جامعـــة عمـــر المختار
كلية الآداب
مكتب الدراسات العليا
قسم التخطيط و الإدارة التربوية

القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الإجازة العالية "الماجستير" في الإدارة التربوية

إعداد الطالب

أسماء عطية إسماعيل

إشراف

أ.د. عاشور عمر المسماري

العام الجامعي

2021 – 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ
الْعَالَمِينَ ﴿162﴾ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا
أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ ﴿163﴾

صدق الله العظيم

سورة الانعام

الإهـــداء

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار، إلى من علمني العطاء بدون انتظار، إلى من أحمل اسمهً بكل افتخار، أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً حان قطافها بعد طول انتظار، و ستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم و في الغد و إلى الأبد

و الدي الغالي

إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب، إلى معنى الحنان و التفاني، إلى بسمة الحياة و سر الوجود، إلى من كان دعاؤها نجاحي و حنانها بلسم جراحي

أمي الحبيبة

إلى من هم أقرب إلى من روحي، إلى من شاركوني حضن الأم، و منهم استمد عزيمتي و إصراري

إخوتي و أخواتي

إلى من ترقرقت عيناه شوقاً و حباً في رؤية حلمي يغدوا حقيقة، و اشتهت نفسهُ عطشاً لفرحتي، و اهتزت روحهُ لبلوغي ذلك المرام

زوجي الغالي

أقول لهم ... و قلبي يهتز طرباً لقربكم و روحي و كل الحروف لا أجد منها ما يعبر عن كل معاني الشكر لأفيكم حقكم، و هي قليلة في حقكم، يا من تسكنون قلبي و روحي أسل المولى أن يجازيكم على كل تنهيدة كانت لأجلي

و دام نبضكم الغالي

الباحثة

الشكر و التقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، و الثناء على فضله في تمكين الباحثة من انجاز دراستها الحالية. و الصلاة و السلام على أشرف الانبياء و المرسلين سيدنا محمد و على آله و صحبه أجمعين.

يسر الباحثة أن تتقدم بالشكر و التقدير إلى الاستاذ الدكتور: عاشور عمر المسماري لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة و لرعايته العلمية و توجيهاته الرشيدة.

و بدافع الوفاء و العرفان بالجميل تتقدم الباحثة بالشكر إلى الدكتور: زكريا عبدالله العوكلي على ما قدمهُ من جهد ووقت لإنجاز هذه الدراسة. كما اتقدم بوافر الشكر و التقدير للسادة المحكمين لما بذلوه من جهد في تحكيم الاستبانة الاولية إلى أن خرجت في صورتها النهائية.

كما أود أن أخص بالشكر و العرفان اختي: ناجية عطية اسماعيل لما بذلته من جهد و وقت في مرحلة طباعة الدراسة و دعمها و تشجيعها لي خلال فترة الدراسة، و لا يفوتني أن اخص بالشكر والعرافان الحاج: صالح محمد صالح على دعمه و تشجيعه لي طيلة فترة دراستي.

و أخيراً اتوجه بكل الشكر و الامتنان إلى الاساتذة الكرام في قسم التخطيط و الإدارة التربوية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، فرع البيضاء، على ما قدموه من توجيه و ارشاد.

و الله ولي التوفيق

الباحثة

أسماء عطية اسماعيل

جامعة عمر المختار
كلية الآداب
مكتب الدراسات العليا
قسم التخطيط والإدارة التربوية

القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء

قدمت هذه الدراسة إلى جامعة عمر المختار، كلية الْآدَابِ، قسم التخطيط والإدارة التربوية
استكمالاً لمتطلبات نيل دَرَجَةِ الماجِسْتيرِ في الإدارة التربوية

إعداد الطالبة:

أسماء عطية إسماعيل

إشراف الدكتور:

عاشور عمر المسماري

لجنة الاعتماد

الاسم	الصفة	التوقيع
1– أ. د. عاشور عمر المسماري	مشرفاً	.....
2– د. حسن عياد علي	ممتحناً داخلياً	.....
3– أ. د. عبد الرحيم محمد البدري	ممتحناً خارجياً	.....

يعتمد/
د. عميد الكلية
.....

يعتمد/
أ. مدير الإدارة العامة للدراسات العليا والتدريب
.....

تاريخ المناقشة: 2021/03/01ميلادي

اقـــــرار

أنـا مقدمـة البحـث الـذي يحمـل عنـوان: "**القيـادة الإداريـة التربويـة لـدى مـديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء**".

اقر بأن ما اشتمل عليه هذا البحث انما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، و أن هذا البحث كاملاً؛ أو أي جزء منهُ لم يقدم لنيل درجة أو لقب علمي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى داخل أو خارج ليبيا.

كما أقر بحق جامعة عمر المختار، في حقوق النشر لهذا البحث، و أنهُ لا يجوز النشر إلا بموافقة رسمية خطية من قبلها.

أسم الطالبة: أسماء عطية اسماعيل

التاريخ: (01-مارس-2021)

التوقيع: .....

قائمة المحتويات

الموضـــــوع **الصفحة**

قائمة المحتويات ..... أ

قائمة الجداول ..... د

قائمة الأشكال ..... هـ

قائمة الملاحق ..... و

ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ز

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

اولاً: مشكلة الدراسة 1

ثانياً: أهمية الدراسة 9

ثالثاً: أهداف الدراسة 10

رابعاً: حدود الدراسة 11

خامساً: مصطلحات الدراسة 11

سادساً: الدراسات السابقة 13

الفصل الثاني: الإدارة المدرسية و مديرها 23

المبحث الأول: مدير المدرسة 24

أولاً: صفات مدير المدرسة 24

ثانياً: مهام مدير المدرسة الثانوية 27

ثالثاً: واجبات مدير المدرسة الثانوية..... 30

المبحث الثاني: طبيعة المدارس الثانوية العامة 33

أولاً: التعليم الثانوي العام 35

أولاً: الثانوية التخصصية 36

الموضـــــوع	الصفحة

الفصل الثالث: القيادة التربوية بالمدارس الثانوية 38

المبحث الأول: القيادة التربوية و طبيعتها 39

المبحث الثاني: أنماط القيادة التربوية 46

أولاً: القيادة التقليدية..... 47

ثانياً: القيادة الجذابة 47

ثالثاً: القيادة العقلانية 47

رابعاً: القيادة المستبدة أو المتسلطة 48

خامساً: القيادة الديمقراطية 51

سادساً: القيادة الفوضوية 52

المبحث الثالث: العوامل المؤثرة في القيادة الإدارية التربوية 55

المبحث الرابع: مهارات و أدوار القائد التربوي 60

أولاً: مهارات القائد التربوي 60

ثانياً: أدوار القائد التربوي 63

المبحث الخامس: نظريات القيادة الإدارية التربوية 70

أولاً: النظريات القديمة في القيادة 70

ثانياً: النظريات الحديثة في القيادة 71

المبحث السادس: تنمية القيادة الإدارية التربوية 77

أولاً: مشكلات تطوير القيادات الإدارية 81

ثانياً: متطلبات اختيار و تدريب القائد التربوي 86

ثالثاً: سياسات تطوير القيادات الإدارية التربوية 97

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة 104

أولاً: منهج الدراسة 105

الموضـــــوع	الصفحة

ثانياً: مجتمع و عينة الدراسة 106

ثالثاً: أداة الدراسة 110

رابعاً: الوسائل الإحصائية 117

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها 118

المبحث الأول: عرض النتائج و تفسيرها 119

المبحث الثاني: ملخص النتائج و التوصيات و المقترحات 130

أولاً: ملخص النتائج 130

ثانياً: التوصيات 132

ثالثاً: المقترحات 133

قائمة المصادر و المراجع 135

أولاً: المصادر العربية 135

ثانياً: المصادر الانجليزية 143

الملاحق 146

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية 167

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضـــــــــوع	الصفحة
(4 - 1)	احصائية بعدد المعلمين و المعلمات في مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء	107
(4 - 2)	نسبة و حجم اسهام كل مدرسة في العينة الكلية للدراسة	109
(4 - 3)	خصائص عينة المعلمين	109
(4 - 4)	خصائص العينة وفقا لمتغيرات الدراسة	110
(4 - 5)	طول خلايا المقياس و التقدير اللفظي لها	114
(4 - 6)	قيم معامل ثبات ألفا كرومباخ	116
(5 - 1)	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابة افراد العينة على فقرات مقياس مستوى القيادة الإدارية	120
(5 - 2)	قيمة اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق وفق مجالات استبيان مستوى القيادة الإدارية التربوية	124
(5 - 3)	تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق حول مستوى القيادة الإدارية التربوية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير	127
(5 - 4)	نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة أقل فرق معنوي بين المجاميع الثلاثة لمتغير المؤهل العلمي للمدير على مقياس اتخاذ القرارات و العلاقات الإنسانية	128

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضـــــوع	الصفحة
(2 - 1)	السلم التعليمي موضحاً موقع التعليم الثانوي	37
(3 - 1)	العلاقة بين القائد و الجماعة و الموقف	42
(3 - 2)	المتغيرات المؤثرة على سلوك القائد	44
(3 - 3)	أهم خصائص السلوك المستبد	50
(3 - 4)	أهم النتائج السلبية للسلوك المستبد	50
(3 - 5)	أهم المنتجات السلبية للنمط المتساهل	54
(3 - 6)	معالم النمط المتساهل	55

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضـــــوع	الصفحة
(1)	قائمة المحكمون	147
(2)	افادة بإجراء الدراسة	148
(3)	احصائية بعدد المدارس و المعلمين	149
(4)	الصورة الأولية لأداة الدراسة	150
(5)	نسخة الأداة التي اجري عليها الثبات	156
(6)	نسخة الأداة النهائية	161

ملخص الدراسة باللغة العربية

تُعد القيادة المحرك الأساسي و المحور الذي تدور حولهُ الجوانب الإدارية الأخرى، لذا يتوقف نجاح أية منظمة على فعالية العنصر البشري الذي يدير المنظمة و يقودها، و لذلك حاولت الدراسة الحالية تعرف مستوى القيادة الإدارية التربوية عند مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة البيضاء من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

و انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم اسلوب العينة العشوائية النسبية البسيطة لسحب عينة الدراسة و البالغ عددها **(285)** معلم و معلمة، خلال العام الدراسي **(2020 – 2021)**، كما اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث استخدم اختبار القيادة الإدارية التربوية الذي قامت بإعداده كأداة للتعرف على المستوى القيادي لمديري المدارس الثانوية، كما تم تقييمه باستخراج صدقه و ثباته.

و تم الاعتماد على وسائل إحصائية متعددة تخدم أهداف الدراسة و متطلباتها، و من خلال الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية **(Spss)** تم تطبيق الوسائل الاحصائية على البيانات، حيث استخدم معامل ألفاكرونباخ، و المتوسطات الحسابية، و الانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، و اختبار **(T)**. و توصلت الدراسة إلى النتائج الأتية:

- كان مستوى القيادة الإدارية التربوية ككل مرتفعاً لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء.
- وقع مجال العلاقات الإنسانية و مجال حُسن التنظيم، و مجال أساليب الاتصال في المستوى المرتفع، في حين وقع مجالا اتخاذ القرارات و استخدام السُلطة في المستوى المتوسط.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية وفقاً لمتغير خبرة المعلم.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية للمقياس ككل و مجالات أساليب الاتصال و استخدام السُلطة، و حُسن التنظيم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي المعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية للمقياس ككل و مجالات اتخاذ القرارات و العلاقات الإنسانية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي المعلم.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: حدود الدراسة

خامساً: مصطلحات الدراسة

سادساً: الدراسات السابقة

الفصل الأول
المدخل العام للدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة: لقد شهد العالم في نهاية القرن العشرين العديد من المستجدات و التطورات التي شملت جميع جوانب الحياة، حيث إن ما طرأ على مجالات الحياة السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية من اتجاهات حديثة، نتيجة للتقدم العلمي و التكنولوجي حتَم على كل المجتمعات أن تراجع أعمالها و تقَيم أدائها، و تحدد فرص التطور و خياراته، و من أهمها تطوير النظام التعليمي السائد بجميع فروعه و مراحله، و ذلك لأن التطوير يُعد عملية شاملة تهدف إلى تحسين جوانب العمل الإداري، و إن مواكبة هذا التطوير لمديري المؤسسات لا يتم إلا من خلال البرامج التطويرية و التدريبية في مجال الإدارة التي تعمل على تحسين القيادة الإدارية.

"و من هذا المنطلق يمكن الإشارة إلى إن "الأداء الإداري الفعَال يتضمن كيفية التعامل مع التعقيد و التنوع و الغموض الحادث و البيئة"، كما يعتمد النجاح الإداري على ثقة المديرين في الموارد الداخلية للمؤسسة، و حدسهم و قدرتهم على تهيئة مناخ مناسب يساعد المرؤوسين على إنجاز أعمالهم بأفضل صورة ممكنة" (Stamp، 1996: p. 2705)، لذلك فإن المدير الفعَال هو القادر على استثمار طاقات المرؤوسين و الموارد الأخرى من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمة، و من ثم تزايدت الدعوات لإصلاح النظم التعليمية، و تجديد محتواها و أساليبها، استجابة للتحديات و المتغيرات المستجدة، "و نظراً لأن القيادة أصبحت ظاهرة عالمية تحظى باهتمام المجتمعات على اختلاف مستوياتها، فقد أصبح واضحاً إن تقدم الأمم ما هو إلا نتيجة طبيعية لفاعلية قيادتها في العديد من المجالات و منها التعليم، و لذا تحاول

مختلف المؤسسات المجتمعية الكشف عن تطوير القدرات القيادية بين أفرادها، و العمل على تدريبها و تنميتها لأداء دورها القيادي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة و طموحات المجتمع" (منصور، 1996: 81).

"و يمثل التعليم الركيزة الأساسية لتطور المجتمعات و نموها، سواءً كان على مستوى الإدارة التعليمية أو على مستوى المدرسة" (عمار، 1995: 22)، و لأن المدرسة هي مصنع المجتمع الذي يُخرج الرجال الذين تبني الأمم أمجادها على أكتافهم، فإن لمدير المدرسة دوراً قيادياً فعالاً و متعدد الجوانب، "يشمل جميع جوانب العملية التربوية و التعليمية داخل المدرسة و خارجها و يتطلب أن يكون ملماً و متفهماً لجميع مسؤولياته و واجباته الإدارية و الفنية و الاجتماعية التي تقع على عاتقه،، و بالتالي فإن الدور القيادي الحيوي لمدير المدرسة يتبلور بشكل أساسي في مدى قدرته على القيام بهذه المسؤوليات و الواجبات، و استخدام الأساليب الحديثة في القيادة التربوية، بحيث تؤدي مدرسته رسالتها على أكمل وجه، فهو القائد و المشرف المقيم، والمسؤول المباشر عن سير نظام العمل في مدرسته بأساليب حديثة تحقق الأهداف المرجوة منها" (الفقي، 1994: 137)، "و العمل على نمو التعليم فيها و تطويره، و ربط وحدات التنظيم فيما بينها، من طلاب، و معلمين، و أولياء أمور، و غيرهم، و هو الحريص على تحقيق الأهداف التي يسعى الجميع للوصول إليها، و ذلك من خلال القدرات و الإمكانات التي يمتلكها مدير المدرسة كقائد تربوي لديه القدرة على التأثير، و استثمار طاقات أعضاء المجتمع المدرسي، و المواد الأخرى من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية" (Dallas, Brozik, 1994: p.5)

"إن المؤسسات على اختلاف أنواعها، و أنشطتها تسعى إلى زيادة فعاليتها، و رفع كفاءتها من أجل تحقيق أهدافها، و ذلك عند امتلاكها قيادات مؤهلة فنياً و إدارياً و اجتماعياً تستطيع أن تواجه التحديات الكامنة في البيئة" (Soyer, 1989: p.8).

"و بالتالي فإن القيادة في أي مؤسسة من المؤسسات بالغة الأهمية، لأنها بمثابة حلقة الوصل بين العاملين، و خطط المؤسسة، و تصوراتها المستقبلية، و هي ضرورة لتدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، و تقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان، و هي القادرة على حل المشكلات التي تواجه العمل، و وضع الحلول اللازمة لعلاجها، و من ثم فإن القيادة هي المسؤولة عن تنمية، و تدريب الأفراد و مواكبة التغيرات، و المستجدات التي تحيط بالمؤسسة، و تعمل على توظيفها لمصلحة المؤسسة" (سويدان و العدلوني، 2002: 165).

"و من هذا المنطلق فإن القيادة تُعد المرتكز الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسات التربوية، و في غيابها يصعب تحقيق أي تغير فعال، أو إصلاح حقيقي في هذه المؤسسات، فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، متعددي الاتجاهات، و هذا يتطلب منها قدرة على التعامل مع الأفراد مع ضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة" (الداعور، 2007: 4).

و على ضوء ذلك فإن الأساليب الأساسية لإنجاح الإدارة المدرسية، و فاعليتها تتوقف على نجاح القيادة الإدارية بها، حيث يشير الخطيب (1987: 25) في هذا الصدد إلى أن: "القيادة الإدارية هي المحور الأساسي الذي تدور حوله الجوانب الإدارية الأخرى، و يتوقف نجاح الإدارة المدرسية أو إخفاقها في أداء مهامها على المستوى القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة في أثناء تعامله مع العاملين معه المدرسة".

"إن المهام و الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة الثانوية العامة، لا تقتصر على تقييم المدرسة تقييماً روتينياً، بل أصبحت مهمة متعددة الجوانب، فالإدارة المدرسية أصبحت تواجه تحدياً قوياً لمسايرة المستجدات التي تفرضها الظروف المتغيرة، و الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، و التي لا يمكن التغاضي عنها في عصر قائم

على أسس علمية بحتة" (السلوم، 1997: 18). ويمكن طرح دوره القيادي في بعض العمليات على النحو الآتي:

1. "إشراكه للعاملين في صنع القرارات المرتبطة بعملهم، بما يسهم في رقع مستوى أدائهم و تتمثل هذه المشاركة في مراحل صنع القرار، و تهيئة المعلومات، و من أجل صياغة البدائل المختلفة لمعالجة مشكلة ما، أو التعامل مع موقف معين" (هيجان، 2000: 88)، مما يترتب عليه استثارة دافعية العاملين نحو مزيد من الأداء و تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية، و التلاحم بين أعضاء المؤسسة التربوية.
2. "يُعد الاتصال الإداري بمثابة الشرايين التي تربط بين أعضاء المدرسة و أنشطتها و أجهزتها، التي لا يمكن إهماله أو التقليل من شأنها، حيث يعتبر الاتصال و وسائله جوهر التنظيم، و أساس صنع القرار" (الجبوري، 2000: 145)، لذلك يعمل المدير على تدعيم صلاته الرسمية و غير الرسمية مع أعضاء المدرسة، من أجل زيادة إنتاجية المدرسة. و ذلك على اعتبار "أن الاتصال كوسيلة تعبيرية يستطيع مدير المدرسة من خلالها التعبير عن وجهة نظهر و وجهات نظر مرؤوسيه من جهة، و من جهة أخرى تسهل ممارسة العديد من الوظائف الإدارية، و عادةً ما يتم ربط الكفاءة الإدارية بالمقدرة على الاتصال الفعّال، كما تتوقف فاعلية أي تنظيم على مدى توفر شبكة اتصالات فعالة و ناجحة" (صادق، 1999: 767) و عليه لابد أن يكون مدير المدرسة على دراية تامة بوسائل الاتصال التي تساعده على نقل أفكاره و قراراته للآخرين.
3. الحفز و يقصد به "الإمكانات المتاحة التي توفر البيئة المحية بالفرد، و التي تمكنه من الحصول عليها، و استخدامها لتحريك دوافعه نحو سلوك معين،

بالشكل أو الأسلوب الذي يشبع حاجاته، أو رغباته، أو توقعاته، و يحقق أهدافه" (فتحي و آخرون، 1999: 30).

4. تقويم الأداء، و يقصد به تلك العملية التي يتم عن طريقها تقديم أداء الموظف و مدى تحقيقه لأهداف وظيفته، و هي ترمي إلى تحسين الأداء، و تطوير العاملين، و قياس كفاءتهم، و تقييم اتجاهات و مستويات أدائهم و تعاملهم و تحديد درجة كفاءتهم (نصار، 1997: 175).

لقد برزت مشكلة إعداد القيادات التربوية كإحدى المشكلات التي تواجهها الإدارة التعليمية في مؤسساتها، و ذلك إن مستوى تلك القيادات، و قدرتها على أداء مهامها يُعد من العوامل الأساسية التي يمكن أن تجعل المدرسة في وضع متميز علمياً، و إدارياً، أو تجعله يعاني من قصور. فقد أشارت بعض الدراسات العربية التي تناولت موضوع القيادة كدراسة شافي (1989) إلى إن هناك قصوراً إدارياً في تلك المدارس تمثل في ضعف المستوى القيادي لدى بعض قيادات الإدارة المدرسية. عليه فإن الاهتمام بدراسة مستوى القادة الإداريون يمثل الركن الأساسي لإنجاح العمل الإداري للمدرسة.

كما أشارت نتائج دراسة العربي (2003) إلى أن هناك قصوراً إدارياً في تلك المدارس تمثل في ضعف المشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة، إي إن هناك قصوراً في تنمية الدور القيادي لدى مدير المدرسة الثانوية و الذي يعمل على تركيز السلطة في يده، و يتجاهل أو يقلل من الفرص المتاحة لمشاركة العاملين في صنع القرارات المدرسية.

و يدعم ذلك ما أشارت إليه إحدى الدراسات من ضعف إلمام مدير المدرسة الثانوية بأساليب التخطيط و أساليب الإشراف المختلفة، و منها "الاجتماعات المدرسية التي يغلب عليها الرأي الواحد، و توجيه الأوامر دون أية مشاركة إيجابية من أعضاء

الإدارة المدرسية أو الهيئة التعليمية، و ما يترتب على ذلك من قتل الابتكار و الابداع، و ضعف وضوح أهداف العمل لدى مدير المدرسة، كما أن هناك قصوراً في الاتصال الإداري بالمدرسة العامة أي أن هناك قصوراً في بعض مهارات الدور القيادي لدى العاملين بالمدرسة و عدم القدرة على التعامل مع ما يناط بهم من مهام، و ما يفوض لهم من صلاحيات و التي تقلل بالتالي من عملية الاتصال بين العاملين بالمدرسة، إضافة إلى ضعف إدراك مدير المدرسة الثانوية العامة لعملية الحفز الذي يساعد أعضاء المجتمع المدرسي على التغلب على صعوبات العمل و مشكلاته و بالتالي لابد من ضرورة البحث عن أساليب جديدة للدور القيادي لمدير المدرسة لحفز العاملين على زيادة الأداء"(الشراري، 1421: 6-8).

كما أشارت نتائج دراسة العوين (2000) إلى وجود انخفاض في مستوي الدور القيادي لمدير المدرسة الثانوية العامة في ممارسته لمسؤولياته و مهامه الإشرافية، بالإضافة إلى دراسة الزهراني (1996) التي أكدت وجود قصور في تهيئة المناخ المدرسي الذي يدفع العاملين نحو مزيد من الأداء الوظيفي، و القصور في التوجيه، و التنظيم و نقص الكفاءة في مجال العمل و في تشجيع العاملين على التجديد و الابتكار في مجال تخصصاتهم و الإسهام في تدعيم العلاقات الإنسانية بين العاملين و الطلاب، و بين العاملين و الإدارة، و بين الإدارة و الطلاب، و قصور في معرفة مدير المدرسة بالأسس العلمية و الفردية للدور القيادي في تقويم أداء العاملين بالمدرسة، و ما يترتب على ذلك من ضعف التغذية الراجعة في عملية تقويم الأداء و بالتالي لا بد من إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية تركز على تنمية مهارات تقويم أداء العاملين بالمدرسة.

و يرى عبد الصمد (1998) إن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية العامة هو النمط التسلطي أي ضعف مشاركة العاملين، و عدم التفويض

للمهام، و المسؤوليات عكس النمط المتبع لدى مديري المدارس الابتدائية و المتوسطة، كما أشارت دراسة عبد الرحمن (1999) إلى إن هناك قصوراً في كفاية البرامج التدريبية الحالية بتزويد مديري المدارس الثانوية باحتياجاتهم الضرورية لمواجهة متطلبات العمل القيادي المستقبلي من حيث أهدافه وأساليبه وموضوعاته.

و يتضح مما سبق إن هناك العديد من جوانب القصور في مستوى القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية العامة لذا تسعى الباحثة إلى دراسة القيادة الإدارية التربوية عند مديري المدارس التعليم الثانوية في مدينة البيضاء من أجل محاولة تقديم مقترحات و أفكار قد تُسهم في رفع مستوى القيادة الإدارية التربوية بهذه المدارس.

و انطلاقاً من شعور الباحثة بأهمية القيادة التربوية، و الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في مرحلة التعليم الثانوي و من أهمية هذه المرحلة، و أهمية إدارتها، فإنها تسعى إلى دراسة القيادة الإدارية التربوية لمديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء للتعرف على مستوى القيادة الإدارية التربوية بتلك المدارس، و بناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتبلور في الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء تعزى لمتغير الخبرة؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

ثانياً: أهمية الدراسة: "ذهب العديد من الإداريين، و الباحثين إلى اعتبار القيادة جوهر العملية الإدارية حيث تنبع أهميتها من أهمية الدور الذي تؤديه في المؤسسة الإدارية، و مالهُ من تأثير في جميع جوانب العملية الإدارية، و يتوقف نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها على قدرات القائد و خصائصه و إمكاناته في توجيه العمل و رعاية العاملين" (العرفي و المهدي، 1996: 205). و تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع القيادة الإدارية، و ضرورة وجود المدير الذي يتسم بالصفات الإدارية و القيادية على قمة جميع المؤسسات التربوية؛ ليكون قادراً على أداء دوره القيادي الإداري، و التربوي بفاعلية و كفاءة عالية.

و تبرز أهمية القيادة الإدارية التربوية لمديري المدارس في كون مهامهم ضرورية لكل عمل هادف، و هذا يتطلب من مديري المدارس ممارسة أساليب فعالة تهتم اهتماماً عالياً بالعمل و العاملين من خلال الضبط الإداري الجيد، و القدرة على اتخاذ القرارات بصورة صائبة و بحكمة تنم عن دراية فضلاً عن تنظيم العلاقات بين العاملين و تنسيق جهودهم للحصول على أفضل النتائج في العمل المدرسي، و بناءً على ما تقدم تتضح أهمية المؤسسة التربوية (مدارس التعليم الثانوي) بقياداتها المتمثلة بمدير المدرسة من خلال كشف واقعه، ومعرفة مستواه القيادي الإداري، فالتعرف على المستوى القيادي يقلل من العمل العشوائي، و التخميني في المنظمة.

كما إن المعرفة العلمية بمستوى القيادة الإدارية التربوية عند مدراء المدارس يساعد القائمين على هذه المنظمات في تبني سياسات تسهم في توفير المناخ التنظيمي الملائم الذي يدفع مدراء المدارس إلى تحسين مستوى قياداتهم الإدارية. و يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. تزود هذه الدراسة الجهات التربوية، و التعليمية المختصة بمؤشرات فعالة و مفيدة و بمعلومات عن واقع مستوى القيادة الإدارية في مدارس التعليم الثانوي مما يساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار مديري هذه المدارس مستقبلاً.
2. الإسهام في رفع مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري المدارس من خلال تقديم أفكار، و مقترحات و توصيات واضحة يمكن من خلالها إعداد برامج، و مشروعات لتطوير هذا المستوى.
3. ستتمخض عن نتائج هذه الدراسة نقاط آخري تنبه الباحثين للقيام بدراسات أخرى ضمن هذا المجال، و تتناول ما لم تتناوله الدراسة الحالية.
4. يؤمل أن تسهم هذه الدراسة بإضافة الجديد في مجال الإدارة التربوية و التعليمية، و في مجال القيادة الإدارية التربوية خاصة.

ثالثاً: أهداف الدراسة: من أجل دراسة مشكلة الدراسة الحالية، و الإجابة على الأسئلة البحثية المذكورة سلفاً حددت الباحثة ثلاثة أهداف الدراسة فيما يأتي:

1. التعرف على مستويات القيادة الإدارية التربوية السائدة في مدارس التعليم الثانوي في سياقها التاريخي من خلال مراجعة الأدبيات و الدراسات السابقة.
2. إجراء دراسة ميدانية للتعرف على مستوى القيادة الإدارية التربوية لمديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء؛ من وجهة نظر المعلمين و المعلمات، بما في ذلك التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لعمليات اتخاذ القرار، و الاتصال، و استخدام السُلطة، و حسن التنظيم، و العلاقات الإنسانية.
3. تعرف الكيفية التي يتم بها رفع مستوى الكفاء لدى مدراء المدارس بالتعليم الثانوي في مجالات المدرسية كقيادات إدارية تربوية.

رابعاً: حدود الدراسة: يقوم المجال الموضوعي لهذه الدراسة على البحث في مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء، أما حدود هذه الدراسة فتتمثل فيما يأتي:

- **الحد المكاني:** يتحدد المجال المكاني لهذه الدراسة في مدارس التعليم الثانوي العامة بمدينة البيضاء.
- **الحد البشري:** يتحدد المجال البشري لهذه الدراسة في معلمي و معلمات المدارس الثانوية بمدينة البيضاء.
- **الحد الزمني:** المجال الزمني لهذه الدراسة يتمثل في الفترة الدراسية التي تبدأ من العام الجامعي (2019-2020).

خامساً: مصطلحات الدراسة: لكي يكون بإمكان أي باحث دراسة أي مشكلة فإنهُ يجب أن يوضح المقصود بالمصطلحات الأساسية لدراسته، و على هذا يمكن تعريف أهم مصطلحات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

القيادة الإدارية: "وهي أعمال التخطيط و التنظيم و التوجيه و الرقابة التي يؤديها الشخص بمركز القيادة لتمكين أفراد المجموعة من العمل معاً لأكبر قدر من الكفاءة التحقيق الأهداف المتفق عليها" (أحمد و حافظ، 2012: 41). و هي أيضاً: "قدرة الفرد على تحويل السلطة الممنوحة له في إدارة الأفراد إلى قوة جذب و إقناع من شأنها استمالة المرؤوسين، و مساندتهم في إطلاق قدراتهم، و تقديم مبادراتهم، و إبداعاتهم، و اكتشاف مواهبهم، و القدرة على إقناعهم في العمل نحو تحقيق الأهداف المرجوة بأسلوب لبق قائم على الحوار الموضوعي، و الوضوح و العدالة و احترام و جهات النظر المختلفة، و ذلك لتحقيق حاجات المؤسسة من جهة و إشباع حاجاتهم الشخصية من جهة أخرى، و هي فن التعامل مع الأفراد، و حثهم على العمل الجماعي

مع المتابعة المستمرة للتغيرات المتلاحقة للاستفادة منها في التطوير و البناء" (الحريري، 2010: 122).

القيادة الإدارية التربوية: تُعرف القيادة الإدارية التربوية بانها "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية و الفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري و النفسي و المادي المناسب، الذي يحفز الهمم و يبعث الرغبة في العمل الفردي و الجماعي النشط و المنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع و للمؤسسات التعليمية" (الغامدي، 2013: 4).

كما عرف السعود (2015: 5) القيادة الإدارية التربوية بأنها "مقدرة القائد التربوي على التأثير في سلوك العاملين معه، للعمل برغبة من أجل تحقيق أهداف محددة". و يمكن تعريف القيادة الإدارية التربوية إجرائياً بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها مديري مدارس التعليم الثانوي كما قيست من خلال أداة جمع البيانات التي تم توظيفها لذلك، حيث تشمل هذه العمليات ما يأتي:

1. **القدرة على اتخاذ القرار:** و هي عملية اختيار بديل من عدة بدائل، و أن هذا الاختيار يتم بعد دراسة موسعة، و تحليلية لكل جوانب المشكلة موضوع القرار.
2. **معرفة مبادئ الاتصال:** هو عملية انتقال المعلومات و فهم الأمور بين شخص و أخر.
3. **استخدام السلطة:** و يعني القدرة على استخدام السلطة و الصلاحية الممنوحة لهُ في اتخاذ القرار بصورة مناسبة و صحيحة في الوقت و المكان المناسبين.
4. **حسن التنظيم:** و يعني قدرة القائد على ترتيب الإجراءات و الأهداف المرسومة باعتباره المسؤول الأول في الإدارة فضلاً عن توضيح العلاقات التنظيمية بين مختلف الوظائف و التخصصات داخل المنظمة.

5. **العلاقات الإنسانية:** و تعني قدرة القائد على فهم سلوكيات الأفراد، و تفهم العوامل المؤثرة عليها، و أفكارهم، و دوافعهم و يعرف إجرائياً في هذا البحث كما الحل في بعض الدراسات التربوية على إنه: "القدرة على التأثير في السلوك البشري في المجال التربوي في التوجيه نحو تحقيق الأهداف التربوية".

مدير المدرسة: إن المدير (Principals) هو ذلك الفرد الذي ينجز العمل من خلال و بواسطة الآخرين من مرؤوسه، فهو الذي يقوم بوظائف مثل: التخطيط و التنظيم و توجيه الآخرين و الأشراف عليهم و الرقابة على الأفراد و الأنشطة التي يتحمل مسؤولية إدارتها بحكم منصبه الوظيفي لتحقيق النتائج المتوقعة للأهداف المخططة، و تجدر الإشارة إلى إن هناك مسميات مختلفة للمدير في الواقع العملي منها الرئيس President، أو رجل الإدارة Administrator، أو الموجه Direct، أو المشرف Supervisor و في الواقع العملي تستخدم كلمة Manager بشكل شائع في هذا الشأن" (أحمد و حافظ، 2012: 57).

سادساً: الدراسات السابقة: يتضمن هذا الجزء عرضاً لدراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بغية الاستفادة من كيفية تناولها للمشكلات، و اختيارها للعينات و استخدامها للأدوات، و تحليلها للبيانات، فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها،

1. **عرض الدراسات السابقة:** سيتم عرض هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو الأتي:

الدراسة الأولى: عبد الأمير (1983): "تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الإعدادية بالعراق من وجهة نظر المدرسين وقادة الطلبة"، هدفت الدراسة إلى معرفة السلوك القيادي المرغوب توافره في مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر المدرسين

و المدرسات و قادة الطلاب، و قد أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت (397) مدرساً ومدرسة و (129) قائداً طلابياً. و أعتمد استبيان وصف سلوك القائد (L.B.D.Q) و استمارة التقرير الشخصي لمدير المدرسة لجمع البيانات. و عولجت البيانات إحصائياً باستخدام: الوسط الحسابي، و الاختبار التائي.

و توصلت الدراسة إلى إن تقويم المديرين جاء إيجابياً من وجهة نظر المدرسين و المدرسات و قادة الطلاب، و لم يكن التقويم إيجابياً في بعض الممارسات التي تقع ضمن مجال الاهتمام بالعمل، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على تقويم المديرين وفقاً لمتغير الجنس، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على تقويم المدرسين وفقاً لمتغير العمر و مدة الخدمة.

الدراسة الثانية: شافي (1988): "القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية بالعراق وعلاقاتها ببعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى القدرة على القيادة التربوية لمديري و مديرات المدارس الابتدائية بشكل عام، و وفق مجالات: الموضوعية، و استخدام السلطة، و المرونة، و فهم الآخرين، و معرفة مبادئ الاتصال، و قد تكونت العينة من (150) مديراً و مديرة. و اعتمدت الدراسة على اختبار القيادة التربوية –الذي أعده مرسي (1978)– لجمع البيانات. و تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون، و الاختبار التائي، و الوسط الحسابي.

و توصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لمديري و مديرات المدارس الابتدائية بشكل عام مستوى مقبول، و تفوقت المديرات على المديرين في هذا المستوى.

الدراسة الثالثة: أحمد (1990): "السلوك المثالي للقياديين من وجهة نظر العاملين بالإدارة المدرسية بدولة الكويت"،

هدفت الدراسة إلى التعرف على ملامح السلوك المثالي القيادي لدى القياديين في المدارس الابتدائية بدولة الكويت، وسمات هذه القيادة و إسهامها في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية، و طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية من مديري و مديرات المدارس الابتدائية كذلك على المعلمين و المعلمات، و تم الاعتماد على استبيان وصف سلوك القائد كأداة لجمع البيانات، و تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي، و الانحراف المعياري، و النسب المئوية، و الاختبار التائي.

وتوصلت الدراسة إلى إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور اتخاذ القرارات بين فئات القياديين بالمدرسة، و في محور تفاعل الإدارات المدرسية مع القيادات العليا، و في محور القيادات المدرسية مع القيادات العليا بالنسبة للإدارة المدرسية في مدارس البنين و البنات، و أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور السلوك المثالي لتطوير الأداء في الإدارة المدرسية بالنسبة لمدارس البنين و البنات، و فروق ذات دلالة إحصائية في محور تفاعل القيادات المدرسية مع الآخرين، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك المثالي في الإدارة المدرسية الخاص بمتغير الخبرة.

الدراسة الرابعة: السبيعي (1994): "القدرات القيادية لدى مديري ومديرات مدارس مراحل التعليم العام بدولة قطر"، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة القدرة على القيادة التربوية لدى مديري و مديرات مدارس مراحل التعليم العام، كما تحددها درجات الأفراد على اختبار القيادة التربوية، تكونت عينة الدراسة من (166) مديراً و مديرة لمختلف مراحل التعليم العام، و اعتمدت الباحثة على اختبار القيادة التربوية –الذي أعده مرسي (1978)– بعد تقنينه و تحكيمه كأداة لجمع البيانات، و تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية و الاختبار التائي.

و توصلت الدراسة إلى إنه قد حصل أفراد العينة على تقدير عام جيد وتفاوتت التقديرات حسب جوانب القدرة على القيادة التربوية، حيث حصل أفراد العينة على أعلى تقدير لهم في جانب القدرة على فهم الآخرين، يليه جانب القدرة على التعامل بموضوعية و معرفة مبادئ الاتصال، أما أقل التقديرات فقد حصل عليها أفراد العينة في جانبي المرونة و استخدام السُلطة.

الدراسة الخامسة: السيد (1997): "القدرة على القيادة التربوية في مدارس التعليم العام بالإمارات العربية المتحدة"،

هدفت الدراسة إلى تحديد الإيجابيات و السلبيات في القدرة على القيادة التربوية، و الكشف عن بعض العوامل التي يمكن أن تسهم بصورة جوهرية في تلك القدر، أما عينة الدراسة فكانت عشوائية ضمت (17) مديراً و (25) مديرة، أما أداة جمع البيانات فكانت اختبار القدرة على القيادة التربوية الذي أعده مرسي (1978) كما أعتمد في معالجة البيانات إحصائياً على بعض الوسائل و هي: المتوسطات الحسابية، و الانحراف المعياري، و مربع كاي.

و توصلت الدراسة إلى أن المديرين و المديرات بحاجة ماسة إلى تعلم المهارات اللازمة لفهم الآخرين و التعامل معهم، و حسن استخدام السُلطة في إطار العمل المدرسي، و أنهم بحاجة ماسة لاستخدام و معرفة مبادئ الاتصال و الموضوعية، و أن التدريب و الخبرة لهما أثر إيجابي على القيادة التربوية، تبعاً لزيادة عدد الدورات التدريبية و سنوات الخبرة.

الدراسة السادسة: العبار (2001): "القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام العلمية في بعض الجامعات الليبية وفقاً لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام

العلمية في الجامعات الليبية وفق مجالات: الموضوعية، و استخدام السُلطة، و المرونة، و فهم الآخرين، و معرفة مبادئ الاتصال، و القدرة على اتخاذ القرار، و قد أجريت الدراسة على عينة عمدية من (204) أمين قسم، أما أداة الدراسة فقد استخدمت الدراسة اختبار القدرة على القيادة التربوية الذي أعده مرسي (1978)، و استخدمت مجموعة من الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات مثل: معامل سكوت، و معادلة ألفا كرونباخ، و المتوسطات الحسابية، و الانحراف المعياري، و الاختبار التائي، و تحليل التباين.

و توصلت الدراسة إلى إن مستوى القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام العلمية في الجامعات المشمولة في عينة الدراسة كانت فوق المتوسط و كان تقديرهم العام مقبولاً.

الدراسة السابعة: محمد (2002): "المهارات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بشعبية المرج وعلاقتها ببعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الإدارية التي يمارسها مديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي بشعبية المرج من وجهة نظر المديرين، و المعلمين. و شملت عينة الدراسة (79) مديراً و مديرة، و (260) معلم و معلمة، و قد أستخدم الباحث الاستبيان لجمع بياناته المتعلقة بالدراسة، و عولجت البيانات إحصائياً بواسطة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و اختبار (T) و تحليل التباين الأحادي.

و توصلت الدراسة إلى أن المديرون و المديرات يمارسون المهارات الإدارية بدرجة عالية، و كان وصف و إدراك المعلمين و المعلمات للمهارات الإدارية الممارسة من قِبل المُدراء أقل وصفاً من المديرين أنفسهم، و قد وجدت اختلافات بين إدراك و وصف المديرين و المديرات و بين المعلمين و المعلمات في ممارسة المهارات الإدارية من قِبل المديرين و المديرات، حيث وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في ممارسة

المهارات الإدارية من قِبل المديرين و المديرات ترجع إلى المؤهل العلمي، و الخبرة، و التخصص.

الدراسة الثامنة: الجبوري (2004): "القدرة القيادية لإدارات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة القيادية لإدارات معاهد إعداد المعلمين و المعلمات في العراق باعتماد مجالات: الموضوعية، و استخدام السُلطة، و المرونة، و فهم الآخرين، و معرفة مبادئ الاتصال. و تم اختيار عينة عشوائية شملت (14) مديراً و (54) معاوناً و معاونة، و اعتمدت الدراسة على اختبار القدرة على القيادة التربوية –الذي أعده مرسي (1978)– كأداة لجمع البيانات، و لمعالجة البيانات استُخدم تحليل التباين الأحادي، و معامل ارتباط بوينت باريسيريل، و معامل ارتباط بيرسون، و الاختبار التائي، و معادلة هويت.

و توصلت الدراسة إلى إن مستوى القدرة القيادية لإدارات معاهد إعداد المعلمين و المعلمات في العراق كان دون المستوى المطلوب، إذ كان عند مستوى (مقبول) كما لا يوجد تأثير لعامل الموقع الإداري (مدير، معاون) في القدرة القيادية، كذلك لا يوجد تأثير لمتغير الجنس و الخدمة في القدرة على القيادة التربوية، في حين يوجد تأثير لمتغير التخصص في القدرة على القيادة التربوية لصالح الاختصاص العلمي.

الدراسة التاسعة: بشير (2005): "مستوى القيادة التربوية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي بشعبية طرابلس وفقاً لمتغيرات: الخبرة، والتخصص، والعمر"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى القيادة التربوية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي بشعبية طرابلس بشكل عام، و وفق مجالات: الموضوعية، و استخدام السُلطة، و المرونة، و فهم الآخرين، و معرفة مبادئ الاتصال، و تكون مجتمع الدراسة من (210) مديراً و مديرة؛ قام الباحث باستطلاع آرائهم عن طريق الحصر الشامل، أما أداة جمع البيانات فقد أستخدم الباحث اختبار القيادة التربوية الذي أعده مرسي

(1978)، و كانت الوسائل الإحصائية المستخدمة تتمثل في: المتوسطات الحسابية، و الانحراف المعياري، و الاختبار التائي، و تحليل التباين.

و توصلت الدراسة إلى أن مستوى القيادة التربوية لمديري و مديرات التعليم الأساسي بشعبية طرابلس كان جيداً بشكل عام، و حصل مديرو و مديرات مدارس التعليم الأساسي بشعبية طرابلس على مستويات قيادية متفاوتة نوعاً ما وفق مجالات الاختبار.

الدراسة العاشرة: ناصر (2005): "مدى توافر بعض المهارات الإدارية لدى مديري مرحلة التعليم الثانوي التخصصي بشعبية طرابلس من وجهتي نظر المدرسين والمديرين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدي توافر المهارات الفنية التي يؤديها مديرو مدارس مرحلة التعليم الثانوي التخصصي بشعبية طرابلس؛ من وجهتي نظر المدرسين و المديرين. و تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس التخصصية بشعبية طرابلس، حيث أستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لفئة المديرين البالغ عددهم (78) مديراً، أما بالنسبة للمدرسين فقد بلغ عدد أفراد العينة (200) مدرساً، و مُدرسة، و قد أستُخدم الاستبيان كأداة لجمع بيانات دراسته، كما أستعان بمنظومة العلوم الاجتماعية (Spss) لحساب أثر متغيرات الدراسة.

و توصلت الدراسة إلى أن المدراء يهتمون بالمبدعين و المتميزين من الطلبة و المدرسين، و انهم يخططون للاستفادة من المبنى المدرسي أكبر استفادة، كما يهتم المدراء بتقوية العلاقات الإنسانية من جميع العاملين، كما أنهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمهارات الإدارية، تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، و الخبرة، و المشاركة في الدورات التدريبية.

2. **مناقشة الدراسات السابقة:** بعد عرض الدراسات السابقة يمكننا مناقشتها من حيث الأهداف و الإجراءات و الأدوات و العينات و الوسائل الاحصائية، كما يأتي:

أ. **الأهداف:** يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة إن لكل منها أهدافها التي سعت إلى تحقيقها فهناك بعض الدراسات التي كان هدفها تقييم أداء مديري المدارس و تقييم سلوكهم القيادي؛ و تحديد نقاط القوة و الضعف لتأديتهم لأعمالهم كدراسة عبد الأمير (1983)، كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة مدى القدرة على القيادة التربوية و الإدارية لمديري المدارس أو أمناء الكليات كدراسة شافي (1988) و دراسة الجبوري (2004)، كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة مستوى القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس و لأمناء الأقسام بالجامعات كدراستي العبار (2001) و دراسة بشير (2005)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على المهارات الإدارية و مدى توافرها عند مدراء المدارس من وجهة نظر المدرسين أو المديرين أنفسهم كدراسة ناصر (2005) و دراسة محمد (2002)، في حين هدفت دراسة أحمد (1990) إلى التعرف على ملامح السلوك المثالي القيادي لدى القياديين في المدارس.

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى تحديد مستوى القيادة الإدارية التربوية عند مديري مدارس التعليم الثانوية بمدينة البيضاء والتعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لعمليات الاتصال، واستخدام السلطة، وحسن التنظيم، والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرار.

ب. **إجراء الدراسة:** أما فيما يتعلق بإجراء الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بعض إجراءاتها، و قد اختلفت مع البعض الآخر بسبب تعدد و اختلاف الأدوات و الوسائل الإحصائية المطبقة، و المجتمعات و العينة المسحوبة منها.

ج. **أدوات الدراسة:** استخدمت بعض الدراسات السابقة المقاييس و الاختبارات، كما استخدمت دراسات آخري الاستبيانات، ففي دراسة عبد الأمير (1983) و دراسة أحمد (1990) و دراسة محمد (2002) و دراسة ناصر (2005) تم استخدام الاستبيان في جمع البيانات. في حين استُخدم اختبار القدرة على القيادة التربوية –الذي أعده مرسي (1978)– في دراسات اخرى مثل: دراسة شافي (1988) و دراسة السبيعي (1994) و دراسة السيد (1997) و دراسة أحمد (2001)، و دراسة بشير (2005)، كما استخدمت العبار (2001) نفس الاختبار مع إضافة مجال اتخاذ القرار، في حين قامت الباحثة في الدراسة الحالية ببناء مقياس يهدف إلى قياس مستوى القيادة الإدارية التربوية عند مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء يتكون من خمس مجالات هي: العلاقات الإنسانية، وحُسن التنظيم، وأساليب الاتصال، واتخاذ القرار، واستخدام السلطة.

د. **عينة الدراسة:** اجريت بعض الدراسات على عينة من مديري المدارس مثل: دراسة شافي (1988) و دراسة السبيعي (1994) و دراسة السيد (1997) و دراسة بشير (2005) و دراسة ناصر (2005). في حين أجريت دراسات على أمناء الأقسام بالجامعات و المعاهد التربوية و الإدارات التربوية، مثل: دراسة محمد (2002) و دراسة العبار (2001)، إلا إن هذه العينات متقاربة، فجميعها لا تخرج عن إطار مجتمع قادة الإدارة التعليمية.

أما عن اسلوب سحب العينات من مجتمعاتها فقد كانت سحبت عينات بعض الدراسات بالطريقة العشوائية كدراسة عبد الأمير (1983)، و دراسة شافي (1988)، و دراسة أحمد (1990)، و دراسة السبيعي (1994)، و دراسة السيد (1997)، في حين تم الاعتماد على سحب العينة بالطريقة الطبقية العمدية كما في دراسة العبار (2001)، كما تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل لمجتمع

الدراسة كما في دراسة بشير (2005)، و دراسة ناصر (2005) التي اعتمدت أسلوب الحصر الشامل للمدراء والعينة العشوائية للمدرسين، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت أسلوب العينة النسبية العشوائية البسيطة.

وقد تباينت أحجام العينات تبايناً واضحاً من دراسة لأخرى، نتيجة تباين المجتمعات المسحوبة منها؛ إذ تراوحت هذه العينات ما بين (137 – 200) مدرس و مدرسة، وبين (40 – 330) مديراً و مديرة، و (193 – 204) رئيس و أمين قسم. أما الدراسة الحالية فقد أجريت على عينة من معلمي و معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء بلغ عددهم (285) معلماً و معلمة.

هـ. **الوسائل الإحصائية:** الوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسات السابقة كانت عديدة منها: مقاييس النزعة المركزية، و مقاييس التشتت، و معاملات الارتباط، و تحليل التباين، و مربع كاي، و التحليل العاملي، و اختبار (t) و غيرها، و لا تختلف الدراسة الحالية في استخدامها للوسائل الإحصائية عن الدراسات الأخرى، حيث استخدمت المتوسط الحسابي، و المتوسط الفرضي، وا لانحراف المعياري، و اختبار (t)، و تحليل التباين الأحادي، و اعتمدت على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل احتساب المعاملات الاحصائية المذكورة.

و. **تحليل الدارسات:** إن نتائج الدراسات السابقة جاءت متعددة و مختلفة باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، و بالتالي تختلف الوسائل الإحصائية المستخدمة تبعاً لاختلاف الدراسات السابقة وتعددها، و قد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعرف على الوسائل الاحصائية المختلفة المستخدمة، و سيتم في الفصل الخامس مقارنة النتائج التي توصلت إليها الباحثة في دراستها الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإدارة المدرسية و مديرها

المبحث الأول: الإدارة المدرسية مفهومها و عملياتها

أولاً: صفات مدير المدرسة

ثانياً: مهام مدير المدرسة

ثالثاً: واجبات مدير المدرسة

المبحث الثاني: طبيعة المدرسة الثانوية

أولاً: التعليم الثانوي العام

ثانياً: الثانوية التخصصية

الفصل الثاني
الإدارة المدرسية ومديرها

المبحث الأول: الإدارة المدرسية مفهومها وعملياتها:

الإدارة المدرسية الناجحة تعد عاملاً محورياً و حيوياً لكفاءة التدريس و الأداء العام للمدرسة و تميزها حجر أساس للمعلمين. و رؤساء الأقسام، و أولياء الأمور و الطلاب. إن الإدارة المدرسية الحديثة هي عملية التخطيط لأنشطة تقوم بها مؤسسة تعليمية، و التنظيم لها، و إدارتها، و الإشراف عليها من خلال استخدام المصادر الإنسانية و الموارد التعليمية لتحقيق وظيفة التدريس بكفاءة و فعالية. و تشتمل الإدارة المدرسية الذكية على إجراء العمليات التعليمية أو المدرسية من تقديم بيئة تعليمية آمنه و حتى إدارة ميزانية المدرسة، و القائمين على الإدارة المدرسية مسؤولون عن القيام بمهام الإدارة المدرسية المختلفة التي من شأنها الإشراف على سير كل الأمور في المدرسة بشكل سليم ويسير.

أولاً: صفات مدير المدرسة: يرى أحمد (2001: 40) "إن المدير الفعال هو الذي يستطيع تحديد أهداف مرغوبة و ذات قيمة، و يتمكن من تحقيقها باستخدام المتاح من الموارد و المعارف؛ استخداماً أمثل و ينظم العمل بشكل فعال، حيث يتم دمج رغبات الأفراد و قدراتهم مع متطلبات العمل دون تنازلات، و لديه القدرة على اتخاذ قرارات فعالة و يشخص الموقف بدقة و يختار النمط الملائم للموقف، و يتكيف مع ما لا يمكن تغييره، و يعرف أين ينفق وقته و مع من، و في أي موضوع، أي يدير وقته كمدخل للتطوير الذاتي".

إن مدير المدرسة باعتباره قائداً لمجموعة المعلمين و الموظفين و التلاميذ التابعين لمدرسته، نجدهُ يطلع بعمل يغلب عليه طابع التخطيط، و التنظيم، و التنسيق،

و الإشراف، و التقييم، و في ممارسته لهذه الوظائف يتخذ العديد من الإجراءات. و وظيفة مدير المدرسة هذه و ما تتطلبه من نشاط تستوجب توفر صفات إدارية، و مهنية، و قيادية، معينة إلى جانب توفر القدرات و الاستعدادات و المؤهلات التي من شأنها مساعدته على القيام بمهام عمله على الوجه الأكمل.

و من أهم هذه الصفات التي يحتاجها مدير المدرسة العربي المسلم للنجاح في عمله –و التي تجمع معظم الكتب و الأبحاث في الإدارة المدرسية على ضرورة توفرها أن يتحلى بها مدير المدرسة–، ما يأتي (ربيع، 2006: 52):

1. إيمان قوي صادق بالله و ملائكته و رسله و اليوم الآخر، و بقضاء الله و قدره، و التمسك بتعاليم دينه، و ممارسة شعائر الدين و واجباته، لأن الإنسان المؤمن بالله يكون أكثر إخلاصاً في عطائه.
2. ذكاء فطري و مكتسب، تظهر أثاره في الحكم الصائب، و النظرة البعيدة الثاقبة، و فهم المواقف الدقيقة، وفهم و تحليل و مواجهة المشكلات التي تصادفه في قيادة و توجيه مدرسيه، و في توقع المشكلات قبل و قوعها.
3. الصحة الجسمية و النفسية و نظافة الجسم و الملابس و الاهتمام بالمظهر الشخصي، و اللياقة البدنية.
4. معرفة متخصصة لمادة دراسية، أو أكثر من المقررات الدراسية، مع وجود خبرة علمية في التدريس التوجيه الفني و الإدارة التربوية، بما في ذلك القدرة على التخطيط و التنظيم، و اتخاذ القرارات، و التنفيذ، و التوجيه، و توزيع الاختصاصات، و التقويم.
5. ثقافة عامة واسعة، و وعي كاف بمشكلات مجتمعه و أمته، و مشكلات العصر الذي يعيش فيه، و المشكلات الإنسانية العامة.

6. أن يكون موضع ثقة من قِبل المعلمين و المسؤولين التربويين، بحيث يكون قادر على قيادة الأفراد، و توجيههم، و إقناعهم، و التأثير فيهم، و تجنب كل ما من شأنه أن يثير عزوفهم و عداءهم.
7. أن يكون قادراً على البت في الأمور و المشاكل التربوية بصورة صحيحة و حاسمة و دقيقة.
8. حب التعاون و العمل الجماعي، و احترام آراء، و وجهات نظر الآخرين، و الاستعداد لإشراكهم في المسؤولية.

بالإضافة إلى هذه الصفات المهمة يمكننا اقتراح طائفة أخرى من الصفات من الضروري للمدير أن يتحلى بها من أجل نجاحه في عمله من أهمها ما يأتي:

- ✓ التأهيل المناسب.
- ✓ أن يكون مشهوداً له بحسن السمعة.
- ✓ قوة الشخصية و بعد النظر.
- ✓ القدرة على تكوين علاقات إنسانية نشيطة.
- ✓ الطلاقة اللفظية و القدرة على التعبير.
- ✓ الميل إلى التجديد و التغيير المتمهل المدروس.
- ✓ القيادة الديمقراطية الرشيدة.

هذه هي أهم الصفات الواجب توفرها بمدير المدرسة؛ و التي تمكنه من القيام بعمله على الوجه الأكمل، بعضها فطري و البعض الآخر مكتسب، حيث أن افتقاد المدير لصفة أو أكثر منها سوف يؤثر سلبياً في قدراته الأدائية، مع الإقرار بان توفر كل هذه الصفات في فرد واحد آمر صعب، و لكن توفر معظمها يجب أن يكون هو معيارنا في عملية اختيار الفرد المناسب لمهنة الإدارة لأن أي اسس آخري لاختيار مدير المدرسة سوف لن تعطي النتائج المرجوة – من وجهة نظر الباحثة –، و بالتالي لن يساعد على انجاح مهمة المدرسة في إعداد الأجيال التي يصبو إليها المجتمع (ربيع، 2006: 52).

ثانياً: مهام مدير المدرسة: يقوم مدير المدرسة بمجموعة من الوظائف و المهام المختلفة، و يجب هنا أن نفرق بين المهمة و الوظيفة، حيث يقصد بالمهمة العمل المؤقت الذي يقوم به المدير و ينتهي بتنفيذ هذا العمل، أما الوظيفة فهي تتصف بالدوام و الاستمرار و يظل الفرد يمارسها حتى بلوغ سن المعاش أو التقاعد أو الوفاة، و يمكن تصنيف مهام مدير المدرسة على النحو الأتي:

1. **المهام الإدارية:** و تتمثل في الأتي (عزب، 2009: 70):
   أ. التنظيم العام للمدرسة من حيث أهدافها و ارتباطها بأهداف المجتمع.
   ب. التنظيم الداخلي للمدرسة من حيث توزيع العمل على المعلمين و الموظفين، و تنظيم اليوم الدراسي و الأنشطة المدرسية و غير ذلك من الأمور الداخلية.
   ج. الاهتمام بإعداد ميزانية المدرسة و ما يرتبط بها من الإيرادات و المصروفات.
   د. وضع برنامج للمدرسة تستطيع من خلاله أن تؤدي دورها كمصدر إشعاع ثقافي و تربوي لخدمة البيئة.
   هـ. الاهتمام بالمشكلات المدرسية اليومية التي تنشا من خلال العمل و ما يتعلق منها بالمعلمين و العاملين و الطلاب بهدف الحفاظ على النظام المدرسي في وضع سليم.
2. **المهام الفنية:** و تتمثل فيما يأتي:
   أ. الوقوف باستمرار على حالة التعليم و التدريس في المدرسة، و ما يرتبط بذلك من أسس علمية لتنظيم الفصول و توزيع الطلاب عليها على أساس متجانس.
   ب. مساعدة المعلمين القدامى و الطلاب على العمل الجاد لتحقيق أهداف المدرسة، و على ارتفاع بمستوى أداء الأفراد، و مساعدة الجدد منهم على الاندماج في أسرة المدرسة و الأخذ بأيديهم.

ج. الأخذ بيد المدرسين لتطوير أساليبهم التدريسية، و مساعدتهم على كيفية التعامل مع الطلاب، و التفاعل مع البيئة المحلية باستخدام إمكاناتها المادية و البشرية لصالح المدرسة.

د. الاسهام في تطوير أساليب الأداء و التدريس و تطوير البرامج و الأنشطة التعليمية.

مما سبق يتضح أن على المدير أن يكون دائم الاستفادة من كل ما هو جديد في مجال عمله من دورات تدريبية متقدمة، و أن يكون مُطلعاً على كل ما هو جديد في العملية التعليمية و التربوية؛ من أجل الارتفاع بمستواها داخل المدرسة.

3. **مهام مدير المدرسة كقائد:** إن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور القيادة في مدرسته و من الطبيعي أن يتوقع منه القيام بهذا الدور القيادي، فالرؤساء في الإدارات التعليمية و المعلمون في المدرسة، و كذلك العاملون و التلاميذ و الآباء و المجتمع؛ كلهم ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه قائد و يلزم عليه أن يقوم بدوره القيادي داخل المدرسة.

و لذا يجب أن يكون تمثيل مدير المدرسة لدوره القيادي تمثيلاً صحيحاً نابعاً من وعيه لجوانب عمله، و أساليب تطويره، و قدرته على التعامل التربوي السليم مع كافة الأمور، و ذلك يفرض عليه أن:

أ. يكون ديناميكياً حيوياً يقوم بأدوار العمل المختلفة و فقاً لمقتضيات الموقف.

ب. يعرف ارتباط الوسائل بالغايات.

ج. يقدر على تطوير العمل وتجديده.

د. يتمتع بصحة نفسية وجسمية وعقلية سليمة وبحسن السيرة.

و من ثم فإن المدير لن يستطيع النجاح في عمله إلى إذا توافرت فيه عدد من الصفات اللازمة للقيادة الناجحة و هي:

- ✓ المقدرة.
- ✓ مهارة الإنجاز
- ✓ تحمل المسئولية
- ✓ روح المشاركة.
- ✓ المكانة الاجتماعية.
- ✓ القدرة على تفهم الموقف.

و بجانب هذه المهام السابق ذكرها توجد مجموعة أخرى من المهام يقع على عاتق المدير مسؤولية إنجازها، و من هذه المهام ما يأتي (عزب، 2009: 70):

1. المدير يعمل ومن خلال الآخرين (المرؤوسين) و كذلك مع أي فرد آخر من أي مستوى إداري، يرى أنه من الممكن أن يسهم في تحقيق أهداف إدارته أو أهداف المؤسسة ككل.
2. المدير يمكن أن يكون قناة للاتصال أي تبادل المعلومات داخل المؤسسة.
3. المدير مثل السياسي يحسن استخدام فن التوفيق و الوساطة و إثارة الحماس لدفع الجهود في سبيل تحقيق الأهداف، و المدير الكفء هو الذي يستطيع جذب أو التفاف الآخرين حول و كسب تأييد الجماعة.
4. المدير الدبلوماسي، فهو يعد الممثل الرسمي لإدارته في أي اجتماع داخل و خارج المؤسسة.
5. المدير يعمل جاهداً لتحقيق التوازن بين الأهداف و الغايات و حل المشكلات.
6. يقع على عاتق المدير اتخاذ القرارات الصعبة.

بالإضافة إلى ذلك فإن المدير يجب أن يعمل على تهيئة جو مناسب و بيئة العمل الداخلية حتى يتسنى للأفراد إنجاز أعمالهم و التي تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة على الوجه الأكمل.

ثالثاً: واجبات مدير المدرسة: تختلف واجبات و مسؤوليات مدير المدرسة الثانوية تبعاً لنوع المدرسة التي يديرها و حجمها و موقعها، فهو كمدير إداري و تربوي يقود مؤسسة تعليمية عليه توجيهها نحو الأهداف التربوية، و تحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم و ترفع مستوى أدائهم إلى أقصى حد ممكن، مع المحافظة على بناء الجماعة و تماسكها. إن الدراسات و البحوث التي تناولت واجبات و مسؤوليات مدير المدرسة، توصلت إلى إن هناك اتجاهين مخلفين يتعامل بها المديرون مع مسؤولياتهم مهما اختلفت؛ و هما:

الاتجاه الأول: يغلب عليه الجانب الإداري: وقد حددت بعض الدراسات تلك الواجبات في (سمعان و مرسي، 1982: 70):

1. ربط الأهداف الكبرى بالمدرسة بالأهداف العامة للمجتمع، و ذلك من خلال الاهتمام بالتنظيم العام للمدرسة.
2. التنظيم الداخلي للمدرسة و ما يشمل ذلك من توزيع للعمل على العاملين و المعلمين، و عمل الجداول و توفير الكتب و الأدوات و التجهيزات و المنشآت، و الاحتفاظ بالسجلات، و الاجتماعات الدورية مع التلاميذ و المعلمين.
3. إعداد ميزانية المدرسة من إيرادات و مصروفات و ما يتعلق بالنواحي المالية.
4. علاقة المدرسة بالمجتمع أو البيئة المحلية و وضع برنامج جيد يستطيع من خلاله ربط المدرسة بالبيئة و إبراز دورها في خدمة المجتمع.

الاتجاه الثاني: يغلب عليه الطابع الفني و المهني (أحمد، 1996: 75)، و يتمثل في: واجباته حول العمل و كل ما من شأنه أن يساعد في تحسين العملية التربوية و الارتفاع بمستواها، لذلك يعد هذا الجانب ذا أهمية و خطورة لا تقل عن الجانب الإداري بل يتعداه في الأهمية، حيث أكدت بعض الدراسات على دور مدير المدرسة كمعلم، و قد أقترح ترامب (Trimb) إن مدير المدرسة الثانوية، ينبغي أن يكرس ثلاثة

أرباع وقته لتحسين عملية التعليم، و ذلك من خلال حماية المدرسين من المشكلات الخارجية، و هناك نقاط لها أولويتها المطلقة في عمل مدير المدرسة الثانوية و هي:

1. إجراء التحسينات اللازمة والقدرة على المبادأة والتغيير في طرق وتقنيات التدريس.
2. التأكد من أن المنهج الدراسي يتناسب مع حاجات التلاميذ.
3. توجيه المدرسين لكي ينسقوا و يوضحوا المادة التدريسية التي تدرس.
4. توجيه المعلمين حتى يمكنهم حفز وتشجيع تلاميذهم ومساعدتهم على التعلم.

في حين أكد مرسي (1995: 98) على أن المهام الفنية لمدير المدرسة تتمحور حول النقاط الآتية:

1. الوقوف على حالة التعليم و التدريس، و ما يرتبط بذلك من أسس علمية لتنظيم الفصول، و توزيع الطلاب على أساس متجانس.
2. مساعدة المعلمين الجدد على الاندماج في أسرة المدرسة و توجيههم و إرشادهم في أولي خطواتهم في المهنة.
3. مساعدة المعلمين القدامى على زيادة مستوى كفاءتهم و أدائهم.
4. تطوير البرامج و الأنشطة التعليمية و إبراز دور النشاط المدرسي و أهميته حيث أصبح النشاط المدرسي اليوم لا يقل أهمية عن الخطة الدراسية نفسها.
5. العمل على تطوير أساليب الأداة و التدريب.

و قد أشار محمد دمعة (1980: 115) إلى أن العديد من نتائج الدراسات في مجال الإدارة التعليمية عامة، و إدارة مدير المدرسة الثانوية خاصة أكدت على إن هناك ثلاثة و عشرين لوناً من الأنشطة المتوقعة من مدير المدرسة الثانوية، و التي يمكن دمجها و عرضها على النحو الأتي:

1. الاجتماع مع مدير التربية و التعليم، و الموجهين بانتظام للتشاور فيما يتعلق ببرامج المدرسة و نشاطاتها، بما في ذلك اختيار المعلمين الجدد.
2. تفهم المشكلات الشخصية والمهنية للعاملين معه والعمل على حلها، مع المشاركة بإيجابية و تلقائية في الحياة الاجتماعية بالمجتمع المحلي، و البيئة المحيطة بالمدرسة.
3. تفقد مرافق المدرسة و منشأتها بانتظام، مع القيام بزيارات داخل الفصول و عقد اجتماعات مع المعلمين بهدف تحسين عملية التعلم.
4. العمل على تحسين البرنامج التعليمي، بما في ذلك استدعاء مختصين و مستشارين للمشاركة مع أعضاء هيأة التدريس في تطوير المناهج.
5. المشاركة في الاجتماعات على المستوى المحلي و المستوى القومي، بما في ذلك المشاركة في تنظيم المنظمات المهنية الحرفية في المجتمع المحلي.
6. العمل كقائد تربوي لفريق مهني لتقديم أكثر برنامج تربوي لتلاميذ المدرسة، بما في ذلك إدارة و تنظيم المدرسة، و الإشراف على سير العمل فيها، و توزيع الأعمال و الواجبات على المعلمين و العاملين.
7. تصميم عمل الجدول المدرسي و جدول الامتحانات مع مجلس الإدارة، و توزيع جدول الحصص على المعلمين.
8. النظر في شؤون الطلبة المختلفة مثل قبول الطلاب و تسجيلهم و مراقبة حضورهم و غيابهم، و كذلك مشكلاتهم الأكاديمية و الانضباطية، و توزيع الطلاب داخل الشعبة الواحدة.
9. كتابة التقارير و تقديم و المقترحات الخاصة بنقل العاملين في المدرسة أو ترقيتهم أو محاسبتهم على التقصير، مع العمل على حل المشكلات المتعلقة بالعلمين في نطاق الأسرة الواحدة، دون أن يعلم أحد بهذه المشكلات.

10. الاشتراك في عمل ميزانية المدرسة و تقدير إيراداتها و مصروفاتها، و تفويض بعض المسؤوليات الإدارية للمرؤوسين لتوفير جزء من وقته لمهام أخرى.
11. عقد اجتماعات مع التلاميذ و أولياء الأمور لاتخاذ قرارات تتعلق بالخطط.
12. تحمل مسؤوليات تنسيق أنشطة و هيئات رعاية الشباب بالمدرسة.

المبحث الثاني: طبيعة المدرسة الثانوية:

"للمدرسة الثانوية طبيعتها الخاصة، من حيث سن الطلاب و خصائص نموهم فيها، و هي تستدعي ألواناً من الإشراف و تضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة الإعدادية، وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، و طلاب هذه المرحلة تتراوح أعمارهم ما بين 15 و18 سنة، و تعتبر المرحلة الأولى للمراهقة، بل أخطر مراحلها و أدقها، و هي أكثر مرحلة في حياة الإنسان حيوية و قابلية للتعليم و التربية في مبادئها و مُنطلقاتها، فالبصمات الأساسية للتربية تترك أثاراً واضحة على جيل الشباب في هذه المرحلة" (البرادعي، 1990: 10). "و تعتبر المدرسة الثانوية في معظم دول العالم قمة الهرم في التعليم العام، و هي بمثابة حلقة الاتصال بين التعليم العام و التعليم الجامعي، و تبصر الطلاب بالأمور المتصلة بالحياة العامة" (باعباد، 1994: 315).

و تتأتى أهمية المدرسة الثانوية أيضاً من كونها حلقة مهمة في سلسلة المراحل التعليمية؛ فهي فضلا عن قيامها باستقبال الطلاب و إعدادهم لمواصلة تعليمهم العالي، فإنها تحظى بأهمية كبرى، لما لهذا النوع من التعليم من أثر كبير على الإنجاز و الأداء الاقتصادي، علاوة على دوره الاجتماعي، لذا فإنه يحتاج إلى اهتمام كبير و خاصة في مرحلة التحول الكبرى نحو نظم و تقنيات مجتمع المعرفة، و التي تتصف بالتغيير المتسارع و الابتعاد الكلي عن مواصفات عصر الصناعة التي أفرزت صيغ

التعليم وتنظيماته الحالية (حلمي: 2003، باعباد، 1994: 219)، فمن المهم أن تواكب المدرسة الثانوية العامة التطورات و التحديات و المتغيرات و المتطلبات التي تشكل صورة الحياة المستقبلية في مختلف الجوانب.

"ولما كانت المدرسة الثانوية ذات أهمية كبيرة في حياة الطالب، فإن مدير المدرسة الثانوية يتحمل بطبيعة الحال مسؤولية القيادة و إدارة دفة المدرسة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية، بأنهُ المسؤول عن المدرسة لبلوغ أهدافها التعليمية و التربوية" (عبود، 1992: 150). و تجدر الإشارة إلى إن "نجاح المؤسسات التعليمية يعتمد بدرجة كبيرة على مدى وجود قيادة تقوم بالتنسيق بين الموارد المختلفة، و التأثير على الأفراد داخل المؤسسة" (الصحن و آخرون، 2002: 101).

و هذه التطورات و الدعوات المتزايدة لا تتم دون النظرة الجادة للدور القيادي لمدير المدرسة الذي يعمل على تسيير شؤون المدرسة، حيث يحتاج طلاب المدرسة الثانوية إلى أسس قيادية فعالة، تتوقف على مدى قدرة القائد على التأثير عليهم، و التفاعل مع أعضاء المجتمع المدرسي فيما بينهم داخل المدرسة، و تحقيق الفعالية و الكفاءة في أعمالها. "و يمكن الإشارة لأهمية القيادة في المدرسة الثانوية على اعتبار إن قائد المدرسة له دور مهم في نمو المعلمين وظيفياً و إدارياً، و تهيئة المناخ المدرسي الملائم، فالمدرسة الجيدة ترتبط بوجود قائد فعال" (Aracaro, 1995: p.13).

"و من خلال ما تقدم، فإن القائد الفعال بعامة، و القائد التربوي الفعال بالمدرسة الثانوية بخاصة، له دور جوهري في التأثير و الإشراف و استثمار الموارد المختلفة المتاحة بالمدرسة الثانوية من أجل الوفاء بأهدافها في ظل متغيرات المستقبل و تحولاته" (رفاعي و آخرون، 2000: 19).

أولاً: التعليم الثانوي العام: يحتل التعليم الثانوي مكانة خاصة في نفوس الناس باعتباره السبيل الذي يقود أبنائهم للجامعة، ومنها إلى المراكز الاجتماعية المرموقة التي يتطلعون إليه، و هو المدخل إلى عالم العمل (الأغبري: 1998).

ظل التعليم الثانوي في ليبيا سابقاً يركز على إعداد الطالب لمرحلة التعليم الجامعي ومدته ثلاث سنوات يتفرع بعد انتهاء السنة الأولى إلى فرعين: (أدبي، و علمي) تغلب عليه الصفة الأكاديمية ذات الطابع التقليدي في طرائقه و مناهجه، و بهذا يكون كغيره من مراحل التعليم المختلفة، التي لم تكن لتحقق المتطلبات و التطورات التي يشهدها العالم فكان يتصف بكونه (الحوات و آخرون، 2004: 104):

أ. نظاماً تقليدياً في الأسلوب و الأداء، لأنه لا يثير في المُتعلم ملكه التفكير و الإبداع فهو نظام يعتمد بشكل أساسي على التلقين.

ب. يقوم بشكل أساسي على تقديم الخدمات و المعارف بشكل نظري؛ دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية و استغلال الإمكانيات المتاحة في البيئة.

ج. لا يتيح للطالب فرصة التخصص المبكر بل يجبره على أن يقضي سنوات في تلقي المعرفة النظرية بعضها غير مترابط إلى أن يصل إلى المرحلة الجامعية، مما يجعل الحصيلة العلمية للطالب في مجال تخصصه بسيطة لا تؤهله بشكل كافٍ للمشاركة الفعالة في سوق العمل.

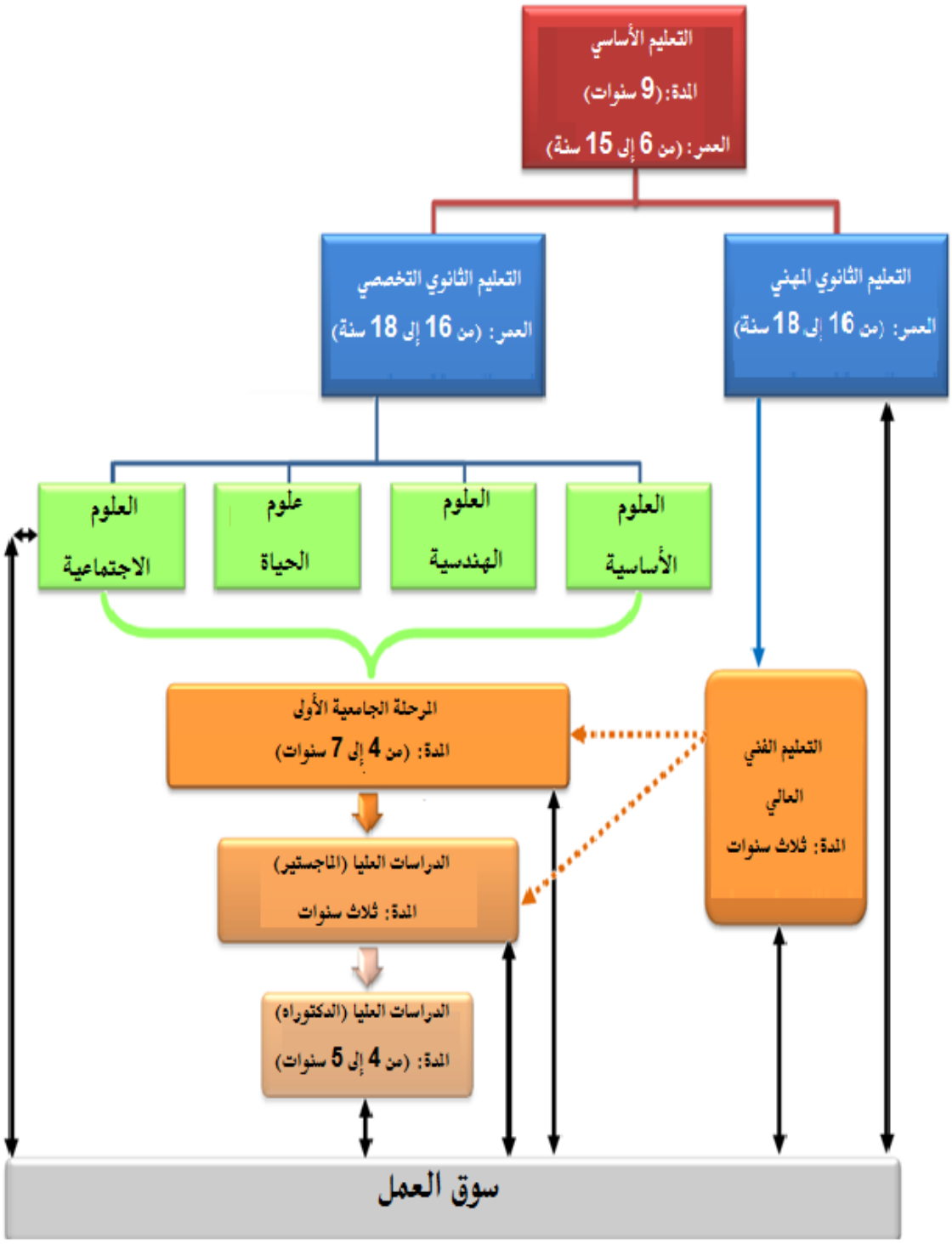
و بمرور السنوات أصبح النظام التعليمي لا يتناسب مع المرحلة التي يعيشها المجتمع الليبي، وبالتالي لم يعد يصلح لمتطلبات تقدمه، و نتيجة لذلك تم إعداد بنية تعليمية جدية في ليبيا عام 1980، و الغاية من هذه البنية الجديدة خلق مزيد من الترابط و التكامل العضوي و الوظيفي بين التربية و المجتمع الذي كان يعيش وضعية من التغير الشامل في جميع جوانب الحياة.

ثانياً: الثانوية التخصيصية: فهي بديل لمرحلة الثانوية العامة الذي اعتمدته البنية التعليمية الجديدة، فلقد جاءت هذه البنية لتواكب التغيرات المحلية و العالمية على كافة المجالات ليتماشى مع التطورات الراهنة الذي دفع السلطات التربوية في ليبيا إلى استحداث نظام الثانويات التخصصية كتعليم ثانوي تقني و تخصصي.

و بالرغم من إن اعتماد البنية التعليمية الجديدة كان منذ عام 1982، و شرع في تطبيقها على مستوى التعليم الأساسي منذ منتصف الثمانينات، إلا أن كلفة استحداث الثانويات التخصصية إضافة إلى صعوبة توزيع خارطتها التعليمية و تأليف مناهجها صعوبة آخر في مشروع قبول الطالب، أما البداية الفعلية لها فكانت في عام 2001– 2002ف (التقرير الوطني المقدم إلى مؤتمر التربية الدولية، 2004: 20).

و نظراً لما تتطلب الثانويات التخصصية من خبرة علمية، و تقنية ثم تجهيز الكتب المناسبة و المعدات، وورش العمل الملائمة لكل تخصص، كما تم إعداد معلمين لهذه المرحلة، حيث إن معلمي الثانويات العامة لم يتم إعدادهم للتدريس بالثانويات التخصصية، لذلك تم إعداد دورات تدريبية متخصصة لخريجي مؤسسات التعليم العالي بمختلف تخصصاته بهدف توجيههم للتدريس بتلك المدارس.

و بناء على قرار أمين اللجنة الشعبية العامة (سابقاَ) رقم (1052) لسنة (1424و.ر) مادة (1) و التي نصت على أن: "تكون مدة الدراسة بالثانويات التخصصية أربع سنوات، و تكون الدراسة في السنتين الأولى و الثانية عامة ينقل بعدها الطالب للدراسة التخصصية في السنتين الثالثة و الرابعة". و الشكل رقم (2–1) السلم التعليمي و موقع التعليم الثانوي التخصصي.



شكل (2-1)

السلم التعليمي موضحاً موقع التعليم الثانوي

المصدر: (Elaokali،2012)

الفصل الثالث

القيادة الإدارية التربوية بالمدارس الثانوية

المبحث الأول: مفهوم القيادة الإدارية التربوية و طبيعتها

المبحث الثاني: أنماط القيادة الإدارية التربوية

أولاً: القيادة التقليدية

ثانياً: القيادة الجذابة

ثالثاً: القيادة العقلانية

رابعاً: القيادة المستبدة أو المتسلطة

خامساً: القيادة الديمقراطية

سادساً: القيادة الفوضوية

المبحث الثالث: العوامل المؤثرة في القيادة الإدارية التربوية

المبحث الرابع: مهارات و أدوار القائد التربوي

أولاً: مهارات القائد التربوي

ثانياً: أدوار القائد التربوي

المبحث الخامس: نظريات القيادة الإدارية التربوية

أولاً: النظريات القديمة في القيادة

ثانياً: النظريات الحديثة في القيادة

المبحث السادس: تنمية القيادة الإدارية التربوية

أولاً: مشكلات تطوير القيادات الإدارية

ثانياً: متطلبات اختيار و تدريب القائد التربوي

ثالثاً: سياسات تطوير القيادة الإدارية التربوية

الفصل الثالث

القيادة الإدارية التربوية بالمدارس الثانوية

تمثل القيادة الإدارية التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية، ذلك أن الفرد قد يكون قائداً في موقف و تابعاً في آخر.

المبحث الأول: مفهوم القيادة الإدارية التربوية و طبيعتها:

"إن سلوك القائد التربوي يظهر حين يمارس دوره في المواقف التربوية المختلفة مع المعلمين و الطلاب، و لذلك ينبغي على الشخصية القيادية و هي تمارس دورها الوظيفي أن تتسم بالعديد من السمات، و تؤكد الأبحاث التي أجريت لحصر السمات القيادية عدم وجود سمات ثابتة للقيادة، فسمات القيادة المطلوبة في موقف ما تختلف عن السمات المطلوبة في موقف آخر، فالقيادة تتوقف على حاجات أعضاء الجماعة و التي تختلف من موقف لآخر" (أحمد و حافظ، 2012: 42).

و ينظر للقيادة التربوية باعتبارها ذلك العمل أو السلوك بين الأفراد أو الجماعات الذي يدعوا إلى تحرك الفرد أو الجماعة نحو الأهداف التربوية التي يشتركون في قبولها، و من جانب آخر فإنها تعرف على إنها النشاط الهادف إلى التأثير على الآخرين نحو تحقيق الأهداف المتفق عليها، و من جانب ثالث بأنها تمثل العمل المشترك الذي تقوم به الجماعة، بغية الوصول إلى الأهداف المحددة للمؤسسة في جو تسوده المودة و الإخاء و التألف (الجمال، 2011: 177).

فالقيادة عمل و مسؤولية كل إداري، أي إن كل من يؤدي عملاً بواسطة آخرين، فقد تتشابه المسؤوليات القيادية لإدارة منظمة ما من ناحية، لكنها تبقى مختلفة عنها من نواحي أخرى تماماً، و بما إن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة و تفجراً معرفياً متنامياً، و تحولاً من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات منفتحة، فقد أصبح

لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور و التنمية (الطويل، 1999). إذ إن نجاح أي مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري ومستوى أدائه للعمل المكلف به. و تجدر الإشارة إلى إن العملية القيادية في أي مجال تمارس أو تدور حول ثلاثة محاور أساسية هي (العرفي، 1996: 210):

1. "شخصية القائد.
2. طبيعة العمل المطلوب إنجازه.
3. نوعية المرؤوسين وكفاءتهم.

و من خلال التمحيص في هذه المحاور، نلاحظ مدى الترابط الوثيق بينها، و أن الاتجاه المعاصر في اختيار القائد الإداري و القائد التربوي، يرتكز على هذه المحاور الثلاثة".

"و على الرغم من العلاقة القوية بين القيادة و الإدارة، إلا أن بعض الباحثين يميز بين الإدارة و القيادة على اعتبار إن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية، تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة، و الإمكانيات المادية و البشرية اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا، و تتطلب ممن يقوم بها أن يحقق مستوى أرفع يُمكنهُ من إدراك الغايات البعيدة، و الأهداف الكبرى، و لا يعني هذا أن يكون القائد غير مسؤول عن الأمور التنفيذية أو التطبيقية، بل عليه أن يجمع بينهما" (نبراي، 1993: 30).

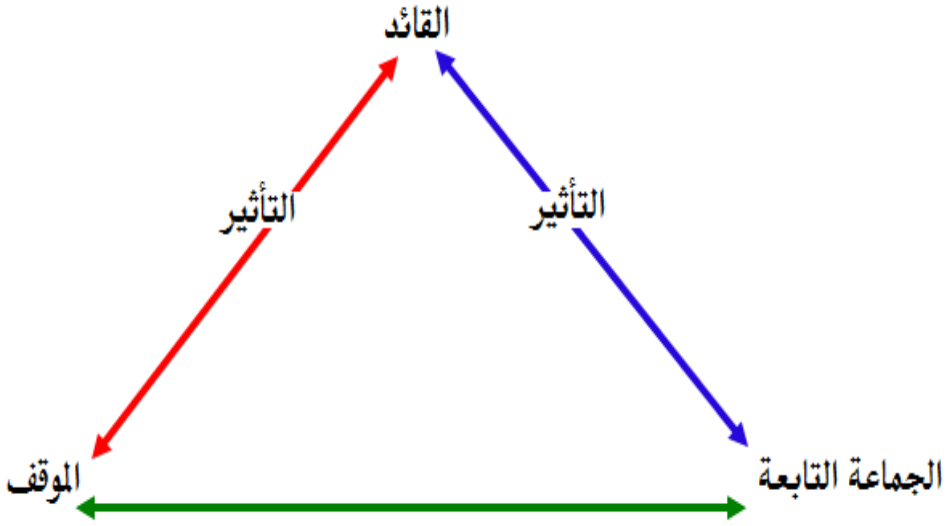
و هكذا فإن القيادة تنطوي تحت الإدارة باعتبارها وظيفة فرعية من و ظائفها، فإذا كانت الإدارة هي معرفة الحاجات التي ينبغي أن تؤدي لجعل التنظيم ناجحاً، فإن

القيادة تجعل الآخرين يؤيدون ذلك، و واضح أن كليهما أساسي، و لذلك أحتل الدور القيادي لمدير المدرسة مكاناً رئيسياً في إدارة المدرسة.

و هناك اختلاف في تحديد طبيعة القيادة الإدارية التربوية ، فالبعض يرى أنها عمل صعب يُقابل بتحديات تتعلق بأمور كثيرة منها: مراعاة الديمقراطية في الحياة المدرسية، و تعزيز العملية التعليمية و دور المدرسة في الإطار الاجتماعي، كما أن القيادة الإدارية تمتاز بتعدد مستوياتها و ممارستها داخل المدرسة، و لهذا فالقيادة عمل مرهق يحتاج إلى مزيج من الإصرار على استمرار النظام و التنظيم، و تحقيق الأهداف، كما أن العديد من الدراسات أكدت حقيقة العلاقة الإيجابية بين نوعية القيادة و طبيعتها و فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها، فهي تتميز بفاعلية مستمرة، و تعبر عن علاقة شخص بآخر، و هي العلاقة بين الرئيس و المرؤوس، و بهذه العملية يمكن للقائد أن يؤثر في سلوك الأفراد تأثيراً مباشراً، و يمكن للمرؤوس بواسطتها تقديم المعلومات الراجعة (Feed Back) الضرورية لقرارات القائد (المغربي: 1995، السيد وأخرون: 1997، باحسن: 2001).

و في ضوء المعطيات السابقة، يتضح إن القيادة الفعالة ذات طبيعة و خصائص و مهارات معينة و مواصفات محددة، يتطلب توافرها في القائد التربوي ليقوم بدوره القيادي، و من خلال ذلك يمكن الوقوف على القيادة بوصفها نظاماً حيث تُعنى بإعطاء الصورة الكلية التي تعمل القيادة في إطارها، و قد أستطاع هذا الاتجاه أن يحلل هذا الموقف للاتجاهات التي تركز على جانب من جوانب القيادة من حيث الخصائص أو القدرة على التأثير و التغيير، و التصورات و الرؤى عما تكون عليه المدرسة في المستقبل، فاعتبار القيادة نظاماً فرعياً يعبر عنه مفهوم التأثير، فالقائد يؤثر في تابعيه، و كذلك التابعون يؤثرون في القائد، و الشكل رقم (3-1) يوضح

التأثير الذي يربط بين ثلاثة متغيرات رئيسية تقوم بينها تفاعلات القيادة و هي: القائد، و الجماعة التابعة، و الموقف.



شكل (3-1)

العلاقة بين القائد و الجماعة و الموقف

المصدر: (ضياء، 1989: 124)

"و يظهر من الشكل إن النظام الكلي للتأثير يتكون من القائد و الجماعة التابعة و الموقف، و كل من هذه النظم الفرعية الثلاثة يؤثر في الآخر و يتأثر به (زاهر، 1989: 124)"، "كما تمثل القيادة – بوصفها نظاماً – نوعاً خاصاً من العلاقة بين الفرد القائد و جماعة تتيح له القدرة على دفع جماعته إلى العمل نحو تحقيق هدف مرغوب" (المحبوب، 1995: 155).

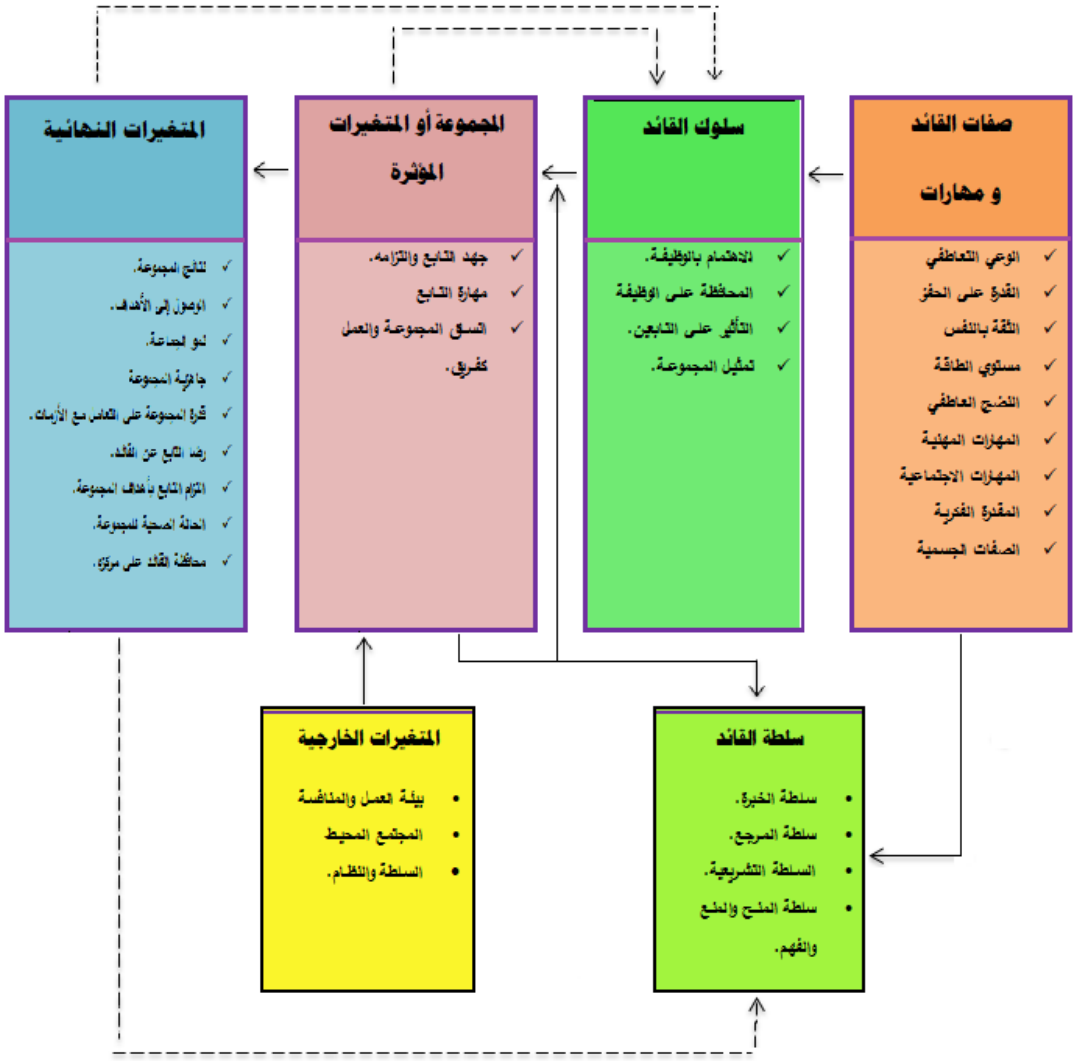
و نجاح القائد يتحدد بوجود علاقة إيجابية بين أربع مهارات هي: المهارة الذاتية، و المهارة الفنية و المهارة الإنسانية، و المهارة الذهنية، لذا نجد إن القائد الفعال هو الذي يستطيع التأثير علي أفراد الجماعة، بحيث يزيد إنتاجهم، و يرفع من روحهم المعنوية، و يقلل من معدل دوران العمل، و الغياب و التسرب في المؤسسة التعليمية.

و تتحدد من خلال القيادة المسؤوليات التي يقوم بها القائد، و من أهمها ما يأتي (Roldan, 1995: p.31):

1. مسؤوليته من الناحيتين المهنية و التنظيمية عن صياغة الأهداف التعليمية و الأنشطة المرتبطة بها و تحسينها، و إنه مسؤول عن إدارة العمليات اليومية بالمؤسسة التعليمية لاستمرار عملها.
2. إنه يعمل من خلال التفاعلات الشخصية المباشرة و غير المباشرة مع الجماعة في المؤسسة التعليمية.
3. إنه يقوم بتطوير استخدام السلطة بهدف التأثير على تخصيص الموارد و المصالح الخاصة للجماعة في المؤسسة.

"و مما سبق يتضح إن القيادة – بوصفها نظاماً – هي الوعاء التي تُنظم بداخله كافة الاتجاهات القيادية المختلفة و المبادئ و الصفات الحميدة و النظريات القيادية العلمية الحديثة، و التي خضعت للتحليل و النقد، بما يتلاءم مع روح العصر و التفاعل بين القائد و المجموعة ضمن الظروف المحيطة بالنظام مما يولد النتائج النهائية، و المشاركة الفعالة في المجتمعات الحية، و عناصر هذا التفاعل داخل النظام يمثلها القائد بصفاته و مهاراته، و سلوكه و سلطته و المتغيرات الخارجية و المجموعة أو المتغيرات المؤثرة، و النتائج المرجوة أو المتغيرات الأخيرة هو الذي يميز القيادة بوصفها نظاماً عن غيرها من النشاطات و الوظائف الإدارية الأخرى بحيث يكون للقيادة هوية و نهج مميزان" (آل على و آخرون، 2001: 237).

و الشكل رقم (3–2) يوضح المتغيرات المؤثرة على سلوك القائد و على سُلطته، و من ثم على المجموعة، و تأثير المجموعة العكسي عليه، ثم تأثير المتغيرات الخارجية على سلوك القائد و على المجموعة، و تأثير المتغيرات النهائية أو النتائج التي تصل إليها المجموعة على سلطة القائد و سلوكه.



شكل (3-2)

المتغيرات المؤثرة على سلوك القائد

المصدر: (الجابري، 1994: 160)

و يتضح من الشكل السابق إن القائد التربوي يتعامل مع النظام التعليمي من خلال ثلاثة مداخل (الجابري، 1994: 160):

أ. الحرص على جودة المؤسسة التربوية، و الحرص على أن تكون بنيتها قائمة على إيجاد أفضل السبل لتحقيق هذه التوقعات.

ب. الوقوف إلى جانب حاجات العاملين بالحرص على أن تكون بنية المدرسة قائمة بشكل يقلل من فرص شعورهم بالإحباط و الصراع، و يفسح المجال

أمامهم للمشاركة في عملية تحقيق أهداف المدرسة ضمن أُطر من الانفتاح في ضوء اتجاهات القيادة الإدارية التربوية الحديثة.

ج. عدم التشدد مع أي من توقعات النظام أو حاجات العاملين فيه، و يكرس جهده لتفهم هذه الحاجات و التوقعات، أو استبعادها ضمن أُطر زمنية أو مكانية، سعياً لتحقيق الصحة الكلية للنظام عبر السلوك الممكن و المتفهم لتوقعات النظام و حاجات أعضاء المجتمع المدرسي.

و حتى يتسنى للمدير التعامل الجيد مع مدرسته – في ضوء إتباعه للقيادة بوصفها نظاماً– عليه أن يحدد مكونات النظام الذي يعمل فيه، و خير مثال على ذلك نموذج ستوجيدل (Stogdill) إذ يميز بين ثلاثة مكونات للنظام في أي منظمة، و ذلك على النحو الآتي (علام، 2003: 332):

أ. **المدخلات:** و تتكون من أنماط السلوك التي يعكسها أداء الأفراد و تفاعلهم.

ب. **العمليات:** و تتكون من التركيب الرسمي للنظام، بما يشتمل عليه من وظائف و أغراض، و تركيب الأدوار بما يشتمل عليه من مسؤولية و سُلطات و عمليات.

ج. **المخرجات:** و هي المنجزات أو النتائج التي تتمثل في الإنتاجية والروح المعنوية و التكامل، و يوضح هذا النموذج إن حصيلة أي منظمة أو ناتجها يتحدد بثلاثة معايير: ما تنتجه المؤسسة نفسها، الروح المعنوية التي تسودها، التكامل الذي يربط بينها.

"و من خلال تفاعلاتها، تتقرر الكيفية التي يؤدي بها النظام وظيفته و يحقق أهدافه، و من أجل تحقيق أهداف المؤسسة يقوم الأفراد بالإسهام في ذلك بأدائهم للعمل، و ما يتصل بذلك من التفاعلات بينهم و التوقعات المنتظرة منهم، و هو ما يمثل المدخلات السلوكية، و هذه المدخلات تتغير حسب التركيب أو البناء الرسمي للمنظمة

و الأدوار التي خُصصت للأفراد للقيام بها، و تتحدد الإنتاجية بأداء الأفراد و متغيرات هذا الأداء نفسه يتأثر بالتفاعل بين أعضاء المؤسسة و توقعات الآخرين لأدائهم" (الشلعوط، 2002: 201).

و تفاعل مدخلات القيادة – بوصفها نظاماً– فيما بينها يسمى بالعمليات، و يمثل القائد التربوي للمدرسة المحور الذي يعمل على إجراء هذه التفاعلات، فالقائد داخل النظام يتفاعل و يؤثر على المعلمين، فيساعدهم على تنفيذ مهامهم التدريسية و التعليمية، و على المشرفين التربويين؛ فيساعدهم على تنفيذ مهامهم الإشرافية، و العناصر السابقة بالإضافة إلى الطلبة الذين يتفاعلون فيما بينهم لممارسة الأنشطة التربوية المختلفة و ... هكذا.

"أما المخرجات التي تتمخض عنها التفاعلات السابقة فتتمثل في سلوك الطلبة و أدائهم، كما يتمثلون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه، و يزداد انتماؤهم للوطن، ويصبحون أعضاء أكثر فيه" (الشلعوط، 2002: 203). و هنا تبرز مدى كفاءة القائد التربوي بالمدرسة من خلال تطوير العمل و التأثير على العاملين، لذلك فإنه يوجه كافة مدخلات العملية التعليمية نحو الأهداف المراد تحقيقها، و استغلال موقعه في قيادة مدخلات العملية التربوية و التعليمية نحو الأهداف الموضوعة.

المبحث الثاني: أنماط القيادة الإدارية التربوية:

هناك أساليب يمارسها القائد في تأدية دوره لقيادة الجماعة، و تصنف هذه الأساليب و الأنماط إلى عدة تصنيفات يترجم كل نمط منها الأسلوب الذي يتبعه القائد و يتسم به في أدائه و قد يشترك أحياناً أكثر من نمط ليشكل الأسلوب الذي يتبعه القائد.

أولاً: القيادة التقليدية (Traditional Leader Ship): يظهر هذا النمط في المجتمعات القبلية و الريفية و يعتمد على الفصاحة و كبر السن و الحكمة و يتوقع من المرؤوسين الولاء الشخصي للقائد و الطاعة التامة له، و من أبرز سلوكيات هذا النمط إنه يحافظ على الوضع الراهن و يرفض التغيير بل و يقاومه بشدة لتعزيز سلطته و تأكيد نفوذه.

ثانياً: القيادة الجذابة (Charismatic Leadership): يتميز هذا النمط بشخصية جذابة لها قوة خارقة لجذب من حولها، فالقائد هنا له سمات شخصية محبوبة، و لذلك فإن الأفراد ينظرون إليه على إنه الشخص المثالي الذي تبهرهم شخصيته، و يرون أنه لا يمكن أن يخطأ مما يؤثر فيهم إيجابياً فيبدون له الولاء و الطاعة و ينفذون كل تعليماته، و يحرصون على المواظبة في العمل حباً و تقديراً لشخصه، و يقدمون له الخدمات المتنوعة في مجال العمل و لشدة ولاء المرؤوسين لهذا النمط؛ نجد إن النشاطات و الفعاليات تكون قائمة في حالة حضوره وفي حالة غيابه، و يصلح هذا النمط الذي تغلب عليه الصفة الشخصية لقيادات المنظمات غير الرسمية و المصالح الاجتماعية.

ثالثاً: القيادة العقلانية (Rational Leadership): "يستمد القائد هنا دوره من التفويض الرسمي الممنوح لهُ و ما هو مخول لهُ فعله، إذ إن هذا النمط يعتمد على المركز الوظيفي، إذ يعتمد هذا النمط على المركز الوظيفي فقط، فهو يحترم سيادة القوانين و اللوائح و يطبق ما جاء بها بحذافيرها دون وجود أية مرونة للخروج من ذلك مهما دعت الضرورة، و لا يتوقف تطبيق الأنظمة و اللوائح عليه فحسب بل يتوقع من جميع من يعملوا معه إتباع الأسلوب نفسه، مما يدفعه إلى عقاب أي شخص يخالف الأنظمة و اللوائح المعمول بها في المؤسسة، و يكون الولاء هنا للوائح و الأنظمة، و

لمجموعة الأصول و المبادئ و القواعد المرعية الثابتة، لا لشخص القائد مطلقاً" (الحريري، 2010: 135-136).

رابعاً: القيادة المستبدة أو المتسلطة (Autocratic Leadership): "يتسم هذا النمط بالفردية في اتخاذ القرارات فالسلطة تتمركز بيده دون غيره، و لقد أطلق البعض على القيادة المستبدة مصطلح القيادة السلبية؛ لأنها تقوم على أسلوب التهديد و الترهيب، و يتسم صاحب هذا النمط من القيادة بأن تعليماته أوامر و أسلوبه تعسفي قاسٍ، فهو شديد البطش لمن يعارضه، جامد في قراراته، يمنع المشاركة، و يقمع المبادرات، اجتماعاته بالمرؤوسين قصيرة مقتصرة على إعطاء الأوامر و التعليمات، فالكل يخشاه و يتحاشى الخوض معه في أي نقاش، و يغلب على بيئة العمل في ظل هذه الظروف الحقد و المشاكل و القلق و السلبية، و هبوط الروح المعنوية، و تطلق الآراء الحديثة على هذا النمط مصطلح القيادة الآمرة أو القيادة غير التوجيهية (Non-Directive Leadership) و يرتبط تماسك العمل بوجود القائد، فإذا غاب سادت الفوضى و أضطرب أسلوب العمل و انتشرت الشائعات" (الأغبري، 2000: 93).

و يتبنى هذا النمط تقديم الحوافز السلبية أو الإيجابية على التقدير الشخصي بعيداً عن الموضوعية، مما يخلق صراعات بين المرؤوسين و يتسبب في تعثر المؤسسة في تحقيق أهدافها، و من أبرز سمات هذا النمط ما يأتي:

1. الشدة و الصرامة.
2. كثرة إصدار التعليمات و الأوامر غير الواضحة.
3. التدخل في أعمال المرؤوسين و عدم إعطائهم الحرية في العمل.
4. الالتزام بحرفية الإجراءات.
5. إصدار الأوامر الشفوية في أغلب الأحيان.
6. العزلة و الانفلات.

7. انعدام روح الإبداع لدى العاملين.
8. انعدام العلاقات الإنسانية بينه و بين العاملين من جهة، و بين العاملين أنفسهم من جهة أخرى.
9. انعدام روح البحث و التجريب.

و يمكن إضافة بعض النقاط إلى ما ذكر و التي أهمها (الشرقاوي، 2006: 205):

- ✓ الجمود و عدم وجود مرونة في العمل.
- ✓ عدم إتاحة فرص النمو المهني للعاملين.
- ✓ التفرد في اتخاذ القرارات.
- ✓ كثرة المحاسبة و المساءلة.
- ✓ عدم التفويض للسلطات.
- ✓ التعالي و الغرور.
- ✓ عدم الثقة بالمرؤوسين.
- ✓ عدم تقدير ظروف المرؤوسين و أن كانت قاسية.
- ✓ إضعاف الروح المعنوية للعاملين.

و يُعد النمط السلوكي للقيادة المستبدة من الأنماط المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر و التربية الحديثة، لأنه يعرقل بناء شخصيات العاملين و نموهم المهني، فهم ملزمون بتنفيذ الأوامر دون مناقشتها و دون فهمها في بعض الأحيان مما يسبب لهم الحيرة و القلق و الخوف، و مما تجدر الإشارة إليه إن القائد المستبد في المؤسسة التعليمية ينعكس تأثيره السلبي على المدرسين و الطلبة، و الشكلين التوضيحيين الآتيين (شكل 3-3/ شكل 4-3) يوضحان أهم خصائص و نتاجات النمط المستبد.

شكل (3-3)

أهم خصائص السلوك المستبد

المصدر: (الحريري، 2010،ص138)

شكل (3-4)

أهم النتائج السلبية للسلوك المستبد

المصدر: (الحريري، 2010، ص138)

خامساً: القيادة الديمقراطية (Democratic Leadership): و قد أطلق أيضاً على هذا النمط مصطلح القيادة الإيجابية (positive leadership) و القيادة البناءة أو التوجيهية (Directive or structuring)، و يقوم هذا النمط من القيادة على احترام مشاعر المرؤوسين، و فرض احترامه عليهم دون تسلط و دون عنف، فهو يتسم بالمرونة و البشاشة و يشجع المبادرة و يحترم الأفراد مهما كانت مراكزهم، و يشجع على الإبداع و يدفع المرؤوسين لتطوير أنفسهم بمنح الفرض للنمو المعنى الوظيفي لكل فرد، و يتسم أسلوب هذا النمط بتحديد الأهداف، و الاتصال الواضح الفعال، و تشجيع الدافعية للعمل، و الحث على العمل الجماعي التعاوني بطريقة إنسانية عادلة، و القيادة هنا تؤمن بأن الإنسان يمثل قيمة في ذاته، و لهُ قدراته و ميوله و استعداداته و اتجاهاته، و هذا الإنسان لا يمكن أن يعطي أقصى ما لديه من عمل و جهد؛ إلا إذا توافر لهُ المناخ الإنساني الجيد القائم على احترام و تبادل و جهات النظر، و التعاون و المشاركة و المبادرة و احترام إنسانية كل فرد مهما كان موقعه، و من أهم خصائص هذا النمط (الشرقاوي: 2006، الأغبري: 2000، العمايرة: 1999):

1. تفويض السلطة للمرؤوسين و الحفاظ على تكافؤ السلطة مع المسؤولية، بما في ذلك إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات مما يزيد من الثقة المتبادلة بين القائد و الأعضاء.
2. اشتراك المرؤوسين في تحديد السياسات و البرامج و تنفيذها مما يزيد من الإيمان بقيمة الفرد و قدرته على العمل، على أن يشمل ذلك مساعدة العاملين في تطوير مهاراتهم بأقصى ما يمكن من خلال رفع الروح المعنوية لهم.

3. سيادة الشعور بالرضا عن العمل من خلال تحفيز العاملين على العمل بروح الفريق، مع تشجيع العاملين على المبادرة و دعم روح الإبداع لديهم عبر تشجيع البحث و التجريب.
4. احترام الوقت و حسن إدارته مما يؤدي إلى سهولة و وضوح الاتصالات بين القائد و مرؤوسيه.
5. وضوح منهجية العمل و سياسة القائد بسبب وضوح الأهداف.
6. احترام و إدراك الفروق الفردية بين العاملين.
7. بناء علاقة طيبة و وظيفية مع المجتمع المحلي.

إن الخصائص أنفة الذكر تشير إلى أن النمط التشاركي و التشاوري يهتم بالدرجة الأولى بالعلاقات الإنسانية، و يسمح للأفراد بالمبادرة و المشاركة مما يتيح الفرصة أمام كل منهم للنمو، و محاولة التطور كما إنه يساعد على زيادة الثقة بالنفس، هذا بالطبع ينعكس على المؤسسة التعليمية و الطلاب و المعلمين، حيث إن المعلم الذي يشعر بالرضا إزاء عمله و يحظى بتقدير و احترام القيادة الإدارية، و تلقى مبادرته و وجهات نظره القبول، لا بد من أن يعمل على إتباع سلوك القيادة الإدارية في تصرفاته مع طلبته، فيشاركهم باتخاذ القرارات و يوزع عليهم المهام و يحترم فردية كل طالب، و هذا بالطبع سيكون حافزاً جيداً و دافعاً أكيداً للتعليم كما إنه يساعد في تحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة. و تشير الدراسات إلى إن الأفراد يعملون بفاعلية عندما يشتركون في صنع القرارات مما يجعلهم أكثر حرصاً على أداء أعمالهم، و هذا يعد عاملاً أساسياً لتحقيق الرضا و زيادة الإنتاجية (الحريري، 2010).

سادساً: القيادة الفوضوية (المتساهلة) (Laissez – Fair Leader ship): و يدعى هذا النمط أيضا بقيادة أطلاق العنان (Leadership Free Rein)، و يتميز بالفوضى و عدم وضوح الأهداف فهو نمط تسيبي يترك الأمور تسير كيفما

أتفق، فالقيادة هنا لا تلعب دوراً في تسيير دفة العمل، و لا تعمل بموجب خطة واضحة، فالقائد يتصور بأنه تشاوري إذ يترك الحرية للعاملين يفعلون ما يحلو لهم طمعاً في كسب رضاهم، و ظناً منه إن العمل يسير تلقائياً، و هو ليس له أي دور في اكتشاف قدرات المرؤوسين و تسخيرها لخدمة العمل، فدوره هامشي حيث لا يبدي أي رأي إلا إذا طُلب منهُ ذلك، و هذا يقود إلى عدم الجدية في العمل، و ضياع الوقت، و عدم شعور العاملين بالاستقرار، و القائد هنا لا يحظى باحترام مرؤوسيه لأنهم يفقدون القيادة التي توجههم و تتابع أعمالهم.

و من أهم سمات هذا النمط ما يأتي (العمايرة1999، الأغبري: 2000، الشرقاوي: 2006):

أ. اللامبالاة في العمل من قِبل المرؤوسين مما يؤدي إلى انخفاض الإنتاجية، حيث أن القائد من هذا النمط لا يكسب العاملين خبرات و مهارات جديدة، و لا يعرف القائد قدرات و طاقات و مهارات مرؤوسيه.

ب. تسيير برامج العمل بحسب ما يقر المرؤوسين، و عدم تحديد المهام و المسؤوليات، بسبب انعدام التخطيط و التنظيم و الرقابة في مجال العمل.

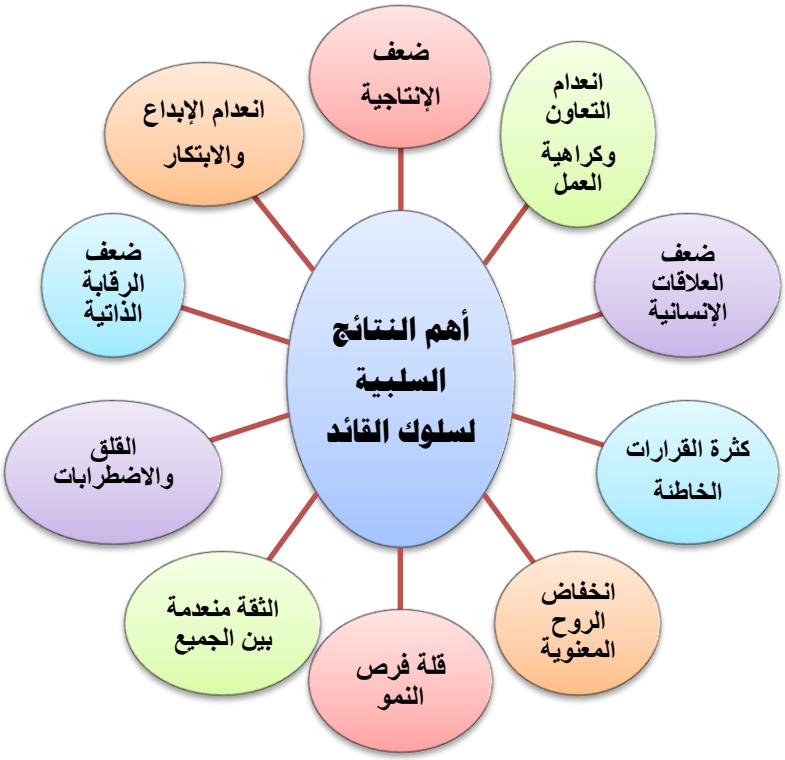
ج. انعدام العمل بروح الفريق، و لا يوجد تعاون بين القائد و المرؤوسين.

د. لا توجد منهجية للعمل و لا سياسة مرسومة و لا معايير ثابتة لتقييم أداء العاملين.

هـ. لا يوجد احترام لأهمية الوقت، فالقائد يصرف معظم وقته في أمور هامشية لا تستحق المناقشات، و الاجتماعات طويلة و لا تسفر عن اتخاذ أي قرار.

و. يثير بين أفراد أسرة المدرسة منافسة بغيضة تقود إلى منازعات دائمة، و انعدام الانضباط بين الطلبة في المؤسسة التعليمية.

إن القيادة المتساهلة نمط إداري لا يأخذ بالأسس السليمة للإدارة العلمية الحديثة و قواعدها، كما إن ما تعمل بعيداً عن صعوبات الفكر الإداري المعاصر مما تعرقل تحقيق الأهداف المنشودة و الشكلين الأتيين (شكل 5-3/ شكل 6-3) يوضحان أهم النتاجات النمط المتساهل السلبية و أهم معالم لذلك النمط.



شكل (3-5)

أهم المنتجات السلبية للنمط المتساهل

المصدر: (الحريري، 2010، ص142)

شكل (3-6)

أهم معالم النمط المتساهل

المصدر: (الحريري، 2010،ص142)

المبحث الثالث: العوامل المؤثرة في القيادة الإدارية التربوية:

تختلف القيادة الإدارية باختلاف القادة أنفسهم، و تتأثر بالعديد من المراحل والمتغيرات، حيث يشير العقلي (1995) إلى إن هذه العوامل لا تخرج عن العناصر الرئيسية للموقف القيادي أو الموقف الكلي للعمل لا تخرج عن العناصر الرئيسية للموقف القيادي أو الموقف الكلي للعمل في المؤسسة، و عن عناصر البيئة الطبيعية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و النفسية الخارجية.

و تشمل هذه العناصر: القائد نفسه و ماله من سمات و صفات فطرية و مكتسبة، و جماعة العمل الذين تمارس معهم القيادة، و طبيعة العمل الذي تمارس فيه القيادة، و أوامر وتوجيهات الرؤساء في السلم الإداري، فضلا عن تأثير الرأي العام الخارجي و الضغوط الخارجية في البيئة الخارجية للعمل و قيم المجتمع و عاداته و

تقاليده و الاتجاهات السائدة فيه، و يمكن إيجاز العوامل المؤثرة بالقيادة الإدارية التربوية في النقاط الأتية (كشرود: 1995، الحربي: 2008):

1. سمات و صفات القائد الفطرية و المكتسبة تؤثر في فاعلية القائد، و في مدى تأثيره في سلوك أتباعه، و على بقية عناصر الموقف القيادي، يدخل في هذه السمات: جنس القائد، و عمره، و طوله، و وزنه، و مدى ثقته بنفسه، و قوة إرادته، و قدرته على ضبط ذاته و قدرته على تطبيق الأسس و الأساليب الإدارية في قيادته للجماعة، و غير ذلك من السمات و الصفات للقائد.
2. ما توافر للقائد من إعداد و تدريب و تأهيل سابق، و خبرة قيادته قبل دخوله للعمل الإداري، و قبل توليه لمنصب القيادة الإدارية، فضلا عما توافر له من تدريب لاحق بعد دخوله للعمل على الأساليب القيادية التي يتوقع منه القيام بها كقائد.
3. تأثير الرؤساء الذين هم في مستوى إداري أعلى من القائد المباشر في السلم الإداري قد يجعل القادة يتصرفون في قيادتهم، و إشرافهم بطريقة تختلف عما هم مقتنعون به شخصياً.
4. طبيعة و نوعية الجماعة التابعة و ما يغلب عليها من صفات وسمات، كمستوى التعليم و التدريب و الخبرة في مجال العمل و رغبتهم فيه، فهذا يؤثر على القيادة في كيفية الاستجابة من قِبل القائد لهم، و كيف يتجاوبون معه فالتأثير متبادل بين الطرفين.
5. البيئة المباسرة التي يمارس فيها القائد الإداري مهامه و وظائفه و أعماله القيادية، و يدخل ضمن بيئة العمل طبيعة العمل في المؤسسة، و طبيعة المهام المراد إنجازها و القوانين المعمول بها في المؤسسة، و الهيكل التنظيمي فيها فضلاً عن الظروف التي تم بها المؤسسة.

6. الثقافة و القيم و العادات السائدة في المجتمع، و تأثير الرأي العام الخارجي و الضغوط المختلفة كالعوامل الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية التي توجد في البيئة الخارجية للعمل، و التي تؤثر في القيادة الإدارية و في علاقة و تصرفات القائد داخل المؤسسة و خارجها، باعتبار إن القائد أحد أفراد المجتمع الذي تقع فيه المؤسسة و يعيش فيه.

و يرى العرفي ومهدي (1996) إن هناك عوامل موقفيه تؤثر في القيادة الإدارية، و هي تشتمل على خصائص المهام و السياسات التنظيمية و الأهداف و البيئة المادية و الأحداث الخارجية التي تؤثر في الموقف، و عليه يتطلب تشخيص الموقف القيادي معرفة أربعة عوامل رئيسية تؤثر في القيادة:

أ. الخصائص الإدارية و تشمل الخصائص الشخصية و الحاجات و الدوافع و الخبرة السابقة و التعزيز.

ب. خصائص المرؤوسين و تشمل الخصائص المتعلقة بالمرؤوسين أنفسهم.

ج. عوامل المجموعة و تشمل مرحلة تطور المجموعة و تركيب المجموعة و مهمة المجموعة.

د. العوامل التنظيمية و تعد من أكثر العوامل حسماً، و التي مازالت أقل فهماً في الموقف القيادي تلك العوامل المتعلقة بنمط المنظمة، و بين الاعتبارات الأكثر أهمية : قاعدة القوة – القواعد والإجراءات – الاحتراف – القوت.

و من الخصائص المطلوب توافرها في القائد الفعال لمواجهة المتغيرات المستقبلية و الاستجابة لمتطلبات الدور داخل المؤسسة التعليمية ما يأتي (الداعور: 2007، البوهي: 2001، البرادعي: 1990):

أ. تحمل المسؤولية القيادية و تطبيق المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة و القيادة الإدارية التربوية الحديثة، مثل: إدارة الوقت، و إدارة التغيير، و القيادة الموقفية، و القيادة التحويلية، و القدرة على صنع القرارات الرشيدة و اتخاذها في الوقت المناسب، و الإيمان بمبدأ تفويض السلطات للآخرين و تطبيقه داخل المؤسسة، و العمل على تهيئة بيئة عمل محفزة تسمح بالإبداع و التجديد و الثقة في مشاركة الآخرين في السلطة، و القدرة على متابعة المتغيرات الاقتصادية و التكنولوجية لكي يتعرف على اتجاهاً التغيير و الأوضاع المحتملة في المستقبل.

ب. الاهتمام بالأنشطة ذات التوجهات المستقبلية و المساعدة على إرساء قواعد المؤسسة في المستقبل و الاستعداد للتعلم الذاتي و تعليم الآخرين بنقل الخبرات و الأفكار المكتسبة إليهم.

ج. محاولة استشراف المستقبل و التنبؤ بالأوضاع و الأحداث و الاستعداد لها بالتخطيط الجيد، و تقبل التغيير و التكيف معه و توجيهه لتحقيق أهداف المؤسسة، و العمل على تطوير مهارات الاتصال الجيد، و القدرة على استخدام المهارات الإدارية المتنوعة في ممارساته اليومية.

و من الخصائص و السمات الأخرى التي تساعد المدير على مواكبة التغيرات و التطورات المستقبلية ما يأتي: الحرص على التحديد الواضح لمهام العاملين، و أهدافهم و مسؤولياتهم نحو العمل، و التأكد من توافر الموارد اللازمة لأداء العمل داخل المؤسسة، بما تتضمنه من الأفراد و القدرات و المهارات و المعلومات و الأدوات و الأجهزة و التمويل و الوقت، و الاهتمام بحفز العاملين و حثهم على العمل الجاد، و العمل على مساعدة العاملين في التعرف على الصعوبات و المشكلات التي تواجههم

في أدائهم، إضافة إلى أهمية التدخل عند الضرورة لحل الصراعات و المشكلات القائمة بين العاملين (Tagiuri, 1995: p.3).

لذا نجد إن القائد الفعال هو الذي يستطيع التأثير على العاملين بشكل يزيد من إنتاجهم ويرفع من روحهم المعنوية ويرفع مستوى العملية التعليمية ويحقق الأهداف التربوية المنشودة لذلك فهو يتسم بمجموعة من الخصائص التي تؤهله لتحقيق النجاح القيادي داخل المؤسسة التعليمية في ضوء اتجاه القيادة الإدارية التربوية الحديثة ومن أبرز تلك الخصائص ما يأتي (الداعور: 2007، البوهي: 2001، القرشي: 1991، نصار: 1997):

أ. إنه يسهم في رسم رؤية مشتركة تعتمد على فلسفة متطورة للمؤسسة التعليمية لمواكبة المتغيرات الحادثة.

ب. أن يعمل على توفير بيئة صالحة تحث على الإبداع و الابتكار، و يسهل عملية الاتصال بين العاملين، و يدعم عملية تنميتهم المهنية، و يشرف عليهم فنياً و إدارياً.

ج. إنه يدرك القوانين و الإجراءات و يتابع تطبيقها بمرونة في حدود مسؤولياته و إمكانيات المدرسية، و يطبق المبادئ و المفاهيم المعاصرة في مجال الإدارة.

د. إنه يعمل على توفير بيئة عمل صالحة تحث على الإبداع و الابتكار و تبادل الأفكار و ممارسة التجريب، و من ثم تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، و يدعم فكرة بناء فرق عمل فعالة تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

هـ. إنه يدرك القوانين و السياسات و الإجراءات على كافة المستويات و يتابع تطبيقها بصورة مرنة في حدود مسؤولياته، و الإمكانات المتاحة للمؤسسة التعليمية.

و. إنه يسهل عملية الاتصال الفعال بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية.

ز. إنه يدعم عملية التنمية المهنية، و يتابع عملية الإشراف الفني و الإداري على أعضاء المجتمع المدرسي.

ح. إنه يطبق المبادئ و المفاهيم المعاصرة في مجال الإدارة التعليمية مع مراعاة استخدام الممارسات و التقنيات الحديثة لقيادة أعضاء المجتمع المدرسي.

"و في ضوء المعطيات السابقة يمكن استخلاص عدة مؤشرات تجمع المديرين بأعضاء المجتمع داخل المؤسسة التعليمية في الإسهام بفاعلية في الممارسات الإدارية و من أهمها: المسؤولية، و الالتزام، و التعاون، و المرونة، و الموضوعية، و التفتح الفكري (Snowden and Gorton, 1998: p.78).

كذلك العلاقة الإيجابية بين طبيعة القيادة وفاعلية العمل المدرسي من حيث التأثير على فاعلية المؤسسة في تحقيق أهدافها، فهي تتميز بفاعلية مستمرة و تعبر عن علاقة الشخص بالأخرين، و بهذه العملية يمكن للقائد أن يؤثر من خلال دوره القيادي على سلوك الأفراد تأثيراً مباشراً.

المبحث الرابع: مهارات و أدوار القائد التربوي:

اولاً: مهارات القائد التربوي: هناك مجموعة من المهارات التي لابد من توافرها في الإدارة المدرسية و هي ضرورة متلازمة للمدير ليقوم بمسؤولياته، و مهامه على أكمل وجه، و يقصد بالمهارة "هي القدرة على أداء عمل أو تنفيذ اجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب و طرق تتسم بالكفاءة و التميز بما يحقق نتائج أعلى و أفضل لما ستخدم في الأداء من موارد و إمكانيات" (ربيع، 2006: 95).

و من هنا فإن نجاح مدير المدرسة يعتمد على ما يتمتع به من مهارات إدارية و هذا النجاح يتوقف كلياً على ما يملكه المدير من مهارات و من ثم يمكن تصنيف

المهارات الإدارية اللازمة لمدير المدرسة إلى أربع أنواع رئيسية و هي: المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الإدراكية، المهارات التنظيمية، و التي يمكننا ايجازها على النحو الآتي (العرفي ومهدي: 1996، ربيع: 2006):

1. **المهارات الفنية:** يقصد بالمهارات الفنية المعرفة المتخصصة في مجال معين و التي يتم اكتسابها بالتعلم و الخبرة، و على هذا فإنه يتعين على المديرين و الرؤساء أن يكونوا على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرفون علي إدارتها و توجيهها، و هذا لا يعني أن يكون متخصصاً في أي نوع من الأعمال التي يشرف عليها لأن هذا التخصص من شأنه أن يفقده القدرة على النظرة الشاملة الموضوعية للأمور التي يتعين عليه أن يُصدر قراراته فيها.

و من هنا تتعلق المهارات الفنية بالأساليب التي يستخدمها المدير في ممارسته لعمله، و معالجته للمواقف و وظائفه التي يقوم بها؛ من تخطيط و تنظيم و اتخاذ قراراته، و بالتالي تتطلب المهارات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات و البيانات؛ التي يتطلبها نجاح المدير في أداء مهامه و أدواره.

2. **المهارات الإنسانية:** يتعامل المدير مع أنواع مختلفة من البشر يتباينون في قدراتهم و تصرفاتهم في العمل، و من ثم تختلف النتائج المحققة تبعاً لذلك فالسلوك الإنساني في موقع العمل تحكمه اعتبارات، و عوامل كثيرة تختلف من فرد إلى لأخر و من جماعة لأخرى.

و تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة و الأسلوب التي يستطيع بها المدير التعامل بنجاح مع الأخرين، و لذا فإن مهارات التعامل و التفاعل مع الأخرين ذات أهمية بالغة لكل المديرين، و تتمثل المهارات الإنسانية في كيفية الاتصال

بهم و التأثير فيهم و قيادتهم و دفعهم توجيههم نحو العمل، إيجاد بناء قوي منسجم متكامل من العنصر البشري الذي يتعامل معه المدير.

3. **المهارات الإدراكية (التصورية):** يقصد بالمهارات الإدراكية قدرة المدير على التفكير بطريقة موضوعية، حيث أنهُ يحتاج إلى رؤية العلاقات بين القوى و المتغيرات المختلفة، بصورة أفضل من غيره، و تفهم مدى التداخل بين هذه القوى.

و تتعلق المهارات الإدراكية لدى المدير بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار و الإحساس بالمشكلات، و ايجاد الحلول للوصول إلى الآراء، و من ثم تعد المهارات الإدراكية ضرورية لمساعدة المدير على النجاح في تخطيط، العمل و توجيهه و ترتيب الأولويات، و توقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل. و لذا يجب أن يتصف المدير الناجح في عمله بقوة التصور و الإدراك و المهارة في ربط الأسباب بالمسببات.

4. **المهارات التنظيمية:** و هي القدرة على تفهم نظريات النظيم و التطوير التنظيمي و كذلك إيجادة أعمال السلطة و الصلاحيات، و تنظيم العمل و توزيع المهام و الواجبات، و تنسيق الجهود بين العاملين، و تفهم القرارات و أبعادها و أثارها، بالإضافة إلى ما سبق فإنه يمكن تصنيف هذه المهارات الإدارية اللازمة للمدير الناجح بالنسبة للمؤسسة كما يأتي (ربيع، 2006: 97):

أ. **مهارات متطلبات العمل:** يجب أن يتوفر في المدير مهارات فنية و مهارات تشخيص و مهارات حل المشكلات، و كذلك القدرة على جدولة العمل؛ فيجب أن يكون المدير قادراً على تنظيم و تقسيم العمل و القيام بالرقابة و تقييم الأهداف و الطرق المستخدمة في الأداء.

ب. **مهارات متطلبات المجموعة:** يجب أن تتوافر لدى المدير المهارات الاجتماعية، و مهارات الاتصال، و القدرة على تشخيص العمليات

الجماعية، و تسهيل العلاقات الشخصية الداخلية بين مختلف العاملين بما يحقق التعاون و الانسجام، و تحقيق التلاؤم بين الأفراد و نوع العمل المعهود إليهم.

ج. **مهارات تتعلق بمتطلبات الفرد:** يستلزم على المدير أن يكون قادراً على تحديد و معرفة حاجات الفرد، و تحديد المهارات اللازمة لتسهيل عملية تدريب و توجيه الأفراد، و أن يكون قادراً على تشجيع سلوك الفرد و ربطه بالعمل و الجماعة.

في واقع الأمر "أصبحت التربية تهدف إلى تكوين الفرد المتعلم تكويناً سليماً، و تزايدت الدعوات لإصلاح النُظم التعليمية، و تجديد محتواها و أساليبها استجابة للتحديات و المتغيرات المستجدة، و تغيرت تبعاً لذلك أدوار مدير المدرسة؛ فأصبحت تهدف إلى توفير الوسائل و الإمكانات و تهيئة الظروف التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية و الاجتماعية" (مصطفى، 1993: 38).

ثانياً: أدوار القائد التربوي: تطورت الدراسات التربوية و النفسية بتطور المجتمعات، فأصبحت التربية تهدف إلى تكوين الفرد المتعلم تكويناً سليماً، و تزايدت الدعوات لإصلاح النظم التعليمية، و تجديد محتواها و أساليبها؛ استجابة للتحديات و المتغيرات المستجدات، و تغيرت تبعاً لذلك أدوار مدير المدرسة فأصبحت تهدف إلى توفير الوسائل و الإمكانات، و تهيئة الظروف التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية و الاجتماعية.

و قد كشفت أحد الدراسات إنه نظراً لأهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في عمليات التغيير و التحسين داخل المدرسة، "حيث إن 40% من الدراسات التي تمت في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأميركية منذ عام 1996 ركزت بشكل أساسي على المديرين، حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن دور القائد في المشاركة في

عمليات التعلم و التعليم، و أهمية هذا الدور في تحقق التغييرات الناجحة في المدرسة، و أن القائد الناجح هو الذي يستطيع التأثير و صنع التغيير في المدرسة حتى يقودها إلى التميز و النجاح (Keller, 1998: p.25)". و مما سبق يمكن القول إن لمدير المدرسة أدواراً متعددة، يمكننا اجمالها فيما يأتي

1. **دوره التخطيطي:** "حيث يطلع بتوفير و توحيد الاتجاهات و المعلومات التي ينتج عنها أفكار و نماذج و خطط تغيير معينة، و يعتمد على التخطيط الذي يرتكز على التنسيق بين جميع الوظائف الإدارية و النظرة المستقبلية، و استثمار كافة الموارد و القوى البشرية" (ياسين، 1992: 16)،

و من جانب أخر"البدء بدراسة الأهداف العامة للتعليم و أهداف العملية التعليمية، و يعمل على إشراك العاملين معه في هذه العملية، و من المتطلبات المميزة للدور التخطيطي تحديد الاحتياجات و المشكلات التي تواجه المدرسة، و تحديد المصادر البشرية، و المادية التي يمكن استخدامها لتحقيق الأهداف؛ و حسن استخدام الوقت و تنظيمه و القيام بعملية التقويم لتحديد مستوى الإنجاز، و مدى تحقيق أهداف الخطة المدرسية و التجهيز للخطة القادمة من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة للنظام" (الطبيب، 1999: 69)، و كذلك "العمل على التركيز على الكفاية التنظيمية و الفعالة و تحديد النقاط الحساسة و احتمالات المستقبل و البحث عن مواطن الفرص و المزايا الناجمة عنها" (حجي، 1998: 418).

2. **دوره الإشرافي:** "حيث يقوم مدير المدرسة بمساعدة أعضاء المجتمع المدرسي على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها، و دراسة المناهج الدراسية و الوقوف على أحدث الطرق التربوية، و الاطلاع على أساليب تقويم الطلاب و تحصلهم العلمي، و الإلمام بخصائص نموهم" (الفقي، 1994: 407)، و الإلمام بطرق

تنمية العاملين مهنياً، و إعداد البحوث الإجرائية الموجهة لتحسين العمل (العمايرة، 1999: 141)

و يشمل ذلك ايضاً "العمل على توجيه جهود المعارضين و المؤيدين لدعم التغيير، و يقوم بربط الخطط العملية بالخطط الاستراتيجية و الجوانب التنظيمية و القيام باتخاذ القرارات التعليمية و التربوية في التوقيت المناسب، و تهيئة المناخ لتنفيذها و الاستمرار في متابعة التنفيذ إضافة إلى العمل على إنشاء شبكة اتصالات يحصل من خلالها على معلومات تساعده في عملية الاتصال و صنع القرارات (السلمي، 1992: 381)؛ و ربط المدرسة بالبيئة المحلية من خلال برامج و أنشطة لخدمة المجتمع و دعوة أبناء البيئة للمشاركة في هذه البرامج و الأنشطة" (Garyshort Zepeda, 1996: p.35)

3. **دوره كمحفز للعمل المدرسي:** "يجب أن يعمل المدير على تهيئة المناخ و البيئة المحفزة للعاملين لدفعهم نحو مزيد من الأداء "و ذلك من خلال تقديم الحوافز المشجعة على العمل بكفاءة، حيث يستند الحفز على الفرق الحادث بين الطاقة الكامنة لدى العاملين و مقدار ما يستغله منها، لذا يعد الحفز وسيلة فعالة في تحسين أداء العاملين" (هاشم، 1996: 7)، "و من ثم التأثير في سلوكهم و توجيهه في الاتجاه المرغوب، و استثارة الرغبة لديهم للعمل التعاوني الفعال؛ بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة و يتضمن ذلك دوره في تنمية العلاقات الإنسانية، و يتمثل في تعامله مع كل القوى البشرية داخل المدرسة و خارجها" (Michael, Boot & Blach, 1999: p.24)

و يشمل ذلك الحرص على تحقيق أهداف الأفراد و أهداف المؤسسة التربوية، و الإيمان بقيمة الفرد و إتاحة الفرص له للتفكير و الإبداع، مما يساعد

على نموه مهنياً، و تشجيع العمل الجماعي، و معاملة أعضاء المجتمع المدرسي معاملة عادلة حسنة، و إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن طموحاتهم و اهتماماتهم.

4. **دوره كمقوم للعمل المدرسي:** إن عملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها؛ بل و سيلة للتعرف على مواطن الضعف لعلاجها، و كشف مواطن القوة لتطويرها و تشجيعها. و من هنا يمكن تحديد أهم متطلبات الدور التقويمي لمدير المدرسة فيما يأتي (Lvancevich & Matteson, 1996: p.201):

أ. الإلمام بأهداف العملية التربوية و التعليمية و تحديد الأفراد ذوي الإمكانات المرتفعة؛

ب. استخدام الوسائل المتنوعة من التقويم؛ لقياس الأداء و تقويمه مع ضرورة اتصافها بالصدق و الثبات، و مراعاة استمرار التقويم، و تحديد فرص التدريب و التنمية؛

ج. وضع خطة علاجية أو تطويرية و الحرص على متابعة تنفيذها؛

د. المساهمة في تطوير الأداء المستقبلي.

5. **دوره كمنظم للعمل:** و تتطلب التنظيم أن يسعى المدير إلى تحديد المسؤوليات و السلطات و نواحي الإشراف، و الموارد التي يحتاجها، و توقيت الأداء و اختيار الأفراد، و تحديد المسؤوليات و الواجبات، و يعطي سُلطات للعاملين و يحدد العلاقات، و يصنع محكات للتقويم، و يأتي بعد ذلك عمله التنسيقي في الاتصال بالعاملين، و المهام و الموارد، و قد تضطره عملية التنسيق إلى إعادة تحديد المهام تجنباً لحدوث صراعات و تداخل بين الأفراد العاملين معه في المدرسة، ثم يأتي دوره في تفويض سلطاته إذ يجب عليه أن يفوض عدداً من سلطاته للأخرين، و هنا يجب أن يأخذ المدير في اعتباره عند تفويض السلطة ما يأتي (عزب، 2009: 89):

أ. إن من يفوضه يمكن في اعتقاده أن يقوم بالمهام أفضل منه أو مثله على الأقل؛

ب. إنه ليس لديه الوقت الكافي للقيام بالمهام أو لديه مهام أكثر إلحاحاً أو ذات أولوية أكثر؛

ج. إن من يفوضه يمكنه أداء المهام بكفاءة؛

د. إنه من خلال تفويض السلطة يمكنه تدريب المفوض و توجيهه؛ إعداداً له لوظيفة جديدة.

6. **دوره في تنمية العلاقات الإنسانية:** "يتعامل مدير المدرسة مع كل القوى البشرية داخل المدرسة و خارجها، حيث نجد إنه يتعامل مع التلميذ كفرد له حاجات تتطلب الإشباع، و له سماته و خصائصه الشخصية الفريدة، و يتطلب نمو شخصية هذا التلميذ إحاطته بمناخ نفسي و اجتماعي سليم؛ يشعر فيه بالأمن و الطمأنينة، و يسمح له بالتعبير عن آرائه و أخذها في الاعتبار عند رسم السياسات و اتخاذ القرارات، و يتعامل المدير مع المعلمين في مدرسته و غيرهم من العاملين؛ و لا يتأتى له النجاح في عمله إن لم يعمل على محاولة إيجاد روح معنوية عالية بينهم جميعاً، و يتم ذلك عن طريق تحسين ظروف العمل، و إشعارهم بالأمان و الاحترام و تقدير عملهم الذي يقومون به، و مع كل ذلك فإن مدير المدرسة مطالب بأن يساعد العاملين بالمدرسة في حل مشكلاتهم؛ إن هم لجأوا إليه، و عليه أن يعمق لدى كل القوى البشرية بمدرسته الشعور بالانتماء و حب المدرسة و التفاني في خدمة العملية التربوية" (عزب، 2009: 91).

7. **دوره في العمل مع الجماعات المختلفة:** مدير المدرسة يتعامل مع جماعات مختلفة تتمثل في: هيأة التدريس و الطلاب و مجلس الآباء، و جماعات النشاط و الفصول، و هذه الجماعات تختلف في الحجم و مستوى التنظيم و الأهداف، و

لذا ينبغي على المدير أن يعمل مع هذه الجماعات كأحد أعضائها أكثر من كونه فرداً من خارجها، فهو بذلك يساعد تلك الجماعات عن طريق:

أ. مساعدة أعضاء الجماعة على تحديد أهدافها و مشكلاتها؛

ب. إيجاد مناخ تعاوني يساعد المشاركين على بذل طاقاتهم في العمل بالجماعة و حل مشكلاتها؛

ج. استغلال مواهب الأعضاء و معارفهم في الوصول إلى القرارات؛

د. إتاحة الفرصة للتفكير الجمعي و اكتشاف كفاءات و اهتمامات الأعضاء.

"و ينبغي ألا يسعى مدير المدرسة إلى السيطرة على الجماعات المدرسية، بل يعمل على مساعدتها؛ من أجل بلوغ نضجها، و تنمية روح العمل مع الفريق و اعتماد المشاركة أسلوباً و وسيلة للنمو" (عزب، 2009: 91).

8. **دوره في عملية اتخاذ القرار التعليمي:** يقوم مدير المدرسة بالتعاون مع العاملين و مشاركتهم في وضع بدائل لحل المشكلات التي يمكن اختيار بديل منها، و هنا يقوم بمشاركة الأخرين بتحديد مميزات و عيوب كل بديل من القرارات و احتمالات نجاحه. "و يقوم مدير المدرسة باتخاذ القرارات التعليمية في التوقيت المناسب، و يهيئ المناخ المناسب لتنفيذها متى وجدت استجابة طيبة، و يتسم دوره في متابعة تنفيذ القرارات و تقويمها، و يعمل على الإفادة من نتائج عملية التقويم كتغذية راجعة" (عزب، 2009: 92)

9. **دوره في عملية الاتصال:** يعمل مدير المدرسة الناجح على ألا تكون اتصالات ذات اتجاه واحد؛ من منطلق إن الاتصال ذو الاتجاه الواحد في كثير من الأحيان قد يكون معيباً و يقلل من فاعلية عملية الاتصال ذاتها، و من ثم ينبغي أن يكون المدير و اعياً بأهداف عملية الاتصال و هدفها النهائي هو تحسين العملية التعليمية و ما ينطوي تحته من أهداف فرعية و تتمثل في (عزب، 2009: 93):

أ. "رفع الروح المعنوية للعاملين و التلاميذ،

ب.تزويدهم بالخبرات والمعلومات وبحقيقة ما يتم في المدرسة.

و لذلك فإن المدير لا بد أن تكون لديه المهارات و الاتجاهات و المعارف السليمة التي تؤدي إلى نجاح عملية الاتصال".

10. **دوره في ربط المدرسة بالبيئة:** إذا كانت التربية عملية اجتماعية و نظاماً اجتماعيا، فأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية أسست لخدمة المجتمع و تربية أبنائه، و نجاح المدرسة مرهون بارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه، و من هنا أصبح من واجبات إدارة المدرسة توثيق صلتها بالبيئة و المجتمع الذي توجد فيه. "و مدير المدرسة الناجح هو الذي يخطط تخطيطاً سليماً لتحقيق ما يتوقعه منه المجتمع، و ذلك بجعل المدرسة منظومة مفتوحة على بيئتها، و يتم ذلك من خلال برامج لخدمة البيئة تتمثل في" (عزب، 2009: 93):

أ. فتح المدرسة و ملاعبها و مكتبتها أمام أبناء البيئة بعد انتهاء أوقات الدراسة.

ب.تقديم برامج لمحو الأمية و تعليم الراشدين.

ج. عقد ندوات و إلقاء محاضرات ثقافية و سياسية و دعوة أبناء أو أفراد البيئة للمشاركة فيها.

11. **دوره كمسؤول عن النواحي المالية و الإدارية:** تحتاج العملية التعليمية إلى التمويل، و تقع على مدير المدرسة مسؤولية حسن سير الأعمال المالية و الإدارية، إذ إنه الرئيس المباشر للعاملين في الشؤون المالية و الإدارية بحكم وظيفته و اختصاصه في الإشراف و التوجيه و متابعة التنفيذ. "و من ثم فإن مدير المدرسة الناجح هو الذي يتفهم دوره تماماً بحيث يقوم بتحديد أهدافه، و الوصول إليها عن طريق العلاقات الإنسانية و الاجتماعية الطيبة. (عزب، 2009: 93)

و إجمالاً لما سبق يمكن القول: أن الدور القيادي لمدير المدرسة الثانوية يكمن في التأثير على العاملين؛ من حيث توجيههم و إرشادهم و إثارة دافعيتهم و إثرائهم بالأفكار، و البدائل الجديدة، و كذلك استمرارية اطلاعهم، و بحثهم و نموهم المهني سعياً لمتابعتهم لما يستجد من معطيات البحوث و الدراسات في مجال أعمالهم و تخصصاتهم.

المبحث الخامس: نظريات القيادة الإدارية التربوية:

أشارت بعض هذه النظريات إلى إن القيادة تعتمد على توفر صفات و خصائص في الشخص القائد، و نظريات أخرى ترد و تنسب القيادة إلى سلوك الشخص القائد، و هناك نظريات يعتمد نمط القيادة فيها على الموقف الذي يجد القائد نفسه فيه، و فيما يأتي استعراض لهذه النظريات:

أولاً: النظريات القديمة في القيادة: لم تستند النظريات القديمة في القيادة على أسس من التمحيص و البحث كما هو الحال بالنظريات الحديثة و يمكن إجمالاً أن نقول إن مرتكزات هذه النظريات ضعيفة و غير مقنعة و من باب العلم لا الجهل به نعطي موجزاً لأهم هذه النظريات (علاقي، 1985: 585):

1. **نظرية الوراثة:** و ينطلق مفهوم هذه النظرية في القول بأن القيادة هي شيء فطري و أن القادة يولدون و لا يصنعون.
2. **نظرية الصفات الجسمية:** و يقوم محتواها على ضرورة توافر مواصفات جسمية معينة لكي يستطيع الفرد أن يحتل المركز القيادي، و بطبيعة الحال فإن هذه النظرية لا تقوم عل أساس علمي بأنه يصعب القول باعتبارها نظرية.
3. **نظرية التدريب:** و تقوم هذه النظرية على أساس أن بإمكان أي شخص أن يصبح قائداً إذا تلقى نوعاً من التدريب المدروس على أساس مزاياه الشخصية، و هنا

يعطي الشخص مجموعة من الصفات القيادية لتبرز أهم الصفات التي تتوفر فيه من هذه القائمة، و تلك التي لا تتوفر فيه، و من ثم يقوم التدريب على معالجة نواحي النقص القائمة. و تبدو هذه النظرية على ضعفها أقوى النظريات الثلاثة السابقة إذ كانت البرامج التدريبية المقدمة تقوم على أسس علمية تخطيطاً و محتوى و قيادة.

ثانياً: النظريات الحديثة في القيادة: لقد تعددت نظريات القيادة التي تحاول تفسير تأثير بعض الأشخاص على الآخرين، و بالتالي تحديد الأسباب التي تجعل من شخص ما قائداً و تبحث أيضاً فيما إذا كانت القيادة مهارات يمكن تعلمها أو أنها موهبة تولد مع الإنسان، و التي من أهمها ما يأتي:

1. **نظرية الرجل العظيم:** تقوم هذه النظرية على الافتراض القائل بأن التغييرات الجوهرية العميقة التي طرأت على حياة المجتمعات الإنسانية؛ إنما تحققت عن طريق أفراد و قدرات فذة غير عادية تشبه في مفعولها قوة السحر، و أن هذه المواهب و القدرات لا تتكرر في أناس كثيرين على مر التاريخ.

"و هذه النظرية على الرغم من و جاهتها؛ إلا إنها تصطدم ببعض الحالات التي تقلل صدقها، ففي بعض الحالات نجد أمثال هؤلاء الرجال الأفذاذ الذين نجحوا في دفع جماعاتهم إلى الأمام عجزوا في بعض الظروف عن تحقيق أي تقدم من نفس الجماعات، و في بعض الحالات الأخرى عجز هؤلاء الرجال الأفذاذ عن قيادة جماعات أخرى غير جماعاتهم الأصلية" (أحمد، 2001: 93).

"من الناحية التاريخية تعود هذه النظرية إلى عصور الإغريق و الرومان و من أكثر الأفراد الذين أهتموا بها فرنسيس كالتون (Galton) الذي يعد قائد

المدرسة العقلية التي فسرت المجتمع الإنساني من الناحية النفسية" (العرفي و مهدي، 1996: 215).

"و من هذا نستطيع أن نستخلص بأن القيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون الأخرين، و إنما من العوامل الأخرى التي تتدخل في الآمر منها الظروف المحيطة بالجماعة و كذلك نوعية الجماعة ذاتها" (أحمد، 2001: 93).

2. **نظرية السمات:** مفهوم هذه النظرية يقوم على أساس أن النجاح في القيادة يتوقف على سمات معينة تمتاز بها شخصية القائد دون غيرها كما إن توافر هذه السمات في شخص ما يجعل منه قائداً ناجحاً. حيث تقوم نظرية السمات على الافتراض القائل: "إن القادة يولدون قادة و لا يمكن للشخص الذي لا يمتلك صفات القيادة أن يصبح قائداً، و تدعي هذه النظريات إن القائد يتمتع بسمات معينة تؤهله للقيادة؛ في حين يفتقر المرؤوس إلى هذه السمات و لذلك يتعذر عليه القيام بدور القائد" (العرفي و مهدي، 1996: 217).

و في أول الأمر قامت نظرية السمات على إن القيادة سمة واحدة يتميز بها القائد أينما وجد بصرف النظر عن نوع القائد أو الوقت أو الثقافة، إلا أن هذه النظرية لم تصمد أمام الواقع، و هي تؤكد على إن القيادة سمة يتميز بها القائد بصرف النظر عن نوع القيادة و من أهم هذه السمات:

أ. **السمات الجسمية:** و هنا نجد إن القادة أميل إلى أن يكونوا أقوى من الأعضاء الأخرين، و القائد يجب أن يكون أكثر حيوية و أوفر نشاط من الأتباع.

ب. **السمات العقلية والمعرفية:** و هنا نجد إن القادة يكونون أكثر تفوقاً من ناحية الذكاء العام من الأتباع؛ خاصة في الجماعات التي تكون ذات طبيعة أكاديمية، على أنه لوحظ إن القائد يميل إلى أن يكون أغنى ثقافة و أثرى

معرفة، و أوسع أفقاً و أبعد نظراً، و أنفذ بصيرة و أقدر على التنبؤ بالمفاجآت و الاستعداد لها، و أحسن تصرفاً و أعلى مستوى في الإدراك و التفكير، و أفضل من حيث الطلاقة اللفظية و الحكم على الأشياء، و أسرع في اتخاذ القرارات.

ج. **السمات الانفعالية:** و هنا نجد إن القادة يتصفون بالثبات الانفعالي و قوة الإرادة، و الثقة و معرفة النفس و ضبطها، و الذكاء و السيطرة و المرونة.

د. **السمات الاجتماعية:** و تشير إلى إن القادة يتسمون أكثر من الأتباع بالتعاون؛ و تشجيعه بين الأعضاء، و القدرة على التعامل مع الأخرين، و كسب حبهم و احترامهم و الإنصاف، و عدم المحاباة، و معرفة مشكلات الجماعة و حلها و يتسم بروح الدعابة و المرح و يسعى لكسب ثقتهم فيه و ثقتهم في أنفسهم.

هـ. **سمات عامة:** و هذه تشمل حسن المظهر، و المحافظة على الوقت، و الأمانة و حسن السمعة، و التمتع بعادات شخصية حسنة و التمسك بالقيم الروحية و الإنسانية و المعايير الاجتماعية.

و لكن هذه النظرية و اجهت العديد من الانتقادات التي يمكننا اجمالها فيما يأتي (الحريري، 2010: 132؛ أحمد و حافظ، 2003: 54):

- ✓ عدم اتفاق الكتاب و الباحثين في مجال القيادة الإدارية على عدد محدد من السمات التي يجب إن يتمتع بها القائد.
- ✓ من الصعب أن تتوافر كل هذه الصفات في شخص واحد إلا إذا كان إنساناً غير عادي.
- ✓ صعوبة قياس السمات و الصفات الشخصية لتعددها، و عدم ثباتها و عدم الاتفاق على أساس محدد لقياس هذه السمات.

3. **نظرية المواقف أو النظرية الموقفية:** تتلخص هذه النظرية بأن القائد لا يمكن أن يمارس دوره في القيادة إلا إذا خدمته الظروف الاجتماعية و البيئية ليتحقق من خلال مواقف معينة و طموحاته و يسخر لها قدراته و مهاراته، إذ تتحكم بالقائد بالدرجة الأولى الظروف المحيطة به فتبرز لديه عناصر القيادة من خلال تعامله و تفاعله مع الأخرين فالموقف هنا هو الذي يبرز القائد لا الصفات الشخصية التي تغلب عليه و تؤهله لأن يكون قائداً.

و تقوم هذه النظرية على أساس أن القائد هو وليد الموقف، و أن المواقف هي التي تبرز القيادات و تكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في القيادة، و ليست السمات التي يتمتعون بها، فالقيادة وليدة الموقف، و هي تؤمن بأن مسألة ما يفعله القادة في المواقف الإدارية أهم بكثير عن مسألة ماهيتهم، "أي أن هذه النظرية ترى أن القيادة هي نتيجة مباشرة للتفاعل بين الناس في موقف أو مواقف معينة، و ليست نتيجة لصفات معينة في شخص ما، و ذلك لأن الظروف المحيطة بأي قائد تجبره على التصرف بطريقة معينة" (ربيع، 2006: 171).

و قد واجهت النظرية الموقفية العديد من الانتقادات التي يمكننا ذكر أهمها فيما يأتي (أحمد، 2001: 97):

أ. أثبتت التجربة العملية إن القائد الإداري قد يكون ناجحاً في موقف و لكنه قد يفشل في موقف آخر، فإن مواقف الحياة تتغير، و قد يقتضي هذا تغييراً في موقف القائد من و قت لآخر و من موقف لأخر.

ب. عدم اتفاق المختصين و الباحثين حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوئه تحديد ما إذا كان الموقف ملائماً أو غير ملائم.

ج. ليس هناك اتفاق بين المختصين و الباحثين حول أنماط السلوك القيادي فالبعض يرى أنها ثلاثة أنماط هي الأوتوقراطي و الديمقراطي و غير الموجه

(الحر)، بينما يقسم البعض الأخر السلوك القيادي إلى أربعة أنماط أساسية، تنقسم بدورها إلى ثمانية بحسب استخدامها في مواقف ملائمة أو غير ملائمة، و ربما كشفت دراسات لاحقة عن أنماط أخرى.

و نتيجة للمأخذ السابقة ظهر أتجاه يرى و جوب التوفيق بين نظريات السمات و نظرية الموقف، على أساس إن القيادة ليست مجرد سمات يمتلكها القائد، كما إنها ليست نتاجاً للموقف وحده، و إنما هي ثمرة التفاعل بين سمات القائد و عناصر الموقف، و خصائص الجماعة، و أن النجاح في القيادة يتحقق بتفاعل جميع هذه العناصر.

4. **النظرية الوظيفية:** تقوم النظرية الوظيفية على الجمع بين النظريتين السابقتين السمات و المواقف، إذ تعتبر النظرية الوظيفية إن القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الوظيفي بين الشخصية بكل مقوماتها و بين الظروف الموقفية و البيئة المحيطة بها.

و هكذا تهتم النظرية الوظيفية بدراسة المواقف التي تعمل فيها القيادة، و الجماعة التي تتعامل معها و التفاعل بين القيادة من خلال الوظائف التي تقوم بها في تفاعلها مع الظروف البيئية، و بهذا تأخذ النظرية الوظيفية في اعتبارها كل المتغيرات الضرورية في القيادة من حيث شخصية القائد و بناء الجماعة و خصائصها و المواقف بما تتضمنه من ظروف بيئية و طبيعية و غيرها.

"إن هذه النظرية تنظر إلى القيادة على أنها الأعمال و الأدوار التي يقدمها الفرد بغية مساعدة الجماعة على تحقيق أهدافها، و القيادة هنا تتوقف على الدور الوظيفي للفرد، و المهام التي يقوم بها و حجم ما يقوم به من أعمال، و عليه فإن القيادة يمكن أن يشترك بها أكثر من شخص في المؤسسة" (الحريري،

2010: 133)، "و يمكننا القول أن هذه النظرية تصلح أكثر من غيرها من النظريات لتكون أساساً لاختيار القادة و المديرين في مجال إدارة المؤسسات التربوية نظراً لواقعيتها و إمكانية تطبيقها" (ربيع، 2006: 174).

5. **النظرية التفاعلية:** تقوم هذه النظرية على أساس التفاعل و التكامل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة و هي (أحمد، 2001: 98):
   أ. القائد و شخصيته و نشاطه في الجماعة.
   ب. المرؤوسين و الأتباع و اتجاهاتهم و حاجاتهم و مشكلاتهم.
   ج. الجماعة نفسها و العلاقات بين أفرادها و خصائصها و أهدافها.
   د. المواقف كما تحددها العوامل المادية و طبيعة العمل و ظروفه.

و ترتكز هذه النظرية على تفاعل القائد مع الأتباع، و إدراك القائد لنفسه و إدراك الأتباع له و إدراكه لهم و الإدراك المشترك بين كل من القائد و الأتباع للجماعة في المواقف المختلفة.

و هكذا تقوم هذه النظرية على أساس إن القيادة عملية تفاعل جماعي، و أن القائد يجب أن يكون عضواً في الجماعة، و يشارك معاييرها و قيمها و اتجاهاتها و أهدافها و أمالها و مشكلاتها و سلوكها الاجتماعي و حسب هذه النظرية يمكن التعرف على شخصية القائد و على الموقف الاجتماعي و على التفاعل بينهم. "أسهمت هذه النظرية في تحديد خصائص القيادة على أساس أبعادها الثلاثة تتمثل في القائد و الموقف و الجماعة "المرؤوسين"، و هنا يظهر دور المرؤوسين كعامل مهم في تحديد الصلاحية للقيادة، كما يظهر دور البيئة الاجتماعية في تحديد خصائص القيادة في موقف معين، فالقائد الناجح هو الذي يكون قادراً على التفاعل مع خصائص المجتمع الذي يعيش فيه، و تعني قدرة القائد هنا أن يجعل من قيادته انعكاساً للاتجاهات السياسية في الدولة و انعكاساً

لعادات و تقاليد شعبها وفقاً للنسق القيمي و الثقافة التي ينتمي إليها القائد، و أن يعمل على تحقيق الأهداف الاجتماعية و الاقتصادية التي يطمح الأفراد إلى تحقيقها، و من ثم يتعذر الاتفاق على خصائص عامة للقائد الفعال نظراً لاختلاف ثقافات و ايدلوجية الدول" (أحمد، 2001، ص98).

6. **نظرية حاجات التابعين:** "تتعلق هذه النظرية بالعلاقة القائمة بين القائد و المرؤوسين، فالقائد يجب أن يقوم بإشباع الحاجات الإنسانية للمرؤوسين عن طريق التفاعل معهم، و فهم كل فرد منهم فهما عميقاً، و من ثم العمل على تحقيق حاجاته الإنسانية، و هذا بالطبع سيعود على القائد بالرضا النفسي و القبول من لدن الجماعة" (الحريري، 2010: 133).

بعد استعراض هذه النظريات التي تتعلق بالقيادة، نرى إن القائد يشترك في كل الأفكار التي وردت في تلك النظريات، فهو أي القائد خليط من مجمل تلك النظريات حيث يفترض أن يتميز بصفات شخصية من ناحية، و سلوكية و نفسية من ناحية أخرى إضافة إلى الظروف البيئية المحيطة، و الأفراد الذين يتعامل معهم، و الفروق الفردية بينهم و أن يتميز بالحكمة و الذكاء و سرعة البديهة، و القدرة على التصرف السليم في المواقف، كل هذه الأمور مجتمعة أضافة إلى الثقافة الواسعة تدفعنا إلى الحرص على وجود قيادة حكيمة واعية في كل مؤسسة بغية تحقيق الأهداف بأقل جهد و وقت و بصورة سليمة.

المبحث السادس: تنمية القيادة الإدارية التربوية:

"فرضت مرحلة التقدم التي يشهدها العالم توجهاً جديداً في مسألة اختيار القيادات الإدارية، فقد بات من الضروري البحث عن المؤهلات و المهارات الفنية و الإدارية إلى جانب مهارات توجيه الأخرين، لذا فقد تميزت مرحلة التنمية الإدارية في اختيار

القيادات الإدارية بأنها فترة الانتقال من الاهتمام باختيار القادة إلى الاهتمام بإعدادهم و تأهيلهم" (حسن و يونس، 1985: 79).

"و تعتمد برامج تنمية القيادات بشكل جوهري على تطوير كفاءة القادة في ممارسة العمل الإداري مما يجعلهم قادرين على ممارسة التأثير على الأخرين، و تحفيزهم باتجاه تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة ممكنة ضمن المواقف المتغيرة للمنظمة، و تنمية القيادات الإدارية كجزء من التنمية الإدارية لابد و أن تقوم على وفق أسس موضوعية تعتمد على التخطيط المبرمج و التنظيم الكفؤ و التوجيه السليم. إن غرض التنمية الإدارية هو تحسين قدرات القادة و العاملين على توفير الأكفاء منهم و القادرين على مقابلة متطلبات المستقبل" (المؤمن و آخرون، 1997: 130).

و بناءً على ما تقدم فإن تنمية القيادات الإدارية تعتمد بشكل جوهري على تزويدها و تطوير مهاراتها فيما يتصل برفع قدراتها القيادية على النحو الآتي:

1. تنمية و توعية القادة بالقيم الأخلاقية و سلوكيات العمل الإداري التي تتطلب منهم ممارسة العمل الإداري بأبعاده، و جوانبه كافة وفق أسس موضوعية عملية و ليس و فقاً للمزاج الشخصي.
2. تأهيل الإداريين مع البيئة و التجاوب مع المتغيرات المستمرة بما يكفل لهم القدرة على التوافق مع المستجدات وفق الأفضلية في المواقف المتغيرة.
3. توعية و تدريب القادة على ممارسة الصلاحية و السلطة وفق المسؤولية المنوطة بهم، و الحذر من ممارسة السلطة في اتجاه مغاير لقيم و سلوكيات العمل الإداري
4. تأهيل القادة الإداريين للممارسة العلاقات الإنسانية ضمن عملهم بما يساعد على رفع مستوى تفاعلهم الإيجابي مع العاملين، و تطوير أساليب تعاملهم بما يكفل لهم القدرة على التأثير في سلوك الجماعة.

5. تأهيل و تنمية القادة الإداريين على استخدام تقنيات الاتصال السليم بما يضمن لهم القدرة على فهم و نقل المعلومات و الأفكار و استخدام الصيغ و الأساليب الأكثر كفاءة في إيصال الأفكار للأخرين.
6. تأهيل و تنمية القادة الإداريين في ممارسة اتخاذ القرار من خلال توعيتهم بمراحل اتخاذ القرار، و وقت إصدار القرار و كيفية تنفيذه و متابعته استناداً إلى الخطوات المنهج العلمي ضماناً لسلامته و قبوله من الأخرين.

و بناءً على ما سبق فإن عملية تنمية القيادات الإدارية المستمرة تهدف إلى ما يأتي (العبد، 1969: 88):

أ. تنمية الإدارة و تعميق قدرات القادة على مختلف مستوياتهم و تطوير مهاراتهم و خبراتهم القيادية و الإدارية.
ب. تنمية قدراتهم على تشخيص المشكلات و تحليلها و استخدام الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات الإدارية، و استخدام السلطة و الاتصالات الإدارية و غيرها من المهارات الإدارية.
ج. تأهيل القادة الإداريين للتكيف مع البيئة و التجاوب مع المتغيرات المستمرة بما يكفل لهم القدرة على التوافق مع المستجدات الراهنة.

و هذا لا يتأتى إلا من خلال إقامة برامج خاصة تتعلق بتنمية القيادات الإدارية و من بينها برامج تدريب القادة الإداريين. و يعتبر التدريب نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في القائد و الجماعة؛ من ناحية المعلومات و الخبرات و المهارات و طرق العمل، و السلوك و الاتجاهات؛ مما يجعل القائد أو الجماعة مؤهلين للقيام بأعمالهم بكفاءة و فاعلية.

و لما كانت برامج التدريب على هذا القدر من الأهمية لتطوير و تنمية جميع الأطر البشرية؛ فإنها أكثر أهمية لتطوير مهارات و خبرات مديري المدارس كقادة إداريين فقد أورد راتب (1989) مجموعة من الأسباب التي تكسب برامج تدريب مدير المدرسة أهمية خاصة من بينها:

أ. إن الاختيار الموفق لمدير المدرسة لا يعني بالضرورة إنه سوف ينجح في عمله كقائد؛ بل من الممكن أن ينجح، و لضمان نجاحه لابد من تزويده بالعديد من المعلومات و المهارات و الأساليب التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة و فاعلية.

ب. هناك أعداد كبيرة من مديري المدارس قد عينوا بدون أن يدربوا على عملهم، و هم يمارسون دورهم طبقاً لقناعتهم الشخصية، و من هنا تأتي أهمية البرامج التدريبية في إكسابهم المهارات الضرورية لتمكنهم من القيام بعملهم بكفاءة.

ج. إن دور مدير المدرسة ينطوي على ضرورة الإلمام بالعديد من المعارف و المهارات التي ينبغي أن يكسبها لمواجهة التقدم و المستجدات الحديثة.

و هذه الأسباب جعلت بعض المجتمعات و الدول تهتم بمدير المدرسة؛ بوصفه قائد إداري و تربوي و تقيم مراكز خاصة لتأهيله و تنميته قيادياً و إدارياً، و تزويده بكل ما يسهم في تغيير و تطوير خبراته التقليدية؛ لمواكبة التطور التقني و الإداري.

و نستنتج مما تقدم أن البرامج التدريبية المتعلقة بالتنمية الإدارية تحرص دائماً على رفع كفاءة و تنمية الجهاز الإداري عن طريق تطوير العمل، و أساليبه و رفع مستوى أداء القيادات الإدارية المشرفة عليه، و هذا لا يعني مطلقاً أن تنمية القادة أمر يمكن أن يدرك بسهولة و يسر، بل تعترضهُ بعض المشكلات، و لهُ العديد من المتطلبات، و يحتاج إلى نوع محدد من السياسات، و يمكننا استعراض هذه الأمور على النحو الأتي:

أولاً: مشكلات تطوير القيادات التربوية: "تؤكد الدراسات التربوية و البحوث على أهمية دور مدير المدرسة كقائد تربوي و تعليمي أكثر من غيره من القيادات التعليمية؛ مما يؤدي إلى تركيز خطط و برامج تطوير القيادات التربوية و ضرورة تكثيف البرامج على الارتقاء بأداء مديري المدارس نظراً لأن المدرسة تمثل مجال تنفيذ كل استراتيجيات، و خطط تطوير التعليم من جهة، و لمسؤوليات مدير المدرسة تجاه جماعات متباينة داخل و خارج المدرسة من جهة أخرى" (Eugene, 1992: p.10).

و على الرغم من أهمية مدير المدرسة كقائد تربوي يسعى إلى تحقيق التطوير في أداء المدرسة بشكل عام و تطوير أداء الطلاب بشكل خاص؛ إلا إن هذا الدور يواجه العديد من الصعوبات و المشكلات التي يمكن إيجازها على النحو الأتي:

1. "تزايد الضغوط السياسية و المهنية لدى القيادة الإدارية التربوية، حيث إنه في بداية التسعينات نادى التربويون بالإصلاح التعليمي؛ الذى أصبح مبدأ سياسياً متزايداً في عمل القيادة، مع المطالبة بزيادة الاتصال مع طلابهم و العاملين بالمدرسة، و قد أشار التربويون إلى إن التغييرات التعليمية الحالية تسبب ضغطاً عليهم؛ بسبب الاحتياج المدرك لأداء شيء أكبر، و أن يكونوا أكثر في بيئة غير مستقرة و كل هذه الأعمال لا تجد الوقت الكافي لإنجازها على الوجه الأكمل؛ مما يسبب إحباطاً للقادة التعليميين في المدرسة، و قد أشارت دراسة فاحصة إلى إن عدد من مديري المدارس أصبحوا قادة منعزلين تماماً، و منفصلين عن العاملين و الطلاب مع عدم اعتمادهم على أقرانهم للحصول على دعم منهم في عملية القيادة؛ لأنهم يشعرون بأنهم في منافسة مع العاملين في المدرسة" (Begley, 1995: p.202).
2. كما إن تزايد ضغوط العمل التي يواجهها مديري المدارس أدت إلى أن يفكر أكثر من ثلثي نظار المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ترك مهنة

التعليم، أو التقاعد، "و قد تبين من دراسة أجريت في أواخر الثمانينات، أن أسباب ترك نظار و مديري المدارس لمهنة التعليم توزعت بنسبة مئوية على النحو الأتي: تزايد متطلبات توقيتات العمل حصلت على 56%، أما الإحساس بالضيق و ضغط العمل فكان 52%، و قد ذكر مديرو المدارس أيضاً إنه من أسباب ترك مهنة التعليم زيادة أعباء العمل و قد حصلت على 51%، أما الرغبة في التغيير فحصلت على 40%، و التشريعات و العجز في هيئات التدريس فقد تحصلت كل منها على 35%، أما السبب الأخير لترك المهنة فهو ضعف مستوى الطلاب فقد حصل على 28%" (Roland, 1992: p.64).

3. صعوبة تحديد المهارات التي يحتاجها مدير المدرسة لإدارة مدرسته بكفاءة و فاعلية؛ في وقت يواجه مديري المدارس تغييرات جذرية للأدوار التي يؤدونها داخل مدارسهم، و على الرغم من إن هذه المهارات لا يمكن حصرها إلا إن الحكومة الفيدرالية قد حددتها فيما يأتي (Maresh, 1992: p.317):

أ. تكون اتجاهاته فكرية أكثر منها عاطفية فهو مفكر بطبعه يتعامل مع الأمور من منطلقات فكرية مستخدماً قدراته العقلية بالدرجة الأولى، و لا يسمح بسيطرة مشاعره و عواطفه على سلوكه.

ب. التمتع بالذكاء العالي.

ج. المرونة في تغيير الإطار المرجعي، و طرق التعامل مع المشكلات، فلا يقيده أطاره المرجعي أو يمنعه من البحث عن بدائل و طرق جديدة لحل المشكلات.

د. النظر إلى المشكلة المعقدة على إنها تحدي يدفع إلى البحث عن الحلول.

هـ. امتلاك مهارة الحديث و التواصل مع الأخرين، و التعبير بوضوح عن تصوراته.

و. الاستقلالية الكبيرة في إصدار الأحكام.

ز. يكون الدافع للتعامل مع المشكلات نابعاً من سعة اهتماماته و قناعاته الشخصية بأهمية حل هذه المشكلات؛ و ليس من قناعة أصحاب السلطة بأهميتها و مطالبتهم بحلها.

4. زيادة الأعباء المهنية و الشخصية لمديري المدارس؛ نظراً لتزايد مسؤولياتهم التربوية و الأمنية تجاه المئات من الطلاب لمدة عشر أشهر في السنة؛ مما يؤدي إلى ضعف الهيمنة و الأشراف على هيئات التدريس و الجماعات المدرسية، و في نهاية الأمر الأشراف على تجارب تعليم الطلاب.
5. "تزايد تدخل جماعات الضغط للتأثير على سلطات مديري المدارس؛ ممثلة في جماعات أولياء الأمور و الطلاب، و بالتالي على الأدوار التي يضطلع بها مديرو المدارس، حيث يطالب المعلمون بمزيد من تحسين ظروف العمل المحيطة بالمهنة، كما يطالب أولياء الأمور بالمزيد من البرامج التعليمية ذات الأثر المرغوب، و هذا بدوره يؤثر على عملية صنع القرار التعليمي" (Hallinger, 1992: p.317).
6. "تتدخل السلطات التشريعية في تحديد أدوار و متطلبات؛ جديدة لتنظم توقيتات سير العمل و استخدام الموارد و تعيين القوى البشرية و البرامج الدراسية المستحدثة، و هي أمور غالباً ما تمثل صعوبات تواجه مديري المدارس بشكل متزايد تتطلب المزيد من الطاقات، و الجهد و بصفة خاصة إذا ما صاحبها الكثير من الحراك داخل المجتمع المحلي الذي تقع فيه المدرسة" (Begley, 1995: p.176).
7. "تؤثر التقنية الحديثة على بيئة القيادة التعليمية، فلم يسبق أن واجهت المدارس مثل هذه المعدلات السريعة من المستحدثات التكنولوجية، و لم يسبق أيضاً أن دخلت المدارس في تحديات مع أنظمة تلقي المعلومات البديلة –البعض منها أثبت فاعليته و البعض الأخر أقل من ذلك–، و هذه البيئة التكنولوجية تخلق

متطلبات على القادة التربويين من أهمها؛ كيفية الاستخدام الأمثل للموارد البشرية و المادية، و في ظل هذه الظروف يجب على القادة أن يمتلكوا مهارات لإدارة التغيير و تحقيق عمل جماعي محكم، لذلك يتحتم على القيادة أن تأخذ طريقاً محكماً و واضحاً لكي تعمل بفعالية مع التكنولوجيا المعاصرة التي تؤثر على المجتمع بصورة كبيرة" (Cordeiro, 1996: p.24).

و لما كانت المدرسة تمثل وحدة التحليل و القياس لأحداث التغيير العلمي، و أمام ضعف و هيمنة و إشراف مديرو المدارس على عملية تحقيق النمو للمعلمين، و تدهور فرص التحصيل الطلابي و تزايد متطلبات وظيفة مدير المدرسة، ترى سلطات التعليم المسؤولة عن تطوير القيادات التعليمية في الولايات المتحدة أن هنالك ثلاث سياسات يمكن اتباعها للتغلب على الصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية، و التي تتضمن بدورها بعض المؤشرات لمواجهة تلك الصعوبات، و ذلك على النحو الأتي (Rolonds, 1992: p.66):

أ. دعم برامج الإعداد المهني لمديري المدارس: حيث تتجه السياسات إلى ضرورة التركيز على متطلبات ممارسة المهنة، و برامج الإعداد الأكاديمي، و التأهيل قبل الخدمة، كشرط للممارسة مهنة مدير المدرسة، الأمر الذي أدى إلى إعادة بناء نظم و برامج إعداد مديري المدارس في العشر سنوات الأخيرة في كل الولايات المتحدة الأمريكية.

ب. إدخال التحسينات على عملية اختيار مديري المدارس: حيث يكون التركيز على عمليات اختيار مدير المدارس؛ بتحديد التوقعات المهنية من جانب شخص مدير المدرسة المرشح، و ذلك عن طريق لجان محايدة لفرز المتقدمين لمهنة مدير المدرسة، و وضع معايير الاختيار لاختبار قدرات و مهارات و مدركات المرشحين لمهنة التعليم بشكل عام، و إدارة المدرسة كوحدة تعليمية بشكل خاص، و مع ذلك

فإن بؤرة التركيز أثناء اختيار مديري المدارس تتجه نحو مدى توافر خصائص القيادة في المرشحين، و إدراكهم لمفهوم المدرسة ذات الجودة العالية.

ج. إتاحة المزيد من فرص التنمية المهنية مديري المدارس أثناء الخدمة: و تمثل هذه السياسة بعداً هاماً؛ في البحث عن مهارات و مفاهيم القيادة الجيدة و اللازمة مديري المدارس؛ لكي يسهموا في إدارة المدارس بكفاءة و فعالية، و مع ذلك فإن إتاحة المزيد من فرص التنمية المهنية لمديري المدارس أثناء الخدمة؛ يتطلب دعماً مادياً و فنياً؛ لاكتساب مديري المدارس المهارات اللازمة لقيادة عمليات التعليم و التعلم داخل مدارسهم.

و قد تطورت السياسات التعليمية للتغلب على المشكلات التي تواجه القيادة الإدارية التربوية في دول مختلفة، و لو أخذنا دولة نامية على سبيل المثال؛ فإننا نجد أن حكومة سيريلانكا تواجه في محاولاتها لتطوير القيادات التعليمية بصفة عامة و مديري المدارس بصفة خاصة؛ تحديات كبيرة تتمثل في عدم الانسجام و التوافق بين مستويات الإدارة، و لاسيما و زارة التعليم المركزية و مديريات التعليم، فضلاً عن عجز مديري المدارس عن تحقيق التوازن بين متطلبات الداخلية للمدرسة و المجتمع المحلي، كما أن مديري المدارس غير قادرين على اتخاذ القرارات بأنفسهم نظراً لبيروقراطية التدخل الإداري من جانب سلطات التعليم (Silina, 1992: p.317).

و لقد كان للإصلاح الإداري في مجال التعليم تأثيراته على أداء مديري المدارس، و بصفة خاصة عند تكثيف الدورات التدريبية و التأهيلية و التجديدية لهم، و التدريب على العمل في التجمعات المدرسية، و المشاركة في عمليات تحديد الأهداف، و تخطيط و تطوير المناهج، و القيادة التعليمية، و دعم سياسات رعاية الطلاب، و زيادة فعالية التعامل مع المجتمعات المحيطة بالمدرسة، و تشجيع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرار. إن سياسات إصلاح التعليم في سيريلانكا تسعى أصلاً

إلى تحقيق استقلالية المدارس في اتخاذ القرار، مما مكنها من ممارسة أساليب إدارية قللت من مرات الرجوع إلى الإدارة المركزية مما خفف من أعباء و عقبات الروتين.

ثانياً: متطلبات اختيار و تدريب القائد التربوي: إن نجاح المؤسسات التعليمية في إداء واجبها متوقف بدرجة أساسية على عملية الاختيار هذه، و قد صدق المثل التربوي القائل: "أعطني مديراً أعطيك مدرسة" فاختيار المدير المناسب للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة؛ لأن المدير الناجح هو الذي يوجد التعاون التام في مدرسته، و يوحد الجهود بين جميع العاملين في المدرسة للنهوض بها من جميع الجوانب التربوية و الإدارية و الاجتماعية.

و نتيجة هذه الأهمية؛ فقد و ضعت الإدارات التعليمية في مختلف الدول شروطاً لاختيار مديري المدارس على مختلف مراحلها، تتعلق معظمها بالإعداد الأكاديمي للمرشح و بمدة خبرته، و المراحل التي مر بها في سلم الوظائف التعليمية حتى يصبح مؤهلاً لشغل هذه الوظيفة، غير إن هذه الشروط ليست واحدة في كل هذه الدول بل تختلف من دولة إلى أخرى؛ لأسباب تتعلق بال ظروف السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية السائدة في هذه الدول؛ و في ليبيا يتم اختيار الشخص الذى يتولى مهما بمدير المدرسة ضمن الشروط الأتية (هادي، 2009: 72):

1. أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي –أو ما يعادله–، و خبرة فعلية في مجال التدريس لا تقل عن عشر سنوات.
2. أن يكون ملتزماً أخلاقياً و سلوكياً و علمياً.
3. أن يكون لائق صحياً.
4. أن يكون ملتزماً مهنياً و خلقياً.
5. ألا يقل تقديره الفني خلال الخمس سنوات الأخيرة على جيد جداً.
6. ألا يقل عمره عن خمسة و ثلاثين عاماً.

7. أن تتوافر فيه الشخصية القيادية و متمتعاً بالوقار و الاحترام بين زملائه.
8. أن يكون من ذوي التخصص بالنسبة لمن يرشح للمعاهد الفنية أو مراكز التدريب المتوسط.
9. أن يكون من ذوي الإقامة الفعلية في البلدية التي تقع بها المؤسسة، و أن تتوافر لديه الرغبة في إدارتها.
10. ألا يكون قد حكم عليه بجنحة أو جناية مخلة بالشرف.

أما الإعداد المهني لمدير المدرسة –بشكل عام– فيجب أن يكون لية إلمام بالجوانب الآتية (هادي، 2009: 74):

أ. الأهداف العامة للتربية و السياسة التعليمية.
ب. مبادئ الإدارة المدرسية و الإدارة العامة.
ج. حاجات و متطلبات و طبيعة التلاميذ كل في المرحلة التعليمية التي يُعد لها.
د. النواحي القانونية و المالية في المدارس و مشكلاتها.
هـ. أسس التوجيه و الإرشاد النفسي.
و. تاريخ تطور التعلم.
ز. نظام التعليم الحالي و إدارته التعليمية.
ح. التربية المقارنة و الإدارة التعليمية.
ط. العلاقات العامة و العلاقات بالبيئة.
ي. دور و أهداف مدرسته في النظام الاجتماعي.

و يرى أبو فروة (1997) أن نجاح القائد في ممارسة أعماله اليومية داخل المؤسسة التعليمية يتوقف على مجموعة من المهارات الأساسية؛ التي تعد جميعها لازمة لنجاحه، كما أنها تحدد مدى قدرته على التأثير في سلوك العاملين، و دفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون بها ذلك إن للقيادة أطرافاً

ثلاثة هي: القائد و أفراد الجماعة و المواقف؛ و لكي يستطيع القائد تفهم هذه الأطراف عليه أن يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل؛ و رفع الروح المعنوية لدى الأفراد، و من ثم فعالية المؤسسة و التي تتمثل في المهارات الفنية و المهارات الإنسانية و المهارات الإدراكية.

"و نظراً لضخامة المهام الإدارية و الفنية للقائد التربوي بالمدرسة الثانوية؛ فإن ذلك يستدعى وجود بعض المهارات و المواصفات التربوية؛ التي تسمح له بالقيام بمهامه الفنية؛ كالقدرة على التحليل و التجديد و الملاحظة و النقد الموضوعي، إلى جانب المهارات القيادية التي تتمثل في التخطيط و التنسيق و صنع القرار و تفويض السلطة و الحفز و غيرها من الأعمال القيادية" (الطويل، 1995: 26)، "و ربط وحدات التنظيم ببعضها البعض؛ من طلاب و معلمين و أولياء أمور؛ و الحرص على تحقيق الأهداف التي يسعى الجميع للوصول إليها؛ و ذلك من خلال القدرات و الإمكانات التي يمتلكها داخل النظام (الفقي، 1994: 206)، "بحيث يتقبلون قيادته طواعية لاعترافهم التلقائي بقيمته و قدرته على تحقيق أهدافهم، و التعبير عن أمالهم، و انتماءاتهم و طموحاتهم، فالقيادة هي فن التأثير في العاملين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس و إخلاص" (مصطفى، 1993: 22).

"و يُعد مدير المدرسة الثانوية أحد الأركان الأساسية بالمدرسة و أهمها، إذ تعتبر هذه الأركان ناقصة بدونه، كما إنه عند النظر إلى عمليات الإدارة التي تشمل التخطيط و التنظيم و الأشراف و تنمية العلاقات الإنسانية و صنع القرار و الاتصال الإداري و الحفز و تقويم الأداء و غيرها، فالقائد التربوي للمدرسة هو البادئ لهذه العمليات و محركها و هو القائد و الموجه لها" (فتحي، 1999: 19).

و هنا كان لابد من توافر عدة متطلبات ضرورية لمدير المدرسة الثانوية لممارسة دوره القيادي و تتمثل فيما يأتي:

1. قدر كبير من التعليم و الخبرة في مجال العمل الإداري التربوي.
2. القدرة على التغيير و التجديد و الابتكار و الإبداع.
3. القدرة على معرفة الذات و معرفة الأخرين و القدرة على العمل مع غيره من أعضاء المجتمع المدرسي و حفز طاقاتهم على التعاون المثمر الذي يحقق أهداف التربية و التعليم.
4. إتاحة الفرصة لكل فرد في المدرسة لتنمية قابليته و استعداداته و اتجاهاته لتحقيق ميوله ضمن إطار من الحرية و المسؤولية و القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة البناءة.
5. تهيئة بيئة العمل المناسبة لتحقيق الثبات و الاستقرار في العمل دون اضطراب أو انقطا.
6. بث روح التعاون بين الهيكل المدرسي كأفراد و مجموعات و دفعهم للعمل بحماس و قوة مما يولد بينهم الثقة و الاحترام و العمل بروح الأسرة الواحد.
7. النظرة التصورية الشاملة للتربية و ارتباطها بالنظام العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي بالمجتمع و عدم التركيز على النظرة الجزئية التي تهتم بمرحلة معينة أو مادة دراسية معينة.
8. الإلمام ببعض الجوانب الإشرافية المتعلقة بالتدريس و أساليبه الناجحة و الإلمام بخصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية التي يعمل بها، و معرفة أساليب التدريس و طرقه الحديثة و الحرص على تطبيقها و الاطلاع الدائم على أساليب تقويم الطلاب و تحصيلهم العلمي.
9. الإلمام بطرق تنمية المعلمين مهنياً و تحسين المنهج الدراسي و إثرائه و تنفيذه و إعداد البحوث الإجرائية الموجهة لتحسين طرق العمل داخل المدرسة.
10. القدرة على التخطيط الاستراتيجي و القيام بعملية التقويم لتحديد مستوى الإنجاز و مدى تحقيق أهداف الخطة المدرسية و التجهيز للخطة القادمة.

11. استخدام الوسائل المتنوعة من التقويم مع ضرورة اتصافها بالصدق و الثبات و الموضوعية و الأسلوب العلمي.
12. تحديد الاحتياجات الضرورية للمدرسة بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج أثناء عملية التقويم مع إعداد خطة علاجية أو تطويرية في الجوانب التي تحتاج إلى ذلك و الحرص على متابعة تنفيذها.

"و نظراً لأهمية الدور القيادي الذ يقوم به مدير المدرسة الثانوية و تأثيره على العملية التعليمية و التربوية و على القرارات الصادرة من المستويات العليا يعد القرار الذي يتخذ لاختياره من أهم القرارات التي تؤثر على تحقيق المدرسة لأهدافها و من ثم تأتي صعوبة عملية الاختيار لكون الحكم على شخص ما بأنه صالح لإدارة المدرسة أمراً غير ميسور و خاصة أن الذي يرشح لهذه المهمة قد لا تتوافر عنه بيانات كافية للحكم على أهليته لقيادة العمل المدرسي فليس من ينجح في التدريس يمكن أن يكون ناجحاً في القيادة" (عبود وآخرون، 1992: 51)، خاصة بعد تتعدد المهام و المسؤوليات و ما تتطلبه المدرسة الثانوية من قيادة تربوية واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية قيادة تحفز جميع العاملين في المدرسة على تحقيق أهداف التربية و التعليم إذ يجب على شاغلها أن يكون لديه خبرة طويله في مجال العملية التعليمية و التربوية تؤهله للقيام بدوره القيادي بالإضافة إلى الإعداد المهني و الصفات القيادية.

"و عليه فقد تم الاتجاه إلى البحث عن طرق مثلى يمكن من خلالها اختيار أفضل العناصر للقيام بهذا الدور القيادي، و قد كشفت الدراسات العديدة عن عدة نظريات و اتجاهات طبقت في اختيار القادة التربويين أهتم بعضها بالتعرف على خصائص الأفراد القياديين الناجحين كما أهتم بعضها الأخر بالتعرف على سلوكهم في المواقف المختلفة و نتج عن هذا النوع من الدراسة نظريتان هما: نظرية السمات و

تهتم بدراسة السمات و الخصائص التي يتميز بها القائد عن سائر أقرانه، و الثانية نظرية المواقف و ترى إن ما يفعله القادة في المواقف المختلفة أهم بكثير عن السمات و الخصائص التي يتميزون بها، و كلتا النظريتين تهدفان إلى الكشف عن بعض المؤشرات التنبؤية للحكم على مدى ما يتوقع من نجاح الشخص أو فشله في القيادة" (صادق، 1996: 14).

إن كلتا النظريتين مع أهميتها لم تحددا معايير و أسساً يمكن من خلالها اختيار المديرين و بالتالي استخدمت الدراسات بعض المقاييس كأدوات أو وسائل أقرب إلى الموضوعية و مراعاة الاختيار باختلاف النظم السياسية و الإدارية في كل مجتمع و من أهم نظم الاختيار ما يأتي (الفقي، 1994: 486):

أ. الاختيار وفق مطالب التأهيل اللازمة لشغل الوظيفة طبقاً للمواصفات القيادية و التربوية و الشخصية الموضوعة لها.

ب. الاختيار على أساس امتحان الكفاءة التحريرية و الشفوية و المقابلات.

ج. الاختيار من بين الذين شملتهم الترقية من المعلمين حيث تشكل هذه الوظيفة درجة السلم الوظيفي التعليمي في بعض النظم.

د. الاختيار على أساس الحرية المطلقة للسلطات التعليمية الأعلى و المسؤولية السياسية لها فالأمر كله يعتبر متعلقاً بالسلطة العليا و ولاة الأمر.

هـ. الاختيار الديمقراطي من قبل المعلمين أو ترشيح بعض المعلمين لأنفسهم لشغل الدور القيادي للمدرسة أو يرشح بعض المعلمين أسماء من يرون فيهم الكفاءة و المسؤولية و رفعها للإدارة التعليمية للاختيار.

و. الاختيار على أساس المركز الاجتماعي لبعض الأشخاص الذين ينحدرون من أسرة تدعي الصداقة أو القرابة من السلطات العليا وقيمها.

ز. الاختيار على أساس التخصص في ميدان العمل و الخبرة العالمية و الإبداع في مجال العمل.

و بانتهاء عملية اختيار القائد التربوي تأتي العملية المكملة لإعداد هذا القائد و تنمية مهاراته لتوافق الدور القيادي و هي عملية التدريب في الوقت الذي يشهد تحولات متعددة و تطورات متسارعة و تغيرات متلاحقة في شتى مناحي الحياة و مع ظهور هذه الثورة في عالم الاتصالات و تدفق المعلومات التي أسهمت في انتشار المعرفة و أدت إلى متطلبات جديدة من المهارات في القيادة الإدارية التربوية و ظهور ما يسمى بالشهادات البديلة التي تلائم متطلبات السوق الحالية تجلت الحاجة الملحة و الدائمة للتدريب الذي يعتمد على اكتساب الشخص للمعارف و المهارات اللازمة في فترات قصيرة نسبياً و بأساليب حديثة تختصر المسافات و تلغي الحدود.

"و تتبع عملية الاختيار عادة عملية الإعداد لمن يتولى مهام القيادة المدرسية، لأن عملية الاختيار لشغل الدور القيادي لمدير المدرسة لا تمثل ضماناً لنجاح من ثم اختيارهم و ترشيحهم في قيادة العمل القيادي الجديد؛ الذي يناط بهم قبل الممارسة الفعلية لهذا الدور القيادي، و ذلك لأن ممارسة القائد التربوي داخل المدرسة من الضروري أن تكون قادرة على إحداث تغييرات في ثقافة المدرسة، و إنجازات الطلاب و جودة المخرجات، و سلوك العاملين في المدرسة" (Margor, 2000: p.24).

"إضافة إلى تطوير و تنمية قدراتهم القيادية، و ارتفاع بمستوى كفاءتهم القيادية و الفنية و الاجتماعية أثناء الخدمة؛ فقد أثبتت البحوث و الدراسات الحديثة في ميدان القيادة إن المهارات القيادية يمكن أن تكتسب بالتدريب؛ على الأسس و المفاهيم القيادية، فجعل القائد في مواقف قيادية معينة يستفيد منها في القيادة التطبيقية، و حتى الشخص ذو المواهب القيادية الفنية يحتاج إلى صقل هذه المواهب حتى يستطيع الثبات في

الميدان و يحصل على أدوات جديدة تساعده على اتخاذ القرارات السليمة" (القريشي، 1999: 209).

و لذا فإن أهمية التدريب تتجلى فيما يأتي (القاسم: 1992، إسماعيل: 1997، السلمي: 1992، يوسف: 1993):

أ. القوى البشرية حيث يحدث تغييراً في المتدربين في معلوماتهم و أدائهم و اتجاهاتهم و من ثم يؤهلهم لشغل وظائفهم بكفاءة أعلى.

ب. يساعد القادة التربويين على القيام بدورهم القيادي الذي يشغلونه لأول مرة في بداية حياتهم العملية.

ج. يهدف إلى تمكين الشخص من التأثير على الأفراد في المواقف المختلفة و السيطرة عليهم إضافة إلى الأر تقاء بمستوى الكفاءة بين القيادية و الإدارية.

د. يسهل التدريب الدور القيادي لمدير المدرسة عن طريق إدخال الوسائل و التقنيات الحديثة و الاستفادة منها.

هـ. مساندة أخر التطورات و التغيرات التي تطرأ على التعليم بعامة، و المدرسة الثانوية العامة بخاصة و لا يتم هذا إلا من خلال التدريب.

و. يقدم للقيادات التربوية فهماً أفضل للأفراد الذين يتعاملون معهم و لعمليات النظام التربوي و وسائل تحقيق الأهداف التربوية.

ز. يساعد التدريب على تفجير طاقات الفرد و إمكانياته و يتيح له الفرصة لاستثمارها في الأداء من خلال التمكين.

و استخلاصاً لهذه الأهمية الخاصة بالتدريب فإن مدير المدرسة الثانوية بخاصة يحتاج إلى عملية تدريب كاف ليصبح مؤهلاً لقيادة مدرسته تعليمياً و تربوياً و اجتماعيا، حيث تتمثل أهداف التدريب للقيادات التربوية في الآتي (عبد الوهاب و أخرون: 1999، دياب: 1999):

أ. تنمية قدرة القائد على القيام بالدور القيادي لمواجهة المشكلات.

ب. تأهيل القائد التربوي لقبول التغيير و التعامل معه داخل المدرسة و خارجها.

ج. التأهيل على مقابلة الاحتياجات بتطوير الوظائف داخل المدرسة بما يتوافق مع المتغيرات و الاتجاهات الحديثة، و تمكين العاملين من مسايرة التقدم العلمي و التكنولوجي، و الإلمام بأساليب العمل الحديثة.

د. إعطاء الفرصة للكشف عن القصور الذي يظهر في القائد الذي تم اختياره و متطلبات الدور القيادي داخل المدرسة.

هـ. القدرة على استخدام التكنولوجية الإدارية لتوظيفها في مجال العمل سواء الإداري أو التعليمي.

و. مساعدة القائد على تنمية الطاقات و القدرات و إخراج أفضل ما لديه من مهارات.

ز. علاج القصور و تحسين الإعداد للدور القيادي لمدير المدرسة الثانوية في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية و بالتالي زيادة الإنتاجية.

مما تقدم نجد إن التدريب يسمى إلى صقل المهارات و تنمية القدرات و زيادة المعلومات، حيث إن الأهداف التدريبية لا تسعى فقط إلى إيجاد حلول محددة للمشكلات التي تدور في العمل؛ من فنية و إنسانية و غيرها، و لكنه يساعد المتدربين على الوصول إلى أفكار جديدة في أعمالهم و حلول مبتكرة لمشكلاتهم و قرارات أكثر فاعلية لتحقيق أهدافهم. و تشير الأدبيات التربوية إلى إن هناك نوعين من التدريب لمدير المدرسة الثانوية و هما (البوهي، 2001: 233):

- **<u>النوع الأول:</u> التدريب قبل الخدمة:** و هو تدريب مدير المدرسة قبل أن يشغل الوظيفة، و يتولى مهامها و هو يهدف إلى تعريف المدير بأهداف الإدارة

التعليمية و الإدارة المدرسية و بأهمية المؤسسات التربوية في تحقيق أهداف المجتمع و تعريفه بحقوقه و واجباته.

- **النوع الثاني: التدريب أثناء الخدمة:** و يتم عن طريق الدورات التدريبية و اللقاءات و الندوات و الخبرات اليومية و الدراسات النظرية و يشمل: تدريب تجديدي يهدف إلى تجديد الجوانب المهنية و تنميتها للفرد و تزويده بأحدث الاتجاهات و المفاهيم و الخبرات المتعلقة بميدان عمله، و تدريب تأهيلي يهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم و هو ما يقدمه إلى المعلمين الجدد في مجال الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية.

و باستقراء ما سبق عرضه يمكن القول إن القادة التربويين سوف ينجحون بتوسيع مهاراتهم، و إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم على أسس من نظم المعلومات الإدارية و المهارات التحليلية و التكاملية، و ذلك من خلال تطوير آرائهم و تغيير أفكارهم و مفاهيمهم و تعلم المهارات القيادية الجديدة ذات السلوكيات متعددة الأبعاد في مختلف المواقف.

و إجمالاً لما سبق يمكن القول: إن التدريب يعد ر كناً أساسياً في البناء القيادي، و من خلاله يستطيع قائد المدرسة الثانوية تنمية مهاراته و زيادة المعارف الجديدة و التي يتوقع استخدامها في الحال أو بعد فترة قصيرة عند العودة للعمل، و التي تمكنه من تنفيذ المهام و المسؤوليات الموكلة له بكفاءة و فاعلية.

"و لكن هناك العديد من المشكلات التي قد تواجه التدريب في بعض الأحيان و ذلك كمعارضة الرؤساء و الزملاء –كل بأسلوبه– للمدارس الذين يعودون من دورات تدريبية عامة أو متخصصة مع عدم وجود حوافز لتشجيع التدريب، و متابعة المتدربين في كثير من الأحيان، و قلة العناية بأعداد و تخطيط البرامج التدريبية، و عجزها عن

إحداث التغييرات المطلوبة في اتجاهات الأفراد و مهاراتهم، و انعدام النظرة الجدية إلى برامج التدريب، و اتخاذها وسيلة للتكسب و الاحتراف" (سعيد، 1982: 75).

"و من المشكلات الرئيسية التي تواجه قادة التدريب تخلف الدارسين و عدم حضورهم إلى البرامج التدريبية بسبب عدم مناسبة الوقت أو المكان، و كذلك طول البرنامج التدريبي إضافة إلى سرعة التغييرات الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية التي توجد حاجات و متطلبات جديدة لتدريب الموارد البشرية و تطويرها، مما يضع الأشخاص المسؤولين عن وضع سياسات التدريب في موقف يتسم بقدر قليل من عدم التأكد كما إن النقص في المتخصصين و الخبراء يشكل صعوبة في اعتماد سياسات محددة للتدريب أو تطبيقها" (سعيد، 1982: 75).

بالإضافة إلى عدم وجود وحدات تنظيمية متخصصة لنشاط التدريب، و إن وجدت فإنها ضعيفة أو قليلة الخبرة في هذا المجال، و ذلك لعدم تفرغ المتدربين، و عدم الاهتمام بعملية قياس العائد من التدريب، و كذلك لعدم اقتناع بعض القيادات لجدواه كما إنه لا توجد سياسيات واضحة له (تقي و عسكر، 1987: 43).

و لا يمكن حل هذه المشكلات، و التغلب عليها إلا من خلال النهوض بإدارات التدريب في الإدارات التعليمية المختلفة، مع نشر الوعي التدريبي، و إدراك الجميع لأهمية التدريب و اختيار أكفأ المدربين، و أساتذة التربية مع استخدام التكنولوجية الحديثة في التدريب، و تدريب القيادات التربوية على الأجهزة الحديثة التكنولوجية، و جعله شرطاً رئيسياً للترقي في اجتياز دورات الكمبيوتر لمواجهة التيار المعلوماتي، و التركيز على التدريبات العملية، و الاهتمام بالتدريبات التأهيلية القائمة على توضيح الواجبات، و المسؤوليات للوظائف القيادية؛ مع الاهتمام بصرف مكافأة مالية و زيادة المرتبات على أثر اجتياز التدريب بنجاح حتى يكون هنالك الدافع للأقبال على التدريب.

ثالثا: سياسات تطوير القيادة الإدارية التربوية: يواجه المجتمع المعاصر مجموع من تعقيدات الحياة الناتجة عن التغيرات المتسارعة و المتلاحقة و التطورات التكنولوجية و المعلوماتية التي أثرت على جميع مؤسسات المجتمع، فلم تكن المؤسسات التعليمية بمنأى عن تأثيرات هذه التغيرات و التطورات التي غزت جميع مناحي الحياة، لذا كان لزاماً على أصحاب القرار و القيادات الإدارية التربوية الارتقاء بالمؤسسات التعليمية و اتباع الأساليب الحديثة في تحقيق أهدافها التي و جدت من أجلها لكي تواجه حاجات المجتمع و متطلبات العصر بمظاهره المختلفة.

و يعتبر نجاح القيادات الإدارية في المدرسة نجاحاً للنظام التربوي ككل، لأن القائد الإداري هو الممثل و المنفذ لسياسات و استراتيجيات و برامج وزارة التربية و التعليم، و المسئول عن قيادة التغيير و إحداثه في المدرسة، فالقائد الإداري مطالب بالتمتع بقدرات و مؤهلات قيادية و إدارية مهمة و البحث عن الطرق و الوسائل التي تحدث التميز في الأداء حتى تساير مدرسته و مخرجاتها روح العصر و مظاهره.

يعطي صانعوا سياسات القيادات التعليمية الأهمية القصوى لدور مديري المدارس في عمليات، و إجراءات تطوير القيادات، و بالتالي أصبحت المدرسة مجالا و مركزا لأية برامج تطويرية، كما أصبحت المدرسة و حدة التحليل و القياس لمدى إحداث التغيير و التطوير في أداء و تحصيل الطلاب، "فلقد أظهرت الدراسات ارتباط المدرسية بأهمية الدور الذي يؤديه مدير المدرسة، إذ أن دورهما له أهميته القصوى باعتبارهما معيار رئيسيا لمدرسة جيدة نظراً لأنهما مسؤولان عن جودة البرامج التعليمية الموجهة للتلاميذ، و عن توفير المناخ المدرسي الجيد، و عن تحقيق النمو المهني للمعلم، غاية الأمر ان المدرسة الجيدة تستمد قوتها و جودتها من شخصية و أداء مديرها او ناظرها" (Roland, 1992: p.63).

"و قد تطور نور مدير المدرسة من المدير إلى القائد التعليمي ثم إلى القائد التحولي، و تركز القيادة التحولية على بناء صورة مشتركة بين العاملين في المدرسة، و على تحسين عملية الاتصال، و اتخاذ القرار بشكل جماعي، و تخلق مثل هذه القيادة روابط بين القيادة و التابعين في المدرسة التي تصبح بيئة أكثر استجابة و إبداعية. ففي الثمانيات أصبح تطوير القيادة التربوية بمثل عاملاً مهمة لتحقيق التقدم الفعال في شتى الميادين، و كان التطوير المهني لمديري المدارس موجود بصفة عامة في نمطين أو ثلاثة، و في حضور الاجتماع القومي للجمعية المهنية للفرد، و الدخول في مقررات تخرج الجامعة التي تأخذ للحصول على درجة متقدمة أو لكسب عوائد و حوافز في المرتبات، و المشاركة في تطوير العاملين بالاشتراك مع المناهج الحكومية أو البرامج التعليمية، و لكن لم يثبت أحد منهم أنه طريقة فعالة في تطوير القيادة التربوية (Hallinger & Leithywood, 1992: p.301).

في الولايات المتحدة الأمريكية، أهتمت الحكومة الفيدرالية بالتدريب أثناء الخدمة لرفع كفاءة القيادة التربوية، وعام 1985 بلغ حجم تمويل برامج التعليم و التدريب المهني في هذا العام و حده حوالي 30 مليون دولار حيث شارك 37 مليون عضواً من القوى العاملة في تلك البرامج، و كانت تلك البرامج تهدف إلى رفع كفاءة القيادة التربوية؛ من خلال اطلاعهم على المستجدات في إدارة المدرسة مع استخدام التكنولوجيا العصرية التي تساعدهم على التواصل مع المجتمع المتغير الذي توجد فيه المدرسة" (Tery, 1995: p.1039).

و اتضحت سياسة تطوير القيادات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في إطار مجموعة من المؤسسات و الهينات المختلفة طبقا لمشروع قرار مجلس الشيوخ الأمريكي رقم (882) لعام 1985، حيث يحدد المشروع منظور متكامل لأبعاد سياسات

تدريبية تقدمها الإدارات التعليمية، و الهيئات الإقليمية، و المؤسسات الأخرى التي تقدم مشروعات تطوير المواد الدراسية، و ذلك على النحو الآتي:

1. **الإدارات التعليمية و خطط تنمية المدارس:** "حيث يعطي التشريع الحق للإدارات التعليمية في تحديد الخطوط الشاملة لسياسة تنمية العاملين المتصلة بخطط تنمية المدارس، و طبقاً لهذا التشريع يمكن تصميم كل خطط المدارس لتحسين الممارسات التطبيقية للمواد الدراسية لدعم الجوانب المعرفية استجابة لاحتياجات التلاميذ المتعددة و المتباينة، مع ملاحظة أن تمويل تلك الخطط سوف يكون في ضوء ما ينص عليه التشريع بحيث يمكن تغطية غالبية مشروعات الإدارات والمدارس" (International Coordinating Council, 1990: p.2).
2. **و كالات الموارد و الهيئات الإقليمية:** "و يحدد التشريع دور الوكالات و الهيئات الإقليمية لمساعدة المدارس لتطوير خططها كمحاولة لتحسين مستوى القيادة التربوية بها، من خلال تقديم برامج تدريبية لهم تحتوي على الأنشطة و الخبرات التي تتجانس مع الضغوط و المشكلات التي يواجهها القادة التربويين، و قد استثمرت الحكومية الفيدرالية اكثر من (30) مليون دولار في تطوير القيادة التربوية و دعم هذه البرامج، و بحلول عام (1990) أنشى أكثر من 150 مركزاً لمديري مدارس، و هي وحدات لتطوير القيادة المدرسية أو أكاديميات قيادة حكومية، و تمت رعاية البرامج بواسطة المديريات التعليمية، و الجامعات، و الجمعيات الأهلية و الوكالات الخاصة، حيث أن هذه الهيئات أدت إلى التنوع في تصميم البرامج لملائمة ضغط السوق الخاص بتحسين التعليم و تحسين القيادة التربوية و الأشراف التعليمي" (Hallinger & Leithwood, 1992: p.304).

و في دراسة مصممة لتحديد المهارات التي يحتاجها مدير المدرسية في سنة 2000، أوضحت ضرورة تطوير المهارات الشخصية للمديرين و المشاركة في

العلاقات الداخلية و الإنسانية في المدرسة، و اقترح كثيرون من رجال التربية أن المديرين يجب أن يأخذوا مقررات في التكنولوجيا الحديثة، و هذه الدراسة هي عبارة عن مصفوفة بحث النمو المهني لمدير المدرسة داخل الأبعاد المختارة، و هذه الأبعاد كالآتي: المدير، و مسهل برنامج المدرسة، و محلل المشاكل المدرسية و هناك مواصفات سلوكية تكل بعد تفسير السلوكيات المهنية التي قد تشاهد في المدرسة.

و في محتوى الجمعية الوطنية لمديري المدارس بولاية انديانا نشرت عدة كفاءات تطوير المديرين، و هذه الكفاءات تشتمل على أربعة مجالات واسعة هي (Hallinger & Leithwood, 1992: p.307):

أ. مفهوم القيادة، و أساليب إدراك الذات، و أساليب التدريس و التعلم، و إدارة الوقت.

ب. البرامج المدرسية، و الإشراف التعليمي.

ج. الثقافة المدرسية، و مهارات توزيع العمل على الجماعة، و تحضير العاملين و تطوير الهيأة العاملة.

د. الاتصال الفعال بين القيادة و العاملين و مشاركة الجماعة في الأعمال المدرسية.

3. **مشروعات تطوير المواد الدراسية:** تركز مشروعات المواد الدراسية بصفة خاصة على ضرورة تحديد الممارسات التطبيقية التي يقوم بها القادة التربويين للإشراف على المعلمين و مساعدتهم على تنفيذ أهداف مناهج الدراسة التي تتبناها الولايات المتحدة (International Coordinating Council, 1990: p.40).

"و تؤكد إحدى الدراسات في ولاية كاليفورنيا على أنه بالرغم من أن حكومات الولايات تقوم بوضع المخصصات اللازمة لتمويل برنامج إعداد و تنمية مديري

المدارس، إلا أن سياسات الإعداد و التنمية غير مرتبطة بخطط جديدة تسعى إلى تحسين العمل داخل المدرسة، فضلا عن انها لا تلقي الدعم الكامل و الكافي لمواصلة تحقيق الأهداف، لذلك تتصف برامج تلك السياسات العمومية و الرؤية دون مراعاة ظروف و أحوال كل مدرسة على حده، الأمر الذي يستلزم معه أن يتعاون كل من القيادة التربوية و العاملين في إدارة المدرسة معاً لتحديد نوعية البرامج التي يحتاجونها بالفعل، و يشعرون أنها ضرورية لتحقيق أهداف مدرستهم، و لذلك توصي الدراسة أن يسعى التخطيط الشامل لبرامج تنمية القادة التربويين إلى تحقيق الأتي (Policy Development Committee, 1988: p.12):

أ. معاونة مدير المدرسة على تحسين قدرة القيادة؛ من خلال تصميم بعض المواقف الحياتية التي يمكن من خلالها التغلب على المشكلات و العقبات التي تعترض قيادته.

ب. تحديد المهارات التي تحتاجها القيادة التربوية؛ لتحقيق الأهداف المرجوة عند التعامل مع العاملين بالمدرسة.

ج. إعداد الخطط و البرامج؛ بعد تحديد أولويات العمل داخل الفصول و المدارس يتم التركيز على المواد الدراسية التي تدرس داخل الفصول لأعلى موضوعات عامة مثل: التدريب العلاجي و الدافعية، و التخطيط أو غير ذلك من الموضوعات.

و قد شهدت الدول النامية تطوراً كبيراً في سياسات تطوير القيادات التربوية، فمثلا تتضمن سياسات تطوير القيادات في باكستان اجراءات تفصيلية لإمكانية تنفيذها داخل المدرسة، و بصفة خاصة داخل الفصول، مما ينعكس آثارها على الطلاب، و تحسين تحصيلهم الدراسي، و هو ما يمكن التحقق منه عن طريق

تحليل نتائج التقويم و الاختبارات، و ترى سلطات التعليم الباكستانية ضرورة تطوير القيادات التعليمية للأسباب الآتية (Marvin, 1994: p.18):

- ✓ إتاحة الفرصة للقيادات التعليمية –و بصفة خاصة المعلمين–، لمعرفة مدى تعلم الطلاب، و ما ينبغي أن يتعلمونه.
- ✓ زيادة إمكانية تحديد حجم المخصصات المالية المطلوبة لدعم برامج التدريب و التطوير القيادات التعليمية و ذلك لرفع أداء القيادات التعليمية.
- ✓ إثارة الدافعية والحفز لدى المعلمين لتحسين مستويات اداء طلابهم.

أي أن ضرورة تطوير القيادات التعليمية في محور العملية التعليمية و هو التلميذ، و ذلك من أجل تحقيق أفضل تعليم ممكن في البلاد، و ذلك أن التلميذ بما يمثله من ميول، و رغبات، و اتجاهات هو لب عملية التربية، لذلك فإنه من الضروري الاستفادة من هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة لتطوير أداء القيادات التعليمية في البلاد.

"و في اليابان، تبدو أولويات سياسات تطوير القيادات التربوية في إتاحة الفرصة أمام القادة التربويين للحصول على تعليم مقنن يضمن جودة عالية من المهارات و الممارسات القيادية، أكثر من الإسهاب في اكتساب المعارف النظرية، أي التركيز على الجانب المهاري بشكل أكبر من الجانب المعرفي، و تهتم سياسة تطوير القيادة التربوية في اليابان على الجوانب التطبيقية، و خاصة الجوانب التكنولوجية التي تستند إلى تطبيقات العلوم قبل الإغراق في دراسة المبادئ و المفاهيم النظرية" (Marvin, 1994: p.151).

و في جمهورية ألمانيا الاتحادية سابقاً؛ "تتحدد معالم سياسات تطوير القيادات التربوية في برامج و دورات التدريب التي تسعى إلى تمكين القادة

التربويين من المستحدثات العلمية الجديدة و إمكانية تطبيقها داخل المدرسة، مثال ذلك إدخال برامج جديدة لتدريب القادة حول تكنولوجيا المعلومات و علوم الحاسب الآلي، و التربية البيئية و تلك الأمور من بين أمور أخرى تتطلب حسن التنظيم، و الإدارة للبرامج التدريبية على كافة مستويات الحكومة الفيدرالية، و تسعى حكومات الولايات و المحليات لإنجاح هذه البرامج التدريبية عن طريق إجراء الدراسات و البحوث التجريبية في تطبيقها وتعميمها" (Gredi, 1994: p.167).

مما سبق يتضح لنا مجموعة من الاعتبارات و الاتجاهات التي تتضمن سياسات تطوير القيادات التربوية في بعض الدول الأجنبية تتمثل في الخطوط الرئيسية المسابقة؛ و هي:

- ❖ اتجاه عمليات الإعداد و التدريب إلى المدرسة ذاتها، مما يتطلب تحديد و توجيه موارد التمويل و مخصصاته لتكون أساليب الملاحظة و التغذية الراجعة لمدى تأثيرات عمليات الإعداد و التدريب لقدامى العاملين و المعلمين داخل المدرسة الواحدة.
- ❖ ضرورة تهيئة الفرص أمام المعلمين و قيادات العاملين في المدرسة لمواجهة و مناقشة و حل المشكلات، و إجراء البحوث، و ضرورة إعادة النظر في مكونات اليوم و العام الدراسي لاستيعاب هذه الأنشطة بما يخدم العملية التعليمية.
- ❖ ضرورة تضمن سياسات تطوير القيادات التعليمية أهداف محددة تخدم الأهداف العامة للنظام التعليم، و أن تتضمن تلك السياسات إجراءات تفصيلية لإمكانية تنفيذها داخل المدارس، و بصفة خاصة داخل الفصول، و بحيث تؤدي في النهاية إلى تحسين أداء تحصيل الطلاب.

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: مجتمع و عينة الدراسة

ثالثاً: أداة الدراسة

رابعاً: الوسائل الاحصائية

الفصل الرابع
إجـــــراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافها، حيث يعد تحديد الإجراءات المنهجية بمثابة الدليل الذي يُوجه الباحث لذلك فقد خُصص هذا الفصل لمعرفة المنهج الذي أتبعته الباحثة أثناء دراستها، و وصف مجتمع الدراسة، و الأداة التي استخدمت لجمع البيانات؛ و كيفية إيجاد صدق و ثبات الأداة و كيفية تطبيقها، و الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

أولاً: منهج الدراسة: منهجية الدراسة هي: "مجموعة الطرق التي توجه الباحث في بحثه، و بالتالي فإن وظيفة المنهجية هي جمع المعلومات ثم العمل على تصنيفها و ترتيبها و قياسها و تحليلها؛ من أجل استخلاص النتائج و الوقوف على ثوابت الظاهرة المدروسة" (رزواتي: 2004، 95)، و يرى أبو علام (2004) أن أنسب أسلوب لتحقيق أهداف الدراسة و الأداة المستخدمة في جمع البيانات هو أسلوب البحث الوصفي، و الذي عن طريقه يتم التعرف على آراء و اتجاهات و معتقدات و قيم و دوافع سلوك أفراد المجتمع تجاه قضية ما، أو حدث معين، و في هذا النوع من مناهج البحث يتم توجيه مجموعة من الأسئلة إلى مجموعة من الأفراد يطلق عليهم المبحوثين و يُعد هذا الأسلوب أكثر ملائمة للبحوث الوصفية أو التنبؤية.

و لقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلي وصف الظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، و جمع الحقائق و المعلومات و الملاحظات، و وصف الظروف الخاصة بها، و تقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع للوصول إلى قرارات تؤكد ما هو كائن، أو ترشد إلى سبل التغيير أو التعديل بما ينبغي أن يكون.

ثانياً: مجتمع و عينة الدراسة: يقصد بالمجتمع جميع الأفراد (أو الأشياء أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (أبو علام، 2011: 160)، فالمجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث إن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، و يمكن القول إننا لا ندرس عينات و إنما ندرس مجتمعات، و ما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع، و لذلك فإن الخطوة الأولى في اختيار العينة هي تعريف المجتمع، و يتضمن تعريف المجتمع خاصية واحدة على الأقل تميزه عن غيره من المجتمعات، و الغرض من تعريف المجتمع هو تحديد مدى ما يشمله من أفراد.

و عند تحديد خصائص المجتمع نضع قائمة بهذه الخصائص من وجهة نظر الدراسة أي من وجهة نظر المتغيرات التي تشملها الدراسة، و من الطبيعي أن تتغير قائمة الخصائص طبقاً لأهداف الدراسة، فقد تقل أو تزيد هذه الخصائص، و يجب على الباحث تحديد المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تؤثر في نتائج دراسته، و بعد الانتهاء من هذه الخطوات يصبح لدى الباحث تصور واضح لجميع خصائص المجتمع الذي يختار منه العينة.

و يتوقف حجم العينة على مجموعة من القضايا منها هدف البحث، و طبيعة المجتمع المدروس، و نوع البيانات المطلوبة، و الإمكانيات المادية المتوفرة لدى الباحث، "و بالرغم أنهُ من المتعذر وضع قاعدة عامة لتحديد حجم العينة إلا إنه من المتعارف عليه علمياً إن الحد الأدنى للعينة الصغرى يقدر بنحو (30) حالة أما الحد الأدنى للعينة الكبرى فيقدر بنحو (100) حالة" (الهمالي، 1998: 175).

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمين و معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء؛ و البالغ عددها (10)، مدارس حيث بلغ العدد الكلي للمدرسين

بهذه الثانويات (1116) مدرس و مدرسة من العام الدراسي (2016 /2017)، حيث كان إجمالي عدد الذكور (320) و إجمالي عدد الإناث (796) كما هو مبين بالجدول رقم (4-1):

جدول رقم (4-1)

إحصائية بعدد المعلمين و المعلمات في مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء

ت	اسم المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
1	القمة	07	88	95
2	الاستقلال	86	00	86
3	الربيع العربي	37	38	75
4	البيضاء الثانوية	74	00	74
5	التحرير	05	179	184
6	الشعلة	06	136	142
7	فتاة ليبيا	13	159	172
8	الشورى	18	80	98
9	الميدان	08	114	122
10	ناصر	66	02	68
	الإجمالي	**320**	**796**	**1116**

"و بعد تحديد العدد الذي يمثل المجتمع تمثيلاً دقيقاً، يجب اختيار الأفراد الممثلين من قائمة المجتمع، و لذلك فإن الخطوة الرابعة هي اختيار الأفراد الممثلين من قائمة المجتمع أو من الجدول الذي أُعد لتحديد المجتمع، و تُعرف هذه الخطوة بخطوة اختيار العينة، و هذه الخطوة مهمة للغاية إذ يتوقف على مدى سلامة اختيار العينة إمكانية تعميم النتائج على المجتمع" (أبو علام، 2011: 69).

"و تُعد العينة جزءاً من المجتمع الذي تُجرى عليه الدراسة، و يتم اختيارها من قِبل الباحث لإجراء دراسته عليها، وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً،

و يتم هذا الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع، إذ يتطلب ذلك كثيراً من الوقت و الجهد و المال" (عزيز و آخرون، 1991: 78).

و لكي يضمن الباحث أن العينة تحمل معظم خصائص المجتمع فقد استخدم معادلة روبرت ماسون و التي تأتي صيغتها على النحو الآتي:

$$n = \frac{\mathbf{m}}{\left[\left(\mathbf{s^2} \times (\mathbf{m}-\mathbf{1})\right) \div \boldsymbol{pq}\right] + \mathbf{1}}$$

حيث (n) تمثل حجم العينة، و (m) حجم المجتمع الأصلي، و (s) تمثل قسمة نسبة الخطأ (0.05) على الدرجة المعيارية المقابلة لمعامل الثقة (0،95) و هي (1.96)، في حين تمثل (p) نسبة توافر الخواص و المتغيرات المراد دراستها و هي (0.50)، وتمثل (q) النسبة المتبقية من الخواص و المتغيرات المراد دراستها و هي (0.50).

و بتطبيق المعادلة السابقة أمكن تحديد حجم العينة و الذي بلغ 285 مدرس و مدرسة، و من أجل تحديد حجم إسهام كل مدرسة في العينة فقد تم تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{مساهمة المدرسة} = \frac{\text{حجم المدرسة}}{\text{المجتمع الأصلي}} \times \text{العينة الكلية}$$

و الجدول الآتي رقم (4-2) يوضح نسبة و حجم اسهام كل مدرسة في العينة الكلية للدراسة.

الجدول رقم (4-2)

نسبة و حجم اسهام كل مدرسة في العينة الكلية للدراسة

م	أسم المدرسة	عدد المعلمين في المدرسة	نسبة (٪) اسهام المدرسة	اسهام المدرسة	
				قبل التقريب	بعد التقريب
1	القمة	95	8.51	24.25	24
2	الاستقلال	86	7.71	21.97	22
3	الربيع العربي	75	6.72	19.15	19
4	البيضاء الثانوية	74	6.63	18.89	19
5	التحرير	184	16.49	46.99	47
6	الشعلة	142	12.72	36.25	36
7	فتاة ليبيا	172	15.41	43.91	44
8	الشورى	98	8.78	25.2	25
9	الميدان	122	10.93	31.15	31
10	ناصر	68	6.1	17.38	18
	الإجمالي	**1116**	**%100**	**# #**	**285**

و بعد تحديد حجم اسهام كل مدرسة في العينة الكلية امكن تحديد الخصائص العامة لعينة المعلمين، و الجدول الاتي رقم (4-3) يوضح ذلك.

جدول رقم (4-3)

خصائص عينة المعلمين

بيان	النوع		المؤهل العلمي			الخبرة (محسوبة بالسنوات)		
	ذكور	إناث	دبلوم متوسط	دبلوم عال	جامعي	اقل من 20	من 20 إلى أقل من 30	من 30 سنة فأكثر
العدد	80	205	29	76	180	216	43	26
النسبة (%)	28.1	71.9	10.1	26.7	63.2	75.8	15.1	9.1

أما خصائص العينة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات خبرة مدير المدرسة فيمكننا التعرف عليها من خلال الجدول رقم (4 – 4).

جدول رقم (4 –4)

خصائص العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

بيان	الخبرة (محسوبة بالسنوات)			المؤهل العلمي			
	أقل من 15	أكثر من 15	المجموع	دبلوم متوسط	دبلوم عال	جامعي	المجموع
عدد المديرين	8	2	10	1	4	5	10
عدد المعلمين	194	91	285	29	76	180	285

ثالثاً: أداة الدراسة: بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مستوى القيادة الإدارية التربوية عند مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء من وجهة نظر المعلمين، و من ثم تقديم برنامج مقترح لتطويرها فإن الحاجة تدعوا إلى استخدام أداة مناسبة لجمع بيانات تتوافق و هذه الأهداف. عليه قامت الباحثة بإعداد مقياس يهدف إلى قياس مستوى القيادة الإدارية عند مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء، و لأعداد هذا المقياس أتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. مراجعة عدد من الأدبيات التي تناولت مفهوم القيادة وما يتعلق بها مثل القدرة والكفاءة ومفاهيم إدارية كاتخاذ القرار والتنظيم والعلاقات الإنسانية وفهم الآخرين وغيرها من المفاهيم ذات العلاقة بالعمل الإداري والقيادي.
2. مراجعة مجموعة من الأدبيات والمقاييس التي أعدها بعض الباحثين في القيادة الإدارية والتربوية منها:
   - ✓ اختبار القدرة على القيادة التربوية الذي قام بإعداده الدكتور محمد منير موسي عام (1978).
   - ✓ أداة وصف فاعلية تكيف القائد (Leader effectiveness' and adaptability description) التي أعدها كل من هيري و بلانشارد (Hersey & Blanchard)، و ترجمها إلى العربية المغيدي و آل ناجي (1994).

- ✓ اختبار مدى قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف التعليمية و الذي قام بإعداده كل من رشاد عبد العزيز موسى و فهد بن عبد الله الأكلبي عام (1988).
- ✓ اختبار مستوى القيادة الإدارية و التربوية الذي أعدته العبار في دراستها عام (2001).

و بعد مراجعة الباحثة لتلك الأدوات و المقاييس قامت بتحديد خمسة مجالات رئيسية من للقيادة الإدارية لتكون أداة دراستها و هي: مجال اتخاذ القرار، مجال معرفة مبادئ الاتصال، مجال استخدام السُلطة، مجال حُسن التنظيم، مجال العلاقات الإنسانية. و بناءً على ما سبق استطاعت الباحثة تجميع عدد من الفقرات بلغ عددها (60) فقرة يمكن من خلالها قياس مستوى القيادة الإدارية التربوية عند مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء وفق المجالات التي سبق تحديدها بواقع (12) فقرة لكل مجال.

و اتساقاً مع طبيعة الدراسة و في ضوء الإطار النظري لها و الاطلاع على عدد من الدراسات و البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث و الاستفادة من الاستبيانات المستخدمة بها، و لتحقيق أهداف الدراسة استعانت الباحثة بالاستبيان كأداة لأجراء الدراسة الميدانية حيث يعد الاستبيان بمثابة أداة تشير إلى جمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة من الأسئلة للحصول على استجابات الأفراد حول المشكلة موضوع الدراسة، و بالتالي جمع البيانات التي تفيد في بناء نسق من المعلومات، و التعرف على خبرات و اتجاهات و آراء قد لا يمكن الحصول عليها بالوسائل الأخرى كالكتب و الدوريات و الوثائق و غيرها.

و تأسيساً على ما سبق فقد تم تصميم الصورة المبدئية للاستبيان بهدف الوقوف على أراء عينة من المعلمين و المعلمات بالمدارس الثانوية العامة في مدينة البيضاء

فيما يتعلق بواقع الممارسات الحالية للدور القيادي لمديري المدارس الثانوية و قد مَر إعداد الاستبيان بعدة خطوات متتالية هي:

أ. صياغة عبارات الاستبيان: بعد أن تم تحديد العناصر الرئيسية للاستبيان شَرعت الباحثة في صياغة عبارات تتناسب مع طبيعة المشكلة، و حدودها و الهدف من الدراسة الميدانية، و قد رُوعِيَ في هذه الأسئلة أن تكون واضحة ذات معنى محدد؛ بحيث يفسرها جميع المستجيبين بنفس الطريقة، و يجب استخدام لغة عربية سهلة و سليمة، و أن توجه إلى أقل المستويات التعليمية حتى تضمن أن تفهمها جميع المستويات، و لا يجب أن يكون السؤال عاماً أكثر من اللازم؛ فتكون تفسيراته كثيرة و مختلفة، كذلك يجب تجنب الكلمات الغامضة غير الواضحة (أبو علام، 2011: 424).

ب. اختيار أسئلة الاستبيان قبل التعميم: بعد أن صيغت جميع العبارات المتعلقة بتطوير مستوى القيادة الإدارية التربوية لمديري المدارس الثانوية العامة؛ عرضت الباحثة هذه الصورة المبدئية للاستبيان على المحكمين، و بدورهم أبدوا ملاحظاتهم حول بعض العبارات، و التي تم بموجبها ادخال تعديلات على عبارات الاستبيان. و قد تم صياغة (60)؛ موزعة على (5) مجالات؛ بواقع (12) فقرة لكل مجال مع توافر (5) بدائل لاختيار موقفاً واحداً من المواقف.

ولقد تكونت أداة الدراسة من (60) فقرة؛ صيغت على شكل مواقف قيادية يمكن أن يمارسها أو يواجهها مدير المدرسة أثناء إدارته لشؤون المدرسة، أو أثناء تعامله مع العاملين معه، و قد وزعت فقرات الاختبار بالتساوي على المجالات الأتية: اتخاذ القرار؛ و معرفة مبادئ الاتصال؛ و استخدام السلطة؛ و حسن التنظيم؛ و العلاقات الإنسانية، بواقع (12) فقرة لكل مجال. و فيما يلي تعريف بمجالات المقياس و التي تمثل مكونات مستوى القيادة الإدارية:

- ✓ مجال اتخاذ القرار: يكشف عن قدرة القائد على تفهم ومعرفة المبادئ والخطوات العلمية والموضوعية عند اتخاذ القرار.
- ✓ مجال معرفة مبادئ الاتصال: يعبر عن قدرة القائد على نقل الأفكار والآراء للآخرين باختياره للكلمات و الوسائل المناسبة لذا فقد عُرف الاتصال بأنه: "يتناول نقل الأفكار و المعلومات بين الأفراد بواسطة الوسائل الشفهية و غير الشفهية (كينان، 1996). "ضمان تحقيق الأداة في المستويات كافة بحيث ينتج عنه تنفيذ القرارات و تحقيق الأهداف التنظيمية" (أحمد، 2001: 584).
- ✓ مجال استخدام السلطة: "يوضح قدرة القائد على استخدام السلطة المفوضة له بطريقة سليمة، و في الوقت المناسب، فأساة استخدام السلطة تعني استخدام القائد لسلطته في غير الغرض المخصص لها" (حلواني و الصبان، 1992: 436).
- ✓ مجال حسن التنظيم: يكشف عن قدرة القائد على ترتيب الإجراءات، و الأهداف المرسومة، باعتباره المسؤول الأول في الإدارة، فضلاً عن توضيح العلاقات التنظيمية بين مختلف الوظائف و التخصصات داخل المدرسة.
- ✓ مجال العلاقات الإنسانية: يعني قدرة القائد على فهم حراك الأفراد و تفهم العوامل المؤثرة على سلوكهم و أفكارهم و دوافعهم.

و لقد تم وضع مقياساً خماسياً للاستبانة يحدد درجة ممارسة القيادة الإدارية التربوية تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بحيث تمنح الاستجابة على هذا المقياس درجات تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة دائماً، و درجة (1) في الاستجابة أبداً، و تمثل بذلك الدرجة المرتفعة مؤشراً على ارتفاع مستوى القيادة الإدارية، بينما تمثل الدرجة المنخفضة مؤشراً

على انخفاض مستواها، حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (60 – 300)، و ذلك للحكم على مستوى القيادة الإدارية كما يراها أفراد العينة.

و لعرض و تفسير النتائج حسب ما نصت عليه أسئلة الدراسة الحالية؛ أستخدم تصميم إحصائي يعتمد على تحديد طول خلاياً مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا و العليا)، و ذلك عن طريق حساب المدى (5–1=4) و من ثَم قسمة المدى على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، و بعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) لتحديد الحد الأعلى لكل خلية، و هكذا أصبح طول الخلايا كما هو مبين في الجدول (4–5).

جدول رقم (4–5)

طول خلايا المقياس و التقدير اللفظي لها

المتوسط الحسابي	التقدير اللفظي
من **1** إلى أقل من **1.8**	منخفضة جداً
من **1.8** إلى أقل من **2.6**	منخفضة
من **2.6** إلى أقل من **3.4**	متوسطة
من **3.4** إلى أقل من **4.2**	مرتفعة
من **4.2** إلى **5**	مرتفعة جداً

ج. صدق الأداة: يشير مفهوم الصدق إلى مدى صلاحية الأداة و قدرتها على جمع المعلومات المطلوبة من أفراد عينة الدراسة، كما يشير إلى اتفاق الأداة المستخدمة في القياس مع السلوك المراد قياسه، و هل هي مناسبة لما أُعدت من أجله أم لا، و ذلك قبل القيام بتوزيعها على المبحوثين و يُعرف على "أنه وسيلة للتأكد من مناسبة العبارات للأغراض التي يراد قياسها" (صالح، 1995: 33). و عُرف أيضاً بأنهُ " قياس مدى تأدية الأداة للغرض الذي وضعت من أجله" (أحمد و خليل،

1995: 168)، "و تعد الأداة صادقة إذا ما قاست فعلاً ما وضعت من أجل قياسه" (حامد، 1993: 67).

و قد اعتمدت الباحثة على استخدام صدق المحكمين لاختبار مدى صدق الأداة، بعرضها على مجموعة من الخبراء و المحكمين في كلية الآداب، و كلية الاقتصاد بجامعة عمر المختار، و ذلك للتأكد من وضوح فقراتها و صلاحيتها لقياس مستوى القيادة الإدارية و التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء (ملحق رقم 1). و في ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء و المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات و العبارات بما يتناسب مع طبيعة العمل الإداري، و طبيعة عمل مدير المدرسة كقائد تربوي و إداري في مدرسته، و بذلك أصبح الاختبار في يتضمن (60) سؤالاً موزعة على خمس مجالات بمعدل (12) فقرة لكل مجال، و لكل سؤال (5) بدائل و لهذا أوجد الصدق الظاهري لأداء الدراسة.

- ثبات الأداة: "يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات" (أبو علام، 2011: 481).

و يقصد بالثبات كذلك "قدرة القياس على إعطاء نفس النتائج باستمرار إذا ما تكرر تطبيق المقياس على نفس المجموعة التي أجري عليها البحث، و تحت نفس الظروف" (الحسن، 1981: 139)، و يتصف الاختبار الجيد بالثبات "فالاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا ما طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة على نفس الأفراد" (عبيدات، 1998: 195). ويُعد الثبات شرطاً أساسياً لأي نوع من أنواع المقاييس فبدون توفر هذا الشرط لا يمكن الاطمئنان إلى المقياس الذي يتم استخدامه.

و تعتمد جميع طرق حساب ثبات نتائج الاختبارات النفسية و التربوية على عدد من الوسائل الإحصائية لقياس الثبات منها: طريقة إعادة الاختبار، و طريقة التجزئة النصفية، و طريقة تحليل التباين، و طريقة الاختبارات المتكافئة، و طريقة التطبيق الأحادي، و قد تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار ألفاكرونباخ، حيث يُعد من أنسب الطرق لحساب الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبيانات، و قد كانت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول رقم (4-6).

جدول رقم (4-6)

قيم معامل ثبات ألفاكروميباخ

المجـــــال	عـــدد الفقـــرات	معامل ألفاكروميباخ
اتخاذ القرار	12	0.789
أساليب الاتصال	12	0.782
استخدام السلطة	12	0.701
حسن التنظيم	12	0.723
العلاقات الإنسانية	12	0.814
الاستبيان	**60**	**0.944**

و يوضح الجدول رقم (4-6) إن قيمة معاملات الثبات جيدة سواء بالنسبة لمجال اتخاذ القرار أو أساليب الاتصال أو استخدام السلطة أو حسن التنظيم أو العلاقات الإنسانية أم بالنسبة لمقياس القيادة الإدارية ككل، مما يشير إلى تجانس عبارات الاستبيان و من ثم صلاحيته للاستخدام.

- الصورة النهائية للأداة: بعد الانتهاء من الإجراءات التي اتخذت لتقدير الصدق و الثبات للاختبار، أُعدت الأداة بصورتها النهائية موزعة على المجالات الخمسة بمعدل (12) فقرة لكل مجال، و بهذا تكونت أداة جمع البيانات في صورتها النهائية من (60) فقرة بالإضافة إلى سؤالين يتعلقان بمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي،

مدة الخبرة، النوع) و استبعدت الباحثة متغير النوع و ذلك لعدم وجود مديرات (إناث) بإدارة المدرسة.

و. تصحيح أداة الدراسة: بعد التأكد من سلامة الأداة لغوياً، و التأكد من صدقها و ثباتها، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها (285) مدرس و مدرسة في مدارس الثانويات العامة في مدينة البيضاء، و قد قامت الباحثة في الصفحة الأولى من الاستبيان بتقديم شرح لهدف الدراسة، و ملاحظات حول كيفية الإجابة عن الفقرات كما عرضت فقرات الاختبار دون الإشارة إلى المجالات التي تنتمي إليها بهدف تحقيق الدقة و الموضوعية في إجابات المستجيبين، و ضماناً لعدم تأثرهم بطبيعة الموقف و انتمائه للمجال.

و بعد أن أكملت الباحثة تجميع استمارات الدراسة تحصلت على (285) استمارة بنسبة مئوية قدرها (100%) من الاستمارات، و بعد فحص الاستمارات و ترقيمها للتأكد من صلاحيتها للتفريغ تم ترقيم الاستمارات من (1) إلى (285)، و تم ترميز بدائل الإجابة على النحو الآتي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1). و فرغت في جداول معدة لهذا الغرض، و بعد ذلك تم التعامل معها عن طريق جهاز الحاسوب للتوصل إلى النتائج المطلوبة.

رابعاً: الوسائل الإحصائية: تحقيقاً لأهداف الدراسة أدخلت الباحثة البيانات في الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، و استخدمت بعض الوسائل الإحصائية التي تناسب أهداف الدراسة الحالية مثل: المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية، اختبار (T) لعينتين مستقلتين، و تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، و النسب المئوية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها

المبحث الأول: عرض النتائج و تفسيرها

المبحث الثاني: ملخص النتائج و التوصيات و المقترحات

أولاً: ملخص النتائج

ثانياً: التوصيات

ثالثاً: المقترحات

الفصل الخامس
عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف الدراسة، و مناقشتها و ذلك بعد أن تم إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي و فقاً لأسئلة الدراسة لينتهي بتقديم مجموعة من التوصيات و جملة من الاقتراحات.

المبحث الأول: عرض النتائج و تفسيرها:

في هذا البحث سيتم عرض تحليل البيانات و النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة على النحو الأتي:

السؤال الأول: ما مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء؟ للإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و المتوسط الفرضي لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مقياس القيادة الإدارية التربوية الخاصة بالدراسة الحالية بأبعادها الفرعية؛ اتخاذ القرار، و أساليب الاتصال، و استخدام السلطة، و حسن التنظيم، و العلاقات الإنسانية، و ترتيب تلك المجالات تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي، و اعتبار المجالات التي حازت على درجة متوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (3) هي المهارات القيادة الأكثر ممارسة. كما استخدمت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة وفق كل مجال من مجالات المقياس و الجدول الآتي رقم (5-1) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس مستوى القيادة الإدارية ككل وفقاً لأبعاده الفرعية.

جدول رقم (5-1)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

على فقرات مقياس مستوى القيادة الإدارية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير اللفظي
1	العلاقات الإنسانية	3.634	0.762	1	مرتفع
2	حسن التنظيم	3.637	0.730	2	مرتفع
3	أساليب الاتصال	3.516	0.713	3	مرتفع
4	اتخاذ القرار	3.467	0.647	4	متوسط
5	استخدام السلطة	3.452	0.700	5	متوسط
الاستبيان ككل		**3.541**	**0.650**	- -	**مرتفع**

من خلال الجدول رقم (5-1) نلاحظ إن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في مجال العلاقات الإنسانية 3.634 و الانحراف المعياري 0،762 أما في مجال حسن التنظيم فإن متوسط درجاتهم هو 3.637، و الانحراف المعياري 0.730 و كان متوسط درجات أفراد العينة في مجال أساليب الاتصال 3.516 و الانحراف المعياري 0.713 بينما كان متوسط درجاتهم في مجال استخدام السلطة 3.452 و الانحراف المعياري 0.700.

و بالرجوع إلى معايير المقياس؛ لمعرفة مستوى القيادة الإدارية عند مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء؛ كما يراها المعلمون و المعلمات من خلال قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في كل مجال من مجالات المقياس أتضح إن قيم المتوسط الحسابي في كل مجال و قعت في فئات مختلفة من مفتاح تصحيح الاختبار و كانت هذه الفئات و التقديرات كالآتي:

- **مجال العلاقات الإنسانية:** يقع متوسط درجات عينة أفراد الدراسة وفق مجال العلاقات الإنسانية ضمن الفئة (3.4 إلى أقل من 4.2) و هو يدل على حصولهم على تقدير مرتفع، و هذا يعني إن مديري مدارس التعليم الثانوي لديهم القدرة الجيدة على خلق مناخ ملائم لعمل الأفراد و الجماعات داخل المدرسة و خارجها، و لديهم

فهم جيد للعناصر المكونة لسلوكهم، و المتمثلة في خصائصهم النفسية و اتجاهاتهم و رغباتهم، مما يشعرهم بأهميتهم و يرفع من روحهم المعنوية أثناء العمل.

– **مجال حسن التنظيم:** يقع متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وفق هذا المجال ضمن الفئة (3.4 إلى أقل من 4.2)، مما يدل على حصولهم على تقدير مرتفع، و قد يُعزي هذا إلى أن مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء لديهم القدرة على تنظيم العمل داخل المدرسة، من حيث توزيع الأعمال و المهام على المعلمين معهم حسب تخصصاتهم، و مؤهلاتهم كما إنهم يتمتعون بمهارة وضع سياسة جيدة لتسيير عمل المدرسة، و تنظيم الوقت و حسن توزيعه بين المهام الإدارية و المهام الإشرافية، إضافة إلى إن بعضهم لديهم المرونة الكافية في مواجهة بعض المشكلات التي قد تواجه العملية التربوية و التعليمية بالمدرسة.

– **أساليب الاتصال:** يقع متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وفق مجال أساليب الاتصال ضمن فئة (3.4 إلى أقل من 4.2)، و التي تدل على تقدير مرتفع، و يرجع ذلك إلى إلمام المديرين بطرق الاتصال الجيد، و وسائله و إدراكهم لأهمية الاتصال في تنفيذ الأعمال المختلفة داخل المدرسة و خارجها، و تحقيق الاجتماعات التي تُعقد للفاعلية المتوقعة منها، و تنفيذ ما يتخذ من قرارات و متابعتها.

– **مجال اتخاذ القرار:** يقع متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وفق مجال اتخاذ القرار ضمن فئة (2.6 إلى أقل من 3.4)، التي تدل على تقدير متوسط، و قد يعزي ذلك إلى انخفاض إشراك مديري المدارس الثانوية في مدينة البيضاء للعاملين معهم في اتخاذ القرار، و ذلك بسبب عدم معرفة معظم مديري المدارس الثانوية بالطرق و الأساليب الإدارية الحديثة في صنع القرارات مثل: تشخيص المشكلة و تحديد البدائل الممكنة و اختيار الحل و الإعداد للتنفيذ و المتابعة، أو لانخفاض معرفتهم بالمبادئ و الخطوات العلمية و الموضوعية عند اتخاذهم للقرارات المتعلقة بالعمل الإداري داخل

المدرسة، و يمكن القول بأن المشاركة في صُنع القرارات من جانب أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالتقليدية، و تطبق بصورة شكلية، و تعتمد بدرجة كبيرة على رأي مدير المدرسة، إلى جانب أنه يفتقر إلى التجديد و الابتكار و يبتعد عن الأهداف المراد تحقيقها، الآمر الذي قد لا يُعنى بمتطلبات القيادة الإدارية التربوية الفعَالة.

– **مجال استخدام السلطة:** يقع متوسط درجات أفراد عينة الدراسة وفق مجال استخدام السلطة ضمن فئة (2.6 إلى أقل من 3.4)، مما يدل على حصولهم على تقدير متوسط، و قد يرجع ذلك إلى إن مديري المدارس الثانوية لا يمارسون صلاحياتهم و لا يعرفون حقوقهم و واجباتهم بالمستوى المطلوب، فضلاً عن أن بعضهم قد لا يسمحون بتفويض السلطة لغيرهم من العاملين معهم في المدرسة، أما لعدم ثقتهم بأدائهم أو خوفاً على المنصب الإداري.

و بالرجوع إلى ما تم التوصل إليه من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها عبر أداة البحث المستخدمة يمكننا ملاحظة ما يأتي:

أولاً: إن كل من مجال اتخاذ القرارات و مجال السلطة كانا ضمن المستوى المتوسط (2.6 إلى أقل من 3.4)، و هذا الآمر يعطي دلالة واضحة على الارتباط بين اتخاذ القرارات و استخدام السلطة، حيث أن عدم مقدرة المديرين على اتخاذ القرارات بشكل فعال؛ يحد من إمكانيات استخدامهم للسُلطة المخولة لهم، فالمدير يعتمد في ممارسته لصلاحياته على اتخاذ القرارات و إصدار الأوامر و التعليمات، و عندما لا ترتقي قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات إلى مستوى عالٍ من الفاعلية فإن ذلك يؤثر سلباً على ممارسة الصلاحيات المُخولة له، و بالتالي تضعف قدرته على استخدام السلطة الممنوحة له بحكم اللوائح و القوانين و المنصب الذي يتولاه.

ثانياً: إن كل من مجال أساليب الاتصال و مجال العلاقات الإنسانية و مجال حُسن التنظيم تقع ضمن المستوى المرتفع (3.4 إلى أقل من 4.2)، و هذا أيضاً أُعطي مؤشر واضح على الارتباط بين هذه المجالات الثلاث، بحيث يمكننا القول أن تمكن المدير من الاستخدام الفعال لوسائل و أساليب الاتصال يجعله أكثر قدرة على تكوين علاقات إنسانية فعالة داخل المدرسة، و بالتالي يصبح بإمكانه القيام بالأعمال التنظيمية بشكل أكثر فاعلية.

ثالثاً: إن مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء كان ضمن المستوى المرتفع (3.4 إلى أقل من 4.2)، و هذا يرجع إلى إن ثلاثة من المجالات التي تم دراستها وقعت في المستوى المرتفع –أساليب الاتصال، و العلاقات الإنسانية، و حسن التنظيم–، و أن أثنين من المجالات كانا ضمن الحد الأعلى الحقيقي للمستوى المتوسط –اتخاذ القرارات، و استخدام السلطة–، و بالتالي كان من الطبيعي أن يقع مستوى القيادة الإدارية التربوية في المدى المرتفع.

و تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الشريفي (1988) في دراسة حول "القدرة على القيادة التربوية لمديري و مديرات المدارس الابتدائية بالعراق و علاقاتها ببعض المتغيرات"، حيث يرى إن مستوى القيادة التربوية بشكل عام مقبولاً و تفوقت المديرات على المديرين في هذا المستوى.

و تختلف هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه وهبي (1997) في دراسة حول "القدرة على القيادة التربوية في مدارس التعليم العام بالإمارات" حيث يرى إن مجموعة المديرين و المديرات بحاجة ماسة إلى تعلم المهارات اللازمة لفهم الآخرين و التعامل معهم و حُسن استخدام السُلطة في إطار العمل المدرسي، و أنهم بحاجة ماسة لاستخدام و معرفة مبادئ الاتصال و الموضوعية، و أن التدريب و الخبرة لهما أثر إيجابي على القيادة التربوية تبعاً لزيادة عدد الدورات و سنوات الخبرة.

كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العبار (2001) حول "القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام العلمية في بعض الجامعات الليبية وفقاً لمتغيرات الخبرة و المؤهل العلمي و التخصص"، حيث كان مستوى القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام العلمية في الجامعات فوق المتوسط و كان تقديرهم العام مقبولاً. و تختلف هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه مهدي و آخرون (1988) في دراسة حول "قياس القدرة على القيادة التربوية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد"، حيث يرى إن القدرة على القيادة التربوية لرؤساء أقسام كليات جامعة بغداد بشكل عام كانت بمستوى مقبول.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء تعزى لمتغير الخبرة؟ تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية عند مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء كما هو مبين بالجدول رقم (5-2).

جدول رقم (5-2)

قيم اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق وفق مجالات استبيان مستوى القيادة الإدارية التربوية

المقياس	الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الاحتمالية	القرار
اتخاذ القرار	أقل من 15	188	42.9	8.45	283	1.867	0.574	غير دالة
	من 15 فأكثر	97	40.9	8.69				
أساليب الاتصال	أقل من 15	188	41.3	8.36	283	0.517	0.953	غير دالة
	من 15 فأكثر	97	41.8	8.54				
استخدام السلطة	أقل من 15	188	43.9	8.32	283	0،688	0،187	غير دالة
	من 15 فأكثر	97	43.2	9.60				
حُسن التنظيم	أقل من 15	188	43.5	8.61	283	0.271	0.062	غير دالة
	من 15 فأكثر	97	43.8	10.17				
العلاقات الإنسانية	أقل من 15	188	42.1	7.66	283	1.347	0.957	غير دالة
	من 15 فأكثر	97	40.8	7.94				
الاستبيان ككل	أقل من 15	188	213.6	37.94	283	0.654	0.512	غير دالة
	من 15 فأكثر	**97**	**214.3**	**37.53**				

يتضح من الجدول السابق رقم (5-2) إن القيم الاحتمالية لمقاييس مستوى القيادة الإدارية التربوية الفرعية -اتخاذ القرار، أساليب الاتصال، استخدام السلطة، حسن التنظيم، العلاقات الإنسانية- أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، و هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير خبرة المدير، مما يشير إلى إن متغير خبرة المدير ليس له تأثير على مستوى القيادة الإدارية التربوية بالمدارس موضوع الدراسة من وجهة نظر المعلمين و المعلمات.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد الأمير (1983) في دراسة حول "تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الإعدادية بالعراق من وجهة نظر المدرسين و قادة الطلبة" حيث يرى أنهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على تقويم المدرسين و فقاً لمتغير مدة الخبرة، و تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه مهدي و آخرون (1988) في دراسة حول "قياس القدرة على القيادة التربوية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد" حيث يرى إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على القيادة التربوية بين رؤساء الأقسام العلمية تبعاً لمتغير الخبرة الجامعية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل بستان (1990) في دراسة حول "السلوك المثالي للقياديين من وجهة نظر العاملين بالإدارة المدرسية بدولة الكويت" حيث يرى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك المثالي في الإدارة المدرسية الخاص بمتغير الخبرة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الجبوري (2004) في دراسة حول "القدرة القيادية لإدارات معاهد لأعداد المعلمين و المعلمات في العراق" حيث يرى إنه لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة في القدرة على القيادة التربوية.

و كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العبار (2001) في دراسة حول "القيادة الإدارية لأمناء الأقسام العلمية في بعض الجامعات الليبية وفقاً لمتغير: الخبرة و المؤهل العلمي و التخصص" حيث ترى إنه ليس هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام العلمية تعزى لمتغير الخبرة.

و من جانب أخر تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الشريفي (1988) في دراسة حول "القدرة على القيادة التربوية لمديري و مديرات المدارس الابتدائية و علاقتها ببعض المتغيرات" حيث يرى إنه توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المديرين و المديرات و فقاً لمتغير الخبرة و لصالح المديرين.

كما و تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الزرزاح (2005) في دراسة حول "مستوى القيادة التربوية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي بشعبية طرابلس وفقاً لمتغير الخبرة التخصص و العمر" حيث يرى إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة التربوية لمديري و مديرات التعليم الأساسي وفقاً لمتغير الخبرة.

إن عدم وجود آثر دال إحصائياً وفقاً لمتغير الخبرة يمكن تعليله بأن كل مديري المدارس يعملون وفق قرارات و لوائح موحدة، و أن المهام المناطة بالمدير لا تختلف من مدرسة إلى أخرى.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري و مديرات مدارس التعليم الثانوي في مدينة البيضاء تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

جدول رقم (5-3)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق حول مستوى القيادة الإدارية التربوية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير

البيان		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الاحتمالية	القرار
اتخاذ القرار	بين المجموعات	393.2	2	196.6	3.314	0،038	دالة
	داخل المجموعات	16728.4	282	59.3			
أساليب الاتصال	بين المجموعات	423.2	2	211.6	2،922	0،055	غير دالة
	داخل المجموعات	20422.4	282	72.4			
استخدام السلطة	بين المجموعات	185.4	2	92.7	1،314	0،270	غير دالة
	داخل المجموعات	19898.6	282	70.6			
حُسن التنظيم	بين المجموعات	318.5	2	159.3	2،088	0،126	غير دالة
	داخل المجموعات	21506.1	282	76.3			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	687.3	2	343.6	4،193	0،016	دالة
	داخل المجموعات	23114.2	282	82			
القيادة الإدارية	بين المجموعات	7685.4	2	384.7	2،547	0،080	غير دالة
	داخل المجموعات	425505.8	282	1508.9			

يتضح من الجدول السابق رقم (5-3) إن قيم مستوى الاحتمالية لمقاييس القيادة الإدارية التربوية ككل و أبعادها الفرعية -أساليب الاتصال، استخدام السلطة، حسن التنظيم- أكبر من مستوى الدلالة (0،05) و هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير. و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه السبيعي (1994) في دراسته حول "القدرات القيادية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر" حيث يرى إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى القدرة على القيادة التربوية حسب متغير المؤهل العلمي، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العبار (2001) في دراستها حول "القيادة الإدارية التربوية لأمناء الأقسام العلمية في بعض الجامعات الليبية وفقاً لمتغيرات الخبرة و المؤهل العلمي و التخصص" حيث ترى إنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المستويات القيادية التربوية لأمناء الأقسام تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما أتضح إن قيم مستوى الاحتمالية لمقاييس –اتخاذ القرار، العلاقات الإنسانية– أصغر من مستوى الدلالة (0،05) و هذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

و نظراً لوجود فروق معنوية فهذا يعني عدم تساوي متوسطي مجموعتين على الأقل، و لهذا كان لابد من معرفة الفروق بشكل أكثر تحديداً من خلال معرفة الفروق لكل زوج من المعالجات، عليه استخدمت الباحثة المقارنات المتعددة من خلال اختبار (Scheffe) لأقل فرق معنوي، و الجدول الآتي رقم (5–4) يوضح ذلك:

جدول رقم (5–4)

نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة أقل فرق معنوي بين المجاميع الثلاثة لمتغير المؤهل العلمي للمدير على مقاييس اتخاذ القرار والعلاقات الإنسانية

المقياس	المجاميع المقارن بينها		الفرق بين المتوسطات الحسابية	نتائج الفروق	الدلالة	القرار
	(أ)	(ب)				
اتخاذ القـــرار	دبلوم متوسط	دبلوم عالي	40.2154 - 43.5672	3.35178	0.046	دالة
		الجامعي	41.3529 -43.5672	2.21422	0.148	غير دالة
	دبلوم عالي	دبلوم متوسط	43.5672 - 40.2154	3.35178	0.046	دالة
		الجامعي	41.3529 - 40.2154	1.13756	0.609	غير دالة
	الجامعي	دبلوم متوسط	43.5672 - 41.3529	2.21422	0.148	غير دالة
		دبلوم عالي	40.2154 - 41.3529	1.13756	0.609	غير دالة
العلاقات الإنسانية	دبلوم متوسط	دبلوم عالي	40.7692 - 34.9254	3.15614	0137	غير دالة
		الجامعي	44.6209 - 34.9254	0.69554	0.872	غير دالة
	دبلوم عالي	دبلوم متوسط	34.9254 - 40.7692	3.15614	0.137	غير دالة
		الجامعي	44.6209 - 40.7692	3.85168	0،017	دالة
	الجامعي	دبلوم متوسط	34.9254 - 44.6209	0.69554	0.872	غير دالة
		دبلوم عالي	40.7692 - 44.6209	3.85168	0.017	دالة

و نستنتج من الجدول السابق رقم (5-4)) إن الفرق دال عند (0،05) حول مستوى القيادة الإدارية التربوية المتعلق ببعد اتخاذ القرار بين مجموعة (دبلوم متوسط) و مجموعة (دبلوم عالي) لصالح مجموعة (الدبلوم متوسط)، و هذا يدل على إن ارتفاع مستوى المؤهل لا يعني بالضرورة زيادة القدرة على اتخاذ القرار، حيث يرى هربرت سايمون (1960) أن اتخاذ القرار يتميز بثلاثة مظاهر هي: الذكاء و يتمثل في البحث عن إطار للظروف المحيطة بالموقف و التي تحتاج إلى تجميع المعلومات و تبويبها و تمحيصها للتعرف على المشكلة، و المظهر الثاني يتمثل في ابتكار الحلول المحتملة و تحليلها و تقييمها، أما المظهر الأخير فهو الاختبار.

كما إن العوامل الموضوعية مثل اتجاهات الأفراد و القيم و العادات و التقاليد و العوامل الشخصية لمتخذي القرار مثل: البيئة التي نشأ فيها و تعليمه و مستوى ذكائه و ميوله و أفكاره و اتجاهاته؛ كلها عوامل تؤثر في اتخاذ القرار. و ما يزيد هذه الحالة تأكيداً إن الفروق كانت دالة عند مستوى (0،05) حول مستوى القيادة الإدارية المتعلق ببعد اتخاذ القرارات بين مجموعة (دبلوم عالي) و مجموعة (جامعي) لصالح مجموعة (جامعي).

من جانب آخر كان الفرق دال عند (0،05) حول مستوى القيادة الإدارية التربوية المتعلق ببعد العلاقات الإنسانية بين مجموعة (الدبلوم العالي) و مجموعة (الجامعي) لصالح مجموعة (الجامعي)، و من الممكن أن تعزي هذه النتيجة إلى غياب التدريب للمديرين.

حيث إنهُ لم يتم وضع برامج تدريبية لهم خلال فترة خدمتهم، و بالتالي لم يتم تطوير مهاراتهم التي اكتسبوها؛ وضل الوضع على ما هو عليه منذ تحصلهم على المؤهلات العلمية. و لكونهم يخضعون إلى ذات القوانين فقد تكون تلك الفروق راجعة إلى اجتهادات شخصية بحتة، إضافة إلى أن هناك قصوراً واضحاً في برامج تدريب

مديري المدارس الثانوية العامة، إذ يتصف تصميم البرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية بكونه عملية اجتهادية يقوم بها و يشرف عليها عناصر غير مؤهلة أو مدربة، للقيام بهذه العملية و متابعتها، أو إنه ليس هناك برامج تدريبية يلتحق بها مدير المدرسة الثانوية قبل ممارسته للعمل القيادي، إضافة إلى إن النظام الحالي لا يشجع مدير المدرسة الثانوية على التدريب الذاتي نظراً لكثافة الأعباء و المسؤوليات الملقاة على عاتقه. و ما يزيد في تأكيد هذه النتيجة أن الفروق كانت دالة عند مستوى (0،05) لصالح مجموعة (دبلوم عالي) على مجموعة (دبلوم خاص).

المبحث الثاني: ملخص النتائج و التوصيات و المقترحات:

أولاً: النتائج: لا تقتصر النتائج على ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية بل أن الامر يشمل الاطر النظرية التي تناولتها الدراسة، و على هذا يمكننا عرض نتائج الدراسة الحالية على النحو الأتي:

1. **نتائج الإطار النظري:** من خلال ما تم استعراضهً في الإطار النظري للدراسة الحالية نجد أن من أهم صفات مدير المدرسة ما يأتي:

أ. التمتع بالذكاء الفطري و المكتسب و الخبرة التدريبية، و القدرة على التخطيط و التنظيم و التوجيه و اتخاذ القرارات.

ب. التمتع بالمعرفة التخصصية في مقرر دراسي أو أكثر، و أن يكون ذو ثقافة عامة و واسعة، و أن يكون ملماً بمشكلات المجتمع المحلي.

ج. أن يكون قوي الشخصية، و لديه القدرة على بناء علاقات إنسانية واضحة مع العاملين و المعلمين.

د. يجب أن يكون قادراً على القيام بالمهام التي يخولها لهُ منصبه بشكل فعال.

و تتخذ الأنماط القيادية السائدة في المدارس بشكل عام –و مدارس التعليم الثانوي بشكل خاص– مجموعة أشكال اساسية؛ و هي:

أ. القيادة التقليدية: و تعتمد على بلاغة الشخص و خبرته، و تكون أكثر شيوعاً في المجتمعات الريفية أو القبلية.

ب. القيادة الجذابة: و تعتمد على الصفات الشخصية الكامنة في القائد ذاته؛ مما يدفع من حوله للتسليم له و الانقياد لما يصدره من قرارا.

ج. القيادة العقلانية: و في هذا النمط يستمد القائد قوة تأثيره من الصلاحيات و السلطات المخولة لهُ بحكم المنصب، أي إن المركز الوظيفي هو سبب قوة أو ضعف القائد.

د. القيادة المستبدة أو التسلطية: يتصرف القائد وفقاً لهذا النمط انطلاقاً من قناعاته الشخصية؛ بحيث يتخذ القرار بشكل فردي و يطلب التنفيذ دون نقاش أو حوار مع الآخرين .

هـ. القيادة الديمقراطية: و هو عكس النمط السابق حيث يعتمد على النقاش و الحوار و اشراك الآخرين في اتخاذ القرارات.

و. القيادة الفوضوية: تكون الأهداف لدى القائد من هذا النوع غير واضحة، و الأولويات غير مرتبة مما يقود إلى نوع من الفوضى و عدم انتظام العمل.

2. **نتائج الدراسة الميدانية:** يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

أ. كان مستوى القيادة الإدارية التربوية ككل لدى مديري مدارس التعليم الثانوي بشكل عام مرتفع.

ب. تعتبر العلاقات الإنسانية، و حسن التنظيم، و أساليب الاتصال هي من المهارات الأكثر ممارسة من قِبل مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة

البيضاء؛ لأنها و قعت في المستوى المرتفع لممارستها، بينما تعتبر اتخاذ القرارات، و استخدام السلطة هي الأقل ممارسة لوقوعها في المدى المتوسط من المقياس.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية التربوية و فقاً لمتغير خبرة المدير.

د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى القيادة الإدارية لمقاييس القيادة الإدارية التربوية ككل، و أبعادها الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

هـ. إن متغير خبرة المدير ليس له تأثير على مستوى القيادة الإدارية بالمدارس من وجهة نظر المعلمين و المعلمات، و أن كل المديرين يعملون وفق قدرات و لوائح موحدة، و أن المهام المناطة بالمدير لا تختلف من مدرسة إلى أخرى.

ثانياً: التوصيات: من أجل إعداد و تهيئة المبتدئين من المديرين و تطوير القدامى منهم لتعريفهم بأبعاد الوظيفة التي يشغلونها، و استناداً إلى نتائج الإطار النظري و بيانات و نتائج الدراسة الميدانية فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. تحديد صلاحيات واضحة و كافية لمدير المدرسة الثانوية تناسب المهام و المسؤوليات المناطة به، و تمكنه من صنع القرار و اتخاذه بطريقة سليمة؛ تحقق الأهداف الإدارية و التربوية و التعليمية المنشودة.
2. إعداد دليل كامل لوظيفة مدير المدرسة يتم من خلاله وصف شامل لبيان متطلبات الدور القيادي الذي يمارسه في المدرسة الثانوية، و ما تحتاجه من المهارات و القدرات و الخبرات و المهمات.
3. عقد اللقاءات و الندوات التربوية الهادفة؛ التي تجمع بين المسؤولين من التعليم و مديري المدارس الثانوية لمناقشة سبل تنمية و تطوير الدور القيادي لهم.

4. ضرورة تشكيل لجان إدارية و فنية مؤهلة؛ على مستوى الوزارة و الإدارات التعليمية لحل المشاكل و تذليل الصعوبات التي تعترض المديرين في الممارسات القيادية بالمدرسة الثانوية العامة.
5. العمل على اعتبار المدرسة وحدة أساسية للتطوير، و ذلك باستثمار الإمكانات المادية و البشرية في كل مدرسة.
6. المراجعة المستمرة لقواعد الاختيار لمديري المدارس الثانوية العامة؛ للتأكد دوماً إنها تتفق مع التطوير الذي يحدث في قطاع التعليم.
7. العناية الخاصة بالتدريب؛ و فتح مزيد من مراكز التدريب في المناطق التعليمية؛ مع الاستفادة من الخبراء و المختصين في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمدير المدرسة الثانوية العامة.
8. ضرورة التعاون مع هيأة التدريس في الجامعات و الكليات، و خاصة في أقسام الإدارة التربوية؛ لإعطاء دورات تدريبية حول النظريات الإدارية الحديثة المتعلقة بالأنماط القيادية لمديري المدارس، و أن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية و المتابعة الجادة.

ثالثا: المقترحات: إن الدور القيادي لمدير المدرسة من الأدوار الرئيسية في العملية التربوية و التعليمية و الإدارية داخل المدرسة، و ذلك لما له من أهمية كبيرة في ربط وحدات المؤسسة التعليمية ببعضها البعض؛ من طلاب و معلمين و مجتمع محلي، لذلك كان من الضروري تقديم المقترحات لدراسات مستقبلية على النحو الآتي:

1. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة المستوى القيادي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي.
2. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة العوامل المؤثرة بالقيادة الإدارية التربوية، و علاقتها بالمستوى القيادي لمديري المدارس.

3. إجراء دراسات تهدف إلى تحديد علاقة القيادة الإدارية التربوية بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.
4. إجراء دراسات أخرى مماثلة عن القيادة الإدارية التربوية على بيئات و مراحل تعليمية مختلفة في ليبيا.
5. القيام بدراسات حول العلاقة بين أنماط القيادة وفق نموذج الشبكة الإدارية، و المناخ التنظيمي، أو الرضا الوظيفي و الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين.

قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المصادر العربية:

✓ **الوثائق الرسمية:** .....

- اللجنة الشعبية العامة (2006): قرار رقم (165) لسنة (1374و.ر) بشأن إعادة تنظيم التعليم الثانوي.
- اللجنة الشعبية العامة (1424و.ر): قرار رقم (1052) بشأن الثانويات التخصصية للبنية التعليمية 11/ 9/ 2004، طرابلس 2004.
- اللجنة الشعبية العامة (2006): قرار رقم (29) بشأن إصدار لائحة تنظيم و إدارة المؤسسات التعليمية.

✓ **الكتب:** .....

- أبو علام، رجاء محمود (2011): مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، ط: 6، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أبو فروة، إبراهيم محمد (1997): الإدارة المدرسية، الجامعة المفتوحة للنشر، طرابلس، ليبيا.
- أحمد، أحمد إبراهيم (1996): تحديث الإدارة التعليمية و النظارة و الإشراف الفني، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2001): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.
- أحمد، حافظ و حافظ، محمد (2003/ 1423هـ): إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، حافظ و حافظ، محمد (2012): إدارة المؤسسات التربوية، ط: 2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- إسماعيل، محمد عثمان (1997): إدارة الموارد البشرية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الأغبري، عبد الصمد، (2002): الإدارة المدرسية "البعد التخطيطي و التنظيمي"، دار النهضة العربية، بيروت.
- آل علي، رضا صاحب أبو أحمد و آخرون، (2001): وظائف الإدارة المعاصرة "نظرة بانورامية عامة"، مؤسسة الوراق، عمان.

- البرادعي، عرفان (1990): مدير المدرسة الثانوية "صفاته، مهامه، أساليب اختياره، إعداده"، ط: 2، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- البوهي، فاروق شوقي (2001): الإدارة التعليمية و المدرسية، دار قباء للنشر و التوزيع، الإسكندرية، مصر.
- الجابري، بشير شكيب (1994): القيادة و التغيير، دار حافظ، جدة.
- الجبوري، أحمد علي محمد، (2004): القدرة القيادية لإدارات معاهد إعداد المعلمين و المعلمات في العراق.
- الجبوري، عبد الكريم راضي (2000): المدير الناجح و التخطيط الإداري الفعال، دار و مكتبة الهلال، بيروت.
- جعفر، حاتم عبيد (1997): تقييم مديري و مديرات المدارس الابتدائية من قبل معلمي مدارسهم. ورد في: (ماجد حمزة الرفاعي و آخرون، كتاب: الأطروحات الجامعية في العلوم التربوية و النفسية 68- 1990، دار الحكمة، بغداد).
- الجمال، رانيا عبد المعز (2001): الإدارة و العلاقات الإنسانية في الألفية الثالثة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- حجي، أحمد اسماعيل (1998): الإدارة المدرسية و الإدارة التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الحربي، قاسم بن عائل (2008): القيادة التربوية الحديثة، جهة النشر، الاسكندرية.
- الحريري، رافدة عمر (2010م/1431هـ): القيادة و إدارة الجودة في التعليم العالي، دار الثقافة، عمان.
- الحسن، إحسان محمد (1981): الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة للنشر، بيروت.
- الحوات، علي الهادي و آخرون (2004): التعليم العالي في ليبيا "إنجازات و طموحات"، النقابة العامة لأعضاء هيأة التدريس، ليبيا.
- الخطيب، أحمد و الخطيب، رداح (1986): اتجاهات حديثة في التدريب، مطابع الفرزدق، الرياض.
- الخطيب، رداح و آخرون، (1987): الإدارة و الإشراف التربوي، اتجاهات حديثة، ط: 2، مؤسسات شباب الجامعة، الأردن.
- داوود، عزيز حنا و آخرون، (1991): مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- دياب، عبد الفتاح، (1996): دور التدريب في تطوير العمل الإداري، مطبعة المنديل، القاهرة.
- ربيع، هادي مشعان (2006): الإدارة المدرسية و الإشراف التربوي الحديث، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، سرت، ليبيا.
- رزواتي، رشيد (2004): منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- رفاعي، فيصل الراوي و آخرون (2000): الإدارة التربوية "نظرياتها و تطبيقاتها في التعليم، مكتبة الفلاح، الكويت.
- السلمي، علي، (1992): إدارة الموارد البشرية، مكتبة غريب، القاهرة.
- السلوم، حمد إبراهيم (1997): تطوير التنمية و الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية، دار المريخ، الرياض.
- سليمان، أحمد و الخليلي، خليل يوسف (1988): الإحصاء للباحث في التربية و العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، عمان.
- سمعان، وهيب و مرسي، محمد منير (1982): الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- سويدان، طارق و العدلوني، محمد (2002): إدارة الوقت، دار بن حزم للنشر.
- السيد، إسماعيل محمد و آخرون (1997): تنمية المهارات القيادية و السلوكية "تدريبات و أنشطة"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- الشرقاوي، مريم محمد (2006): الإدارة المدرسية، مكتبة النهضة، القاهرة.
- الشلعوط، فريز محمد أحمد (2002): نظريات في الإدارة التربوية، مكتبة الرشد، الرياض.
- الشيباني، عمر التومي (1992): دراسات في الإدارة التعليمية و التخطيط التربوي، الهيئة القومية للبحث العلمي، طرابلس.
- الصحن محمد فريد و آخرون (2002): مبادئ الإدارة، الدار الجامعية، الاسكندرية.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (1999): الإدارة المدرسية "مفاهيم و أفاق"، دار وائل، عمان، الأردن.
- الطيب، أحمد محمد (1999): الإدارة التعليمية "أصولها و تطبيقاتها المعاصرة"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- عبد الوهاب، علي محمد و آخرون (1999): إدارة الموارد البشرية، مكتبة عين شمس، القاهرة.

- عبود، عبد الغني و آخرون، (1992): إدارة المدرسة الابتدائية، مكتبة النهضة العربية، مصر.
- عبيدات، ذوقان و آخرون (1998): البحث العلمي "مفهومه و أدواته و أساليبه"، ط: 6، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- العرفي، عبد الله بالقاسم و مهدي، عباس عبد (1996): مدخل إلى الإدارة التربوية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.
- عزب، محسن عبد الستار (2009): تعاقب المديرين و آثره على فاعلية الإدارة المدرسية، المكتبة المصرية للنشر و التوزيع.
- عطية، حامد سوداني (1993): دليل الباحثين في الإدارة و التنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض.
- علافي، مدني عبد القادر (1985): الإدارة "دراسة تحليلية للوظائف و القرارات الإدارية"، ط: 3، جدة، المملكة العربية السعودية.
- علام، صلاح الدين محمود، (2003): التقويم التربوية المؤسسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عمار، حامد (1995): دراسات في التربية و الثقافة "الجامعات العربية الرسالة و المؤسسات"، مكتبة الدار العربية للكتاب، الأردن.
- العمايرة، محمد حسن (1999): مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- فتحي شاكر محمد و آخرون، (1999): برنامج التدريب الأساسي لمديري و نظار و وكلاء المدارس في مرحلة التعليم الأساسي، برنامج تحسين التعليم (القاهرة): و زارة التربية و التعليم و البنك الدولي و الاتحاد الأوروبي، وحدة التخطيط و المتابعة.
- الفقي، عبد المؤمن فرج (1994): الإدارة المدرسية المعاصرة، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.
- فهمي، سيف الدين، و محمود، حسن عبد المالك (1993): تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- كشرود، عمار الطيب (1995): علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث، المجلد الثاني، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- كينان، كيت، (1996): أساليب الإنتاج الإداري: ترجمة مركز التعريب و الترجمة، بيروت: الدار العربية للعلوم الإدارية، 1996م. ورد في: حصة محمد صادق (1999).
- مرسي، محمد منير (1995): الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- مرسي، محمد منير (1998): الإدارة التعليمية "أصولها و تطبيقاتها"، عالم الكتب، القاهرة.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (1993): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، مكتبة الفلاح، الكويت.
- المغربي، كامل محمد (1995): السلوك التنظيمي "مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة و التنظيم، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان.
- المؤمن، قيس و آخرون (1997): التنمية الإدارية، دار زهران، عمان.
- نبراي، يوسف إبراهيم (1993): الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الفلاح، الكويت.
- هاشم، زكي محمود (1996): إدارة الموارد البشري، ط: 2، ذات السلاسل، الكويت.
- الهمالي، عبد الله عامر (1988): أساليب البحث الاجتماعي و تقنياته، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- ياسين، سعيد عامر (1992): قضايا هامة لإدارة التغيير، مركز وايد سيرفس للاستشارات و التطوير الإداري، القاهرة.
- يوسف، عبد القادر (1993): تنمية الكفاءات التربوية، دار الكتاب العربي، بيروت.

✓ **الرسائل الجامعية:** .....

- الحربي، قاسم عائل (2003): بدائل مقترحة لتطوير الدور القيادي لمديري المدارس الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة، (**رسالة دكتوراه غير منشورة**)، جامعة شمس، كلية التربية.
- الداعور، سعيد خضر (2007): دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة و علاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الزرارح، بشير شعبان (2005): مستوى القيادة الإدارية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي لشعبية طرابلس وفقاً لبعض المتغيرات، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.
- الزرارح، بشير شعبان (2005): مدى توافر بعض المهارات الإدارية لدى مديري مرحلة التعليم الثانوي التخصصي لشعبية طرابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.
- الزهراني، عبد الله أحمد (1996): تأثير الحوافر على الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية الاقتصاد و الإدارة، جامعة الملك عبد العزيز.

- الشريفي، شافي حسين علي (1988): القدرة على القيادة التربوية لمديري و مديرات المدارس الابتدائية و علاقاتها ببعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية.
- العبار، ابتسام علي (2001): القيادة الإدارية لأمناء الأقسام بالجامعات الليبية وفقاً لمتغيرات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.
- عبود، الشمس عبد الأمير (1983): تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الإعدادية بالعراق من وجهة نظر المدرسين و قادة الطلبة، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- العوين، عبد اللطيف (2000): مدى إلمام مديري المدارس المتوسطة و الثانوية للبنين بمدينة الرياض بمهامهم الإشرافية و المعوقات التي تحد من ذلك، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- القاسم، منصور بن أحمد (1999): دور مديري المدارس الثانوية في تنمية كفاءة المعلمين مهنياً من وجهة نظر المعلمين و المديرين و المشرفين التربويين بمدينة الرياض، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- محمد، شعيب محمد (2002): المهارات الإدارية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي بشعبية المرج وفقاً لبعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.
- منصور، عبد العزيز حمد (2002): الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين و المدرسين و المدرسات بمدينة بنغازي، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.

✓ **الدوريات:** .....

- الأغبري، بدر سعد (1998): دراسة مقارنة للتعليم في ليبيا و اليمن، (مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، السنة الرابعة).
- الأغبري، بدر سعد (1998): الأنماط القيادية لدى عينة من مديري و وكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية "دراسة استطلاعية"، (مجلة دراسة الخليج و الجزيرة العربية، السنة الثالثة و العشرون العدد 88، مكتب التربية العربية لدول الخليج).

- بشتان، أحمد (1990): السلوك المثالي للقياديين من وجهة نظر العاملين بالإدارة المدرسية بدولة الكويت، (مجلة كلية التربية، العدد الخامس، السنة الخامسة، 1990).
- بشتان، أحمد (1999): التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الإدارة المدرسية بدولة الكويت، (المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد السابع و الستون، السنة السابعة عشر، 1999).
- تقي، عبد العزيز و عسكر، علي، (1987): التدريب كأداة لتنمية العنصر البشري في مجال العمل "دراسة لواقع التدريب"، (المجلة العربية للإدارة، السنة الحادية عشر، العدد الثاني، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، 1987).
- حلمي، فؤاد أحمد (2003): تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة، (مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية، السنة الخامسة، العدد الثامن، يناير، 2003، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة).
- حلواني ، ابتسام عبد الرحمن حلواني و الصبان، عيدروس عبد الله سرور (1992): السلطة الإدارية و علاقات الإدارة مع الجمهور "بحث تطبيقي على مراجعي الأجهزة الحكومية بمدينة جدة"، (مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، العدد الثاني "العلوم الإدارية"، 1992).
- زاهر، ضياء الدين عبد الشكور، (1989): العلاقة بين القيادة التربوية من جهة و الإشراف التربوي و الإدارة المدرسية من جهة أخرى، (مجلة دراسات تربوية، العدد الثاني، 1989، وزارة التربية و التعليم بالإمارات)
- سعيد، نصال محمد (1982): مدخل على العملية التدريبية للمفهوم و الممارسة (مجلة التنمية الإدارية، العدد الثامن عشر، 1982، بغداد، المركز القومي للاستشارات و التطوير الإداري).
- السبيعي، نورة خليفة تركي (1994): القدرات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة قطر، (مجلة التربية و التنمية، العدد السادس، السنة الثانية، 1994).
- صادق، حصة محمد (1996): معايير و أساليب اختيار مديري المدارس القطرية "نموذج مقترح"، (مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الخامسة، العدد التاسع، 1996، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر).
- صادق، حصة محمد، (1999): تقويم مهارة مديري المدارس القطرية في طرح الأسئلة، (مجلة الإدارة العامة، المجلد الثامن و الثلاثون، العدد الرابع، معهد الإدارة العامة، الرياض يناير، 1999).

- صائغ، عبد الرحمن (1995): قياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة، (دورية كلية التربية، العدد الثاني عشر، كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، 1995).
- الصدفي، ممدوح و شاكر، أسامة (1996): قدرة مدير المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية في ضوء سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، (مجلة التربية، العدد السادس و الخمسون، 1996).
- العبد، جعفر (1969): القيادة الإدارية و التدريب في الخدمة المدنية، (مجلة الإدارة، العدد الثالث، 1969).
- القرشي، حسان ضيف الله (1991): أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاءة مدير المدرسة، (مجلة التربية، جامعة أم القرى، مكة، السنة 3، العدد الرابع، 1991).
- مجيد، محمد مرسي و دمعة، عبد الكبيسي (1980): دراسة لواقعة الإدارة التعليمية في دولة قطر "وظائف و أدوار مديري و مديرات المدارس"، (مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد الثامن، مركز البحوث التربوية، قطر).
- المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (1995): أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية، (مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 48، يناير 1995).
- المغيدي، الحسن بن محمد و آل ناجي، محمد بن عبد الله (1994): الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل، (مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد التاسع و العشرون، يناير، 1994).
- منصور، فاروق حلمي (1992): سياسات التعليم و التدريب في جمهورية مصر العربية، (مجلة الإدارة، المجلد الخامس و العشرون، العدد الأول، الجهاز المركزي للتنظيم و الإدارة، يوليو، 1992).
- منصور، فاروق حلمي (1996): محددات اختيار القيادات الإدارية بوحدات الجهاز الإداري للدولة، (مجلة الإدارة ، المجلد 28، الجهاز المركزي للتنظيم و الإدارة، القاهرة، أبريل، 1996).
- مهدي، عباس عبد و آخرون، (1988): قياس القدرة على القيادة التربوية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد، (مجلة العلوم التربوية و النفسية، العدد العاشر، مطبعة أسعد، 1988)
- ناصف، مرفت صالح (1997): الدور القيادي للمرأة في التعليم المصري بين النظرية و التطبيق، (مجلة العلوم التربوية، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع، فبراير 1997)
- نصار، عيسى (1997): معايير تقويم أداء مديري المدارس، (مجلة التربية، العدد 122، السنة 36، 1997، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، قطر).

- وهبي، السيد إسماعيل (1997): القدرة على القيادة التربوية في مدارس التعليم العام بالإمارات، (الأمانة العامة للمجلس العام لدول الخليج العربي، العدد السابع والأربعون، السنة الثانية عشر).

✓ **المؤتمرات:** .....

- السعود، رابت (2015): اتجاهات معاصرة في القيادة التربوية: القيادة بالحب (الإدارة بفطرة الأمومة): (المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "التربية آفاق مستقبلية" جامعة الباحة).
- باعباد، على هود (1994): المشكلات و الصعوبات الإدارية و الفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية: (المؤتمر السنوي الثاني للجامعة المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية، إدارة التعليم في عالم متغير بكلية التربية، جامعة عين شمس، في الفترة من 22-24-يناير 1994).
- باحسن، سامي عبد الله (2001): القيادة الإدارية العربية و متطلبات التغيير: (المؤتمر العربي الثاني في الإدارة و القيادة الإبداعية في مواجهة التحديث المعاصرة العربية المنعقد في المنظمة العربية للتنمية الإدارية، في الفترة من 6-8- نوفمبر 2001، القاهرة).

ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Cordeiro. P. A & Campell. B. A: "problem- Based Learning as acogntive Apprenticeship in Educarional Administration" Joarnal of staff Develop Ment. Vol (12). No (4) 1996.
- Psacharopulos, G: Curriulum Diversifcation in Colombia and Tonzia: "An Evaluation Study" Comparative Education Review. Vol (29). No (4) 1985.
- Gerdi، J. A. & Christine. W. S: The Education System of the Federal Republic of Germany. Nassert Bann، SSCMECA. 1994.
- Begley PT using profiles of school leadership as support cognitive Apprenticeship Education Adminikationen (31) No (2) 1995.
- Blach Cletus R Michael P and Boot Analyzing the leadership Behavior of school principals paper presents at the Association for the Advancement of Educational Research Conference، help in Flor at 12/1/1999.
- Roland SB Preparing Teachers for schools of the 21 Century New York MacMillan publisher, 1992.
- Brozik. Dallas, the second Dimension for successful management management. Vol 45 No 4. April 1994.

- Calabrese. Raymond L Caryshart and Sally J. Zepeda . Hand on Leadership Tools for principals (New York Eye on Education Inc. 1996).
- Elaokali , Zakarya Abdulla (2012) Developing a Delphi model of the relationship between higher education skills in Libya and labour market needs; a case study of Benghazi, Libya. (Unpublished PhD Dissertation), Faculty of Applied Sciences, School of Natural and Social Sciences, the University of Gloucestershire.
- Hallinger. PC & Leithwood KA Improving the problem Solving Expertise of school Administrators. Education and urban Society Vol. (24) No (31) 1992.
- International Coordinating Council Development projects California, Development of Education, 1990.
- Jerome, Arcaro. S. Quality in Education: An Implementation Handbook Delray Beach Fors (st. Lucie press، Inc، 1995).
- John Soyer. Management schools. (London: Hodder and stought، 1989).
- Keller, Bess principal Matters Education، Vol. 18, No 11 November, 1998.
- Lvencench John, M. and Matteson، Micheal T. Organizational Behavior and Management. 4th "Edition (London L Richard D. Irwin 1996).
- Maresh D. D: Enhancing instructional leadership: Lessons from the California school leadership Aeademy. Education and Urban society. Vol. (24). No. (3). 1992.
- Marvin.C. A: Encyclopedia of Educational Research، Vol (4). New York, Mac Millan Dubnishing Company, 1994.
- Middle School Principals Around Emotional Issues in School (New York: Beel & Howell Information and learning company, 2000).
- Musaazi J. C. S. (1982), Theory and practice of educational administration، the mac Millan press LTD. London and Basingtohe.
- Policy Development Committee staff Development of California's public schools، California, Department of Education, 1988.
- Psochoropues, G: Gurriulum Development of Colombia and Tanznia, “An Evaluation study” Comparative Education Review, Vol. 29، No. (4), 1985.

- Silina, Hc: “Leadership characteristics and school impro vement". Education and Urban society, Vol . (24) No (3) 1992.
- Snowden. Petra and Gorton, Richard، School of Leadership and Administration (U.A. A: Library of Congress، 1998).
- Stamp. Cillian, “Management Development, In Maicolm Warner (Editor), International Encyclopedia of Business and Management Vol. 3 (London: Routledge, 1996).
- Tagiuri. Renato, “10 Steps to Effective” Management, Vol. 42, No. 11m December 1995.
- Tery. N. P: Encyclopedia of National Systems of Education, 20, Ed ... New York, Pergaton Press, 1995.

الملاحـــــق

ملحق رقم (1): ..... **قائمة المحكمون**

ملحق رقم (2): ..... **افادة بإجراء الدراسة**

ملحق رقم (3): ..... **احصائية بعدد المدارس و المعلمين**

ملحق رقم (4): ..... **الصورة الأولية لأداة البحث**

ملحق رقم (5): ..... **نسخة الأداة التي اجري عليها اختبار الثبات**

ملحق رقم (6): ..... **نسخة الأداة النهائية**

الملحق رقم (1): قائمة المحكمون

م	الاسم ثلاثي	جهة العمل
.1	**د. انتصار احمد سعيد**	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عمر المختار
.2	**أ. نجلاء فرج ابريك**	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عمر المختار
.3	**د. معلومة عياد محمد**	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عمر المختار
.4	**د. صلاح الدين عبد السلام الشعافي**	قسم المحاسبة، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار
.5	**د. عبد الرؤوف عبدالحميد عبدالسيد**	قسم المحاسبة، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار
.6	**د. مسعودة ارحيم اسماعيل**	قسم المحاسبة، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار
.7	**د. مفتاح سعد حسين**	قسم العلوم السياسية، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار
.8	**فتحية ميلود ادريس**	قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار
.9	**أ.د. فرج هويدي محمد**	قسم التخطيط و الإدارة التربوية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار
.10	**أ. حسين سالم سعيد**	كلية الاقتصاد، جامعة محمد بن علي السنوسي
.11	**أ.د. عيسى عبدالرحمن محمد**	قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار

الملحق رقم (2): افادة بإجراء الدراسة

جامعة عمر المختار
OMAR EL-MUKHTAR UNIVERSTY

كليـة الآداب. البيضاء
FACULTY OF ARTS - EL-BEIDA

الرقم الإشارى : ١٢٥ - ٢٥ - ١ التاريخ : 2018/4/16

السيد المحترم

مراقب تعليم الجبل الأخضر

تحية تقدير وامتنان.. وبعد..

في الوقت الذي نثمن فيه عالياً مجهوداتكم المخلصة في سبيل الرفع من مستوى الخدمات التي تقدمونها للمواطن، وكذلك دوركم في سبيل خدمة الباحثين وطلاب العلم من خلال توفير البيانات الإحصائية الدقيقة.

وفي إطار التعاون بين كلية الآداب ومؤسسات الدولة والتي من بينها مؤسستكم الموقرة، عليه نأمل منكم التعاون مع الباحثة/ **أسماء عطية إسماعيل**، طالبة ماجستير بقسم التخطيط والإدارة التربوية بكلية الآداب– البيضاء، وذلك من خلال السماح لها بزيارة المدارس الثانوية بمدينة البيضاء، لتوزيع الاستبيانات الخاصة بموضوع دراستها الموسومة: بـ(**القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء**)

تقبلوا وافر التقدير والاحترام شاكرين تعاونكم سلفاً

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. محمد محمود عبيد الله

عميد كلية الآداب

عميد الكلية
كلية الآداب البيضاء

صورة إلى:
- السيد/ د. رئيس قسم التخطيط والإدارة التربوية.
- الملف.

الملحق رقم (3): احصائية بعدد المدارس و المعلمين

المنطقة التعليمية البيضاء
Al-Bayda Education Zone

وزارة التعليم
Ministry Of Education

الموافق: 2017/4/13
الرقم الإشاري: ...

الى من يهمه الأمر

احصائية تفصيلية بعدد معلمين مدارس التعليم الثانوي

بمكتب خدمات البيضاء

م	الاسم	ذكور	اناث
1	القمة	7	88
2	الاستقلال	86	0000
3	الربيع العربي	37	38
4	البيضاء الثانوية	74	0000
5	التحرير	5	179
6	الشعلة	6	136
7	فتاة ليبيا	13	159
8	الشورة	18	80
9	الميدان	8	114
10	ناصر	66	2

مجلس تسيير مدينة البيضاء
مكتب التعليم الثانوي
قطاع التربية والتعليم

الملحق رقم (4): الصورة الأولية لأداة الدراسة

جامعة عمر المختار / كلية الآداب

مكتب الدراسات العليا

قسم التخطيط والإدارة التربوية

الأستاذ المحترم/ (..... **)**

بعد التحية...

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها: (**تطوير مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم المتوسط بمدينة البيضاء**).

و تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى القيادة الإدارية عند مديري و مديرات التعليم الثانوي بمدينة البيضاء، وفقاً للمجالات (اتخاذ القرار، معرفة مبادئ الاتصال، استخدام السلطة، حسن التنظيم، والعلاقات الإنسانية).

كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية عند مديري، و مديرات مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء تعزى لمتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، مدة الخدمة).

و لثقة الباحثة بخبرتكم، و درايتكم و بصيرتكم في المجال التربوي و الإداري يسر الباحثة أنت كونوا ضمن أعضاء لجنة التحكيم لأداة الدراسة علماً بأن الأداة تتكون من "88" فقرة موزعة على "5" مجالات، و اعتمدت التدرج الخماسي وفق التنوع التالي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

لذا ... نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة و تحديد درجة موافقتك أو تأييدك لكل فقرة بوضع إشارة (X) في العمود المناسب أمامها، و كذلك وضع التعديلات التي ترونها مناسبه.

شاكرين لكم حسن التعاون

الباحثة: أسماء عطية اسماعيل

م	الفقـــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
أولاً: مجال اتخاذ القرار				
1.	صلاحيته لا تخوله لاتخاذ القرار اللازم في بعض المواقف.			
2.	يهتم بجميع المعلومات المتعلقة بالقرارات حسب المواقف والظروف.			
3.	يكون ذا نفوذ في تطبيق القرارات في بعض المواقف.			
4.	يُقدم على اتخاذ القرار بدون الرجوع إلى المعلمين في بعض الوقت.			
5.	يشرح بصراحة سبب رفضه بعض القرارات للمعلمين.			
6.	يُشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية.			
7.	يحترم آراء المعلمين عند مشاركتهم في الحوار والمناقشة.			
8.	يُعطي المعلمين مطلق الحرية في عملهم مع وجود ضوابط عمل.			
9.	يُعيد النظر في قراره إذا اتضح أنه يتعارض مع مصلحة المدرسة.			
10.	يتخذ القرار بعد دراسته دراسة عملية.			
11.	يوضح للعاملين ما يريد الوصول إليه.			
12.	يُشارك العاملين معه في صنع القرار.			
13.	يكون حازماً في اتخاذ القرار.			
14.	يُهيئ المناخ الملائم لتنفيذ القرار.			
15.	يختار الوقت المناسب لإصدار القرارات في الإدارة المدرسية.			
16.	يتخذ قراراته في ضوء السياسة التربوية الموضوعية.			
17.	يُطبق القوانين واللوائح حرفياً.			
18.	يُراعي الجانب الإنساني عند اتخاذ القرار.			
19.	تتسم معظم قراراته بالواقعية.			
20.	يُشرك المعلمين في تحديد أهداف المدرسة واستراتيجيات تنفيذها.			
21.	يُؤمن بأهمية المشاركة في التغيير داخل المدرسة.			
22.	يُشرك أولياء أمور الطلاب في صنع القرارات المدرسية.			
23.	يمنح المعلمين الصلاحيات اللازمة لإنجاز المهام بالمدرسة.			
24.	يُشرك المعلمين في قبول الطلبة الجدد والمحولين وإعادة القيد في حدود القواعد المقررة.			

م	الفقـــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
25.	يستشير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات في بداية العام.			
26.	يُساهم في حل مشكلات الطلبة بالمدرسة بالتعاون مع أولياء الأمور.			
ثانياً: مجال معرفة مبادئ الاتصال				
27.	يعتد في اتصاله بالمعلمين على الوسائل المكتوبة و الشفهية حسب الموقف.			
28.	يُشجع المعلمين على تبادل الأفكار و الآراء التربوية و التعليمية عن طريق الاجتماعات المدرسية حسب القدرات الكامنة لديهم.			
29.	يُحدد الوقت الذي يراه مناسباً لعقد الاجتماعات المدرسية.			
30.	يُساعد المعلمين على تصحيح الأخطاء في كل المواقف المدرسية.			
31.	يُنظم اللقاءات والندوات التربوية التي تتم بين المعلمين حسب ظروف المدرسة.			
32.	يتبع سياسة الباب المفتوح لسماع شكاوي و تظلمات المعلمين.			
33.	يعقد اجتماعاً يضم المدرسين و أولياء الأمور لمناقشة نتائج الامتحانات.			
34.	يُقوي صلته بالمعلمين و بعضهم ببعض خوفاً من تكتلهم ضده.			
35.	يهتم بتأمين قنوات الاتصال و التفاعل الإيجابي بين المعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.			
36.	يُتيح الفرصة للمعلمين باختيار المواد و المراحل التي يرغبون في تدريسها.			
37.	يُشجع المعلمين على تبادل الأفكار و الآراء التربوية و التعليمية أثناء الاجتماعات المدرسية.			
38.	يُطلع المعلمين على التعاميم و النشرات الخاصة بالمنهج و تنظيمه.			
39.	يعمل على توفير الانسجام بينه و بين المعلمين داخل المجالس و اللجان المدرسية.			
40.	يلتزم بالزمن المحدد له بالتحدث أثناء الاجتماعات.			
41.	يُعطي المعلمين الوقت الكافي لإبداء الآراء عند الاتصال بهم.			
42.	يقوم بالاتصال المفتوح مع أولياء أمور الطلاب.			
ثالثاً: مجال استخدام السلطة				
43.	يُفوض المعلمين بالمدرسة بقبول الطلاب الحولين للمدرسة و إلحاقهم بالصفوف الدراسية حسب القوانين المعمول بها في المدرسة.			

م	الفقـــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
44.	يُفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة.			
45.	يُفوض المعلمين دراسة حالات غياب الطلبة و معالجتها إذا لزم الأمر حسب القوانين المعمول بها في المدرسة.			
46.	يُفوض المعلمين بمقابلة أولياء أمور الطلبة و الإجابة عن استفساراتهم.			
47.	يُفوض المعلمين بالإعداد لاجتماعات مجلس أولياء الأمور و المعلمين بالمدرسة.			
48.	يُفوض المعلمين بتوزيع الطلاب على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي.			
49.	يُفوض المعلمين بتوزيع الطلاب على قاعات الامتحان في امتحان نهاية الفصل.			
50.	يُفوض المعلمين بإعداد الجدول الدراسي.			
51.	يُفوض المعلمين الإشراف على نظافة المدرسة العامة (الصفوف الدراسية والساحات والقاعات والوحدات الصحية).			
52.	يُفوض المعلمين بمتابعة جدول الحضور و الغياب العام و الذي يعده مربو الصفوف.			
53.	يُفوض المعلمين بحفظ السجلات المالية التي تخص الطلبة.			
54.	يُفوض المعلمين بين الحين و الآخر بمراجعة سجلات المدرسة المالية.			
55.	يُفوض مربي الصف بالحفاظ على النظام و النظافة الترتيب في الصف المسؤول عنه.			
56.	يُفوض المرشد الاجتماعي متابعة مشكلات الطلبة خاصة المعقد منها و الذي يتكرر لدى الطلبة المشاكسين.			
57.	يُفوض المعلمين على الإشراف على حفظ الوسائل التعليمية و تقدير حاجة المدرسة إلى هذه الوسائل.			
58.	يُفوض معلم التربية الرياضية بالاتصال بالمدارس الأخرى و التنسيق بالمباريات و الأنشطة الرياضية.			

م	الفقـــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
رابعاً: مجال حسن التنظيم				
59.	يحرص على تنظيم العلاقات داخل المدرسة.			
60.	يتمتع بمهارة وضع سياسة جيدة لتسيير عمل المدرسة.			
61.	يتمتع بمهارة إدارة الاجتماعات المدرسية.			
62.	يقوم بكتابة التقارير المدرسية.			
63.	يقوم بتحديد الأسباب المؤدية لضياع وقت العمل.			
64.	يقوم بتنظيم الوقت و حســـن توزيعه بين المهام الإدارية و المهام الإشرافية.			
65.	يعمل على مراعاة العدالة عند توزيع العمل المدرسي.			
66.	يتمتع بروح الديمقراطية في التعامل مع كافة العاملين بالمدرسة.			
67.	يعمل على حث المدرسـين و المدرسـات لاسـتخدام أحدث الطرق التعليمية في التدريس.			
68.	يقوم بتوزيع المهام و المســؤوليات على المدرســين و المدرســات حسب قدراتهم.			
69.	يحرص على تنمية العلاقات الإنسـانية بين كافة العاملين بالمدرسـة و كذلك الطلبة.			
70.	يعمل على تنظيم مواعيد اجتماعات المدرسين و المدرسات و إدارة المدرسة و مجلس الآباء.			
71.	يعمل على إشراك التلاميذ في تنظيم الفصل الدراسي و الإشراف عليه.			
72.	يعمل على تنظيم قبول التلاميذ الجدد و تسجيلهم و متابعتهم.			
73.	يعمل على تشجيع العمل الجماعي بين أسرة المدرسة.			
74.	يعمل على إقامة علاقات طيبة و إيجابية مع أولياء الأمور.			
75.	يحرص على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين بالمدرسة.			
76.	يعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي و خلق التعاون بينهما.			
77.	يعمل على تنظيم الملفات و السـجلات و الدفاتر المالية و بطاقات الامتحانات حتى يسهل متابعتها و مراجعتها بصورة ميسرة.			
78.	يحرص على تقبل النقد البنَّاء بكل روح معنوية عالية.			

م	الفقـــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
خامساً: مجالا العلاقات الإنسانية				
79.	يُشعر المعلمين بأهمية دورهم في العمل المدرسي.			
80.	يُوثق العلاقات الإنسانية بين المعلمين.			
81.	يهتم بحاجات المعلمين الاجتماعية.			
82.	يبث روح التعاون و العمل بروح الفريق الواحد بين المعلمين.			
83.	يتسم بالسهولة في تعامله مع المعلمين.			
84.	يساوي بين المعلمين في مبدأ الثواب و العقاب.			
85.	يُشيد بجهود المعلمين المتميزة.			
86.	يحترم آراء المعلمين عند مشاركتهم في الحوار و المناقشة.			
87.	يُسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين و الإدارة.			
88.	يُسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب.			

أي ملاحظات إضافية تذكر:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (5): نسخة الأداة التي اجري عليها الثبات

جامعة عمر المختار / كلية الآداب

مكتب الدراسات العليا

قسم التخطيط والإدارة التربوية

المعلم /المعلمة : (.....**).**

تحية طيبة و بعد...

تقوم الباحثة بدراسة حول: مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم المتوسط بمدينة البيضاء.

و تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى القيادة الإدارية عند مديري و مديرات التعليم الثانوي بمدينة البيضاء، وفقاً لمجالات اتخاذ القرار، و أساليب الاتصال، و استخدام السلطة، و حسن التنظيم، و العلاقات الإنسانية.

كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية عند مديري و مديرات مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء تُعزى لمتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، مدة الخدمة).

لذا ... نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة و تحديد درجة موافقتك أو تأييدك لكل فقرة بوضع إشارة (X) في العمود المناسب أمامها، كلي أمل في إجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بصراحة و دقة و موضوعية، و ذلك للوصول إلى نتائج صحيحة و صادقة، مع العلم بأن إجابتك سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن التعاون

الباحثة

أسماء عطية اسماعيل

البيانات الأولية

1- النوع:

ذكر: ☐ انثى: ☐

2- المؤهل العلمي:

دبلوم متوسط: ☐ دبلوم عالي: ☐ جامعي: ☐

3- مدة الخدمة بقطاع التعليم بالسنوات: ☐

م	فقرات الاستبيان	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	صلاحيته لا تخوله اتخاذ القرار اللازم في بعض المواقف.					
2.	يعتمد في اتصاله بالمعلمين على الوسائل المكتوبة و الشفهية حسب الموقف.					
3.	يفوض المعلمين بتوزيع الطلاب على صفوف المدرسة و قبول الطلاب المخولين و إلحاقهم بالصفوف الدراسة في بداية العام الدراسي.					
4.	يتمتع بمهارة وضع سياسة جيدة لتسيير عمل المدرسة و تنظيم الوقت و حسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الإشرافية.					
5.	يحرص على تنظيم العلاقات داخل المدرسة.					
6.	يهتم بجميع المعلومات المتعلقة بالقرارات حسب المواقف والظروف.					
7.	يُشجع المعلمين على تبادل الأفكار والآراء التربوية والتعليمية عن طريق الاجتماعات المدرسية حسب القدرات الكامنة لديهم.					
8.	يفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة.					
9.	يعمل على مراعاة العدالة عند توزيع المهام والمسؤوليات على المعلمين والمعلمات حسب قدراتهم.					
10.	يُشعر المعلمين بأهمية دورهم في العمل المدرسي.					
11.	يقوم على اتخاذ القرار بدون الرجوع إلى المعلمين في بعض المواقف.					
12.	يُحدد الوقت الذي يراه مناسباً لعقد الاجتماعات المدرسية و يلتزم بالزمن المحدد له بالتحدث أثناء الاجتماعات.					
13.	يُفوض المعلمين بمتابعة جدول الحضور والغياب ودراسة حالات الغياب للطلبة ومعالجتها.					
14.	يتمتع بروح الديمقراطية في التعامل مع كافة العاملين بالمدرسة.					
15.	يُوثق العلاقات الإنسانية بين المعلمين.					
16.	يشرح بصراحة سبب رفضه بعض القرارات للمعلمين.					
17.	يساعد المعلمين على تصحيح الأخطاء في كل المواقف المدرسية.					
18.	يُفوض المعلمين بمقابلة أولياء أمور الطلبة والإجابة على استفساراتهم.					
19.	يعمل على حث المعلمين والمعلمات لاستخدام أحدث الطرق التعليمة في التدريس.					
20.	يبث روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين المعلمين.					
21.	يشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية.					
22.	يُنظم اللقاءات والندوات التربوية التي تتم بين المعلمين حسب ظروف المدرسة.					

23.	يُفوض المعلمين بالإعداد لاجتماعات مجلس أولياء الأمور والمعلمين بالمدرسة.					
م	فقرات الاستبيان	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
24.	يعمل على تنظيم مواعيد اجتماعات المعلمين والمعلمات و إدارة المدرسة و مجلس الآباء.					
25.	يتسم بالسهولة في تعامله مع المعلمين.					
26.	يُعيد النظر في قراره إذا اتضح إنه يتعارض مع مصلحة المدرسة.					
27.	يتبع سياسة الباب المفتوح لسماع شكاوي و تظلمات المعلمين.					
28.	يُفوض المعلمين بتوزيع الطلاب على قاعات الامتحان في امتحان نهاية الفصل.					
29.	يعمل على إشراك التلاميذ في تنظيم الفصل الدراسي و الإشراف عليه.					
30.	يُساوي بين المعلمين في مبدأ الثواب و العقاب.					
31.	يتخذ القرار بعد دراسته دراسة علمية.					
32.	يعقد اجتماعاً يضم المدرسين و أولياء الأمور لمناقشة نتائج الامتحانات.					
33.	يفوض المعلمين بإعداد الجدول المدرسي.					
34.	يعمل على تشجيع العمل الجماعي بين أسرة المدرسة.					
35.	يشيد بجهود المعلمين المتميزة.					
36.	يشارك المعلمين والعاملين معه في اتخاذ القرارات.					
37.	يهتم بتأمين قنوات الاتصال والتفاعل الإيجابي بين المعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.					
38.	يُفوض المعلمين الإشراف على نظافة المدرسة العامة (الصفوف الدراسة و الساحات و القاعات و الوحدات الصحية).					
39.	يعمل على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين بالمدرسة.					
40.	يهتم بحاجات المعلمين الاجتماعية.					
41.	يستند على القوانين واللوائح حرفياً عند اتخاذ القرارات.					
42.	يتيح الفرصة للمعلمين باختيار المواد و المراحل التي يرغبون في تدريسها.					
43.	يُفوض المرشد الاجتماعي متابعة مشكلات الطلبة خاصة المعقد منها و الذي يتكرر لدى الطلبة المشاكسين.					
44.	يقوم بكتابة التقارير المدرسية.					
45.	يحترم آراء المعلمين عند مشاركتهم في الحوار و المناقشة.					
46.	يشرك أولياء الأمور في صنع القرارات المدرسية و حل مشكلات أبناءهم.					
47.	يُطلع المعلمين على التعاميم و النشرات الخاصة بالمنهج و تنظيمه.					

م	فقرات الاستبيان	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
48.	يُفوض المعلمين على الإشراف على حفظ الوسائل التعليمية و تقدير حاجة المدرسة إلى هذه الوسائل.					
49.	يعمل على تنظيم الملفات و السجلات و الدفاتر المالية و بطاقات الامتحانات حتى يسهل متابعتها و مراجعتها بصورة ميسرة.					
50.	يسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة.					
51.	يختار الوقت المناسب لإصدار القرارات في الإدارة المدرسية.					
52.	يعمل على توفير الانسجام بينه و بين المعلمين داخل المجالس و اللجان المدرسية.					
53.	يُفوض معلم التربية الرياضية بالاتصال بالمدارس الأخرى و التنسيق بالمباريات و الأنشطة الرياضية.					
54.	يقوم بتحديد الأسباب المؤدية لضياع و قت العمل.					
55.	يحرص على تنظيم العلاقات داخل المدرسة.					
56.	تتسم معظم قراراته بالواقعية.					
57.	يعطي المعلمين الوقت الكافي لإبداء الآراء عند الاتصال بهم.					
58.	يُفرض المعلمين بين الحين والآخر بمراجعة سجلات المدرسة المالية.					
59.	يتمتع بمهارة إدارة الاجتماعات المدرسية.					
60.	يُسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب.					

الملحق رقم (6): نسخة الأداة النهائية

جامعة عمر المختار / كلية الآداب

مكتب الدراسات العليا

قسم التخطيط والإدارة التربوية

المعلم /المعلمة : (.....**).**

تحية طيبة و بعد...

تقوم الباحثة بدراسة حول: مستوى القيادة الإدارية التربوية لدى مديري مدارس التعليم المتوسط بمدينة البيضاء.

و تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى القيادة الإدارية عند مديري و مديرات التعليم الثانوي بمدينة البيضاء، وفقاً لمجالات اتخاذ القرار، و أساليب الاتصال، و استخدام السلطة، و حسن التنظيم، و العلاقات الإنسانية.

كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الإدارية عند مديري و مديرات مدارس التعليم الثانوي بمدينة البيضاء تُعزى لمتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، مدة الخدمة).

لذا ... نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة و تحديد درجة موافقتك أو تأييدك لكل فقرة بوضع إشارة (X) في العمود المناسب أمامها، كلي أمل في إجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بصراحة و دقة و موضوعية، و ذلك للوصول إلى نتائج صحيحة و صادقة، مع العلم بأن إجابتك سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن التعاون

الباحثة

أسماء عطية اسماعيل

البيانات الأولية

1- النوع:

ذكر: ☐ انثى: ☐

2- المؤهل العلمي:

دبلوم متوسط: ☐ دبلوم عالي: ☐ جامعي: ☐

3- مدة الخدمة بقطاع التعليم بالسنوات: ☐

م	فقرات الاستبيان	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	صلاحيته لا تخوله اتخاذ القرار اللازم في بعض المواقف.					
2.	يعتمد في اتصاله بالمعلمين على الوسائل المكتوبة و الشفهية حسب الموقف.					
3.	يفوض المعلمين بتوزيع الطلاب على صفوف المدرسة و قبول الطلاب المخولين و إلحاقهم بالصفوف الدراسة في بداية العام الدراسي.					
4.	يتمتع بمهارة وضع سياسة جيدة لتسيير عمل المدرسة و تنظيم الوقت و حسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الإشرافية.					
5.	يحرص على تنظيم العلاقات داخل المدرسة.					
6.	يهتم بجميع المعلومات المتعلقة بالقرارات حسب المواقف والظروف.					
7.	يُشجع المعلمين على تبادل الأفكار والآراء التربوية والتعليمية عن طريق الاجتماعات المدرسية حسب القدرات الكامنة لديهم.					
8.	يفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة.					
9.	يعمل على مراعاة العدالة عند توزيع المهام والمسؤوليات على المعلمين والمعلمات حسب قدراتهم.					
10.	يُشعر المعلمين بأهمية دورهم في العمل المدرسي.					
11.	يقوم على اتخاذ القرار بدون الرجوع إلى المعلمين في بعض المواقف.					
12.	يُحدد الوقت الذي يراه مناسباً لعقد الاجتماعات المدرسية و يلتزم بالزمن المحدد له بالتحدث أثناء الاجتماعات.					
13.	يُفوض المعلمين بمتابعة جدول الحضور والغياب ودراسة حالات الغياب للطلبة ومعالجتها.					
14.	يتمتع بروح الديمقراطية في التعامل مع كافة العاملين بالمدرسة.					
15.	يُوثق العلاقات الإنسانية بين المعلمين.					
16.	يشرح بصراحة سبب رفضه بعض القرارات للمعلمين.					
17.	يساعد المعلمين على تصحيح الأخطاء في كل المواقف المدرسية.					
18.	يُفوض المعلمين بمقابلة أولياء أمور الطلبة والإجابة على استفساراتهم.					
19.	يعمل على حث المعلمين والمعلمات لاستخدام أحدث الطرق التعليمة في التدريس.					
20.	يبث روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين المعلمين.					
21.	يشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية.					
22.	يُنظم اللقاءات والندوات التربوية التي تتم بين المعلمين حسب ظروف المدرسة.					
23.	يُفوض المعلمين بالإعداد لاجتماعات مجلس أولياء الأمور والمعلمين بالمدرسة.					

م	فقرات الاستبيان	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
24.	يعمل على تنظيم مواعيد اجتماعات المعلمين والمعلمات و إدارة المدرسة و مجلس الآباء.					
25.	يتسم بالسهولة في تعامله مع المعلمين.					
26.	يُعيد النظر في قراره إذا اتضح إنه يتعارض مع مصلحة المدرسة.					
27.	يتبع سياسة الباب المفتوح لسماع شكاوي و تظلمات المعلمين.					
28.	يُفوض المعلمين بتوزيع الطلاب على قاعات الامتحان في امتحان نهاية الفصل.					
29.	يعمل على إشراك التلاميذ في تنظيم الفصل الدراسي و الإشراف عليه.					
30.	يُساوي بين المعلمين في مبدأ الثواب و العقاب.					
31.	يتخذ القرار بعد دراسته دراسة علمية.					
32.	يعقد اجتماعاً يضم المدرسين و أولياء الأمور لمناقشة نتائج الامتحانات.					
33.	يفوض المعلمين بإعداد الجدول المدرسي.					
34.	يعمل على تشجيع العمل الجماعي بين أسرة المدرسة.					
35.	يشيد بجهود المعلمين المتميزة.					
36.	يشارك المعلمين والعاملين معه في اتخاذ القرارات.					
37.	يهتم بتأمين قنوات الاتصال والتفاعل الإيجابي بين المعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.					
38.	يُفوض المعلمين الإشراف على نظافة المدرسة العامة (الصفوف الدراسة و الساحات و القاعات و الوحدات الصحية).					
39.	يعمل على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين بالمدرسة.					
40.	يهتم بحاجات المعلمين الاجتماعية.					
41.	يستند على القوانين واللوائح حرفياً عند اتخاذ القرارات.					
42.	يتيح الفرصة للمعلمين باختيار المواد و المراحل التي يرغبون في تدريسها.					
43.	يُفوض المرشد الاجتماعي متابعة مشكلات الطلبة خاصة المعقد منها و الذي يتكرر لدى الطلبة المشاكسين.					
44.	يقوم بكتابة التقارير المدرسية.					
45.	يحترم آراء المعلمين عند مشاركتهم في الحوار و المناقشة.					
46.	يشرك أولياء الأمور في صنع القرارات المدرسية و حل مشكلات أبناءهم.					
47.	يُطلع المعلمين على التعاميم و النشرات الخاصة بالمنهج و تنظيمه.					

م	فقرات الاستبيان	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
48.	يُفوض المعلمين على الإشراف على حفظ الوسائل التعليمية و تقدير حاجة المدرسة إلى هذه الوسائل.					
49.	يعمل على تنظيم الملفات و السجلات و الدفاتر المالية و بطاقات الامتحانات حتى يسهل متابعتها و مراجعتها بصورة ميسرة.					
50.	يسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة.					
51.	يختار الوقت المناسب لإصدار القرارات في الإدارة المدرسية.					
52.	يعمل على توفير الانسجام بينه و بين المعلمين داخل المجالس و اللجان المدرسية.					
53.	يُفوض معلم التربية الرياضية بالاتصال بالمدارس الأخرى و التنسيق بالمباريات و الأنشطة الرياضية.					
54.	يقوم بتحديد الأسباب المؤدية لضياع و قت العمل.					
55.	يحرص على تنظيم العلاقات داخل المدرسة.					
56.	تتسم معظم قراراته بالواقعية.					
57.	يعطي المعلمين الوقت الكافي لإبداء الآراء عند الاتصال بهم.					
58.	يُفرض المعلمين بين الحين والآخر بمراجعة سجلات المدرسة المالية.					
59.	يتمتع بمهارة إدارة الاجتماعات المدرسية.					
60.	يُسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب.					

- The average of educational administrative leadership for principals of high school are generally high.
- The results of data in this study referred to the domain of human leadership was high in the fourth grade and effective methods of communication and good organization was identical too. While administrative decision making was medium average.
- There are no statistically significant differences between average sample responses of educational administrative leadership in accordance with variable principals' experience.
- There are no statistically significant differences between average sample responses of educational administrative leadership standards and its dimension (effective methods of communication, using authority and good organization) in accordance with variable of significant qualification for principals.
- There are no statistically significant differences between average sample responses of educational administrative leadership standards (making decision and human leadership) in accordance with variable of significant qualification for principals.

ABSTRACT

Leadership is an essential engine and the hub for other administrative aspects. Leadership plays an important part in the success of any organization. In the absence of effective leadership no organization can work efficiently. This study has aimed to identify the level of leadership for principals of high school in El-Beida City through answering research questions.

This study was conducted descriptive statistics and chosen the random sample estimated (285) male and female teachers during the school year 2016 – 2017. The researcher used the questionnaire as an instrument to collect the data and the questionnaire was distributed over several teachers estimated (285) male and female teachers.

The researcher used educational administrative leadership test as an instrument to identify level of leadership of high school principals. In addition, a pilot test was conducted to ensure reliability and confidentiality.

Researcher was conducted statistical package for social sciences sample (SPSS) in order to analyze the data and using the examples of statistics are the, standard deviation, paired sample (T. test), one way anova for Average sample responses. The results of this study are:

Omar Al-Mukhtar University
Faculty of Arts
Postgraduate Office
Department of Planning and Educational Administration

The educational administrative leadership of the secondary school principals in the city of El-Beida

This study submitted to Omar Al-Mukhtar University in accordance with the requirements of the degree of Masters in the Faculty of Arts

Written by
Asmaa Attia Ismail

Supervised by
Prof. Ashour Omar El-Mesmari

Academic year
2020 – 2021