المرتبة الرابعة ممارسة أسلوب القيادة الديموقراطية يليه في المرتبة الخامسة ممارسة أسلوب القيادة بتحديد وتيرة العمل، يليه في المرتبة الأخيرة ممارسة أسلوب القيادة الاستبدادية.

وتختلف النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (عياصرة، ٢٠٠٣) بعنوان: الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، حيث توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى قادة المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديموقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي، ثم النمط التسبيبي.

١- كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن القادة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة يمارسون أساليب القيادة التربوية (بدرجة كبيرة).

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (الجابري، ٢٠٠٤) التي تناولت أساليب القيادة التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة وتوصلت نتائجها إلى أن المشرفين التربويين يمارسون أساليب القيادة بدرجة عالية.

٢- وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية قوية طردية (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب القيادة التربوية والأداء الوظيفي للمعلمين.

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (المرزوق، ٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة كفاءة مديري المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة جرش في تطبيق معايير الجودة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية بين تطبيق معايير الجودة وبين الأداء الوظيفي للمعلمين.

٣- كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (الشخوت، ٢٠١٦) والتي هدفت إلى توضيح درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء، وذلك بالكشف عن درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى قادة المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء بالأردن، وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية بين درجة المساءلة الإدارية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

٤- كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (Ximenes & Supartha, 2019) والتي هدفت إلى دراسة وتحليل دور القيادة الريادية المتغيرة كمسرف على تأثير أنظمة العمل عالية الأداء وإبداع العاملين على أداء الموظف، وتأثير أنظمة العمل عالية الأداء على إبداع الموظفين، وأداء العاملين، وتأثير إبداع العاملين على أداء الموظف، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن نظام العمل عالي الأداء له تأثير إيجابي كبير على إبداع العاملين وأداء العاملين، كما أن إبداع العاملين له تأثير إيجابي كبير على أداء الموظف، كما وجدت نتائج التحليل أن الريادة الريادية تلعب دوراً كمسرف لعلاقة أنظمة العمل عالية الأداء وإبداع الموظف بأداء الموظف.

٥- وأظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأساليب القيادية السائدة ككل ولكل أسلوب من أساليب القيادة على حدا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل.

#### التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- ١- تشجيع المرؤوسين من قبل القادة لتحويل أفكارهم إلى مشاريع وحقائق.
- ٢- حث القادة على تقبل الفشل واعتباره أمراً مقبولاً لدى المرؤوسين.
- ٣- حث القادة على زرع روح التحدي بين المرؤوسين من أجل التطوير والتقدم.
- ٤- ضرورة أن يعقد القادة اجتماعات شهرية للمرؤوسين.
- ٥- توجيه القادة بضرورة تقبل آراء المرؤوسين عندما ينتقدون أعمالهم.

**المقترحات:**

أولاً : القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق التعليم بالمملكة العربية السعودية .  
ثانياً: دراسة أثر استخدام القادة التربويين أسلوب القيادة الاستبدادية في مدارس التعليم بالمدينة المنورة.

**المصادر والمراجع :**

المراجع العربية :

- الأسمرى، فايز بن علي. (٢٠٢٠). القيادة الفاعلة لمكاتب التعليم في المملة العربية السعودية. الناشر: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية .
- أسماء، بوزيان. (٢٠١٩). دور التحفيز في تحسين أداء العاملين بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - بسكرة- أطروحة ماجستير. جامعة محمد خيضر - بسكرة . قسم العلوم الاقتصادية.
- أحمد، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة (ط.١) دار الفكر العربي للنشر. ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٧٠). لسان العرب، مادة (لسن) طبعة دار صادر.
- براهيم، بلقايد ، وشوقي، بوري. (٢٠١٧). علاقة التحفيز بمستوى أداء العاملين: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للدهن لوحددة وهران. مجلة اقتصاديات شمال أفريقيا (١٧٤)، ص ص ٢٥٥-٢٧٠.
- البهواشي، السيد عبدالعزيز. (٢٠٠٤). تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء المتغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدولة. المؤتمر السادس لكلية التربية .جامعة عين شمس.
- الجابري، سليمان سعود. (٢٠٠٤). الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة. دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة ام القرى بمكة المكرمة.
- جاد الرب، سيد محمد. (٢٠٠٩). استراتيجيات تطوير وتحسين الأداء . جامعة قناة السويس.
- جبران، محمد علي. (د.ت). القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي. جامعة اليرموك. كلية التربية. الأردن.
- حريم، حسين. (٢٠٠٦). مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة. الأردن: دار الحامد.
- الحرمين، ياسمين جابي. (٢٠١٩). أساليب القيادة الستة وكيفية استخدامها. مقال منشور في أكاديمية حاسوب في الشبكة العنكبوتية (نت) الرابط: [www. Academy hsub.com](http://www.Academyhsoub.com)
- حسينه، طاع الله و فاتن، باشا .(د.ت). محور الإدارة والتشريع المدرسي: أدوار القيادة التربوية المعاصرة وفق نموذج ERIC لتقويم الأداء القيادي التربوي.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (١٩٩٢). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية.
- الحلايبية، غازي حسن عودة. (٢٠١٣). أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى العاملين في مؤسسات القطاع العام في الأردن: دراسة تطبيقية على أمانة عمان الكبرى. أطروحة (ماجستير). جامعة الشرق الأوسط. كلية إدارة الأعمال.
- الحواس، حمد بن خالد. (أغسطس، ٢٠١٧). نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط - مصر -، مج ٣٣ (٦٤).



الحياري، إيمان. (٢٠١٦). أساليب القيادة. متاح على

<https://mawdoo3.com/%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%DA9>

خليفات والعنزي، عبد الفتاح، ورافع. (٢٠١٨). واقع الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية. الناشر: الجمعية الاردنية للعلوم التربوية .

خليفات، والمطارنة، عبد الفتاح، وشرين. (٢٠١٠). أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٦) العدد (١-٢) ص: ٦٠٣

سامية، بعيسى. (٢٠٠٨). فعالية المورد البشري في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، دراسة حالة: مؤسسة بسكفروي لمعالجة وتكييف التمور، بسكرة . أطروحة (ماجستير). جامعة بسكرة. قسم علوم التسيير.

السعود، راتب سلامة. (٢٠١٣). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق، عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع :طبعة ١ .

سكري، هبة سكري،(٢٠١٤). القيادة الإدارية وعلاقتها بجودة أداء المعلمين، مذكرة ماستر، جامعة الجزائر.

شبكة هيل ميديا المعرفية. (٢٠٢١). أساليب القيادة السنته من أجل اتخاذ القرارات الفعالة . متاح على:

<https://cutt.us/OhwI2>

الشخوت، فريال عويد. (٢٠١٦). درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء .

عالم، خالد أحمد. (٢٠٠٩). درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدمة لعملية اتخاذ القرار . اطروحة (ماجستير). جامعة أم القرى. كلية التربية.

على، حنان. (٢٠١٥). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات دائرة جامعة ولاية الوادي. أطروحة (دكتوراه). جامعة قاصدي مرباح- ورقلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

على، برنية طروم. (يناير، ٢٠١٤). القيادة التربوية: مفهومها وأنماطها. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ج٣(٥٤)، ص ١٧٣-٢٠١.

عاشو، محمد. (٢٠١٢). درجة تصور أعضاء هيئة التدريس للنمط القيادي الممارس من قبل رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد(٣)، ص: ٣٥٥ - ٣٩٠.

عبدالله، بشير محمد . (يونيو، ٢٠١٢). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس: كلية الهندسة التكنولوجية : دراسة حالة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٠(٢٤)، ص ٧٠٥-٧٣٦.

عبدالحى، إخلاص محمد .(٢٠١٦). تقويم أداء المعلم: الأهمية - المفهوم - الكيفية. متاح على:

[www.new.educ.com](http://www.new.educ.com)

عبيدات، ذوقان، عدس عبد الحق، وآخرون (٢٠٠٤م): البحث العلمي . مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان، دار الفكر.

عربيات، بشير محمد عبد الله. (٢٠١٢). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، فلسطين .

العساف، صالح حمد (٢٠٠٤م): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

العقبي، محمد عبده. (٢٠١٣). القيم التربوية وأثرها على القيادة الإدارية والسلوك الإداري في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية. أطروحة (ماجستير). جامعة أم درمان الاسلامية. معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي.

عويضة، عنزي عبد العزيز. (٢٠١٧)، القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين بالطائف .

عياصرة، علي أحمد. (2003) الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن .

الغامدي، علي بن محمد. (٢٠١٣). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة. دراسات العلوم التربوية، مج ٤٠، ص ١٠٦٨-١٠٩٦.

غولمان، دانيال. (٢٠٠٠). أساليب القيادة الستة من أجل اتخاذ القرارات الفعالة. تاريخ الاطلاع (١٥ / ٢ / ٢٠٢١) . متاح على :

<https://hbrarabic.com/%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%A9>

كلادة، طاهر محمود. (د.ت). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

كندرا تشيري (د.ت) القيادة الاستبدادية. متاح على: <https://ar.reoveme.com/%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D8%A9>

ماهر، أحمد. (٢٠١٤). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: الدار الجامعية.

منتدى تو عرب. (٢٠١٨). أهداف تقويم المعلم . متاح على: [www.arabia2.com/vb/threads.45939](http://www.arabia2.com/vb/threads.45939)

[www.anshr.nrme.net](http://www.anshr.nrme.net)

المالكي، عمر بن عبد الله. (٢٠١٤). ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض.

مجموعة نيرمي الاعلامية، ٢٠٢١. متاح على الرابط:

<https://onshr.nrme.net/detail1198618123.html>

المرزايق، علي جمال (٢٠١٥)،. كفاءة مديري المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة جرش في تطبيق معايير الجودة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

المطيري، عبد الله حمود. (2016)، الضغوط الاجتماعية التي تواجه مديري المدارس الثانوية في منطقة الأحمدية من وجهة نظرهم وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين .

النبهان، موسى (٢٠٠٤م). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

اليقوبية، سوسن بنت سعود. (٢٠١٤). آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. أطروحة (ماجستير). جامعة السلطان قابوس. كلية التربية.

الهاشل، سعيد يوسف. (١٩٨٧). القيادة التربوية في الفكر المعاصر. حولية كلية التربية، ص٥(٥ع).

الهزايمة، وصفي. (٢٠٠٤). القيادة وإدارة الأزمات التربوية. الأردن: عالم الكتاب الحديث.

#### المراجع الأجنبية:

Hollowell, C. (2019). **Culturally Responsive School Leadership: How Principals Use Culturally Responsive Leadership Strategies to Develop Engaging and Inclusive School Environments for All Students.** Brandman University, ProQuest Dissertations Publishing.

Medlin, R. (2019). **Relationship between Employee Disengagement and Employee Performance among Facilities Employees in Higher Education: An Evaluation Study.** University of Southern California, ProQuest Dissertations Publishing.

Pointer, L. S. (2018). **Urban School Leadership Preparaton Programs' Key Factors for Developing School Leaders: What Are the Key Factors Urban School Leadership Preparation Programs Use to Develop School Leaders?.** The University of Memphis, ProQuest Dissertations Publishing.

Wahid, I. S. (2019). **High Performance Work System (Hpws) and Employee Performance : Evidence from the Multinational Subsidiaries in Bangladesh.** University of Bolton (United Kingdom), ProQuest Dissertations Publishing.

Wilson, S. H. (2014). **An investigation of school principals' perceptions of aspects of their university leadership preparation programs for twentyfirst-century school leadership.** Regent University, ProQuest Dissertations Publishing.

Ximenes, M., & Supartha, W. G. (2019). **Entrepreneurial leadership moderating high performance work system and employee creativity on employee performance.** Cogent Business & Management; Abingdon Vol. 6, Iss. 1, .