



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة
دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمنهج التنظيمي

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالبة

لينا أحمد العبسي

إشراف الدكتورة

لينا شالاتي

المدرسة في قسم التربية المقارنة

2014-2013 م

دمشق

1435-1434 هـ

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



صدق الله العظيم



شكر وتقدير

الحمد والشكر لله الذي أعانني وقدرني على إنجاز هذا البحث، والذي أتمنى أن يترك أثراً في مجال البحث العلمي، وأسأل الله تعالى أن يكون خالصاً لوجهه الكريم.

وأقدم بعضيم الشكر لمشاعل النور المضيئة التي أضاءت دروبنا بنور العلم والمعرفة، ولتلك الأيادي البيضاء التي تعطي وتقدم الكثير في سبيل خلق جيل واعٍ قادر على العطاء والبحث والإنجاز.

ولا بد أن أبدأ بمشرفتي الغالية الدكتورة لينا شالاتي التي تفضلت بالإشراف على دراستي فكانت خير معين وموجه ومرشد ووقفت بجانبني بكل خطوة، والشكر الكبير جداً.. لتقديرها وتحملها ودعمها لي لنجاح هذه الدراسة وإخراجها بصورتها النهائية برغم الصعوبات التي مررت بها سائلة المولى أن يجزيها عني خير جزاء.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى رئيس قسم التربية المقارنة الأستاذ الدكتور فاضل حنا وجميع أساتذة القسم وأخص بالذكر الدكتورة سمية منصوره والدكتورة ابتسام ناصيف اللتان قدمتا لي النصح والإرشاد في بدايات هذه الدراسة واللذان ستفضلان مشكورتين في تحكيم هذه الدراسة واعطاء الملاحظات القيمة التي ستغني هذه الدراسة .

وكذلك الشكر الكبير للدكتورة العزيزة رنا قوشحة على ما قدمته لي من النصح والإرشاد والشكري موصول إلى جميع أساتذة كلية التربية الذي كان لهم الفضل في تحكيم أدوات البحث.

وأتوجه بالشكر إلى الأستاذ عمار النعناع الذي تفضل مشكوراً بمساعدتي بإجراء العمليات الإحصائية الخاصة بالجانب الميداني، سائلة المولى أن يجزيه عني خير جزاء.

ولا بد أن أتقدم بجزيل الشكر أيضاً إلى والدي وإلى كل الأخوة والأصدقاء الأعزاء الذين كانوا سندي طيلة فترة التحضير لهذا البحث.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ج	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
م	فهرس الأشكال
ع	فهرس الملاحق
١	الباب الأول الجانب النظري للدراسة
٢	الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة
٣	أولاً: المقدمة:
٦	ثانياً: مشكلة الدراسة:
١٠	ثالثاً: أهمية الدراسة:
١١	رابعاً: أهداف الدراسة:
١١	خامساً: أسئلة الدراسة:
١٢	سادساً: متغيرات الدراسة:
١٣	سابعاً: فرضيات الدراسة:
١٤	ثامناً: أداة الدراسة:
١٥	تاسعاً: منهج الدراسة:
١٥	عاشراً: حدود الدراسة:
١٦	حادي عشر: مجتمع الدراسة وعيّنته:
١٦	ثاني عشر: مصطلحات الدراسة والتّعريفات الإجرائيّة:
١٨	ثالث عشر: خطوات الدراسة:
١٩	خلاصة:

الصفحة	العنوان
٢٠	الفصل الثاني الدراسات السابقة
٢١	تمهيد:
٢١	أولاً: محور القيادة التحويلية:
٢١	أ- الدراسات العربيّة:
٣٣	ب- الدراسات الأجنبية:
٣٧	ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمناخ التنظيمي:
٣٧	أ- الدراسات العربيّة:
٥٠	ب- الدراسات الأجنبية:
٥٢	ثالثاً: محور القيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي:
٥٢	أ-الدراسات العربية:
٥٨	ب-الدراسات الأجنبية:
٦٣	رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:
٦٤	خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:
٦٥	سادساً: الجوانب التي استفادت منها الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:
٦٥	خلاصة:
٦٦	الفصل الثالث مفهوم القيادة التحويلية
٦٧	تمهيد:
٦٨	أولاً: مفهوم القيادة وتعريفاتها:
٧٠	ثانياً: مفهوم القيادة التحويلية:
٧١	ثالثاً: مراحل تطور القيادة التحويلية
٧٤	رابعاً: القيادة التحويلية و علاقتها ببعض المفاهيم الإدارية والقيادية ذات الصلة:



الصفحة	العنوان
٧٤	١) القيادة الكارزمية وعلاقتها بالقيادة التحويلية:
٧٥	٢) القيادة التحويلية وعلاقتها بهرم ماسلو:
٧٧	٣) القيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة التغيير:
٧٨	٤) القيادة التحويلية وعلاقتها بالقيادة التبادلية:
٧٩	٥) القيادة التحويلية وعلاقتها بالقيادة التمكينية:
٨٠	خامساً: أهمية القيادة التحويلية:
٨١	سادساً: أبعاد القيادة التحويلية:
٨١	- التأثير الكارزمتي (الجابية القيادية): Idealized Influence
٨٢	- الدفع الإلهامي أو التحفيز الملهم: Inspirational Motivation
٨٢	- الاستثارة الفكرية: Intellectual Stimulation
٨٧	سابعاً: مبادئ القيادة التحويلية:
٨٨	ثامناً: أنماط القيادة التحويلية:
٨٩	تاسعاً: خصائص القائد التحويلي:
٩٣	عاشراً: المهارات التي يتسم بها المدرس في المدرسة التحويلية:
٩٤	حادي عشر: وظائف القائد التحويلي:
٩٧	ثاني عشر: إسهامات ليثيود ورفاقه في تطوير القيادة الإجرائية والتحويلية في مجال التعليم:
١٠٠	ثالث عشر: المدرسة التحويلية:
١٠٢	رابع عشر: استراتيجيات عمل القيادة التحويلية في المدرسة:
١٠٤	خامس عشر: متطلبات بناء القيادات التحويلية:
١٠٦	سادس عشر: التحديات التي تواجه القائد التحويلي وموقفه منها:
١٠٩	خلاصة:



الصفحة	العنوان
١١٠	الفصل الرابع المناخ التنظيمي وعلاقته بالقيادة التحويلية
١١١	تمهيد:
١١١	أولاً: المناخ التنظيمي:
١١١	(١) مفهوم المناخ التنظيمي:
١١٢	(٢) المناخ التنظيمي وبعض المفاهيم الإدارية المشابهة:
١١٣	(٣) أهمية المناخ التنظيمي:
١١٤	(٤) عناصر المناخ التنظيمي وأبعاده:
١١٨	(٥) نماذج المناخ التنظيمي المدرسي:
١٢٦	(٦) العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي:
١٢٨	ثانياً: العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي:
١٢٨	(١) دور القيادة في تحسين المناخ التنظيمي:
١٣٠	(٢) علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي:
١٣٥	(٣) تأثير القيادة التحويلية على أداء العاملين والعلاقات السائدة داخل المدرسة:
١٤٥	(٤) متطلبات نجاح القيادة التحويلية في المناخ التنظيمي:
١٤٦	(٥) تقييم عمل القيادة التحويلية في المناخ التنظيمي وسبل تطويره:
١٤٨	خلاصة:
١٤٩	الفصل الخامس واقع إدارة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
١٥٠	تمهيد:
١٥٠	أولاً: طبيعة الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية والمناخ التنظيمي:
١٥١	ثانياً: واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي ومهامه وشروط تكليفه في سورية:
١٥٣	ثالثاً: إعداد المدير وتدريبه في سورية:

الصفحة	العنوان
١٥٤	رابعاً: معوقات العمل الإداري في سورية:
١٥٧	خامساً: الأهداف الوطنية لوزارة التربية في سورية لعام ٢٠٠٧ وصولاً لتحقيق الجودة وأهمية تطبيق القيادة التحويلية:
١٥٩	خلاصة:
١٦٠	الباب الثاني الجانب الميداني
١٦١	الفصل الأول منهج الدراسة وإجراءاته
١٦٢	تمهيد:
١٦٢	أولاً- منهج الدراسة:
١٦٢	ثانياً- مجتمع الدراسة:
١٦٣	ثالثاً- عينة الدراسة:
١٦٨	رابعاً- أدوات الدراسة:
١٦٨	١. استبانة القيادة التحويلية:
١٧٥	٢. استبانة المناخ التنظيمي:
١٨١	خامساً- الوسائل الاحصائية المستخدمة لاستخلاص نتائج الدراسة:
١٨٢	خلاصة:
١٨٣	الفصل الثاني نتائج الدراسة وتفسيرها
١٨٤	أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها:
١٨٤	السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
١٩٢	السؤال الثاني: ما درجة توافر المناخ التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٢٠٠	ثانياً- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها:

الصفحة	العنوان
٢٥٠	خلاصة:
٢٥١	مقترحات الدراسة:
٢٣٢	مراجع الدراسة
٢٣٣	أولاً: المراجع العربية:
٢٤٣	ثانياً: المراجع الأجنبية:
٢٤٨	ملاحق الدراسة
٢٨٣	ملخص الدراسة باللغة العربية
١	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
٧٩	الجدول رقم (١) الفروق بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية
٨٣	الجدول رقم (٢) السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية عند باس وأفوليو
٨٨	الجدول رقم (٣) أنماط القيادة التحويلية
٩٢	الجدول رقم (٤) نموذجاً للمجموعات المهارية الستة السابقة الذكر:
٩٨	الجدول رقم (٥) يوضح القيادة التحويلية في المسح الذي أجراه "ليثود وتوميلينسونونج" "
١٣٧	الجدول رقم (٦) العلاقة بين السلوكيات التي تقع تحت أساليب القيادة والنتائج المرتبطة بهذه السلوكيات
١٤٤	الجدول رقم (٧) أسس ومبادئ العلاقات الإنسانية وسلوكيات القيادة التحويلية
١٤٧	الجدول رقم (٨) يوضح سبل تطوير المناخ التنظيمي ومجال تحققها في القيادة التحويلية.
١٥٨	الجدول رقم (٩) يبين القيادة التحويلية وتطبيقها لمبادئ الجودة الشاملة وشروطها:
١٦٣	الجدول رقم (١٠) عدد أفراد المجتمع الاصلي وتوزعهم حسب متغير الجنس
١٦٥	الجدول رقم (١١) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على المدارس والمناطق التعليمية التي سحبت منها
١٦٦	الجدول رقم (١٢) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير الجنس
١٦٦	الجدول رقم (١٣) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير المؤهل التربوي
١٦٧	الجدول رقم (١٤) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير عدد سنوات الخبرة
١٦٨	الجدول رقم (١٥) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير نوع المدرسة
١٧٠	الجدول رقم (١٦) عدد فقرات استبانة القيادة التحويلية وتوزعها على المحاور قبل عرضها على المحكمين
١٧٠	الجدول رقم (١٧) عدد فقرات استبانة القيادة التحويلية وتوزعها على المحاور بعد عرضها على المحكمين

الصفحة	العنوان
١٧١	الجدول رقم (١٨) العينة الاستطلاعية
١٧١	الجدول رقم (١٩) أمثلة لبعض البنود التي تم اجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء العينة الاستطلاعية
١٧٢	الجدول رقم (٢٠) توزع عينة الصدق والثبات على المدارس التي سحبت منها
١٧٢	الجدول رقم (٢١) معاملات ارتباط درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية.
١٧٣	الجدول رقم (٢٢) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة
١٧٤	الجدول رقم (٢٣) الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ
١٧٧	الجدول رقم (٢٤) عدد فقرات استبانة المناخ التنظيمي وتوزعها على المحاور قبل عرضها على المحكمين
١٧٧	الجدول رقم (٢٥) عدد فقرات استبانة المناخ التنظيمي وتوزعها على المحاور بعد عرضها على المحكمين
١٧٨	الجدول رقم (٢٦) أمثلة لبعض البنود التي تم اجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء العينة الاستطلاعية
١٧٨	الجدول رقم (٢٧) معامل ارتباط درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية
١٧٩	الجدول رقم (٢٨) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة
١٨٠	الجدول رقم (٢٩) الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ
١٨٤	الجدول رقم (٣٠) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجة كل محور من محاورها
١٨٦	الجدول رقم (٣١) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور التأثير المثالي

الصفحة	العنوان
١٨٧	الجدول رقم (٣٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور الحفز الإلهامي
١٨٩	الجدول رقم (٣٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور الاستثارة الفكرية
١٩٠	الجدول رقم (٣٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ورتبة كل فقرة من فقرات محور الاعتبارية الفردية
١٩١	الجدول رقم (٣٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ورتبة كل فقرة من فقرات محور التمكين
١٩٢	الجدول رقم (٣٦) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجة كل محور من محاورها
١٩٤	الجدول رقم (٣٧) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض
١٩٥	الجدول رقم (٣٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات محور علاقة المدير مع المعلمين
١٩٧	الجدول رقم (٣٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور
١٩٨	الجدول رقم (٤٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ورتبة كل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
٢٠٠	الجدول رقم (٤١) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانتين
٢٠١	الجدول رقم (٤٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المديرين على الاستبانتين
٢٠٢	الجدول رقم (٤٣) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على الاستبانتين
٢٠٣	الجدول رقم (٤٤) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المدرسين على الاستبانتين

الصفحة	العنوان
٢٠٣	الجدول رقم (٤٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢٠٥	الجدول رقم (٤٦) نتائج تحليل التباين لأثر متغير التخصص الوظيفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة القيادة التحويلية وفي كل محور من محاورها
٢٠٦	الجدول رقم (٤٧) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي
٢٠٩	الجدول رقم (٤٨) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الإناث على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢١٢	الجدول رقم (٤٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢١٤	الجدول رقم (٥٠) نتائج تحليل التباين لأثر متغير المؤهل التربوي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة القيادة التحويلية وكل محور من محاورها
٢١٥	الجدول رقم (٥١) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي
٢١٩	الجدول رقم (٥٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خدمتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢٢١	الجدول رقم (٥٣) نتائج تحليل التباين لأثر متغير عدد سنوات الخدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة القيادة التحويلية وفي كل محور من محاورها
٢٢٢	الجدول رقم (٥٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة
٢٢٦	الجدول رقم (٥٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها حسب متغير نوع المدرسة.
٢٢٨	الجدول رقم (٥٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢٣٠	الجدول رقم (٥٧) نتائج تحليل التباين لأثر متغير التخصص الوظيفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة المناخ التنظيمي وفي كل محور من محاورها

الصفحة	العنوان
٢٣٠	الجدول رقم (٥٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي
٢٣٣	الجدول رقم (٥٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الإناث على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢٣٥	الجدول رقم (٦٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢٣٧	الجدول رقم (٦١) نتائج تحليل التباين لأثر متغير المؤهل التربوي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة المناخ التنظيمي وكل محور من محاورها
٢٣٨	الجدول رقم (٦٢) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي
٢٤١	الجدول رقم (٦٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خدمتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها
٢٤٣	الجدول رقم (٦٤) نتائج تحليل التباين لأثر متغير عدد سنوات الخدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة المناخ التنظيمي وفي كل محور من محاورها
٢٤٤	الجدول رقم (٦٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة
٢٤٧	الجدول رقم (٦٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها حسب متغير نوع المدرسة.

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
٧٣	الشكل رقم (١) نموذج القيادة كاملة المدى
٧٦	الشكل رقم (٢) هرم ماسلو للحاجات
١٦٦	الشكل رقم (٣) يبين توزع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس
١٦٧	الشكل رقم (٤) يبين توزع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل التربوي
١٦٧	الشكل رقم (٥) يبين توزع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة
١٦٨	الشكل رقم (٦) يبين توزع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المدارس
٢٠٤	الشكل رقم (٧) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية في كل محور من محاور الاستبانة
٢٠٥	الشكل رقم (٨) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية
٢١٠	الشكل رقم (٩) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس في كل محور من محاور الاستبانة
٢١١	الشكل رقم (١٠) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية
٢١٣	الشكل رقم (١١) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية في كل محور من محاور الاستبانة
٢١٣	الشكل رقم (١٢) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية
٢٢٠	الشكل رقم (١٣) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة في كل محور من محاور الاستبانة
٢٢٠	الشكل رقم (١٤) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية

الصفحة	العنوان
٢٢٧	الشكل رقم (١٥) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة في كل محور من محاور الاستبانة
٢٢٧	الشكل رقم (١٦) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية
٢٢٩	الشكل رقم (١٧) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية في كل محور من محاور الاستبانة
٢٢٩	الشكل رقم (١٨) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي
٢٣٤	الشكل رقم (١٩) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس في كل محور من محاور الاستبانة
٢٣٤	الشكل رقم (٢٠) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي
٢٣٦	الشكل رقم (٢١) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية في كل محور من محاور الاستبانة
٢٣٦	الشكل رقم (٢٢) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي
٢٤٢	الشكل رقم (٢٣) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة في كل محور من محاور الاستبانة
٢٤٢	الشكل رقم (٢٤) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية
٢٤٨	الشكل رقم (٢٥) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة في كل محور من محاور الاستبانة
٢٤٩	الشكل رقم (٢٦) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
٢٤٩	الملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكّمين لاستبانتى القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي
٢٥١	الملحق رقم (٢) الاستبانتين قبل وبعد التعديل
٢٦٣	الملحق رقم (٣) استبانتى المعلمين والمدرسين فى صورتها النهائية (١)
٢٧٢	الملحق رقم (٤) استبانتى المديرين فى صورتها النهائية (٢)
٢٨٢	الملحق رقم (٥) تسهيل مهمّة الباحثة

الباب الأول الجانب النظري لدراسة

يتضمن هذا الباب أربعة فصول على الشكل الآتي:

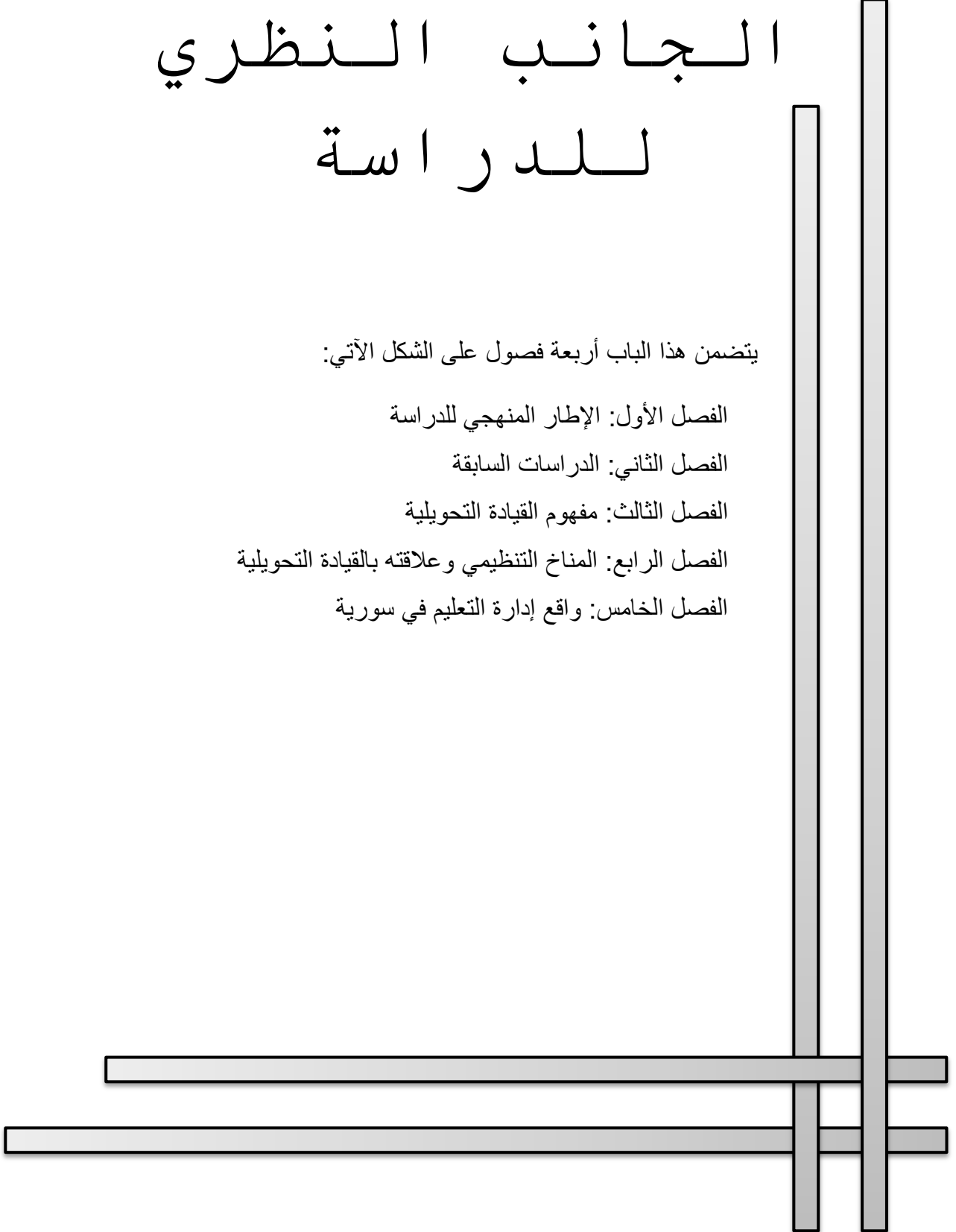
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

الفصل الثالث: مفهوم القيادة التحويلية

الفصل الرابع: المناخ التنظيمي وعلاقته بالقيادة التحويلية

الفصل الخامس: واقع إدارة التعليم في سورية



الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

أولاً: المقدمة:

ثانياً: مشكلة الدراسة:

ثالثاً: أهمية الدراسة:

رابعاً: أهداف الدراسة:

خامساً: أسئلة الدراسة:

سادساً: متغيرات الدراسة:

سابعاً: فرضيات الدراسة:

ثامناً: أداة الدراسة:

تاسعاً: منهج الدراسة:

عاشراً: حدود الدراسة:

حادي عشر: مجتمع الدراسة وعيّنته:

ثاني عشر: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

ثالث عشر: خطوات الدراسة:

خلاصة:

أولاً: المقدمة:

حظيت القيادة باهتمام الباحثين والمهتمين والمسؤولين عن العمل الإداري، ونظراً لأهميتها في إنجاز المؤسسات الإدارية لمهامها، وتحقيقها لأهدافها، إذ يتوقف نجاح هذه المؤسسات أو فشلها على مدى النجاح الذي يحققه القادة الإداريون في أعمالهم، وذلك بتأديتهم للمهام المنوطة إليهم، وإسهامهم في تطوير منظماتهم، في ضوء ما لديهم من قدرات واستعدادات تمكنهم من التأثير في الآخرين لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة.

وتتجلى أهمية القيادة التربوية في كونها المرتكز الأساسي لتقدم المؤسسات التربوية، وبدونها لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال أو إصلاح حقيقي فيها، فالقيادة تعد أكثر أهمية من الوظائف الإدارية الأخرى، التي تمارسها الإدارة التربوية، على مستوياتها المختلفة، نظراً لأهمية الدور الذي تقوم به القيادة في تلك الوظائف (المخلاقي ومحسن، ١٩٩٩، ص ١٩٣)

ولعل ظهور القيادة التحويلية Transformational Leadership خلال عقد الثمانينات من القرن العشرين على يد بيرنز في كتابه "القيادة" (Burns, 1978) بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع وذلك لتحقيق الفاعلية في أداء المؤسسة وبشكل خاص المؤسسات التربوية ذات الإنجاز الضعيف، وذلك للتمييز بين أولئك القادة الذين يبنون، علاقة تحفيزية مع مرؤوسيه من أولئك القادة الذين يعتمدون بشكل واسع على عملية تبادل المنافع للحصول على نتائج. حيث تسعى القيادة التحويلية إلى النهوض بشعور المرؤوسين وذلك من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية مثل الحرية والعدالة والمساواة والسلام والإنسانية (Bass & Avolio, 1994) وبذلك نجد أن أهمية القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم تتجلى فيما يلي:

- تعزيز الدافعية ونشرها بين جميع العاملين بما يؤدي إلى بذل الجهد الإضافي المطلوب لإحداث تغيير ذي مغزى.

- التغيير والتطوير وإنجاز العمل بكفاءة وفعالية أعلى.

- دعم وتنمية القيم والثقافة الراسخة للمدرسة.

- تضمن الإعداد المهني المستمر للمعلمين بدرجة عالية من المهارة (الهالي، ٢٠٠١، ص ٣١).

فسلوك القيادة التحويلية يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية للقائد وليس على تبادل مصالح مع المرؤوسين. (Bass, 1987,P54). فقد تحول دور القائد من استخدامه للسلطة الرسمية إلى استخدامه للسلطة الأخلاقية مما فرض على المؤسسات في الدول العربية سواء الحكومية أو الخاصة أن تتبنى أساليب ومفاهيم إدارية حديثة يمكن من خلالها إلى إحداث التغيير الشخصي قبل التغيير المنظمي، و إحداث التحول للأفراد والمؤسسات، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بكفاءة واقتدار.

ولقد استحوذت القيادة التحويلية على اهتمام العديد من الكتاب والباحثين ومنهم باس وأفوليو وهينجر وليثود (bass, Avolio , Hallinger Lithwood) حيث وضعوا للقيادة التحويلية عدة خصائص أهمها بناء ثقافة مؤسسية مشتركة تعنى بالقيم التنظيمية والتحفيز الذهني للمعلمين، وترسيخ مبدأ التغيير في ثقافة المدرسة، والعمل على تعزيز أساليب حل المشكلات جماعياً وفق منهجية عامة، ونشر السلطة والمعلومات بشكل واسع داخل المدرسة.

فالقيادة التحويلية بأبعادها الأربعة المتمثلة بالتأثير المثالي، والحفز الإلهامي، والاستثارة الفكرية والتمكين تعمل على:

- تشكيل قيم المرؤوسين وأهدافهم من خلال امتثالهم لقيم قادتهم ومعتقداتهم.
- حث المرؤوسين على بذل كل ما في وسعهم لأداء عملهم بشكل متميز.
- الاهتمام والدعم الشخصي لمرؤوسيه والتشجيع الإبداعي.
- إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات ووضع الرؤية المدرسية.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات العلمية إلى فعالية القيادة التحويلية في المؤسسات المختلفة وذلك لارتباطها مع معظم المتغيرات التنظيمية التي تمت دراستها مثل: الرضا الوظيفي، والأداء التنظيمي، والجودة، والعدالة والثقة التنظيمية، والمواطنة والالتزام التنظيمي والثقافة التنظيمية، والأهداف التنظيمية. وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية والفعالية التنظيمية. كدراسة أفوليو وسيفرمانيام (Avolio) & Sivasubramaniam, 2003 وديفانا (Tichy & Devanna, 1990).

ويؤكد الطويل (١٩٩٨) على أن المناخ التنظيمي الذي يسود مؤسسة ما يعد بعداً هاماً في تشكيل سلوكيات أعضائه، فأى موقف سلوكي يتألف من (إنسان وبيئة)، وأن المناخ التنظيمي لأي مؤسسة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنمط العلاقات التي تسود أجواءها والتي من شأنها أن تسهم في كيفية تحقيق الأهداف

والمرامي التي تتوخاها نتيجة لعملية تفاعل الجهد البشري فيها، وما يتوافر لديها من الموارد المتاحة، كما يتحدد المناخ التنظيمي أيضاً من خلال البعد القانوني الذي يحكم العمل (التعليمات، والقوانين، والأنظمة) ومن خلال نمط التفاعل والتواصل السائد بين العاملين في أثناء سعيهم لممارسة عمليات تفعيل أدوارهم لتحقيق الأهداف والرامي المرسومة، بالإضافة إلى أثر ذلك على أبعاد المبادأة والإبداع في الأداء.

حيث تسعى القيادة التحويلية الفاعلة بالنسبة للمناخ التنظيمي لاسيما العلاقات بين المديرين والمعلمين، والمعلمين أنفسهم، وسائر العاملين داخل المدرسة، إلى الحوار والنقاش حول الرؤية والرسالة واستبعاد الخوف، واحترام الآراء المتنوعة ووجهات النظر البديلة.

بالإضافة إلى الاهتمام بكل فرد داخل المدرسة وتحفيزهم وفتح قنوات اتصال حقيقية معهم.

(صافي، ٢٠٠٧، ص ٣٢).

وأشارت فاطمة أحمد (٢٠٠٨) إلى أن أهمية دراسة المناخ التنظيمي تزداد في ظل التحديات العالمية الجديدة والمنافسة الشديدة، والاتجاه نحو العولمة والتغير التكنولوجي السريع وكل هذه التحديات تفرض على المؤسسات- إذا ما أرادت البقاء-، مزيداً من الانفتاح والتجديد والإبداع والتطوير.

لذلك فقد سعت البلدان العربية عبر مسيرتها إلى الأخذ بالقيادة التحويلية وذلك في مسيرتها للتطوير والتحديث من خلال عقد المؤتمرات والملتقيات ومنها الملتقى الذي عقد في (الغردقة) جمهورية مصر العربية تحت عنوان أقوى برنامج للقيادة في الوطن العربي في الفترة ٢٦-٢٩/٤/٢٠١١ وتم التأكيد في هذا الملتقى على أهمية القيادة التحويلية للمؤسسات والشركات خصوصاً في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة ولمواجهة هذه التحديات فإن الشركات والمنظمات والمؤسسات تحتاج لنموذج جديد قادر على قيادة التغيير ألا وهي القيادة التحويلية، مع الإشارة إلى أهمية تطوير القيادة التحويلية لكي تتناسب مع تطورات العالم العربي، وكذلك الملتقى الذي عقد في القاهرة في الفترة ١٥-١٨/٥/٢٠١١ أشار إلى نقطتين هامتين:

الأولى: تحقيق أشياء مميزة من أشخاص عاديين.

الثانية: بناء وتنمية الثقافة التي تولد القيادة التحويلية.

وقد أشار المؤتمر العربي الثاني "القيادة الإدارية في الإدارة البيئية" والذي عقد في ٢١-٢٣/يناير/ ٢٠٠٣ في الشارقة (الإمارات العربية المتحدة) إلى أن القيادة التحويلية تؤول في النهاية إلى قيادة أخلاقية



من حيث أنها ترفع مستوى السلوك الإنساني والقيم الأخلاقية لكل من القائد والتابع ويكون لها تأثير تحويلي على كليهما. وقد برزت جهود تطوير الإدارة في الجمهورية العربية السورية من خلال المؤتمرات التي عقدت ومنها المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم بكافة مراحله في الجمهورية العربية السورية في مدينة دمشق في ١١-١٦ ١٩٨٧ تحت شعار (التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكية) حيث دعا إلى إجراء المزيد من الدراسات في مجال إعداد المعلمين والإداريين وتدريبهم وفي نظم الإدارة التربوية والاستفادة من نتائج هذه الدراسات في تطوير الواقع التربوي الراهن (وزارة التربية، ١٩٨٧، ص ٥٤)

وكذلك المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي المنعقد في دمشق من ٢٢-٢٧/١٩٨٦ الجمهورية العربية السورية (وزارة التربية، ١٩٨٦، ص ٦٨)، تحت شعار (نحو تربية في مجتمع التقدم والاشتراكية) حيث دعا للعمل على وضع خطة لرفع مستوى تأهيل القيادات التربوية العاملة في الإدارة التربوية في مختلف مواقعها من خلال دورات تدريبية خاصة. كما أكدت لجنة تطوير نظم الإدارة في المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم على إجراء مزيد من الدراسات في مجال إعداد الإداريين وتدريبهم على نظم الإدارة الحديثة (رئاسة الجمهورية، ١٩٩٨، ص ١). والملفت للنظر من توصيات المؤتمرات السابقة أنها تشير إلى أهمية تطوير الإدارة باتباع النظم الإدارية الحديثة، وتوفير برامج للتدريب والنمو المهني للمديرين.

وبناءً على هذه التوصيات وعلى الاهتمام بالقيادة التحويلية في البلدان العربية باعتبارها من المفاهيم الحديثة التي تعتمد على تحسين المناخ ودفعه نحو الأمام، ونظراً لأفضلية هذا النمط القيادي من خلال الدراسات الأجنبية على باقي الأنماط القيادية لقيادة التغيير والإصلاح التربوي ولمنح تسوده العلاقات الإنسانية المتميزة، لذلك فإن هذا الدراسة سيتناول دراسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في مدينة دمشق.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

إن الإدارة أياً كان نوعها هي المسؤولة عن الإخفاق والنجاح الذي يحصل لمجتمع من المجتمعات والتربية في تقدمها وتخلفها تعكس ما يدور في مؤسساتها من ممارسات إدارية، كما أن التطور التربوي وتحولاته الكبيرة ناتجة عن التحولات الإدارية من نمط تقليدي إلى نمط إداري حديث، حيث لم يعد مقبولاً ممن سيعين مديراً أن يسعى إلى الحفاظ على الوضع الراهن بل عليه التغيير في سلوك الطلاب والمعلمين وسائر العاملين في المؤسسة، وهذا يتطلب تحول دوره إلى قائد، ولعل الفرق الأساسي بين القيادة والإدارة

يكن في الأساليب والممارسات التي يتبعها القائد أو المدير في الوصول إلى تلك الغايات أو الأهداف المنشودة؛ فالقائد يعتمد على استمالة وإقناع الآخرين بالوسائل السلمية من أجل التعاون في تحقيق الهدف، أما المدير فيعتمد على سلطاته التي تخولها وتمنحها له الوظيفة التي يشغلها، ولذلك تلقى تعليماته وقراراته في بعض الأحيان نوعاً من التذمر والمعارضة الظاهرة أو المستترة وتكثر شكاوى المرؤوسين.

والقائد من خلال ممارساته يستطيع أن يحقق هدفه بسهولة ويسر إذا قورن بالمدير الذي لا يتصف بصفات القائد، ويهتم المرؤوس بأداء العمل في ظل المدير أكثر مما يهتم بتحقيق الهدف أما في ظل القائد فيؤدي المرؤوس العمل بدافع من اقتناعه الشخصي بالعمل والهدف معاً.

لذلك فإن المدير الذي يرغب في النجاح ينبغي عليه أن ينمي مواهبه الإدارية وقدراته القيادية معاً حتى يصبح إداري قائد فليس من الضروري أن يكون كل إداري قائد حتى ولو كان من مركز القيادة لكونه لا يملك القدرات القيادية التي تساعده على القيادة الفعالة المنظمة (مصطفى والنابه، ١٩٩٨، ص ٣٦).

وإن واقع ممارسة المديرين لمهامهم في الجمهورية العربية السورية مازال يعاني من القصور في بعض النواحي على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية لتحسين الإدارة المدرسية وهذا ما أشار إليه المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي المنعقد في دمشق في ٢٧-٢٨ ربيع الثاني لعام ٢٠٠٠ برعاية المؤسسة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة برامج التربية ومن هذه النواحي:

- اقتصار ممارسة المديرين على النواحي الإدارية والتنظيمية.

- قلة فرص المشاركة في اتخاذ القرار.

- عدم وجود خبرة في مجال الإدارة المدرسية حيث تنقصهم المهارات القيادية مثل المهارات في العلاقات الإنسانية. (آل ناجي، ٢٠٠٠، ص ٣١)

ولعل هذا الضعف الإداري يرجع إلى عملية اختيارهم التي على الأغلب تنقصها الموضوعية وتركز في معظم الأحيان على الأقدمية في العمل، والمشكلة هنا هو عدم النظر إلى الإدارة المدرسية كعمل مهني يحتاج إلى إعداد علمي ومهارات إدارية محددة، حيث نجد نقص في خطط تدريب الإداريين والقيادات التربوية وضعف معايير الرقابة وتقويم الأداء، (آل ناجي، ٢٠٠٠، ص ٣٢) ومن الصعوبات

التي تعانيها الإدارة ربط المدرسة بالمجتمع المحلي والعلاقة مع أولياء الأمور وهذا ما أشارت إليه دراسة (خليل، ٢٠٠٩) عن مشكلات الإدارة المدرسية في دمشق، كما اعتبرت دراسة (سيار، ٢٠٠٧) أنّ إدارة العلاقات الإنسانية بين المدرّسين تأتي في طليعة المهام القيادية الملقاة على عاتق مدير المدرسة، كونها تنعكس على المناخ المدرسي ولأنّ إهمالها يؤدي إلى ظهور الصراعات التنظيمية بين المدرسين، وهذا بدوره ينعكس على تنفيذ الخطط المدرسية، كما أشارت دراسة (العياصرة، ٢٠٠٣) أنّ النمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة ينعكس بصورة مباشرة على دافعية المدرّسين نحو مهنة التدريس، الأمر الذي يؤثر في إنجازهم للمهام المطلوبة.

ومن أجل جعل الإدارة المدرسية أكثر كفاءة وفاعلية للنجاح في عملها وتلافي القصور، سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، على تحسين وتطوير مستوى أداء الإدارة المدرسية، من خلال المؤتمرات ومنها المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي المنعقد في دمشق (المؤسسة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ص ٦٥) الذي حدد صفات النمط القيادي الفعّال لمدير المدرسة بأنه نمط يتسم بالمرونة، يهتم بالعلاقات الإنسانية والتي تشمل مراعاة مشاعر العاملين في المدرسة وظروف عملهم والصدقة، والثقة، والاحترام في العلاقة المتبادلة بين المدير كقائد وبين جماعة المعلمين.

بالإضافة إلى المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الذي عقد ٢٨-٢٩ في شهر نيسان بمدينة دمشق عام ٢٠٠٣ حيث كان من بين أهدافه إلقاء الضوء على مشكلات الإدارة التعليمية، وسيكولوجيا العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تضمها المدرسة وإلى ضرورة سيادة الديمقراطية والاتجاه نحو اللامركزية، ومن توصياته تطوير الإدارة المدرسية لتتمكن من القيام بالدور التربوي الفاعل المنوط بها، والتفاعل الإيجابي البناء مع أسر التلاميذ، بما يكفل نموهم النفسي والتربوي المتوازن، وهذا يقتضي إعادة النظر في معايير انتقاء المديرين، وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة (المؤتمر العلمي الثالث، ٢٠٠٣).

وكذلك المؤتمر الرابع في الإدارة والقيادة الإبداعية المنعقد في دمشق ما بين ١٣-١٦ تشرين الأول في العام ٢٠٠٣ (www.aradoportal.org) والمؤتمر الذي أقامه الاتحاد الوطني لطلبة سورية حول المناخ الإبداعي وتربية الإبداع داخل المؤسسة التعليمية (www.allhttehad.net) حيث أكد هذين المؤتمرين على الإبداع الإداري الذي يعد أحد الضرورات والعناصر المهمة في إدارة المدرسة الحديثة والعصرية إنّ هذا السعي لكل جديد وحديث في مجال الإدارة يستدعي الاهتمام بالنظريات الحديثة، ومنها

نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership)، فالقادة التحويليون لا يقبلون الوضع الرّاهن في المدرسة ويدركون مدى الحاجة لتطوير منظماتهم، ولذلك فهم يسعون لتحويل المرؤوسين لمتابعة وإنجاز أعلى مستوى من الأداء. (Kreitner, 2000, p536)

فالقيادة التحويلية تسعى للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق وتعمل على تحويل المرؤوسين إلى قادة، والقادة إلى رموز أخلاقية. وإنّ هذه القيادة القائمة على التحفيز والتأثير والاهتمام الفردي لكل مرؤوس داخل المؤسسة لا بد وأن له علاقة تربطه بالمناخ التنظيمي للمؤسسة وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ذلك حيث أثبتت ارتباط القيادة التحويلية بمجموعة من المتغيرات داخل المدرسة وخارجها وعلاقتها الإيجابية مثل دراسات ميوتشي (Me-ich, 2007) وليثيود (Lethwood, 1999) وبونارس (Bonaros, 2006) ودراسة (خليلة وسعادة، ٢٠٠٧) وغيرها بينت أنّ لهذه القيادة أثر سواء استخدمها المشرفون التربويون أم المديرون أم المعلمون، فينعكس هذا الأثر على جوانب كثيرة من النظام التربوي ويؤثر على العلاقات داخل المؤسسة وعلى سلوك المعلم الذي يقوم بدور هام جداً في إعداد جيل المستقبل، ومن ذلك كله نستنتج أن مسوغات الدراسة تتحصر في النقاط الآتية:

- (١) الاستجابة لدعوات التطوير التي تدعو لها المؤتمرات السابقة الذكر التي أشارت إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث التربوية في مجال إعداد الإداريين وذلك في سعيها للوصول إلى قائد مدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين والذي يتسم بالوعي بأهمية العلاقات الإنسانية، المتحمس للتطوير والمتابعة والتوجيه، والحريص على التعاون الدائم للنهوض بالعملية التعليمية، والمتفهم لطبيعة شخصية كل واحد من مرؤوسيه، ويسعى نحو اللامركزية بتفويض السلطة بحدود المعقول، ويفرّ العدالة ويرفع الرّوح المعنوية (الحريري، ٢٠٠٧، ص٧٩). وهذا كله ينطبق على القيادة التحويلية التي أضحت من القيادات الحديثة التي تعد فاعلة لتجاوزها عيوب الأساليب القيادية الأخرى ونتيجة تأثيرها في طبيعة العلاقة الطوعية بين العاملين في المؤسسة التربوية
- (٢) إحساس الباحثة من خلال عملها كمعلمة في إحدى المدارس الخاصة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأهمية الدور الذي قامت به مديرة المدرسة والذي انعكس على سائر العلاقات مما جعل مدرستها ناجحة ومن بين المدارس المتميزة حيث العلاقات القائمة على المحبة والصّدق والقيم الأخلاقية مما يُضفي الإحساس بالراحة والاطمئنان والعمل المخلص دون رقابة من جميع المعلمين وذلك نتيجة للقيادة الحكيمة التحويلية، مما دفعها للتفكير في رصد واقع بقية المدارس.

٣) العلاقة بين القيادة التحويلية القائمة على التحفيز وإحداث التغيير والاستثارة الفكرية والتأثير المثالي وتعزيز الثقافة المدرسية و المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية، حيث أن المناخ التنظيمي يتأثر بالنمط القيادي إلى حد كبير وهذا ما أكدته دراسة أحمد (٢٠٠٨)، ودراسة سليم (٢٠٠٩) وبناءً عليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما هو واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة التحويلية بمدينة دمشق؟ وما علاقتها بالمناخ التنظيمي؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

- ١- تعد هذه الدراسة استكمالاً للأبحاث السابقة التي أوصت بضرورة الاستفادة من النظريات القيادية الحديثة، ومن أهمها القيادة التحويلية باعتبارها من أبرز وأهم النظريات الإدارية والقيادية المعاصرة ولما لها من الأثر الكبير على تحقيق مستوى عالٍ من النضج والدافعية للمرؤوسين.
- ٢- تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تتناول القيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في الجمهورية العربية السورية وتحديداً في مدينة دمشق في حدود علم الباحثة.
- ٣- تسليط الضوء على واقع ممارسة مديري التعليم الأساسي للقيادة التحويلية، مما يؤدي إلى تطوير في ممارسة المديرين وصولاً إلى مستوى القائد التحويلي.
- ٤- تسعى هذه الدراسة إلى توضيح علاقة القيادة التحويلية بتحسين المناخ التنظيمي لاسيما العلاقات بين الإدارة والمعلمين وسائر العاملين في مدارس التعليم الأساسي، مما يفيد في نجاح العملية التعليمية التعلمية.
- ٥- يأمل من هذه الدراسة أن يُفيد المعنيون بإصلاح وتطوير التعليم عموماً وإدارته بصورة خاصة بالتعرف على الخصائص المهنية والشخصية للقيادات المطلوبة لمدارس المستقبل.
- ٦- تقديم التوصيات والمقترحات انطلاقاً من الواقع وإمكانيات وطموحات المجتمع المحلي لتحسين واقع ممارسة المديرين للقيادة التحويلية، مما يعود بالأثر الإيجابي على المناخ التنظيمي.

رابعاً: أهداف الدراسة:

تهدف هذا الدراسة إلى:

١. التعرف على مفهوم القيادة التحويلية وأبعادها ومتطلباتها.
٢. التعرف على المناخ التنظيمي ومفهومه وأبعاده.
٣. التعرف على علاقة المناخ التنظيمي بالقيادة التحويلية.
٤. تعرف واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم، و من وجهة نظر المعلمين والمدرسين.
٥. تعرف درجة توافر المناخ التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٦. كشف العلاقة بين واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
٧. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بالدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وبدرجات كل محور من محاورها الفرعية وفق متغيرات الدراسة المستقلة (التخصص الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع المدارس، عامة خاصة).
٨. تعرف الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بالدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي وبدرجات كل محور من محاورها الفرعية وفق متغيرات الدراسة المستقلة (التخصص الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع المدارس عامة خاصة).

خامساً: أسئلة الدراسة:

- لتحقيق أهداف الدراسة لابد من الإجابة عن الأسئلة الآتية:
١. ما هو مفهوم القيادة التحويلية وماهي أبعادها ومتطلباتها؟
 ٢. ما هو مفهوم المناخ التنظيمي وماهي أبعاده؟
 ٣. ماهي علاقة المناخ التنظيمي بالقيادة التحويلية؟
 ٤. ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٥. ما درجة توافر المناخ التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٦. ما العلاقة بين واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وبين المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٧. ما الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية ودرجات محاورها الفرعية حسب متغيرات (التخصص الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع المدارس عامة خاصة)؟
٨. ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجات محاورها الفرعية حسب متغيرات الدراسة المستقلة (التخصص الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع المدارس عامة خاصة)؟

سادساً: متغيرات الدراسة:

١- المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الاختصاص الوظيفي: وله ثلاث مستويات: (مدير، معلم، مدرس)
- الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث)
- المؤهل العلمي التربوي: وله ثلاث مستويات: (إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي، ماجستير).
- سنوات الخدمة: وله ثلاث مستويات: (أقل من خمس سنوات، من ٥-١٥، أكثر من ١٥)
- نوع المدارس وله مستويان: (العامة-الخاصة) من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى والثانية في مدينة دمشق.

٢- المتغيرات التابعة وتشمل:

- آراء مديري مدارس التعليم الأساسي العامة والخاصة في مدينة دمشق حول واقع ممارستهم للقيادة التحويلية.
- آراء مدرسي ومعلمي مدارس التعليم الأساسي العامة والخاصة في مدينة دمشق حول واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديريهم.

- آراء مديري مدارس التّعليم الأساسي العامّة والخاصّة في مدينة دمشق حول واقع المُناخ التّنظيمي السائد لدى معلّميهم.

- آراء مدرسي ومعلمي مدارس التّعليم الأساسي العامّة والخاصّة في مدينة دمشق حول واقع المُناخ التّنظيمي السائد فيما بينهم.

وتُقاس المتغيرات التابعة بأداة الدراسة (الاستبانة) حيث وزعت استبانتيّن، الأولى للقيادة التّحويليّة والثّانية للمُناخ التّنظيمي بهدف التّعرف على واقع ممارسة القيادة التّحويليّة وعلاقتها بالمُناخ التّنظيمي.

سابعاً: فرضيات الدراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التّحويليّة في مدارس التّعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُناخ التّنظيمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة. ويتفرّع عنها الفرضيات الفرعيّة الآتية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التّحويليّة في مدارس التّعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُناخ التّنظيمي من وجهة نظر المديرين.

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التّحويليّة في مدارس التّعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُناخ التّنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التّحويليّة في مدارس التّعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُناخ التّنظيمي من وجهة نظر المدرسين.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التّحويليّة تعزى لمتغيّر التّخصّص الوظيفي.

الفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التّحويليّة تعزى لمتغيّر الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع المناخ التنظيمي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

ثامناً: أداة الدراسة:

تحددت أداة الدراسة باستبانتيين:

❖ **الأولى:** وجّهت لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق وذلك بهدف معرفة واقع ممارسة المديرين للقيادة التحويلية، وكذلك وجّهت للمعلمين والمدرسين لمعرفة آرائهم بواقع ممارسة المديرين للقيادة التحويلية.

❖ **الثانية:** وجّهت لمديري مدارس التّعليم الأساسي بمدينة دمشق وذلك بهدف التّعرف إلى المُنَاخ التّنظيمي السّائد في مدارسهم، وكذلك آراء المعلّمين والمدرّسين فيما يتعلق بالمُنَاخ التّنظيمي السّائد فيما بينهم.

تاسعاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التّحليلي، لما يحقّقه من دراسة وعرض الحقائق والبيانات عن موضوع الدراسة، إذ يعتمد هذا المنهج على دراسة الظّاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً. (عبيدات، ٢٠٠٣، ص ٢٢٣).

إذ قامت الباحثة بوصف واقع ممارسة القيادة التّحويليّة لدى مديري مدارس التّعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك وصف واقع المُنَاخ التّنظيمي السّائد لدى معلّمي ومدرّسي مدارس التّعليم الأساسي في مدينة دمشق، ومن ثم التّوصل إلى درجة العلاقة الارتباطيّة بينهما، وذلك من خلال جمع الدراسات والكتب النّظرية التي تتناول موضوع القيادة التّحويليّة، والمُنَاخ التّنظيمي، وتحليل تلك المعلومات، ومن ثم تصميم استباننتين لرصد الواقع بناءً على التّحليل السابق، وتطبيقهما على عينة الدراسة، ثم تبويب وتحليل هذه البيانات باستخدام المعالجات الإحصائيّة الملائمة واستخلاص النتائج.

عاشراً: حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية ضمن حدودها الزمانيّة والمكانيّة والبشريّة والعلميّة المبينة كالآتي:

❖ **الحدود المكانيّة:** مدارس مرحلة التّعليم الأساسي العامّة والخاصّة – الحلقة الأولى والثانية في مدينة دمشق.

❖ **الحدود الزمانيّة:** تم تطبيق الدراسة الحاليّة في العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣).

❖ **الحدود البشريّة:** مديري ومديرات ومعلّمي ومعلّمات ومدرّسي ومدرّسات مرحلة التّعليم الأساسي الحلقة الأولى والثانية.

❖ **الحدود العلميّة والموضوعيّة:** وتشمل واقع ممارسة المديرين للقيادة التّحويليّة وعلاقتها بالمُنَاخ التّنظيمي من وجهة نظر المديرين والمعلّمين والمدرّسين.

حادي عشر: مجتمع الدراسة وعيّنته:

يتكوّن مجتمع الدراسة الأصلي من جميع مديري ومعلّمي ومدّرسي مدارس التعليم الأساسي العامّة والخاصّة في مدينة دمشق وقد بلغ عددهم لعام ٢٠١٢-٢٠١٣ (١٤١٠٧) حيث بلغ عدد المديرين (٥٦٤) مديراً ومديرة في حين بلغ عدد المعلّمين والمدّرسين ذكوراً وإناثاً (١٣٥٥٩). (مديرية التربيّة، دمشق، ص ١) الدليل الإحصائي لعام ٢٠١٢.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالي والإجابة عن أسئلته سحبت الباحثة عيّنة عشوائية طبقية، بحيث تم مراعاة متغيّرات الدراسة الحالي، مع الأخذ بالحسبان التوزّع الجغرافيّ لمدارس التعليم الأساسي المعتمد في مديرية التربيّة، وقد بلغ عدد أفرادها (٧٠٨) أفراد، أي بنسبة (٥%) من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.

ثاني عشر: مصطلحات الدراسة والتّعريفات الإجرائية:

- **الممارسة (practice):** نوع من الخبرة المنظّمة نسبياً، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبياً. (العديلي وسمارة، ٢٠٠٨، ص ١٦٠).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: واقع ممارسة مديري المدارس العامّة والخاصّة في مدينة حمص للقيادة التحويلية.

- القيادة (Leadership):

هي العملية التي يتم من خلالها تأثير الفرد على أفراد المجموعة نحو بلوغ أهداف المجموعة أو المؤسسة (shackleton, 1995, p32).

- القيادة (Leadership):

تأثير متبادل لتوجيه النشاط في سبيل تحقيق هدف مشترك (العديلي وسمارة، ٢٠٠٨، ص ١٣٢)

يعرفها القحطاني "القيادة: قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لحملهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المشترك للجماعة(هاشم، ٢٠١٠، ص ٤٣).

يعرفها كامبل Campbell: بأنها مجموعة الأفعال التي تركز على المصادر وتوجيهها لخلق فرص مرغوبة.(العمراني، ٢٠٠٤، ص ١٣).

وتعرفها الباحثة إجرائياً:

هي العملية التي يقوم بها مدير المدرسة بإلهام العاملين معه بتقديم أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة وحفزهم لتحقيق أهدافهم.

- القيادة التحويلية (Transformational leadership): نمط قيادي يصف عملية تفاعل إنساني بين مدير المدرسة والمعلمين يرفع من خلالها كلّ منهما الآخر إلى مستويات عليا من الأخلاق والحفز لتجاوز اهتماماتهم الفردية وتحقيق أهداف مدرسية مشتركة. (Bass, 1998, p45)

عرفها العمراني: العملية التي تغير وتحوّل الأفراد والمؤسسات آخذة في الاعتبار القيم والأخلاق والمعايير والأهداف بعيدة المدى. (العمراني، ٢٠٠٤، ص ٢١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً:

ويقصد بها ممارسات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي القائمة على الأبعاد الآتية: التأثير الإلهامي، التحفيز، الاعتبارية الفردية، الكارزمانية.

- العلاقات (Relationships): نوع من التعميمات التي تعبر عن ترابط مفهوميين أو متغيرين أو أكثر، والتي يتم التّحقق من صدقها باستخدام أدلة تجريبية أو منطقية ولذلك فهي محتملة الصدق في ضوء هذه الأدلة. (العديلي وسمارة، ٢٠٠٨، ص ١١٤)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: العلاقة بين المدارس التي يطبّق مدراؤها القيادة التحويلية وطبيعة المناخ التنظيمي.

- المناخ التنظيمي (Organizational climate): هو الاتجاهات والقيم السائدة والمعايير والمشاعر التي يمثلها الأفراد بشأن المؤسسة التي يعملون فيها (أحمد، ٢٠٠٨، ص ٢٢).

تعريف الهيني ويونس (١٩٨٧): هو مجموعة القواعد والأنظمة والأساليب والسياسات التي تحكم سلوك الأفراد في تنظيم معين. (بطاح، ٢٠٠٦، ص ٧٨).

وتعرفه الباحثة إجرائياً:

بأنه العلاقات السائدة بين المعلمين والقيادة وبين المعلمين مع بعضهم البعض وبين المعلمين وسائر العاملين وبين المعلمين وأولياء الأمور.

- مدير المدرسة (School management):

هو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها وبين المدرسين ببعضهم وبين المدرسين والتلاميذ وبين الآباء والمدرسين وبين الموجهين والمعلمين، وهو دائماً في المركز الرئيس للعملية التعليمية فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة. (أحمد، ١٩٩١، ص ١٤٥).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو المرجع لجميع العاملين في المدرسة من المدرسين والإداريين وهو المسؤول عن التوجيه العام في المدرسة، وعن مراقبة سير التدريس وأعمال المدرسين والموظفين والإداريين والمستخدمين وهو مسؤول عن سلوك الطلاب وتطور تقدمهم في الدراسة.

- مرحلة التعليم الأساسي (Basic educational):

عرف النظام الداخلي لوزارة التربية لمدارس التعليم الأساسي هذه المرحلة بأنها "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي إلزامية ومجانية وتقسم إلى حلقتين:

***الحلقة الأولى للتعليم الأساسي:** تبدأ من الصف الأول وحتى الرابع

***الحلقة الثانية للتعليم الأساسي:** تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع.

(وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص ٢).

ثالث عشر: خطوات الدراسة:

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١-١-٣- الباب الأول ويشمل:

- الإطار النظري:

وتضمن الخطوات الآتية:

١. دراسة الأدبيات التربوية، المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية.
٢. إجراء دراسة نظرية، لتحديد واقع القيادة التحويلية وكذلك تحديد المناخ التنظيمي السائد لدى مديري مدارس التعليم الأساسي.

١٣-٢- الباب الثاني ويشمل:

-الإطار الميداني:

وتضمن الخطوات الآتية:

١. إعداد استبانتين لتحديد واقع ممارسة القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم الأساسي والمُنَاخ التنظيمي السائد من وجهة نظر المديرين والمُعَلِّمين والمدرّسين، وذلك من خلال تحليل الأدبيات النظرية والبحوث المتعلقة بموضوع الدراسة.
٢. التحقق من صدق الأداة بعرضها على المحكمين ومن ثم التحقق من ثباتها.
٣. تطبيق أداة الدراسة.
٤. تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
٥. عرض النتائج وتفسيرها.
٦. تقديم المقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

خلاصة:

بعد أن تمّ التعرف إلى الإطار العام للدراسة، ومشكلتها وأهميتها، والجوانب النظرية والميدانية لها، تمّ الانتقال للتعرف إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة ذاته، أو تناولته بشكل جزئي وقد تمّ الاستفادة من هذه الدراسات، والاسترشاد بها في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

أولاً: محور القيادة التحويلية

أ- دراسات عربية

ب- دراسات أجنبية

ثانياً: محور المناخ التنظيمي

أ- دراسات عربية

ب- دراسات أجنبية

ثالثاً: محور القيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي

أ- دراسات عربية

ب- دراسات أجنبية

رابعاً: التعليق على الدراسات السابقة

خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

سادساً: الجوانب التي استفادت منها الباحثة في الدراسة الحالية

خلاصة

تمهيد:

عَرَضَتُ الباحثة الدراسات السابقة العربيّة والأجنبيّة، والتي شكلت مرجعاً ساعدها في دراستها الحاليّة، وحددت أهداف هذه الدراسات، وأهم الجوانب التي تناولتها، والأدوات التي استخدمتها، فضلاً عن عرض النتائج وعلاقتها بالدراسة الحاليّة، صنفت الباحثة الدراسات العربيّة و الأجنبيّة في ثلاثة محاور وفقاً لعنوان الدراسة: أولاً: القيادة التحويليّة، ثانياً: المناخ التنظيمي، ثالثاً: القيادة التحويليّة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، وقد تمّ مراعاة التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وقدمت الباحثة تعليقاً عاماً مع تبيان موقع الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها.

أولاً: محور القيادة التحويليّة:**أ- الدراسات العربيّة:****١- دراسة الفار (٢٠١٣)، مجلة، فلسطين:**

عنوان الدراسة "درجة توافر الكفايات الإداريّة وكفايات القيادة التحويليّة لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة في فلسطين"

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات الإداريّة لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدرّيبية ونظريّة القيادة التحويليّة:

مجتمع الدراسة وعينتها: بلغ مجتمع الدراسة ٤٤٦ مديراً و١٦ مديرة و١٦ رئيس قسم إدارات تربويين الضفة الغربية من فلسطين و تألفت عينتها من ٦٧ مدير تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية وكامل مجتمع مديري التربيّة والتعليم وعددهم ١٦ وكامل رؤساء أقسام الإدارات التربوية وعددهم ١٦.

أداة الدراسة: تضمنت أداة الرسالة:

استبانتين: الأولى: الكفايات الإداريّة وعدد فقراتها ٣٦ فقره، الثانية: كفايات القيادة التحويليّة وعدد فقراتها ٨٧ فقره واستخدمت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

وتوصّلت الدراسة في نتائجها إلى أنّ درجة توافر الكفايات الإدارية اللازمة لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة ماعدا مجالي التّقييم والرقابة والتّوجيه، ودرجه توافر كفايات القيادة التّحويليّة لدى مديري مدارس الثانويّ كانت متوسطة.

٢- دراسة الشلهوب (٢٠١١)، رسالة ماجستير، السعودية:

عنوان الدراسة "درجة امتلاك سمات القيادة التّحويليّة لدى القيادات التّربويّة لإدارات التّربية والتعليم للبنات بجهة"

هدفت الدراسة: إلى التّعرف على درجة ممارسة القيادات التّربويّة لسمات القيادة التّحويليّة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدّراسة كما هدفت إلى تقدير دلالة الفروق المحتملة بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو تقدير درجة ممارسة لسمات القيادة التّحويليّة باختلاف متغيّرات

عيّنة الدّراسة: بلغت عينة الدراسة ١١٠ فرداً من القيادات التّربويّة في إدارة التّربية والتعليم في محافظة جدة.

أداة الدّراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم استبانة مكونة من ٣٦ فقرة.

منهج الدّراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التّحليلي.

نتائج الدّراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-امتلاك القيادات التّربويّة لسمات القيادة التّحويليّة بدرجة عالية جداً وذلك بسبب توافر أبعاد عدة تسهم في رفع الأداء ومنها التأثير النموذجي للقائد، و الحفز الإلهامي، والتّحفيز الذهني، إضافة إلى الاعتبارية الفردية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ٠,٠٥ في درجة امتلاك القيادات التّربويّة لسمات القيادة التّحويليّة تبعاً لاختلاف كلاً من (الجنس - طبيعة الوظيفة).

٣- دراسة خلف (٢٠١٠)، رسالة ماجستير، فلسطين:

عنوان الدراسة: "علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مدى وجود علاقة بين امتلاك القيادات الأكاديمية لعناصر القيادة التحويلية وتنمية القدرات الإبداعية لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة للعام الدراسي (٢٠١٠) والبالغ عددهم (٥٠) رئيس قسم أكاديمي.

أداة الدراسة:

تألفت من استبانة، وتمّ استرداد (٤٥) استبيان من الاستبيانات الموزعة على رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة

منهج الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد ممارسة للقيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة الإسلامية بنسبة تساوي (٨٠,٦) %.

- احتل عنصر الجاذبية " التأثير المثالي " من عناصر القيادة التحويلية المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨٢,٨) %، بينما احتل عنصر الاستثارة الفكرية المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٧٩,٦٣) % في تقديرات أفراد العينة.

- يتوافر الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بنسبة تساوي (٨٣,٩٤) %.

- احتلّ عنصر المقدرة على التحليل والربط) من عناصر الإبداع المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨٨,٣٣) %، بينما احتل عنصر قبول المخاطرة المرتبة السابعة بوزن نسبي (٨٠,٥٨) % في تقديرات أفراد العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية تعزى للمتغيرات الديموغرافية والشخصية (العمر، سنوات الخدمة والمؤهل العلمي).

٤- دراسة الشريقي والتنج (٢٠١٠)، مجلة، الإمارات العربية:

عنوان الدراسة "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلمهم:"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلمهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٦٩٠ معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية من جميع المناطق التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية بعد ترجمتها إلى العربية وتكييفها للبيئة الإماراتية.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي ماجستير فما فوق، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

٥- دراسة الرقب (٢٠١٠)، رسالة ماجستير، فلسطين:

عنوان الدراسة: "علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٦٦٠ من الأكاديميين برتبة إدارية والإداريين في الجامعات الفلسطينية.

أداة الدراسة: استبانة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توافر عناصر التمكين في الجامعات الفلسطينية بدرجة كبيرة وأخرى بدرجة متوسطة، وأن سلوكيات (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) متوافرة في الجامعات الفلسطينية حال الدراسة.
- توجد علاقة إيجابية بين القيادة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير (طبيعة العمل، الجنس، اسم الجامعة، سنوات الخدمة).

٦- دراسة (الربيع ٢٠٠٩)، رسالة ماجستير، السعودية:

عنوان الدراسة: "كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء قائمة بكفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام والتعرف على درجة ممارسة كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم والمعلمين، والكشف عن الفروق في درجة ممارسة كفايات القيادة التحويلية لمديري

المدارس أنفسهم بين آراء مديري المدارس أنفسهم والمعلمين والتعرف على الفروق في درجة ممارسة كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام والمعلمين تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في العمل الحالي والبرامج التدريبية والتوصل إلى توصيات ومقترحات يمكن أن تسهم في تحسين كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة ١٢١ مدرسة و ١٧٠٠ معلماً و ٩٠ مديراً.

أداة الدراسة: تألفت من استبانة تألفت من قائمة بكفايات القيادة التحويلية بلغ عددها ٢٨ كفاية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بناء قائمة بكفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم.
- يمارس مديرو مدارس التعليم العام كفايات القيادة التحويلية بدرجة عالية وفق وجهة نظر عينة الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس حول كفايات (الجابية التأثير، كفايات الإلهام والتحفيز، كفايات الاهتمام الفردي، كفايات الاستثارة الفكرية) باختلاف المؤهل العلمي:

٧- دراسة (الزليعي ٢٠٠٩)، رسالة ماجستير، السعودية:

عنوان الدراسة "واقع ممارسة إجراءات القيادة التحويلية ودرجة أهميتها لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظرهن"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لقياس واقع ممارسة إجراءات القيادة التحويلية ودرجة أهميتها لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظرهن.

عينة الدراسة: تألفت من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ والبالغ عددهن (١٣٨) مديرة وكانت حصيلة الاستثمارات التي تم جمعها وتحليلها ممثلة لاستجابات (١٠٥) مديرة مدرسة مثلت ما نسبته (٧٦) % من أفراد الدراسة.

أداة الدراسة: تألفت من أداة لقياس درجة الأهمية ودرجة الممارسة لإجراءات القيادة التحويلية وقد تكونت من (٦٠) فقرة بعد التحكيم.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: وقد خلصت الدراسة إلى:

- وجود درجة مرتفعة من الممارسة لأبعاد القيادة التحويلية لدى مديرات المدارس في منطقة الرياض إذ بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد (٣,٧٥) على مستوى أبعاد مقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية.

- وجود درجة متوسطة لأهمية ممارسة القيادة التحويلية بالنسبة للمديرات في منطقة الرياض إذ بلغ المتوسط الكلي على أبعاد مقياس درجة أهمية ممارسة القيادة التحويلية (٣,٨٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إجراءات القيادة التحويلية تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة وعدد الدورات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية إجراءات القيادة التحويلية تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة وعدد الدورات ووجود علاقة إيجابية بين تقديرات مديرات المدارس الثانوية لدرجة أهمية إجراءات القيادة التحويلية ودرجة ممارستها لها.

٨- دراسة (خصاونة، عبيدات، أبو تينه ٢٠٠٨)، مجلة، الأردن:

عنوان الدراسة " درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليشوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليشوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلّمي تلك المحافظة ومعلّماتها.

عيّنة الدراسة: تكونت من ٣٤٠ معلماً ومعلمةً شاركوا في هذه الدراسة.

أداة الدراسة: تألفت من استبانة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة إلى:

- أن المديرين يمارسون نموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تحديدهم لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة التحويلية لصالح المعلمات، أما أثر المرحلة الدراسية فقد كان دالاً إحصائياً لصالح المدارس الأساسية.

- أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة حددوا درجة ممارسة أعلى للقيادة التحويلية لمديريهم في مجالات القيادة التحويلية السنّة من زملائهم من ذوي الخبرات الطويلة.

٩- دراسة (عيسى ٢٠٠٨)، رسالة ماجستير، فلسطين:

عنوان الدراسة "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري

المدارس الثانوية في محافظات غزة.

عينة الدراسة: تكونت من (١١٠) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة.

أداة الدراسة: تكونت من استبانة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. بنسبة أقل من (٦٠) %.

- احتلّ المجال الخامس (الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين) المرتبة الأولى بوزن نسبي ٤٨,٨٢، بينما احتلّ المجال الرابع (تقديم نموذج سلوكي يحتذى) المرتبة السادسة بوزن نسبي ٤٢,٢٤ في تقديرات أفراد العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة، $\alpha \leq 0,05$ في تقديرات المديرين لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

١٠- دراسة (نعساني ٢٠٠٧)، مجلة جامعة تشرين، سورية:

عنوان الدراسة "اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري دراسة تطبيقية على

المؤسسات التعليمية في سورية"

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين سمات القائد التحويلي وتوافر الإبداع الإداري لدى العاملين في المؤسسات التعليمية السورية.

- عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية مكونة من ٣٠٠ موظف من الموظفين الإداريين العاملين في المؤسسات التعليمية في سورية.

- أداة الدراسة: تكونت من استبانة.

- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، من خلال تصميم استمارة استبيان تم إعداده لهذا الغرض.

نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة بين السمات الأربع للقيادة التحويلية من جهة والإبداع الإداري من جهة ثانية، وكانت هذه السمات مرتبة في أثرها في الإبداع الإداري على التوالي: (التشجيع الإبداعي، الاهتمام بالأفراد، التحفيز الملهم، التأثير الكارز مآتي).

١١- دراسة (العمrani ٢٠٠٤)، رسالة دكتورا، اليمن:

عنوان الدراسة: "تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية":

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لقياس القيادة التحويلية في الإدارة التربوية بحيث تتوفر لها دلالات الصدق والثبات وفاعلية الفقرات.

عينة الدراسة: طبقت أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدارس أمانة

العاصمة صنعاء بلغت (٨٣١) معلماً ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة: ولتحقيق هذا الهدف تمَّ تحديدُ أبعادِ الأداة وصيغَتُ فقراتها بما يتناسب مع البيئة اليمنية للمديرين التربويين بالاستفادة من المقاييس والدراسات الأجنبية بحيث أصبحت الأداة في صورتها الأولية مكونة من عشرة أبعاد تقيسها (٩٨) فقرة.

عُرِضت الأداة في صورتها الأولية على عينة من المحكِّمين تمَّ تنقيحُ الأداة وأصبحت في صورتها النهائية مكونة من ثمانية أبعاد:

(التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية الرؤيوية، تمكين السلطة، والمكافآت البديلة، والإدارة بالاستثناء).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن الأداة كانت صادقة وذلك من خلال الطريقة والإجراءات التي استخدمت في بنائها ومن خلال نتائج التحليل العاملي، وقد أفرز التحليل العاملي بُعداً هاماً هو القيادة التحويلية فسر ٤٤,٨١% من التباين في الإجابات على أداة قياس سلوكيات القيادة التحويلية وخمسة أبعاد ثانوية أحد هذه العوامل كان مزدوجاً، فسرت مجتمعة ٥٩,٨٨% من التباين وهذه الأبعاد هي: التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، والاعتبارية الفردية والاستثارة الفكرية وتمكين السلطة، والمكافآت البديلة.
- كما تمَّ التوصل إلى ثبات الأداة بطريقتين، طريقة الاتساق الداخلي، التجزئة النصفية مصححة بمعادلة سبيرمان - براون، إذا كان معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٨) وتراوحت معاملات أبعاد الأداة الستة بين (٠,٦٧ و ٠,٩٣).
- والطريقة الأخرى طريقة الاتساق الداخلي إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، إذا كان معامل الثبات للأداة هو (٠,٩٨) ولأبعاد الأداة الستة بين (٠,٧٦-٠,٩٤).
- ومن أجل توفير مؤشراتٍ عن فعالية الفقرات تمَّ استخراج نوعين من إحصائيات الفقرة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تقع فيه والدرجة الكلية على الأداة من جهة أخرى، وعن طريق دلالات المتوسطات الحسابية للفقرات وانحرافاتها المعيارية، وانحرافاتها المعيارية. وقد كان للفقرات ارتباطات مقبولة حيث تراوحت قيم معاملات

الارتباط مع البعد بين ٠,٤٣-٠,٨٠ ومع البعد العام بين ٠,٣٥-٠,٧٧ ومع الدرجة الكلية بين ٠,٣٦-٠,٨٠ وتعتبر معاملات ارتباط عالية كما أن جميع متوسطات الأداء على الفقرات وقيم الانحرافات المعيارية للفقرات كانت ملائمة مما يعطي دلالة على فاعلية الفقرات.

١٢- دراسة أبو شعبان وآخرون رسالة ماجستير، (٢٠٠٤) فلسطين:

عنوان الدراسة: درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مدينة القدس والبالغ عددهم (٢٢٦٤) معلماً ومعلمةً، موزعين على ١٣٣ مدرسة وبلغت العينة ٣٨٦ معلماً ومعلمةً تمّ اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية

أدوات الدراسة:

الاستبانة اشتملت على ٥٢ فقرة موزعة على ستة مجالات

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر سمات القيادة التحويلية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري السلطة المشرفة، وسنوات الخبرة.

١٣- دراسة المنذري (٢٠٠٣)، رسالة ماجستير، سلطنة عمان:

عنوان الدراسة "متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان":

هدف الدراسة: معرفة المتطلبات وذلك من خلال معرفة واقع القيادة المدرسية فيها من خلال خمسة محاور للقيادة التحويلية (التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والتغيير)

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (٥٤٠) مساعد مدير أول، ومعلم أول.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة من (٥٠) بنداً ذات علاقة بسمات القائد التحويلي، كما قامت بعقد مقابلات شخصية مع مساعدي مدير، ومعلمين أوائل، كذلك خبراء متخصصين في القيادة والإدارة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن تقديرات أفراد العينة للواقع الراهن للإدارة المدرسية على محاور الدراسة الخمسة قد تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة.
- أن هناك فروق ذات دلالة فيما يتعلق بمتغير المنطقة التعليمية لصالح المناطق التعليمية الكبيرة، وكذلك لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الدراسية الأولى.

١٤- دراسة (الغامدي ٢٠٠١)، رسالة ماجستير، السعودية:

عنوان الدراسة: "مدى ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للقيادة التحويلية":

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تمتع هذه القيادات بخصائص القائد التحويلي وفقاً للعناصر الأربعة التي حددها تيكي وديفانا (Devanna and Tichy 1986) والتي حددها باس وأفوليو (Bass and Avolio, 1992) وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجامعة، والتخصص، والوظيفة في تمتع القيادات الأكاديمية بعناصر وخصائص القيادة التحويلية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور في الجامعات السعودية،

حيث بلغ عددهم (٢٩١٢) عضواً وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٠م/٢٠٠١م.

أداة الدراسة: فقد طور الباحث لجمع بيانات الدراسة استبانة لقياس عناصر وخصائص القائد التحويلي.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن خصائص وعناصر القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية متوسطة المستوى.

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عناصر القيادة التحويلية تعزى لمتغير الوظيفة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك القائد التحويلي تعزى لمتغيري الجامعة والتخصص.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بخصائص القائد التحويلي تعزى لمتغيري الوظيفة والتخصص، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمتع القيادات الأكاديمية بخصائص القائد التحويلي.

ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة روبرت ليفينكستون (، 2010 Robert , Livingston.k)، أمريكا:

عنوان الدراسة: "دراسة حول القيادة التحويلية ضمن بيئة التعلم الافتراضي "

"An investigation of Transformational Leadership in A Virtual Learning Environment"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى سبر مجموعة من القضايا حول الدور القيادي المتوقع من المدرسين ضمن بيئة التعليم الافتراضي وإن أهم الأسئلة المطروحة خلال ذلك كانت: ما هو الدور القيادي الذي يتوقعه الطلاب في بيئات التعليم الافتراضي من مدرسيهم؟ ما هو اعتقاد المدرسين حول ما يتوقعه طلابهم منهم؟ وما هي الفروق بين الطلاب من الفئات العمرية المختلفة من حيث تفضيلهم لنماذج القيادة؟.

عينة الدراسة: تتألف من ٤٥٥ طالباً يدرسون إدارة الأعمال في إحدى كليات كاليفورنيا الجنوبية.

أداة الدراسة: كانت طريقة استبيان القيادة متعددة العوامل MLQ أكثر الوسائل المستخدمة لقياس القيادة التحويلية، الإجرائية والسلبية/المتساهلة (Avolio & Bass, 2004). وإن أحدث أشكال هذه الطريقة هو الشكل X5. حيث تضم هذه الصيغة MLQ (Form 5X) وسائل لقياس تأثير القيادة على التطوير الشخصي والعقلي للذات والآخرين. حيث تتفوق هذه الطريقة من حيث استخدامها لهذه الوسائل على طرق التقييم الأخرى. تقيس كلتا صيغتين طريقة MLQ البنى القيادية الخاصة بالقيادة التحويلية، الإجرائية والسلبية/المتساهلة. وقد لجننا في هذه الدراسة إلى تشكيل صيغة قصيرة تتألف من ٤٥ بند تخص بيئة التعليم الافتراضي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أن طلاب إدارة الأعمال في إحدى كليات مجتمع كاليفورنيا الجنوبية يتوقعون أن مدرسهم تحويليون/إجرائيون وليسوا قادة سلبيين/متساهلين. وقد أوضحت هذه الدراسة أن المدرسين في هذه الكلية يتفهمون ما يتوقع منهم ولكن ليس بنفس الدرجة التي توقعها الطلاب حول الدور القيادي التحويلي/الإجرائي لمدرسيهم.
٢. لم يلاحظ وجود أية اختلافات كبيرة في التوقعات بين الطلاب باختلاف جنسهم، فنتهم العمرية أو عدد الدروس التي حضرها الطلاب عبر الشبكة. كانت القيادة التحويلية تتعلق بشكل كبير بالقيادة الإجرائية، المجهود الإضافي، الفعالية ورضا الطلاب. ولكننا لا نزال نحتاج إلى المزيد من الدراسات حول علاقة القيادة التحويلية/الإجرائية بنجاح الطلاب، وحالما يتم فهم هذه العلاقة من قبل المدرسين فإنه ينبغي عليهم أن يتعلموا كيفية إضفاء جو قيادي تحويلي/إجرائي على صفوفهم الافتراضية.

٢- دراسة باري وسمسون (Parry and Thomson, 2002)، أمريكا:

عنوان الدراسة: " أخلاقيات القادة التحويليين في المؤسسات الأمريكية "

"Morals of Transformational Leaders in American Establishments"

هدفت الدراسة: التعرف إلى أخلاقيات القيادة في المستقبل والتي تسهم في التطوير اللاحق والمستمر لأخلاقياتهم كما هو متوقع وتحديد علاقة الأخلاقيات المتصورة بفاعلية القائد.

عينة الدراسة: وقد شملت المسوحات (١٣٥٤) مديرًا يعملون في منظمات أمريكية مختلفة النشاطات.

أداة الدراسة: واستخدم الباحثان مقياس أخلاقيات القائد المتصورة The Perceived Leader Integrity Scale (1998) الذي وضعه كريج وجوستافسون Craig and Gustafson ويشتمل هذا المقياس على مجموعة من سلوكيات القائد غير الأخلاقية، كما تمَّ استخدام استبيان القيادة متعدد العوامل (الذي وضعه باس (١٩٨٥) Bass لفحص أساليب القيادتين التحويلية والتبادلية.

نتائج الدراسة: أظهرت أن هناك مستوى عالياً من الأخلاقيات المتصورة، حيث ينظر العاملون للقيادة على أنهم يتصفون بسلوكيات أخلاقية عالية المستوى، فالنتائج أشارت إلى أن (٥%) فقط من القادة أظهروا مستويات أخلاقية متدنية، وهذا يمثل الجانب المظلم للقيادة التحويلية، وهذا ما يعرف بالقيادة التحويلية الرّائفة.

كما تبين وجود ارتباطات إيجابية دالة بين الأخلاقيات وأساليب القيادة وفاعلية القائد. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين القيادة التحويلية وخاصة من بعد الكاريزما والأخلاقيات المتصورة، بينما ارتبطت عوامل القيادة التبادلية ارتباطاً سلبياً مع هذه الأخلاقيات، في حين ارتبط سلوك عدم التدخل ارتباطاً دالاً إحصائياً مع التصورات الأخلاقية المتدنية.

٣- دراسة بارنيت (Barnett et al, 2001) استراليا:

عنوان الدراسة: "القيادة التحويلية في المدارس الاسترالية"

"Transformational and Reciprocal Leaderships in Australian Schools"

هدف الدراسة: فحص نمط القيادة التحويلية والتبادلية الذي اقترحه باس وأفوليو في (Bass and Avolio 1997) والتأكد من صحة هذين النمطين في مدارس نيو ساوث ويلز الحكومية الثانوية الأسترالية، كما هدفت الدراسة إلى التأكد من صحة نموذج ثقافة التّعلم المدرسيّ، الذي اقترحه مآير وآخرون (Maehr et al (١٩٩٦). وتحديد علاقة القيادة التحويلية والتبادلية والترسليّة بأداء المعلمين ورضاهم الوظيفي،

عينة الدراسة: وقد شملت الدراسة (١١٢) مدرسة ثانوية في منطقة سيدني حيث تم اختيار (١٥) معلماً من كل مدرسة بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة: ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحثون استبيان القيادة متعدد العوامل الذي وضعه باس وأفوليو (1997) Bass and Avolio (MLQ) لقياس أسلوب القيادة التحويلية والتبادلية والترسلية، ولقياس ثقافة، المدرسة - التعليم استخدم الباحثون مقياس أنماط التعليم التكيفي، الذي وضعه مآير وآخرون.

نتائج الدراسة: توصلت إلى صحة نموذج القيادة الذي وضعه باس (Maehr et al., 1996) في سياق المدارس الثانوية الحكومية الأسترالية، وهذا Bass and Avolio وأفوليو (1997) يؤكد على أهمية القيادة التحويلية والتبادلية، فالقيادة التحويلية تكون أكثر فاعلية إذا تمكن من إدخال بعض الممارسات التبادلية بطريقة مقبولة من قبل المعلمين، كما تبين صدق نموذج ثقافة (المدرسة - التعليم) الذي وضعه مآير وآخرون (Maehr et al. 1996) وذلك ضمن خمسة، مظاهر ثقافية وتوقعات شخصية للتعلم، وتفوق في التدريس أو التعليم، والمحسوبية التي تعني أن المدرسة تشجع المنافسة بين المعلمين وتسمح لبعضهم أن يكون لهم نفوذ أكثر من غيرهم، مما يجعل بعض المعلمين يشعرون بأنهم لم يتلقوا معاملة عادلة.

كما أوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أداء المعلمين وتقديمهم للجهود الإضافية ورضاهم المهني وبين السلوك التحويلي لمديري المدارس الثانوية بينما ارتبطت سلوكيات الإدارة بالاستثناء ارتباطاً سالباً مع التفوق في التدريس، وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلات مهمة بين الرؤية والإلهام والإدارة بالاستثناء الإيجابية وهي التي تراقب المرؤوسين عن قرب للبحث عن الأخطاء واتخاذ الإجراء التصحيحي اللازم مع الحافز الفطري (الداخلي) للتعلم وبين الإدارة بالاستثناء السالبة والتي تقوم على التدخل فقط عندما لا يتم تحقيق المعايير المطلوبة والرؤية والإلهام مع الحافز الخارجي للتعلم.

٤ - دراسته لثيوود (Leithwood , 1992)، أمريكا:

عنوان الدراسة: "موقع القيادة التحويلية في المدارس الكندية"

"Transformational Leadership Position in Canadian Schools"

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر الاستراتيجيات المستخدمة من قبل قادة المدارس والمبينة على معايير القيادة التحويلية على أداء المعلمين.

عينة الدراسة: (١٢) مدرسة كندية تحسن أدائها من خلال استراتيجيات استخدمها قادة هذه المدارس لمساعدة المعلمين على بناء ثقافة تعاونية مهنية، حيث ثبت أن قادة هذه المدارس قد عملوا على

بناء معايير ثقافية تضمنت قيم المدرسة، ومعتقداتها وأشركوا المعلمين في الصلاحيات والمسؤوليات بهدف وضع حد لعزلتهم المهنية ولجعلهم أكثر إحساساً برسالة المدرسة وأولوياتها.

أداة الدراسة: استخدم الباحث المقابلات الشخصية لجمع البيانات من قبل الإداريين في المدارس.

نتائج الدراسة: توصلت إلى أن الإجراءات التي قام بها قادة المدارس المذكورة قد أسهمت في تحفيز المعلمين للتطوير المهني ورفعت من مستوى شعورهم بالالتزام نحو رسالة المدرسة وأهدافها وإن القيادة المدرسية حظيت بالتقدير والاحترام وأنهم يسعون إلى طرح تفسيرات عديدة وصريحة للمشكلات المدرسية واضعين مشاكلهم الخاصة في الإطار المدرسي وتوجهاته الشاملة، فضلاً عن ذلك ساعد قادة المدارس المعلمين في الدراسة عن الحلول البديلة عبر النقاش المفتوح حيث اتضح أنهم يتجنبون الحلول المألوفة أو الآراء الضيقة ومن أجل ذلك راجعوا فرضياتهم وفرضيات الآخرين، لقد آمن قادة المدارس إيماناً حقيقياً، أن المعلمين كمجموعة تمكنوا من إيجاد حلول أفضل من تلك التي توصلوا إليها لوحدهم وهذا الاعتقاد لا يحمله القادة غير التحوليين.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمناخ التنظيمي:

أ- الدراسات العربية:

١- دراسة سامي رباح (٢٠١١)، رسالة ماجستير، فلسطين:

بعنوان " دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم، وسبل تطويره"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم، وسبل تطويره، من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم من وجهة نظر المعلمين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟

٣- ما سبل تطوير دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم؟

عيّنة الدراسة: وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة، والبالغ عددهم (٣٢٩٤) معلماً ومعلمةً، وبلغت عيّنة الدراسة (٥١٥) معلماً ومعلمةً، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية.

أداة الدراسة: استبانة، تكونت من خمسة مجالات، تشمل دور مديري المدارس تجاه كل من: (المعلّمين، الطلبة، المناهج الدراسية، الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية، والمجتمع المحلي)، وقد اشتملت على (٦٦) فقرة، موزعة على المجالات الخمسة، بالإضافة لسؤال مفتوح حول سبل تطوير دور مديري المدارس الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم من وجهة نظر المعلّمين كانت جيدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي لدرجة الممارسة ٧٥,٣٧%.

- أن أكثر المجالات ممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية في تحسين المناخ بمدارسهم من وجهة نظر المعلمين، هي على التالي: دورهم تجاه الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية، ثمّ تجاه المعلمين ثمّ تجاه الطلبة، ثمّ تجاه المناهج الدراسية، وأخيراً دورهم تجاه المجتمع المحلي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم في مجالي "المعلمين، والأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية، ومجالات الدراسة المجتمعية، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تحسين المناخ بمدارسهم في مجالات: الطلبة، المناهج، والمجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) وذلك لجميع مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي ومدارسهم في مجال " المعلمين، والمناهج الدراسية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم في مجالات: الطلبة، الأبنية، والمرافق والتجهيزات المدرسية، المجتمع المحلي، والمجالات مجتمعة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

٢- دراسة الحارثي (٢٠١٠)، السعودية:

بعنوان: المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة: إلى تقصي علاقة المناخ التنظيمي بالرضا الوظيفي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف.

عينة الدراسة: تكون من (٤٠) مديراً من مديري المدارس الحكومية الثانوية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي الحالي، وهم يمثلون جميع مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: تألفت من استبانة مكونة من محورين:

- ◆ المحور الأول: تقويم المناخ التنظيمي القائم بالفعل.
- ◆ المحور الثاني: أداة قياس لمستوى الرضا الوظيفي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف من إعداد الباحث.

منهج الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$).

٢. مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a=0.05$).

٣. مستوى المناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a=0.05$).

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) حول درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات الدراسة.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) حول درجة المناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات الدراسة

٣-دراسة الفهيدى (٢٠٠٩)، رسالة ماجستير، اليمن:

بعنوان "أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم"

هدفت هذه الدراسة: إلى التعرف إلى أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم؟

٢. ما مستوى المناخ التنظيمي السائد في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم والمناخ التنظيمي السائد في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز؟

عينة الدراسة: تكونت من جميع رؤساء الأقسام العاملين في إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز والبالغ عددهم (٢٥٠) رئيس قسم،

أداة الدراسة: (٢٥٠) استبانة

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

نتائج الدراسة:

- إن كل الأنماط القيادية سائدة في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز وبدرجة متوسطة.
- يقيم رؤساء الأقسام مستوى المناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز بدرجة متوسطة.

- توجد علاقة سالبة بين النمط الأوتوقراطي والمناخ التنظيمي ككل، بينما لا توجد أي علاقة بين نمطي القيادة الديمقراطي والحر والمناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وإن كان هنالك علاقة بين الأنماط القيادية وبعض مجالات المناخ التنظيمي. وهذا قد يعود لسبب الاختلاف في المؤهلات والخبرة والعوامل الأخرى المؤثرة على الأنماط القيادية.

٤- دراسة سليم (٢٠٠٩) رسالة ماجستير، فلسطين:

بعنوان "السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمهم":

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما السلوك القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمهم؟

٢- ما المناخ المنظمي السائد في لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمهم؟

٣- ما السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمهم؟

عينة الدراسة: (٦٥٦) معلماً أي ما نسبته ١٠% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٦٥٦٤) معلماً وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية من معلّمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

أداة الدراسة: واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانتان، إحداهما لقياس السلوك القيادي وهي الاستبانة التي طورها شحادة (٢٠٠٨)، وقد تمّ تطويرها وتعديلها لملائمة الدراسة الحالية وهي مكونة من (٣٢) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط هي (السلوك الديمقراطي، السلوك الديكتاتوري، والسلوك الترسلّي) والاستبانة الثانية لقياس المناخ المنظمي وهي الاستبانة التي طورتها أحمد (٢٠٠٨) وقد تمّ تطويرها وتعديلها لملائمة الدراسة الحالية وهي مكونة من ٣٢ فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (الاتصال، التواصل التنظيم والإدارة ظروف العمل وأعباءه والقوانين الإدارية) وقد جرى التحقق من صدق الاستبانتين بعرضها على ١٠ محكّمين من ذوي الخبرة من ذوي الاختصاص والخبرة لقياس ما وضعنا لقياسه، كما تمّ احتساب نسبة ثباتهما باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة:

- أن السلوك الديمقراطي هو السلوك الأكثر ممارسةً من قبل مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حيث حصل على نسبة (٨٠,٧٣) يليه السلوك الديكتاتوري ونسبته ٦٧,٦٠% أما بالنسبة لمجالات المناخ المنظمي فإن مجال القوانين الإدارية هو المجال الأكثر تطبيقاً واهتماماً في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حيث حصل على نسبة ٨٥,٤٠% يليه مجال التنظيم والإدارة حيث حصل على ٨٥,٢٠%.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=٠,٠٥$) في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيري (التخصص، المؤهل العلمي) بينما دلّت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=٠,٠٥$) في المناخ المنظمي لدى المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، والمدرسة)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين السلوك القيادي والمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية

٥- دراسة المعالي (٢٠٠٨)، رسالة ماجستير، السعودية:

بعنوان "القدرات القيادية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمعلمين" (دراسة ميدانية)

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين القدرات القيادية لمديري المدارس والمناخ وعلاقتها بمتغيرات الدراسة: الخبرة العملية، الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، وحجم المدرسة من وجهة نظر المديرين والمعلمين والكشف عن الفروق بين آرائهم حول القدرات القيادية لمديري المدارس والمناخ التنظيمي، والتعرف على والمناخ التنظيمي السائد في المدارس الابتدائية.

عينة الدراسة: وتكونت من ٧٦ مديراً ووكيلاً وعينة ممثلة من المعلمين تم اختيارهم عشوائياً وعددهم ٣٠٧ معلماً.

أداة الدراسة: اختبار القيادة التربوية من إعداد مرسي واستبانة وصف المناخ التنظيمي (OCDQ) (Organizational Climate Description and Croft) من إعداد هالبن وكروفت (Halpin and Croft). وأجري على الأداتين اختبار الصدق الظاهري واختبار الثبات، وكان معامل ثبات اختبار القيادة التربوية ٨٩% ومعامل ثبات استبانة وصف المناخ التنظيمي ٧٧%، ويعد معامل ثباتهما عالياً من الوجهة الإحصائية مما جعل الأداتين مقبولتين وصالحتين للاستخدام. ولمعالجة البيانات تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية وهي: المتوسط الحسابي Arithmetic Mean والانحراف المعياري Standard Deviation ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، واختبار (ت) T-Test.

منهج الدراسة: استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرات القيادية لمديري المدارس والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين.

- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين القدرات القيادية لمديري المدارس والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، فكلما زادت القدرات القيادية لمديري المدارس كلما أدى ذلك الى انفتاح المناخ المدرسي.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الخبرة العلميّة والدورات التدريبية ونوع المبنى المدرسي وحجم المدرسة، وبين القدرات القيادية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الخبرة العملية والدورات التدريبية ونوع المبنى المدرسي وحجم المدرسة، وبين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول القدرات لمديري المدارس ولصالح المديرين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول المناخ التنظيمي في المدرسة ولصالح المديرين.
- أثبتت الدراسة أن جميع أنماط المناخ التنظيمي سائدة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

٦- دراسة الحميدي (٢٠٠٨)، رسالة ماجستير، البحرين:

بعنوان "طبيعة المناخ التنظيمي السائد في المدارس الإعدادية بمملكة البحرين "

هدف الدراسة:

١. التعرف على أهم الأسس النظرية للمناخ التنظيمي والرضا الوظيفي وطبيعة العلاقة بينهما.
٢. معرفة واقع المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي في المؤسسات التعليمية.
٣. التعرف على أكثر أبعاد المناخ التنظيمي تأثيراً في المدارس الإعدادية بمملكة البحرين.
٤. التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية بمدارس مملكة البحرين.
٥. التعرف على الفروق بين متوسطات ودرجات مجموعات الدراسة وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخدمة) على أبعاد استبانة المناخ التنظيمي السائد والدرجة الكلية.
٦. صياغة توصيات ومقترحات من شأنها تحسين المناخ التنظيمي في المدارس الإعدادية بما يؤدي إلى رفع مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية بمدارس مملكة البحرين.

عينة الدراسة: قوامها (٤٥٠) معلماً ومعلمة (١٩٠ معلماً، ٢٦٠ معلمة) من أصل (٢١٩٧) معلماً ومعلمة (٩٣٨ معلماً، ١٢٥٩ معلمة).

أداة الدراسة: وقد تمّ جمع البيانات باستخدام استبانة العلاقة بين المناخ التنظيمي ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

لتحليل ومعالجة بيانات الدراسة اعتمد الباحث على التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبار (ت) لحساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية، واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي،

نتائج الدراسة:

توصل الباحث إلى نتائج عديدة أهمها أن:

- الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية عن أبعاد المناخ التنظيمي كان متوسطاً.

- المناخ التنظيمي يؤثر في الرضا الوظيفي لدى المعلمين أكثر من المعلمات في المدارس الإعدادية بمملكة البحرين.

- أعلى المستويات للرضا الوظيفي كانت عن بُعد البيئة الفيزيقية، وتلاه بُعد العلاقات الإنسانية وإشباع الحاجات ثم يأتي بعد ذلك الرضا عن الممارسات الإدارية داخل المدارس، وجاء الرضا عن اللوائح والأنظمة المتبعة في ادني المستويات.

- الرضا الوظيفي لمعلم المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين مرتبط بعدة عوامل تنظيمية من أهمها: مدى توظيف الإمكانيات المتوفرة في العملية التعليمية، والاهتمام بالمباني المدرسية، توفر عوامل الأمن والسلامة، كثافة الطلاب داخل الفصول، إشباع الحاجات الاجتماعية، طبيعة العلاقة بين زملائه، طبيعة العلاقة بينه وبين طلابه، الممارسات الإدارية المتبعة، ثقة الإدارة المدرسية في قدراته، مقدار الأعباء التدريسية، الحصول على المكافآت والحوافز، تناسب الراتب مع العمل الذي يقوم به، ونصيبه من الحصص التدريسية.

- هناك علاقة ارتباطيه بين المناخ التنظيمي ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمت المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلّمت على إبعاد استبانة العلاقة بين المناخ التنظيمي ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمت المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين والدرجة الكلية لصالح المعلمين.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلّمت المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين على المحور الثالث والرابع من استبانة العلاقة بين المناخ التنظيمي ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمت المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين والدرجة الكلية لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً، فيما لا توجد فروق بينهما على المحورين الأول والثاني.

٧- دراسة الرفاعي (٢٠٠٧)، رسالة ماجستير، الأردن:

أثر المناخ التنظيمي في الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة:

هدف الدراسة: تحديد أنماط المناخ التنظيمي السائدة في الجامعات الأردنية الخاصة، وتعرف أثر هذه الأنماط المناخية في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٣٥٢ عضو هيئة تدريس.

أداة الدراسة: ولجمع معلومات الدراسة فقد استخدمت أداتان للدراسة تكونتا من استبانتين، إحداهما لتقييم المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الخاصة كما يراه أعضاء هيئة التدريس تكونت من ٥٢ فقرة وضعت لتقييم مجالات المناخ التنظيمي الخمسة، والأخرى لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات، وتكونت من ٦٠ فقرة وضعت لقياس مجالات الرضا الستة واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل معلومات الدراسة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

وقد خلصت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التعليمية في جميع أبعاد المناخ التنظيمي.

- كما خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات الكلية وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية مقابل الكليات العلمية، وفي جميع أبعاد المناخ التنظيمي، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة رضا متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الرضا الوظيفي.
- وأنه لا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التعليمية على مقياس الرضا الوظيفي، كما أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المناخ التنظيمي على مقياس الرضا الوظيفي، وكانت الفروق لصالح المناخ الإيجابي مقابل المناخ السلبي.

٨- دراسة علي (٢٠٠٥) رسالة ماجستير، اليمن:

بعنوان "طبيعة المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن:

- هدف الدراسة: معرفة المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن وما مدى سيادته في هذه المدارس، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في إدراك المعلمين والمعلمات في رؤيتهم لذلك المناخ التنظيمي السائد وفقاً للمتغيرات التالية: ١- الجنس. ٢- المؤهل. ٣- عدد سنوات الخبرة. ٤ - المكان.

عينة الدراسة: العينة العشوائية البسيطة.

- وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٣١٦٩) معلماً ومعلمةً في هذه المديریات خلال العام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤م) موزعين على (٤٣) مدرسة.
- وتم أخذت عينة عشوائية بسيطة تمثل (٢٠%) من مجموع عدد المدارس حيث بلغ عدد مدارس العينة (٩) مدارس .

كما تم أخذ (٢٠%) من مجموع معلّمي ومعلّمات هذه المدارس والذي بلغ (١٦٠) معلّم ومعلّمة.

- أداة الدراسة: ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس هالبن وكروفت (Halpin & Croft) للمناخ التنظيمي وتمّ تعديله بما يلائم البيئة التعليمية اليمنية في مدارس التعليم الأساسي وذلك لدراسة المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن، وقد تمّ التأكد من صدق المقياس وثباته حيث بلغ نسبة البنات (٨٨.٠) %

منهج الدراسة: وصفي تحليلي

نتائج الدراسة:

ومن خلال كل ذلك توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- إن المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن هما المناخ التنظيمي المفتوح والمناخ التنظيمي المغلق.

- إن المناخ التنظيمي الأكثر سيادة هو المناخ التنظيمي المفتوح، والمتوسط الحسابي له كان (٤,٦٦) مقارنة بالمناخ التنظيمي المغلق والذي كان المتوسط الحسابي له (٣,٤٣).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رؤية المعلمين للمناخ التنظيمي المفتوح في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن وفقاً للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل، عدد سنوات الخبرة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رؤية المعلمين للمناخ التنظيمي المغلق في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن وفقاً للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل، عدد سنوات الخبرة).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رؤية المعلمين للمناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن تعزى لمتغير المكان، ولصالح مديرية المنصورة.

٩- دراسة عابدين، أبو سمرة (٢٠٠١)، فلسطين:

بعنوان "المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها: دراسة حالة":

هدف الدراسة: التعرف إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس للمناخ التنظيمي السائد فيها، وإلى أثر متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

عينة الدراسة: شملت الدراسة أعضاء هيئة (١٩٩٩ م)، وعددهم (١٨٢) عضواً من أعضاء التدريس المتفرغين الناطقين بالعربية خلال الفصل الأول من العام الجامعي (١٩٩٨)

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة صورة معدلة من أداة عثمانة (١٩٩٦) المستخدمة لتقييم المناخ التنظيمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. تكونت أداة هذه الدراسة من استبانة من قسمين: قسم يستقصي معلومات أولية خاصة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقسم

يتضمن (٤٥) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: مجال الأسلوب ومجال العلاقات والاتصالات الإداري والقيادي ويشمل الفقرات ومجال اتخاذ القرارات والصلاحيات ومجال الإجراءات والسياسات ومجال التّقدم والنمو المهني، ومجال حوافز العمل وطلب من المستجيب الاستجابة لكل فقرة وفق سلم تدرّج خماسي الدرجات: "كبيرة جداً" أو "كبيرة"، أو "متوسطة"، أو "قليلة"، أو "قليلة جداً".

وأعيد تحكيّمها، واستخرج معامل الثبات باستخدام معادلتني (كرونباخ ألفا) و(سبيرمان براون).

منهج الدّراسة: الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: أظهرت النتائج تدني مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للمُناخ التّنظيميّ فيها بشكلٍ عام، وتفاوتت مستويات التّقدير باختلاف مجالات المُناخ المحددة في الأداة. وأظهرت النتائج اختلاف تصورات أعضاء هيئة التدريس للمُناخ التّنظيميّ باختلاف الجنس (لصالح الإناث)، وباختلاف نوع الكلية (لصالح الكليات الأدبية)، وباختلاف الرّتبة الأكاديمية (لصالح رتبة "أستاذ")، وباختلاف سنوات الخبرة في جامعة القدس (لصالح من تقلّ خبرته عن خمس سنوات). وأوصت الدّراسة بضرورة الاهتمام بسياسة الحوافز والتّقدم المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وبالدراسة العلمي وإجراءاته، وبترشيد الوظائف الإدارية المساندة من أجل تحسين المُناخ التّنظيميّ في الجامع.

١٠- دراسة جرادات (١٩٩٧)، رسالة ماجستير، الأردن:

بعنوان "دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المُناخ التّنظيميّ من وجهة نظر التربويين والمعلّمين في محافظة إربد":

هدف الدّراسة: معرفة دور مدير المدرسة في تحسين المُناخ التّنظيميّ من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين.

عيّنة الدّراسة: حيث تمّ اختيار عينة عشوائية طبقية مراعيةً للتوزيع الجغرافي مؤلفة من (٤١٣) معلّمًا ومعلّمةً و (١٤٣) مشرفًا ومشرفةً.

أداة الدّراسة: استبانة لقياس وجهات نظر أفراد عيّنة الدراسة من (٧٢) فقرة موزعة على سبعة مجالات. واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي.

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

- إن أكثر الممارسات لدور المدير في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين، هي على الترتيب التالي: علاقة المدير مع المسؤولين، ثم شؤون العمل الإداري وسياسته ثم البناء المدرسي يلي شؤون الطلبة وحاجاتهم التربوية ثم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وأخيراً شؤون المعلمين ونموهم المهني.

- حيث أكدت على أن أكثر الممارسات لدور المدير في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين هي على الترتيب: ١- علاقة المدير مع المسؤولين ٢- شؤون العمل الإداري وسياسته ٣- ثم البناء المدرسي، يلي ذلك شؤون الطلبة وحاجاتهم التربوية، ومن ثم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وأخيراً شؤون المعلمين ونموهم المهني.

ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة كوكلو يلماز (K ٢٠١٠ * Çokluk. Ö – Yılmaz)، تركيا:

بعنوان: "العلاقة بين سلوك القيادة والالتزام التنظيمي في المدارس الابتدائية التركية"

"The Relationship Between Leadership Behavior and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools "

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين التزام المدرسين التنظيمي وبين السلوك القيادي لمديرين المدارس.

عينة الدراسة: ٢٠٠ مدرس من مدارس ابتدائية تركية.

أداة الدراسة: استبانة جمعت البيانات وقيمت باستخدام "مقياس السلوك القيادي" ومن خلال "مقياس الالتزام التنظيمي".

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لوحظ وجود علاقة طردية متوسطة بين الالتزام الوظيفي للمدرسين وبين السلوك القيادي الداعم لمديرين المدارس. بينما كانت هنالك علاقة عكسية متوسطة بين الالتزام التنظيمي وبين السلوك القيادي

التوجيهي لمديرين المدارس. كما وجدت علاقات كبيرة بين الأبعاد الثانوية للالتزام التنظيمي وبين السلوك القيادي التوجيهي لمديرين المدارس.

2- دراسة رمونديني (Remondini, J, 2001)، الولايات المتحدة الأمريكية

بمعنوان: " النمط القيادي والمناخ المدرسي "

"Leadership Style and School Climate"

هدف الدراسة: تحديد النمط القيادي لمديرات المدارس في جنوب ولاية مكسيكو والمناخ التنظيمي السائد في تلك المدارس، كما هدفت لتحديد بعض أنماط السلوك المتبعة من قبل معلمات تلك المدارس. **عينة الدراسة:** وتكونت العينة من (١٨) مديرة و (١٣٠) معلّمة، وقد طبّق الدراسة في (١٨) مدرسة.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة لتحديد النمط القيادي المتبع من قبل المديرات مكونة من (٤٤) بنداً واستخدمت أسلوب المقابلة لتحديد طبيعة المناخ السائد في هذه المدارس.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد علاقة بين النمط التحويلي وبين المناخ التنظيمي.
- كما أظهرت أنّ المناخ المفتوح هو أكثر الأنماط انتشاراً في مدارس جنوب نيو مكسيكو.
- كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين نمط السلوك الداعم وسلوك العلاقة الحميمة للمعلمات.

٣- دراسة شنغ (ching, 1994) الولايات المتحدة:

بمعنوان: "النمط القيادي للمديرين والعمليات التنظيمية في المدرسة الثانوية "

"Leadership Style of Principle and Organization Process in Secondary School"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي الأنماط القيادية المتبعة من قبل مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، كما سعت لحصر الممارسات التنظيمية في المدرسة.

عينة الدراسة: تكونت من (١٣٣) مديراً.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استبانة واحدة لقياس كل من الأنماط القيادية والممارسات التنظيمية، وتألفت من (٦٦) عبارة مقسمة إلى عدة محاور.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود أكثر من نمط قيادي سائد في المدارس الثانوية، حيث سادت مظاهر النمط الديمقراطي النمط الديكتاتوري ووجد الباحث علاقة ارتباط قوية بين النمط القيادي الذي يتبعه المدير والعمليات التنظيمية الموجودة.

ثالثاً: محور القيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي:

أ- الدراسات العربية:

١- دراسة عواد (٢٠١٢)، رسالة ماجستير، فلسطين:

بعنوان "علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المديرين فيها"

هدفت هذه الدراسة: الى التعرف إلى واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية الثانوية للقيادة التحويلية، والمناخ التنظيمي فيها، والعلاقة بينها من وجهة نظر المديرين في مديريات شمال الضفة الغربية، إضافة إلى بيان تعرف الاختلاف في وجهات النظر تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص في آراء المديرين حول واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مديريات شمال الضفة الغربية، وتكون مجتمع مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديريات شمال الضفة الغربية

عينة الدراسة: والبالغ عددهم (٦٥٢) مديراً، واختيرت منه عينة بطريقة طبقية عشوائية، وتكونت من (٢٨٨) مديراً أي ما يقارب (٤٤,١) % تقريباً من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي

نتائج الدراسة:

- كانت الدرجة عالية للقيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ في المدارس الحكومِيّة الثانويّة في فلسطين من وجهة نظر المديرين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $a=0,05$ بين متوسطات وجهات نظر المديرين في مجالات واقع القيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ في المدارس الحكومِيّة الثانويّة في فلسطين تعزى لمتغيّر الجنس ما عدا مجالات رؤية المدرسة وأهداف الجماعة وأداء المعلمين ونماذج العمل، والتحفيز الفكري والدرجة الكلية لمجالات المُنَاخ التَّنْظِيمِيّ ولصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $a=0,05$ بين متوسطات وجهات نظر المديرين في مجالات واقع القيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ في المدارس الحكومِيّة الثانويّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي ما عدا مجالات أهداف الجماعة ولصالح حملة الماجستير فأعلى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $a=0,05$ بين متوسطات وجهات نظر المديرين في مجالات واقع القيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ في المدارس الحكومِيّة الثانويّة في فلسطين تعزى لمتغيّر الخبرة ما عدا مجالات أهداف الجماعة و أداء المعلمين، ولصالح أصحاب الخبرة الأكبر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $a=0,05$ بين متوسطات وجهات نظر المديرين في مجالات واقع القيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ في المدارس الحكومِيّة الثانويّة في فلسطين تعزى لمتغيّر التخصص.

- وجود ارتباط إيجابي دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة $a=0,05$ بين القيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ في المدارس الحكومِيّة الثانويّة في فلسطين من وجهة نظر المديرين.

٢- دراسة الصرايرة (٢٠١٢)، مجلة، الأردن:

بعنوان "العلاقة بين ممارسة مديري مدارس محافظة الكرك للقيادة التحويلية والسلوك الإبداعي الفردي للمعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الكرك للقيادة التحويلية والسلوك الإبداعي الفردي لمعلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين.
عينة الدراسة: "تكونت من (٣٥٨) معلماً ومعلمةً."

أداة الدراسة: استبانة.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي.

نتائج الدراسة:

- المديرون يمارسون القيادة التحويلية بدرجة متوسطة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ومتوسطة ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية بمجالاتها الأربعة متفرقة ومجتمعها وبين السلوك الإبداعي الفردي لدى المعلمين وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٥١٥).
- كما أشارت النتائج إلى أن القيادة التحويلية متبني متوسط ذو دلالة إحصائية للسلوك الإبداعي الفردي لدى المعلمين (٠,٥٠١).
- وأن أكثر أبعاد القيادة التحويلية تتبؤوا في السلوك الإبداعي الفردي لدى المعلمين كان بعد الدافعية الإلهامية (٠,٤٠٦) يليه بعد التأثير المثالي (٠,١٨٧) ثم بعد الاستثارة الفكرية (٠,٥٥).

٣- دراسة أبو هذاف (٢٠١١)، رسالة ماجستير، فلسطين:

بعنوان "دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة":

هدف الدراسة: الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة؟ (المدارس الإعدادية).

عينة الدراسة: جميع معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة غوث الدولية البالغ عددهم

(٢٦١٥) حسب معطيات المناطق التعليمية الخمسة التابعة لوكالة الغوث الدولية لعام ٢٠٠٩-٢٠١٠،

كما بلغت عينة الدراسة الأصلية من (٤١٢) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة

غوث الدولية في محافظات غزة للعام ٢٠٠٩-٢٠١٠.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٦٦) فقرة وزعت على ستة مجالات

لتشمل على أبعاد القيادة التحويلية وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام (spss) واستخدم معامل

ارتباط بيرسون معامل ألفا كرونباخ لحساب أدوات الدراسة وصدقها.

استخدم الباحث t-test للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كل من الجنس والمؤهل العلمي سنوات الخبرة كما تم اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المدرسين في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى إلى متغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المدرسين في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المدرسين في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح الأقل من (٥) سنوات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المدرسين في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى إلى متغير المحافظة وكانت الفروق لصالح محافظة رفح على حساب خان يونس أما المحافظات فلا توجد فروق بينها.

٤- دراسة غرايبة (٢٠٠٩)، رسالة دكتورا، الأردن:

بعنوان "درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية في الأردن وعلاقتها بمستوى أدائهم":

هدف الدراسة: التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى أدائهم من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة: وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (٤٠٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوبين: الأول كمي باستخدام أداة السلوك التحويلي لقياس درجة ممارسة المشرفين التربويين والثاني نوعي عن طريق إجراء المقابلات الفردية لعينة عشوائية، بلغ عددها (٣٠) معلماً ومعلمةً من مديريات إربد الأولى والمفرق والرمثة واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار t-test وتحليل التباين الأحادي لمعالجة البيانات إحصائياً.

منهج الدراسة: وصفي تحليلي

نتائج الدراسة:

- سجلت ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية درجة متوسطة.
- سجلت درجة أداء المشرفين التربويين درجة متوسطة.
- وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية وبين أداء المشرفين التربويين لها.
- وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في درجة ممارسة سلوك القيادة التحويلية تعزى للجنس ولصالح الإناث.
- علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة ممارسة سلوك القيادة التحويلية تعزى للمؤهل العلمي.
- علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة ممارسة سلوك القيادة التحويلية تعزى مكان العمل.

كما أشارت نتائج تحليل المقابلات إلى النتائج الآتية:

- ١- مارس المشرفون التربويون نموذج كرزماطي Charisma في التأثير على المعلمين الذكور بدرجة عالية.
- ٢- شكل المشرفون التربويون مصدر إلهام وتحفيز لتحقيق الأهداف التربوية بدرجة متوسطة وكان تأثيرها قليلاً في عملية المشاركة ووضع الأهداف التربوية.
- ٣- شكل المشرفون التربويون مصدراً للتحفيز الذهني والتفكير بدرجة متوسطة.

٤- أبدى المشرفون التربويون اهتماماً بالاستماع، والاحترام والتطور بدرجة عالية، فكان لها أثراً مرتفعاً في تعزيز التطور الذاتي للمعلمين والثقافة المدرسية والمنهاج والتعاون بين المعلمين.

٥- دراسة العنزي (٢٠٠٥)، رسالة ماجستير، السعودية:

بعنوان "القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم":

هدف الدراسة: تعرّف مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية، وتعرّف علاقة هذا السلوك بالأداء الوظيفي للمعلمين، والكشف عن الفرق بين هذا المستوى ومستوى السلوك القيادي التحويلي المرغوب في ممارسته من قبلهم، وتوضيح ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية تعزى لمتغيرات: التخصص، والخبرة، واختلاف المنطقة التعليمية، كما هدفت الدراسة تصميم برنامج يطور من مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية.

عينة الدراسة: وقد شملت الدراسة جميع مديري المدارس الثانوية في أربع مناطق تعليمية، حيث بلغ عددهم (١٩١) مدير مدرسة ثانوية خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م

أداة الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير أداة لقياس مستوى السلوك القيادي التحويلي تكونت من (٨٣) فقرة، وزعت على (٥) أبعاد أساسية هي: التأثير المثالي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والتمكين، والتغيير. وقد تمّ التأكد من صدق أداة الدراسة، وثباتها. ولتعرّف مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين تمّ الاعتماد على تقييمات مديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين، حسب نموذج تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين والمعد من قبل وزارة المعارف السعودية. وكانت حصيلته الاستبيانات التي تمّ جمعها والقابلة للتحليل الإحصائي ممثلة لاستجابات (١٤٥) مدير مدرسة ثانوية، ونسبة (٧٦ %) من مجتمع الدراسة، كما تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع المعلمين التابعين للمناطق التعليمية نفسها، بلغ حجمها (٧٦٤) معلماً ونسبة (٢٢ %) من مجموع المعلمين في المناطق التي أجريت فيها الدراسة.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

- دلت على انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية، وفي جميع الأبعاد التي شملتها أداة الدراسة، فالفرق بين المتوسط الحسابي كما لدرجاتهم والمتوسط النظري لأداة الدراسة دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية يمكن أن تعزى لمتغيرات: التخصص، والخبرة، واختلاف المنطقة التعليمية.
 - كما كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين هذا المستوى والمستوى العام للسلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية.
 - كما صمم الباحث برنامجاً لتطوير السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية، عرضت صيغته الأولى على مجموعة من الأساتذة بالجامعات الأردنية بهدف إثراء مضامينه ومحتوياته بحيث اشتملت الصيغة النهائية لبرنامج التطوير المقترح على (٢١) هدفاً، و (٢١) موضوعاً، و (٨٩) مفردة موزعة على خمسة أبعاد أساسية، هي: (التأثير المثالي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والتمكين، والتغيير). ويتطلب تفعيل البرنامج المقترح (١٠٢) ساعة، منها (٥٧) ساعة نظرية، و (٤٥) ساعة عملية، وبواقع (٥) خمسة أيام تطويرية في الأسبوع الواحد
- ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة مولنر (Moolenaar, 2010)

بعنوان: "اختبار العلاقة بين القيادة التحويلية، وشبكة العلاقات الاجتماعية، والمناخ المدرسي

الإبداعي"

"Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate"

هدف الدراسة: اختبار العلاقة بين القيادة التحويلية، وشبكة العلاقات الاجتماعية، والمناخ المدرسي

الإبداعي.

عينة الدراسة: من (٧٠٢) معلماً، و (٤٦) مديراً للمدارس الأساسية في إحدى مديريات التعليم الهولندي، حيث استخدم الباحثون نموذج تحليل شبكة العلاقات الاجتماعية، ثم قاموا بإجراء تحليل كمي لهذه الاستبانة بالمقارنة بمقياس ليكرت للقيادة التحويلية، والمناخ المدرسي.

نتائج الدراسة: أظهرت وجود تناسب طردي إيجابي بين القيادة التحويلية، والمناخ المدرسي الإبداعي، ارتبطت أيضاً بالمناخ الإبداعي مقدرة المدير على إدامة شبكة العلاقات الإنسانية. كلما حرص المديرين على بناء علاقة حميمية قريبة من المعلمين، وتعاملوا معهم بالحب، والتقدير، كلما سعى المعلمون إلى إحداث تغيير إيجابي في المدرسة.

٢- دراسة فرانسيس تورين، (Frances D. –Turpin.H, 2009) الولايات المتحدة الأمريكية:

بعنوان "دراسة تتناول تأثيرات سلوكيات القيادة التحويلية على عوامل كفاءة التدريس، الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي الملحوظة لدى مدرسي التعليم الخاص"

"A Study Examining the Effects of Transformational Leadership Behaviors on the Factors of Teaching Efficacy, Job Satisfaction and Organizational Commitment "

هدف الدراسة:

تتناول فيما إذا كانت سلوكيات القيادة التحويلية تتعلق بشكل كبير بمتغيرات كفاءة التدريس، الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي الملحوظة لدى مدرسي التعليم الخاص.

عينة الدراسة: تكونت العينة من ١٢٠ مدرساً في التعليم الخاص من فيرجينيا.

أداة الدراسة: استبانة رأي

نتائج الدراسة:

وقد أوضح تحليل العوامل السلوكية التوكيدي أن الدعم الإداري كان أكثر سلوكيات القيادة التحويلية الملحوظة من قبل المشاركين في هذه الدراسة. وقد أشار تحليل بيرسون للترابط إلى أن الدعم الإداري كان يرتبط بشكل كبير بحس الكفاءة لدى المدرسين. وقد اتسمت كفاءة التدريس بعلاقة كبيرة برضا المعلمين الوظيفي. حيث تقترح هذه النتيجة أنه كلما ازداد حس الكفاءة لدى المعلمين كلما ازداد مستوى رضاهم

الوظيفي. وقد سجّل أكبر قدر من الترابط في هذه الدراسة بين عوامل الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. وتقتصر هذه النتائج أنه عندما يزداد إحساس مدرسي التعليم الخاص بالدعم الإداري فإن مستوى رضاهم الوظيفي والتزامهم التنظيمي يزدادان أيضاً، وبالتالي يزيد ذلك من فرصة بقاء مدرسي التعليم الخاص ضمن مناصبهم التدريسية الحالية.

٣- دراسة كميل ديمير (Kamile Demir, 2008)، تركيا:

عنوان الدراسة: " القيادة التحويلية والكفاءة الجماعية. الأدوار المعدلة للثقافة التعاونية والكفاءة الذاتية للمعلمين "

"Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Culture and Teachers' Self-Efficacy Roles of Collaborative"

هدف الدراسة: كانت الغاية من هذا الدراسة تتمثل بدراسة العلاقة المباشرة لأنشطة القيادة التحويلية بكفاءة المعلمين الجماعية والعلاقة غير المباشرة للقيادة التحويلية بكفاءة المعلمين الجماعية من خلال الكفاءة الذاتية للأساتذة وثقافة المدرسة التعاونية.

عينة الدراسة: حيث شارك ما مجموعه ٢١٨ مدرساً (٩٧ رجل و ١٢١ امرأة) من ٦٦ مدرسة ابتدائية في منطقة Edirne بتركيا.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة وقد تمّ قياس أربع بنى (القيادة التحويلية، الكفاءة الجماعية، الكفاءة الفردية والمناخ التعاوني) في هذه الدراسة باستخدام مقاييس إدراكية متعددة البنود لكل بنية. قيست جميع البنود باستخدام مقياس Likert خماسي. تمّ تقييم التلاؤم الكلي للنموذج مع البيانات باستخدام أحد المقاييس الشائعة حول جودة التلاؤم.

نتائج الدراسة: وقد أثبتت النتائج أثر القيادة التحويلية في كفاءة المعلم الذاتية وثقافة المدرسة وانعكاس ذلك على كفاءة المعلم الجماعية.

٤- دراسة جيسيل وآخرون (Geijssel et al., 2003) كندا:

بعنوان "تأثيرات القيادة التحويلية، على التزام المعلمين تجاه الإصلاح المدرسي"

"The effects of Transformational Leadership on Instructors' Commitment to School Reform"

هدف الدراسة: تفسير التباين في التزام المعلمين بالتغيير الذي يعزى لأبعاد القيادة التحويلية (بناء الرؤية، تقدير الأفراد) ومختلف مصادر التغيير المدرسي، كما هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير القيادة التحويلية على جهود المعلمين الإضافية وعلاقة ذلك بالتزامهم بالتغيير المدرسي. وقد أجريت الدراسة في هولندا وكندا.

عينة الدراسة: حيث تألفت الهولندية من مدارس الصفوف الثانوية وشملت (٢٠٠٠) معلم من (٤٥) مدرسة بينما ضمت عينة الدراسة الكندية (١٤٤٢) معلمًا يعملون في مدارس ثانوية متوسطة وعليا، **أداة الدراسة:** وقد جمعت البيانات باستخدام استبيان القيادة متعدد العوامل الذي وضعه باس Bass (1985) لقياس القيادة التحويلية بعد أن تم إجراء إضافات وتعديلات.

نتائج الدراسة:

أظهرت أن هناك ارتباطات إيجابية مهمة بين أبعاد القيادة التحويلية والكفاءة الذاتية والثقة بالنفس والأهداف الشخصية، والتقدير الذاتي، وصناعة القرار، والجهد الإضافي، والالتزام بالتغيير ومبادرات الإصلاح المدرسي في المدارس الثانوية الهولندية والكندية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المشاركة في صنع القرار والتطوير المهني والالتزام بالتغيير، كما أوضحت نتائج الدراسة أن بناء الرؤية له تأثير مهم على تقديم المعلمين للجهود الإضافية في المدارس الهولندية والكندية

٥- دراسة لكس (luks, 2002)، الولايات المتحدة الأمريكية:

بعنوان "القيادة التحويلية وتحفيز المعلم خلال المدارس الثانوية في نيويورك":

"Transformational Leadership in Secondary School"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية في المدارس الثانوية في مدينة نيويورك وبين دافعية المعلمين الأصليين في تلك المدارس ولتحديد إلى أي مدى يمكن للقيادة التحويلية أن تؤثر في الدافعية تم اختبار الفرضية القائلة، إنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية كلما زادت دافعية المعلمين.

عينة الدراسة: من المعلمين الأصليين في (١٥٨٥) مدرسة في مدارس مدينة نيويورك.

أداة الدراسة: وتم استخدام أداة للقيادة والإدارة في المدارس وأداة مسح الرضا الوظيفي.

نتائج الدراسة: لا يوجد دليل على أن القيادة التحويلية ذات أثر على دافعية المعلمين في المدينة وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفريّة القائلة بأنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية كلما ازدادت دافعية العاملين للعمل.

- القائد التحويلي لا يختلف مع غيره من القادة الذين يستخدمون أنماط قيادية أخرى في التأثير على دافعية المعلمين نحو العمل.

٦- دراسة هويل وآخرون (Howl et al., 1999)، كندا:

بعنوان " أثر القيادة التحويلية والتبادلية في أداء العاملين على سلوكيات القائد وعلاقته بمرؤوسيهـم "

Determining the Influence of Transformational and Reciprocal Leaderships in workers' performance on The Behaviors of Leaders and Their Relationship with Their workers "

هدف الدراسة: تحديد تأثير كل من القيادة التحويلية والقيادة التبادلية في أداء العاملين على سلوكيات القائد وعلاقته بالعاملين له.

عينة الدراسة: تألفت من (١٠٩) مديراً و (٣١٧) موظفاً يعملون في إحدى المؤسسات المالية الكندية الكبيرة.

أداة الدراسة: ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحثون استبيان القيادة متعدد العوامل الذي وضعه باس وأفوليو (١٩٨٢) Bass and Avolio (كما استخدم مقياس كلاوس وباس (١٩٩٠) Klaus and Bass لقياس البعد أو المسافة المكانية بين الموظفين وقادتهم حيث شملت دراسة موظفين يعملون في مؤسسات مالية فرعية، أما أداء العاملين فقد تمّ الاعتماد على تقارير الأداء الشامل لقياسه.

نتائج الدراسة: أظهرت أن الإدارة بالاستثناء والقيادة التحويلية يرتبطان إيجابياً بأداء العاملين كما اتضح أن القيادة التحويلية ترتبط إيجابياً بأداء العاملين كلما قلّ البعد المكاني بين القائد التحويلي وتابعيه، وذلك على عكس الإدارة بالاستثناء التي ارتبطت إيجابياً بأداء العاملين بغض النظر عن المسافة أو البعد المكاني بين المدير الاستثنائي والعاملين، كما بينت نتائج الدراسة أن العلاقات الرفيعة بين القائد والعاملين ترتبط بصورة إيجابية مع سلوكيات القيادة التحويلية وإن العلاقة القويّة من هذا النوع تعتمد على المكافآت

المحتملة في ظل القيادة التبادلية أو الإدارة بالاستثناء ومع ذلك فإن استراتيجيات المكافآت واستخدام الإدارة بالاستثناء قد يقود إلى علاقات منخفضة النوعية مع العاملين.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِي والعلاقة بينهما لوحظ أن هذه الدراسات تختلف في النواحي التالية:

- عينات تلك الدراسات.
- بيئات تلك الدراسات.
- زمن تلك الدراسات.
- محاور تلك الدراسات.

الدراسات المتعلقة بالقيادة التحويلية ركزت في مجملها على واقع تطبيق القيادة التحويلية ومدى تمتع المديرين بهذه القيادة كدراسة (ليثويد 1992 liethwid)؛ ودراسة (بارينت 2001 Barnet) ودراسة الغامدي 2001 ودراسة (الشلهوب 2011) ودراسة (الزليعي 2009) ودراسة (خصاونه 2008) والبعض الآخر ركز على كفايات القيادة التحويلية ومتطلباتها وخصائصها حيث هدفت دراسة (الفار 2013) معرفة مدى توافر كفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس واهتمت دراسة (المنذري 2003) بمعرفة متطلبات القيادة التحويلية.

وهدف القسم الآخر من هذه الدراسات إلى التعرف إلى أثر القيادة التحويلية في بعض المتغيرات (التمكين، الإبداع الإداري، الذكاء العاطفي، الرضا الوظيفي) فقد اهتمت دراسة (ليزا 2002) بالعلاقة بين القيادة التحويلية والذكاء العاطفي وركزت دراسة (عيسى 2008) على العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين بينما هدفت دراسة (الرفاعي 2007) لمعرفة العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي.

أما الدراسات التي تناولت المُنَاخ التَّنْظِيمِي فركزت على معرفة واقع المُنَاخ التَّنْظِيمِي في المؤسسات التعليمية كدراسة (الحميدي، 2008) والبعض الآخر ركز على معرفة العلاقة بين الأسلوب القيادي والمُنَاخ التَّنْظِيمِي كما في دراسة (سليم، 2009) ودراسة (جرادات 1997) ودراسة (رياح 2011) ودراسة (Remondini, 2001).

أما الدراسات الأقرب إلى موضوع الدراسة فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية وتطوير فعالية المعلمين كما في دراسة أبوهذاف ٢٠١١ وبينما اهتمت أخرى بمعرفة العلاقة بين القيادة التحويلية وتحفيز المعلم دراسة (luks, 2002) وركز بعضها على العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام والإصلاح والعلاقة بينها وبين الأنشطة وكفاءة المعلمين الجماعية كما في دراسة (Geijssel et al., 2003)، ولعل الدراسة الأكثر قرباً من الدراسة الحالية كانت دراسة (عواد ٢٠١٢) حيث هدفت إلى التعرف إلى واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية الثانوية للقيادة التحويلية، والمناخ التنظيمي فيها، والعلاقة بينها من وجهة نظر المديرين في مديريات شمال الضفة الغربية.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى: معرفة واقع ممارسة القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق وعلاقتها بالمناخ التنظيمي وتحديد العلاقات السائدة بين المعلمين أنفسهم والمعلمين والمدير والمعلمين وسائر العاملين.

خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- لاحظت الباحثة ندرة البحوث والدراسات التي تناولت القيادة التحويلية لاسيما في الجمهورية العربية السورية حيث اقتصرت على دراسة واحدة وهي دراسة (نعساني ٢٠٠٧) هدفت لمعرفة القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية للعاملين فيها، بينما نلاحظ أن هذه الدراسة تناولت واقع ممارسة القيادة في مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمعلمين وبذلك التشابه الوحيد هو التطبيق في الجمهورية العربية السورية، ولكن في زمان ومكان مختلف، فهي تعد من أولى الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية لمعرفة واقع تطبيق هذه النوع الحديث من أنماط القيادة ولفت الانتباه إلى أهميته وتأثيراته على المعلمين وبالتالي على المخرجات في هذه المرحلة التأسيسية والمهمة من التعليم.

- نلاحظ تناول الدراسات علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري وتطوير الأداء وتحفيز المعلم وتحسين أدائه وتمكينه وكذلك ربطها بالرضا الوظيفي والذكاء العاطفي والتغيير بينما نلاحظ أن هناك دراسة وحيدة ربطته بالمناخ التنظيمي كان عنوانها مشابهاً للدراسة الحالي ولكنها اختلفت عنه في النقاط الآتية:

- بيئة الدراسة فلسطين، عينة الدراسة للمديرين، محاور الدراسة، المرحلة التعليمية الثانوية

- مما سبق وعلى الرغم من وجود تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض الجوانب، فإنها تختلف عنها من حيث عينتها وبيئتها والربط بين المتغيرات وطريقة تناول الموضوع.

سادساً: الجوانب التي استفادت منها الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فوائد عدة يمكن إجمالها فيما يلي:
- وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
- الدراسة عن الإضافة في الدراسات السابقة وتجنب تكرار ما ورد فيها.
- تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وبنائها من حيث بعض المحاور، والمتغيرات الديموغرافية كما في دراسة العمراني ٢٠٠٤، دراسة الرقب ٢٠١٠ ودراسة Barnett ٢٠٠١
- الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها في مادتها العلمية.
- الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة

خلاصة:

تبين مما سبق أن الاطلاع على الدراسات السابقة وعرضها له أهمية بالغة، سواء من حيث أهدافها، والمتغيرات التي تناولتها، أم من حيث أدواتها والمراجع التي استخدمتها والنتائج التي توصلت إليها، وقد أغنت هذه الدراسات سواء العربية منه أم الأجنبية، موضوع الدراسة الحالية وخلفيته النظرية، فقد ساعدت هذه الدراسات كثيراً في التعرف على مفهوم القيادة التحويلية بشكل عملي وتطبيقي، وكذلك ساعدت هذه الدراسات الباحثة في التعرف على المناخ التنظيمي وعناصره، وأرشدت هذه الدراسات الباحثة إلى كيفية سؤال المديرين عن ممارستهم للقيادة التحويلية، والتعرف إلى الدور القيادي الذي يقومون به، لذا سيهتم الفصل التالي بالتعريف بالقيادة وتطورها وصولاً لممارسات القائد التحويلي.

الفصل الثالث

مفهوم القيادة التحويلية

تمهيد:

أولاً: مفهوم القيادة وتعريفاتها:

ثانياً: مفهوم القيادة التحويلية:

ثالثاً: مراحل تطور القيادة التحويلية

رابعاً: القيادة التحويلية و علاقتها ببعض المفاهيم الإدارية والقيادية ذات الصلة:

خامساً: أهمية القيادة التحويلية:

سادساً: أبعاد القيادة التحويلية:

سابعاً: مبادئ القيادة التحويلية:

ثامناً: أنماط القيادة التحويلية:

تاسعاً: خصائص القائد التحويلي:

عاشراً: المهارات التي يتّسم بها المدرس في المدرسة التحويلية:

حادي عشر: وظائف القائد التحويلي:

ثاني عشر: إسهامات لينيود ورفاقه في تطوير القيادة الإجرائية والتحويلية في مجال

التعليم:

ثالث عشر: المدرسة التحويلية:

رابع عشر: استراتيجيات عمل القيادة التحويلية في المدرسة:

خامس عشر: متطلبات بناء القيادات التحويلية:

سادس عشر: التحديات التي تواجه القائد التحويلي وموقفه منها:

خلاصة:

تمهيد:

تعدُّ القيادة جوهر العمليَّة الإداريَّة، وذلك لما تؤدِّيه من دور أساسي في المؤسسة الإداريَّة ومن تأثيرها على جميع جوانب العمل الإداري.

ويتوقف نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها على قدرات القائد وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، وما يقدمه من مساعدات للعاملين معه وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد ظهرت نظريات للقيادة لتفسيرها كظاهرة، فركّزت الدراسات المُبكرة للقيادة على تفسير القيادة على أساس الخصائص الوراثيَّة معززةً فكرة: أنَّ القدرات الإداريَّة موروثه وأنَّ هناك أشخاص ولِدُوا بمواهب وقدرات غير عادية مؤثرة في الجماعة كنظرية الرجل العظيم (عبيدات، ٢٠٠٧، ص ٧٢)

وكذلك نظرية السمات التي اعتبرت القيادة سمة فطريَّة وموهبة موروثه يتمتع بها البعض دون الآخر فالقادة يولدون معهم موهبة القيادة ويتمتعون بسمات شخصية معينة تؤهلهم للقيادة، في حين يفتقر المرؤوس إلى هذه السمات (ربيع، ٢٠٠٦، ص ١٧٠).

ثمَّ ظهرت النظريات السلوكية في القيادة التي انصبَّ اهتمامها على السلوك القيادي وذلك على نقيض نظريَّة السمات، فهي تركز على السلوك الواقعي للقائد ماذا يفعل وكيف يتصرف والطريقة التي يمارس بها القائد تأثيره على الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف معيَّنة تؤدي إلى إنتاجية ومعنويَّة عاليتين (حريم، ١٩٩٧، ص ٢٦٩).

ثمَّ أظهرت النظريات الموقفية أنَّ القيادة وليدة الموقف وتختلف من موقف إلى آخر، وهي نتيجة لتفاعل الأفراد في مجموعات، وأنَّ فاعلية القيادة في تبني القائد لسلوك يلائم متطلبات الموقف، ولذلك فهي لا تؤمن بنجاح القائد أو اختياره على أساس صفاته الشَّخصية وحدها، وإنما الظروف الاجتماعيَّة البيئيَّة والطبيعيَّة المتَّصلة بالعمل الإداري يجب أخذها بالاعتبار في اختيار القائد الإداري مع السمات الذاتية. (البدري، ٢٠٠١، ص ٥٩).

ومع تطور فهم الباحثين لمفهوم القيادة وتطور رؤية علماء الإدارة لأبعاد القيادة أصبح ينظر إليها من زاوية التَّغيير والتَّطوير، تطوير المرؤوس وتحسُّن أدائه.

وتعدُّ نظرية القيادة التَّحويليَّة من النماذج البارزة في النظريات الجديدة التي احتلت مكانة رئيسة في العقدين الأخيرين من القرن العشرين وبداية القرن الحالي. فالمبدأ الأساسي للقيادة التَّحويليَّة يؤدي إلى

تحويل المرؤوس وتحسين أدائه. ويعمل القائد التحويلي على الاهتمام بالطاقة الكامنة داخل المرؤوس ويزيد من قدرته لإنجاز الالتزامات الحالية والمستقبلية المطلوبة منه (Avolio & Bass, 2002, p.735).

فالقادة التحويليون لا يقبلون الوضع الراهن في المدرسة ويدركون مدى الحاجة للتطوير، ولذلك فهم يسعون لتحويل المرؤوسين لمتابعة وإنجاز أعلى مستوى من الأداءات (لتحويل المرؤوسين لمتابعة وإنجاز أعلى مستوى من الأداءات (Kinicki, Kreitner, 1992, p.536).

وتتضمن القيادة التحويلية تغيير الاعتقادات والحاجات وقيم المرؤوسين وتتضمن أكثر من ذلك هو الدراسة عن مدى التزامهم. (James M. Higgins; op.cit., 1994, p.603).

حيث يقدمون تغييراً تنظيمياً بإظهار السلوك المناسب بإثارة المرؤوسين المتحفزين والاهتمام الشخصي بالمرؤوسين (Kinicki, Kreitner, 1992, p.237) (السويدان، ٢٠١١، ص ١١٠).

ومع تزايد أهمية القيادة التحويلية كمنظومة حديث فاعل ومؤثر في المؤسسة فإننا سنقف عند هذه النظرية القيادية بالتفصيل.

أولاً: مفهوم القيادة وتعريفاتها:

هناك فارق بين مفهومي القادة والقيادة- فالقادة: لغة: قاد أي ترأس وتدبر الأمر (البستاني، ١٩٥٦، ص ٦١٨) almany@Waseed.com

اصطلاحاً: أولئك الأفراد الذين حصلوا على ولاء الآخرين الذين يرغبون في اتباعهم.

القيادة لغة: القدرة على معاملة الطبيعة البشرية أو على التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف مشترك بطريقة تضمن بها طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم. (البستاني، ١٩٥٦، ص ٦١٩) Wki-dorar-aliraqhel lisan-alarab

أما القيادة اصطلاحاً: فقد عرفها تيد Teed بأنها ذلك النشاط الذي يمارسه الشخص في التأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحصيلها (تيد، ١٩٦٥، ص ٢٠٦).

- وعرفها فيدلر Fiedler بأنها الجهود المبذولة للتأثير في سلوك الناس أو تغييره للوصول إلى أهداف المؤسسة والأفراد. (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢١٨).

وتتطلب القيادة توافر الشروط الآتية:

- وجود جماعة من الناس.

- وجود شخص أو أشخاص عدة، من بين أعضاء الجماعة لديهم القدرة على التأثير الإيجابي في سلوك الأعضاء الآخرين.

- أن يكون الهدف من وراء عملية التأثير هو توجيه نشاط الجماعة، وبث روح التعاون بين أفرادها لتحقيق الهدف المشترك الذي تسعى إليه.

ويُنظر إلى القيادة من الزاوية النفسية على أنها فن تعديل السلوك وتوجيهه في الاتجاه المرغوب.

في حين ينظر علماء الاجتماع إلى القيادة بأنها ظاهرة اجتماعية تستوجبها ظروف المجتمع ومتطلباته. فالوجود المشترك لشخصين أو أكثر يوُلِّد الحاجة إلى ضبط العلاقات وتنظيمها في أثناء التكامل المستمر بينهم، فيتولَّى أحدهم القيادة بشكل دائم أو مؤقت وعلى هذا الأساس تعد القيادة نوع من أنواع التفاعل الاجتماعي الذي يتم بين القائد والمرؤوسين، وهي نوع من السلوك الذي يمارسه القائد لمساعدة الجماعة التي يتولَّى قيادتها، وتحويلها باتجاه تحقيق الأهداف، وتحسين عملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين أعضاء الجماعة والحفاظ على تماسكها وتلبية حاجاتها بما يضمن إنجازها للأهداف المطلوبة. (زهران، ١٩٨٤، ص ٣٢٣).

ويعرفها عبوي على أنها: مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، ويستهدف حثَّ الأفراد على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف المؤسسة بأكبر قدرٍ من الفاعليَّة والقدرة والتأثير (عبوي، ٢٠١٠، ص ٥٥).

وعُرِّفت القيادة التربوية تعريفات عدَّة، فقد عرَّفها الدويك وآخرون بأنها:

علاقة بين شخص يوجه ويرشد وأشخاص يقبلون هذا التوجيه (الدويك وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٢٦).

وعرفها العرفي ومهدي: بأنها النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء في العملية التربوية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها (العرفي ومهدي، ١٩٩٦، ص ٢١٠).

فالقيادة تتضمن ثلاث عناصر:

-القوة **Power**: وتعني القدرة الكامنة للتأثير في الآخرين.

-التأثير **Influence**: الذي يظهر عندما يمارس شخص ما قوته بوعي أو بغير وعي للتأثير في سلوك شخص آخر واتجاهاته.

- السلطة **Authority**: والتي تعني القوة الناتجة أو الممنوحة من جانب المؤسسة. (نصير، ١٩٧٨، ص ١١).

ثانياً: مفهوم القيادة التحويلية:

التحويل:

لغةً: حوّل الشيء غيره من حال إلى حال، حال الشيء تحول وتغير (البستاني، ١٩٥٦، ص ١٤٨). Wiki-dorar-aliraq.hellisan-alarab

إنّ المحتوى الجوهرى الحقيقي للقيادة التحويلية هو حدوث عملية التحويل لدى المرؤوسين، والتحويل اصطلاحاً: عملية لها خطواتها المرتبة، وهي عملية تحتاج إلى تخطيط مسبق ثم تنظيم الخطوات والطاقت واستئثارها لتتقبل التحويل، بل وتمتد عملية التحويل داخل نفس الإنسان المرؤوس، ليتعلم القائد مهارات تقييم عملية التحويل المطلوب حدوثه في النفس الإنسانية.

وجوهر القيادة التحويلية هو حدوث تحفيز لدوافع المرؤوسين، بحيث يقومون بإعطاء نتائج أعلى مما هو متوقع منهم، تتمثل هذه النتائج في:

١- التعميق الداخلي للإعجاب بالقيم، والميل للعمل وفقها.

٢- حث النفس من الداخل للتخلي عن الأنانية، وتنظيم البيئة الداخلية للذات للعمل مع الآخرين عملاً جماعياً.

٣- إثارة الرغبة الداخلية للتسامي نحو الحاجات الأعلى (Rose, 2010: 60).

ويعد بيرنز Burns أول من أتى بتعريف القيادة التحويلية فعرفها بأنها: العملية التي تدفع المرؤوسين وتنشطهم بتعزيز المثل العليا والقيم الأخلاقية لديهم. (Tracey et.al, 1998, p220-237).

فالقائد التحويلي من وجهة نظر بيرنز يدرك الحاجة الكامنة في المرؤوسين ويرتقي بهم ويحول المرؤوسين إلى قادة ويتحول القادة إلى وسطاء أخلاقيين (Burns, 1978, p66).

ويرى باس أنّ القيادة التحويلية هي التي تعمل على توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها، وتعميق مستوى إدراكهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية من أجل المصلحة العامة للمؤسسة، ويتحقق ذلك من خلال أكثر من طريقة كالنظرة الكارزمانية للقائد وإشباع الحاجات العاطفية لكل فرد، والتشجيع الإبداعي للمرؤوسين فالقادة التحويليين يعملون على إيجاد ظروف عمل منتجة، مع تنمية مهارات مرؤوسيهم بشكل مستمر، وإدارة العلاقات بين المرؤوسين، وكذلك تصميم البناء التنظيمي ليكون مستمراً للتغيير المستمر وتشجيع التعليم. والتكيف السريع (العامري، ٢٠٠٢، ص ٣٣).

لكن هناك تساؤلاً وهو: متى تظهر القيادة التحويلية؟ يجيب باس وأفوليو Bass&Avolio عن ذلك: أن القيادة التحويلية تظهر عندما يتمثل القادة بالممارسات الآتية:

- يثيرون اهتماماً بين الزملاء والمرؤوسين للنظر إلى عملهم من منظورات جديدة.
 - يولدون إدراكاً للمهمة أو رؤية للفريق أو المؤسسة.
 - يسعون للوصول بمرؤوسيهم إلى مستويات عليا من القدرة والإمكانية.
 - يحفزون الزملاء والمرؤوسين للنظر إلى ما يتجاوز اهتماماتهم، باتجاه مصلحة الجماعة.
- (Bass and Avolio 1994, p61).

ومما سبق نستخلص أنّ القيادة التحويلية هي العملية التي تغيّر وتحوّل الأفراد والمؤسسات، آخذة في الاعتبار القيم والأخلاق والمعايير والأهداف بعيدة المدى. نستنتج أنّ القيادة تعني العلاقة بين الأشخاص والتفاعل بينهم، وهي تظهر عندما يكون لشخص معين تأثير على شخص آخر، أو على مجموعة من الأشخاص بشكل يمكنه من إصدار مؤشرات توجه سلوكهم وجهودهم.

ثالثاً: مراحل تطور القيادة التحويلية

ظهر استخدام مفهوم القيادة التحويلية في كتاب القيادة الثائرة the Revel leadership لمؤلفه جيمس فيكتور داونتون James vector Donton ١٩٧٣ ثم أوضح العالم الأمريكي جيمس ماكجروجر بيرنز عام ١٩٧٨ الفكرة الحقيقية للقيادة التحويلية على أنّها القيادة بالإقناع وليست بالإكراه، واعتبر بيرنز أنّ المهام الرئيسية للقائد هي تحقيق التغيير، وهذا التغيير يتطلب قيادة مقتنعة به، وإنّ إمكانية التعامل مع التغيير بأسلوب فعّال يتطلب أسلوباً قيادياً أطلق عليه بيرنز مصطلح القيادة التحويلية

(Burns, 1993: p55)

وهكذا فإن فكرة بيرنز تتمحور حول إرادة التغيير الحقيقي في المؤسسة والذي يؤدي إلى تطورها والارتقاء بها نحو الأفضل، وهذا لا يتأتى إلا بقناعة المرؤوسين بالتغيير، لا أن يكون مجرد قائد يحمل فكرة التغيير بل التغيير قناعة راسخة وماثلة في نفوس المرؤوسين الذين يسرون بالعمل نحو التغيير والتطوير، حتى وإن لم يتوافر لهم قائد يمتلك مفاهيم قيادة التغيير، فقناعاتهم الراسخة وفهمهم سيؤدي بهم إلى إحداث التغيير والتطوير في المؤسسة.

فالأساس في نظرية بيرنز هو إحداث التغيير وذلك بالتحكم بسلوك المرؤوسين وقناعاتهم الداخلية وفق أفعالهم الظاهرة وهي المتغير التابع، وقناعاتهم الداخلية هي المتغير المستقل المراد دراسته وتحليله والتحكم به، ومن ثم توجيهه نحو دفع السلوك واستمراره لتحقيق الهدف، وهذا هو معنى التحويل.

وقد توصل بيرنز إلى هذه النظرية من خلال مؤلفاته وبحوثه في مجال القيادة والتي دفعته إلى التزوّد من علم النفس بموضوع الدافعية التي هي القوة المركزية والرئيسة المحركة للقيادة، وأيضاً إلى التزوّد من الفلسفة وعلومها من أجل وضع الأساس الخلفي والقيمي للقيادة، وعلى الرغم من مجال اهتمام بيرنز الأساسي هو العلوم السياسية والتاريخ الأمريكي، وهذا ما ذكره في كتابه النظرية العامة للكتابة.

(Piccolo,2006,p329)

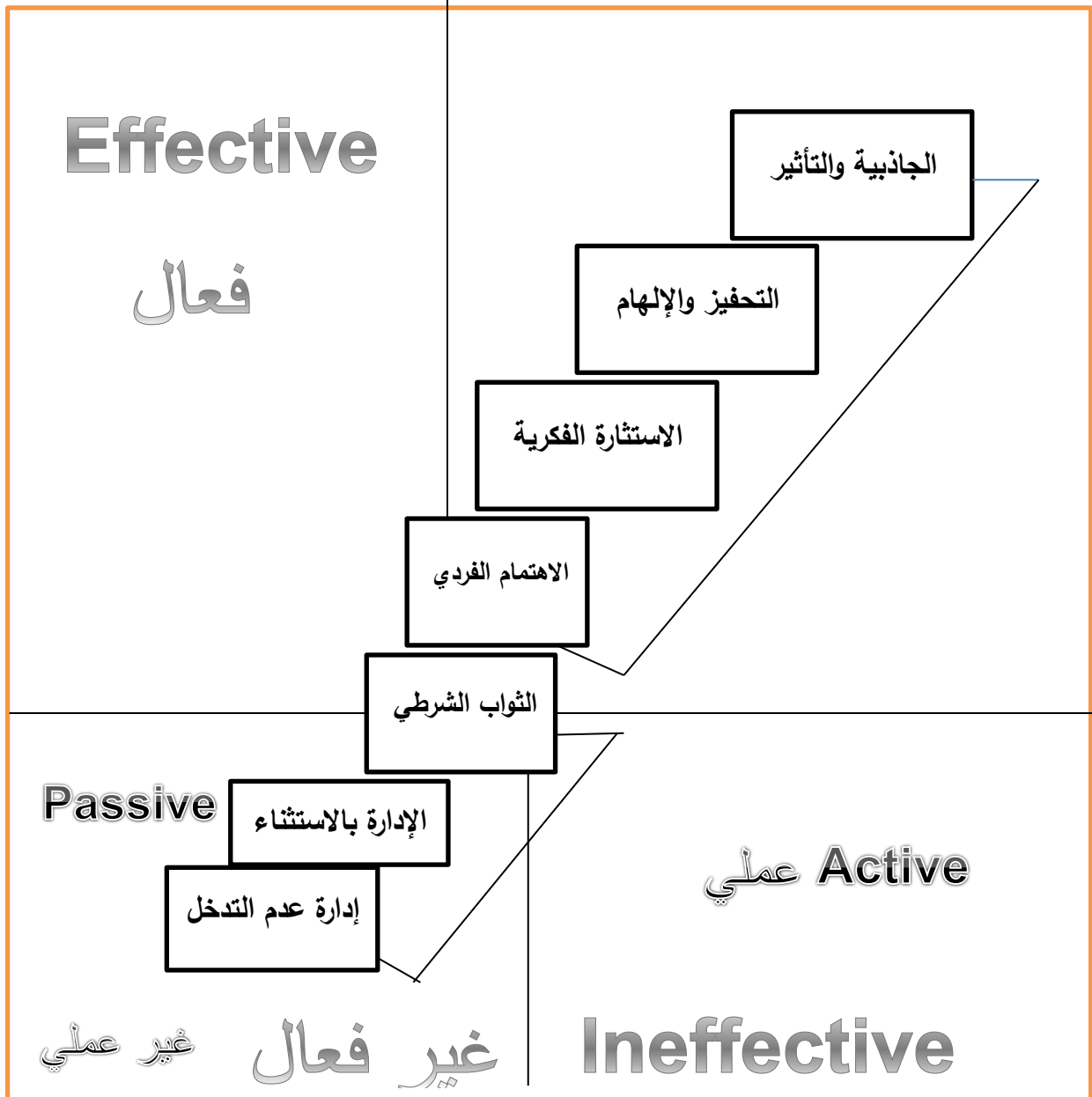
ويعد باس Bass المُمهد الحقيقي لنظرية القيادة التحويلية ففي عام "١٩٨٥" قدّم نظريته المشهورة في القيادة التحويلية، وأكد بأن القيادة التحويلية تسعى إلى النهوض بشعور المرؤوسين من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم خلقية مثل: الحرية والعدالة والمساواة، فسلوك القائد التحويلي يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية لذاته وليس على تبادل مصالح مع المرؤوسين، والقائد التحويلي يتحرك من خلال نظمٍ قيمية راسخة داخله سماها باس القيم الداخلية.

إن القيم الداخلية عند باس هي معايير شخصية راسخة في سلوك القائد وتصرفاته ولا يمكن التفاوض عليها أو تبادلها بين الأفراد، ومن خلالها يستطيع القائد التحويلي التأثير المثالي في مرؤوسيه. ولقد طوّر باس مفهوم القيادة التحويلية من خلال أربعة أبعاد هي: الكاريزما أو التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي الإثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية. وهذه الأبعاد جعلت من الإمكان الحديث عن قياس مدى امتلاك القيادة في المؤسسات المختلفة مهارات القيادة التحويلية. (الحويلة، ٢٠٠٦، ص ٥٤-٥٥)

وفي عام ١٩٩٤ قام باس بالاشتراك مع أفوليو Avolio بوضع استبانة لقياس الأبعاد الأربعة للقيادة التحويلية وقد عُرفت تلك الاستبانة باسم المقياس متعدد الأبعاد للقيادة (العمرى، ٢٠٠٤، ص ٣٥). وفي عام ١٩٩٩ قام باس وأفوليو بتطوير نموذج القيادة كاملة المدى ويحتوي هذا النموذج على أربعة عناصر للقيادة التحويلية وهي: (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، التحفيز الإلهامي، الاهتمام الفردي) وثلاثة عناصر للقيادة التبادلية (الثواب الشرطي، الإدارة بالاستثناء، وإدارة عدم التدخل) والمقصود بالثواب الشرطي عملية المبادلة بين القادة والمرؤوسين والتي يتم فيها مبادلة مجهود المرؤوسين في مقابل مكافآت

معينة أما الإدارة بالاستثناء هي التي يتم فيها التدخل إما بعد ظهور المشكلة وهو الشكل السلبي أو المراقبة عن قرب والتدخل عند حدوث الخلل واتخاذ الإجراء التصحيحي اللازم أما إدارة عدم التدخل لا يتصل سوى القليل مع المرؤوسين يدع الأمور تسيير ولا يقدم تغذية راجعة وتمّ تحديد عناصر القيادة الفعّالة والعناصر غير الفعّالة، واشتمل الصنف الفعال على عناصر القيادة التحويلية الأربعة المذكورة سابقاً وهي تحقيق رضا وأداء أفضل للعاملين، بينما اشتمل الصنف غير الفعال على عنصرين من عناصر القيادة التبادلية هما (الإدارة بالاستثناء، وإدارة عدم التدخل، أما عنصر الثواب الشرطي فيقع بين الصنفين كما هو موضح في الشكل (1)).

الشكل رقم (1) نموذج القيادة كاملة المدى



(العمري، ٢٠٠٤، ص ٢٩)

ومن ثمّ تولت الدراسات تباعاً تقويماً وتطويراً، كما قدمت نظرية القيادة التحويلية على شكل برامج تدريبية لمئات الآلاف من القادة من قطاعات مختلفة صناعية وصحية وتربوية عامة كانت أم خاصة.

رابعاً: القيادة التحويلية و علاقتها ببعض المفاهيم الإدارية والقيادية ذات الصلة:

(١) القيادة الكارزمية وعلاقتها بالقيادة التحويلية:

مفهوم القيادة الكارزمية:

إنّ كلمة Charisma تعني الهبة الإلهية المقدّسة، كالقدرة على التأثير في الآخرين. وقد قام عالم الاجتماع ماكس فيبر (١٩٤٧) Max weber باستخدام مصطلح لتحديد أو لتعريف شكل من أشكال التأثير لا يعتمد على السلطة في الموقف ولا على التقليد ولكن على مدركات المرؤوسين التي يكون بها القائد موهوباً بخصائص استثنائية. وإلى الوقت الحاضر نادراً ما يهتم بدراسة الكارزما ضمن أدب القيادة المؤسسية، وفي السابق كان هذا في المقام الأول حقلاً للبحوث التي تناولت بالدراسة القيادة السياسية (مثل: فيبر وبيرنز) (weber&burns1978) وقادة الحركات الاجتماعية والمذاهب الدينية مثل بروملي وشوب (Bromeley&shupe) وغيرهم. ولقد حاول عدد من علماء السياسة والاجتماع وصف الكارزما وتحديد الحد الأدنى من الشروط التي تحدث فيها مثل: كل من بيرغر وكوهن ودو وفرلاند وماكنتوش ومارسوز وشيلز. (Beveger (1972), cohen (1969), Dow (1964), shills (1965), Machintosh (1970) Marcus (1961), Fridric and (1961), Fridric (1964) (1961) (1964) Friedland، والجدل الأكبر هو إمّا أن تكون الكارزما بشكل مبدئي نتيجة لصفات القائد، أو لظروف الموقف، أو عملية تأثير متبادل بين القائد ومرؤوسيه. (Yukl, 1989,p41)

وبعد التعريف بالقيادة الكارزمية سوف نتطرّق لذكر العلاقة بينها وبين القيادة التحويلية، ومن الملاحظ أنّه إحدى أهم القضايا التصورية للقيادة التحويلية والكارزمية هي درجة التشابه والتطابق بينهما يقلل بعض المنظرين مثل: هاوس وشامير (House&Shamir, 1993)

من الفروق بين القيادة التحويلية والقيادة الكارزمية، إذ يرى باس (Bass) (1985) بأنّ الكارزمية مكون ضروري في القيادة التحويلية، لكنّه لا حظ بأنّ القائد يمكن أن يكون مؤثراً بدون أن يكون تحويلياً، وأن يكون تحويلياً بدون أن يكون مؤثراً. (Yukl, 1994, p89).

وتعد الكاريزما عند باس ذات أهمية للسلطة العاطفية للقادة الموثوقين، لكنها قد تكون غير ملائمة بدون قيمة أخلاقية، لذلك يوصف القائد الكاريزماتي بأنه: هو الذي يكون المودة العاطفية العميقة للمرؤوسين، والذي يحرك الإلهام في مرؤوسيه ليتجاوزوا مصالحهم الخاصة إلى الأهداف العليا، إن الكاريزمية لدى باس تعتبر عنصراً رئيسياً للقيادة التحويلية، ولكنها وحدها ليست كافية لأن تطلق عليها قيادة تحويلية. (العمرى، ٢٠٠٤، ص ٦٥)

ولقد أورد الهواري بعض الفروقات بين القيادة التحويلية والقيادة الكاريزماتية، من أهمها ما يأتي:

١- القائد التحويلي يهتم بقوته ولكنه يوجه هذه القوة إلى طرق بناء اجتماعياً، بينما القائد الكاريزماتي لديه إحساس عالي بالذات.

٢- القائد التحويلي إلهامي، فهو يسعى دائماً لرفع الوعي والإلهام والاستثارة الفكرية، بينما القائد الكاريزماتي يتركز اهتمامه حول قوته وحول مركزه وقيمه في عيون الآخرين.

٣- القائد التحويلي يبحث عن مصلحة المجموعة، بينما القائد الكاريزماتي يبحث عن الذات.

٤- أهداف المجموعة التي يتبناها القائد التحويلي هي سر انجذاب المرؤوسين له، بينما القائد الكاريزماتي هو الأنموذج للمرؤوسين.

٥- القائد التحويلي تتبع ثقته بالمرؤوسين من المعنى الذي يعطيه القائد لحاجات المرؤوسين، بينما القوى الخارجية للقائد الكاريزماتي هي: "هبة من الله" وبالتالي هو خارج إطار النقد.

٦- القائد التحويلي يدير المعاني باستخدام الرموز symbols والمصطلحات Terminologies والمثل العليا Ideals، إنه يتكلم عن الأعداء والمنافسين، وعن الأهداف وعن الماضي، وعن أصحاب المصالح الحقيقية، بينما في القيادة الكاريزماتية الطاعة والولاء والخضوع ثلاث كلمات عند المرؤوسين ليس هناك غيرها. (الهواري، 1999، ص ٨٧).

٢) القيادة التحويلية وعلاقتها بهم ماسلو:

نظرية سلم الحاجات:

وفي هذه النظرية يقول ماسلو لدى الإنسان خمسة تصانيف رئيسية للحاجات وهي:

الحاجة الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمان، الحاجة الاجتماعية، الحاجة إلى تحقيق الذات، وهو يقول أنها تمثل هرم الحاجات أو سلم الحاجات وأن كل حاجة تصبح فعالة أو تثار فقط عندما يتم إشباع الحاجة الأدنى بشكل موضوعي.

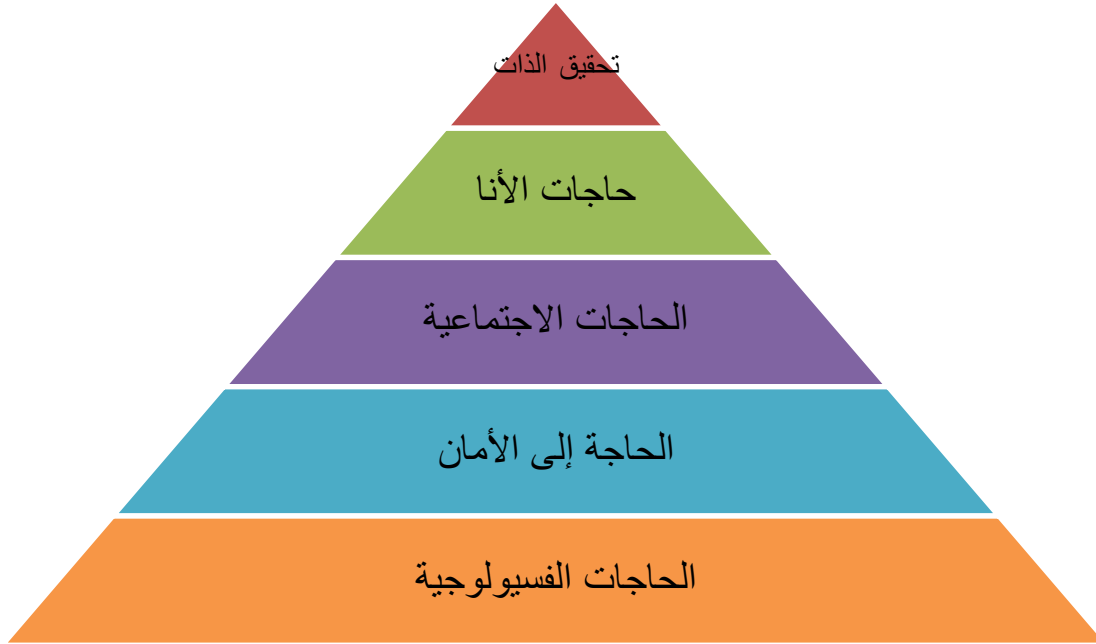
الحاجات الفسيولوجية: يحتوي المستوى الأدنى من هرم ماسلو على الحاجات الفسيولوجية وهي أكثر الحاجات الأساسية التي توجد لدى الفرد فهي تمثل على سبيل المثال الحاجة إلى الطعام والمأوى والراحة.

الحاجة إلى الأمان: حينما يتم إشباع الحاجات الفيزيولوجية بشكل معقول، تصبح هذه الحاجات هي التي يحتاج الشخص لإشباعها أي الحاجات التي تحفزه وهي الحاجة للحماية من الخطر أو الحرمان الحاجة إلى الأمان.

الحاجات الاجتماعية: بمجرد أن يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية والأمنية للشخص تبعاً لماسلو فإنها لا تظل طويلاً في حفز السلوك، والآن تصبح الحاجات الاجتماعية هي الحوافز المنشطة للسلوك بالحاجات مثل الحاجة للانتساب، وفي التأثير أخذاً وعطاءً وأيضاً الحاجة للصدقة.

حاجات الأنا: والتالي في الهرم هي حاجات الأنا، وهي الحاجة المتعلقة بتقدير الفرد لذاته والحاجات المتعلقة بسمعة الشخص والمركز الاجتماعي والحاجة إلى الاحترام.

تحقيق الذات: وتبدأ في تحديد مجال سلوك الشخص طالما أن جميع حاجات المستوى الدنيا قد تم إشباعها بشكل معقول، إنها الحاجة إلى إشباع الذات أو لتحقيق الذات، الحاجة التي توجد لدينا جميعاً في أن نصبح الشخص الذي نشعر أننا نملك القوة الكامنة لكونه.



الشكل رقم (2) هرم ماسلو للحاجات

(الجارودي، ٢٠١١، ص ١٨٠)

والعلاقة بين هرم ما سلو والقيادة التحويلية واضحة: حيث إنّ القائد التحويلي يعمل على تفعيل صفتي الأنا وتحقيق الذات يرتقي بالعاملين معه إلى ما هو أعلى من الحوافز التي تعمل ليس فقط على تحقيق الاطمئنان من خلال توفير الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجات الاجتماعية فهي حسب رأي المؤسسين أمور قد تمّ تحقيقها مسبقاً من قبل المؤسسة، وعلى القائد أن يسعى إلى تحقيق أكبر من ذلك كي يرتقي بالعاملين معه إلى مستوى الاهتمام بعملهم كقيمة بحدّ ذاته من أجل رُقي المؤسسة ورُقي ذاته.

٣) القيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة التّغيير:

يُقصد بمفهوم إدارة التّغيير (Change Management): الاستعداد المسبق من خلال توفير المهارات الفنية والسلوكية والإدراكية لاستخدام الموارد المتاحة (بشراً وقانونياً ومادياً وزمناً) بكفاءة وفعالية للتّحول من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود خلال فترة محددة بأقلّ سلبيات ممكنة على الأفراد والمؤسسات بأقصر وقت وأقلّ جهد وتكلفة وبناء.

عناصر عملية التّغيير:

- (١) موضوع التّغيير: أي الموضوع الذي يتناوله التّغيير.
 - (٢) المغيّر: وهو الذي يطالب بالعملية التّغييرية وينادي بها، ويبدأ في ممارستها ويقودها، فهو الأساس الذي يقوم عليه عملية التّغيير.
 - (٣) المؤيد للتّغيير: وهو الذي يؤيّد ويقدم الدّعم لعملية التّغيير من خلال المساهمة في ذلك أو المطالبة به.
 - (٤) المُحايد: وهو الذي يشكل رأياً أو يتبنى موقفاً واضحاً اتجاه العملية التّغييرية.
 - (٥) المُقاوم: وهو الذي يرفض ويقاوم عملية التّغيير، ويسعى إلى إفشالها والقضاء عليها أو تأخيرها وتشويهها.
 - (٦) مقاومة التّغيير: وهي الممارسات التي يقوم بها قادة التّغيير ومؤيدوه لترويض المقاومة أو القضاء عليها.
- ويؤكد ليفيت (Leavitt) على أنّ أي نجاح في المؤسسات لإحداث عملية التّغيير لن يكون ذا قيمة بل ويعتمد اعتماداً أساسياً على إقناع الأفراد العاملين في هذه المؤسسة بهذا التّغيير لأنهم هم الذين يدعمون هذا التّغيير أو يقفون مقاومين له. (أبوهداف، ٢٠١١، ص ٤٤).

عوامل نجاح هذا التغيير:

١- اللوائح والسياسات: وهذا يعني إلغاء اللوائح القديمة التي تتعارض مع التحديث المطلوب وإدخال قوانين ولوائح جديدة تتماشى مع خطة التغيير.

٢- الأهداف ومعاييرها: لا بد من الأهداف والمعايير لتتلاءم مع عملية التغيير المطلوب.

٣- العادات والتقاليد: استبدال العادات والتقاليد القديمة التي يطبقها المعلمين في عملهم. بعادات وسلوكيات جديدة.

٤- التدريب: يتم تطوير أساليب التدريب القديمة بطرق حديثة لتساعد المعلمين على إتقان أساليب العمل الجديدة.

٥- السلوكيات الإدارية: عندما يتم تطوير الأهداف يتم معها تطوير أهداف ملزمة لإتباع السلوكيات المرغوبة، وكذلك يتم توفير التدريب الذي يركز على السلوكيات الجديدة في العمل ويتم ربط المكافآت والترقيات لأولئك الذين يتغيرون ومعاينة الذين لا يتغيرون سلوكياً بعدم منحهم ترقيات أو زيادات أو حوافز مالية.

٦- سبل الاتصال: يتم تغيير سبل الاتصال القديمة لتجري باتجاهين وتعطي التوضيحات المنتظمة من قبل الإدارة والإجابة على أسئلة الموظفين.

٧- هيكل المؤسسة: لا بد من إعادة تنظيم الهيكل التنظيمي للمؤسسة فإذا كان هرمياً يتم استبداله بالهيكل الأفقي، ويتم التخفيف من المركزية في العمل بتكوين فرق عمل. (الجارودي، ٢٠١١، ص ١٨٣)

والعلاقة بين إدارة التغيير والقيادة التحويلية واضحة جداً، إذ إن إدارة التغيير لن تتمكن من إنجاز مهامها على أكمل وجه إذا لم يكن قائدها قائداً تحويلياً يؤمن بالتغيير من أجل إنجاز وإنجاح الرؤية والرسالة اللتين يريد أن يحققهما في منظمته والعكس صحيح.

٤) القيادة التحويلية وعلاقتها بالقيادة التبادلية:

يؤكد جيمس هايجنز James M.Higgins أن القيادة التبادلية تكون عندما يتعامل القائد مع الآخرين بغرض تبادل الأشياء التي تشكل قيمة المرؤوسين والخاصيتين الأساسيتين في القيادة التبادلية هما:

- يستعمل القادة المكافأة للمرؤوسين.

- يتدخل القائد بإجراءات تصحيحية فقط، عندما يخفق مرؤوسيه في تحقيق الأهداف.

(Klnik, Kretner, 1992, p335)

ولعل أهم الفروق بين القيادة التحويلية والتبادلية تتجلى فيما يلي:

الجدول رقم (1) الفروق بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية

القائد التحويلي	القائد التبادلي
سحر الهالة (charisma): يقدم رؤية ورسالة ذات معنى، يتبادل الاحترام والثقة.	مكافأة مشروطة (reward contingent): المكافأة مقابل الجهد يعترف بالإنجاز.
الإلهام (inspiration): يوصل توقعات عالية، يستخدم الرموز والقيم لتركيز الجهود يعبر عن الأغراض الهامة بطرق بسيطة.	الإدارة بالاستثناء (مثال: يتابع ويبحث عن أي انحرافات عن الأنظمة والمعايير ويتخذ الإجراءات لتصويبها.
الاستثارة الفكرية: يتطور الذكاء، العقلانية وحل المشكلات بعناية.	الإدارة بالاستثناء (سلبى) يتدخل فقط حينما لا يتم استيفاء المعايير.
الاعتبار الفردي يُعطي الانتباه الشخصي، يُعامل كل فرد منفرد يعلم ويدرب ويوضح.	متساهل ضعيف (fairelaisex-) يتخلى عن المسؤولية، يتجنب اتخاذ القرار.

ونلاحظ من الجدول السابق السلبيات الناجمة عن التركيز على عنصر التبادل، فحين لا يملك القائد كل أدوات التبادل، فكيف يدفع العاملين إلى تحقيق الأهداف المشتركة ولذلك ظهرت نظرية القيادة التحويلية وهي تمثل خلاصة الجوانب الإيجابية في النظريات السابقة. (الحويلة، ٢٠٠٦، ص ٥٦)

٥) القيادة التحويلية وعلاقتها بالقيادة التمكينية:

تكاد تكون القيادة التمكينية Empowering مرادفة للتحويلية، لأنها تركز على نقل النفوذ، وهو من جوهر عمليات التحول والتحويل، لقد كان ينظر إلى التمكين كأداة يستخدمها القادة وذلك لتخفيف الضغوط المختلفة عن أنفسهم ضغوط العمل المتعددة، وللاستفادة من الوقت الذي توفره عملية التمكين، لكن أصبحت في ظل القيادة التحويلية تعتبر التمكين كطريق للتطوير المهني للمرؤوسين وتحويل الموظفين إلى مستويات عليا من القدرة والإمكانية، وتنمية الشعور بالمسؤولية لديهم.

ومما سبق وجدت الباحثة أن القيادة التحويلية استقادت من الجوانب السلوكية و السماتية التي تضمنتها الكارزوماتية وركزت على العلاقات الإنسانية والتأكيد على العلاقات الحسنة بين الرئيس

والمرووس بشكل يجعل العمل متعة لا عبء ثقيل كما أن القائد التحويلي يعمل على تحقيق الحاجات العليا للأفراد وهي الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى تحقيق الذات وهما العاملان الأساسيان لنظرية ماسلو ولعلّ إدارة التغيير جزء لا يتجزأ من عمل القائد التحويلي وتحويل المؤسسة من وضع لآخر، ولعلّ إدارة التغيير والتمكين جزء لا يتجزأ من عمل القائد التحويلي، وبذلك يتضح التأثير المباشر لهذه المفاهيم بالقيادة التحويلية.

خامساً: أهمية القيادة التحويلية:

مع الحاجات والرغبات المتجددة للمرووسين في المؤسسات المعاصرة، كان لابداً من وجود قيادات تمتلك خصائص وقيماً ومعتقدات تختلف جذرياً عن خصائص القيادات التقليدية، بحيث تكون قادرة على التوظيف الفاعل للموارد والتقانات ونظم المعلومات، وتهيئة ظروف ومناخ تنافسي، فالمؤسسات الفاعلة هي التي تتحلّى بالمرونة والابتكار وتعتمد استراتيجيات واضحة للتغيير والتميز (Bass and Avolio, 1992, p100)

ولمّا كانت القيادة التحويلية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتميز في الأداء والرضا الوظيفي للعاملين، وتسهم في وضع المعايير للأداء المؤسسي ضمن نسق متكامل ومترابط، مما جعلها قادرة على الاستجابة الفاعلة للتغيرات الداخلية والخارجية، وقد كشفت معظم الدراسات أن القيادة التحويلية تعمل على ما يلي:

- ١- رفع مستويات الأداء المؤسسي.
- ٢- الاستجابة الفاعلة للتغيرات الحاصلة في مناخ عمل المؤسسة والتقلبات الجارية في حاجات ورغبات العاملين والمتعاملين مع المؤسسة.
- ٣- رفع مستوى ثقة العاملين بالمؤسسة وإشعارهم بروح المواطنة والانتماء، وتزيد لديهم الدافعية لتحقيق الأداء المتميز (Epitropaki, 2001, p45).

وأما بالنسبة للمؤسسات التعليمية فيرى ليشود أنّ القيادة المدرسية التحويلية تعمل على:

- تطوير أداء العاملين بالمدرسة.
- جعل من المعلمين يقدمون حلولاً إبداعية للمشكلات المدرسية.
- تشريك المعلمين في وضع الأهداف والرؤية المدرسية وتساعدتهم على اعتماد التفكير الإبداعي.
- تشكل من المجتمع المدرسي فريقاً واحداً يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات.

- تقدم توضيحات مُفصَّلة لواجبات ومهام أعضاء المجتمع المدرسي.
- تفيد في معرفة حاجات المعلمين والعاملين والطلبة وتسعى جاهدة لإشباعها وتستجيب بفاعلية لحاجات المجتمع المحلي دائمة التّغيير (Lithwod, 1992, p85).

ويرى جريفت Griffith دور القيادة التّحويليّة المدرسيّة الإيجابي على مستوى تحصيل الطلبة، وعلى التّعامل الفاعل مع جميع العاملين في المدرسة، وتسهم في رفع مستوى الولاء والرضا الوظيفي للمعلّمين وتجعلهم أكثر التزاماً بتحقيق الأهداف المدرسية، فهي تضع حداً للصراع المدرسي، وتقلل من حالات ترك العمل بالمدرسة، وتعمل باستمرار على دعم وتعزيز فهم المشاركة والانتماء، والثقة المتبادلة بين العاملين بالمدرسة، وذلك بتهيئة مُناخ مدرسي باعث على التّعليم والتّعلم وتسوده قيم وأخلاقيات المشاركة والعدالة والاحترام والمساواة (Barling, 2000, p158).

كما سبق وذكر فإن القيادة التّحويليّة تعد القيادة المثلى بما توفره للعاملين في المؤسسة من جو تعاوني والعمل على الارتقاء بمستوى أدائهم ورفع مستوى الرضا الوظيفي وتنمية مهاراتهم لجعلهم أكثر مقدرة على الاستجابة لبيئة التّغيير.

سادساً: أبعاد القيادة التّحويليّة:

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد القيادة التّحويليّة فالبعض حددها بثلاثة، ومنهم من حددها بأربعة، وآخرون بخمسة أبعاد، وغيرهم من حددها بستة أبعاد ومنهم من أدخل عليها ممارسات تتدرج تحت أنماط القيادة التبادلية والتراسلية ويعد باس وأفوليو أول من حدد أبعاد القيادة التّحويليّة وتضمنت على أربعة أبعاد على النحو الآتي:

- التأثير الكارزماتي (الجانبيّة القياديّة): Idealized Influence

يسلك القادة وفقاً لهذه الخاصية طريقة تجعل منهم نموذجاً يحاكيه الآخرون مع مرور الوقت، فيصبحوا أهلاً للإعجاب والاحترام والثقة، فهو يسعى لإيجاد رؤية واضحة وإحساس بالرسالة العليا للمؤسسة، (عياصرة، ٢٠٠٦، ص ٧٩) ومن الأشياء التي يفعلها القادة حتى يتسموا بالمثالية ما يلي:

- الاهتمام بحاجات الآخرين وإيثارها على حاجاتهم الفردية.
- التضحية بالمكاسب الشخصية لصالح الآخرين.
- المشاركة في الخطر الذي يتعرض له المرؤوسين ضمن الواقع البيئي الذي يعيشه.
- تفادي استخدام القوة من أجل تحقيق مصالح شخصية، بل يستخدمون القوة لتحريك الأفراد والجماعات.

– التمسك بالمعايير الأخلاقية والسلوكيات المعنوية العالية.

ومع مرور الوقت يعمل المرؤوسين على محاكاتهم وتصبح أهدافهم ذات معنى أكبر فيعملون بأقصى طاقاتهم (Avolio, 2003, p73).

– **الدفع الإلهامي أو التحفيز الملهم :Inspirational Motivation**

يتصرف القادة التحويليون وفق هذه الخاصية بطرائق تعمل على تحفيز وإلهام المحيطين بهم كما يلي:

– إظهار الاهتمام لما يقوم به المرؤوسين، وتغليب روح الجماعة والحماسة.

– التفاؤل ودفع المرؤوسين إلى التركيز، والتفكير في حالات مستقبلية جذابة ومتعددة.

– تحفيز المرؤوسين على دراسة بدائل مختلفة جداً و مرغوبة.

– إتاحة الفرصة للمرؤوسين في تحقيق الأهداف المشتركة، وذلك باستخدام الرموز، والشعارات لتوحيد الجهود.

– يُفصح عن توقعاته العالية من المرؤوسين. (العامري، ٢٠٠٠، ص٨).

– **الاستثارة الفكرية :Intellectual Stimulation**

يتصرف القادة وفق هذه الخاصية بطريقة تدفع المرؤوسين ليكونوا مجددين ومبتكرين وذلك وفق ما يأتي:

– زيادة وعيهم بحجم التحديات وتشجيعهم على تبني طرائق جديدة لحل المشكلات والنظر إلى المواقف القديمة بوجهات نظر جديدة.

– تجنب النقض العام لأي عضو في المجموعة في حال حصول الخطأ.

– تشجيع الأعضاء على تقديم أفكار مبتكر، وتجريب مناهج جديدة وعدم التعرض لأفكارهم بالنقد أبداً.

– حث المرؤوسين على إعادة التفكير حول ما أبداه القائد من آراء، وافتراسات ومبادرات، فلا يوجد شيء ثابت لا يخضع للتغيير والاستغناء عنه أو حتى إزالته. (Avolio, 2003, p74)

– **الاهتمام الفردي أو مراعاة مشاعر الأفراد Individualized Stimulation**

يعمل القائد وفق هذه الخاصية على الاهتمام بحاجات كل فرد في المؤسسة لتطويره والارتقاء بمستوى أدائه وتنميته مهنيًا وذلك وفق ما يلي:

– يهتم بالنواحي الشخصية لكل مرؤوس.

- يهيئ فرص جديدة لتعليم المرؤوسين مع الأخذ بالاعتبار الفروق الفردية فيما بينهم بالنسبة لحاجاتهم ورغباتهم.
- النظر إلى المرؤوسين كأشخاص عاملين لا كأشخاص مرؤوسين.
- حسن الاصغاء والاستماع للمرؤوسين أثناء التحدث ومنحهم الثقة والاطمئنان.
- تفويض المهام كوسيلة لتنمية المرؤوسين مع استمرارية مراقبتهم وتقديم التوجيهات المناسبة عند اللزوم. (Avolio, 2003, 76).
- ويمكن إجمال السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية عند باس وأفوليو في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية عند باس وأفوليو

السمات المصاحبة	الأبعاد
الرؤية	التأثير المثالي (الكاريزما)
الثقة والاحترام	
الصدق	
مشاركة المخاطر	
التكامل والقوة	
الحماس	الحفز الإلهامي
الاتصالات	
الالتزام بالأهداف	
الرؤية	
العقلانية	الحفز الفكري
حل المشكلات	
الإبداع	
التعزيز	
الاهتمام الشخصي	الاعتبارية الفردية
المساواة و المتابعة	
الاستماع	
التمكين	

(Homring, 2001, p8)

أما آرموسدا (Armocida 1993): في دراسة عن إدراك مديري المدارس الثانوية للقيادة

التحويلية في جامعة دايتون فقد حددها بثلاثة أبعاد فقط تتمثل في:

- التمكين
- المشاركة
- الجماعية.

وحددها بكنغهام (Bukinghm 1992)

في دراسة له عن السلوك والتحفيز التحويلي لأعضاء الفريق التنفيذي في بعض كليات المجتمع

التي اختارها كعينة لدراسته بخمسة أبعاد، وتمثلت تلك الأبعاد بما يأتي:

- رؤية أهداف الكلية كما عبر عنها المدير.
- السلوكيات التي يستخدمها المدير لتعزيز أهداف الكلية ورؤيتها.
- السلوكيات التي يستخدمها المدير لتشجيع المرؤوسين على الأداء المؤدي إلى تحقيق أهداف الكلية ورؤيتها.
- السلوكيات التي يستخدمها المدير لتشجيع المرؤوسين على الأداء المُحقق لأهداف الكلية ورؤيتها.
- دافعية المدير للسلوكيات ذات التوجه الذي يعتمد على رؤية واضحة.
- خصائص المدير.

كما حددتها زجليتشينسكي (zglyczynsk, 1993) في دراسة لها بخمسة أبعاد هي:

- تمكين السّلطة.
- المشاركة في السّلطة.
- المشاركة في القيادة.
- الرؤية والقيم الأخلاقية. (العمراني، ٢٠٠٤، ص ٥٨).

وحددها كل من جاننزي وليثيود (Jantzi&Leithwood, 1996, p87) في دراسة لهما وبودسكوف

وماكنزي، فيتر (podsakoff, Mackenzie, Moorman, fetter, 1990, p 259–298) في دراسة أخرى

بسته أبعاد حيث أضافا إلى أبعاد باس وأفوليو بعدين هما وجود رؤية واضحة، وتعزيز الرضا عن أهداف

المجموعة على النحو الآتي:

- توفير رؤية واضحة محددة: حيث يتجه القائد التحويلي إلى تطوير مدرسته، والدراسة عن رؤية مستقبلية لها، والعمل على بث هذه الرؤيا ونشرها بين العاملين معه.
 - التشجيع على الالتزام بأهداف جماعية: حيث يتجه القائد إلى تطوير التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم ليعملوا معاً نحو الأهداف المشتركة.
 - توفير الدعم الفكري
 - توفير الاستثارة الفكرية
 - نمذجة السلوك المناسب (التأثير المثالي)
 - التوقعات العالية للأداء: وهذا يدل على توقعات القائد للإبداع وجودة الأداء العالي من جانب هيئة التدريس (jantzi & Leithwood 1996, p538)، (Yusof, 1998, p, 176)
- فقد حدد جانتز وليثيود أبعاد القيادة التحويلية في المدرسة فكانت على النحو الآتي:

١- تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة:

ويعني السلوكيات القيادية الهادفة للدراسة عن رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يقوم القائد التربوي ببث هذه الرؤية لدى العاملين معه، ويثير لديهم الدافعية للتغيير والتطوير. ويقصد بهذا البعد، إلى أي درجة يستطيع القائد خلق الحماس لدى العاملين معه للتغيير وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمؤسسة التعليمية والتي تشتق منه الرؤية المشتركة، وأن ينتشر في كافة أنحاء التنظيم المدرسي إحساساً بضرورة المهمة وحيويتها، ويحث العاملين معه على الإخلاص وتكريس الجهود للتغيير، ويغرس لديهم شعوراً بالفخر والاعتزاز بالمدرسة واحترام القواعد السائدة فيها. (Leithwood & Others, 1992: 90).

٢- تحقيق أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي:

ويتضمن هذا المجال السلوك القيادي الهادف إلى تشجيع التعاون بين العاملين في المدرسة، وجعلهم يعملون معاً من أجل صياغة أهداف مشتركة وواضحة، قابلة للتحقيق ملائمة لحاجاتهم وللمجتمع المحلي المحيط بهم، وتتضمن تحدياً حقيقياً لهم لكي يسعون لإنجازها. كما يشمل هذا البعد تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في المدرسة وواجباتهم، ولتساعدتهم في تحقيق أهدافهم، ومراجعتها. (Bass&Avolio,2002,P12).

٣- بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة:

يتضمن هذا البعد السلوكيات القيادية الهادفة إلى بناء الثقافة المدرسية المشتركة التي تشمل القواعد السلوكية والقيم والقناعات التي يشترك فيها كافة الأعضاء في المدرسة، وعادةً ما تُسهم الثقافة المدرسية المشتركة والمتينة في دعم المبادرات التطويرية والإصلاح المدرسي (عماد الدين، ٢٠٠٣، ٢٤).

وذكر (Leithwood & Others, 1992, 95) بأن هذا البعد يتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة، وهي عبارة عن مجموعة القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمُسلّمات التي يشترك بها أعضاء المدرسة كإفئة، وعادةً ما تُسهم الثقافة المؤسسية المشتركة في دعم المبادرات والتوجيهات التطويرية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية.

وأيضاً هذا البعد يشمل بناء الثقافة المؤسسية من قبل القائد التحويلي. أي بناء سلوكيات وممارسات تهدف إلى تطوير قواعد السلوك العام والقيم والمعتقدات والمُسلّمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والتي ينبغي أن توجه جملة البرامج والمشاريع التربوية إلى إعداده وتنميته لينمو نمواً سليماً متكاملأً، في عصر ثورة المعلومات، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم المهنية وتجديدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار، وعادةً ما يستثمر القائد التحويلي كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المدرسة ونشرها، ويتصرف بطريقة تتسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمدرسة. (Bass&Avolio,2002,P14).

٤- هيكلية التغيير:

يتضمن هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تهيئة البنية التحتية المناسبة لدعم المبادرات التجديدية والتطويرية، وتحسين بيئة العمل وظروفه بما يتيح فرصة حقيقية لأعضاء المدرسة للمساهمة في التخطيط ووضع القرارات المتعلقة بقضاياهم وتؤثر عليهم، بإيجاد الفرص المناسبة وإتاحة الحرية للعاملين معه للإفادة من خبراتهم ومعارفهم وتجاربهم واستثمارها إلى أقصى حدٍّ ممكن، حيث أن تشجيعهم من خلال استخدام هذه الأساليب يُسهم في دفعهم نحو التغيير والتجديد والتطوير، وحفزهم لبذل أقصى طاقاتهم لتطبيق أساليب وممارسات جديدة في مجال عملهم.

(Leithwood & Others, 1992: 99)

ولا تعدُّ أبعاد القيادة التحويلية مستقلة عن بعضها البعض، بل تتداخل مع بعضها البعض لتشكل الملامح البارزة للقائد التحويلي التربوي، باعتباره يمتلك رؤية مستقبلية لمؤسسته التربوية، ويعطي إحساساً

بالهدف والمعنى لمن يشاركون في بناء هذه الرؤية وتبنيها، كما يرسخ الالتزام، ويزرع الحماسة والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية.

سابعاً: مبادئ القيادة التحويلية:

للقيادة التحويلية عدّة مبادئ تتميز بها عن غيرها كما ذكرها باس وأفوليو (Bass and Avolio, 1994, p67). وهي:

١- مبدأ البساطة: ويتضمن رؤياً تعكس الأهداف المشتركة، والقدرة على توضيح وتفعيل رؤياً تحويلية للطريق التي تسير عليه المؤسسة.

٢- مبدأ التحفيز: ويتضمن القدرة على كسب الموافقة والالتزام مع الآخرين اتجاه رؤية المؤسسة (وشحذ حوافزهم).

٣- مبدأ التحضير أو الاستعدادية: وفيه يتمّ تعليم مهارات جديدة وتطوير الذات والأشخاص بالإضافة إلى استمرارية التعلم. كما أنّ للقيادة التحويلية مبادئ أخرى منها: تطوير العاملين وتدريبهم، الاهتمام والدعم في اتخاذ القرارات، التخطيط الاستراتيجي، تفويض الفرق، التحفيز والاعتراف بالموهب والقدرة والتعلم، التعامل مع المؤسسة كنظام متكامل .

(Conger, 1988, p145 -160) (Koehler & Pankowski 1997,P60)

وقامت براون Brown بتحديد مبادئ القيادة التحويلية بما يلي:

١-المسؤولية-Responsibility:

القادة التحويليون مسؤولون عن أدائهم ويعرفون أدوارهم، بالإضافة إلى أنّهم يعرفون كيف يحققون أهدافهم، كما أنّهم يلبون رغبات وحاجات الموظفين، ويزودونهم بالمعلومات التي تؤدي إلى نجاحهم في أداء العمل.

٢-الاحترام-Respect:

يعترف القادة التحويليين بقيمة مساهمات وجهود الآخرين، إذ يعرفون أنّ للأفراد حاجات واهتمامات ويحققون التكامل بين أعضاء الفريق، ويعرفون حسنات وسيئات الأمور ويفرقون بينها، كما أنّهم يعرفون لغة الحوار ويفاضون ويصلون إلى النتائج المرجوة.

٣-العلاقات – Relationships:

يحدد القادة التحويلين الاحتياجات بشكل عام، لذلك يقومون ببناء علاقات والمحافظة على التحالفات لتكون لصالح المساهمين في المؤسسة بشكل عام، وقادرين على المحافظة على العلاقات بين الأفراد أنفسهم وبين المجموعات وقادرين على كسب دعم ومساندة الكل، وهم قادرون على بناء العلاقات التي تسهم في نجاح المخرجات.

٤- الانعكاس – Reflection (التغذية الراجعة Feedback):

يهتم القادة التحويلين بنتائج أعمالهم ويهتمون بالحصول على تقييم أعمالهم ويركزون على المخرجات والحصول على تغذية راجعة، هدفهم الرئيسي هو إيجاد وابتكار طرق مختلفة لتعظيم الأداء والحصول على نتائج إيجابية.

٥- القدوة – Role-modeling:

يتميز القادة التحويلين بأنهم على وعي دائم بتأثيرهم على الآخرين، يضعون مبادئ حول كيفية معاملة الناس وكيفية تحقيق الأهداف ويضعون مثلاً عالياً، وأمثلة للآخرين ليتقوا بهم، وهم صادقين وواقعيين في أعمالهم. (Brown, 2003, p35 – 67)

ثامناً: أنماط القيادة التحويلية:

نقلًا عن "بيرنز" أن هناك خمسة أنماط للقيادة: يذكر (الهالي، ٢٠٠١، ص ١٢)

١- القيادة التحويلية العقلانية Transformational Intellectual leadership

٢- القيادة التحويلية الإصلاحية Transformational Reform leadership

٣- القيادة التحويلية الثورية Transformational Revolutionary leadership

٤- القيادة التحويلية البطولية Transformational Heroes leadership

وبالاعتماد على دراسة (الهالي، ٢٠٠١، ص ١٣) يمكن بناء جدول لإيضاح هذه الأنماط:

الجدول رقم (٣) أنماط القيادة التحويلية

نمط القيادة	كيف تكون في هذا النمط
العقلانية rationality Leadership	١. تتوفر لدى القائد القدرة على تغيير المجتمع من خلال تقديمه لأفكار ونظريات جديدة. ٢. تؤدي إلى تغيير الأفكار والفلسفة القديمة. ٣. الحافز بالنسبة للقائد العقلاني هو الصراع الذي عن طريقه يمكن إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات.

نمط القيادة	كيف تكون في هذا النمط
الإصلاحية Reformist leadership	تسعى إلى تعديل النظم الموجودة وتحسينها، ولكنها لا تسعى إلى تغييرها تغييراً جوهرياً. ٢. يتقبل القائد البناء الاجتماعي والسياسي الذي يعمل من خلاله. ٣. القائد الإصلاحي يُعَلِّمُ وَيَتَعَلَّمُ من مرؤوسيه مما يكسبه العديد من المهارات المرتبطة بمجال العمل.
الثورية Revolutionary Leadership	١. تعمل على إحداث تحول شامل في النظام بأكمله. ٢. تعتبر أندر هذه الأنماط في المجتمعات والقيادة الثورية الناجحة أكثر ندرة. ٣. يكون القائد الثوري مستعد لخوض المخاطر وبذل الجهد والوقت الكبير لتحقيق هدفه.
القيادة الكاريزمية Charismatic Leadership	١-تعمل على جذب العاملين من خلال الشخصية الآسرة للمرؤوسين ٢-يدعو إلى المثالية والقيم السامية لفرط تأثرهم بها، وأفضل مثال ذكره بيرنز لهذه الشخصية: هو نبي الله موسى عليه السلام، الذي ولد بمصر في فترة استعباد الفراعنة لبني اسرائيل في مصر، ووجه القيادة الكاريزمية في قيادته أنه قاد بني اسرائيل ليُفْقِذَهُم من ظلم الاستعباد.

ويرى الكثيرون أنه لا يوجد اختلافات واضحة في هذه الأنماط فجميعها تتمحور في المبادئ الرئيسية للقيادة التحويلية.

وبعد الاطلاع على أبعاد وعناصر ومبادئ القيادة التحويلية لابد لنا من التعرف على الخصائص التي يتميز بها القائد التحويلي وتُميِّزه عن غيره.

تاسعاً: خصائص القائد التحويلي:

في القيادة التحويلية يتسم القائد بخصائص شخصية معينة حددها كل من بيرنز (١٩٨٥) Burns وباس وأفوليو (١٩٩٤) Bass and Avolio، ويوكل (١٩٨٩) Yukl وكوزيس وبوزنر (١٩٨٧) والهوراري (١٩٩٩) حيث تمّ التوصل إلى عددٍ من الخصائص التي تُميِّز القائد التحويلي عن القادة الآخرين منها:

١- القائد التحويلي: هو من ينظر إلى نفسه على أنه صاحب رؤية مستقبلية vision (وهي بعد النظر أو الحلم القابل للتحقيق) ومقتنع بهذه الرؤية ويسعى لإقناع الآخرين بها ومشاركتهم إياها في هذه الرؤية بصفاتها هدفاً ومحفزاً للجميع. وأنه يشجع بكل الوسائل لتبني هذه الرؤية والالتزام بها وقبول التكلفة المصاحبة لها.

القادة التحويليين لديهم حماسة أن بإمكانهم أن يعملوا ضمن فرق. ويخططون للمستقبل ويستطيعون النظر إلى المؤسسة بشكل مثالي (الغامدي، ٢٠٠٧، ص ٢٧).

٢- القائد التحويلي ينظر إلى نفسه بأنه مسؤول عن التغيير والتطوير change agent فهو قائد إداري وظيفته هي التطوير والتغيير والتحسين المستمر من أجل الأفضل.

٣- القائد التحويلي يسعى إلى تطوير ثقافة منظمية جديدة تتضمن قيم عمل جديدة ملائمة تتماشى مع التغيير ومتطلبات المرحلة ويقنع المرؤوسين بها، ويشكل طريقة تفكيرهم وسلوكهم لتتسجم مع الرؤية المشتركة وقيم المؤسسة الجديدة وفق خطة تغيير وتحسين جديدة ينقل مؤسسته إليها.

٤- القائد التحويلي قائد مبدع محب للمخاطرة في التفكير وفي التنفيذ وفي الأساليب وفي إدراك المشكلات وحلولها ويتطلب ذلك كله شجاعة في الكلمة وشجاعة في التنفيذ. (HetlandH.&SAND, (G, 2003, P203).

٥- يؤمن بقيمة الإنسان ليس مستبداً، ولكنّه حساس لمشاعر البشر، وهو يسعى لتمكين السلطة Empowerment (الهوري، ١٩٩٩، ص ٥٩)

٦- القائد التحويلي توجهه قيم أخلاقية محورية ويتصرف في ضوءها، إنه يُنشئ حضارة إنجاز مبنية على قيم إنجاز فالإنجاز العادي لا يأتي من فراغ. (الطويل، ٢٠٠٦، ص ٢٠٧).

٧- القائد التحويلي عندما يخطئ ينظر إلى الخطأ على أنه تجربة وفرصة تدفعه للنجاح وتدفع المجتمع للتطور والنهوض.

٨- القائد التحويلي لديه القدرة على التعامل مع التعقيد ومع الغموض ومع الناس.

٩- القائد التحويلي واثق بنفسه ومتفوق في إيمانه القوي بالاستقامة الأخلاقية لمعتقداته إنه واضح في وضع الهدف، وقادر على بناء صور مستقبلية مثيرة لما يمكن أن يكون، ومن خلال هذه الصورة التي تم بناؤها يثير مشاعر المرؤوسين والتزامهم، يحفز الآخرين ليعملوا أكثر ولدرجة أكبر مما يتوقعونه، يضع توقعات أكثر تحدياً، وينجز أداء أعلى مثالية.

مما سبق نجد أنّ الخصائص التي يتمتع بها القائد التحويلي والتي تتمثل في امتلاكه للرؤية الواضحة والقدرة على التغيير والقيم الأخلاقية التي يتميز بها، من شأنها أن تُحقق الأهداف التربوية العليا التي تسعى إليها الإدارة في سورية ألا وهي تنمية حس الإبداع والخلق ونشر الوعي وإعداد جيل المستقبل الذي سينهض بالمجتمع.

وبعدّ الاطلاع على خصائص القيادة التحويلية لا بد لنا من معرفة ماهي أهم المهارات التي يجب عليه امتلاكها:

وقد قدم القحطاني مجموعة من المهارات التحويلية التي يمكن للقادة في المدارس الإلمام بها، كي يحققوا درجة عالية من التأثير في العاملين في المدرسة ومن هذه المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق قيادة مدرسية فعالة ما يلي:

- ١- القدرة على تحديد الأهداف المهمّة ومن ثمّ تحفيز وتمكين الآخرين أن يهبوا أنفسهم وأن يهيئوا كلّ الموارد الضرورية لإنجاز هذه الأهداف.
- ٢- القدرة على وضع الاستراتيجيات اللازمة للمدرسة والالتزام بها.
- ٣- القدرة على إدارة الذات وثقة القائد بنفسه.
- ٤- القدرة على تدريب و تطوير و تحفيز العاملين للإسهام في تحقيق النمو والتقدم للمدرسة
- ٥- القدرة على دفع العاملين لتطوير أنفسهم ذاتياً.
- ٦- القدرة على استيعاب متطلبات العولمة و التأقلم معها بشكل لا يؤثر على المبادئ و القيم
- ٧- القدرة على تطوير أساليب الاتصال بما يخدم أهداف المدرسة.
- ٨- القدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية في بيئة متغيرة والقدرة على تنفيذها.
- ٩- القدرة على المتابعة والتقييم الذاتي للفرد والفريق.
- ١٠- القدرة على مواجهة المواقف المتغيّر وإحداث التطوير الإداري.
- ١١- القدرة على المبادرة والابتكار والإبداع. (القحطاني، ٢٠٠١، ص ١٣٥).

ومن المهارات والقدرات المختلفة التي تساهم في بناء القادة وتوجههم للقيادة التحويلية، ما يعرضه جيمس والذي يتضمن مجموعة من السمات تضم:

النزاهة، الثقة، الاستماع واحترام المرؤوسين، ويقدم آخرون مجموعات مختلفة من المهارات والتي اعتبروها ضرورية لتعزيز التزام المرؤوسين تجاه المؤسسة وتشمل هذه المجموعات:

أ- المهارات الشخصية:

* مهارات الوعي بالذات.

* مهارات الطّاقة الإيجابية.

* مهارات الوعي الاجتماعي.

ب- المهارات التبادلية:

* مهارات التنظيم الذاتي.

* مهارات التكامل والالتزام.

* مهارات العلاقات الشخصية.

الجدول رقم (4) نموذجاً للمجموعات المهارية الستة السابقة الذكر:

الذكاء التنفيذي	قيادة قائمة على المبادئ	قيادة مرتكزة على القيم	الذكاء الوجداني		
الاستجابة الوجدانية	الوعي الذاتي ومعرفة الذات	يدرك الشكوك الذاتية والمخاوف	إدراك الذات	الوعي الذاتي	مجموعة المهارات الشخصية
المرونة والتجدد	حسن الاختيار وقوة الإرادة والتعلّم المستمر		ضبط النفس، التكيف، الإبداع	التنظيم الذاتي	
طاقة عاطفية	طاقة إيجابية	مستوى الطّاقة مرتفع، والسلوكيات إيجابية ومتفائلة	التّقاؤل، المبادرة	الطّاقة الإيجابية	
النزاهة، الثقة، الأمانة، الالتزام	يتكيف مع العمل	يفي بوعوده ويؤدي التزاماته	موضع ثقة، ذو ضمير، ملتزم	النزاهة والالتزام	مجموعة المهارات التبادلية
الحدس	يستمتع بتعاطف، يتكيف مع الخدمة	متعاطف وحساس لاحتياجات الآخرين، القيم، الأهداف يستمتع بنشاط الآخرين	التعاطف، الاتصال، التكيف مع العمل	الوعي الاجتماعي	

الذكاء التنفيذي	قيادة قائمة على المبادئ	قيادة مرتكزة على القيم	الذكاء الوجداني		
التأثير بدون استغلال السلطة	دؤوب ومتعاون، ويؤمن بالآخرين		التأثير، إدارة النزاعات، التعاون، العمل الجماعي، بناء العلاقات والروابط والإلهام والاستنارة	المهارات التبادلية	

(yearout&miles, 2001, p45)

عاشراً: المهارات التي يتَّسم بها المدرس في المدرسة التحويلية:

وتتمثل هذه المهارات فيما يأتي:

- ١- المدرسون التحويليون يجب أن يضعون رؤية شخصية واضحة وقابلة للتنفيذ خاصة بالتدريس، ويعملون على بلورتها في صورة حيّة فورية في عملية التعلّم. (Jim Bean.1999;p45).
 - ٢- المدرسون التحويليون يقدمون لطلابهم التّحدي والدعم القوي.
 - ٣- المدرسون التحويليون ينمون القيادة وروح الفريق في تلاميذهم.
 - ٤- المدرسون التحويليون يستخدمون إرشاد يتَّسم بأنه متعدد النماذج، متعدد الثقافات، بنائيّ، فعّال، جمعي، وذلك للوصول إلى مستويات عليا من الدافعية لدى الطالب.
 - ٥- المدرسون التحويليون يخلقون مناخاً من الحفز العالي في حجرة الدارسة وفي أي مكان آخر من خلال الارتقاء بالعقلانية والفكر النقدي وأيضاً التفكير التحليلي الإبداعي المتنوع وأخيراً مهارة الحل العلمي للمشكلات).
- مما سبق تستنتج الباحثة أنه لا بدّ من أن يمتلك المدرس بعض المهارات التي تساعد على مساعدة مدير المدرسة لكي يرتقوا بالمدرسة إلى وضع أفضل في المستقبل ولا بد من تعاونهم في بناء شخصيات مبدعة وتخريج أجيال قادرة على التطوير في المجتمع.
- وتلاحظ الباحثة مما سبق أنّ المهارات التي يجب توفرها في القائد التحويلي ركزت على مهارات الوعي و التّنظيم الذاتي ومهارات العلاقات الشخصية و مهارات الوعي الاجتماعي ومهارات التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

حادي عشر: وظائف القائد التحويلي:

١- إدارة التنافس: أي إدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المؤسسة وتجميع المعلومات وتنمية القدرة على استخدام تلك المعلومات لزيادة الميزة التنافسية ويكون من خلال:

- وضع معايير النجاح المحكمة بشكل شمولي.
- وضع نظام معلومات شخصية ونظام معلومات تنظيمية.
- وضع نظام لتوصيل المعلومات في الوقت المناسب للشخص المناسب.

٢- إدارة التعقيد: وتعني قيام القائد بالتعامل مع الكثير من المتغيرات في آن واحد بغض النظر عن درجة التغير والغموض واختلاف الأهداف.

٣- إدارة المفاجآت وعدم التأكد: على القيادات التحويلية تطوير قناعاتها الفكرية واستعداداتها العقلية والسلوكية لمواجهة المفاجآت والتغيرات المستمرة، وأن تنمي قدراتها ومهاراتها للتعامل مع المفاجآت المنكرة لاتخاذ القرارات خاصة في الأوضاع غير المستقرة.

٤- إدارة التعليم والتدريب المستمر: تحتاج القيادات التحويلية إلى إيجاد نظام تعليمي وتدريب مستمر في المؤسسة وذلك من أجل تنمية المهارات اللازمة لدى الأفراد لمواكبة كل جديد. (الطويرقي، ٢٠٠٦، ص ٦٦). (القحطاني، ٢٠٠١، ص ١٣٢):

يحدد الهواري (١٩٩٩، ص ٧-١٦٠) وظائف القائد التحويلي في الآتي:

١- إدراك الحاجة إلى التغيير: ويقصد به التحقق من مدى الحاجة إلى التغيير ثم إقناع مرؤوسيه بذلك عن طريق ما يتمتع به من جاذبية وقدرات إلهامية، والحرص على استثارة عقولهم، والرقى بمستوى حاجاتهم إلى ما يتعدى مجرد إشباع الحاجات الفيزيولوجية.

٢- صياغة الرؤية والرسالة:

أ- صياغة الرؤية (المستقبلية): تعد الرؤية أحد أهم عناصر التغيير التنظيمي، ويعتقد الكثير من منظري الإدارة أنّ الرؤية هي جوهر القيادة، فأى محاولة تغيير يجب أن تبدأ برؤية واضحة للاستراتيجية الجديدة وكيفية تنفيذها.

ب - صياغة الرسالة: الرسالة هي عبارة مكتوبة تحدد الغرض الذي من أجله أنشئت المؤسسة ؟ و ما الأهداف التي تعمل على تحقيقها؟

٣- اختيار نموذج للتغيير:

ينبغي للقائد التحويلي أن يحدد إطار عمل للسير بعملية التغيير في ضوءه، وبالنظر في أدبيات إدارة التغيير فإنها قد شملت على كثير من النماذج، التي حددت الخطوات التي ينبغي أن يسلكها القائد وهو يدير عملية التغيير في إدارته.

٤- تكوين الاستراتيجية الجديدة:

المقصود بالاستراتيجية الطريق أو المسار الذي تحدده قيادة المؤسسة لتحقيق أهداف التغيير، شريطة أن تتوافق الاستراتيجية مع الرؤية والرسالة ونموذج التغيير، ويتفق المفكرون الاستراتيجيون على ضرورة المرور بالمرحل الآتية في تكوين الاستراتيجية:

- مرحلة وضع الرؤية والرسالة.
- مرحلة تحديد الأهداف.
- مرحلة التحليل الاستراتيجي الرباعي والذي يقصد به المسح البيئي الداخلي والخارجي لمعرفة حالة المؤسسة في أربع حالات هي: نقاط القوة نقاط الضعف، والفرص المتاحة أمامها، والتهديدات الخارجية للمؤسسة.
- مرحلة وضع البدائل الاستراتيجية واختيار المناسب منها.
- مرحلة التنفيذ والمتابعة. (الغامدي، ٢٠٠٧، ص ٣٥).

٥- غرس الالتزام من خلال ثقافة المؤسسة:

لكل مؤسسة ثقافة خاصة بها، تحدد معالم هويتها وتميزها عن غيرها من المنظمات الإدارية الأخرى، فالقائد التحويلي يغرس الالتزام بالتغيير وتحقيق أهدافه من خلال إيجاد بعض القيم والقناعات والمشاعر بين العاملين بأهمية التغيير وضرورة الإسهام في نجاحه واستخدام الحوافز والمكافآت لتعزيز الالتزام والالتفاف حول عملية التغيير من قبل العاملين، بحيث تسود قيم وقناعات ومشاعر بضرورة التغيير، ومن ثم العمل على تحقيقه.

٦- إدارة الفترة الانتقالية:

هنا يجد القائد التحويلي نفسه أمام تيارين متصارعين: الأول داعم للتغيير متمثلاً بالأشخاص والإمكانات المادية والثاني مقاوم للتغيير متمثلاً بالمعوقات التنظيمية والفردية وعلى القائد هنا استخدام قدراته ومهاراته لدعم قوى الدفع والتقليل من المقاومة.

كما يمكن للقائد أن يدير هذه المرحلة من خلال ثلاث خطوات متعاقبة حددها كارت لوين (kurt lewin) في الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: التمهيد للتغيير إذابة الجليد (unfreezing).

الخطوة الثانية: التغيير تنفيذ التغيير (change).

الخطوة الثالثة: تثبيت التغيير تثبيت الوضع الجديد (Refreezing). (الغامدي، ٢٠٠٧، ص ٣٧)

نستنتج أن تحقيق وظائف القائد التحويلي يعتمد على قدرات القائد في التأثير في مرؤوسيه وإقناعهم بأهمية التغيير لهم وللمؤسسة بصفة عامة، وكسب تأييدهم ومناصرتهم وتفاعلهم معه وجعل كل عامل معه قائد من موقعه ويكون ذلك من خلال البعد الأخلاقي، حيث أن القيادة التحويلية تقوم على علاقات أخلاقية تهدف لرفع الناس إلى مستويات أداء تتسم بأخلاقيات سامية يتجلى ذلك من خلال النقاط الآتية:

- يرفع القائد التحويلي مستوى وعي العاملين معه مؤكداً على المثل العليا والقيم الأخلاقية الحرة والعدالة والمساواة والخير والمصلحة العامة والتخلص من الغيرة والكراهية. (الطويل، ٢٠٠٦، ص ٢٠٩-٢٠١٠).

- ينشط القائد التحويلي الحاجات الأعلى لدى العاملين أي السير باهتمامات العاملين من الأكل واللبس إلى الحاجات الإنسانية من تقدير وتحقيق الذات.
- إعطاء حرية للعاملين وتحفزهم للمشاركة والمناقشة لأداء متميز.
- يعزز القائد التحويلي قيم العدل والمساواة وحقوق الإنسان والأمانة والانتماء والولاء والعدل وذلك للتأثير وإحداث التغيير.
- يدرك أهمية التواصل الأخلاقي مع العاملين لتعزيز الثقة المتبادلة معه.
- يبعث الأمل دائماً في نفوس العاملين معه مبتعداً بهم عن الخوف من التعامل مع ما هو جديد حيث يؤكد أن الشيء الوحيد الذي يخافه الإنسان هو الخوف نفسه.
- اعتماد الحوار لحل الصراعات والتوصل للإقناع.
- يسعى للتوافق بين اهتمامات الفرد والمؤسسة وذلك لقبول الجميع لأي قرار.
- القيادة التحويلية في أخلاقياتها تؤكد على ضرورة التوصل إلى نوع من التناغم والتكامل بين قيم القائد وقيم العاملين معه وهذا من شأنه أن يولد إحساساً بالرضا وتعزيز التعاطف بينهم.

- القائد التحويلي يساعد العاملين ويعزز من قدراتهم وذلك لتطوير أساليب جديدة للعمل والتفكير.
- المعايير الأخلاقية والنماذج السلوكية في القيادة التحويلية لا تفرض بل يتم تبنيها عبر عملية تعلم الدوافع يتم الارتقاء بها من الالتزام الداخلي الحقيقي (العمل كفريق لتحقيق الهدف مع الذي يخدم مصلحة العاملين) (PiCooLo,2006,p22).

ولعل مثل هذه السلوكيات يعززها القائد التحويلي الذي يستطيع من خلال القيم الأخلاقية التي يتبناها تطوير العاملين ورفع مستوى الأداء والرضى والدافعية للعمل.

ثاني عشر: إسهامات ليثوود ورفاقه في تطوير القيادة الإجرائية والتحويلية في مجال

التعليم:

يعد ليثوود liethwood من أكثر الباحثين إسهاماً في الأدب المتعلق بنظرية القيادة التحويلية في مجال التعليم، حيث نشر في هذا المجال ما يزيد على عشرة كتب وبحوث، وتشير الدراسة المتأنيّة لأعماله إلا أنّه كان يعتمد في أعماله المبكرة على نموذج باس bass المتعدد العناصر، لكنه استطاع من خلال معظم أعماله الحديثة أن يقدم تفسيراً أكثر نضجاً للقيادة التحويلية في مجال التعليم بصفة عامة والإدارة التعليمية بصفة خاصة وعلى ذلك سيتم التركيز على دراسة نشرها ليثوود وتوملينسون وجنغ leithwood, Tomlinson & Genge تحت عنوان القيادة التحويلية للمؤسسة التعليمية في الكتاب الدّولي للقيادة والإدارة التربوية في عام ١٩٩٦

لقد بدأ ليثوود ورفاقه هذا العمل بشرح لكيفية تعريفهم للقيادة التحويلية، فهم يقدمون تعريفاً محكماً لرؤيه بيرنز في القيادة الإجرائية ثم يوضحون بعد ذلك أن القيادة التحويلية تستلزم تغييراً ليس فقط في المصادر والأهداف المتضمنة في علاقة القائد بالمرؤوسين، ولكن تغييراً له بعداً أخلاقي يؤدي إلى إعلاء وتعزيز كل طرف للآخر. ويؤكدون أنّ الجهد الذي قدّمه" بيرنز" يمثل الأساس المفاهيمي الذي يتم من خلاله الانطلاق للتمييز بين أنماط القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية، ثم يشرحون معنى القيادة ويركزون بعد ذلك على إبراز كيف أنّ الجهد الذي قدّمه "باس" قد ساعد على سدّ هذه الفجوة، وقام ليثوود ورفاقه في هذه الدراسة بعمل مسح للدراسات المنشورة وغير المنشورة التي تناولت القيادة التحويلية في مجال التعليم ووجدوا أنّها تبلغ أربعاً وثلاثين دراسة اثنتان وعشرون منها تهتم بشكل جوهري بالقيادة الخاصة بمديري المؤسسات التعليمية وقد تمّ تناول هذه الدراسات بالتحليل لتحديد الأبعاد الخاصة بالقيادة، والجدول رقم

(٥) يتضمن تلك الأبعاد التي ركز عليها "ليثيود" ورفاقه والنتائج التي توصلوا إليها فيما يتعلق بإسهام كل بعد في القيادة التحويلية.

الجدول رقم (5) يوضح القيادة التحويلية في المسح الذي أجراه "ليثيود وتوميلينسونونج"

البعد	التعريف	عدد الدراسات	الإسهام في	الدليل
الجاذبية (الايحاء) الرؤية		١٤	القيادة التحويلية	قوي
الاستنارة العقلية	سلوك يؤدي بالمرؤوسين إلى إعادة النظر في أعمالهم وإعادة التفكير في كيفية تنفيذها.	١٤	القيادة التحويلية	قوي
الاعتبار الفردي	سلوك يشير إلى احترام القائد للمرؤوسين واهتمامه بمشاعرهم واحتياجاتهم.	١٤	القيادة التحويلية	قوي
المكافآت الطارئة	سلوك موجه للمرؤوسين فيما يجب أن يفعلوه لتحقيق المكافأة المرغوبة مقابل جهودهم.	١٠	القيادة التحويلية	قوي
الإدارة بالاستثناء	سلوك يشير إلى التدخل في أمر أو جانب معين في المؤسسة عندما يحدث شيء غير عادي.	٩	القيادة الإجرائية	قوي
توقعات الأداء العالي	سلوك يسيطر على توقعات القائد نحو تحقيق التميز والجودة والأداء المرتفع من قبل المرؤوسين.	٤	القيادة التحويلية	غير واضح
الإجماع على الهدف	سلوك يهدف إلى نشر التعاون بين العاملين واحتوائهم من أجل العمل معاً لتحقيق هدف مشترك.	٥	القيادة التحويلية	غير واضح
النموذج	سلوك يسعى إلى تقديم نموذج للعاملين كي يتبعوه ويكون متفق مع القيم التي يعتنقها القائد.	٤	القيادة التحويلية	غير واضح
بناء الثقافة	سلوكيات تسعى إلى تطوير معايير وقيم ومعتقدات المؤسسة التعليمية وكذلك تطوير الافتراضات التي تتمركز حول الطالب وتدعيم النمو المهني المستمر من قبل المعلمين.	٤	القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية	ضعيف ولكنه مقبول في المؤسسات التعليمية

البعد	التعريف	عدد الدراسات	الإسهام في	الدليل
البنائية	سلوكيات تهدف إلى إتاحة الفرص أمام أعضاء المؤسسة التعليمية للمشاركة في صنع القرارات الخاصة بالقضايا التي تؤثر عليهم والتي تكون معرفتهم بها محدودة.	٢	القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية	ضعيف ولكنه مقبول في المؤسسات التعليمية

ومن الجدول رقم (٥) يتضح أنّ العمود الثاني يقدم تعريفات "ليثيود" ورفاقه الإجرائية لكل بعد، أما العمود الثالث فيوضح عدد الدراسات التي تمت حول كل بعد في المسح الذي أجروه، أما العمودين الأخيرين فيوضحان رؤية "ليثيود" ورفاقه فيما يتعلق بما إذا كان البعد موضع الاهتمام يسهم في القيادة التحويلية أم الإجرائية، وكذلك تحديد مدى قوة الدليل على ذلك وكما يلاحظ من الجدول فقد ذهبوا إلى أنّ الإدارة بالاستثناء هي البعد الوحيد الذي لا يمكن قبوله على أساس أنّه يسهم في القيادة التحويلية، وذلك على الرغم من الإشارة إلى أنّ الدليل على إسهام بعض الأبعاد الأخرى في القيادة التحويلية يعد دليلاً ضعيفاً ومشكوكاً فيه، هذا بالإضافة إلى أنّ تناولهم لبعد المكافآت الطارئة كبعد تحويلي يعد متناقضاً مع نموذج "باس" الذي يتعامل مع هذا البعد كجزء من القيادة الإجرائية (الهالي، ٢٠٠٦، ص ١٤٠).

وباستثناء تعريف البعد الخاص بالقيادة بالاستثناء الذي تمّ تعريفه فقط في ضوء الجهود التي قام بها باس في هذا الشأن، نجد أن بقية التعريفات التي وردت في الجدول قد تمّ التركيز فيها على السلوك، حيث يحدد "ليثيود" ورفاقه سلوكيات أساسية لكل بعد، ففي حالة الاستثارة العقلية على سبيل المثال فإنهم يحددون أربع استراتيجيات أساسية يجب أن يتبناها القادة التحويليون تُجسّد كل منها مجموعة من السلوكيات المتفردة، وهذه الاستراتيجيات تتضمن:

١- تغيير معايير المؤسسة التعليمية التي قد تعوق تفكير الهيئة التدريسية التي تعمل بها.

٢- تحدي الوضع.

٣- تشجيع المبادرات الجديدة.

٤- ربط الأفراد بالأفكار الجديدة.

وقد ذهبوا إلى أنّ هناك أربع سلوكيات محددة لتغيير الاستراتيجية الخاصة بمعايير المؤسسة

التعليمية وهي:

- ١- استبعاد العقاب كرد فعل على الخطأ.
 - ٢- خلق نوع من الصراع كسبيل لإبراز طرق بديلة للأداء.
 - ٣- طلب أفراد لدعم وتعزيز الآراء المبنية على أسباب معقولة.
 - ٤- التأكيد على التفكير المتأني قبل الأداء. (Hotzel,swirt,2004,p142).
- ويمكن إجمال النتائج الرئيسية التي توصل إليها "ليثيود وتوملينسون" وجنح فيما يتعلق بطبيعة القيادة التحويلية في مجال التعليم على النحو الآتي:

- ١- تتمثل الأبعاد المحددة للقيادة والتي تشير بصورة واضحة إلى الآثار التحويلية في الجاذبية والاستثارة العقلية والاعتبار الفردي، أما الأبعاد التي تشير إلى الآثار التحويلية بصورة أقل ولكنها تحظى بقدر من الأهمية فتشمل النموذج أو القدوة وتوقعات الأداء العالي.
- ٢- الأبعاد الخاصة ببناء الثقافة تبشر بآثار جيدة، ولكنها تحظى بقدر من الأهمية فتشمل النموذج أو القدوة وتوقعات الأداء العالي.
- ٣- الإدارة بالاستثناء سواء أكانت سلبية أم إيجابية تؤدي إلى نتائج سلبية. (الهالي، ٢٠٠٦، ص ١٤٠-١٤١).

ثالث عشر: المدرسة التحويلية:

وهي المدرسة التي يقودها المدير بالفكرة التحويلية، التي يلتزم بها ابتداء بالقدوة الحسنة ثم يحفز المعلمين والإداريين والطلاب من أجل استغلال طاقاتهم وجهودهم نحو العمل وإكسابهم المعارف والقيم الداخلية التي تجعلهم يؤدون الدور المنوط بهم دون الحاجة إلى رقابة أحد أو توجيهه.

وبالتالي يتصف الطالب في المدرسة التحويلية بما يلي:

- **إيجابي:** يمتلك النفس البهجة والتفاؤل بالمستقبل القادم، ويؤهل نفسه لهذا المستقبل.
- **متحفّز:** حيث الهمة اليقظة باستمراره لا يقعه عن العمل، والبذل، والعطاء شيء، يتقبل دائماً كل جديد بعقل متسع واستعداد مميز.
- **متفوق:** ولدت المدرسة داخله استعداداً للتعليم المستمر، والتطوير الدائم، لأنّ طالب العلم منهم لا يشبع من العلم حتى يكون منتهاه الخير، والفوز، والتفوق، والسبق العلمي التخصصي.

- صاحب قِيم: سلوك الطالب في المدرسة التحويلية غير محكوم بوجود المعلم، أو المدير في المكان لبيذل الطالب أمامهم جهده، أو ليخاف منهم إن هو وقع في الخطأ، والزلل، بل إن المدرسة أوجدت بداخله رقابة ذاتية خاصة هي التي تحكم عمله وسلوكه وتوجههما نحو الهدف دون تكلف، فيمتلك بذلك القيم الداخلية التي عناها "باس" في إضافاته على مفهوم القيادة التحويلية.

- مثقف الفكر، واقعي الفهم: فإن المناخ المدرسي قد وفر للطالب جواً مناسباً ليبحث الطالب عن المعلومة لوحده، فتجده يسأل معلمه عن أي فكرة لم تتضح له، لأن جو المدرسة التحويلية يحقق له التواصل الإيجابي مع أركان المدرسة جميعها بكل حرية.

- اجتماعي بطبعه: لأن العلاقات الإنسانية السائدة في المناخ التحويلي المدرسي قد ولدت في نفسه التعاملات الاجتماعية الناضجة، والراقية، فهو حريص على تكوين شبكة العلاقات الإنسانية مع الجميع، لا يفضل جانباً على آخر.

ومما سبق نلاحظ التأثير القيادي التحويلي على المعلم والتلميذ وبالتالي الحصول على جودة المخرجات المطلوبة لتحسين العملية التعليمية التعلّمية.

وتهدف المدرسة التحويلية إلى:

١- تعزيز قيم أخلاقية

٢- تنمية عنصر الرقابة الداخلية.

٣- تقدير الاحتياجات والاعتبارات

ونلاحظ أن المدرسة التحويلية تتفق مع مدرسة المستقبل في عدة أهداف منها:

١- تحسين عناصر الجودة النوعية لمدرسة المستقبل في النمو المعرفي والثقافي والحضاري والتقدم التكنولوجي لدى المتعلمين.

٢- إقامة جسور التواصل بين المدرسة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية.

٣- إعداد المتعلم إعداداً جيداً بحيث يكون قادراً على تحديات الحاضر ومشكلاته ومواجهة المستقبل.

٤- مساعدة المتعلمين على التكيف مع التغيير واتجاهاته على المستوى المحلي والاقليمي والعالمي

٥- بناء عقلية نافذة تُسهم بشكل إيجابي في مواجهة مشكلات المستقبل.

٦- توفير مناخ تربوي سليم يسود المدرسة ويحفز المتعلمين على الابتكار والإبداع

٧- الارتقاء بالمستوى المهني للعاملين في مدرسة المستقبل ورفع مستوى الأداء

رابع عشر: استراتيجيات عمل القيادة التحويلية في المدرسة:

هناك مجموعة مقترحة من الاستراتيجيات يستخدمها القادة التحويلين بالمدرسة وهي على النحو الآتي:

١ - زيارة كل الفصول الدراسية يوميًا، والمساعدة في الحصّة الدراسية، وتشجيع المعلمين على زيارة فصول أخرى.

٢ - إشراك جميع العاملين في مناقشة أهداف المدرسة ومعتقداتها، والرؤية بداية العام.

٣ - مساعدة المعلمين ليكونوا أكثر ذكاءً من خلال الدراسة الجاد عن الحلول المختلفة، وفحص الافتراضات، ووضع المشاكل الفردية في منظور أوسع في مجلس المدرسة بكامل هيئته، وتجنب الالتزام بالحلول المسبقة، وتوضح وتلخص النقاط الرئيسية خلال الاجتماع، ووجه المجموعة نحو الهدف ولا تفرض رأيك عليها.

٤ - استخدم فرق عمل دراسية أو فرق تحسين المدارس كوسيلة لتقاسم السلطة وإعطاء مسؤوليات للجميع وإشراك الموظفين في وظائف الإدارة، والذين لا يشاركون كلهم بالمسؤولية عن أحدى اللجان.

٥ - الدراسة عن الأشياء الجيدة التي تحدث علناً، وتعرف على عمل الموظفين والطلاب الذين يشاركون في التحسينات المدرسية، واكتب مذكرات خاصة للمعلمين معرباً عن تقديرك لجهودهم الخاصة.

٦ - استطلع عن احتياجات ورغبات الموظفين، وتقبل مواقف وفلسفات المدرسين، واستمع بفعالية للناس وأشعرهم بأنك مهتمّ بهم بصدق.

٧ - اسمح للمعلمين تجربة أفكار جديدة، وشاركهم وناقشهم الأبحاث، واطرح أسئلة للناس ليفكروا فيها.

٨ - أقم ورش عمل في المدرسة حيث يجدون الراحة في المشاركة فيها، ودع المعلمين يتبادلون مواهبهم مع بعضهم البعض، وفرغ نفسك لحضور ورش عمل، وأشرك الموظفين في المعلومات عن المؤتمرات التي حضرتها.

٩ - عند تعيين موظفين جدد، دعهم يعرفون أنك تريد منهم المشاركة في نشاطات صناعة القرار في المدرسة، واربط توظيف المعلمين بالتزامهم بالتعاون وتحقيق أهداف المدرسة، واطرح خيار تعلمهم إذا لم يتمكنوا من الالتزام كلياً بأهداف المدرسة.

- ١٠ - لتكن لديك توقعات عالية عن المعلمين والطلاب، ولكن لا تتوقع بنسبة ١٠٠ % إذا كنت غير مستعد لإعطاء نفس الشيء، وأخبر المعلمين أنك تريد أن يكونوا أفضل معلمين يمكن أن يكونوا.
- ١١ - استخدم الآليات الإدارية لدعم المعلمين مثل الحصول على المال لمشروع أو توفير الوقت من التخطيط التعاوني خلال ساعات العمل، وحماية المعلمين من مشاكل محدودية الوقت، والأوراق المفرطة، وغيرها من مطالب الجهات الأخرى.
- ١٢ - اسمحوا للمعلمين أن يعرفوا أنهم مسؤولون عن جميع الطلاب وليس فقط فصولهم.
- تلك كانت استراتيجيات مقترحة لعمل القيادة التحويلية في المدرسة، و التوسع في ممارسات نظرية القيادة التحويلية ستفتح مجالاً واسعاً أمام المزيد من الابتكار و الإبداع. (Liontos, 1992, p4)
- ١٣- بناء رؤية واضحة وإعطاء معنى للعمل من خلال ربط جميع المهام بالأهداف العامة المشتركة.
- ١٤- التركيز على العمليات الإدارية الأساسية داخل المدرسة، والتي تتمثل في صنع القرار، الاتصال الإداري، الحفز، وتقييم الأداء.
- ١٥- القيادة بالقدوة من خلال العمل الجاد، وتضمن الآخرين في النجاح الذي يحققه القائد.
- ١٦- استخدام أحدث التقنيات لتسهيل إجراءات العمل داخل وخارج المدرسة. (عيسى، ٢٠٠٨، ص٣٥).
- ١٧- إيجاد إحساس بضرورة عملية التحويل في المدرسة و معرفة التحديات والفرص المتاحة تمهيداً لبذل الجهود المناسبة لحشد الطاقات الضرورية.
- ١٨- التغلب على العقبات التي قد تعوق عملية التحويل وتشجيع الأفكار والأنشطة والممارسات التجديدية في العمل وتحفيز العاملين عليها.
- ١٩- التخطيط لإنجاز أهداف تطويرية على المدى القصير حتى يستند إليها في تحقيق التغيير الاستراتيجي.
- ٢٠- إظهار الترابط بين الممارسات و السلوكيات الجديدة و الانجازات المتحققة، و تطوير الأساليب والوسائل التي تضمن استمرار تطوير القيادات وتحقيق الأداء المتميز.

ويضيف "George Fuller" اعتبارات يجب مراعاتها عند تطبيق القيادة التحويلية في المدرسة وهي كما يلي:

١. التزوّد بالمهارات الفعّالة التي تمكنه من مواجهة التّغيير والتأقلم معه و الترحيب به والتعامل مع المعلومات التي يمكن تطبيقها فوراً عند إحدائه.
٢. إدراك أهمية الزمن والقيود الزمنية التي يعمل في ظلها كمدير وقائد لإحداث التّغييرات في وقتها، بحيث يكون سابقاً لا مقلداً الإدارة سرعة التغيير.
٣. إدراك أهمية العامل الإنساني عند إحداث التّغيير وخاصة عند التعامل مع الموظفين والعاملين المعنيين به. (George & Fuller, 1996, 69).

تلاحظ الباحثة مما سبق أنّ من أهمّ المراحل التي يجب أن ينفذها القائد التّحويليّ في المدرسة من أجل إحداث التّغيير المنشود هو وضع رؤية واضحة شاملة و متكاملة حول ماهية التّحويل و مبرراته ونواتجه المتوقعة والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقه أو ذلك بمشاركة العاملين في المدرسة. وأيضاً يحتاج القائد التّحويليّ إلى حث العاملين لبذل الجهود المطلوبة من أجل تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها.

خامس عشر: متطلبات بناء القيادات التحويلية:

- تشمل متطلبات القيادة التحويلية في المدرسة، مجموعة من المجالات كما حددها عسّاف:
- ١- مجال الفلسفة العامة للمدرسة: وتشمل منظومة القيم العامة التي تُؤمن بها المدرسة.
 - ٢- مجال غايات المدرسة: وتشمل الأهداف بعيدة المدى التي وُجِدَت المدرسة من أجلها.
 - ٣- مجال أهداف المدرسة: وتتمثل في الأهداف الفرعية والمرحلية التي تمكنها من الوصول إلى غايتها بعيدة المدى.
 - ٤- مجال سياسات المدرسة: وهي مجموعة القواعد والإجراءات التي تمكن المدرسة من تحقيق أهدافها المرحلية.
 - ٥- مجال العناصر الهيكلية والوظيفية للمدرسة وعناصر العلاقات: حيث تتمثل العناصر الهيكلية في العناصر (المادية والقانونية والبشرية والمعنوية)، ويقصد بمجال العلاقات أي العلاقات الخارجية والداخلية للمدرسة.

كما تشمل جانبين رئيسيين كما حددها (Fullan, 1998: 6-10):

١- الجانب التنظيمي ويشمل: الجهود المؤدية إلى إعادة بناء وهيكلة التنظيم المؤسسي وتتضمن إحداث التغييرات في البناء الرسمي للمدرسة، بما فيها التنظيم المدرسي، والجدول المدرسي، والأدوار والوظيفة... الخ، والتي تتضمن تأثيراً غير مباشر على التحسين والتطوير في العملية التعليمية.

٢- الجانب الثقافي والانفعالي ويشمل: الجهود المؤدية إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية، وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم والدوافع، والمهارات، والعلاقات التنظيمية. مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعلم والتعليم داخل المدرسة.

ومن هذا المنطلق يتعين على القادة وعند بناء القيادة التحويلية يجب تحقيق عدد من المتطلبات والمهارات اللازمة للقائد الإداري حتى يستطيع القيام بما هو متوقع منه حيث يقول "Bass باس" وهو أحد كبار المهتمين بالقيادة التحويلية و رئيس مركز القيادة في جامعة ولاية نيويورك بأمريكا يقول إنه يمكن تعلم القيادة التحويلية ويجب أن تكون القيادة التحويلية موضوع التطوير الإداري ولهذا فإنه يجب إعداد القيادات الإدارية التحويلية ذات الكفاءة العالمية والمستوعبة لمواجهة المتغيرات العالمية والتحديات المستقبلية، إعداداً جيداً متكاملاً مستجيباً لمتطلبات التطور العالمي. (الهوري، ١٩٩٩م، ص ٢٣٧)

ويبدأ هذا الإعداد بالتأكد من توفر بعض المتطلبات في القائد الإداري ومنها ما يلي:

- ١- الوعي الذاتي والقدرة على إدارة الذات.
- ٢- الرؤية المستقبلية المتمركزة حول مستقبل المؤسسة.
- ٣- التعامل مع الآخرين من خلال فهم التفاعلات بين الجماعات.
- ٤- استيعاب متطلبات العولمة والتأقلم معها بشكل لا يؤثر على المبادئ والقيم.
- ٥- تدريب وتطوير وتحفيز العاملين للمساهمة في تحقيق النمو والتقدم.
- ٦- تطوير القدرة على التعلم والتطوير الذاتي عند الموظفين.
- ٧- تطوير أساليب الاتصال.

سادس عشر: التّحديات التي تواجه القائد التّحويلي وموقفه منها:

(١) التحديات التي تواجه القائد التّحويلي:

تتمثل التّحديات في النقاط الآتية:

- (١) إخفاق القائد التّحويلي في الاستخدام الفعّال لمهارات الأفراد التي يمتلكونها بالفعل.
- (٢) ميل القائد للسيطرة والتحكم في أفكار الأفراد وسلوكياتهم وآرائهم والمركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
- (٣) سوء إدارة الأفراد وعدم القدرة على الاحتفاظ بفريق فعّال.
- (٤) افتقار القائد إلى النزاهة والشخصية القيادية، فالمرؤوسون يقتدون بالشخص الذي يحترمونه ويتطلعون لأن يكونوا مثله وبالتالي انعدام الثقة الإدارية.
- (٥) غياب الذكاء الاجتماعي لذلك تكون فعاليتهم داخل المؤسسة محدودة.
- (٦) إخفاق القائد في منح مرؤوسيه الصلاحيات التي تمكنهم من الإبداع.
- (٧) افتقار القائد إلى الرؤية المستقبلية والقدرة على القيادة فالناس يلزمهم أن يعرفوا إلى أين يتجهوا قبل أن يتبعوا الغير.
- (٨) البناء التنظيمي الهرمي.
- (٩) المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
- (١٠) خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة.
- (١١) عدم الرغبة في التغيير.
- (١٢) خوف الإدارة الوسطى من فقدان سلطاتهم ووظائفهم.
- (١٣) خوف العاملين من تحمّل السلطة والمسؤولية
- (١٤) ضعف التدريب والتطوير الذاتي.
- (١٥) اختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين.

وقد حدد عبد الحميد تلك التّحديات فيما يلي:

- ١- المنافسة: يعدّ عنصر المنافسة من أهمّ التّحديات التي أفرزتها التّغيرات العالمية، ومن هنا أصبح على القيادات التّحويلية الدراسة والتطوير الذي يؤدي إلى التّميز والتفوق باعتباره السبيل الوحيد للبقاء في درجة المنافسة.

٢-العولمة: أدى التقدم التكنولوجي السريع في المعلومات، والاتصالات إلى أن أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة، فأصبح على القيادات الإدارية إحداث التحول اللازم لتحقيق التّعايش مع هذا الانفتاح والاسراع في أداء العمل والاستفادة من جميع الإمكانيات المتاحة.

٣- القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية: تصبح الحاجة ماسةً بشكل أكبر إلى استخدام الموارد المتاحة بشكل أمثل، فعلى القيادة الإدارية عدم ترك أي فرصة تضيق وعدم تبديد أي مورد.

٤- الجودة الشاملة: لقد أصبحت الجودة في التعليم هي مقياس التقدم والتميز والازدهار وأصبحت هدفاً لكل المؤسسات، ومن هنا بدأ القادة الإداريون التّحوليين يسعون للحصول على شهادة الجودة الشاملة.

٥- التحديات التكنولوجية: تشكل التكنولوجيا ومنتجاتها الحديثة أحد أكبر التّحديات التي تواجه القيادات الإدارية التّحويلية في العصر الحاضر، وذلك لمعرفة مدى قدرة تلك القيادات على استخدام وتبني تلك الآلات والتقنيات واستخدامها الأمثل لتحسين العملية التّعليمية التّعلمية.

٦- اتخاذ القرار في عالم متغير: إنّ اتخاذ القرار في هذا العصر يتّسم بأنّه يتم في عالم متغير غير مستقر، مما يجعل التّحدي أمام القيادات الإدارية متوقف على مدى قدرتهم على العمل في ضوء رؤية مستقبلية واضحة وآلية واستراتيجية ملائمة بحيث يمكن من خلال التّعاون مع التحديات بشكل أفضل وأنّ التّحدي أمام القيادات الإدارية في هذه الحال لا يتوقف فقط على اتخاذ القرار وإنما أيضاً على مدى توافق القرار مع توجهات القيادات والخطة التي وضعوها للمؤسسة والمتمثلة في الرؤية والرسالة والأهداف والاستراتيجيات. (عبد الحميد، ١٩٩٥، ص ٢٣٥-٢٤١)

مما سبق نستنتج أنّ المركزية في الإدارة بالإضافة إلى تفضيل أسلوب القيادة التّقليدية وعدم خلق روح الإبداع وإيجاد رؤية واضحة هي من أهم التّحديات التي تواجه القائد التّحويلي بالإضافة إلى التّغيرات الحاصلة في العالم والسعي لاستخدام الموارد البشرية واستغلالها بالشكل الأمثل لخدمة المجتمع واستخدام أحدث التّقنيات والتّوافق بالهدف مع العاملين وإشراكهم في القرار كل هذا يضع على عاتق القائد التّحويلي تحديات تعيق عمله كقائد تحويلي في البيئة العربية وفي الجمهوريّة العربيّة السورّيّة، فهي تحتاج إلى برامج نمو مهني مخططة ومؤسسة وتنفيذ بشكل احترافي يضمن تحقيقها للأهداف المرجوة لذا لا بد لنا من معرفة موقف القائد التّحويلي من هذه التحديات وكيفية مواجهتها.

٢) موقف القائد التحويلي من التّحديات المستقبلية:

بعد التعرف على المتغيرات العالمية والمحلية التي تواجه القيادات في هذا العصر نستطيع أن نلاحظ كيفية العمل بجهد مضاعف، لتحويل المؤسسات من الإدارة الجامدة إلى الإدارة المتغيرة التي تتأقلم مع متطلبات هذا القرن، وحيث أنه يكتنف تغيير المؤسسات صعوبات كبيرة نظراً لأنها بطيئة الحركة كذلك، فإنه ليس من السهل على القادة إجراء التغيير في المؤسسات لأن التغيير يصطدم بلوائح، وإجراءات وقوانين وأنظمة تحد من قدرة وسرعة المؤسسة على الاستجابة، وهكذا فإنه من السهل على القائد الإداري قيادة مؤسسته في حالة الركود والهدوء، وفي حالة الاستقرار والثبات، وعدم وجود متغيرات محلية أو عالمية تفرض وجود بيئة متغيرة أما عندما تكون الأحوال متغيرة وغير مستقرة، والظروف متطورة، وتصبح المؤسسة أمام تحديات ومتغيرات عالمية ومحلية كبيرة، فإن القائد يحتاج إلى تغيير موقفه وأسلوبه القيادي واستبداله بأسلوب تطوري أكثر مرونة، وإقبالاً على التغيير، حتى لا يفقد السيطرة على مجريات الأحداث في المؤسسة، وحتى يستطيع تحقيق أهداف التنظيم الإداري.

ويمكن تلخيص التغيير في موقف القائد الإداري التحويلي في ظل متغيرات القرن الجديد كما بينها كوتر: (Kotter , 1990, p56) والقحطاني:

- ١- القائد التحويلي يقوم أسلوبه على إيجاد رؤية مستقبلية جديدة بعيدة المدى، مع ضرورة أن تتحدّد الرسالة والأهداف وتوضع لها الاستراتيجيات التي تساهم في إنجازها.
- ٢- القائد التحويلي يقوم بالتأثير على العاملين من خلال بث روح الفريق الواحد بينهم، وتشجيعهم على فهم رؤية ورسالة المؤسسة والاستجابة لاستراتيجيات تحقيقها والعمل نحو إنجاز أهدافها.
- ٣- القائد التحويلي يعمل على إشباع حاجات العاملين الإنسانية المتعلقة بالتغيير، وتزويدهم بالقوة للتغلب على المعوقات التي تحول دون إشباع تلك الحاجات.
- ٤- القائد التحويلي يقوم ببناء علاقات طيبة مع العاملين لتحقيق تغييرات جوهرية في أداء المؤسسة وتطوير قدرتها على المنافسة.
- ٥- القائد التحويلي يفكر ويحفّز ويشجّع العاملين ويتبنى تحقيق الأهداف بنشاط وبشكل شخصي وبطريقة مبتكرة، ويعمل القائد ما يمكنه لتحسين وتغيير النظم والتنظيمات القديمة.

٦- القائد التحويلي يفرق بين أسلوب الإدارة وأسلوب القيادة الذي يجب أن يتبناه بالإضافة إلى ما هو مكلف به من مهام إدارية ليحسن التعامل مع متطلبات التغيير.

٧- القائد التحويلي يتعامل مع العاملين في منطوق الحاجة إلى مساعدتهم له وللمؤسسة، وليس من منطلق التوجيه الذي تقوم عليه القيادة التقليدية وهذا التحول في التفكير سيساعد في تحقيق رؤية المؤسسة واستراتيجياتها وبالتالي التركيز على تهيئة المرؤوسين بدلاً من تهيئة التنظيم فقط.

٨- القائد التحويلي يتوجه نحو تحقيق النتائج بشكل يفوق التوقعات من خلال الجمع بين التغيير والإبداع وروح المخاطرة. (لقحطاني، ٢٠٠١، ص 15)

خلاصة:

مما سبق نجد أنّ القيادة التحويلية تنبثق من القيم والأخلاق التربوية والمجتمعية الأصيلة فهي تعمل من خلال خططها المختلفة على إعلان ونشر تلك القيم وتضمينها لرؤية المدرسة وأهدافها كما أنها تحترم عقول جميع العاملين وتعزز ثقتهم بأنفسهم وتشجعهم وتقف معهم لمواجهة التحديات كما تعمل على رفع الروح المعنوية للأفراد وتزيد من دافعيتهم للعمل في جميع المستويات الوظيفية حتى تتحقق جميع الأهداف المشتركة ويتحقق الهدف الأسمى وهو الارتقاء بجميع العاملين في المؤسسة التربوية إلى مستوى قادة تربويين، وبما أن الحرص على مناخ ديمقراطي يسود فيه الثقة والاحترام من المهمات المحددة لمدير المدرسة في الجمهورية العربية السورية كان لابد من معرفة تأثير هذا الاتجاه الحديث في الإدارة على المناخ التنظيمي ولاسيما العلاقات السائدة في المدرسة وهذا ما سنتناوله في الفصل القادم.

الفصل الرابع

المناخ التنظيمي وعلاقته

بالقيادة التحويلية

تمهيد

أولاً: المناخ التنظيمي:

(١) مفهوم المناخ التنظيمي وتعريفاته.

(٢) المناخ التنظيمي وبعض المفاهيم المشابهة.

(٣) أهمية المناخ التنظيمي.

(٤) عناصر المناخ التنظيمي وأبعاده.

(٥) نماذج المناخ التنظيمي المدرسي.

(٦) العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي.

ثانياً: العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي:

(١) دور القيادة في تحسين المناخ التنظيمي.

(٢) القيادة التحويلية و المناخ التنظيمي.

(٣) القيادة التحويلية و أداء العاملين والعلاقات السائدة داخل المدرسة.

(٤) متطلبات نجاح القيادة التحويلية في المناخ التنظيمي.

(٥) تقييم عمل القيادة التحويلية في المناخ التنظيمي وسبل تطويره.

خلاصة

تمهيد:

إذا كان المناخ الإيجابي ضرورياً في أي مؤسسة فإنّه غاية في الأهمية في الميدان التربويّ وذلك لأنّ عملية تعليم الفرد وتنقيفه وتنشئته يفترض أن تتم في جو مؤسسي صحي قائم على التواصل والتفاعل العميقين، وإذا كانت هناك مسؤولية يمكن أن يقوم بها الفرد في المؤسسة التربوية لتطوير مثل هذا المناخ التنظيميّ الصحي فإنّها مهمة الإداري الذي يجب أن يتبع أسلوب المشاركة والحفز والاتصال الفعّال وذلك من أجل التفاعل الخصب والبناء.

إنّ إطلاع الإداري التربوي على أنماط المناخ التنظيميّ وأنواعه يخلق لديه الوعي بالتباين بين المناخات التنظيمية، وبالتالي يمكنه اختيار أكثر هذه المناخات ملاءمة لطبيعة المهمة التربوية التي يقودها في المؤسسة التربوية، واتخاذ كل ما يلزم من خطوات لتطوير المناخ المطلوب من تدعيم الثقة بين الجميع، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتركيز على الأداء الرفيع وهذا ما تقوم به القيادة التحويلية.

أولاً: المناخ التنظيمي:**(١) مفهوم المناخ التنظيمي:**

إنّ كلمة مناخ بضم الميم هي تعبير مجازي يتعلق عادة بالبيئة والطبيعة لموقع جغرافي، يصف فصول السنة والتحوّلات الجوية التي تميز ذلك الموقع عن غيره من المواقع، كدرجة الحرارة ومستوى الرطوبة، وسرعة الرياح واتجاهها، وكمية الأمطار، والضباب، والعواصف، وما إلى ذلك. وقد طبق هذا الاصطلاح على مكان العمل على اعتبار أنّ التنظيم كيان مؤسسي عضوي، يتفاعل مع عوامل البيئة المحيطة، فيؤثر فيها ويتأثر بها من جهة، كما أنّه كيان حركي تتفاعل عناصره البشرية وغير البشرية مع بعضها فتتأثر ببعضها وتؤثر على بعضها من جهة أخرى. (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢٥٤)

تعريف جوردون وولتر: Gordon&Walter فيعرفان المناخ التنظيميّ بأنّه مجموعة تصورات العاملين للخصائص المميزة للمؤسسة التي لها تأثير مباشر على سلوكهم (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢٥٦).

تعريف سلوكم Slocum: هو مجموعة من الخصائص التي يمكن إدراكها عن تنظيم معين ذات تأثير في أسلوب تناول هذا التنظيم على كل من الأفراد أو بيئة العمل. (رسمي، ٢٠٠٥، ص).

تعريف لافوليت Lafollette: هو ذلك الأثر المركب الذي يتألف من عدة قوى داخل المؤسسة، وإن معرفة هذا المناخ تجعل الإدارة قادرة على تسخير تلك القوى، نحو إنجاز غايات المؤسسة، وإتاحة

احتياطي هائل من الطاقة، والدافعية للعمل، حيث إنّ تحليل المناخ التنظيمي يساعد في زيادة طاقة الأداء الكامنة في المنظمات، وفي زيادة درجة رضا العاملين. (السعود، ٢٠٠٩، ٢٥٦).

في معجم مصطلحات العلوم الإدارية يعرف المناخ التنظيمي بأنه: مجموعة من الخواص المتصلة ببيئة العمل والتي توجه في المؤسسة أسلوب الإدارة السائدة والطريقة التي يعمل بها المديرون والموظفون معاً، ويمكن وصف هذا المناخ بأنه مقدار ونوع العمل الجماعي والتعاون داخل المؤسسة، فاعلية الاتصالات، مدى تشجيع التخطيط والابتكار، طريقة حل المنازعات أي الاختلاف في الرأي، مدى مساهمة الموظفين في اتخاذ القرارات والمدى التي تعتمد فيه المؤسسة على الثقة المتبادلة بين المديرين والمرؤوسين درجة الالتزام بين أعضاء التنظيم، بدلاً من الاعتماد على علاقات السلطة والطاعة (بدوي، ١٩٩٣، ص ١٠٦)

وفي المجال التربوي كان كورنيل (cornell) هو أول من استخدم مصطلح المناخ المدرسي حيث وصفه بأنه نتاج إدراك الأفراد لأدوارهم كما يراها الآخرون في المؤسسة. (فليه، عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص ٢٩١).

تعريف الشقسي المناخ التنظيمي على أنه مجموعة من الخصائص والسلوكيات الموجودة في المؤسسة التربوية والتي تعكس التفاعلات التي تتم بطريقة، والتي يمارسها مدير هذه المؤسسة، ويكون لها تأثير على سلوك العاملين (المدرسين) فيها. (السعود، ٢٠٠٩، ٢٥٦).

نستنتج من التعريفات السابقة الآتي:

١) يعبر المناخ التنظيمي عن مجموعة الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمؤسسة والتي يمكن من خلالها تمييز مؤسسة عن أخرى.

٢) يعكس المناخ التنظيمي المميزات الشخصية والتنظيمية ويعبر عن خصائص المؤسسة كما يدركها العاملون.

٣) تؤثر خصائص المناخ التنظيمي على السلوك التنظيمي للعاملين في المؤسسة.

٢) المناخ التنظيمي وبعض المفاهيم الإدارية المشابهة:

١- المناخ التنظيمي والمناخ الإداري:

أشار قانع (١٩٨٩) بأن المناخ الإداري (Managerial climat)، يعتبر أحد المحددات الأساسية للمناخ التنظيمي بينما يعتبر المناخ التنظيمي أحد المحددات الأساسية للسلوك، أي أنّ المناخ الإداري

يتعلق أكثر بالقدرات الإدارية العليا وما يتخذها قادة المؤسسة من إجراءات إدارية، تؤثر على الكيان الكلي للتّظيم.

٢-المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ والمُنَاحُ النَفْسِيّ:

المُنَاحُ النَفْسِيّ (Psychological Climat): هو المُنَاحُ الذي يتهيئ للفرد والذي بموجبه يستطيع ممارسة المهنة الملقاة على عاتقه، بشكل أكثر فاعلية ويقدر ملائمة المُنَاحُ لرغبات وحاجات الفرد.

٣-المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ والبيئَة التَّنْظِيمِيَّة:

في حين تشمل البيئَة التَّنْظِيمِيَّة organizational Environment كل ما يدور داخل التَّنْظِيمِ وخارجه على المستوى الواسع (الكلي) فإنَّ المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ يتعلق بما يدور داخل التَّنْظِيمِ فقط، أي على المستوى الضيق (الجزئيّ) وبعبارة أخرى فإنَّ المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ يتعلق بالخصائص التي تتناول الفعاليات والنشاطات الداخليّة للتَّنْظِيمِ.

٤-المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ والثّقافة التَّنْظِيمِيَّة:

يقصد بالثقافة culture: ذلك الإطار العام الذي يعيش فيه الأفراد، والذي يشمل العادات والتقاليد، والاتجاهات والقيم والمعتقدات، وكما لكل مجتمع ثقافته فإن لكل مؤسسة ثقافتها التي تميزها عن غيرها، وهي التي تعرف في علم الإدارة بالثقافة التَّنْظِيمِيَّة "organizational culture" فهي تمثل الوعي المشترك بين أعضاء المؤسسة وهي المستويات العميقة من القيم والمعتقدات التي يتشارك بها أعضاء المؤسسة ونظرا لارتباطها بأوجه السلوك التَّنْظِيمِيّ وتفاعلاته لذلك تعد مكون يرتبط بشخصية المؤسسة وهويتها ومناخها التَّنْظِيمِيّ وباستراتيجيتها كما يرتبط بأوجه سلوكها التَّنْظِيمِيّ، كالتحفيز والقيادة، واتخاذ القرار، والاتصال والرقابة وغيرها. (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢٦٥-٢٦٦).

٣) أهمية المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ:

ولعلَّ أهمية المُنَاحُ التَّنْظِيمِيّ تكمن في تأثيره على سلوكيات العاملين واتجاهاتهم: حيث أنّ العاملين العنصر الأساس في أي عمل فالتأثير الإيجابي والمعاملة الحسنة والتقدير، أي تقديم الدّعم المعنوي للعاملين وليس فقط المادي يساعد على تطوير عمل المؤسسة. ويؤثر على دافعية العاملين ومن ثمَّ على أداء ونجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها، وعلى أداء الأفراد ورضاهم الوظيفي واتجاهاتهم في العمل في

المؤسسة، فالمناخ التنظيمي عنصر لازم لتحقيق التقارب بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين ويدفع إلى التنمية والتطوير المطلوبين (فليه، ٢٠٠٥، ص ٢٩٤).

ومما سبق نستنتج بأن المناخ التنظيمي من العوامل البارزة والأساسية في نجاح المؤسسات وتطورها.

٤) عناصر المناخ التنظيمي وأبعاده:

لقد اختلف الباحثون في تحديد عناصر المناخ التنظيمي فقد جعلها ستيرز "steers" مثلًا أربعة عناصر هي:

١- السياسات والممارسات الإدارية.

٢- الهيكل التنظيمي.

٣- تكنولوجيا المعلومات.

٤- البيئة الخارجية.

في حين جعلها باحثون آخرون سبعة بزيادة عناصر أخرى مثل نمط القيادة، ونمط الاتصالات، واتخاذ القرارات (بطاح، ٢٠٠٦، ص ٧٩).

أما أبعاد المناخ التنظيمي فقد خلط بعض الباحثين بينها وبين عناصر المناخ التنظيمي في حين رأى أغليبتهم التمييز بين الأبعاد والعناصر ونلاحظ أن المناخ التنظيمي يتألف من مجموعة من الأبعاد لم يتفق العلماء عليها ولا على عددها وسنرد فيما يلي بعض الأمثلة:

أشار فريلاندر وجرينبرغ (Friedlander&Greenberg) إلى سبعة أبعاد أساسية:

١. التحرر.

٢. العوائق.

٣. الروح المعنوية.

٤. الألفة والمودة.

٥. التأكيد على الإنتاج والمكافأة.

وقد جعل هالين وكروفت بعدين لقياس المناخ التنظيمي هما:

أ- خصائص المدير ويضم أربعة متغيرات هي:

١. التأكيد على الإنتاج: إلى أي مدى يحاول المدير أن يحث المعلمين على العمل كأن يشرف عليهم مباشرة ويطلب منهم نتائج أفضل.
٢. الحفز: السلوك الذي يعطي به المدير مثلاً للعمل الجاد وقوة للمعلمين.
٣. الاعتبارية: المدى الذي يتعامل به المدير مع المعلمين بكرامة واحترام واهتمام.
٤. الانزواء: المدى الذي يوصف به المدير بأنه يقيم حاجزاً اجتماعياً بينه، وبين المعلمين، أي أنه لا يبني معهم علاقة ودّية وصدّاقة.

ب- خصائص سلوك العاملين

١. الإعاقة: يشير هذا البعد إلى إحساس المعلمين بأن مدير المدرسة يثقل كاهلهم بالأعمال الروتينية وأعمال اللجان المختلفة والتي يعتقدون أنها غير ضرورية لذا فهم يشعرون أن المدير يحاول تعطيلهم عن أداء الأعمال التي يكلفون بها.
٢. الانفكاك: ويشير هذا البعد إلى الروح المعنوية المسيطرة على معلمي المدرسة، فالمعلمون يشعرون بالرضا والانتماء للمدرسة نتيجة لإشباع حاجاتهم الاجتماعية، وفي ذات الوقت بالاستمتاع بتأدية وإنجاز الأعمال التي يكلفون بها.
٣. الروح المعنوية ويشير هذا البعد إلى الروح المعنوية المسيطرة على معلمي المدرسة، فالمعلمون يشعرون بالرضا والانتماء للمدرسة نتيجة لإشباع حاجاتهم الاجتماعية، وفي ذات الوقت بالاستمتاع بتأدية وإنجاز الأعمال التي يكلفون بها.
٤. الود والألفة يشير هذا البعد إلى وجود علاقات طيبة بين معلمي المدرسة، مما يؤدي إلى إحساسهم بالرضا نتيجة لإشباع حاجاتهم الاجتماعية، وإن كان هذا الإحساس بالرضا لا يرتبط بالإنجاز في العمل (بطاح، ٢٠٠٦، ص ٧٩).

أما ليكرت فقد جعل هذه الأبعاد تسعة هي:

- ١- عملية القيادة.
- ٢- طرق التحفيز.
- ٣- نمط اتخاذ القرارات.

٤- وضع وتحديد الأهداف.

٥- نمط الاتصالات.

٦- عمليات التفاعل والتأثير.

٧- وضع وتحديد الأهداف.

٨- أسلوب الرقابة (بطاح، ٢٠٠٦، ص ٧٩-٨٠).

أما كامبل (Campbell) فقد جعلها عشرة على النحو الآتي:

١- بناء المهمة.

٢- المكافآت والعقاب.

٣- مركزية القرارات.

٤- تأكيد الإنجاز.

٥- التدريب والتطوير.

٦- الأمانة.

٧- الصراحة والصدق.

٨- المعنوية والمكافأة.

٩- التمييز والتشجيع.

١٠- كفاءة ومرونة المؤسسة بشكل عام (القريوتي، ١٩٨٩، ص ١٥١).

أما فورهان وجلمر

١- الهيكل التنظيمي.

٢- درجة تفقد التنظيم.

٣- اتجاهات الأهداف.

٤- نمط القيادة (بطاح، ٢٠٠٦، ص ٨٠).

وأما الطويل (٢٠٠٦) ذكر أن المناخ التنظيمي يتأثر بعشرة أبعاد تحدد نوع مناخه العام وذلك

على النحو الآتي:

١. بناء المهمة في النظام وذلك من خلال وضع تفصيلات محددة للمهام والأدوار التي يشتملها

النظام.

٢. المكافأة في النظام بتحديد أسس العلاوات والمكافآت والرواتب.

٣. اتّخاذ القرارات في النظام وذلك بتحديد الأسس المعتمدة في عملية صنع القرارات وتفويضها.
٤. الإنجاز في النظام بتحديد المنطلقات التي يعتمدها العاملون لبعده الإنجاز ومدى تأكدهم على تحقيق ذلك من خلال العمل.
٥. التّدريب والتّطوير في النظام، ويتضمن ذلك تحديد الأسس التي يعتمد عليها في تحسين وتطوير أداء الأفراد.
٦. الأمن الوظيفي في النّظام.
٧. الانفتاح في النظام، ويتضمّن ذلك مدى إحساس العاملين في النظام بمقدرتهم على الاتصال والتواصل مع المرؤوسين وفيما بينهم.
٨. المعنويّة والمكانة في النظام، أي مدى شعور العاملين في النظام بالرضى عن عملهم ودرجة انتمائهم لمهامهم وأدوارهم بشكل خاص وللنظام ككل بشكل عام.
٩. التقدير والدعم في النظام، ويتضمن هذا البعد شعور العاملين باهتمام إدارة النظام بعملهم، ومدى تشجيع النظام وتقديره ودعمه ومساندته لذلك.
١٠. مرونة النظام وقدرته على التكيف (الطويل، ٢٠٠٦، ص ١٤٣).

وأما فليبه، وعبد المجيد فقد حددا أبعاد المناخ التنظيمي في النقاط الآتية (٢٠٠٥):

١. الهيكل التّظيمي: وهو الشكل العام للمؤسسة الذي يحدد اسمها وشكلها واختصاصاتها ومجال عملها، وتقسيمها الإداري وتخصّصات العاملين بها.
٢. نظم الاتّصال: حيث تسهم الاتصالات بصورة فعّالة في تكوين المناخ التّظيمي وتحديد خصائصه.
٣. نُظم وإجراءات العمل: وهي مجموعة القرارات والأوامر والتّعليمات الدائمة التي تُنظم تنفيذ المهام المختلفة التي تقع على عاتق المؤسسة.
٤. طرق صنع القرارات: حيث يمثل الاهتمام بسياسة صنع القرارات جانباً حيوياً في تكوين البناء التّظيمي لأهميته في تطوير المنظمات وتأكيد استمرارية نجاحها.
٥. العلاقات الداخليّة: سواء كانت بين المدير والعاملين أو بين العاملين وبعضهم البعض، والتي لها أهمية كبرى في التأثير على السلوك داخل المؤسسة، وبالتالي تؤثر على كثير مما يتخذ من قرارات.
٦. نظام الحوافز: وهو النّظام الذي تتبعه الإدارة في تقديم المكافآت والتشجيع للعاملين بهدف تحفيزهم نحو تفعيل أدائهم والوصول إلى أقصى إنتاجية ممكنة.
٧. تكنولوجيا العمل: تعتبر التكنولوجيا من العناصر الهامة في المناخ التّظيمي، وقد دخلت جميع المنظمات الصناعية والتجارية والتعليمية.

٨. البيئة الخارجية: تعتبر البيئة الخارجية ذات العلاقة بأنشطة المؤسسة مصدراً أساسياً للعديد من المؤثرات الخاصة بالمناخ التنظيمي.

فالمناخ التنظيمي يتغير وفقاً لتغير الظروف والمعطيات الخارجية كما الداخلية، حيث توجد أسباب مختلفة ومتراصة للتغيير في المناخ التنظيمي ومنها أسباب خارجية ترتبط بالبيئة المحيطة بالمؤسسة، وما تحتويه من فرص ومشكلات ومتغيرات اقتصادية وسياسية واجتماعية وتكنولوجية وغيرها (فليه، عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص ٢٩٦-٣٠٢).

وترى الباحثة أن أبعاد المناخ التنظيمي التي تخص المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية، تتضمن بعدين وهما:

• **البعد الأول:** البيئة الداخلية للمدرسة بما تشمله من (معلمين، طلبة، مناهج دراسية، وأبنية ومرافق وتجهيزات مدرسية) والتفاعلات القائمة داخل هذه البيئة.

• **البعد الثاني:** البيئة الخارجية، ويمثلها المجتمع المحلي، والعلاقات القائمة بين المدرسة ومجتمعها المحلي.

وخلاصة القول أن أبعاد المناخ التنظيمي تتعدد بتعدد اهتمامات الباحثين، واختلاف الغرض من دراساتهم، وقد أدى هذا التنوع والتعدد إلى تعدد أنماط المناخ التنظيمي ما بين المناخ المفتوح والمناخ المغلق كما أنها في المجمل تُركّز على نمط القيادة والروح المعنوية والألفة والتفاعل والتحفيز والتأكيد على الإنجاز.

٥) نماذج المناخ التنظيمي المدرسي:

أولاً: نموذج هالبن وكروفت:

وربما كان هالبن وكروفت (HaLPen&Croft, 1967) من أوائل الباحثين الذين درسوا أنماط المناخ التنظيمي، وتوصلا إلى أن المناخ التنظيمي يجيء في تدرج متصل، يمتد من المناخ المفتوح في طرف، إلى المناخ المغلق في الطرف المقابل، وهذه المناخات هي:

١- المناخ المفتوح: (open climat):

يتميز المناخ المفتوح بأنه مناخٌ فعّالٌ ونشط، ويتحرّك باتجاه الأهداف المرسومة وفي مثل هذا النمط المناخية المفتوح يشعر العاملون بالتجانس، وبإشباع حاجاتهم الاجتماعية، ويكسبون الرضا، بطريقة سهلة نسبياً ولا يبذلون جهوداً نفسية كبيرة لملائمة البيئة الداخلية. كما ذكر (الطويل، ٢٠٠٦) أن المناخ المفتوح يتميز بما يلي:

- توفير الظروف المناسبة للعمل من الناحيتين المادية والفكرية.

- خلق جوٍ من العلاقات الإنسانية المناسبة.
 - توفير الحوافز المناسبة للأفراد.
 - تسهيل الاتصالات الفعّالة لتدفق البيانات والمعلومات اللازمة.
 - إشراك الأفراد في كل مجالات التخطيط ورسم وتنظيم العمل.
 - التدريب العملي والنمو المهني المستمر للعاملين.
 - تحديد العلاقات التّظيمية بما يُزيل التداخل بين الأدوار والتضارب والازدواج في الأداء.
- فالمُنْخا المفتوح يرتبط بارتفاع الروح المعنويّة للمعلّمين، وزيادة الرضا عن العمل، وبالتالي الإنجاز العالي للمدرسة، وتقدّمها المستمر نحو الأفضل (الطويل، ٢٠٠٦، ص ١٥١).

٢- المُنْخا المستقل (Independent Climat):

يتميز هذا النمط من المُنْخا أنّ القائد يمارس سلطته، بشكل مرن وسهل، خارج علاقات السلطة والسيطرة الرسمية، وهذا يرفع الروح المعنوية للعاملين، ويشبع حاجاتهم الاجتماعية وعادة ما يكون مستوى الرضا في هذا النمط جيداً، ولكنه أقل من مستوى النمط الأول المفتوح.

٣- المُنْخا المسيطر عليه / المنضبط (Controlled Climat):

ويتميّز هذا النمط بانعدام العلاقات الشخصية بين العاملين، وسيادة الاهتمام بالعمل مقارنة بالاهتمام بالعاملين، وهنا يتم توجيه السلوك الجماعي، نحو إنجاز، مع إهمال السلوكيات الموجهة لإشباع الرغبات الاجتماعية للعاملين.

٤- المُنْخا الأبوي (Climat Parental):

وفي هذا النمط القائد هو الذي يقوم بتحديد المهمات، ويُلزم الجماعة بتنفيذها وعادة ما يحاول القائد أن يكون المصدر الأول لجميع الفعّاليات التي يراها ضرورية، ولا يفسح المجال للعاملين للمشاركة، ولذا تكون درجة الإنجاز أو من حيث إشباع الحاجات الاجتماعية.

٥- المُنْخا المغلق (Closed Climat):

يتميز هذه المناخ بدرجة عالية من اللامبالاة والتسيّب وبقلة الترابط بين الأفراد وقلة المسؤولية وتكثر فيه المشاحنات (نشوان، ٢٠٠٤، ص ٢٢٥)، ويكون نمو المؤسسة بطيئاً، إلى درجة تهدد بقاؤها وتكون الروح المعنوية منخفضة جداً.

٦- المناخ العائلي: Familiar Climate

يعمل المعلمون والمدير كُلاً على حِدة، بحبِّ وألفة دون إعاقة المعلمين بالأعمال الكثيرة ودون إجراءات لتوجيه جهودهم نحو الإنجاز. لذا فالحاجات الاجتماعية للأفراد مشبعة، والألفة بين المعلمين متوفرة، ومستوى الروح المعنوية والرضا الوظيفي متوسط. ويعدُّ المدير نفسه جزءاً من المجموعة لذلك يضع قليلاً من القوانين التي توضح سير العمل ولا يركز على الإنتاج أو يحاول التأكد من مستوى الأداء (رسمي، ٢٠٠٤، ص ١٠٢).

ولعلَّ المناخ المفتوح: هو الذي يمثل القيادة التحويلية حيثُ تميل المدارس ذات المناخ المفتوح إلى أن تكون ذات درجات أعلى في الانتماء والقدوة، والعلاقات الإنسانية، ودرجات أقل في التباعد والإعاقة والشكليات في العمل والتركيز على الإنتاج، لذا يُعدُّ المناخ المفتوح أفضل أنماط المناخ المدرسيّ.

ثانياً: نموذج ليكرت:

قام ليكرت (Likert) عام "١٩٦١ م" بدراسة مسحية لوصف البيئة الداخلية للمؤسسات التجارية والصناعية، وتوصل إلى نموذج من أربعة أنظمة للإدارة تصفُ المناخ المؤسسي والسلوك القيادي داخل المؤسسة من خلال مقياس الخصائص التنظيمية الذي يركز على ثمانية أبعاد هي: عمليات القيادة، وقوى الدافعية، وعملية الاتصال، وعملية التفاعل والتأثير، وعملية صنع القرار، ووضع الأهداف، وعمليات الرقابة وتحقيق الأهداف، والتدريب، واستخدام ليكرت هذه الأبعاد الثمانية لرسم صورة مختصرة لكل مؤسسة خلال المناخ المستمر الذي يتدرج في أربعة أنماط تنظيمية من الاستغلالي التسلطي في طرف إلى النظام التشاركي في الطرف الآخر. ويوجد بينهما نظامان آخران هما الخيري التسلطي والاستشاري ويميل كل منهما إلى مشابهة الطرف الذي انحرف عنه، فالنظام الخيري التسلطي به معظم خصائص النظام الاستغلالي التسلطي، والنظام الاستشاري به معظم خصائص النظام التشاركي ولكن بدرجات أقل. وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل نظام منهم (Likert, 1961, 15).

١ النظام الاستغلالي التسلطي: Exploitive Authoritative

يوجد فيه قدرٌ ضئيل من الثقة والطمأنينة لدى الرؤساء والمرؤوسين، وتتحكم المستويات العليا في الإدارة وضبط النظام وصنع القرار، ويسود الاتصال الهابط، لذا يحصل النظام على معلومات غير دقيقة، وتعتمد الحوافز على السلطة والتخويف. ويسعى النظام غير الرسمي إلى رفض القرارات بطريقة ضمنية، فيختل نظام المؤسسة نتيجة لعدم الرضا وانتشار السخط بين العاملين.

٢ النظام الخيري التسلطي: Authoritative Benovolent

وفيه تصنع الإدارة العليا بعض القرارات وتفوض بعض سلطاتها إلى بعض الأفراد في المستويات الدنيا، وتعتمد الحوافز على السلطة والتخويف ولكن بدرجة أقل من النظام التسلطي، ويتقاسم الأفراد الاتجاهات السالبة والموجبة نحو التنظيم، وإن كان التنظيم غير الرسمي يعمل ضد مصالح التنظيم الرسمي.

٣ النظام الاستشاري: Consultative

وفيه تتحدد السياسات العامة من قبل المستويات العليا، وتتخذ القرارات الأقل أهمية في المستويات الدنيا. وتعتمد الحوافز على الخبرة وإثبات الذات، وتناقش القرارات مع المسؤولين، وتزداد الاتجاهات الموجبة نحو التنظيم ويشعر أغلب الأفراد بالمسؤولية لتحقيق أهداف المؤسسة.

٤ النظام التشاركي: Participative

وفيه توضع القرارات من جانب جميع أفراد المؤسسة عن طريق اللجان ويتقبلها الجميع، ويمتد الاتصال في جميع الاتجاهات وتسود الاتجاهات الإيجابية بين الأفراد، وتتأسق جهود التنظيم الرسمي وغير الرسمي، وكلما اقترب الأسلوب الإداري من هذا النظام زادت فعالية المناخ المؤسسي.

ومع أن نموذج ليكرت لنمط المناخ قد نبع من المؤسسات التجارية والصناعية إلا أنه يناسب المدارس. كما قام "ليكرت" بالاشتراك مع زميلته "جين" بتطوير أداة أطلقا عليها الصورة المختصرة للمدرسة لتطبيقها على المعلمين والإداريين والطلبة لوضع خريطة مفاهيم المناخ المدرسي.

وتعد دراسة هول (Hall) إحدى الدراسات المنشورة التي قارنت مقياس ليكرت للصورة المصغرة للمدرسة مع مقياس هالبن وكروفت للمناخ المدرسي وأشارت نتائجها إلى أنه كلما كان المناخ مفتوحاً كان النظام تشاركياً (أحمد، ١٩٨٧، ص ٣٢).

ولعل أفضل هذه الأنظمة: هو النظام التشاركي الذي يقوم على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات مما ينعكس على العلاقات السائدة في المؤسسة بشكل إيجابي.

ثالثاً: نموذج بلور وجونز:

قام ويلور وجونز (Jones & Willower) عام ١٩٦٧م بدراسة النظام الاجتماعي لإحدى المدارس من خلال قياس اتجاهات المعلمين إزاء ضبط التلاميذ بواسطة استبانة أيديولوجية ضبط التلاميذ التي قاما

بتصميمها، وتوصل الباحثان إلى اختلاف في الاتجاهات يتدرج من المدارس الحارسة إلى المدارس الإنسانية. ويلخص ليونبرج أهم خصائص المناخ المدرسي بهذين النمطين من المدارس فيما يلي (Lunenbug, 1987 , 5):

١ المدارس الحارسة: Custodian School:

يُصَفُّ مَنَاحُهَا بِالْقَسْوَةِ وَالانضباط والمحافظة على النِّظام، وعلى التلاميذ قبول قرارات المعلمين دون مناقشة، ولا يحاول المعلمون فهم سلوك التلاميذ ويسيطر على جو هذا النمط من المدارس عدم الثقة والتشاؤم.

٢ المدارس الإنسانية: Humanistic School:

تتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الإيجابي والتعاون بين المعلمين والتلاميذ، وتهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية في العملية التعليمية. ويحبذ المعلمون في هذا النموذج المناخ الديمقراطي الذي يكون فيه الاتصال مفتوحاً بين التلاميذ والمعلمين.

وفي دراسة قام بها لوننبرج وستوتان (Stoutan & Lunenburg) عام ١٩٧٤ م، وطبقت استبانة أيديولوجية ضبط التلاميذ، واستبانة المناخ المؤسسي على عينة مكونة من ألف معلم تم اختيارهم من ٥٣ مدرسة ابتدائية، توصل الباحثان إلى أن الاتجاهات الإنسانية نحو الضبط المدرسي تنتشر في المدارس ذات المناخ المفتوح، بينما الاتجاهات الحارسة تنتشر في المدارس ذات المناخ المغلق.

(Lunenbug, 1987.15)

نستنتج أن: المدارس الإنسانية يسودها المناخ المفتوح، فهي تعتمد على الاتصال المفتوح والاستشارة الفكرية، والتعاون، وتهتم بالناحية النفسية والاجتماعية وهذا ما يتم السعي لتحقيقه في جميع المؤسسات.

رابعاً: نموذج ستيرن

انطلق ستيرن (Stern) في دراسته للسلوك التنظيمي التي أجراها ١٩٧٠ م من آراء علماء النفس الإنسانيين الذين ينظرون إلى السلوك باعتباره محصلة لتفاعل الفرد مع البيئة، ومن نموذج الحاجات الضغط الذي أعده ميل (Mill) حيث تمثل الحاجة القوية المؤثرة في الإدراك والسلوك ويمثل الضغط الأوضاع التي تشكل عائقاً أمام الحاجات، وقام الباحث ببناء قائمة المناخ المؤسسي لقياس المناخ

المؤسسي في المؤسسات التعليمية والصناعية والتدريبية وتحتوي هذه القائمة على بعدين يحتوي كل منهما على عدّة محاور (Stern, 1970, p7).

البعد الأول: يتضمن التركيز على النمو ويهتم بالأنشطة التعاونية بين الأفراد ويحتوي على أربعة محاور هي: المناخ الفكري، واحترام الذات، ومعايير الإنجاز، وحياة الجماعة.

البعد الثاني: يتضمن التركيز على الضبط ويصف اهتمام المؤسسة بالإجراءات الإدارية البيروقراطية ويحتوي على ثلاثة محاور هي: النظام والترتيب، وضبط الدافعية، والعزلة الاجتماعية.

ومن خلال تطبيق أداة الدراسة تمكن ستيرن، في ضوء الدرجات التي تحصل عليها المؤسسة في كل من بعدي النمو والضبط، من تحديد أربعة أنواع من المناخ المؤسسي وهي: مناخ ذو درجات عالية في بعدي الضبط والنمو الفردي، ومناخ ذو درجات منخفضة في بعدي الضبط والنمو الفردي، ومناخ ذو درجات عالية في بعد النمو الفردي ومنخفضة في بعد الضبط، ومناخ ذو درجات عالية في بعد الضبط ومنخفضة في بعد النمو الفردي، ويفتقد هذا المناخ إلى الجو التعاوني الودي ويركز على العمل.

ولعلّ أفضل أنواع المناخ المؤسسي هو ذو الدرجات العالية في النمو الفردي، والمنخفضة في الضبط حيث يسود المناخ الودي التعاوني وعلاقات إنسانية متميزة.

خامساً: نموذج هوي وفيلدمان:

قام هوي وفيلدمان (Feldman & Hoy) عام ١٩٨٧ م بإعداد استبانة تحتوي على (٤٤) عنصراً لقياس سبعة أبعاد تغطي علاقة مدير المدرسة والمعلم والطالب بعضهم ببعض، وهذه الأبعاد هي: استقلالية المؤسسة، وتأثير المدير، والمبادرة، والتركيز على الإنتاج، والموارد والإمكانات، والتركيز على الجوانب الأكاديمية، والتركيز على العلاقات الإنسانية، وأطلق على هذه الاستبانة قائمة الصحة المدرسية.

وقد قام الباحثان بتطبيق دراستهما على (٧٨) مدرسة ثانوية في ولاية New Jersey بالولايات المتحدة الأمريكية تمثل معظم المناطق التعليمية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وقد توصل الباحثان إلى وصف لمستوى الصحة المدرسية من خلال تدرُّج متصل يمتد من المدارس الصحية (وهي المدارس التي سجّلت درجات عالية في أبعاد الاستبانة جميعها) إلى المدارس غير الصحية (وهي المدارس التي سجّلت درجات منخفضة في أبعاد الاستبانة) وفيما يلي وصف لهذين النوعين من المدارس:

١- المدارس الصحية:

يجمع مدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً نشيطاً بين التركيز على العمل والنواحي الإنسانية، فيضع مستويات عالية للأداء ويساند المعلمين، ويشعر المعلمون بالحماس للعمل والفخر بالانتماء إلى المدرسة ويضعون معايير عالية وواقعية لإنجاز طلابهم، وتسود المدرسة العلاقات الودية والقدرة على مواجهة ضغوط البيئة المحلية وأولياء أمور الطلبة.

٢- المدارس غير الصحية:

يتم التركيز على النواحي الأكاديمية، ويسود التباعد والعزلة بين المعلمين الذين يكرهون أعمالهم ويكرهون زملاءهم، ويعجز مدير المدرسة عن مساندة المعلمين أو إرشادهم، وتصبح المدرسة عرضةً للضغوط الخارجية من جانب المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة. وتشير خصائص هذه الدراسة إلى نوع المناخ المدرسي الرديء الذي يتصف بالتباعد وانخفاض الروح المعنوية وكراهية الطلاب للمدرسة وضعف الصلة بين البيت والمدرسة (Hoy & Feldman, 1987, p 39).

نستنتج أهمية المدارس الصحية التي تركز على العمل والنواحي الإنسانية مما يؤدي لمناخ صحي سليم يسوده المحبة والتعاون.

سادساً: نموذج مايلز:

قام مايلز (Miles) بإعداد نموذج لوصف مناخ التنظيم الإداري السليم في المدرسة، وقد حدد مايلز عشر خصائص كمؤشرات للصحة في المدرسة تتمثل فيما يلي:

١. التركيز على الأهداف:

فالأهداف واضحة ومحددة للأعضاء، ومقبولة وقابلة للتحقيق.

٢. كفاية الاتصال:

الاتصال الأفقي والرأسي مما يؤدي إلى القدرة على تحسس المشكلات الداخلية.

٣. الاستخدام الأمثل للسلطة:

توزيع السلطة متساوٍ، فالمرؤوسون لديهم القدرة على التأثير في الرؤساء، والرؤساء لديهم القدرة نفسها.

٤. الاستخدام الأمثل للموارد:

الطاقات والقوى البشرية مستخدمة بطريقة جيدة فلا يوجد أعمال كثيرة فوق طاقة الأفراد أو أعمال قليلة تؤدي إلى البطالة.

٥. التلاحم:

الأفراد مترابطون بعضهم ببعض وبالمؤسسة، ولا يرغبون في الانتقال منها.

٦. الروح المعنوية:

يظهر في المؤسسة إحساس عام بالسلامة والرضا عن العمل.

٧. الإبداع:

تستحدث المؤسسة الطرق والإجراءات الجديدة، وتتجه باستمرار نحو أهداف جديدة.

٨. الاستقلالية:

تظهر المؤسسة استقلالها عن البيئة المحيطة ولا تستجيب للضغوط بطريقة سلبية.

٩. التكيف:

تتمتع المؤسسة بالقدرة على استحداث التغيرات الإيجابية المؤدية إلى نموها وتطورها.

١٠. كفاية حل المشكلات:

تحل مشكلات المؤسسة بأقل مجهود (Sergiovanim & Miles, incarve, 1969, p 380).

إنَّ الخصائص التي أوردها "مايلز" عن سلامة البيئة المدرسيَّة تدخل ضمن وجهة النظر التي تنظر إلى المدرسة وهي نظام اجتماعي تتفاعل عناصره بعضها مع البعض فالأبعاد المذكورة تتفاعل مع بعضها وفق نظام ديناميكي، بحيث يؤثر كل بعد ويتأثر بالأبعاد الأخرى وبالتالي يؤثر على مستوى صحة البيئة المدرسية.

نستنتج مما سبق أنَّ القيادة التحويليَّة تمثل المناخ المفتوح كما أورده "هالبن وكروفت" لذلك هي تتوافق مع هذه النماذج في النظام التشاركي الاستشاري الذي حدده "ليكرت" وهي تحقق ما تقوم عليه المدارس الإنسانيَّة والصحيَّة من وجهة نظر "بلور وجونز وهوي وفيلد مان" كما أنَّها تسعى إلى درجات عالية من النمو الفردي ومنخفضة من الضبط كما ذكر "ستيرن" ونجد أنها تحقق نموذج "ويلز" بخصائصه، فالقيادة التحويلية بأبعادها ومفاهيمها تسعى إلى التعاون واحترام الفرد والتعامل الإنساني

وغرس القيم داخل نفوس المرؤوسين ومنحهم الحرية للإبداع وبذلك تحقق مُناخ صحي وفَعَّال تسوده المحبة والعمل الجاد لتحقيق مستوى أداء يفوق التوقعات.

٦) العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي:

يتأثر المناخ التنظيمي لمؤسسة ما بمجموعة من العوامل والمتغيرات الأساسية فقد توصلنا لـ ليتون وسترنجر (litwin & Stringer, 1968) من خلال دراستهما، إلى ستة عوامل تؤثر في المناخ التنظيمي، وهي:

١- نمط القيادة والإشراف leadership & Supervision style:

إن نمط القيادة والإشراف عامل رئيسي، محدد لطبيعة المناخ التنظيمي، فإذا كان نمط الإشراف مركزياً، أو تسلطياً، فإن ذلك سيؤدي إلى مُناخ تنظيمي غير صحي للعاملين، بحيث يحد من مبادراتهم، ومساهماتهم للتعامل مع المشكلات الإدارية، لأنهم يعرفون أن قراراتهم، أو مستويات أدائهم، لا قيمة لها، مما يقلل من إمكانية تقدم المؤسسة التي يعملون فيها نتيجة لشعورهم، بأنهم غير معنية بتحسين أدائهم ويؤدي هذا إلى إضعاف روح التنافس مع المؤسسات الأخرى. وفي المقابل، فإن نمط القيادة الديمقراطية والتي يستمع فيها القائد للعاملين، ويشجعهم على تقديم أفكارهم ومقترحاتهم، فإن ذلك يوجد مناخاً صحياً في أغلب الأحيان، ويزيد من ثقة العاملين بأنفسهم، ويحسنون بقيمتهم، وبالتالي يزيد من انتمائهم للمؤسسة، ويسعون جاهدين لتحقيق أهدافها. ولعل القيادة التحويلية خير من يمثل هذا الجانب من خلال الاعتبارية الفردية وإشراك المرؤوسين.

٢- نمط الاتصالات communication:

يؤثر نمط الاتصالات في المؤسسة، هابطة أم صاعدة، أم أفقية، على طبيعة المناخ التنظيمي فإذا كانت الاتصالات في المؤسسة هابطة فقط Downward، وتتضمن تعليمات الإدارة، وتوجيهاتها وأوامرها فقط ولا تتيح مجالاً للاتصالات الصاعدة upward، من العاملين إلى الرؤساء والتي تسمح بالحوار وإبداء الرأي وتقديم الاقتراحات، أو للاتصالات الأفقية lateral، التي تعتبر مكتملة للاتصال الفعال، فإن ذلك يشجع على انتشار روح اللامبالاة Apathy في المؤسسة، ويقلل من اهتمام العاملين بما يجري إن شئنا من الاتصالات الصاعدة والأفقية جنباً إلى جنب مع قدر معقول من الاتصالات الهابطة، فإن ذلك يساعد العاملين على تفهم مختلف الجوانب التي تعطيها الاتصالات الهابطة، ويعطي فرصة للعاملين للتعلم والتطور، ويزيد مستوى ولائهم التنظيمي، ويرفع من مستوى أدائهم الوظيفي ولعل القيادة التحويلية تحرص

على إيجاد وتشجيع عمليات اتصال مباشرة ومستمرة بين القادة والعاملين وبين العاملين مع بعضهم البعض.

٣- طبيعة العمل work Itself:

يقصد بطبيعة العمل مدى كونه روتينياً مبرمجاً، لاجال فيه للإبداع أو الابتكار، أو غير روتيني، وفيه مجال للتطوير والتجديد، ذلك أنّ العمل الذي لا يحس العامل بقيمته في نهاية يومه، يؤدي إلى فقدان العامل بإحساسه بأهمية دوره، وبالتالي لا يرى حافزاً للتحسين في الأداء، بل يظل يرقب اقتراب نهاية الدوام، حتى يتخلص من هذا الكابوس الذي قد يسبب له اكتئاباً، إنّ عشق العامل لعمله وحبّه للمهام التي ينجزها، توجد ارتباطاً عضوياً، بينه وبين مؤسسته، الأمر الذي يزيد من مستوى أدائه، ونجد أنّ القيادة التحويلية تسعى إلى التجديد والإبداع من خلال الاستثارة الفكرية والتحفيز وتخلق نوع من التجديد المستمر الأمر الذي يجعل العامل مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمؤسسته.

٤- المشاركة في اتخاذ القرار ParticipatiPation in Decision Making:

يعتبر إفساح المجال أمام العاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات مصدراً من مصادر الدعم المعنوي لهم، إذ يحسون بقيمتهم، وإنسانيتهم، ويجعلهم يجتهدون بطرح الأفكار التي من شأنها تحسين طرق العمل، إنّ مشاركة العاملين في صنع القرارات تخفف بشكل مباشر وغير مباشر من وجود الصراعات التنظيمية، وتؤمن مزيداً من الانسجام في جو العمل ذلك أنّ مصدر بعض التناقضات، والصراعات هو عدم رضا العامل عن العمل، فاهتمام الإدارة بالعاملين، وقضاياهم يوفر مناخاً تنظيمياً صحياً يساهم في إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين وهذا ما تسعى إليه القيادة التحويلية من خلال مشاركة العاملين في اتخاذ القرار بصورة تعاونية وتشجيع العمل الجماعي.

٥- تكنولوجيا العمل والأتمتة Technology@Automization:

تعتبر التكنولوجيا من العناصر الهامة في المناخ التنظيمي فإذا كانت التكنولوجيا تقوم على التشغيل الآلي، (الأتمتة) فإنّ ذلك يؤدي إلى تكوين مناخ تنظيمي جامد، وغير مشجع على التفكير وهذا لا يعني أنّ العمل الإبداعي لا يكون إلا في العمل اليدوي، بل أن المقصود هو أن يكون هناك مجال لتقديم الاقتراحات الذي يمكن أن تساهم، وهي إمكانية تتواجد في التنظيمات التي لا تقوم كلياً على التشغيل الآلي، حيث يصبح الإنسان بمثابة الآلة وبذلك نجد أن القيادة التحويلية تفتح المجال لكل جديد ولكل إبداع وابتكار وذلك لتحقيق مستوى عالٍ من الأداء.

٦- البيئة الخارجية External Environment:

تعتبر البيئة الخارجية ذات العلاقة بأنشطة المؤسسة مصدراً أساسياً، للعديد من المؤثرات الخاصة بالمناخ التنظيمي فمثلاً نتيجة الظروف الاقتصادية الاستغناء عن جزء من العاملين، وبذلك يتصور من تبقى من العاملين أن المناخ التنظيمي غير مستقر وقلق، فإن هذه التصورات ستؤثر على نمو المؤسسة وتطورها، وعلى إنتاجية العاملين وإبداعهم ومن ناحية أخرى فإن على إدارة المؤسسة أن تعمل على إقامة الجسور مع البيئة الخارجية لتضمن دعمها المادي والمعنوي، مما يجعل العاملين يشعرون بأنهم يعملون ضمن مناخ تنظيمي إيجابي ولعل القيادة حريصة على إيجاد مثل هذه الجسور وذلك لضمان مناخ إيجابي آمن من خلال الرؤية الواضحة التي تضعها وتشرحها وتشرك العاملين بها (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢٥٨-٢٥٩).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هذه العوامل الستة يمكن أن تؤثر تأثيراً إيجابياً أو سلبياً على سلوك العاملين في المؤسسة، وعلى مخرجاتها لذلك من واجب الإدارة الاهتمام بها، وأن تعمل على تحسينها بشكل يساهم في تحسين سلوك العاملين فيها، ويرى القريوتي (١٩٩٣) أن إهمال هذه العوامل يعتبر أحد المشكلات الرئيسية في الإدارة العربية التي لا تلقي الاهتمام الكافي، حيث ينصرف الاهتمام إلى النواحي التنظيمية، دون هذه الأمور التي تتصل بالإنسان الذي هو جوهر العملية الإدارية (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢٦٠).

ومما سبق ذكره عن القيادة التحويلية نجد أنها ركزت على الاعتبارية الفردية والتحفيز على التعاون وروح الفريق والمشاركة أي العمل كأسرة واحدة لتحقيق أهداف المدرسة وكل ذلك يؤدي إلى خلق مناخ إيجابي وفعال نسعى إليه ونحتاجه في مؤسساتنا التربوية.

ثانياً: العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي:

١) دور القيادة في تحسين المناخ التنظيمي:

المناخ التنظيمي هو أساس نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها، ولعل هذا يفرض على القيادي معرفة المناخ التنظيمي لمؤسسته وفهم أبعاده، وذلك لاختيار النمط المناسب للعاملين وللمؤسسة، وللحصول على مناخ تنظيمي جيد يساهم في الارتقاء بمستوى أداء المؤسسة ويساعد العاملين على مزيد من الجهود في العمل، وذلك يكون عن طريق اتباع الأمور الآتية والتي هي من صلب مهام القيادي:

- ١- أن تكون العلاقة مبنية على أساس التعاون والاحترام المتبادل.
 - ٢- تشجيع العاملين على إظهار المبادرة والمبادرة الذاتية، أثناء أدائهم لأعمالهم وإشعارهم بأن لهم حرية التساؤل، والاستفسار عن القيود والضوابط بالإضافة إلى إحساسهم بالدعم عندما يحتاجونه من قبل قيادات هذه المؤسسة.
 - ٣- أن يتاح في هذه المؤسسة فرصة النمو الفردي، واستغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن.
 - ٤- الابتعاد قدر الإمكان عن مركزية اتخاذ القرارات، والعمل على تفويض المزيد من الصلاحيات في نطاق العمل.
 - ٥- توفير المستلزمات الأساسية المتعلقة بالعمل سواء كانت إدارية أو فنية.
 - ٦- أن يشعر العاملون بأن مؤسساتهم مؤسسات تتميز بحيويتها وأن أهدافها تشمل على الإبداع وأن تتكيف مع الظروف المتغيرة.
 - ٧- أن يكون هناك تعاون وتكامل بين الأقسام المختلفة، بهذه المؤسسات الأمر الذي ساعد على إنجاز الأهداف التي أنشئت من أجلها.
 - ٨- أن تكون عملية الاتصال والتواصل بهذه المؤسسات مفتوحة، وذات فعالية عالية.
 - ٩- استخدام الطرق العلمية في معالجة الاختلافات، والتعارض في الآراء داخل هذه المؤسسات.
 - ١٠- الابتعاد قدر الإمكان عن الإرهاق النفسي للعاملين بهذه المؤسسات بسبب سوء توزيع العمل (السعود، ٢٠٠٩، ص ٢٦٥-٢٦٦).
- وقد أثبتت دراسات "السويدان وياشرا حيل" نجاح القيادة التحويلية بشكل واسع في مجالات كثيرة وظهرت مؤشرات على هذا النجاح في المؤسسات التي تطبق القيادة التحويلية ومن تلك المؤشرات ما يلي:
- أصبح العاملون أكثر حماساً.
 - أصبح العاملين أكثر التزاماً بمبادئهم ورؤيتهم.
 - أداء العاملين أفضل.
 - العاملون فريق متماسك يضحون بذواتهم وبمصالحهم الشخصية من أجل رؤية الجماعة ومصالحها (السويدان، باشرا حيل، ٢٠٠٩، ص ١١١).

٢) علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي:

يؤدي القائد التحويلي دوراً بارزاً في المناخ التنظيمي وفق ما يلي:

١- في الارتقاء بالتفكير وتطوير المرؤوسين

كما يشير باس وأفوليو (bass&AVolio) إلى تأثير القادة التحويليون في الثقافة المدرسية بين

العاملين من خلال:

- فرق العمل الجماعي
- الإبداعية
- الإنتاجية الفردية

وأظهر ليثود وجانتزي liethwood&jantzi أن القيادة التحويلية تعمل على تعزيز وزيادة الثقافة المدرسية التعاونية وقد ربط هذان الباحثان بين أهداف القيادة التحويلية وبين أثر الثقافة المدرسية التعاونية في المعلمين والطلبة، وقد وصف هذان الباحثان هذه العلاقة بما يلي:

١- يساعد القائد التحويلي في بناء معنى مشترك، بين المعلمين في المدرسة بالنسبة لأهدافهم الخاصة والأهداف المشتركة للمدرسة، وبين مستويات عليا من الالتزام بتحقيق هذه الأهداف، كما يعمل على تعزيز المعايير والمعتقدات بين المعلمين حول أهمية عملهم وزملائهم.

٢- يشجع القائد التحويلي الانفتاحية وتقبل الأفكار والممارسات الجديدة وتقييمها.

٣- يقوم القائد التحويلي بتحفيز واستثارة تأملات الأفراد لكيفية تطوير العمل، ويتضمن ذلك تقييم الافتراضات الأساسية في بناء الأهداف التربوية، كما يعمل على تعزيز المعايير والمعتقدات بين المعلمين حول أهمية عملهم وزملائهم (Bass&Avolio, 1990, p55).

٢- الالتزام بالتغيير من قبل المرؤوسين:

لقد لاحظ (Burns, 1978) أن القيادة التحويلية تصبح في النهاية فضيلة أخلاقية من حيث أنها ترفع مستوى السلوك الإنساني والطموح الأخلاقي لكل من القائد والمرؤوس، ولذلك فإنها تحاول التأثير على كليهما، واستناداً لهذا فإن (Burns) يؤكد أن هذا النوع من القيادة يرفع مستوى الالتزام عند كل من القائد والمرؤوس. وفي كتابه " القيادة والأداء أكثر مما هو متوقع" أكد (Bass) أن القيادة التحويلية تستطيع دفع المرؤوسين لما هو أكثر من حدودهم العادية، وأنها قادرة على الارتقاء باتجاهات العاملين، معتقداتهم، دوافعهم، والثقة بهم من نقطة معينة باتجاه الأعلى.

كما أوضح (Avolio & Bass, 1988) أنّ القيادة التحويلية ترتبط بشكل إيجابي بكيفية إدراك القائد بشكل فعّال من قبل مرؤوسيه، وكيف أن المرؤوسين يبذلون الجهود باتجاه قائدهم، وأيضاً كيف يكون رضا المرؤوسين عن أداء قادتهم، لذلك يُنظر إلى القادة التحويليين على أنهم فعّالين باستمرار وذلك لاتصالهم بحاجات ومتطلبات المرؤوسين والسعي الدؤوب للارتقاء بها للأعلى، ولامتلاكهم فرق عمل فعّالة أكثر، ولمساهماتهم بفعّالية في المؤسسة ككل، بالإضافة إلى أن المرؤوسين يرون أنفسهم بأنهم يبذلون جهوداً كبيرة باتجاه قائدهم، وبالتالي واستناداً لهذه الرؤية فإن سلوك القيادة التحويلية بشكلها الكامن يعزز التزام العاملين اتجاه التغيير، وهذا يؤكد ارتباط هذه القيادة إيجابياً بالفعّالية التنظيمية.

إنّ هناك تأثير آخر مهم وذو دلالة للقيادة التحويلية يفضي إلى التزام العاملين اتجاه التغيير وهو بناء الرؤية، فقد وصف (Bennis & Nanus, 1985, p44) الرؤية بأنها: "خيال فكري روحي لوضع المؤسسة الممكن والمرغوب في المستقبل"، وهذا الوضع يمكن أن يكون غامضاً كحلم، أو صحيحاً ودقيقاً كهدف أو مهمة. وبالتالي فإن رؤى القادة الفعّالين تجبر الناس وتدفعهم باتجاه قادتهم، وتحفز الثقة لديهم، وتحول الأهداف إلى حقيقة، فعندما تكون الرؤية محملة بالقيم فإنها ستقود لالتزام غير مشروط، ولذا فإن بناء الرؤية أمر أساسي للقيادة التحويلية الفعّالة وهي تميز بين القادة والمديرين.

إنّ النقطة البارزة للقيادة التحويلية هي أنّها قيادة من الناس، وأنّها تنشأ من العلاقة والصدقة الحقيقية من خلال أولئك الذين يعملون مع بعضهم البعض والتي تعطي إثارة وتوقظ الالتزام عند العاملين تجاه التغيير، فالقادة التحويليون يقودون بدفع الآخرين أكثر من جرّهم وسحبهم، بدفعهم وإلهامهم أكثر من أمرهم، بخلق القدرة على الإنجاز من خلال التحدي والتوقعات والمكافآت أكثر من التلاعب بمشاعرهم، بجعل الناس قادرين على استخدام مبادآتهم وخبراتهم أكثر من التبرؤ ونكران خبراتهم وأفعالهم. فالقيادة التحويلية تزود الحافز لدى الناس ليحاولوا التحسين في ممارساتهم، فهذا التحسين المستمر ومساعدتهم من قبل القائد التحويلي سوف يزيد الطاقة والثقة ليتعاملوا مع التحديات وجعلهم أكثر التزاماً بعملية التغيير.

لقد أشار (Roberts, 1985) إلى أنّ قيادة التحويل هي: " القيادة التي تسمح بإعادة تعريف رؤية ومهمة الناس، وإعادة تجديدهم لالتزامهم، وإعادة هيكلة نظمهم لتحقيق الهدف". وأوضح (Jentzi & Leithwood, 1995) أن الأشكال التحويلية للقيادة سوف تكون مناسبة لتلك التحديات التي تواجهها بسبب إمكانياتها لبناء مستويات مرتفعة من الالتزام.

وقد أجمع عدد من الباحثين (Burns, Bass, Yukl) على وجود ثمانية أبعاد لممارسة القيادة التحويلية تزيد من التزام العاملين بالتغيير وهي:

١- تطوير الرؤية بشكل واسع بالنسبة للمؤسسة: فسلوك القائد يجب أن يتضمن تطوير، توضيح، ودفع وإلهام الآخرين مع رؤيتهم للمستقبل.

٢- بناء إجماع حول أساسيات وأهداف المؤسسة: فسلوك القائد يجب أن يشجع التعاون في العمل ومساعدة المرؤوسين باتجاه تحقيق الأهداف العامة.

٣- الحكم على توقعات أداء عالٍ: فالقائد يجب أن يتوقع بشكلٍ دائم أداءً عالياً ومحترفاً من قبل مرؤوسيه.

٤- تخطيط السلوك: القائد التحويلي مطالب بصياغة وممارسة محترفة وجيدة.

٥- زيادة الدعم الفردي: والقائد التحويلي بهذا المعنى يحترم مرؤوسيه ويهتم بحاجاتهم ومشاعرهم الشخصية.

٦- زيادة التشجيع الإبداعي: وهو إشعار القائد مرؤوسيه بأهمية مبادأتهم في العمل من خلال دعمهم، وبالتالي زيادة قدرتهم على التحدي في إعادة اختبار بعض الافتراضات حول عملهم، وإعادة التفكير كيف يمكن أن تُؤدَّى.

٧- بناء ثقافة المؤسسة: فالقائد التحويلي معني بتطوير قيم ومعتقدات واتجاهات العاملين، وتشجيعهم بشكل أساسي للثقة بأنفسهم وبقادتهم.

٨- بناء هيكل تعاوني مشترك: يهدف القائد التحويلي لزيادة فرص العاملين للمساهمة في صنع القرارات وخاصةً في القضايا التي تؤثر بهم.

إن القائد التحويلي يضع خلال فترة التحويل توقعات أداء عالية، ويكافئ السلوكيات التي تأتي متوافقة مع متطلبات الرؤية، وهو الذي يصوغ السلوكيات المطلوبة لترسيخ عملية التغيير (Jentzi & Leithwood, 1995, p42).

٣- تمكين الأفراد وخلق العمل من أداء عملهم:

يجعل القائد التحويلي الأفراد في المؤسسة قادرين على تحمل المسؤولية ذات الصلة لتحسين الأداء، بالإضافة إلى امتلاكهم السلطة لاتخاذ الإجراء الصحيح الملائم لمصلحة المؤسسة عند الحاجة، ولذلك

يمنحونهم الصلاحيات التي تمكنهم من الإبداع في عملهم، والقادة التحويليين يشاركون جميع من يعملون في المشروع أو من تهمهم النتائج لأنهم يدركون أنه في منظمات اليوم لا توجد حدود ولا يمكن أن يقتصر التعاون على مجموعة صغيرة من المخلصين، بل يجب أن يشمل على جميع زملاء العمل، وجميع من له رؤية في العمل. إنَّ القادة التحويليين يتيحون الفرص للآخرين لأداء عمل جيد، فهم يعرفون جيدًا أنَّ أولئك الذين يتوقع منهم تقديم أفضل النتائج يجب أن يشعروا بشعور القوة والصلاحيات الشخصية والملكية، فالقائد التحويلي هنا يحرص على التحكم في العمليات الإدارية، ومنح العاملين معه قدرًا من الحرية لاختيار الإجراء الذي يعتقدونه مناسب لتطوير العملية الإدارية وتحسينها بصفة مستمرة سواء كان هذا التصرف على نحو فردي أو من خلال الفريق الواحد (الغامدي، ٢٠٠٧، ص ٣١).

وتمكين العاملين في المجتمع المدرسي يؤدي إلى:

- منح العاملين فرصة التعرف على خصائص المدرسة من خلال توافر المعلومات (حجم المدرسة، رؤيتها، أهدافها ومظاهر قوتها وضعفها) بما يتيح لهم المشاركة في صنع القرارات وإدارة العمل المدرسي.

- زيادة انتماء المعلمين وولائهم للمدرسة ورضاهم والتزامهم التنظيمي مما يقضي على العديد من السلبيات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع المدرسي، حيث أنَّ الموظفين المتمكنين: سوف يرون أنفسهم أكثر قدرة على التأثير في مؤسساتهم كما اقترح "توماس وايفيزوز & tomas" أنَّ الموظفين الذين يملكون صلاحيات لديهم مستويات أعلى من التركيز والمبادرة والمرونة والتي بدورها تحسن مستواهم فيكون لديهم مستويات أعلى من الالتزام لمؤسساتهم

- الكفاءة الذاتية والثقة (Tomas & Ivethouse, 1996, p85).

٤- التشجيع والتحفيز:

إن الوصول إلى القمة شاق وطويل، ويشعر الناس بالتعب والملل وعدم القدرة على إكمال الطريق، وأحيانًا يتراجعون ويحبطون، وهنا يبرز دور القائد التحويلي في استثارة رؤوسيه وتشجيعهم ودفعتهم لمواصلة تحقيق النجاح، فالقادة التحويليون يبذلون جهدًا في تشجيع رؤوسيهم وإظهار التقدير لمجهوداتهم، ومساهماتهم ويشجعون الاحتفال بالإنجازات حتى ولو كانت بسيطة ويرسلون رسائل شكر وتقدير لمن يستحقون، وهذه الاحتفالات ليست مجرد متعة وتسلية ولكنها تشجيع لقلوب الناس وغرس الاطمئنان في نفوسهم، وليس هذا فحسب بل يكون التشجيع بالمكافآت التي ترتبط بالأداء، فعندما يجتهد

العامل لرفع الجودة أو تقديم خدمة جديدة أو عمل أي تغيير مؤثر من أي نوع لا ينسى القائد التحويلي أن يحتفل بهذه المناسبة ويكافئ العامل لأن هذا الاحتفال وتلك المكافأة تُثمي روح الجماعة والانتماء والتلاحم في الأوقات العصيبة للمؤسسة.

٥- الرضا الوظيفي والتزام المعلمين:

جوهر القيادة التحويلية هو التفاني من أجل تعزيز نمو المعلمين وتعزيز التزامهم، القيادة التحويلية تساهم باستمرار باستعداد المعلمين على بذل الجهد الإضافي حيث يرتبط الرضا الوظيفي للمعلم إيجابياً مع سلوكيات القيادة التحويلية ولاسيما الاعتبار الفردي والتحفيز الفكري وفي دراسة غريفت (٢٠٠٤) سعى إلى معرفة الآثار المباشرة للقيادة التحويلية لموظفي المدارس والأداء المدرسي فضلاً عن التأثير غير المباشر من القيادة التحويلية للرضا الوظيفي وكانت النتائج:

ومما سبق نستنتج أن سلوكيات القيادة التحويلية مرتبطة بصورة مباشرة بالعمليات التنظيمية التي ترتبط مباشرة بالعمليات التنظيمية التي ترتبط مباشرة مع سلوكيات الموظفين والروح المعنوية والرضا وجودة الأداء التنظيمي وذلك في ٤٥ مدرسة "Geisel&et.112003" في دراسة "جيسيل" وآخرون من هولندا وكندا عن العلاقة بين القيادة التحويلية والتزام المعلمين كانت النتائج بأن سلوكيات القيادة التحويلية تؤثر على التزام المعلمين والسلوكيات التي تؤثر في الالتزام بقوة بناء الرؤية والتحفيز الفكري.

٦- القيادة الجماعية و المشاركة في اتخاذ القرار:

حيث يعمل القائد التحويلي على تعزيز القيادة الجماعية بدلاً من القيادة الفردية والتعاون والمشاركة في اتخاذ القرار بالإضافة إلى تسامي كل من القائد والعاملين معه عن أهدافهم الخاصة وتكريس الجهود لتحقيق أهداف المدرسة وذلك سعياً لتحقيق أعلى مستوى أداء من قبل العاملين.

٧- التأثير في الاتصال الفعال:

حيث يتمتع القائد التحويلي بمجموعة من مهارات الاتصال، منها:

- كتابة التقارير.
- الحديث والاقناع.
- الاستماع والانصات.
- التعاطف الإنساني.

- الاهتمام بالمسائل الشخصية للعاملين.
- الاتصال الوجداني.
- تنظيم وإدارة الوقت.
- التطوير المهني المستمر للعاملين.

من خلال إعداد برامج تطويرية وتشجيع المعلمين للاستفادة من بعضهم دون حرج من خلال الأنشطة والفعاليات (Bass&AVolio, 1998, p89-88).

ومما سبق نستنتج أن: القائد له دور بالنسبة للمناخ التنظيمي فالقائد التحويلي يتفاعل مع المناخ التنظيمي بهدف التأثير فيه وتطويعه بما يناسب الهدف الذي يحاول الوصول إليه حيث إنه يهتم بالعاملين، ويراعي مصالحهم بالتوازي مع مصالح المؤسسة، ويعمل على بناء علاقات طيبة مع المرؤوسين، ويحرص على كسب احترامهم. فالقادة التحويليون، يتسمون بالعملية والاهتمام بالجوانب العاطفية والإنسانية، ويعشقون التغيير والتطوير، ولا يميلون إلى الأداء الروتيني، وما تقوم به القيادة التحويلية من دور بارز في تشكيل قيم المرؤوسين، وأهدافهم، وطموحاتهم من خلال احتذائهم لقيم قاداتهم ومعتقداتهم، والعمل على تبنيها والأخذ بها، فالقائد التحويلي يعمل دائماً على حث مرؤوسيه على بذل أقصى درجات الجهد لأداء أعمالهم من خلال بناء رؤية واضحة، والعمل كنموذج يُحتذى به، والإيمان بأهداف المؤسسة والجماعة، وتمكين الأفراد والاهتمام الفردي، والاستثارة الفكرية (العامري، ٢٠٠٢ م، ص ٢٤-٢٥) هذا كله من شأنه أن يوجد مناخ إيجابي منفتح تسود فيه العلاقات الإنسانية وأداء عالي والتزام وظيفي وبالتالي تبني أهداف المؤسسة وجعلها أهدافهم الشخصية وسنستعرض في الفقرة الآتية تأثير القيادة التحويلية على الأداء والعلاقات السائدة.

٣) تأثير القيادة التحويلية على أداء العاملين والعلاقات السائدة داخل المدرسة:

(أ) تأثير القيادة التحويلية على الأداء:

- ١- تعمل القيادة التحويلية على مساعدة العاملين لتجاوز مصالحهم الذاتية والوصول إلى أهداف جماعية عامة لتحقيق رسالة المؤسسة والرؤية المشتركة حيث توصلت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين عناصر القيادة والأداء ومن بين هذه الدراسات
- ٢- تشجع القيادة التحويلية العاملين على إعادة النظر في فرضياتهم، وطرح أفكار جديدة، وهي بذلك تعمل على تطوير مقدراتهم وترفع من مستوى أداءاتهم.

٣- ترفع مستوى الرضا الوظيفي وتحسن الأداء وتقود إلى مستويات عليا من الالتزام وعلى المستوى الفردي تجعل القيادة التحويلية العامل راضياً عن وظيفته واثقاً في قيادته

٤- التأثير في قيم العاملين والتخطيط معهم لتحقيق الأداءات التي تفوق التوقعات وذلك من خلال تأسيس نظام للقيم والأخلاقيات ونظام لقياس الأداء، وأن يعمل على وضع خطط واضحة للتعامل مع المستقبل.

٤-١- القيادة التحويلية تؤثر إيجابياً على فاعلية القائد وعلى سلوكيات المعلمين، وعلى استقرارهم النفسي وعلى عملية التعلم في المدارس، وترفع من مستوى تحصيل الطلبة.

٤-٢- تدعم الالتزام المدرسي لدى المعلمين.

٤-٣- عن طريقها ينتقل الأفراد إلى مستويات أعلى وأفضل من العمل الفردي والجماعي.

تشير نتائج الدراسات كدراسة "هويل وفورست 1989 Howell & frost" ودراسة "بارلنج 1996 BarlingWeberan Kelloway" أن هناك علاقة ارتباطية بين أسلوب القيادة التحويلية وبين أداء المرؤوسين ويشير "باترك ولوكي (patrik & Lukie)" إلى أن هناك توافقاً بين الدراسات التي تم إجراؤها عن أثر القيادة التحويلية في الأداء، وأن هناك أثراً إيجابياً لسلوكيات القيادة التحويلية للقائد على الأداء الإيجابي للمرؤوسين وبناءً على نتائج الدراسات السابقة قدم جدولاً يوضح العلاقة الترابطية بين السلوكيات التي تقع تحت أساليب القيادة وبين النتائج المرتبطة بهذه السلوكيات وينتج عن السلوكيات المرتبطة بالقيادة التحويلية نتائج إيجابية أفضل من المتوقع وأن القادة قادرين على إنتاج النجاح من خلال إظهار السلوكيات الخمسة الآتية:

- الإلهام
- الرؤية
- التحفيز
- التدريب
- بناء الفريق
- سلوكيات القيادة والأداء

الجدول رقم (6) العلاقة بين السلوكيات التي تقع تحت أساليب القيادة والنتائج المرتبطة بهذه السلوكيات

سلوك القيادة التحويلية	الأداء
الرؤية	أفضل من المتوقع
الإلهام	أفضل من المتوقع
التحفيز	أفضل من المتوقع
التدريب	أفضل من المتوقع
بناء الفريق	أفضل من المتوقع

Karen, Bohnke, Nick, Bontis (2003) , transformational leader ship Leadership &organizational Developmentjournal

-أثر القيادة التحويلية على الأداء في المؤسسة التربوية من وجهة نظر روزنثال وجاكوبسن:

كما يبدو التأثير الذي يحدثه سلوك القائد التحويلي التربوي في المرؤوسين العاملين في المؤسسات التربوية واضحاً بشكل إيجابي من خلال ما أكدّه كل من "روزنثال وجاكوبسن" (Rosenthal & Jacobson, 1986) نتيجة بعض الدراسات التي قاما بها والتي كان من بعض نتائجها أنّ التأثير الإيجابي للقائد التحويلي التربوي في مرؤوسيه يترك أثراً إيجابية عدّة جوانب من العملية التربوية مثل:

- **المُنَاح:** فعندما يتفاعل القادة مع المرؤوسين تكون لهم توقّعات عالية يستخدمون سلوكاً لفظياً وغير لفظي يؤدي إلى بناء مُناخ يتميز بالدفء والصداقة والقبول.

- **المدخلات:** عندما تكون للقادة توقّعات عالية تجاه مرؤوسيهم فإنهم يقدمون المصادر المختلفة والوقت والمواد المكتوبة والتدريب وفرص التطوير والتعزيز مما يساعد على تنمية المهارات لدى المرؤوسين وتمكينهم من إنجاز المهام بكفاءة وفاعلية.

- **المخرجات:** إنّ القادة الذين يؤثرون في مرؤوسيهم تأثيراً إيجابياً يشجعونهم على المحاولة والتجريب والاستمرار واستخدام مداخل تتميز بالإبداع والابتكار كما يتقبلون بروح طيبة النتائج التي يتوصلون إليها في أثناء التّجريب حتى وإن كانت تتميز بالنجاح الكامل ويقدمون لهم الدعم في حل المشكلات.

- **التغذية الراجعة:** أن القادة يحفزون ويشجعون الأداء العالي المتميز وذلك بتقديم تغذية راجعة تركز على ما يقوم به المرؤوسون بشكل صحيح، وتساعد المرؤوسين بشكل مباشر على تحقيق المهام بكفاءة، كما تساعدهم في الوقت ذاته على أن يصبحوا أكثر منافسة ونجاحاً وثقة بالنفس.

(Desinone, R. L., & Harris, 2002, p45)

(ب) تأثير القيادة التحويلية على العلاقات السائدة داخل المدرسة:

(أ) سلوك القائد التحويلي ودوره في المناخ التنظيمي:

يسعى القائد التحويلي نحو توطيد علاقات إنسانية مع العاملين معه عن طريق:

أ- تشجيع الآخرين على الصراحة.

ب- التعامل مع الآخرين باحترام.

ج- الأمانة مع الآخرين.

ومما يعزز الثقة بين المدير التحويلي والمعلمين ما يقوم به القائد التحويلي من ممارسات نذكر

منها:

- إظهار النزاهة الشخصية من خلال الأمانة والالتزام بإنجاز العمل فالقائد التحويلي مسؤول في وضع الأسس التي تبنى عليها علاقات الثقة مع المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة.

- إظهار الاهتمام بالآخرين ورعايتهم فالقائد التحويلي يسعى للاهتمام بجميع العاملين في المدرسة.

- سهولة الوصول إلى المديرين: يكتسب القائد التحويلي ثقة أعضاء المجتمع المدرسي من خلال تعزيز الاتصال المفتوح بحيث يكونوا متاحين أمام المعلمين والآباء والطلاب وجميع العاملين.

- دمج المعلمين وإشراكهم في صنع القرار بحيث يتم تسهيل المشاركة الفعلية للأفراد المتأثرين بالقرارات، وإتاحة المعلومات اللازمة لهم لصنعها، والتعامل مع المعلمين كأفراد مؤهلين يتمتعون برؤى قيمة.

- حفز التجريب ودعم المخاطرة وحفز التجريب وذلك من خلال الاستثارة الفكرية من قبل القائد التحويلي لتجريب كل ما هو جديد وارتكاب الأخطاء.

- تقدير قيمة الآراء ووجهات النظر المعارضة يسعى القائد هنا إلى الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة واحترامها ومناقشتها.

ويتضح من المناقشة السابقة أنَّ العلاقات المتميزة بين مدير المدرسة والمعلمين لا بدَّ أن تنعكس إيجابياً على أداء المعلمين بشكل عام، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة. أمَّا العلاقات الإنسانية السلبية التي تنشأ بين المعلمين ومدير المدرسة فإنَّها ستؤدي حتماً إلى فتور الهمم وهبوط الروح المعنوية وبالتالي إلى تدني مستوى الأداء بالإضافة إلى أنَّها تؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسمية ينعكس أثرها على العمل فيكون الإهمال وسوء الظن وعدم تقدير المسؤولية وعدم الحرص على تحقيق الأهداف.

أما في مجال التحفيز والتدريب للمعلمين والتنمية المهنية نجد أنَّ القائد التحويلي يسعى إلى:

أولاً: في مجال التحفيز والتدريب:

١- يستخدم القائد التحويلي الحوافز المعنوية الإيجابية بالدرجة الأولى وبدرجة كبيرة، خاصة كلمات الشكر والمدح والثناء على الأداء المتميز، وشهادات التقدير، وتسمية المعلم المثالي، لما لها من آثار طيبة على شخصية المعلم والطالب، وعلى رضائهم وانتمائهم للمدرسة، وبالتالي على أدائهم، وعلى إنتاج المدرسة وتحقيقها لأهدافها بتفوق وتميز.

٢- يستخدم الحوافز المادية الإيجابية بالدرجة الثانية مرافقة لاستخدامه للحوافز المعنوية الإيجابية، بالرغم من أنَّ الظروف المادية والمالية ومحدودية الموارد في المدرسة، قد تكون عائقاً في استخدامها، إلا أنَّه يمكن للقائد التحويلي المتواصل مع المجتمع المحلي، أن يشجع أبناء المجتمع في المساهمة في تقديم جوائز وحوافز مادية ومالية للمعلمين والطلبة، خاصة عندما تقوم المدرسة بدورها التربوي الريادي.

٣- يبتعد قدر المستطاع عن استخدام الحوافز المعنوية السلبية، كتهديد وتخويف المعلم بسبب انخفاض أدائه والتوبيخ والتأنيب، لما لها من آثار سلبية على شخصية المعلم وعلى شخصية الطالب.

٤- يبتعد قدر المستطاع عن استخدام الحوافز المادية السلبية لما لها من آثار سلبية على شخصية المعلم.

٥- يستخدم الحوافز الفردية والجماعية، لكي ينمي روح المنافسة وروح التعاون، والعمل بروح الفريق في آن واحد لدى المعلمين والطلبة.

٦- يجب على مدير المدرسة أن يستخدم الحوافز المادية والمعنوية في آن واحد، أي التنويع في استخدام الحوافز بجميع أنواعها.

وهكذا نجد أنّ المدرسين إذا وجدوا في مدرستهم هذا الجو الإنساني الذي تحققه القيادة التحويلية، وعملوا معاملة طيبة تليق بهم وبكرامتهم، دفعهم ذلك إلى الحرص على العمل بالكلمات الطيبة المتبادلة والتشجيع والاستحسان والامتناح والتقدير وعبارات المجاملة، كلها وسائل هامة في إرساء قواعد العلاقات الإنسانية السليمة، بمعنى أنّها هي نفسها حافز إيجابي، وهي في نفس الوقت تنمو وتطرّد بالحوافز الإيجابية الأخرى (أسعد، ٢٠٠٥، ص ٢٠٥).

ثانياً: تنمية المعلمين مهنيّاً:

يجب أن يكون القائد التحويليّ جاهداً إلى تحسين كفايات المعلمين التعليمية وتطويرهم وتنميتهم مهنيّاً، باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً، وذلك بتحديد حاجات المعلمين، ويمكن أن يقوم المدير بالإجراءات التالية:

أ- دراسة سجلات المعلمين التراكمية.

ب- دراسة التقارير الإشرافية السابقة بأنواعها.

ج- زيارة المعلمين في الصفوف.

د- استخدام صحائف الأعمال.

هـ- الاستئناس بأراء المشرفين التربويين (زينب، ٢٠٠٢، ص ١٣٨).

أيضاً من الواجب على القائد أن ينمي في مدرسيه الشعور بمسؤوليتهم المباشرة عن تطور وتنمية أنفسهم مهنيّاً بما يتلاءم مع ما يستجد من احتياجات الطلبة، والعمل على مسايرة ما يحدث من تجديد وتطوير في مهارات وكفاءات التدريس، وعلى المدير أيضاً أن يبيث في المدرسين روح الالتزام بهذه المسؤولية، ويبارك حماسهم وأن يجعل من نجاحاتهم الفردية حافزاً على المزيد من التقدم والنجاح، كما عليه أن يوفر الظروف المناسبة التي تشجع المدرسين على قبول اقتراحات مجالس الآباء في مجال التنمية المهنية، وكذلك الأخذ في الاعتبار آراء زملائهم من هيئة التدريس (Carpenter, 2002, p: 35).

كما ترى الباحثة أن القائد التحويلي يعمل باستمرار على إتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب على كل ما يستجد من تطورات تربوية في مجال طرق التدريس الحديثة، واستخدام التكنولوجيا التعليمية وتوظيفها بفاعلية في العمل التربوي، والتدريب على كيفية التخطيط الجيد للدروس، وأن يتابع التحاقهم بالدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم والمؤسسات الأخرى التي تعنى بتطوير العملية التربوية،

ومناقشتهم في محتوى هذه الدورات التدريبية، ومدى الاستفادة منها، وكيفية توظيفها لتحسين تعلم الطلبة، كذلك يتوجب على مدير المدرسة تقوية الصلة بين المدرسة والجامعات المحلية، وأن يشجع المعلمين على حضور اللقاءات التربوية والمؤتمرات العلمية التي تعقدها الجامعات، كي يكونوا على تواصل مع آخر المستجدات العلمية والتربوية، ويسترشدوا بخبرات الآخرين من أساتذة الجامعات والباحثين، الذين يمكن لمدير المدرسة استضافتهم في المدرسة كي يقوموا بإعطاء دورات تدريبية للمعلمين في المجالات التي يحتاجون فيها للتدريب والتطوير، سواء في مجال طرق التدريس أو المناهج أو إنتاج الوسائل التعليمية وآلية توظيفها في العملية التعليمية أو القياس والتقييم أو إدارة الصف.

كما ينبغي أيضاً على مدير المدرسة في مجال النمو المهني للمعلمين، أن يحث المعلمين الجدد على الاستفادة من خبرات زملائهم القدامى.

ويحقق التدريب الفوائد التالية للأفراد العاملين: (البدري، ٢٠٠٦، ص ٣٩).

١- يساعد الأفراد في تحسين فهمهم للمؤسسة، واستيعابهم لدورهم فيها.

٢- يساعد الأفراد في تحسين قراراتهم وحل مشكلات العمل.

٣- يطور وينمي العوامل الدافعة للأداء.

٤- يساعد الأفراد في تطوير مهارات الاتصالات والتفاعلات بما يحقق الأداء الفاعل.

٥- يساعد على تقليل القلق الناجم عن عدم المعرفة بالعمل، أو قلة المهارات والتي ينجم عنها

ضعف الأداء (رياح، ٢٠٠٨، ص ٥٥).

(ب) سلوك المعلمين وعلاقته بالمناخ التنظيمي:

تتوقف جودة المناخ المدرسي وفاعليته على شكل وطبيعة سلوك المعلمين، حيث ينعكس هذا السلوك على تفاعلاتهم وعلاقاتهم سواء أكانت تلك التفاعلات والعلاقات رسمية - تسير في إطار العمل الرسمي وتخضع للوائح وأنظمتها - أو غير رسمية - تسير في إطار اجتماعي بحت تحكمه عادات وتقاليد وقيم المجتمع - وعليه فإن العلاقات القائمة بين المعلمين تعتبر من الأسس الهامة في تحديد طبيعة المناخ المدرسي، والتعرف عما إذا كان هذا المناخ ملائم أو غير ملائم؛ ذلك لكون هذه العلاقات تنعكس على سلوك واتجاهات الطلاب سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة أن للمعلمين دوراً قيادياً في إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم والخبرات التربوية التي تعتبر الركيزة الأولى في تعلمهم

كيفية تكوين علاقات طيبة فيما بينهم بعضهم البعض، وفيما بينهم وبين أفراد المجتمع المحيط بهم، لذا فإنَّ المعلمين هم القدوة الحسنة والمثل الأعلى لطلابهم، وهذا يتطلب أن يتحلَّوا بالأخلاق الحسنة وتكون علاقاتهم قائمة على أساس من الود والتعاون والمشاركة والاحترام (سرحان، ١٩٨١: ٢٠٤) إنَّ المعلمين هم أفراد لديهم حاجات ورغبات واتجاهات واهتمامات متباينة ومن هنا قد ينجذب بعضهم إلى الآخرين الذين يتساوون معهم في المؤهل الدراسي والأصل، والجنس، والاتجاهات، والقيم، ولكن ينبغي ألا يؤدي ذلك إلى تكوين التنظيمات غير الرسمية المتنافرة والتي تؤثر على نوع المناخ الرسمي والعملية التعليمية بأسرها. وقام شمك (Schmuck) بإعداد نموذج سمي الحياة المدرسية وعلم النفس المؤسسي (Organizational & School Life). ويمد هذا النموذج الطلبة ببعض المفاهيم والمهارات والأساليب التي تزيد من مشاركتهم في الحياة المدرسية.

وقد طبَّق "شمك" هذا النموذج على مدرستين متوسطتين في ولاية "أوريجن" بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن خلال العمل داخل المدرستين لاحظ "شمك" السلوكيات الآتية وجد أنَّ الطلبة في المدرسة الأولى استطاعوا فهم النموذج والمهارات اللازمة، كما كانوا متعاونين لتطبيق هذا النموذج، وتعاون المعلمون بصورة كبيرة مع الباحثين وتحمسوا لتطبيق النموذج.

عند تطبيق النموذج على المدرسة الثانية وجد أنَّ الطلبة استغرقوا وقتاً أطول في فهم واستيعاب النموذج. وبينت هذه الدراسة من خلال ملاحظات الباحث وتفاعله مع المعلمين والطلبة في المدرستين، أنَّ هناك اختلافاً واضحاً في طريقة تفاعل المعلمين بعضهم مع بعض، فقد وجد أنَّ الدفاء، والانتماء والتعاون، يسود العلاقات بين المعلمين في المدرسة الأولى. أما في المدرسة الثانية فقد وجد أنَّ العلاقات كانت متوترة ورسمية، وغير مريحة. واستنتج الباحث من دراسته أنَّ التفاعل الإيجابي بين المعلمين كانت انتشار التعاون والعمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار له تأثير قوي في معنويات الطلبة واتجاهاتهم نحو المدرسة وميلهم إلى المشاركة النشطة في الحياة المدرسية. (Schmuck, 1982, p9)

ولعلَّ القيادة الحكيمة هي التي تنمي وتحافظ على هذا التفاعل الإيجابي ومنها القيادة التحويلية،

حيث أنَّ القائد التحويلي:

- يؤمن بقيمة كلِّ معلميهم وبإمكانياته وقدراته.
- يتعامل مع المعلمين على أنه عضو في فريق، من أجل تحقيق هدف مشترك، وهو توفير الأجواء التعليمية المناسبة التي تقود للارتقاء بالمدرسة من كافة النواحي، وأنه ليس بالشخص الأعلى منهم.

- يبذل كل جهده من أجل إزالة أسباب الصراعات التي قد تنشأ بين المعلمين.
- لا يقحم نفسه في نقاشات سياسية قد تُفضي إلى أحقاد بينه وبين بعض المعلمين الذين يخالفونه الرأي، وبالتالي تعكير صفو العمل المدرسي.
- يحث المعلمين على تبادل الزيارات الصفية فيما بينهم، وكذلك الزيارات خارج المدرسة.
- يتحرى العدل والموضوعية في تقويمه لأدائهم المتعلق بالتدريس أو الأعمال المدرسية الأخرى.
- يتفهم ظروف المعلمين، ويساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الشخصية.
- يعمل على تقوية العلاقة بين المعلمين وبعضهم البعض.
- يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية، مما يُعمق أسس العلاقات الطيبة بينه وبينهم.
- يهتم بالترفيه عن المعلمين، من خلال الاتفاق مع المعلمين على تنظيم رحلات خلال العام الدراسي، تكون من أجل الترويح عن النفس، وتقوية أواصر المحبة والثقة بينه وبين معلميه.
- يمارس سياسة التحفيز مع معلميه، لرفع روحهم المعنوية، وتشجيعهم على العطاء المستمر، وبالتالي تحسين المناخ التنظيمي بالمدرسة، من أجل الارتقاء بالعملية التربوية كما أن لقيادة المدرسة دورها في إيجاد المناخ التعليمي المساعد على النمو لكل عضو من أعضاء المدرسة. وبالرغم من الاختلافات الواضحة في تحديد مفهوم المناخ المدرسي ومتغيراته، وطرق قياسه، إلا أن هناك إجماعاً بين الباحثين بأن مدير المدرسة هو الشخص الأكثر تأثيراً في تحديد المناخ المدرسي. ففي كل دراسة نجد أن المناخ المدرسي الجيد يرتبط بإدراك المعلمين لثقة المدير بهم ويعاونهم ويحترمهم كأشخاص متخصصين كما يشركهم في اتخاذ القرارات.

(Ellis, 1988: p3)

ومما تقدّم يتضح أنّ العلاقة بين المعلمين عنصر هام من عناصر تكوين المناخ المدرسي الجيد، فالإتصال الجيد واحترام الآخرين لذواتهم والثقة المتبادلة، وانتشار روح التعاون التي تحققها القيادة التحويلية كلها جوانب هامة تؤثر في مشاعر المعلمين وبالتالي في نوع الحياة المدرسية بشكل عام. وهذه الممارسات تنعكس بدورها على العلاقات بين المعلمين وسائر العاملين فتجعلها قائمة على التعاون والثقة والمشاركة والاحترام.

وإمراجعة الأسس والمبادئ التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية نجد أنها جميعها محققة في سلوكيات القيادة التحويلية وقد نظمت الباحثة جدول يبين تحقق هذه الأسس في سلوكيات القيادة التحويلية:

الجدول رقم (٧) أسس ومبادئ العلاقات الإنسانية وسلوكيات القيادة التحويلية

سلوكيات القيادة التحويلية	الأسس والمبادئ التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية
الاعتبارية الفردية التي يمارسها القائد التحويلي ويسعى إلى تكريسها لدى العاملين.	١- إيمان كل فرد بقيمة الأفراد الآخرين وقدراتهم. ٢- احترام رغبات الآخرين. الثقة بالنفس. الابتعاد عن اتخاذ المواقف السلبية عند وجود أخطاء.
من خلال المشاركة والتعاون والعمل بروح الفريق الذي يدعو لهم القائد التحويلي ويشجع على ذلك مما يخلق رغبة ودافع لدى العاملين للتعاون بالإضافة إلى إشراكهم في اتخاذ القرار.	رغبة كل فرد في المجموعة أن يسود الانسجام والتعاون في العمل بين أفراد المجموعة. مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات التي تهم العمل التعاون وروح الفريق عنصران أساسيين في المواقف التي يعمل فيها الأفراد لتحقيق أهداف مشتركة.
الدافعية الإلهامية	الاعتراف بالعمل الجيد والإشادة به الاستفادة القصوى من القدرات والمهارات الشخصية لكل فرد لصالح العمل ورفع مستوى الأداء
من خلال التأثير المثالي حيث يعتبر قدوة لهم ويحرص على الوضوح والتعامل الحسن والقيم للتأثير في مرؤوسيه	مراعاة الصدق والأمانة في شرح كل ما يصدر من قرارات ونظم إظهار الحقيقة بوضوح وبصراحة بين الإدارة والعاملين
من خلال الاستثارة الفكرية وحفز العاملين على إيجاد حلول للمشكلات	مناقشة المشكلات بالتحليل الدقيق للخصائص

(الرشايدة، ٢٠٠٩، ص-١٧٩١٧٨)

نستنتج أنه عندما يعطي القائد الشعور للمعلمين داخل المدرسة أن لهم دور مهم وفاعل فإن ذلك له دور مهم في تطوير مؤسسته ونلاحظ أن أسلوب ومستوى قيامه بالدور سيؤثر على أداء الآخرين هذا الشعور سيولد لديه ولاء وانتماء للمدرسة التي يعمل بها وسيكون دافعاً له للابتكار والإبداع في مجال عمله، كما أن إشراك المعلمين في التخطيط والقرار يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وإشعارهم بذواتهم وأهمية آرائهم وهو بعد روعي ونفسي تحرص عليه نظرية القيادة التحويلية.

وبذلك نجد أنّ القيادة التحويلية المدرسية تُسهم في تحسين عمليات التعلّم والتعليم، وتقدم صورة واضحة لمستقبل المدرسة التربوي، وتؤسس مناخاً تربوياً تسوده الثقة المتبادلة والرغبة في تحقيق الأداءات التي تفوق التوقعات

٤) متطلبات نجاح القيادة التحويلية في المناخ التنظيمي:

- ١- تحديد صلاحيات وأدوار وسلطات ومهام كل العاملين في المدرسة.
- ٢- وضع خطة استراتيجية متوسطة أو طويلة المدى تتسم بالواقعية والطموح في آن واحد لتحقيق رؤية وأهداف المدرسة.
- ٣- بيان الوسائل والإمكانات التي ستساعد على تحقيق رؤية وأهداف المدرسة للمعلمين.
- ٤- تقويم إنجازات المدرسة على فترات زمنية تتلاءم والأهداف المراد تحقيقها.
- ٥- اتباع الأسلوب الديمقراطي أثناء تعامله مع المعلمين.
- ٦- تحديد مستوى أخلاقي رفيع يحدد تعامل المعلمين مع بعضهم البعض ومع من يعطونهم في الرتبة الوظيفية: مثل الإيثار، تحمل المسؤولية التعاون، سعة الأفق، الاتصال الفاعل مع الآخرين، تقبل آراء الآخرين التسامح المشاركة الوجدانية مساعدة بعضهم البعض على النجاح
- ٧- توزيع المسؤوليات على المعلمين كلّ وفق طاقته واستطاعته والتخلي عن السلطة عندما يكون ذلك ضرورياً.
- ٨- تفهم المناخ العام والعوامل المؤثرة والمتأثرة به.
- ٩- التركيز على التطوير المهني المستمر للمعلمين وتشجيعهم على التعلّم المتبادل مع بعضهم البعض على الرغم من اختلاف الأدوار والخبرات.
- ١٠- استمرارية الاتصال مع المعلمين في كل الأحيان والأحوال.
- ١١- تطبيق أنّ كل موظف في المدرسة قائد لنفسه ولديه أهداف يريد أن يحققها ولكن يجب ألا تتعارض مع الأهداف السامية للمدرسة (زينب، ٢٠٠٢، ص ٦٩).

٥) تقييم عمل القيادة التحويلية في المناخ التنظيمي وسبل تطويره:

يرى "ليثوود" lithwod بأن القيادة التحويلية لها تأثيرات إيجابية دائماً على المؤسسات التربوية ويستشهد بنتيجتين من دراساته الخاصة: النتيجة الأولى أن ممارسات القيادة التحويلية لها تأثير كبير على تعاون المعلم، النتيجة الثانية وجود علاقات هامة بين جوانب القيادة التحويلية وتقارير المعلمين أنفسهم عن التغييرات في كل المواقف نحو التحسين المدرسي وتغيير السلوك التعليمي (العمرى، ٢٠٠٤، ص ٥٦).

ويقترح "سيرجيو فاني" Sergoviona " أن إنجاز الطالب يمكن أن يتحسن على نحو جدير بالملاحظة نتيجة لممارسة المدرسة لمثل هذه القيادة، وأخيراً فقد وجد "ساجور" Sagor أن المدارس التي يتم فيها إعلام المعلمين والطلاب بثقافتها، يكون ذلك سبيلاً إلى نجاحها، وكذلك عندما يكون مديرو تلك المدارس قادة تحويليين

ولقد استنتج كلاً من: "ميتشل وتوكير" Michell&Tucker " أن القيادة التحويلية يجب أن ينظر إليها كأسلوب متوازن لخلق أدا عالٍ في المدارس (lontos, 1993).

إن المدارس هي أنظمة ثقافية بالغة التعقيد، إذ أنها تقوم على فروع وأقسام وأجزاء يعتمد بعضها على بعض أكثر مما كان يعتقد في السابق، وأن قلة إدراك هذه الحقيقة سبب أساسي لإخفاق الإصلاح التربوي، ولا بد للإصلاح التربوي من التركيز على التغييرات في العلاقات وهذا يعتبر من مهمة مدير المدرسة باستخدامه النفوذ التيسري أو التسهيلي Facilitative power لإحداث مثل هذه التطويرات.

ومن أهم ما يساعد القائد في هذا الصدد اعتماد "القيادة التحويلية" التي تيسر معاودة تحديد رؤية الناس ورسالتهم، وتجديد التزامهم بروحية المهنة، ومعاودة تعديل بنية الأنظمة التي يعملون في ظلها من أجل تحقيق الأهداف التي يعملون في ظلها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة (العمرى، ٢٠٠٤، ص ٥٧).

وقد رأى "بطاح" أنه لخلق مناخ تنظيمي إيجابي والارتقاء به يجب وضع هيكل تنظيمي يخدم تحقيق الأهداف بوضوح وتنمية العاملين باستمرار ووضع سياسات رشيدة ملائمة لطبيعة المهام والالتزام بالمعايير الأخلاقية الرفيعة في ميدان العمل (بطاح، ٢٠٠٦، ص ٨٣). ونلاحظ أن القيادة التحويلية تحقق كل ما سبق ذكره من خلال وضع الرؤية المدرسية الواضحة والمحددة والخطط وإشراك العاملين بها

بالإضافة إلى الاستثارة الفكرية والسعي إلى التغيير والتدريب المستمر وهي تقوم كما سبق الذكر على أساسيات أخلاقية وقيمية يؤثر من خلالها القائد وهو ما يخلق مناخ إيجابي ومنفتح يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي وتحقيق مستوى عالي من الأداء. وبالنظر إلى سبل تطوير المناخ التنظيمي نجد أن جميعها محققة من خلال سلوكيات القيادة التحويلية والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8) يوضح سبل تطوير المناخ التنظيمي ومجال تحققها في القيادة التحويلية.

سلوكيات القيادة التحويلية	سبل تطوير المناخ التنظيمي
الاستثارة الفكرية	اتباع أساليب تخدم التطور المهني. المساندة والتشجيع على الابتكار وحل المشكلات. التدريب المستمر للعاملين.
الدافعية الإلهامية	وجود قواعد عادلة وأنظمة للمكافآت والعقوبات الرادعة. الاهتمام بتحقيق الأداء العالي.
التأثير المثالي	اتباع طرق القيادة المناسبة لطبيعة العمل ونوعه. التكامل بين الأهداف التنظيمية والأهداف الشخصية. الثقة المتبادلة بين الجميع. صدق الإدارة وصراحتها مع العاملين
التمكين والاتصال	الاصغاء للاتصالات الصاعدة تطوير أنماط فعالة للاتصال وتفعيلها في كافة الاتجاهات.
الاعتبارية الفردية	معرفة الفروق الفردية وحاجات المعلمين وتوقعاتهم العدالة في المعاملة.
التعاون والمشاركة	المشاركة في اتخاذ القرارات. تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

ونتيجة لما سبق نجد أن مفهوم القيادة التربوية التحويلية من أكثر مفاهيم القيادة خصباً وملاءمة للتطوير التربوي وتحقيق مناخ إيجابي وفَعَال في المدارس والمؤسسات التربوية.

خلاصة:

مما سبق نلاحظ تعدد العوامل المؤثرة على المناخ التنظيمي ولعل أكثرها أهمية هو نوع القيادة، ومن الملاحظ أنّ القيادة التحويلية تؤثر على أداء العاملين وحفزهم وعلى العلاقات الإنسانية الودية القائمة على المشاركة والتعاون وذلك من خلال الاستثارة الفكرية والتحفيز والمشاركة في اتخاذ القرار والعمل ضمن فريق والعلاقة القائمة على القيم الأخلاقية بين المدير والعاملين، فهي لا تسعى فقط لإيجاد مناخ مفتوح فعّال وإيجابي وإنما تسعى إلى مواكبته لكلّ جديد والتطوير الدائم له وبذلك نستنتج أنّ هذا النوع من القيادة هو ما نحتاجه لمدارس المستقبل التي نسعى إلى تحقيقها في مجتمعنا للنهوض به.

الفصل الخامس واقع إدارة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

تمهيد

أولاً: طبيعة الإدارة التربوية السائدة في الجمهورية العربية السورية والمناخ التنظيمي.

ثانياً: واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي وشروط تكليفه.

ثالثاً: إعداد المدير وتدريبه في سورية.

رابعاً: معوقات العمل الإداري في سورية.

خامساً: الأهداف الوطنية لوزارة التربية في سورية لعام ٢٠٠٧ وصولاً لتحقيق الجودة

الشاملة وأهمية تطبيق القيادة التحويلية.

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل على ذكر طبيعة الإدارة التربوية السائدة في البلدان العربية عامة وفي الجمهورية العربية السورية خاصة وتحديد السلوكيات المدرجة ضمن مفهوم القيادة التحولية المطبقة ضمن الإدارة المدرسية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في الجمهورية العربية السورية.

أولاً: طبيعة الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية والمناخ التنظيمي:

الإدارة التربوية في البلدان العربية عامة: هي إدارة مركزية مع اختلاف شدتها قوة وضعفاً من بلد عربي وآخر، وسورية هي من البلدان العربية التي تُطبّق المركزية واللامركزية في إدارتها، حيث تمّ توسيع السلطات الممنوحة لمديرية التربية في المحافظات (عام ١٩٥٩) وفي عام (١٩٧١) انتقلت سلطات غير قليلة من اختصاصات الوزارة إلى السلطات المحلية، كما نجد جهود مبذولة لتطوير الإدارة التربوية والمدرسية من خلال مؤتمرات تطوير التعليم التي عُقدت في دمشق عام (١٩٨٦-١٩٨٧) فقد أوصت بتعديل أنظمة الإدارة التربوية وهياكلها والعمل على رفع سوية العاملين فيها، ثم صدر نظاماً داخلياً جديد لوزارة التربية عام (١٩٩٨)، ولقد منح مديريات التربية في المحافظات صلاحيات واسعة تمكّنهم من الإدارة الذاتية لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديرياتهم، (علي، ٢٠٠٦، ص ٨٨-٩١) وتعد الإدارة التربوية عموماً إحدى الأدوات الرئيسة في نجاح وتقدم النظام بأكمله وتأتي أهميتها من خلال النقاط الآتية:

- ١- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم.
- ٢- التطور الكبير والسريع في التقانات والاتصالات.
- ٣- دورها في ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع عملي.
- ٤- وبناء على ذلك سعت الجمهورية العربية السورية لتطويرها، فكان من أهم منجزات نقابة المعلمين في مجال الإدارة التربوية لعام (٢٠٠٢/٢٠٠٣):

- المشاركة باجتماعات لجنة النظام الداخلي للتعليم الأساسي، للجنة الدولية العامة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي، اجتماعات السيد وزير التربية مع مديرية التربية.
- إجراء دراسة شاملة عن واقع الأجهزة الإدارية بعد تطبيق مرحلة التعليم الأساسي ومدى تطبيق الأسس والمعايير الصادرة عن القيادة القطرية ووزارة التربية.
- استمرار تنفيذ المجمعيات الإدارية في المحافظات، لتكون صلة وصل بين العاملين ومديرية التربية.
- دراسة كيفية تطبيق إلزامية التعليم في الحلقة الثانية على ضوء التعليم الأساسي، ندوات ومحاضرات تناولت واقع العمل التربوي، التعليم الأساسي، مجالس الأولياء.
- التدريب والتأهيل لتطوير العمل الإداري في سبيل مدارس فعالة للجميع. (وزارة التربية، ٢٠٠٣، ص ٢٧٣).

وتسعى سورية إلى الاهتمام بالمجال الإداري لأن التطوير التربوي وتحولاته الكبيرة ناتج عن التحولات الإدارية من نمط إلى نمط إداري حديث.

وتعد الإدارة لاسيما المدرسية أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية حيث يقوم المدير بدور الموجه والمسير لكل ما يجري في المدرسة حيث تعتبر الإدارة المدرسية: عملية متكاملة للجهود الإنسانية للوصول للهدف المشترك (عطوي، ٢٠١٠، ص ١٦).

لذلك تسعى وزارة التربية في سورية بشكل مستمر للعمل على التطوير الإداري وإعداد الدورات التدريبية التي لا زالت دون المستوى المطلوب.

لذلك لابد من تكثيف العمل على الدراسة لكل جديد بمجال الإدارة من أجل التحديث والتطوير المطلوب.

ومما سبق نستنتج أنّ طبيعة الإدارة التربوية السائدة في الجمهورية العربية السورية تؤثر على المناخ التنظيمي، فالطبيعة المركزية مع الاتجاه نحو اللامركزية من قبل السلطات العليا منحت المدير قدراً من الحرية في تطبيق وظائفه على الصعيد الإداري والفني، وهذه الحرية الممنوحة له تنعكس بوجود مناخ يتسم بالمزيد من التعاون والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين المدير والمعلمين وسائر العاملين في المدرسة.

ثانياً: واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي ومهامه وشروط تكليفه في سورية:

(١) واجبات مدير المدرسة:

واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية كما وردت في القرار الوزاري رقم (٢١١٣١ / ٤٤٣) بتاريخ (٢٦/٧/٢٠٠٢) المتضمن النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي وحسب المادة (٥٩) والتي حددت واجبات المدير بما يلي:

يُعدُّ مدير المدرسة مسؤولاً عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولاسيما في الأمور الآتية:

- ❖ تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.
- ❖ سير التدريس في المدرسة ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية على أداء واجباتهم وإرشادهم إلى الطرق التربوية الصحيحة، وإطلاعهم على التعليمات الوزارية المتعلقة بمختلف الأمور العائدة إلى المدرسة، وأخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي قصورهم.
- ❖ مراقبة دفاتر التحضير لدى المدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين والتوقيع عليها صباح كل يوم.
- ❖ توزيع المناوبة على أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس التي تضم الصفوف من الأول وحتى السادس ومعلمي مدارس الصفوف المجمعّة.

❖ مراقبة سلوك التلاميذ والانتباه على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.

❖ مراقبة صحة التلاميذ تبعاً للمعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.

❖ السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص ١٦).

إنَّ الواجبات السابقة المُلقاة على عاتق مدير المدرسة واجبات تتعلق بتوجيه وتسيير الأمور في المدرسة وكل ما يخصُّ العملية التعليميّة داخل المدرسة سواء بالنسبة للطلاب أو المعلمين أو المناهج، ولكن المدير المتميز في عمله هو الذي لا يقتصر دوره على الأمور التيسيرية وإنما يعمل وبشكل مستمر على تطوير العملية التعليمية في مدرسته والنهوض بها نحو الأفضل.

٢) المهمات الفنية لمدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية

وهي التي تتناول تسيير أمور العملية التعليمية - التعلّمية - أو بكلام آخر شؤون التدريس، والذي يفترض أن يسهل عملية التعلّم وتحقيق أهدافها وما ينضوي في أطر هذه المهمات الجوانب المتعلقة بالمناهج التعليمية بكل عناصرها، وسير العملية التربويّة وتوجيه المدرسين، والعناية بالمتعلّمين وسير تحصيلهم والعمل على تذليل الصعوبات التي تعترض سير العملية التربويّة وطرائق التدريس حيث عليه أن يطلع بكل جديد لمساعدة المعلم وكذلك الأنشطة المدرسية. (بوز، ٢٠١٠، ص ١٠١-١٠٢).

❖ من خلال الاطلاع على المهمات (الممارسات الإدارية لمدير مدرسة التعلّم الأساسي في سورية في ضوء الواجبات التي رسمها التشريع والمتمثلة بتفويض السلطة وتوزيع المسؤوليات وتسيير الأعمال والاطلاع على التقارير والبلاغات المرسلّة من السلطة المركزية.

❖ تنفيذ الخطط الموضوعية ملئ السجلات المدرسيّة، ضبط المخالفات، وحصر الاحتياجات، بالإضافة إلى الاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة.

❖ الاهتمام بشؤون الطلبة والانضباط والعمل التعاوني والحرص على مناخ ديمقراطي قائم على الثقة والاحترام وتحمل المسؤولية، بالإضافة إلى تعديل السلوك بأسلوب تربويّ.

٣) شروط تكليف مدير المدرسة:

- أن يكون حاصلاً على الإجازة الجامعية التعلّمية، ويفضل أن يكون من حملة شهادة الدبلوم بالتأهيل التربوي وممن تتبّع دورات في مجال المعلوماتية.

- يُعيّن لمدة خمس سنوات تُجدّد مرة واحدة عند الضرورة، وفي حال توافر الأداء الإداري المتميز

- أن يكون تقديره في اللائحة التوجيهية في السنتين السابقتين للتكليف (جيد على الأقل).

- أن يتمتع بكفاية إدارية وتربويّة، وشخصية قيادية، وسمعة حسنة.

- لا تقل خبرته في التدريس عن خمس سنوات.

- أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.
 - أن لا يكون معاقباً بعقوبة حسم (٥%)، أو تأخير ترفيع، أو حجب ترفيع.
 - أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص ١٥).
- ويُلاحظُ على هذه الشروط تغطيتها للجوانب الشخصية والمهنية للعمل الإداري لمدير المدرسة وعدم كفايتها للجوانب الأخرى للعمل الإداري على اعتبار الإدارة علم وفن ومهنة في آن واحد، أي أنها بالتالي غير كافية وفيها نوع من القصور من ناحية التخصص الأكاديمي والذي أصبح شرطاً أساسياً لا غنى عنه لنجاح المدير في عمله المدرسي.

ثالثاً: إعداد المدير وتدريبه في سورية:

نظراً للتطورات التي شهدتها سورية في السنوات الأخيرة، بدأت خطوات طيبة في سبيل إعادة بناء المدرسة السورية ليس هيكلياً فقط من خلال ضم مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي تحت مسمى "التعليم الأساسي" بل بنويماً من خلال تحديث المناهج والوسائل وقد تصدرت اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية عام (١٩٩٩)، والتي تهدف إلى إعداد المعلمين والإداريين إعداداً جامعياً للمراحل التعليمية ما قبل الجامعية بدلاً من معاهد إعداد المعلمين والمعاهد المتوسطة، والتي كانت مدة الدراسة فيها سنتين فقط (علي، ٢٠٠٥، ص ٢٤٧).

وفيما يخص الإدارة المدرسية فقد اعتمدت الوزارة سياسة لرفع مستوى المديرين، تتمثل بتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم، وكذلك إعداد وتدريب المديرين الراغبين في العمل الإداري ما استطاعت الوزارة لذلك سبيلاً، من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب.

حيث كان من أبرز أهداف مديرية الإعداد والتدريب في الوزارة والمديريات التابعة لها هو العمل على إعداد الملاكات اللازمة للعملية التربوية عن طريق قبول الطلاب في المعاهد والكليات المختلفة وبتابع أدائهم ويعمل على تحسينه ويقوم بتطوير خبراتهم وصقل مهاراتهم وتزويدهم بالمعارف الجديدة والمستحدثة في ميادين العلم والنظريات التربوية بعد دخولهم ميدان العمل التربوي مما يجعل العملية وافية لحاجات التنمية الشاملة.

وكان من أهم منجزات مديرية الإعداد والتدريب في سورية لعام ٢٠٠٣ النقاط الآتية:

- وضع خطة الإعداد المذكور في دور المعلمين ومعاهد إعداد المدرسين وفق الحاجة بالتعاون مع المديريات المعنية في الإدارة المركزية.
- وضع تعليمات القيد والقبول في دور المعلمين ومعاهد إعداد المدرسين العام (وزارة التربية، ٢٠٠٣، ص ١٥٤).

ونظراً لإدراك الوزارة أن مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي يشكل حجر الزاوية في نجاح المدرسة أو فشلها، فقد قامت العديد من الدورات التدريبية والتي استهدفت مئات المديرين ومعاونيهم في

كافة مديريات التربية في المحافظات بشكل يسعى إلى تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجات المديرين ويسهم في رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية.

وقد قامت مديرية الإعداد والتدريب لعام (٢٠٠٣)، دورات تدريبية شملت دورات التعليم التجاري والصناعي، دورات تجريب الكتب الجديدة، الدورات التأهيلية التدريبية الطويلة، دورات البحوث التربوية، دورات معلمين، مدرسين، دورات الإداريين والقادة، دورات المعلوماتية (وزارة التربية، ٢٠٠٣، ص ١٥٤).

وذكرت (وزان، ٢٠١٠)، في دراستها التي أجرتها على مديري التعليم الأساسي في سورية بعض المشكلات التي تعاني منها الدورات حيث مازالت دون المستوى المطلوب سواء من حيث المشاركة أو من حيث محتوى هذه الدورات وعدم تركيزها على أساليب ممارسة العمل الإدارية ومواكبة الاتجاهات الإدارية الحديثة أو التركيز على التطبيقات العملية لها، أو نوعية البرامج وشموليتها لكافة مديري مدارس التعليم الأساسي في سورية، وعدّ استمرارية هذه الدورات من حيث المحتوى والتطبيق ومن حيث تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس أولاً من خلال مشاركتهم بهذه العملية واستخدام أساليب متنوعة لتنفيذ هذه الدورات وتقويم هذه الدورات والمتدربين عليها ثم العمل على متابعة آثارها على ميادين العملية التربوية، ولعل القيادة التحويلية كاتجاه إداري حديث يعتبر من الموضوعات التي يجب دخولها في البرامج التدريبية فمن خلال العرض السابق لمفهومه وأهميته ودوره الفاعل في المدرسة والمهارات التي يحرص على إجادها وتنميتها والتحسين الشامل في جميع الجوانب مما يساعد في تحقيق المهمات الإدارية المقررة من الجهات المختصة في الجمهورية العربية السورية على أكمل وجه بالإضافة إلى تلاقي القصور التي تعاني منه فالقائد التحويلي يكون واعياً بالتوقعات والافتراضات المستقبلية، وقادراً على قياس نتائج الأعمال وفعاليتها وهو يمارس التأمل الذاتي بالقرارات التي يتخذها، ويتأمل بالقيم والمعتقدات ليضع أحسن السبل لتطويرها والاستفادة منها كما أنه يُحقق الشروط لتغيير الأفراد من خلال تحفيزهم وإثارة دافعيتهم وبناء قدراتهم، وذلك باستخدام أسلوب النمذجة، ليتولوا زمام القيادة في المدرسة وهو يقدم لهم التشجيع المعنوي ويحتفل معهم بإنجازاتهم ويشعرهم بجوٍ أسريّ تعاوني في بيئة العمل مما يدفعهم إلى تحقيق أداء يفوق المتوقع والسعي نحو التميّز.

رابعاً: معوقات العمل الإداري في سورية:

من خلال تحليل الوضع الراهن للواقع التربوي في إطار التهيئة للخطة الخمسية العاشرة، تُبيّن أنّ التربية في سورية قد حققت على المستويين الكمي والنوعي خطوات متقدمة في إطار تطبيق ديمقراطية التعليم والتعليم الإلزامي، لاسيما بعد صدور قانون التعليم الأساسي رقم (٢٠٠٣/٣٢) الذي تمّ بموجبه مدّ الإلزام إلى السنوات التسع الأولى، وكذلك على المستوى النوعي لاسيما في تطوير المناهج التربوية، وتدريب وتأهيل المعلمين، ودمج التكنولوجيا في التعليم وفي الإدارة التربوية، وعلى الرغم من ذلك فإن

هنالك عدد من المشكلات التي مازالت تشكل تحديات أمام تطوير النظام التربوي في سورية (وزارة التربية، ٢٠٠٧، ص ٢٤).

ولقد قامت مديريةية البحوث التربوية دائرة التقويم مجموعة من الدراسات أهمها دراسة معوقات الأداء الإداري، وماهي مقترحات التطوير، وكان هدف الدراسة تقصي آراء القائمين على إدارة الأداء المؤسساتي في الإدارة المركزية والفرعية في وزارة التربية حول المحاور الرئيسة الآتية:

- مركزية ولا مركزية اتخاذ القرار في العمل الإداري في وزارة التربية.
- أهمية التأهيل العلمي والتدريب المستمر للمدير الإداري.
- أسباب الترهل الإداري، وضعف الأداء وتعقيد الإجراءات.
- أسباب ضعف العمل المؤسساتي، كذلك ضعف التنسيق بين المؤسسات المختلفة، داخل المؤسسة وخارجها.
- وضع تصور الإدارة التربوية الفاعلة من وجهة نظر مديري الإدارة المركزية والإدارات الفرعية في ضوء مسيرة التحديث الداخلي.

- النظام الداخلي المعمول به حالياً في وزارة التربية ومدى مواكبته لمسيرة التحديث والتطوير.
- وتوصلت الدراسة إلى المقترحات التي أخذ بها وهي:
- إحداث دائرة الإدارة التربوية في مديريةية البحوث.
- إحداث دائرة في مديريةية الشؤون الإدارية مهمتها متابعة الأمور الإدارية في وزارة التربية وإحداث التطورات في العلوم الإدارية.
- إجراء دورات للمديرين ورؤساء الدوائر القائمين على رأس عملهم في مجال التطوير الإداري.
- الحد من المركزية التي أصبحت من أكبر عوائق التطوير والتنمية، وتفويض المديرين في الإدارة المركزية والفرعية بالصلاحيات من أجل البت في بعض الأمور التي تتعلق بمديرياتهم.
- تصميم برامج على الحاسوب تتعلق بالأنظمة والمهام والتعليمات الخاصة بكل دائرة.
- الالتزام بتطبيق شروط انتقاء المدير، وخاصة فيما يتعلق بالتأهيل العلمي والإداري وإتقان اللغة الأجنبية، والتدرج في المناصب المؤهلة للعمل الإداري مع الالتفات إلى الجوانب الشخصية والانفعالية لديه.

- تزويد الدوائر كافة في المديرية المركزية والفرعية بالحاسوب.
- تعديل النظام الداخلي بما يتناسب مع التحديث والتطوير الذي تم في وزارة التربية.

(وزارة التربية، ٢٠٠٣، ص ٢٧)

ومما سبق نستنتج أن الوزارة تعمل بكل جهودها من أجل تلافي أوجه القصور في الممارسات الإدارية وتحقيق متطلبات تطويرها ويكون ذلك بتطبيق الاتجاهات الحديثة في الإدارة لاسيما القيادة

التحويلية وفيما يلي عرض لأوجه القصور ومتطلبات التطوير كما أوضحتها وزان في دراستها وإمكانية تلافي القصور بتطبيق القيادة لتحويلية وتحقيق التطوير المطلوب.

أوجه القصور في الممارسات الإدارية ومتطلبات تطويرها في سورية وإمكانية تلافيها بتطبيق

القيادة التحويلية:

توصلت (وزان، ٢٠١٠)، في دراستها عن تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، إلى أن العمليات الأساسية التي يقوم بها مدير المدرسة المتمثلة بالتخطيط وتنظيم العمل واتخاذ القرار والتقييم، تعاني من بعض أوجه القصور يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

- ❖ اقتصر دوره على تنفيذ خطط موضوعة من قبل الإدارة التربوية والعمل على متابعتها ثم تقييمها، لم يشمل دوره على وضع خطط تطويرية، ولو كانت بسيطة كونه الشخص الأعم بواقع مدرسته.
- ❖ تنظيم العمل ضمن فريق، مقتصرًا دور المدير فيه على تنظيم البرنامج العام للمدرسة من حيث الحصص والتوقيت وتشكيل لجان العمل التي حددتها التشريعات المدرسية دون إعطاء المدير صلاحية تشكيل فرق عمل مختلفة
- ❖ اتخاذ القرار بشكل مختصر دون تحديد لمراحل ولشروط ودون إعطاء صلاحيات لاتخاذ القرار.
- ❖ التقييم للخطط التي يتم تنفيذها ومتابعة تقييم التلاميذ، والمشاركة في تقييم المعلمين مع الجهة المختصة وفق اللوائح الداخلية للعمل المدرسي، دون صلاحية لوضع برامج التقييم الخاصة بالمدرسة أو الاستفادة من نتائج التقييم للمساهمة بوضع خطط تطويرية.
- ❖ ولذلك اعتمدت الوزارة في سورية سياسة لرفع مستوى المديرين تتمثل في تدريبهم وإعادة تأهيلهم وكذلك إعداد وتدريب المعلمين الراغبين في العمل الإداري ما استطاعت الوزارة إلى ذلك سبيلاً من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب التي تمّ الحديث عنها سابقاً.

(وزارة التربية، ٢٠١٠، ص ١٥)

وتوصلت (وزان، ٢٠١٠)، في دراستها إلى متطلبات لتطوير العمل الإداري في سورية متمثلة في

النقاط الآتية:

- الحوافز المعنوية للمشاركين في التخطيط المدرسي.
- دورات للتدريب على أساس العمل بروح الفريق.
- تفعيل المشاركة في تحديد الأهداف ووضع الخطط ولجنة لتقييم الفريق.
- المزيد من الصلاحيات لمدير المدرسة لاتخاذ القرارات الداخلية، وإحداث التطوير في ضوء الاسترشاد باللوائح والقوانين وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والموارد المالية لتنفيذ القرارات.

- وسائل الاتصال الملائمة لسرعة المعلومة، وتحديد المدير لمعوقات اتخاذ القرار والعمل على تلافيتها.

- حصر التقويم بأساليب عملية وواقعية والتوعية بأهمية التقويم.

وتجد الباحثة أنّ القيادة التحويلية تقوم بتلافي القصور، وتحقيق متطلبات التطوير التي تسعى إليها وزارة التربية في سورية من خلال ما تقوم عليه من:

- المشاركة والتعاون في وضع رؤية المدرسة وتحديد الأهداف
- المشاركة في وضع الخطط واتخاذ القرارات.
- العمل بروح الفريق الجماعي لتحقيق مستوى يفوق التوقعات.
- تمكين العاملين وذلك لتحقيق التغيير والإبداع في العمل.
- الاتصال المفتوح والتحفيز المعنوي والمادي للأداء.
- غرس القيم الأخلاقية وجعل المرؤوس قائداً من موقعه يسعى دائماً إلى تقويم ذاته لتحقيق مستوى يفوق التوقعات.

وبذلك نستنتج أنّ النمط القيادي التحويلي يُحقّق التطوير للممارسات الإدارية مما ينعكس على المناخ التنظيمي بشكلٍ إيجابيٍّ لاسيما على العلاقات داخل المدرسة وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

خامساً: الأهداف الوطنية لوزارة التربية في سورية لعام ٢٠٠٧ وصولاً لتحقيق الجودة وأهمية تطبيق القيادة التحويلية:

- تهدف وزارة التربية في الخطة الخمسية العاشرة لعام (٢٠٠٧) إلى:
- بناء الإنسان المبدع المُعزّز بوطنه والانتماء له.
- تطوير البيئة المدرسية لتوفير مناخٍ تربويٍّ يمكن من التعلّم المتمركز حول المتعلّم وتعزيز مشاركته في عمليات التعلّم.
- الإسهام في تهيئة الموارد البشرية لتكون على قدر من الإعداد.
- الارتقاء بنوعية التعليم (العام، المهني)، وجودته ليصل إلى المستوى الذي وصل إليه التعليم في البلدان المتقدمة.
- توصيف المهن التربوية وتصنيف المؤسسات التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي لتكون قابلة للتقويم الشامل.
- إعداد نظام تقويم شامل لمكونات النظام التربويّ وتطبيقه في إطار ضمان الجودة.
- إعداد المجتمع السوري لمواجهة متطلبات النمو الاقتصادي الوطني وتلبية الاحتياجات الاجتماعية الوطنية للحدّ من الفقر/البطالة/التفاوت الاجتماعي.

-وضع نظام موضوعي ودقيق لاختيار القيادات الإدارية العليا الجديرة بقيادة التحوّل نحو اقتصاد السوق الاجتماعي.

-وضع برنامج لإصلاح النظام التعليمي وتحسين نوعية ومردود العملية التعليمية وربطها بمصادر المعرفة الأخرى، وبالاحتياجات المتجددة لسوق العمل.

-إدخال مقررات دراسية وبرامج تربية في المدارس من أجل غرس قيم السوق الاجتماعي والعمل.

- توفير البيئة التمكينية لتحقيق الانتفاع الأمثل بمخرجات التعليم ووضع نظم جديدة للحوافز وتوفير الإمكانيات المادية والفنية اللازمة للمناخ الإبداعي. (وزارة التربية، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

ولعل هذه الأهداف تتحقق بشكل فعال باعتماد نمط القيادة التحويلية الذي يقوم على:

- التغيير.
- التمكين.
- الاستثارة الفكرية.
- التأثير المثالي.
- الاعتبارية الفردية.
- الحافز الإلهامي.

ومن خلال هذه الأهداف نجد أنّ وزارة التربية في سورية تسعى إلى تحقيق الجودة للوصول إلى المستوى الذي وصل إليه التعليم في البلدان المتقدمة، فقد سعت في الآونة الأخيرة إلى الاتجاه نحو اللامركزية وهذا الأمر ينعكس إيجاباً على طبيعة العلاقة والمناخ السائد بين المدير والمدرسين وجميع العاملين في المدرسة، ويؤدي إلى بيئة مناسبة لتطبيق أكثر فاعلية للقيادة التحويلية والتي تبرز أهميتها في تطبيق مبادئ وشروط الجودة والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩) يبيّن القيادة التحويلية وتطبيقها لمبادئ الجودة الشاملة وشروطها

مبادئ وشروط الجودة	القيادة التحويلية
١- التركيز على المستفيد: وهو أمر جوهري لإدارة الجودة التأكيد على رضا المستفيد	تعمل القيادة التحويلية من خلال الاعتبارية الفردية على مراعاة مشاعر العاملين وحاجاتهم والارتقاء بمستوى الأداء، حيثُ تعمل على إيجاد جميع المعلومات لمعرفة الحاجات والمتطلبات وتحويلها لما يُحقق الرضا للمستفيد.
٢- التدريب: وليس التدريب هنا مجرد تعلّم ممارسات وأساليب جديدة في الجودة	قيادة قادرة على أن تجعل المرؤوسين مبتكرين ومجددين، والتشجيع لتجريب مناهج جديدة وحلول مبتكرة وإعادة التفكير

<p>في الأنظمة والقيم.</p>	<p>بل قيم ومبادئ جديدة، فلا يكفي الحصول على المعلومات بل يتطلب تحرير التفكير الذهني.</p>
<p>قيادة قادرة على تحقيق التعاون والتآلف بين الأعضاء وخلق مناخ تسوده الثقة المتبادلة، كما أن هذه القيادة يجب أن تكون واعية وتشجع على الإبداع وهي توجه الفرق، وتعمل على تمكينهم وتمنحهم الصلاحيات وتشركهم في صناعة القرار وترفع الروح المعنوية.</p>	<p>٣- استخدام فرق العمل: إنَّ العمل بأسلوب إدارة الجودة يتطلب تشكيل العديد من فرق العمل وعلى كافة المستويات وذلك لإيجاد الحلول للمشاكل التنظيمية.</p>
<p>لتحقيق ذلك تحتاج المؤسسة لقادة تحويليين ملهمين يستثيرون الآخرين للتغيير، غير تقليديين يخلقون الحافز للقفز اتجاه إدارة الجودة الشاملة، قادرين على إعطاء المثل وغرس الحماس لتفكير بشكل مختلف، وأن يكونوا نموذجاً يُحتذى به في الأقوال والأفعال</p>	<p>٤- الدعم والمتابعة والإشراف من قبل الإدارة العليا: يجب على الإدارة العليا متابعة برامج الجودة الشاملة والإشراف على تنفيذها وتقديم الدعم لتحقيق هذه البرامج.</p>
<p>هذه القيادة تقدم جرعات من الالتزام، غرس الثقة في نفوس المرؤوسين، تشجيعهم ليكونوا مبدعين وقادرين على طرح الأفكار الجديدة للتحسين المستمر، يقدر مجهوداتهم وآرائهم ولا يقلل من شأن الآراء بصرف النظر عن المكانة.</p>	<p>٥- التحسين المستمر: التحسين في العمليات والأداء ولغرس هذا المفهوم في سلوك العاملين.</p>

(العمرى، ٢٠٠٣، ص ٥٦)

وفي ضوء ما تقدّم عرضه نجد أنّ: النمط القيادي الذي تحتاجه منهجية إدارة الجودة هو نمط القيادة التحويلية، فإنّ الوظائف والخصائص التي يتمتع بها القادة التحويليون تُشجّع العاملين للالتزام بمبادئ إدارة الجودة من خلال بناء الثقة وتزويدهم بالإلهام والدافعية وتحديّ الطُّرق القديمة في عمل الأشياء، والأخذ في الحسبان دوماً حاجات التطوير الشخصي للأفراد

خلاصة:

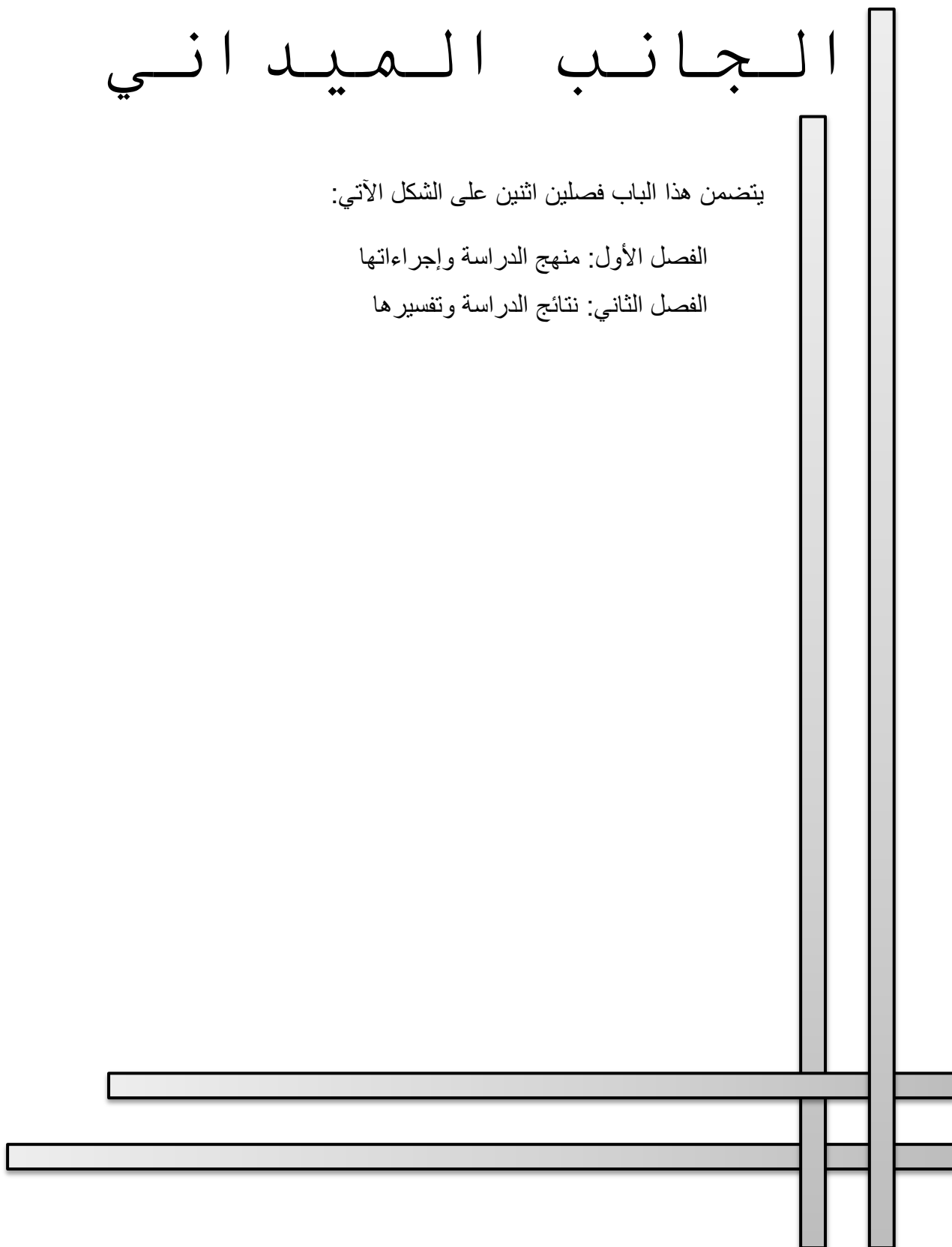
لقد سعت الجمهورية العربية السورية إلى تحقيق التطوير الإداري، وقد طبقت تبعاً لذلك بعض أبعاد القيادة التحويلية بشكل غير مباشر، وهي جهود مشكورة، ولكن مازالت الإدارة بحاجة إلى المزيد من الدورات التدريبية لتطبيق هذا الاتجاه الحديث مما ينعكس إيجاباً على مؤسساتنا التربوية لرفع سوية العملية التعليمية التربوية ككل، وتحقيق مناخ يسوده التعاون والود والمحبة والعلاقات الإنسانية الفاعلة لتحقيق مستوى يفوق التوقعات.

الباب الثاني الجانب الميداني

يتضمن هذا الباب فصلين اثنين على الشكل الآتي:

الفصل الأول: منهج الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثاني: نتائج الدراسة وتفسيرها



الفصل الأول منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

أولاً- منهج الدراسة وإجراءاتها

ثانياً- مجتمع الدراسة

ثالثاً- عينة الدراسة

إجراءات اختيار عينة الدراسة الأساسية

عينة الدراسة الاستطلاعية

رابعاً- أدوات الدراسة

خطوات بناء الاستبانة

الاستبانة في صورتها الأولية

التحقق من صدق الاستبانة وثباتها

تطبيق الاستبانة

خامساً - الوسائل الإحصائية المستخدمة لاستخلاص نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة والمجتمع الأصلي وطريقة اختيار عينة الدراسة ومتغيرات الدراسة، ومراحل بناء الاستبيان، وصدقها وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- منهج الدراسة وإجراءاتها:

يستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والذي عرفه عبيدات بأنه: "تمط الدراسة الذي يسهم بتزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة" (عبيدات، ٢٠٠٣، ص ٢٢٣).

ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. وقد قامت الباحثة بوصف القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والرجوع إلى الكتب والأدبيات النظرية التي تناولت هذين المفهومين، وتحليل تلك المعلومات، ومن ثم تصميم استبانتين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي وذلك لرصد واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي بناءً على التحليل السابق، وتطبيقها على عينة الدراسة ثم تيويب وتحليل هذه البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة واستخلاص النتائج.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع مديري ومدرسي ومعلمي الحلقتين الأولى والثانية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية والخاصة في محافظة مدينة دمشق من الجنسين الذكور والإناث، والبالغ تعدادهم حسب القوائم الإحصائية لمديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية خلال العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣) في مدينة دمشق (١٤١٠٧) حيث بلغ عدد المديرين (٥٤٨) مديراً ومديرة، منهم (٤٣٧) في المدارس الحكومية و (١١١) في المدارس الخاصة، في حين بلغ عدد المعلمين والمدرسين (١٣٥٥٩) منهم (١١٥٣٢) في المدارس الحكومية و (٢٠٢٧) في المدارس الخاصة. والجدول (١٠) يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي للمديرين والمعلمين والمدرسين الذكور والإناث في مدارس التعليم الأساسي الرسمية والخاصة في محافظة مدينة دمشق.

الجدول رقم (10) عدد أفراد المجتمع الأصلي وتوزعهم حسب متغير الجنس

المجموع الكلي	الإناث	الذكور	المدارس الحكومية	
٣٢٧	٢٩٩	٢٨	مديرو الحلقة الأولى	المدارس الحكومية
١١٠	٦٠	٥٠	مديرو الحلقة الثانية	
٣٨١٩	١٥٩٣	٢٢٢٦	معلمو الحلقة الأولى	
٧٧١٣	٦٧٤٥	٩٦٨	مدرسو الحلقة الثانية	
٧٣	٦٠	١٣	مديرو الحلقة الأولى	المدارس الخاصة
٣٨	٢٨	١٠	مديرو الحلقة الثانية	
١٢٣	١١٥	٨	معلمو الحلقة الأولى	
١٩٠٤	١٦٥٦	٢٤٨	مدرسو الحلقة الثانية	
١٤١٠٧	١٠٥٥٦	٣٥٥١	المجموع الكلي	

ثالثاً- عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلته سحبت الباحثة عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (٧٠٨) أفراد، بنسبة (٥%) من أفراد المجتمع الأصلي، وهي نسبة مناسبة وفقاً لما ذهب إليه الباحثون في أن نسبة أفراد العينة الملائم في البحوث الوصفية للمجتمعات التي تتكون من عشرة آلاف أو أكثر يمكن أن تكون بحدود (٥%) من أفراد المجتمع الأصلي (ملحم، ٢٠٠٥، ص٢٤٧) (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ص ١٦٨). ومن مبررات لجوء الباحثة إلى أسلوب (العينة العشوائية الطبقية) أنّ مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث عدد المديرين والمعلمين والمدرسين في المجتمع الأصلي لكل منهم، ولكل من المدارس الحكومية والخاصة (حيث يتباين حجم المجتمع الأصلي بين المديرين والمعلمين والمدرسين) وهذا ما أشار إليه الصيرفي (٢٠٠٢)، من أننا عندما نواجه مجتمعاً غير متجانساً، فإنه من المفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية (الصيرفي، ٢٠٠٢، ١٩٥). والعشوائية كما يشير حمصي (١٩٩١)، تعني أن يكون لكل أفراد المجتمع الأصلي حظوظ متساوية في أن يجري اختيارهم من بين أفراد العينة، وأن لا يؤثر سحب أي فرد بأي صورة من الصور في سحب أي فرد آخر. أما الطبقية فتعني أن يتم بموجبها تقسيم المجتمع إلى طبقات (فئات) وأن يكون عدد الأفراد الذين يمثلون كل طبقة في العينة المسحوبة مطابقاً لنسبة هذه الطبقة في الجماعة الكاملة، وتسحب (العينة العشوائية الطبقية) بعد تصنيف مجتمع الدراسة إلى طبقات، وتحديد نسبة كل طبقة إلى المجتمع الأصلي (حمصي، ١٩٩١، ١١٦-١١٧).

خطوات اختيار عينة الدراسة الأساسية:

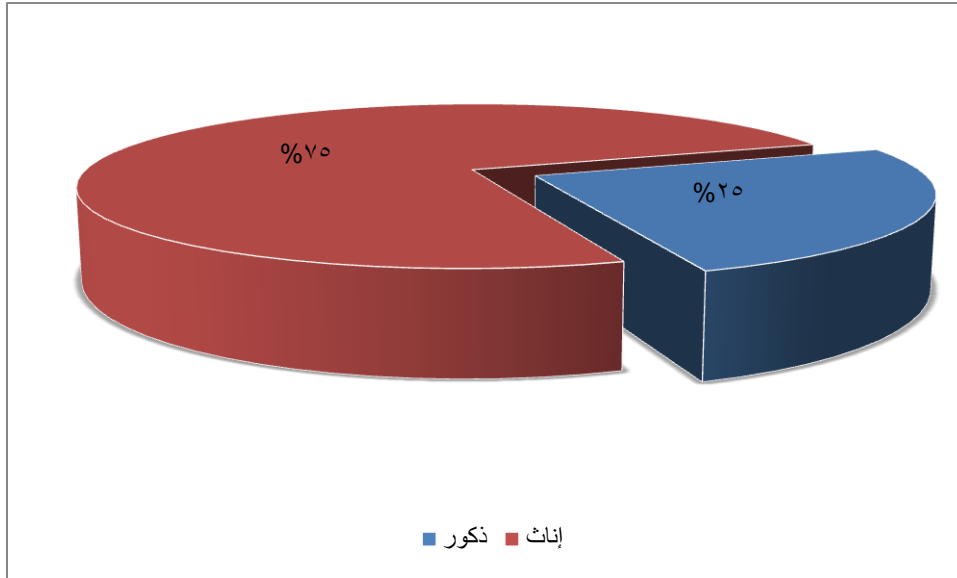
١. تمّ تحديد المجتمع الأصلي الذي سيتم إجراء الدراسة عليه، وهو: مديرو ومعلمو ومدرسو مدارس التعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق، وكذلك حجمه عن طريق مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية والبالغ (١٤١٠٧) فرداً، وتم تقسيم هذا المجتمع الأصلي إلى مجموعة من الطبقات بلغت ثماني طبقات هي (طبقة مديري مدارس الحلقة الأولى الحكومية، طبقة مديري مدارس الحلقة الأولى الخاصة، طبقة مديري مدارس الحلقة الثانية الحكومية، طبقة مديري مدارس الحلقة الثانية الخاصة، طبقة معلمي مدارس الحلقة الأولى الحكومية، طبقة معلمي مدارس الحلقة الأولى الخاصة، طبقة مدرسي مدارس الحلقة الثانية الحكومية، طبقة مدرسي مدارس الحلقة الثانية الخاصة).
٢. قُسمت محافظة دمشق إلى (٥) مناطق تعليمية وفق ما تعتمد مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية، وهذه المناطق هي: المنطقة الشمالية الشرقية والمنطقة الشمالية الغربية والمنطقة الجنوبية الشرقية والمنطقة الجنوبية الغربية والمنطقة الوسطى.
٣. قامت الباحثة بسحب عينة من المدارس بشكل عشوائي طبقي من طبقة مدارس الحلقة الأولى الحكومية وطبقة مدارس الحلقة الثانية الحكومية وطبقة مدارس الحلقة الأولى الخاصة وطبقة مدارس الحلقة الثانية الخاصة، مع مراعاة عدد المدارس في كل منطقة، فمثلاً تم تمثيل المدارس في المنطقة الجنوبية الغربية والمنطقة الشمالية الشرقية أكثر من المناطق الأخرى، حيث كان عدد المدارس فيها أكبر وقد بلغ عدد المدارس المسحوبة (٢٩) مدرسة منها (٢٢) مدرسة حكومية و (٧) مدارس خاصة، بشكل يغطي جميع المناطق التعليمية الخمس لمحافظة مدينة دمشق.
٤. تم تحديد نسبة (٥%) من المجتمع الأصلي لسحب العينة الأساسية للدراسة، وهي نسبة جيدة بناءً على ما ذكره عودة وملكاوي (١٩٩٢) من أن أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية يساوي (٢٠%) من أفراد مجتمع يبلغ بضع مئات و (١٠%) لمجتمع يبلغ بضعة آلاف، و (٥%) لمجتمع يبلغ عشرة آلاف فما فوق (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ص ١٦٨).
٥. تم سحب عينة بلغت (٧٠٨) أفراد بشكل عشوائي طبقي من الطبقات الثمان المذكورة في الفقرة الأولى وذلك من مدارس التعليم الأساسي المسحوبة كعينة للدراسة الحالي التي تم سحبها سابقاً. والجدول (١١) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية موزعين على المدارس المسحوبة في المناطق التعليمية في مدينة دمشق.
٦. تم تقسيم أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، نوع المدرسة) والجدول والأشكال البيانية (١١) و (١٢) و (١٣) و (١٤) تُبين توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (11) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على المدارس والمناطق التعليمية التي سحبت منها

عدد المدرسين في كل مدرسة	عدد المعلمين في كل مدرسة	عدد المديرين في كل مدرسة	نوع المدرسة	المدارس المسحوبة من كل منطقة تعليمية	المنطقة التعليمية
١٨	١٠	١	حكومية	أمنة الزهرية	المنطقة الشمالية الشرقية
١٨	١٠	١	حكومية	النضال العربي	
١٧	١٠	١	حكومية	هالة بنت خويلد	
١٨	١٠	١	حكومية	صالح الشاطر	
١٨	٦	١	حكومية	ممدوح قره جولي	
١٤	١	١	خاصة	دار المعرفة	
١٣	١	١	خاصة	جنة العصافير	
١٧	٩	١	حكومية	ابراهيم هنانو	المنطقة الشمالية الغربية
١٧	٩	١	حكومية	محمد أمير الخطيب	
١٨	٩	١	حكومية	سليم حسن شعيب	
١٧	٦	١	حكومية	معاذ بن جبل	
١٤	١	١	خاصة	دار النعيم	
١٧	٨	١	حكومية	الدويلعة المحدثه	المنطقة الجنوبية الشرقية
١٧	٩	١	حكومية	محمد عدنان ناصر	
١٨	٩	١	حكومية	رسلان الدمشقي	
١٨	٧	١	حكومية	مروان مرشة	
١٣	١	١	خاصة	الفاروق النموذجية	
١٨	٩	١	حكومية	الحسن بن الهيثم	المنطقة الجنوبية الغربية
١٨	٩	١	حكومية	نصير شوري	
١٧	١٠	١	حكومية	الشريف الادريسي	
١٨	١٠	١	حكومية	عباس الحامض	
١٨	٨	١	حكومية	زيد بن ثابت الأنصاري	
١٣	١	١	خاصة	مناهل الخيرات	
١٤	١	١	خاصة	البوادر	
١٧	٩	١	حكومية	صلاح الدين الأيوبي	المنطقة الوسطى
١٧	٨	١	حكومية	الملكة بلقيس	
١٧	٩	١	حكومية	محي الدين داود	
١٨	٧	١	حكومية	حسن الخراط	
١٤	١	١	خاصة	واحة الطفولة	
٤٨١	١٩٨	٢٩	٢٢ مدرسة حكومية + ٧ خاصة	٢٩	المجموع

الجدول رقم (12) توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير الجنس

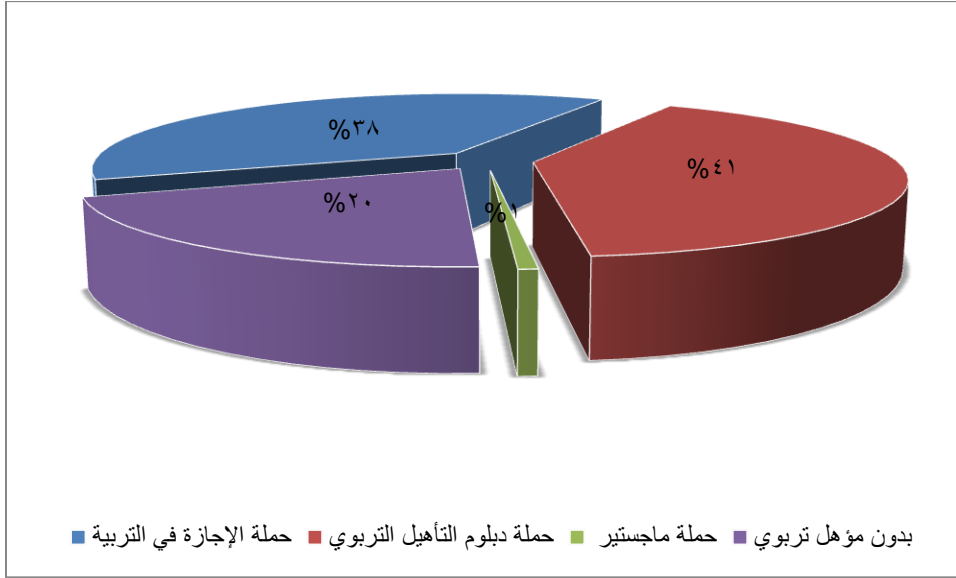
النسبة المئوية	العدد	الجنس
٢٥%	١٧٨	ذكور
٧٥%	٥٣٠	إناث
١٠٠%	٧٠٨	المجموع



الشكل رقم (3) يبين توزيع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجدول رقم (13) توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير المؤهل التربوي

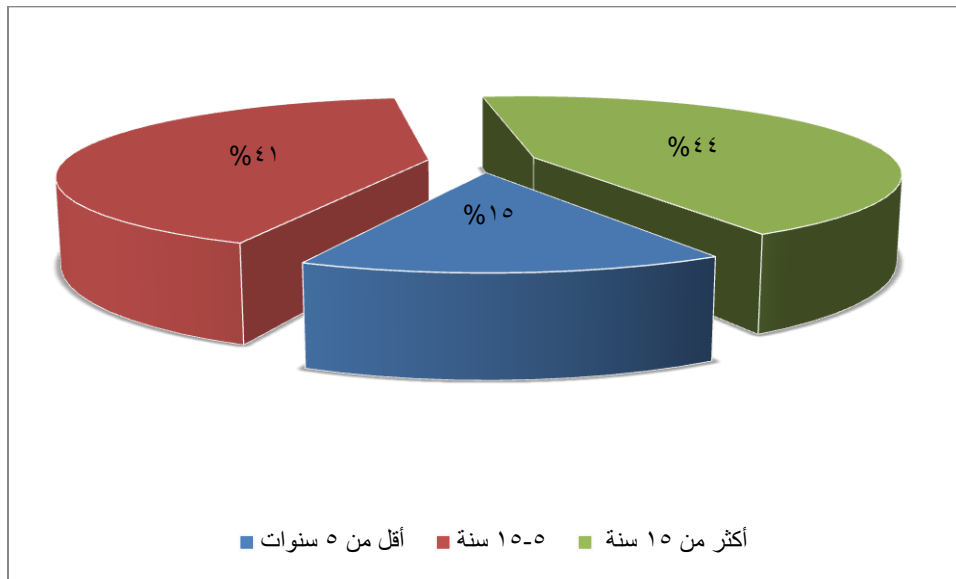
النسبة المئوية	العدد	المؤهل التربوي
٣٨%	٢٧١	حملة الإجازة في التربية
٤١%	٢٨٨	حملة دبلوم التأهيل التربوي
١%	٥	حملة ماجستير
٢٠%	١٤٤	بدون مؤهل تربوي
١٠٠%	٧٠٨	المجموع



الشكل رقم (4) يبين توزيع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل التربوي

الجدول رقم (14) توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير عدد سنوات الخبرة

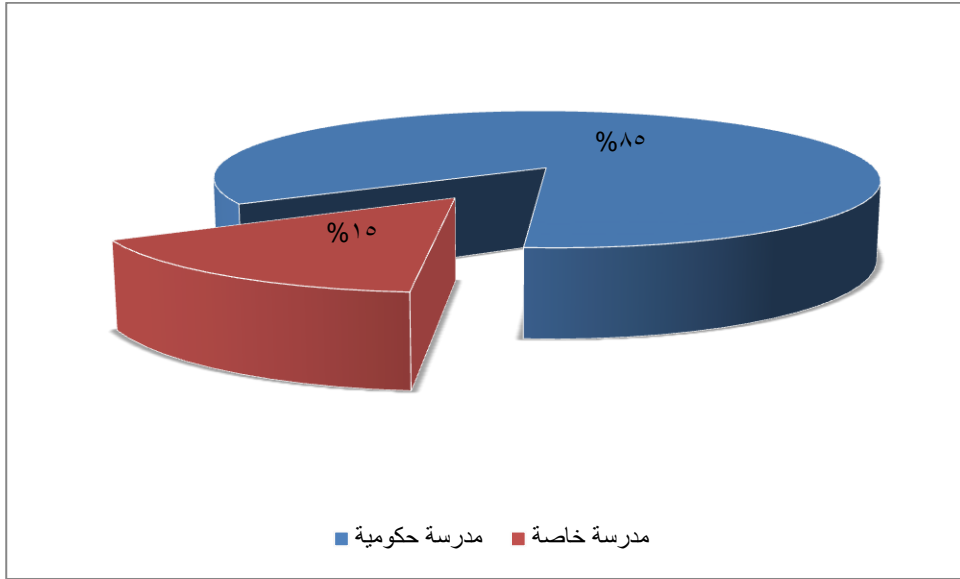
عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	105	15%
5-15 سنة	292	41%
أكثر من 15 سنة	311	44%
المجموع	708	100%



الشكل رقم (5) يبين توزيع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

الجدول رقم (15) توزع أفراد العينة الأساسية للدراسة على متغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النسبة المئوية
مدرسة حكومية	٥٩٩	%٨٥
مدرسة خاصة	١٠٩	%١٥
المجموع	٧٠٨	%١٠٠



الشكل رقم (6) يبين توزع عدد أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المدارس

رابعاً – أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلته قامت الباحثة بإعداد استبانتي القيادة التحويلية والمناخ

التنظيمي:

١. استبانة القيادة التحويلية:

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الاستبانة:
تمثل الهدف من الاستبانة ما يلي:
- التعرف على واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر المديرين أنفسهم والمعلمين والمدرسين.
- الخطوة الثانية: صياغة فقرات الاستبانة:

لصياغة فقرات الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بكل بعد من أبعاد القيادة التحويلية وتطبيقاتها لدى مديري المدارس بصفة عامة، ولا سيما الأدبيات الآتية: (Barnett,2001) (parry & thomson, 2002)

(kinatte, 1993) (lisa,2002) (Robert,livigston, 2010) (عيسى، ٢٠٠٨)، (الغامدي،

٢٠٠١) (خلف، ٢٠١٠) (الشلهوب، ٢٠١١) (الزيلي، ٢٠٠٧) (الطويل، ٢٠٠٦).

٢. مراعاة التنوع في اختيار بنود الاستبانة، وأن يكون لكل عبارة هدف محدد.

وقد تم صياغة فقرات الاستبانة وفق ما يلي:

(١) مراعاة خدمة هذه الفقرات للأهداف المطلوبة تحقيقها.

(٢) صياغة فقرات الاستبانة على أن تكون بشكل واضح ومفهوم.

٣. مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استُخدمت للتعرف على واقع القيادة التحويلية ولاسيما

الدراسات الآتية: (J. fowler, 2008) (Filiplievns & al, 1997) (FrancesD, 2009)

(Turner & Barling, 2002) وقد اعتمدت هذه الدراسات على مقياس القيادة متعددة العناصر

(MLQ) والذي يحتوي على الأبعاد الآتية (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الدافعية والإلهام،

الاعتبارية الفردية) وقد أضافت دراسات (العمراني، ٢٠٠٤) (الرقب، 2010) (الرقاد وأبودية،

٢٠٠٣) (العنزي، ٢٠٠٥) بعد التمكين لعلاقته الوثيقة بالقيادة التحويلية وكذلك اعتباره كبعد للقيادة

التحويلية عند آرموسدا (Armocid, 1993) و في دراسته عن إدراك مديري المدارس الثانوية للقيادة

التحويلية وكذلك زجليتشينسكي (Zgliczynski, 1993)

وقد تم صياغة الاجابة عن فقرات الإستبانة وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (دائماً، غالباً،

أحياناً، نادراً، أبداً).

وتم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، فقد اشتمل القسم الأول من الاستبانة في صورتها الأولية

على (٦٥) بنداً موزعة على خمسة محاور تضمنت بنوداً صيغت بطريقة ايجابية، وتتجلى المحاور على

النحو الآتي: محور التأثير المثالي ويتمثل في (١٤) بنداً، محور الاستثارة الفكرية ويتمثل في (١١) بنداً،

ومحور الاعتبارية الفردية ويتمثل في (١٥) بنداً، ومحور التمكين ويتمثل في (١٥) ومحور التغيير ويتمثل

في (١٣) بنداً.

٤. صياغة تعليمات الاستبانة: تم صياغة تعليمات الاستبانة بغرض تعريف المدرسين والمعلمين

والمديرين أفراد عينة الدراسة إلى الهدف من أداة الدراسة، وروعي في ذلك أن تكون البنود واضحة

ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات

الدراسة، وكذلك طُلب من أفراد عينة الدراسة قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كل فقرة، وأنها

لغرض خدمة الدراسة العلمي، مع تدوين الاستجابة من المكان المخصص لها، وعدم ترك أي فقرة من

دون إجابة.

• الخطوة الثالثة: التحقق من صدق الاستبانة:

تم التَّحَقُّق من صدق الاستبانة من خلال استخدام الطرائق الآتية:

١. صدق المحتوى (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض استبانة القيادة التحويلية على عدد من المحكمين (٥ محكم) ^١ من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق (التربية المقارنة والإدارة التربوية، القياس والتقويم التربوي والنفسي، المناهج وطرائق التدريس، علم نفس، مناهج وطرائق تدريس)، وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ووضوحها ومدى ارتباطها بالهدف العام للاستبانة، وقدرتها على قياس الموضوع الذي أعدت لقياسه، ومدى وضوح تعليمات الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورة من حيث تقدير مدى صدق البنود من خلال قياسها للغرض الذي أعدت من أجله.

حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم في فقرات الاستبانة، بعد ذلك، قامت الباحثة بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم. حيث قُبلت الفقرات التي وافق عليها أكثر من (١٢) محكماً إي بنسبة تتجاوز (70%) من المحكمين، وعُدلت الفقرات التي وافق عليها من (١٠ - ١٣) محكمين، أي بنسبة تتراوح من (60 - 80%) من المحكمين، ورُفضت الفقرات التي وافق عليها أقل من (٨) محكمين، أي بنسبة أقل من (60%) من المحكمين. ويبيّن الجدولان (١٦) و (١٧) عدد فقرات الاستبانة، وتوزعها على المحاور قبل وبعد التحكيم.

الجدول رقم (16) عدد فقرات استبانة القيادة التحويلية وتوزعها على المحاور قبل عرضها على المحكمين

محاوَر الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود على الاستبانة
١ التأثير المثالي	١٤	من ١ حتى ١٤
٢ التغيير	١١	من ١٥ حتى ٢٥
٣ الاستثارة الفكرية	١١	من ٢٦ حتى ٣٦
٤ الاعتبارية الفردية	١٥	من ٣٧ حتى ٥١
٥ التمكين	١٥	من ٥٢ حتى ٦٦
الاستبانة ككل		٦٦ بند

الجدول رقم (17) عدد فقرات استبانة القيادة التحويلية وتوزعها على المحاور بعد عرضها على المحكمين

محاوَر الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود على الاستبانة	ملاحظات
١ التأثير المثالي	١٠	من ١ حتى ١٠	تم حذف ٤ بنود
٢ الدافعية (الحفز) الإلهامي	١١	من ١١ حتى ٢١	تم تغيير اسم المحور إلى الدافعية (الحفز) الإلهامي

^١ - يمكن العودة الى الملحق رقم (١) للاطلاع على اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

ملاحظات	توزع البنود على الاستبانة	عدد البنود	محاوِر الاستبانة
تم حذف بند واحد	من ٢٢ حتى ٣١	١٠	٣ الاستثارة الفكرية
تم حذف ٥ بنود	من ٣٢ حتى ٤١	١٠	٤ الاعتبارية الفردية
تم حذف ٥ بنود	من ٤٢ حتى ٥١	١٠	٥ التمكين
	٥١ بند		الاستبانة ككل

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) مديراً ومعلمًا ومدرسًا من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق اختيروا بطريقة (العينة العرضية) وهي غير عينة الدراسة الأساسية (أنظر الجدول ١٧ وذلك للتأكد من مناسبة العبارات للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للمديرين والمعلمين والمدرسين، وقد طلبت الباحثة من أفراد العينة الاستطلاعية قبل البدء بالإجابة عن عبارات الاستبانة أن يضعوا إشارة إلى جانب كل عبارة يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمها أو الإجابة عليها. وبناءً عليه تم تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة ووضوحاً، كما في الجدول (١٨).

الجدول رقم (18) العينة الاستطلاعية

اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	مديرين	معلمين	مدرسين	المجموع
جمال الدين القاسمي	الوسطى	١	٤	٤	٩
محمد جميل سلطان	الشمالية الشرقية	١	٤	٤	٩
محمد أمير الخطيب	الشمالية الغربية	١	٤	٤	٩
هند القرشية	الجنوبية الشرقية	١	٤	٤	٩
المجموع					٣٦

الجدول رقم (19) أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء العينة الاستطلاعية

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أجسد الأخلاق العالية في ممارساتي الإدارية المدرسية	أمارس أنماط سلوكية تعزز القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة
أهتم بتدريب العاملين لتحقيق أداء أكثر فعالية.	أهتم بتدريب العاملين لتحقيق الكفاءة المطلوبة
أمارس تفويض السلطة لتمكين العاملين من الإبداع في عملهم	أمنح العاملين الثقة والتفويض بدلاً من التحكم لتمكينهم من الإبداع
أدعم العاملين ولا ألومهم في حال الفشل	أدعم العاملين بدفعهم للمحاولة مرة ثانية في حال الفشل

ولاستكمال إجراءات صدق وثبات استبانة القيادة التحويلية قامت الباحثة بسحب عينة من مديري ومدرسي ومعلمي مدارس الحلقة الأولى والثانية في مدارس التعليم الأساسي، راعت قدر الإمكان فيها

توزع المناطق التعليمية في مدينة دمشق حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) فرداً من المديرين والمعلمين والمدرسين، وهي غير العينة الأساسية للدراسة والجدول (٢٠) يوضح خصائص عينة الصدق والثبات. الجدول رقم (20) توزع عينة الصدق والثبات على المدارس التي سحبت منها

اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	مديرين	معلمين	مدرسين	المجموع
أحمد ططري	الوسطى	١	٨	٣	١٢
سليم البخاري	الوسطى	١	-	٨	٩
ابن المعتز	الشمالية الشرقية	١	٣	٥	٩
ربيعة الأيوبية	الشمالية الشرقية	١	٤	٦	١١
ابن زهر الأندلسي	الشمالية الغربية	١	٤	٥	١٠
دمشق العربية /خاصة/	الشمالية الغربية	١	٣	٥	٩
أحمد شوقي	الجنوبية الشرقية	١	٤	٥	١٠
بلابل المحبة /خاصة/	الجنوبية الشرقية	١	٤	٥	١٠
أنس بن مالك	الجنوبية الغربية	١	٧	٢	١٠
أبو حيان التوحيدي	الجنوبية الغربية	١	-	٩	١٠
المجموع					١٠٠

٢. صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

للتحقق من الصدق البنوي لاستبانة القيادة التحويلية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- أ- ايجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية والجدول (٢١) يوضح ذلك. الجدول رقم (21) معاملات ارتباط درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية.

محاور الاستبانة	التأثير المثالي	الحفز الإلهامي	الاستثارة الفكرية	الاعتبارية الفردية	التمكين
التأثير المثالي	1				
الحفز الإلهامي	.714**	1			
الاستثارة الفكرية	.768**	.732**	1		
الاعتبارية الفردية	.865**	.599**	.790**	1	
التمكين	.806**	.785**	.882**	.818**	1
الدرجة الكلية	.866**	.857**	.930**	.853**	.959**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

ويلاحظ من الجدول رقم (٢٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

ب- ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢٢) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول رقم (22) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	٠.62**	١٤	٠.51**	٢٧	٠.37**	٤٠	٠.46**
2	٠.46**	١٥	٠.56**	٢٨	٠.50**	٤١	٠.38**
3	٠.48**	١٦	٠.33**	٢٩	٠.64**	٤٢	٠.53**
4	٠.45**	١٧	٠.45**	٣٠	٠.51**	٤٣	٠.46**
5	٠.67**	١٨	٠.47**	٣١	٠.53**	٤٤	٠.72**
6	٠.66**	١٩	٠.28**	٣٢	٠.49**	٤٥	٠.61**
7	0.72**	٢٠	٠.56**	٣٣	٠.59**	٤٦	٠.47**
8	٠.67**	٢١	٠.47**	٣٤	٠.69**	٤٧	٠.33**
9	٠.34**	٢٢	٠.50**	٣٥	٠.69**	٤٨	٠.33**
10	٠.45**	٢٣	٠.36**	٣٦	٠.69**	٤٩	٠.51**
11	٠.61**	٢٤	٠.67**	٣٧	٠.54**	٥٠	٠.69**
12	٠.61**	٢٥	٠.56**	٣٨	٠.31**	٥١	٠.57**
١٣	٠.33**	٢٦	٠.33**	٣٩	٠.57**		

** دال عند مستوى الدلالة (0,01)

يتبين من الجدول (٢٢) وجود ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. مما يشير إلى أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدل على صدقها البنوي.

• الخطوة الرابعة- التحقق من ثبات الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات استبانة القيادة التحويلية على ثلاث طرائق، وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به. وهذه الطرائق هي:

١- الثبات بالإعادة: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من

(٨٧) مديراً ومعلماً ومدرّساً وهي عينة الصدق والثبات نفسها السابقة، حيث تمّ إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد انخفض عدد أفراد العينة إلى (٨٧) بسبب تغيب بعض أفراد عينة الصدق والثبات، وجرى استخراج معاملات الثبات لمحاوَر الاستبانة وللدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٢٢) يعرض نتائج حساب معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

٢. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي للعيّنة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) والجدول (٢٣) يعرض نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

٣. ثبات التجزئة النصفية: كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة على العيّنة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان - براون، وفيما يلي يوضح الجدول (٢٣) نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

الجدول رقم (23) الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	محاوّر الاستبانة ودرجتها الكلية
0,83	0,83	0,87**	محور التأثير المثالي
0,89	0,77	0,84**	محور الحفز الإلهامي
0,82	0,71	0,84**	محور الاستثارة الفكرية
0,83	0,84	0,86**	محور الاعتبارية الفردية
0,73	0,74	0,83**	محور التمكين
0,94	0,95	0,95**	الدرجة الكلية للاستبانة

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (٢٣) يلاحظ أنّ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة (0,95) وهو معامل ثبات مرتفع، وبالنظر إلى معاملات ثبات المحاور فقد تراوحت بين (0,83-0,87) وهي معاملات ثبات جيدة وصالحة لأغراض الدراسة الحالي.

أما معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (0,95) أما للمحاور فقد تراوحت بين (0,71-0,84) وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالي.

أما معاملات ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغت للدرجة الكلية (0,94) في حين تراوحت بين (0,73-0,89) فيما يخص المحاور، وهي تعتبر معاملات ثبات جيدة أيضاً لأغراض الدراسة الحالي.

يتضح مما سبق أن استبانة القيادة التحويلية تتّصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالي.

تصحيح الاستبانة:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٥١) عبارة موزعة على خمسة محاور هي: (محور التأثير المثالي ويتمثل في (١٠) عبارات، محور الحفز الإلهامي ويتمثل في (١١) عبارة، ومحور الاستثارة الفكرية ويتمثل في (١٠) عبارات، ومحور الاعتبارية الفردية ويتمثل في (١٠) عبارات، ومحور

التمكين ويتمثل في (١٠) عبارات أما بدائل الإجابة فقد صيغت وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

حيث يعطى المدير أو المعلم أو المدرّس من كلا الجنسين خمس درجات إذا اختار بديل الإجابة (دائماً) وأربع درجات إذا اختار (غالباً) وثلاث درجات إذا اختار (أحياناً) ودرجتين إذا اختار (نادراً) ودرجة واحدة إذا اختار (أبداً) حيث أن جميع بنود الاستبانة صيغت كبنود إيجابية تعبّر عن الدرجة الايجابية في القيادة التحويلية لدى المدير، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٢٥٥) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٥١) درجة، أي أنّ الدرجة على استبانة القيادة التحويلية تتراوح بين (٥١-٢٥٥)

لتحديد درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى والثانية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق للقيادة التحويلية، طُلب من لجنة المحكمين^٢ تحديد محكّات (معايير) لتقدير المتوسط الحسابي والنسب المئوية الدالة على مدى ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري مدارس الحلقة الأولى والثانية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق بدرجة كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وقد اعتُبرَتْ درجة الممارسة كبيرة إذا بلغ المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة (٣,٥) أو أكثر أي ما يعادل (٧٠%) أو أكثر، ومتوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة (من ٢,٥ إلى ٣,٤٩) أي ما يعادل (من ٥٠% إلى ٦٩,٩%)، وضعيفة إذا بلغ المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة (أقل من ٢,٥) أي ما يعادل (أقل من ٥٠%).

٢. استبانة المناخ التنظيمي:

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

• الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الاستبانة:

تمثّل الهدف من الاستبانة ما يلي:

١. التّعرف على المناخ التنظيمي السائد وعلاقته بالقيادة التحويلية لاسيما العلاقات السائدة داخل مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين والمدرّسين والمديرين.

• الخطوة الثانية: صياغة فقرات الاستبانة:

لصياغة فقرات الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بأبعاد المناخ التنظيمي داخل المدرسة ولا سيما الأدبيات الآتية: (Haykins, 2002)، (Booker, 2003)، (Brown, 2001)، (Brice, 1999)، (Gilsinger, 1998)، (العنتيبي، ٢٠٠٧)، (رياح، ٢٠٠٨)، (السعود، ٢٠٠٩)، (بطاح، ٢٠٠٦)، (رسمي، ٢٠٠٥)، (القريوتي، ١٩٨٩). مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استُخدمت للتعرف على أبعاد

^٢ - يمكن العودة الى الملحق () للاطلاع على أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

المُنَاخ التَّنْظِيمِيّ لاسيما البعد الذي يتعلّق بالعلاقات السائدة داخل المدرسة الفعال ولاسيما الدراسات الآتية:

(Radostina&al,2006) (Demir,2008) (Ross,2006) (howl,1999) (عواد، ٢٠١٢) (فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٥) (الصريرة، ٢٠١٢) (العنزي، ٢٠٠٥). وبعد الاطلاع على هذه الدراسات تمّ تحديد محاور الاستبانة باستشارة من الدكتور هاني عبدالرحمن الطويل أستاذ الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية جامعة الأردن وبموافقة الدكتور المشرف.

٢. مراعاة التنوع في اختيار بنود الاستبانة، وأن يكون لكل عبارة هدف محدد.

وقد تم صياغة فقرات الاستبانة وفق ما يلي:

(١) مراعاة خدمة هذه الفقرات للأهداف المطلوبة تحقيقها.

(٢) صياغة فقرات الاستبانة على أن تكون بشكل واضح ومفهوم.

(٣) صياغة الاجابة عن فقرات الاستبانة وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (دائماً، أحياناً، غالباً، نادراً، أبداً).

(٤) إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، فقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٦٥) بنداً موزعة على أربعة محاور تضمنت بنوداً صيغت بطريقة ايجابية، وتتجلى المحاور على النحو الآتي: محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض ويتمثل في (١٤) بنداً، محور علاقة المدير مع المعلمين ويتمثل في (٢١)، ومحور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور ويتمثل في (١٢)، ومحور علاقة المعلمين مع سائر العاملين ويتمثل في (١٨) بنداً.

٣. صياغة تعليمات الاستبانة: تمّت صياغة تعليمات الاستبانة بغرض تعريف المدرّسين والمعلمين والمديرين أفراد عينة الدراسة إلى الهدف من أداة الدراسة، وروعي في ذلك أن تكون البنود واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك طلب من المدرسين والمدرسات قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كل فقرة، وأنها لغرض خدمة الدراسة العلمي، مع تدوين الاستجابة من المكان المخصص لها، وعدم ترك أي فقرة من دون إجابة.

• الخطوة الثالثة: التّحقّق من صدق الاستبانة:

تمّ التّحقّق من صدق استبانة المُنَاخ التَّنْظِيمِيّ من خلال استخدام الطرائق الآتية:

٣. صدق المحتوى (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض استبانة المُنَاخ التَّنْظِيمِيّ على عدد من المحكمين (15 محكم) من السادة المختصين في التربية والتربية المقارنة والإدارة التربويّة والقياس والتّقويم التربوي والنفسي من مدرّسين

^٢ - يمكن العودة الى الملحق رقم (١) للاطلاع على اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

وأستاذة في كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للتأكد من سلامة الفقرات ووضوحها ومدى ارتباطها بالهدف العام للاستبانة، وقدرتها على قياس الموضوع الذي أعدت لقياسه، ووضوح تعليمات الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود من خلال قياسها للغرض الذي أعدت من أجله.

حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم في فقرات الاستبانة، بعد ذلك استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم. حيث قُبلت الفقرات التي وافق عليها أكثر من (١٢) محكماً أي بنسبة تتجاوز (70%) من المحكمين، وعُدلت الفقرات التي وافق عليها من (١٠ - ١٣) محكمين، أي بنسبة تتراوح من (60 - 80%) من المحكمين، ورُفِضت الفقرات التي وافق عليها أقل من (٨) محكمين، أي بنسبة أقل من (60%) من المحكمين. ويبيّن الجدولان (٢٤) و(٢٥) عدد فقرات الاستبانة، وتوزعها على المحاور قبل وبعد التحكيم.

الجدول رقم (24) عدد فقرات استبانة المناخ التنظيمي وتوزعها على المحاور قبل عرضها على المحكمين

محاو الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود على الاستبانة
١ علاقة المعلمين مع بعضهم البعض	١٦	من ١ حتى ١٦
٢ علاقة المدير مع المعلمين	٢٣	من ١٧ حتى ٣٩
٣ علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	١٢	من ٤٠ حتى ٥١
٤ علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	١٨	من ٥٢ حتى ٦٩
الاستبانة ككل		٦٩ بند

الجدول رقم (25) عدد فقرات استبانة المناخ التنظيمي وتوزعها على المحاور بعد عرضها على المحكمين

محاو الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود على الاستبانة	ملاحظات
١ علاقة المعلمين مع بعضهم البعض	١٣	من ١ حتى ١٣	تم حذف ٣ بنود
٢ علاقة المدير مع المعلمين	٢٠	من ١٤ حتى ٣٣	تم حذف ٨ بنود وإضافة ٥ بنود
٣ علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	١٠	من ٣٤ حتى ٤٣	تم حذف ٣ بنود وإضافة بند واحد
٤ علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	١٩	من ٤٤ حتى ٦٢	تم حذف ٥ بنود وإضافة ٦ بنود
الاستبانة ككل		٦٢ بند	

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) مديراً ومعلماً ومدرّساً من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق اختيروا بطريقة (العينة العرضية) وهي غير عينة الدراسة الأساسية (أنظر الجدول ٨ في الصفحة) للتأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها من المديرين والمعلمين والمدرسين، وطلبت الباحثة من أفراد العينة الاستطلاعية أن يضعوا إشارة إلى جانب كل عبارة يجدون غموضاً فيها أو صعوبة في فهمها. وبناءً عليه تمّ تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطةً وسهولةً ووضوحاً، كما في الجدول (٢٦).

الجدول رقم (26) أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء العينة الاستطلاعية

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
يعمل مديرک على بناء مناخ صحي يتصف بالثقة والانفتاح	يتعاون المدير معي لخلق المناخ النفسي والاجتماعي
تسعى للتعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين	أستمع إلى المشكلات التي تواجه المعلمين
تراعي ظروف المعلمين عند توزيع الجدول المدرسي	تراعي رغبات المعلمين عند توزيع الجدول المدرسي

ولاستكمال إجراءات صدق وثبات استبانة المناخ التنظيمي قامت الباحثة بسحب عينة من المديرين والمعلمين والمدرّسين في مدارس التعليم الأساسي، راعت قدر الإمكان فيها توزيع المناطق التعليمية في مدينة دمشق حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) فرداً من المديرين والمعلمين والمدرسين، وهي غير العينة الأساسية للدراسة والجدول رقم (٢٧) يوضح خصائص عينة الصدق والثبات.

٤. صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

للتحقّق من الصدق البنوي لاستبانة المناخ التنظيمي قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية والجدول (٢٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (27) معامل ارتباط درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية

محاور الاستبانة	المحور ١	المحور ٢	المحور ٣	المحور ٤
المحور ١	1			
المحور ٢	٠.554**	1		
المحور ٣	٠.582**	٠.625**	١	
المحور ٤	٠.850**	٠.560**	٠.531**	١
الدرجة الكلية	٠.922**	٠.769**	٠.766**	٠.903**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من الجدول رقم (٢٧) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

ب- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢٨) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول رقم (28) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	٠.45**	١٧	٠.44**	٣٣	٠.34**	٤٩	٠.22*
2	٠.075	١٨	٠.29**	٣٤	٠.51**	٥٠	٠.23*
3	٠.34**	١٩	٠.35**	٣٥	٠.41**	٥١	٠.33**
4	٠.46**	٢٠	٠.25*	٣٦	٠.34**	٥٢	٠.34**
5	٠.66**	٢١	٠.30**	٣٧	٠.55**	٥٣	٠.29**
6	٠.54**	٢٢	٠.39**	٣٨	٠.31**	٥٤	٠.11
7	٠.39**	٢٣	٠.33**	٣٩	٠.46**	٥٥	٠.21*
8	٠.55**	٢٤	٠.45**	٤٠	٠.20*	٥٦	٠.43**
9	٠.31**	٢٥	٠.53**	٤١	٠.53**	٥٧	٠.30**
10	٠.64**	٢٦	٠.38**	٤٢	٠.31**	٥٨	٠.46**
11	٠.40**	٢٧	٠.34**	٤٣	٠.13	٥٩	٠.41**
12	٠.18	٢٨	٠.23*	٤٤	٠.36**	٦٠	٠.52**
١٣	٠.26**	٢٩	٠.20*	٤٥	٠.27**	٦١	٠.32**
١٤	٠.42**	٣٠	٠.22*	٤٦	٠.38**	٦٢	٠.51**
١٥	٠.63**	٣١	٠.35**	٤٧	٠.29**		
١٦	٠.64**	٣٢	٠.18	٤٨	٠.59**		

** دال عند مستوى الدلالة (0,01) * دال عند مستوى الدلالة (0,05)

يتبين من الجدول (٢٨) وجود ارتباطات دالة عند مستويي الدلالة (0,01) و (0,05) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك عدا خمسة بنود لم تظهر دلالة بين درجتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة، أي أنّ هناك ارتباطات دالة بين ٥٧ بنداً من بنود الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدل على صدقها البنوي.

• الخطوة الرابعة- التحقق من ثبات الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في دراسة ثبات استبانة المناخ التنظيمي على ثلاثة طرائق هي الثبات بطريقة الإعادة وثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية، وذلك للتأكد من أنّ الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به:

١- الثبات بالإعادة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة بطريقة الإعادة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (١٠٠) مديراً ومعلماً ومدرّساً وهي عينة الصدق والثبات نفسها السابقة، حيث تمّ إعادة تطبيق الاستبانة للمرّة الثّانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول،

وقد انخفض عدد أفراد العينة إلى (٨٧) بسبب تغيب بعض أفراد عينة الصدق والثبات، ثم جرى استخراج معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وللدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيقين الأول والثاني للاستبانة، والجدول رقم (٢٨) يبين نتائج حساب معاملات الثبات بالإعادة.

٢. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي لعينة الصدق والثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، والجدول رقم (٢٩) يوضح نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

٣. ثبات التجزئة النصفية: كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان - براون.

الجدول رقم (29) الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية
0,73	0,80	0,87**	علاقة المدير مع المعلمين
0,67	0,63	0,81**	علاقة المعلمين مع بعضهم البعض
0,71	0,66	0,84**	علاقة المعلمين مع أولياء الأمور
0,74	0,68	0,83**	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
0,91	0,90	0,95**	الدرجة الكلية للاستبانة

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (٢٩) يلاحظ أنّ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة (0,95) وهو معامل ثبات مرتفع، وبالنظر إلى معاملات ثبات المحاور فقد تراوحت بين (0,81-0,87) وهي معاملات ثبات جيدة وتدل على ثبات درجات الاستبانة عند تكرار تطبيقها على الأفراد ذاتهم وبالتالي فهي صالحة لأغراض الدراسة الحالي.

أما معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت للدرجة الكلية للاستبانة (0,90) أما للمحاور فقد تراوحت بين (0,63-0,80) وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالي.

أما معاملات ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغت للدرجة الكلية (0,91) في حين تراوحت بين (0,67-0,74) فيما يخص المحاور، وهي تعد معاملات ثبات جيدة أيضاً لأغراض الدراسة الحالي.

يتضح مما سبق أن استبانة المناخ التنظيمي تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، أي أنّها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالي.

تصحيح الاستبانة:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٢) عبارة موزعة على أربعة محاور هي: ((محور علاقة المدير مع المعلمين ويتمثل في (٢٠) عبارة، محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض ويتمثل في (١٣) عبارة، ومحور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور ويتمثل في (١٠) عبارات، ومحور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة ويتمثل في (١٩) عبارات)) أما بدائل الإجابة فقد صيغت وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

حيث يعطى المدير أو المعلم أو المدرس من كلا الجنسين خمس درجات إذا اختار بديل الإجابة (دائماً) وأربع درجات إذا اختار (غالباً) وثلاث درجات إذا اختار (أحياناً) ودرجتين إذا اختار (نادراً) ودرجة واحدة إذا اختار (أبداً) حيث أن جميع بنود الاستبانة صيغت كبنود إيجابية تعبر عن الدرجة الايجابية في المناخ التنظيمي لدى المدير، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٣١٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٦٢) درجة، أي أن الدرجة على استبانة المناخ التنظيمي تتراوح بين (٦٢-٣١٠).

لتحديد درجة توافر المناخ التنظيمي لدى مديري مدارس الحلقة الأولى والثانية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، طُلب من لجنة المحكمين^٤ تحديد محكمات (معايير) لتقدير المتوسط الحسابي والنسب المئوية الدالة على مدى توافر المناخ التنظيمي لدى مديري مدارس الحلقة الأولى والثانية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق بدرجة كبيرة أو متوسطة أو قليلة، وقد اعتُبرت درجة توافر المناخ التنظيمي كبيرة إذا بلغ المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة (٣,٥) أو أكثر أي ما يعادل (٧٠%) أو أكثر، ومتوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة (من ٢,٥ إلى ٣,٤٩) أي ما يعادل (من ٥٠% إلى ٦٩,٩%)، وضعيفة إذا بلغ المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة (أقل من ٢,٥) أي ما يعادل (أقل من ٥٠%).

خامساً - الوسائل الاحصائية المستخدمة لاستخلاص نتائج الدراسة:

- اعتمدت الباحثة في الدراسة السيكومترية لأدوات الدراسة وفي تحليل نتائج اسئلة الدراسة وفرضياته على البرنامج الحاسوبي (Spss)، حيث استخدمت الباحثة ما يلي:
١. معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق أداة الدراسة.
 ٢. معامل الارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون لحساب ثبات أداة الدراسة.
 ٣. المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

^٤ - يمكن العودة الى الملحق (١) للاطلاع على أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

٤. للإجابة عن فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة والإجابة عن فرضياتها، واختبار ت ستودنت (T-Test) واختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.
٥. البرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.

خلاصة:

مما سبق فإن هذا الفصل يتمحور حول كيفية اختيار عينة الدراسة وإعداد الدراسة والتحقق في إمكانية تطبيقها، ووضع الوسائل الإحصائية المناسبة لاستخلاص نتائج الدراسة.

الفصل الثاني نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول

السؤال الثاني

ثانياً- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها:

خلاصة:

تمهيد:

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعت إليها الدراسة، وذلك بعرض النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس ومناقشتها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة ومن ثم تحليل النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها:**السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟**

للتحقق من سؤال الدراسة تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجة كل محور من محاورها، كما هو موضح بالجدول رقم (٣٠).

الجدول رقم (30) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجة كل محور من محاورها

الرقم	محاور الاستبانة والدرجة الكلية	البنود	عدد العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الرتب
1	التأثير المثالي	١٠	708	29.42	5.150	٥٨,٨٤ %	٣
3	الحفز الإلهامي	١١	708	31.17	4.739	٥٦,٦٧ %	٥
2	الاستثارة الفكرية	١٠	708	30.07	4.932	٦٠,١٤ %	٢
٤	الاعتبارية الفردية	١٠	708	33.69	5.104	٦٧,٣٨ %	١
٥	التمكين	١٠	708	29.16	4.210	٥٨,٣٢ %	٤
	الدرجة الكلية	51	708	153.51	14.890	٦٠,٢ %	

*الدرجة العليا للفقرة من (٥)

يتضح من الجدول (٣٠) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية بلغ (153.51) ونسبة مئوية بلغت (٦٠,٢ %)، وهذا يشير إلى أنَّ واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة.

وبالرجوع إلى محاور الاستبانة يتبين من الجدول (٣٠) أنَّ أقل درجة حصل عليها أفراد عينة الدراسة كانت في بعد الحفز الإلهامي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا البعد (31.17) ونسبة مئوية (٥٦,٦٧ %) وهي تشير إلى درجة ضعيفة نسبياً في ممارسة المديرين للحفز الإلهامي، يليه بعد التمكين حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا البعد (29.16) ونسبة مئوية (٥٨,٣٢ %) وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة المديرين لسمات القيادة التحويلية التي يقيسها هذا البعد، يليه بعد التأثير

المثالي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا البعد (29.42) وبنسبة مئوية (٥٨,٨٤ %) وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة المديرين لسمات القيادة التحويلية التي يقيسها هذا البعد. يليه بعد الاستثارة الفكرية حيث بلغ المتوسط الحسابي (30.07) وبنسبة مئوية (٦٠,١٤ %) وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة المديرين لسمات القيادة التحويلية التي يقيسها هذا البعد. على حين كان بعد الاعتبارية الفردية في المرتبة الأولى من حيث النسبة المئوية والمتوسط الحسابي حيث بلغ المتوسط الحسابي (33.69) وبنسبة مئوية (٦٧,٣٨ %) وهي تشير إلى درجة متوسطة وجيدة في ممارسة المديرين لسمات القيادة التحويلية التي يقيسها هذا البعد.

يلاحظ من الجدول (٣٠) أنّ درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية التي يقيسها هذا البعد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ مديري مدارس التعليم الأساسي يدركون أهمية بعض الأبعاد المرتبطة بالقيادة التحويلية ويمارسونها لاسيما ما يتعلق باحترام الفرد فلم يعد دور المدير إلقاء الأوامر بل أصبح مدرب وناصح وصديق وموجه يهتم بالمرؤوسين وبالنواحي الشخصية لكل منهم ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم، ومحاولة دفعهم نحو الإبداع في العمل وإطلاق طاقاتهم وحثهم لتقديم أفكار جديدة وتجريب مناهج جديدة ونلاحظ أنّ التأثير المثالي والتمكين في المرتبة الأخيرة ولعل ذلك يرجع إلى الإدارة التربوية العليا التي تعمل على إشراك مديري المدارس في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، لكن هذا الإشراك ليس كافياً مما ينعكس على مستوى أدائهم، ولاسيما تأثيرهم في العاملين بالإضافة إلى عدم تناول هذا النوع من القيادة في برامج تدريبية وشرح مصطلحاته ومفاهيمه أما التمكين فتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ مديري مدارس التعليم الأساسي يواجهون مجموعة من المعوقات تحول دون تحقيق التمكين بالشكل المناسب أشارت إليها (سلامة، ٢٠١٠) في دراستها عن العلاقة بين التمكين الإداري ودرجة ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية في مدينة دمشق وهي كالآتي:

- ١- إساءة استخدام عوامل القوة الممنوحة لمديري المدارس.
 - ٢- تركيز بعض المديرين على نجاحهم الشخصي وتفضيله على نجاح المدرسة ككل.
 - ٣- زيادة الوقت المطلوب لأداء العمل الجماعي وعدم توظيفه بالشكل المناسب لتحقيق الأهداف.
 - ٤- ضعف ثقة الإدارة التربوية في مديري المدارس وخوفها من وقوع المديرين في الخطأ.
 - ٥- عدم انتهاج الأسلوب المخطط المدروس لتنفيذ أسلوب تمكين مديري المدارس.
 - ٦- اتخاذ القرارات بناء على أسس شخصية وليس على أسس ومبررات منطقية وموضوعية.
- وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات سابقة منها دراسة الغامدي (٢٠٠١) ودراسة الصرايرة (٢٠١٢) ودراسة غرايبة (٢٠٠٩) ودراسة خصاونة وعبيدات وأبو تينه (٢٠٠٨) ودراسة أبو شعبان (٢٠٠٤) ودراسة الفار (٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها أنّ المديرين يمارسون القيادة التحويلية بدرجة متوسطة.

وفيما يلي توضح الباحثة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لكل جانب من جوانب قيادة التحويلية كما يقيسه كل محور من محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (المديرين والمعلمين والمدرسين) من خلال تحليل بنود كل محور من محاور الاستبانة.

على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة (الزيلعي ٢٠٠٩) ودراسة الربيعة (٢٠٠٩) ودراسة الشريف والتمح (٢٠١٠) ودراسة الشلهوب (٢٠١١) ودراسة عواد (٢٠١٢) ودراسة خلف (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها وجود درجة مرتفعة من الممارسة لأبعاد القيادة التحويلية لدى مديرو المدارس وفق وجهة نظر أفراد عينات الدراسات، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٥) التي توصلت إلى انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية. وفيما يلي سوف توضح الباحثة واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمدرسين والمديرين أنفسهم، وذلك من خلال تحليل بنود كل محور من محاور الاستبانة.

المحور الأول: التأثير المثالي:

يشتمل هذا المحور على (١٠) فقرات تشير كل فقرة منها إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للتأثير المثالي، وتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور التأثير المثالي. والجدول (٣١) يبين ذلك.

الجدول رقم (31) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور

التأثير المثالي

المحور الأول: التأثير المثالي					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
١	أمتلك رؤية مستقبلية واضحة للمدرسة.	3	1.185	٦٠%	٦
٢	أتحمل المسؤولية في عملي.	2.44	1.348	٤٨,٨%	٨
٣	أجيد وضع خطة استراتيجية للمدرسة.	3.23	1.174	٦٤,٦%	٣
٤	أمتلك القدرة على إقناع العاملين بالتغيير لتحسين المدرسة في ضوء المستجدات التربوية.	3.23	1.167	٦٤,٦%	٣
٥	أمارس سلوكيات تعزز القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة.	3.17	1.191	٦٣,٤%	٥
٦	أمتلك القدرة على جذب العاملين للبقاء في المدرسة.	3.٢	1.230	٦٤%	٤
٧	أصرف بأسلوب أحظى من خلاله بثقة وتقدير العاملين.	3.29	1.191	٦٥,٨%	٢

المحور الأول: التأثير المثالي					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
٨	أملك مهارة استخدام الأسلوب العلمي (الدقة والوضوح في أداء المهام).	2.59	1.132	٥١,٨%	٧
٩	أوفر للعاملين بالمدرسة مناخاً ملائماً للعمل يشعرون بالارتياح.	1.94	0.796	٣٨,٨%	٩
١٠	أحرص أن أكون قدوةً جيدةً للعاملين من خلال ممارساتي الإدارية.	3.33	1.269	٦٦,٦%	١
	الدرجة الكلية للمحور الأول	29.42	5.150	٥٨,٨٤%	

بالنظر إلى الجدول (٣١) يلاحظ بأن درجات المحور الأول المتعلق بالتأثير المثالي كأحد أشكال القيادة التحويلية لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود بين الضعيفة إلى المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٣,٣٣-١,٩٤)، أي ما يعادل نسبةً تتراوح بين (٣٨,٨%-٦٦,٦%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة ممارسة المديرين للتأثير المثالي ضعيف ومتوسط على جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التحويلية.

المحور الثاني: الحفز الإلهامي:

يشتمل هذا المحور على (١١) فقرات تشير كل فقرة منها إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للحفز الإلهامي، ولتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات محور الحفز الإلهامي. والجدول (٣٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور الحفز

الإلهامي

المحور الثاني: الحفز الإلهامي					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
١١	أوضح للعاملين الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة.	2.50	1.421	٥٠%	٩
١٢	أقدم مكافأة (مادية، معنوية) للعاملين عندما يقدمون عملاً جيداً.	3.32	1.226	٦٦,٤%	٣
١٣	أدفع العاملين للاستفادة من أخطائهم.	2.56	1.090	٥١,٢%	٧
١٤	أبث روح المنافسة والتحدى بين العاملين.	3.34	1.222	٦٦,٨%	٢

المحور الثاني: الحفز الإلهامي					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
١٥	أحرصُ على استشارة العاملين حول مجريات العمل التربوي التعليمي داخل المدرسة.	2.50	1.474	٥٠%	٩
١٦	أدللُ الصُّعوبات التي تواجه العاملين في المدرسة.	2.53	1.204	٥٠,٦%	٨
١٧	أدفعُ العاملين للحماس والنشاط لتحقيق مزيدٍ من الانجاز وذلك عن طريق الحماس الذي أبديه.	2.62	1.432	٥٢,٤%	٦
١٨	أقيمُ كل عملٍ يقوم به العاملون داخل المدرسة.	2.20	0.897	٤٤%	١٠
١٩	أستخدمُ التكنولوجيا الحديثة لضمان قنوات اتصالٍ مفتوحةٍ بيني وبين العاملين.	3.54	1.122	٧٠,٨%	١
٢٠	أشجعُ العاملين على العمل بروح الفريق	2.74	0.905	٥٤,٨%	٥
٢١	أتجنبُ أي ملاحظات سلبية غير ضرورية مما يرفع مستوى الرضا الوظيفي	3.31	1.097	٦٦,٢%	٤
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	31.17	4.739	٥٦,٦٧%	

يلاحظ من الجدول (32) بأن درجات المحور الثاني المتعلق بالحفز الإلهامي كأحد أشكال القيادة التحويلية لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (2.20-3.54) أي ما يعادل نسبةً تتراوح بين (٤٤%- ٧٠,٨%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة ممارسة المديرين للحفز الإلهامي متوسطة على جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التحويلية.

المحور الثالث: الاستثارة الفكرية:

يشتمل هذا المحور على (١٠) فقرات تشير كل فقرة منها إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للاستثارة الفكرية وتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات محور الاستثارة الفكرية، والجدول (٣٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية الرتب لكل فقرة من فقرات محور الاستشارة الفكرية

المحور الثالث: الاستشارة الفكرية					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
٢٢	أشجع العاملين على المبادرة وابتكار أفكار جديدة.	2.63	1.152	٥٢,٦%	٨
٢٣	ألفت انتباه العاملين إلى المشكلات التي تواجههم.	3.30	1.154	٦٦%	٥
٢٤	أثير قدرة العاملين على تحليل المشكلات التي تواجههم.	3.34	1.158	٦٦,٨%	٤
٢٥	أساعد العاملين على اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة لحل المشكلة.	2.70	1.476	٥٤%	٧
٢٦	أشجع العاملين على ابتكار طرائق جديدة لحل مشكلات قديمة مازالت تواجههم.	2.60	1.255	٥٢%	٩
٢٧	أشجع العاملين على النظر بالصعوبات المدرسية بوصفها مشكلات واقتراح حلول لها	2.95	1.260	٥٩%	٦
٢٨	أزود العاملين بالمعرفة والمهارات المناسبة لتنمية الإبداع.	3.42	1.159	٦٨,٤%	١
٢٩	أقبل الأفكار التي يطرحها العاملين في المدرسة دون نقد لها.	3.35	1.160	٦٧%	٣
٣٠	أشجع العاملين على النظر بالصعوبات المدرسية بوصفها مشكلات واقتراح حلول لها	2.42	1.103	٤٨,٤%	١٠
٣١	أزود العاملين بالمعرفة والمهارات المناسبة لتنمية الإبداع.	3.36	1.172	٦٧,٢%	٢
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	30.07	4.932	٦٠,١٤%	

يلاحظ من الجدول (٣٣) أن درجات المحور الثالث المتعلق بالاستشارة الفكرية كأحد أشكال القيادة التحويلية لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (2.42-3.42) أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (٤٨,٤% - ٦٨,٤%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة ممارسة المديرين للاستشارة الفكرية هي درجة متوسطة وذلك في جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التحويلية.

المحور الرابع: الاعتبارية الفردية:

يشتمل هذا المحور على (١٠) فقرات تقيس كل فقرة منها درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للاعتبارية الفردية والتي تعتبر إحدى أشكال القيادة التحويلية، ولتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات محور الاعتبارية الفردية، والجدول (٣٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ورتبة كل فقرة من فقرات محور الاعتبارية الفردية

المحور الرابع: الاعتبارية الفردية					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
٣٢	أستمع لآراء العاملين في المدرسة.	3.36	1.425	٦٧,٢ %	٦
٣٣	أضغ الحلول للقضايا بعد الاستماع لوجهات نظر جميع العاملين.	3.06	1.482	٦١,٢ %	٩
٣٤	أساعدُ العاملين وقت الضَّرورة.	3.48	1.190	٦٩,٦ %	٢
٣٥	أشجعُ المبادراتِ الدَّاتيةَ للعاملينَ بهدفِ التَّغييرِ لتطويرِ المدرسة.	3.52	1.180	٧٠,٤ %	١
٣٦	أجعلُ كلَّ فردٍ بالمدرسةِ يشعرُ بأهميتهِ.	3.42	1.210	٦٨,٤ %	٤
٣٧	أراعي الفروق الفردية عند التَّعامل مع العاملين.	3.42	1.215	٦٨,٤ %	٤
٣٨	أوظفُ الاهتماماتِ الشَّخصيةَ للعاملين في برنامجِ المدرسة من خلالِ حصصِ النشاط.	3.22	1.465	٦٤,٤ %	٨
٣٩	أراعي العلاقاتِ الإنسانيَّة عند التَّعامل مع العاملين.	3.41	1.113	٦٨,٢ %	٥
٤٠	ألتزمُ بمبدأ المساواة في التَّعامل مع جميع العاملين بالمدرسة.	3.45	1.176	٦٩ %	٣
٤١	أتابعُ العاملين فأنتني على الملتمزين وأنبه المقصرين.	3.35	1.196	٦٧ %	٧
	الدرجة الكلية للمحور الرابع	33.69	5.104	٦٧,٣٨ %	

يلاحظ من الجدول (٣٤) أن درجة المحور الرابع المتعلق بالاعتبارية الفردية كأحد أشكال القيادة التحويلية لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (3.06-3.52) أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (61.2%-70.4%) وتشير هذه النتيجة إلى أن درجة ممارسة المديرين للاستثارة الفكرية هي درجة متوسطة وذلك في جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التحويلية عدا البند (٣٥) والذي كانت النسبة المئوية له مرتفعة حيث بلغت (70.4%).

المحور الخامس: التمكين:

يشتمل هذا المحور على (١٠) فقرات تقيس كل فقرة منها درجة ممارسة مديرين مدارس التعليم الأساسي للتمكين والتي تعتبر إحدى أشكال القيادة التحويلية، وتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات محور التمكين، والجدول (٣٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ورتبة كل فقرة من فقرات محور التمكين

المحور الرابع: التمكين					
م	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
٤٢	أمنح العاملين التفويض حتى أتيح لهم الفرصة للإبداع.	٢.87	0.949	٥٧,٤%	٥
٤٣	أشرك العاملين في وضع التصور العام للعمل في المدرسة.	2.87	1.215	٥٧,٤%	٥
٤٤	أترك للعاملين الحرية في اختيار أسلوب تنفيذ العمل.	3.28	1.132	٦٥,٦%	٣
٤٥	أشجع العاملين على تحمل المسؤولية.	2.80	0.895	٥٦%	٦
٤٦	أعطي العاملين فرصة ثانية لتنفيذ العمل في حال الفشل.	3.33	1.126	٦٦,٦%	٢
٤٧	أفوض المهام في ضوء قدرات العاملين.	2.46	1.389	٤٩,٢%	٩
٤٨	أزود العاملين بالمعارف والمعلومات لزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار.	3.35	1.097	٦٧%	١
٤٩	أحرص على ضرورة تكافؤ السلطة مع المسؤولية عند تفويض صلاحياتي للعاملين.	2.52	1.110	٥٠,٤%	٧
٥٠	أقوم بممارسة العاملين للصلاحيات الممنوحة لهم.	3.25	1.172	٦٥%	٤
٥١	أحرص على تقديم التدريب الكافي لتمكين العاملين من القيام بالأعمال التي تُسند إليهم.	2.43	1.378	٤٨,٦%	٨
	الدرجة الكلية للمحور الخامس	29.16	4.210	٥٨,٣٢%	

يلاحظ من الجدول (٣٥) أنّ درجة بنود المحور الرابع الخامس بالتمكين كأحد أشكال القيادة التحويلية لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (2.46-3.35) أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (49.2%-67%) وتشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة ممارسة المديرين للتمكين هي درجة متوسطة في جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التحويلية.

السؤال الثاني: ما درجة توافر المناخ التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للتحقق من هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجة كل محور من محاورها، كما هو موضح بالجدول رقم (٣٦).

الجدول رقم (36) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجة كل محور من محاورها

الرقم	محاور الاستبانة والدرجة الكلية	البنود	عدد العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الرتب
1	علاقة المعلمين مع بعضهم البعض	١٣	708	57.89	7.104	٨٩,٠٦ %	١
3	علاقة المدير مع المعلمين	٢٠	708	41.46	4.873	٤١,٤٦ %	٤
2	علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	١٠	708	28.22	4.288	٥٦,٤٤ %	٢
٤	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	١٩	708	52.65	5.857	٥٥,٤٢ %	٣
	الدرجة الكلية	62	708	180.23	13.339	٥٨,١٤ %	

*الدرجة العليا للفقرة من (٥)

يتضح من الجدول (٣٦) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي بلغ (180.23) وبنسبة مئوية بلغت (٥٨,١٤%)، وهذا يشير إلى أنَّ المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة.

وبالرجوع إلى محاور الاستبانة يتبين من الجدول (٣٦) أنَّ أعلى درجة حصل عليها أفراد عينة الدراسة كانت في محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا المحور (57.89) وبنسبة مئوية (٨٩,٠٦%) وهي تشير إلى درجة كبيرة ومرتفعة في توافر المناخ التنظيمي في علاقة المعلمين مع بعضهم البعض التي يقيسها هذا المحور، يليه في الرتبة الثانية محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا المحور (28.22) وبنسبة مئوية (٥٦,٤٤%) وهي تشير إلى درجة متوسطة في توافر المناخ التنظيمي في علاقة المعلمين مع أولياء الأمور التي يقيسها هذا المحور، يليه في الرتبة الثالثة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا البعد (52.65) وبنسبة مئوية (٥٥,٤٢%) وهي تشير

إلى درجة متوسطة في توافر المناخ التنظيمي في علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة التي يقيسها هذا المحور. على حين جاء في الرتبة الرابعة والأخيرة محور علاقة المدير مع المعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هذا البعد (41.46) ونسبة مئوية (٤١,٤٦ %) وهي تشير إلى درجة ضعيفة نسبياً في توافر المناخ التنظيمي في علاقة المدير مع المعلمين،

مما سبق يلاحظ من الجدول نفسه أنّ درجة المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالعلاقة الارتباطية بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي حيث جاءت النتيجة متوسطة وهي مشابهة لواقع القيادة التحويلية وهو بذلك يعكس درجة التأثير والتأثير بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة (المعكالي، ٢٠٠٨) حيث أظهرت وجود علاقة طردية بين القدرات القيادية لمديري المدارس والمناخ التنظيمي فكلما زادت القدرات القيادية لمدير المدرسة كلما زاد انفتاح المناخ المدرسي وهذا يشير إلى العلاقة الارتباطية بين القيادة والمناخ التنظيمي فالقدرات القيادية التي يتمتع بها النمط التحويلي من شأنها أن تؤثر في المناخ المدرسي والعلاقات السائدة بشكل إيجابي فعال حيث أظهرت الدراسات ارتباط القيادة التحويلية بالرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية وثقافة المدرسة وهذا ما أشارت إليه دراسة كاميل ديمر (KamileDemir,2008) ودراسة جيسيل (Geijsel&others,2003) وقد جاءت درجة توافر المناخ التنظيمي في محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض في الحدود بين المتوسطة إلى الضعيفة وتفسر الباحثة ذلك بعدم وجود وقت كافٍ للمعلمين لتكوين علاقات اجتماعية مع الزملاء، بينما نلاحظ درجة توافر المناخ التنظيمي في محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور بنسبة متوسطة ويعود ذلك إلى قلة الاتصال بأولياء الأمور وتغيب البعض عن الحضور عند عقد مجلس أولياء الأمور، ونلاحظ أيضاً أن درجة توافر المناخ التنظيمي في محور علاقة المعلمين مع المدير كانت بحدود المتوسطة وتفسر الباحثة ذلك بعدم الإشراف الكافي للمعلمين والمدرسين في اتخاذ القرارات والتعاون في وضع الرؤية المدرسية ومن الممكن الحساسية بين المدير وبعض المعلمين نتيجة بعض المواقف من قبل الإدارة، وقد جاءت درجة توافر المناخ التنظيمي في محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين تقع في الحدود بين الضعيفة إلى المتوسطة وتفسر الباحثة ذلك بقلة الدورات التدريبية للمديرين والمعلمين في سورية وهذا ما أشارت إليه دراسة (غنيمة، ٢٠١٤) ودراسة (وزان، ٢٠١٠)، ولاسيما الدورات التدريبية المتعلقة بمهارات العلاقات الإنسانية حيث يشير الرشادة إلى أنّ مهارات العلاقات الإنسانية يمكن تنميتها لدى العاملين بالتعليم والتدريب. (الرشادة، ٢٠٠٩، ص ١٧٩).

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الفهيد، ٢٠٠٩) حيث كان مستوى المناخ وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة بدرجة متوسطة.

على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة (عواد، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن هناك واقع عالٍ جداً للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي.

وفيما يلي توضح الباحثة درجة توافر المناخ التنظيمي كما يقيسه كل محور من محاور استبانة المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (المديرين والمعلمين والمدرسين) من خلال تحليل بنود كل محور من محاور الاستبانة.

المحور الأول: علاقة المعلمين مع بعضهم البعض:

يشتمل هذا المحور على (١٣) فقرة تشير كل فقرة منها إلى درجة المناخ التنظيمي في علاقة المعلمين مع بعضهم البعض، ولتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض. والجدول (٣٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (37) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض

المحور الأول: علاقة المعلمين مع بعضهم البعض				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
٨	%٥٧,٨	1.256	2.89	يُسهم المعلمون في مدرستك في بناء رؤية مشتركة يسعون لتحقيقها.
٤	%٦٠	1.251	3	يتعاون المعلمون لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الخاصة بالمدرسة.
٩	%٥٧	1.223	2.85	يعمل المعلمون بروح الفريق لإنجاح العمل المدرسي.
٣	%٦٠,٦	1.254	3.03	يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات المدرسية.
١٠	%٥٥,٢	1.350	2.76	يقدم المعلمون المساعدة للزملاء الجدد.
٢	%٦١,٢	1.254	3.٠٦	يساعد المعلمون بعضهم البعض في حل المشكلات الصعبة.
١١	%٥٢,٨	1.403	2.64	يقوم المعلمون بأعمال زملائهم في حال غيابهم.
١٣	%٤١,٢	0.933	2.06	يحترم المعلمون وجهات نظر بعضهم البعض.
٦	%٥٨,٦	1.284	2.93	يتبادل المعلمون الخبرات الوظيفية مع زملائهم.
١	%٦٢,٤	1.173	3.12	يتبادل المعلمون المعلومات حول أنشطة العمل المدرسي من حيث كيفية تنفيذها وتقييمها.
٥	%٥٨,٨	1.297	2.94	يشجع المعلمون بعضهم البعض لحضور دورات تدريبية والاستفادة منها.
١٢	%٥١,٨	1.405	2.59	يتعاون المعلمون لتطوير خطط لتحسين الأداء المدرسي.

المحور الأول: علاقة المعلمين مع بعضهم البعض				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
٧	%٥٨,٤	1.240	2.92	يحترم المعلمون تقويم زملائهم لهم.
	% ٨٩,٠٦	7.104	57.89	الدرجة الكلية للمحور الأول

بالنظر إلى الجدول (٣٧) يلاحظ بأن درجات المحور الأول المتعلق بعلاقة المعلمين مع بعضهم البعض كأحد أشكال المناخ التنظيمي لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود بين الضعيفة إلى المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (3.12-2.06)، أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (٦٢,٤% - ٤١,٢%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن علاقة المعلمين مع بعضهم البعض ضعيفة ومتوسطة على جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال المناخ التنظيمي.

المحور الثاني: علاقة المدير مع المعلمين:

يشتمل هذا المحور على (٢٠) فقرة تشير كل فقرة منها إلى درجة المناخ التنظيمي في علاقة المدير مع المعلمين، ولتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور علاقة المدير مع المعلمين. والجدول (٣٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات محور علاقة المدير مع المعلمين

المحور الثاني: علاقة المدير مع المعلمين				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
١١	%٦١,٢	1.246	3.06	أستخدم كل الفرص المتاحة لتوضيح الرؤية المستقبلية للمدرسة.
٧	%٦٤,٤	1.273	3.22	أتعاون مع المعلمين لخلق المناخ النفسي والاجتماعي الذي يتصف بالانفتاح.
١٨	%٥٧,٤	1.265	2.87	أشجع العلاقات الإنسانية بين المعلمين في المدرسة.
١٠	%٦١,٦	1.259	3.08	أعتبر أن العاملين جميعهم زملاء وأصدقاء لي.
١٣	%٦٠,٤	1.263	3.02	أستأذن المعلمين قبل زيارة صفوفهم.
١٥	%٥٩,٤	1.290	2.97	أوجه المعلمين بعد نهاية الزيارة الصفية بشكل لطيف.
١٧	%٥٨	1.2	2.90	أتيح للمعلمين القيام بتبادل الزيارات الصفية لتنمية مهاراتهم التعليمية.

المحور الثاني: علاقة المدير مع المعلمين				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
١٩	%٤٥	1.041	2.25	أجتمع مع المعلمين بشكل دوري لمعرفة التفاعل بينهم وبين أولياء الأمور.
١٦	%٥٩,٢	1.261	2.96	أسهم في تحسين العلاقات بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ أثناء اجتماع مجلس الأولياء.
٤	%٦٥,٤	1.281	3.27	أراعي المرونة عند تطبيق الأنظمة والقوانين في المدرسة بما يتناسب مع المواقف مما يسهل عمل المعلم.
١	%٧٢,٨	1.349	3.64	أخصص للمعلمين وقتاً في البرنامج المدرسي للتعاون (العمل الجماعي).
٥	%٦٥	1.247	3.25	أتيح الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية.
٣	%٦٩,٦	1.369	3.48	أتعرف المشكلات التي تواجه المعلمين في العمل الصفّي لإيجاد حلول لها.
٦	%٦٤,٤	1.243	3.23	أبتعد عن تصيد أخطاء المعلمين.
٨	%٦٢,٤	1.223	3.12	أمنح المعلمين الحرية في استخدام الأساليب التعليمية المناسبة داخل صفوفهم الدراسية.
٢	%٧١	1.166	3.55	أراعي رغبات المعلمين عند توزيع البرنامج المدرسي.
٩	%٦٣,٤	1.248	3.17	أسعى إلى حل الخلافات بين المعلمين بطريقة عادلة مما يشعرهم بالأمن والطمأنينة.
٣	%٦٩,٦	0.928	3.48	أخذ القرارات الخاصة بالمدرسة بعد مناقشة المعلمين.
١٢	%٦١	1.234	3.05	أتابع إنجازات المعلمين في العمل المدرسي مما يشعرهم بالتقدير.
١٤	%٦٠,٢	1.238	3.01	أوزع المكافآت المعنوية والمادية بطريقة عادلة.
	% ٤١,٤٦	4.873	41.46	الدرجة الكلية للمحور الثاني

يلاحظ من الجدول (38) بأن درجات المحور الثاني المتعلق بعلاقة المدير مع المعلمين كأحد أشكال المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود المتوسطة باستثناء البند (٢١) الذي كانت درجته متدنية بمتوسط حسابي (2.25) ونسبة مئوية (٤٥%)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات بين (2.87-3.64) أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (٥٧,٤%-٧٢,٨%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة علاقة المدير مع المعلمين متوسطة على البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال المناخ التنظيمي.

المحور الثالث: علاقة المعلمين مع أولياء الأمور:

يشتمل هذا المحور على (١٠) فقرة تشير كل فقرة منها إلى درجة المناخ التنظيمي في علاقة المعلمين مع أولياء الأمور، ولتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور. والجدول (٣٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية الرتب لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور

المحور الثالث: علاقة المعلمين مع أولياء الأمور				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
2	60%	1.269	3	يحضر المعلمون في مدرستك لمجلس أولياء الأمور آخذين بعين الاعتبار التوقيت المناسب لهم.
4	59.4%	1.273	2.97	يزود المعلمون أولياء الأمور أثناء الاجتماع بخطة واضحة عن سير العمل في المدرسة.
3	59.8%	1.274	2.99	يتعاون المعلمون مع أولياء الأمور في تعديل سلوكيات التلاميذ.
10	38.6%	0.820	1.93	يتواصل المعلمون بشكل مستمر مع أولياء أمور عن طريق الهاتف.
1	61.4%	1.222	3.07	يوظف المعلمون خبرات الآباء ومعارفهم في دعم العمل المدرسي.
6	59%	1.291	2.95	يدعو المعلمون أولياء الأمور لحضور معارض خاصة بأعمال التلاميذ.
9	51%	1.007	2.55	يشارك المعلمون أولياء الأمور في التخطيط للأنشطة الصفية واللاصفية وتنظيمها.
5	59.2%	1.293	2.96	يتعاون المعلمون مع أولياء الأمور في تحديد حاجات التلاميذ والمجالات المطلوب تحسينها.
8	57.8%	1.310	2.89	يشارك المعلمون أولياء الأمور في دعم الانضباط داخل الصف.
7	58.2%	1.272	2.91	يقوم المعلمون بزيارة أولياء أمور بعض التلاميذ خارج أوقات الدوام بهدف حل بعض المشكلات الضرورية.
	56.44%	4.288	28.22	الدرجة الكلية للمحور الثالث

يتبين من خلال قراءة الجدول (39) بأن درجات المحور الثالث المتعلق بعلاقة المعلمين مع أولياء الأمور كأحد أشكال المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود المتوسطة باستثناء البند (٣٧) الذي كانت درجته متدنية بمتوسط حسابي (1,93) ونسبة مئوية (38,6%)، إذ تراوحت

المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات بين (2.55-3.07) أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (٥١%-٦١,٤%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة علاقة المعلمين مع أولياء الأمور كأحد أشكال المناخ التنظيمي متوسطة على البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال المناخ التنظيمي.

المحور الرابع: علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة:

يشتمل هذا المحور على (١٩) فقرة تشير كل فقرة منها إلى درجة المناخ التنظيمي في ع علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة، وتحليل نتائج هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة. والجدول (٤٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ورتبة كل فقرة من فقرات محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة

المحور الرابع: علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
٧	%٥٩,٢	1.252	2.96	يسودُ بينَ جميعِ العاملينَ في المدرسة جوٌّ من الاحترامِ والودِّ والألفةِ والتّفاهمِ.
١٠	%٥٨,٤	1.259	2.92	يتعاونُ المعلمونَ مع جميعِ العاملينَ لتحقيقِ أهدافِ المدرسةِ.
٩	% ٥٨,٦	1.235	2.93	يحترمُ المعلمونَ الإرشاداتِ الموجهةَ لهم ويسعونَ لتحقيقها.
١٦	% ٤٩	1.340	2.45	يستعينُ المعلمونَ بالعاملينَ في المدرسةِ في حالِ تطلبِ الأمرِ ذلك.
١١	% ٥٨	1.308	2.9	يعملُ المعلمونَ داخلَ المدرسةِ كأسرةٍ عملٍ واحدةٍ.
١٨	% ٣٧,٨	0.843	1.89	يشاركُ المعلمونَ جميعَ العاملينَ في المدرسةِ في المناسباتِ الاجتماعيةِ.
٦	%٥٩,٨	1.244	2.99	يطمئنُ المعلمونَ في مدرستك باستمرارٍ عن أحوالِ جميعِ العاملينَ.
٣	%٦١,٦	1.313	3.08	ينشأُ المعلمونَ في مدرستك صندوقَ زمالةٍ لتقديمِ المساعدةِ الماديةِ لمن يحتاجها.
١٣	%٥٣	1.234	2.65	يشاركُ المعلمونَ مع باقي أعضاءِ المدرسةِ في الحفاظِ على نظامِ المدرسةِ.
١٤	%٥٢,٤	1.422	2.62	يستعينُ المعلمونَ بالمرشدِ النَّفسيِّ عندَ الحاجةِ.
٢	%٦١,٨	1.278	3.09	يقبلُ المعلمونَ النَّقدَ البناءَ الذي يوجههُ المرشدُ النَّفسيِّ.
١٧	%٣٩	0.798	1.95	يزودُ المعلمونَ المرشدِ النَّفسيِّ بالمعلوماتِ الكاملةِ لحلِّ المشكلاتِ السلوكيةِ.
١٥	%٥٢,٢	0.949	2.61	يتقيّدُ المعلمونَ بتسليمِ العملِ المطلوبِ إنجازهُ للإداريينَ في

المحور الرابع: علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة				
الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود الاستبانة
				الوقت المحدد.
٤	٦١,٤%	1.314	3.07	تسودُ علاقةٌ إنسانيةً بينَ المعلمينَ وبينَ الموجهِ التربويِ تعودُ بالفائدةِ على العمليةِ التعليميةِ التعليميةِ.
٨	٥٨,٨%	1.265	2.94	يستجيبُ المعلمونَ للدوراتِ التدريبيةِ وورشِ العملِ التي ينصحُ بها الموجهُ التربوي.
١	٦٣,٦%	1.230	3.18	يتعاون المعلمون مع القيم على المخبر لتحديد البرنامج الأسبوعي لزيارة التلاميذ للمخبر.
١٦	٤٩%	1.377	2.45	يشارك القيم على المخبر في مدرستك المعلمين في إعداد التجهيزات للبدء بالحصة الدراسية.
٥	٦٠,٢%	1.347	3.01	يساعدُ المعلمونَ أمينَ المكتبةِ للتعريفِ بمحتوياتها وقوانينِ استعارةِ الكتبِ.
٧	٥٩,٢%	1.233	2.96	يفضلُ المعلمونَ مصلحةَ الجماعةِ على المصلحةِ الفرديةِ.
١٢	٥٥,٤٢%	5.857	52.65	الدرجة الكلية للمحور الرابع

يتبين من خلال النظر إلى الجدول (٤٠) بأن درجات المحور الرابع من محاور استبانة المناخ التنظيمي المتعلقة بعلاقة المعلمين مع بعضهم البعض كأحد أشكال المناخ التنظيمي لدى المديرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع في الحدود بين الضعيفة إلى المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (1.89-3.18)، أي ما يعادل نسب مئوية تتراوح بين (63.6%-37.8%) وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن مع سائر العاملين في المدرسة تتراوح بين المتوسطة والمتدنية على جميع البنود التي تمثل هذا الشكل من أشكال المناخ التنظيمي.

ثانياً – النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية واستبانة المناخ التنظيمي، والنتائج موضحة في الجدول (٤١).

الجدول رقم (41) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانتين

القرار	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	
دال	٠,٠٠٠	٠,٨٧٢	معامل ارتباط بيرسون
		٦٦٥	عدد الأفراد

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (٤١) نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبانتي واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي بلغت (٠,٨٧٢)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجاتهم على استبانة المناخ التنظيمي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتعد هذه النتيجة منطقية إذ أن ممارسات القيادة التحويلية تهتم بالعاملين، وتراعي مصالحهم بالتوازي مع مصالح المؤسسة، وتعمل على بناء علاقات طيبة مع المرؤوسين، وتحرص على كسب احترامهم. فالقادة التحويليون، يتسمون بالعملية والاهتمام بالجوانب العاطفية والإنسانية، ويعشقون التغيير والتطوير، ولا يميلون إلى الأداء الروتيني، فهو يعمل دائماً على حث مرؤوسيه على بذل أقصى درجات الجهد لأداء أعمالهم من خلال بناء رؤية واضحة، والعمل كنموذج يحتذى به، والإيمان بأهداف المؤسسة والجماعة، وتمكين الأفراد والاهتمام الفردي، والاستثارة الفكرية (العامري، ٢٠٠٢ م، ص ٢٤ - ص ٢٥) هذا كله من شأنه أن يوجد مناخ إيجابي منفتح تسود فيه العلاقات الإنسانية وأداء عالي والتزام وظيفي.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الخلايلة (٢٠١٠) التي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية وسلوك المواطن التنظيمية، كما توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عواد (٢٠١٢) التي توصلت لوجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين.

ويتفرع عن الفرضية الرئيسية الأولى الفرضيات الفرعية الآتية:

١,١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُنَاخ التَّنْظِيمِي من وجهة نظر المديرين.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المديرين على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية واستبانة المناخ التنظيمي، والنتائج موضحة في الجدول (٤٢).

الجدول رقم (42) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المديرين على الاستبانتين

القرار	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	
دال	٠,٠٠٠	٠,٧٧٦	معامل ارتباط بيرسون
		٢٩	عدد الأفراد

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (٤٢) نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات المديرين على استبانتين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِي بلغت (٠,٧٧٦)، وهي دالّة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المديرين على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجاتهم على استبانة المناخ التنظيمي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُنَاخ التَّنْظِيمِي من وجهة نظر المديرين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ توافر ممارسات القيادة التحويلية وبنسبة متوسطة من شأنها أن تؤثر في المناخ التنظيمي فالتشجيع والتحفيز والعمل الجماعي وتقدير الفرد تؤدي إلى علاقات إيجابية وودية ورضا وظيفي.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عوّاد (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي دالّ إحصائياً بين القيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المديرين.

١,٢. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُنَاخ التَّنْظِيمِي من وجهة نظر المعلمين.

للتحقّق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية واستبانة المُنَاخ التَّنْظِيمِي، والنتائج موضحة في الجدول (٤٣).

الجدول رقم (43) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على الاستبانتين

القرار	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	
دال	٠,٠٠٠	٠,٨٤٢	معامل ارتباط بيرسون
		١٩٨	عدد الأفراد

من خلال الجدول (٤٣) يُلاحظ أنّ قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات المعلمين على استبانتي واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِي بلغت (٠,٨٤٢)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجاتهم على استبانة المُنَاخ التَّنْظِيمِي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُنَاخ التَّنْظِيمِي من وجهة نظر المعلمين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ ممارسات مدير المدرسة الإيجابية مع المعلمين جعلت من العلاقات السّائدة فيما بينهم قائمة على التعاون والعمل بروح الفريق بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً حول الأثر الوثيق للقيادة التحويلية على المُنَاخ التَّنْظِيمِي.

١,٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُنَاخ التَّنْظِيمِي من وجهة نظر المدرّسين.

للتحقّق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المدرّسين على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية واستبانة المُنَاخ التَّنْظِيمِي، والنتائج موضحة في الجدول (٤٤).

الجدول رقم (44) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المدرسين على الاستبانتين

القرار	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	
دال	٠,٠٠٠	٠,٨٥١	معامل ارتباط بيرسون
		٤٨١	عدد الأفراد

يتبين من الجدول (٤٤) أنَّ قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات المدرسين على استبانتي واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ بلغت (٠,٨٥١)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) أي أنَّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المدرسين على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجاتهم على استبانة المُنَاخ التَّنْظِيمِيّ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمُنَاخ التَّنْظِيمِيّ من وجهة نظر المدرسين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ الظروف المشابهة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية جعلت وجهة نظر المدرسين والمعلمين واحدة فيما يخص واقع ممارسة المدير للقيادة التحويلية وأثره على المُنَاخ التَّنْظِيمِيّ.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

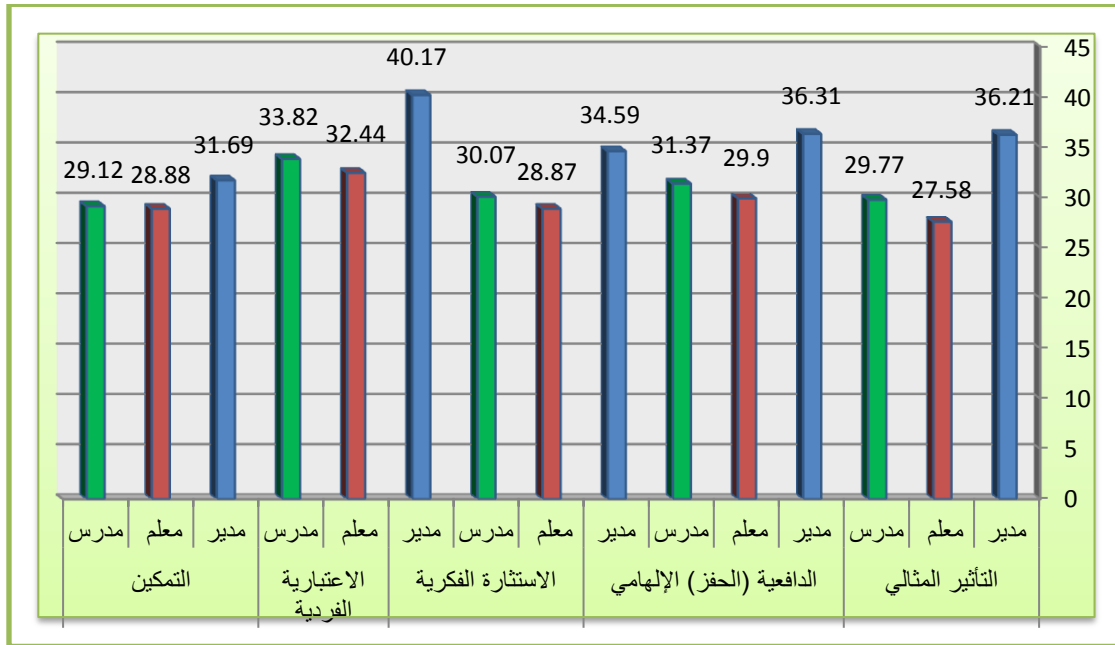
للتحقّق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجات محاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (٤٥) والشكلين (٧) و(٨).

الجدول رقم (45) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم

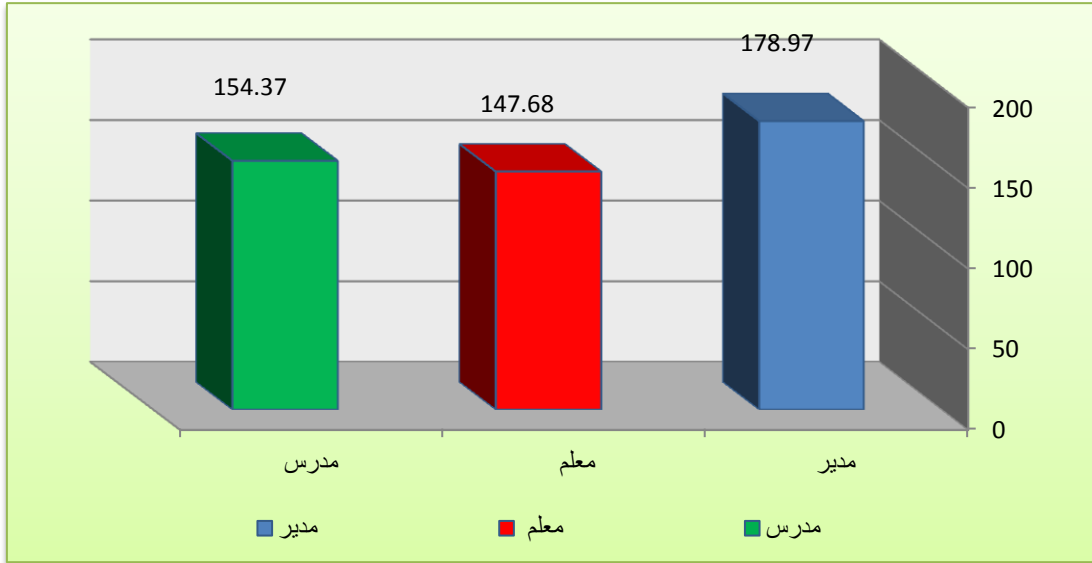
الوظيفية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص الوظيفي	المحاور والدرجة الكلية للاستبانة
3.144	36.21	29	مدير	التأثير المثالي
5.010	27.58	198	معلم	
4.888	29.77	481	مدرس	
4.218	36.31	29	مدير	الحفز الإلهامي
4.439	29.90	198	معلم	
4.654	31.37	481	مدرس	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص الوظيفي	المحاور والدرجة الكلية للاستبانة
4.476	34.59	29	مدير	الاستشارة الفكرية
4.711	28.87	198	معلم	
4.867	30.07	481	مدرس	
3.761	40.17	29	مدير	الاعتبارية الفردية
5.259	32.44	198	معلم	
4.796	33.82	481	مدرس	
4.089	31.69	29	مدير	التمكين
4.354	28.88	198	معلم	
4.115	29.12	481	مدرس	
3.571	178.97	29	مدير	الدرجة الكلية للاستبانة
14.339	147.68	198	معلم	
13.694	154.37	481	مدرس	



الشكل رقم (7) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (8) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية

يتضح من الجدول رقم (٤٥) والشكلين (٧) و (٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضّح في الجدول رقم (٤٦).

الجدول رقم (46) نتائج تحليل التباين لأثر متغير التخصص الوظيفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية وفي كل محور من محاورها

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	محاور الاستبانة والدرجة الكلية
دال	0.000	43.634	1032.808	2	2065.616	بين المجموعات	التأثير المثالي
			23.670	705	16687.265	داخل المجموعات	
				707	18752.881	الكلية	
دال	0.000	26.329	551.821	2	1103.641	بين المجموعات	الحفز الإلهامي
			20.959	705	14776.024	داخل المجموعات	
				707	15879.665	الكلية	
دال	0.000	19.404	448.730	2	897.460	بين المجموعات	الاستشارة الفكرية
			23.125	705	16303.285	داخل المجموعات	
				707	17200.746	الكلية	
دال	0.000	32.074	768.158	2	1536.315	بين المجموعات	

			23.949	705	16884.175	داخل المجموعات	الاعتبارية الفردية
				707	18420.490	الكلي	
دال	0.003	5.761	100.751	2	201.502	بين المجموعات	التمكين
			17.488	705	12328.781	داخل المجموعات	
				707	12530.282	الكلي	
دال	0.000	٦٩,٦٩٢	١٢٩٣٧,٣٢١	2	٢٥٨٧٤,٦٤٢	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
			١٨٥,٦٣٤	705	١٣٠٨٧٢,٣٠٧	داخل المجموعات	
				707	١٥٦٧٤٦,٩٤٩	الكلي	

يبين الجدول رقم (٤٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الوظيفي على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما هو موضح في الجدول رقم (٤٧).

الجدول رقم (47) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي

القرار	الدلالة	الفرق بين المتوسطات	التخصص الوظيفي		محاور الاستبانة والدرجة الكلية
دال	٠,٠٠٠	٨,٦٢٦*	معلم	مدير	التأثير المثالي
دال	٠,٠٠٠	٦,٤٣٤*	مدرس		
دال	٠,٠٠٠	٢,١٩٣*	معلم	مدرس	
دال	٠,٠٠٠	٦,٤٠٦*	معلم	مدير	الحفز الإلهامي
دال	٠,٠٠٠	٤,٩٣٦*	مدرس		
دال	٠,٠٠١	١,٤٧٠*	معلم	مدرس	
دال	٠,٠٠٠	٥,٧١٢*	معلم	مدير	الاستثارة الفكرية
دال	٠,٠٠٠	٤,٢٩٩*	مدرس		
دال	٠,٠٠٢	١,٤١٣*	معلم	مدرس	
دال	٠,٠٠٠	٧,٧٣٣*	معلم	مدير	الاعتبارية الفردية
دال	٠,٠٠٠	٦,٣٥٣*	مدرس		
دال	٠,٠٠٤	١,٣٨٠*	معلم	مدرس	

القرار	الدلالة	الفرق بين المتوسطات	التخصص الوظيفي		محاوَر الاستبانة والدرجة الكلية
دال	٠,٠٠٤	٢,٨٠٦*	معلم	مدير	التمكين
دال	٠,٠٠٦	٢,٥٧١*	مدرس		
غير دال	٠,٨٠٢	٠,٢٣٥	معلم	مدرس	
دال	٠,٠٠٠	٣١,٢٨٤*	معلم	مدير	الدرجة الكلية للاستبانة
دال	٠,٠٠٠	٢٤,٥٩٣*	مدرس		
دال	٠,٠٠٠	٦,٦٩٠*	معلم	مدرس	

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٤٧) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٣١,٢٨٤) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (178.97) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (147.68) على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢٤,٥٩٣٧) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (178.97) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (154.37) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٦,٦٩٠) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (154.37) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (147.68) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المدرسين.

ويلاحظ من الجدول نفسه تبعاً للمحاوَر مايلي:

١- **محور التأثير المثالي:** وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٨,٦٢٦) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (36.21) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (27.58) على درجة محور التأثير المثالي لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٦,٤٣٤) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (36.21) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (29.77) على درجة محور التأثير المثالي لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢,١٩٣) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (29.77) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (27.58) على درجة محور التأثير المثالي لصالح المدرسين.

٢- **محور الحفز الإلهامي:** وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٦,٤٠٦) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (36.31) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (29.90) على درجة محور الحفز الإلهامي لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٤,٩٣٦) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (36.31) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (31.37) على درجة محور الحفز الإلهامي لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*١,٤٧٠) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (31.37) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (29.90) على درجة محور الحفز الإلهامي لصالح المدرسين.

٣- الاستثارة الفكرية: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٥,٧١٢) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (34.59) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (28.87) على درجة محور الاستثارة الفكرية لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٤,٢٩٩) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (34.59) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (30.07) على درجة محور الاستثارة الفكرية لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*١,٤١٣) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (30.07) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (28.87) على درجة محور الاستثارة الفكرية لصالح المدرسين.

٤- الاعتبارية الفردية: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٧,٧٣٣) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (40.17) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (32.44) على درجة محور الاعتبارية الفردية لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٦,٣٥٣) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (40.17) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (33.82) على درجة محور الاعتبارية الفردية لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*١,٣٨٠) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (33.82) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (32.44) على درجة محور الاعتبارية الفردية لصالح المدرسين.

٥- التمكين: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢,٨٠٦) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (31.69) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (28.88) على درجة محور التمكين لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢,٥٧١) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (31.69) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (29.12) على درجة محور التمكين لصالح المديرين. في حين لم يظهر فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (29.12) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (28.88) على درجة محور التمكين.

ومما سبق يتبين بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المديرين والمعلمين والمدرسين على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه قد تكون إجابات المديرين تبتعد قليلاً عن الموضوعية لأن الموضوع يتعلق بممارساتهم بينما جاءت إجابات المعلمين والمدرسين أكثر موضوعية وكذلك جاءت الفروق بين المعلمين والمدرسين في محاور الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، الحفز الإلهامي لصالح المدرسين وقد يعود ذلك إلى أن المدرسون تأهيلهم الأكاديمي والتربوي عالي مثلهم في ذلك مثل المشرفين والمديرين وأنهم أفضل من غيرهم في قيادة العمل التعليمي والتربوي بمدارسهم وذلك كما ذكر (العجيلي، ص ١٦١) لذلك هم أكثر قدرة على رصد الواقع الإداري لمدير المدرسة، ونلاحظ تساوي إجابات المعلمين

والمدرسين فيما يتعلق بالتمكين ويرجع ذلك إلى المركزية التي تتمتع بها الإدارة التربوية والتي تؤثر على تمكين العاملين.

وانفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٠١) ودراسة الرقب (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلى وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عناصر القيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع الوظيفة في المدرسة، على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة (عيسى ٢٠٠٨) ودراسة الشلهوب (٢٠١١) ودراسة العنزي (٢٠٠٥) ودراسة عواد (٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات واقع ممارسة القيادة التحويلية وامتلاك القيادات التربوية لسمات القيادة التحويلية تبعاً لاختلاف طبيعة الوظيفة.

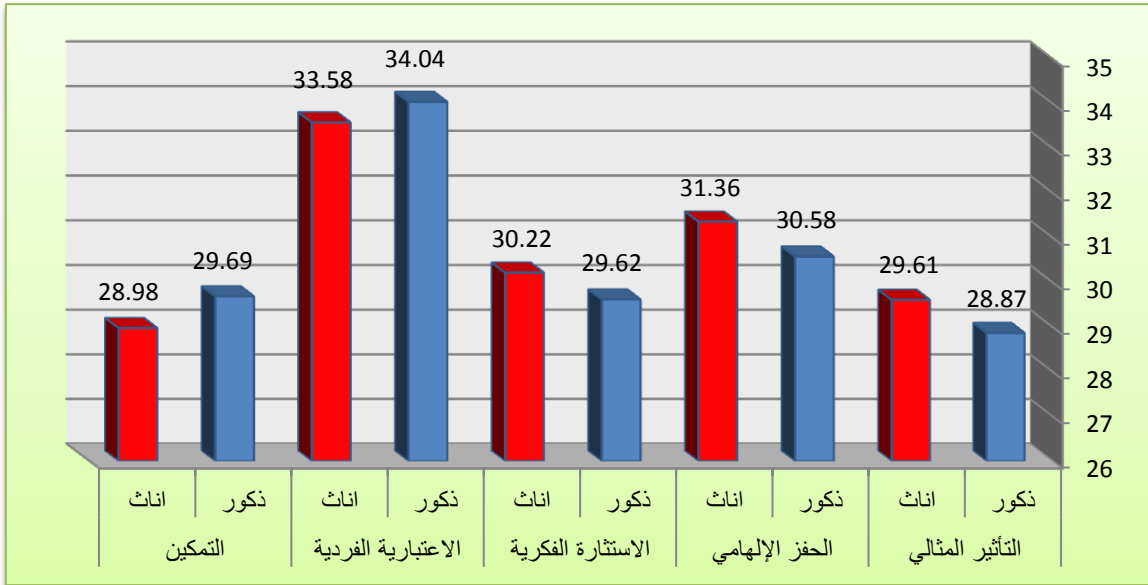
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الإناث على الدرجة الكلية لاستبانة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول رقم (٤٨).

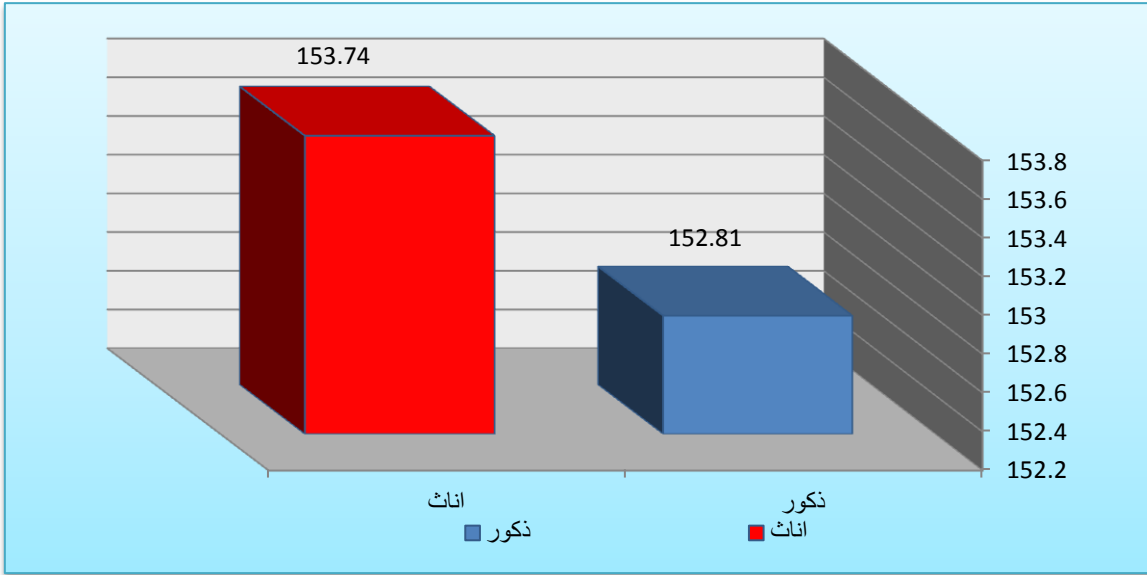
الجدول رقم (48) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الإناث على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

المحور والدرجة الكلية	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التأثير المثالي	ذكور	178	28.87	5.346	1.658	706	0.098	غير دال
	اناث	530	29.61	5.075				
الحفز الإلهامي	ذكور	178	30.58	4.730	1.894	706	0.059	غير دال
	اناث	530	31.36	4.731				
الاستثارة الفكرية	ذكور	178	29.62	4.859	1.390	706	0.165	غير دال
	اناث	530	30.22	4.952				
الاعتبارية الفردية	ذكور	178	34.04	5.675	1.062	706	0.289	غير دال
	اناث	530	33.58	4.898				
التمكين	ذكور	178	29.69	4.288	1.906	706	0.061	غير دال
	اناث	530	28.98	4.172				
الدرجة الكلية	ذكور	178	152.81	16.178	0.718	706	0.473	غير دال
	اناث	530	153.74	14.440				

يلاحظ من الجدول رقم (49) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية بلغت (0.718)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.473) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً، كما يلاحظ من الجدول ذاته بأن قيمة (T) لمحور التأثير المثالي بلغت (1.658)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,098) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً، أما قيمة (T) لمحور الحفز الإلهامي بلغت (1,894)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.059) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً، ويلاحظ أيضاً أن قيمة (T) لمحور الاستنارة الفكرية بلغت (1.390)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,165) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً، ويلاحظ من الجدول رقم (27) بأن قيمة (T) لمحور الاعتبارية الفردية بلغت (1,062)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,289) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً. كما يلاحظ من الجدول رقم (42) أيضاً بأن قيمة (T) لمحور التمكين بلغت (1,956) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0,061) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً. والشكلان (9) و (10) يوضحان ذلك:



الشكل رقم (9) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (10) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية

ومما سبق يتبين بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في تقدير درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية وذلك نتيجة الخضوع لنفس القرارات والتعليمات الواردة من قبل الإدارة التعليمية وكذلك تشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

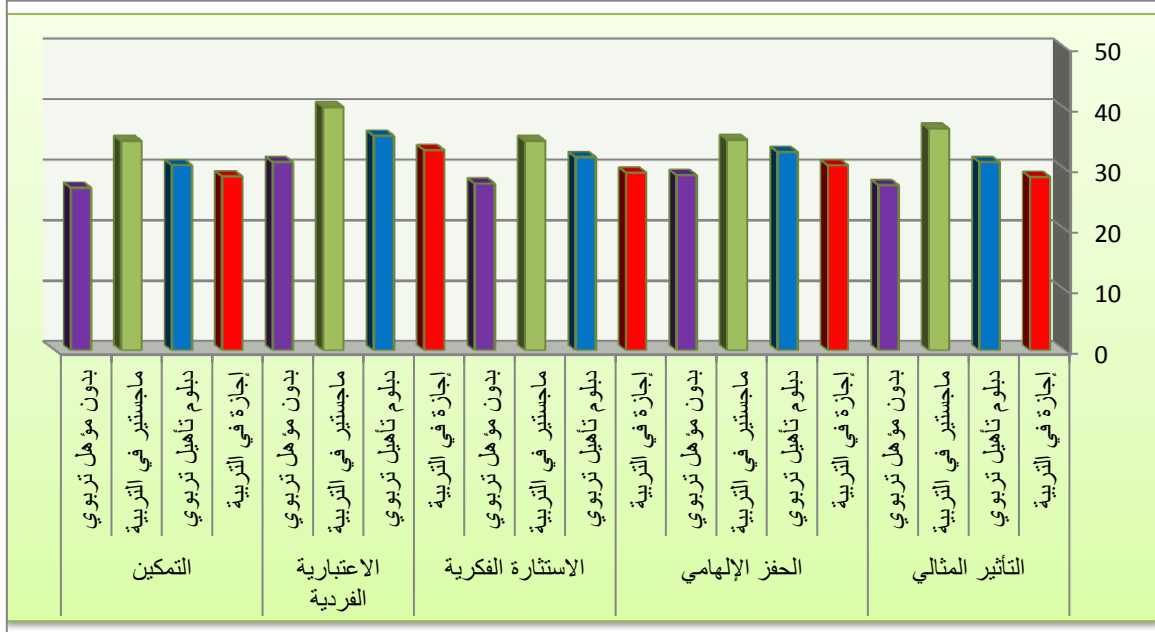
وقد اتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات منها دراسة (عيسى ٢٠٠٨) ودراسة الشلهوب (٢٠١١) ودراسة عواد (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المديرين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

على حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خصاونة وعبيدات أبو تينة (٢٠٠٨) ودراسة الشريفي والتتح (٢٠١٠) ودراسة الرقب (٢٠١٠) ودراسة الآغا (٢٠١١) ودراسة غرابية (٢٠٠٩) ودراسة أبو هذاف (٢٠١١) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

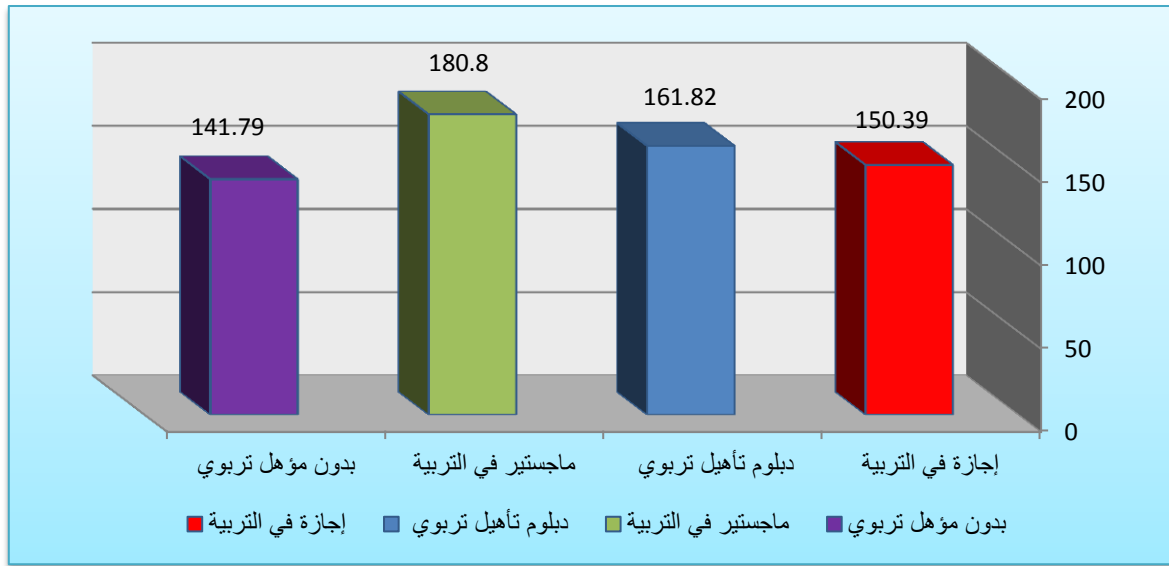
الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجات محاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (٤٩) والشكلين (١١) و (١٢). الجدول رقم (49) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

المحاور والدرجة الكلية للاستبانة	المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	إجازة في التربية	271	28.65	4.853
	دبلوم تأهيل تربوي	288	31.09	4.479
	ماجستير في التربية	5	36.60	2.793
	بدون مؤهل تربوي	144	27.29	5.750
الحفز الإلهامي	إجازة في التربية	271	30.56	4.317
	دبلوم تأهيل تربوي	288	32.77	4.477
	ماجستير في التربية	5	34.80	4.324
	بدون مؤهل تربوي	144	28.96	4.885
الاستشارة الفكرية	إجازة في التربية	271	29.36	4.510
	دبلوم تأهيل تربوي	288	31.91	4.373
	ماجستير في التربية	5	34.60	6.731
	بدون مؤهل تربوي	144	27.56	5.238
الاعتبارية الفردية	إجازة في التربية	271	33.08	4.858
	دبلوم تأهيل تربوي	288	35.44	4.534
	ماجستير في التربية	5	40.20	6.140
	بدون مؤهل تربوي	144	31.11	5.185
التمكين	إجازة في التربية	271	28.73	4.103
	دبلوم تأهيل تربوي	288	30.61	3.851
	ماجستير في التربية	5	34.60	3.362
	بدون مؤهل تربوي	144	26.87	3.856
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة في التربية	271	150.39	11.850
	دبلوم تأهيل تربوي	288	161.82	9.691
	ماجستير في التربية	5	180.80	9.257
	بدون مؤهل تربوي	144	141.79	17.838



الشكل رقم (11) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (12) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية

يتضح من الجدول رقم (٤٩) والشكلين (١١) و (١٢) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وكل محور من محاور الاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضَّح في الجدول رقم (٥٠).

الجدول رقم (50) نتائج تحليل التباين لأثر متغير المؤهل التربوي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية وكل محور من محاورها

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	محاور الاستبانة والدرجة الكلية
دال	0.000	26.112	625.922	3	1877.765	بين المجموعات	التأثير المثالي
			23.970	704	16875.116	داخل المجموعات	
				707	18752.881	الكلية	
دال	0.000	26.433	535.873	3	1607.620	بين المجموعات	الحفز الإلهامي
			20.273	704	14272.045	داخل المجموعات	
				707	15879.665	الكلية	
دال	0.000	32.901	705.026	3	2115.079	بين المجموعات	الاستثارة الفكرية
			21.429	704	15085.667	داخل المجموعات	
				707	17200.746	الكلية	
دال	0.000	31.096	718.436	3	2155.309	بين المجموعات	الاعتبارية الفردية
			21.429	704	16265.181	داخل المجموعات	
				707	18420.490	الكلية	
دال	0.003	33.298	519.018	3	1557.055	بين المجموعات	التمكين
			15.587	704	10973.227	داخل المجموعات	
				707	12530.282	الكلية	
دال	0.000	٩٧,٥٦٠	١٥٣٤٣,٢٢٦	3	٤٦٠٢٩,٦٧٨	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
			١٥٧,٢٦٩	704	١١٠٧١٧,٢٧٢	داخل المجموعات	
				707	١٥٦٧٤٦,٩٤٩	الكلية	

يبين الجدول رقم (٥٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية في أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل التربوي على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما هو موضح في الجدول رقم (٥١).

الجدول رقم (51) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي

المحاور والدرجة الكلية	المؤهل التربوي	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
التأثير المثالي	إجازة في التربية	دبلوم تأهيل تربوي	*-2,444	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	*-7,951	دال لصالح ماجستير في التربية
		بدون مؤهل تربوي	1,358	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير في التربية	-5,506	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*3,802	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		بدون مؤهل تربوي	*9,308	دال لصالح ماجستير في التربية
الحفز الإلهامي	إجازة في التربية	دبلوم تأهيل تربوي	*-2,206	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	-4,235	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*1,606	دال لصالح إجازة في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير في التربية	-2,029	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*3,813	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		بدون مؤهل تربوي	*5,842	دال لصالح ماجستير في التربية
الاستشارة الفكرية	إجازة في التربية	دبلوم تأهيل تربوي	*-2,545	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	-5,238	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*1,799	دال لصالح إجازة في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير في التربية	-2,694	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*4,344	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		بدون مؤهل تربوي	*7,038	دال لصالح ماجستير في التربية
الاعتبارية الفردية	إجازة في التربية	دبلوم تأهيل تربوي	*-2,360	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	*-7,115	دال لصالح ماجستير في التربية
		بدون مؤهل تربوي	*1,974	دال لصالح إجازة في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير في التربية	-4,756	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*4,333	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		بدون مؤهل تربوي	*9,089	دال لصالح ماجستير في التربية
التمكين	إجازة في التربية	دبلوم تأهيل تربوي	*-1,873	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	*-5,866	دال لصالح ماجستير في التربية
		بدون مؤهل تربوي	*1,866	دال لصالح إجازة في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير في التربية	-3,992	غير دال
		بدون مؤهل تربوي	*3,740	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		بدون مؤهل تربوي	*7,732	دال لصالح ماجستير في التربية

المحاور والدرجة الكلية	المؤهل التربوي	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	إجازة في التربية	دبلوم تأهيل تربوي	*-11,428	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	*-30,405	دال لصالح ماجستير في التربية
		بدون مؤهل تربوي	*8,603	دال لصالح إجازة في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير في التربية	*-18,977	دال لصالح ماجستير في التربية
		بدون مؤهل تربوي	*20,031	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
		ماجستير في التربية	*39,008	دال لصالح ماجستير في التربية

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

يلاحظ من الجدول رقم (51) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي أو إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية.

كما يلاحظ من الجدول ذاته تبعاً للمحاور ما يلي:

١ - التأثير المثالي: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على درجة محور التأثير المثالي. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي، وذلك على درجة محور التأثير المثالي.

في التربية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، وذلك على درجات محور الاعتبارية الفردية.

٥-**التمكين:** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية والأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على درجة محور التمكين. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، وذلك على درجات محور التمكين.

ومما سبق يتبين بأنه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجات أغلب محاورها الفرعية، وهذه الفروق تعزى لمتغير المؤهل التربوي حيث أنّ الفروق كانت لصالح الأفراد ذوو المؤهل التربوي الأعلى وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المؤهلين تربوياً يمتلكون رؤية أوسع وهم أكثر قدرة ودقة ومهارة واستخدام للأساليب الحديثة في التربية والعمل على تطبيقها داخل مدارسهم وكذلك وعي المعلمين والمدرسين الأكثر تأهيلاً لأهمية التغيير والالتزام والتعاون لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة وقد أشارت (ناصر، ٢٠١٣) أن معيار النجاح في أداء الممارسات الإدارية وأداء المعلمين والمدرسين لأدوارهم يتوقف على ما يمتلكونه من مؤهلات علمية عالية خاصة في التربية، كما ويرجع عدم وجود فروق بين من يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين الذين لا يحملون مؤهل تربوي بالنسبة لمحور التأثير المثالي حيث أنه محور يتعلق بالرؤية للسمات الشخصية والقدرات التي يتمتع بها المدير كما توجد ونلاحظ عدم وجود فروق في الإجابات في محاور الحفز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية بين من يمتلكون المؤهل التربوي وقد يرجع ذلك إلى التشابه في البيئة والظروف ووصف الواقع كما هو.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي الربيعية (٢٠٠٩) وخرابية (٢٠٠٩) واللتين أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس حول كفايات القيادة التحويلية باختلاف المؤهل العلمي، كما توافقت نتائج الدراسة الحالي مع دراسة الشريفي والتنج (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي ماجستير فما فوق.

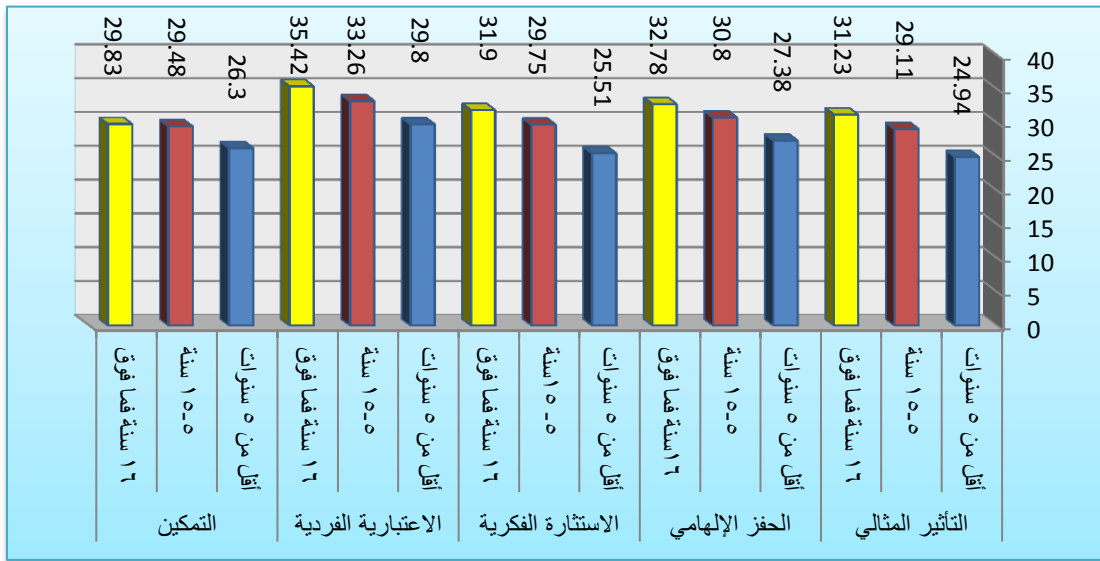
على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسات عديدة كدراسة دراسة (عيسى ٢٠٠٨) ودراسة خلف (٢٠١٠) ودراسة (الزيلعي ٢٠٠٩) ودراسة أبو هدف (٢٠١١) ودراسة العنزي (٢٠٠٥) حيث توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إجراءات القيادة التحويلية تعزى إلى اختلاف المؤهل التربوي الدراسي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

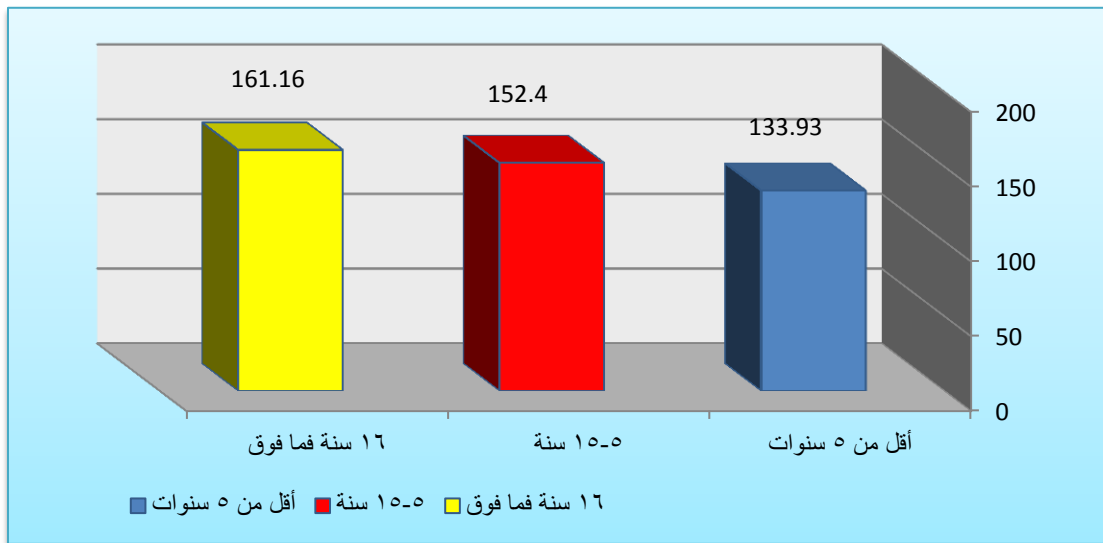
للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجات محاورها الفرعية باختلاف عدد سنوات خدمتهم. كما هو موضح في الجدول (٥٢) والشكلين (١٣) و(١٤).
الجدول رقم (52) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خدمتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

المحاور والدرجة الكلية للاستبانة	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	أقل من ٥ سنوات	105	24.94	4.624
	٥-١٥ سنة	292	29.11	5.142
	١٦ سنة فما فوق	311	31.23	4.280
الحفز الإلهامي	أقل من ٥ سنوات	105	27.38	3.896
	٥-١٥ سنة	292	30.80	4.545
	١٦ سنة فما فوق	311	32.78	4.376
الاستشارة الفكرية	أقل من ٥ سنوات	105	25.51	4.407
	٥-١٥ سنة	292	29.75	4.711
	١٦ سنة فما فوق	311	31.90	4.201
الاعتبارية الفردية	أقل من ٥ سنوات	105	29.80	4.216
	٥-١٥ سنة	292	33.26	5.208
	١٦ سنة فما فوق	311	35.42	4.439

المحاور والدرجة الكلية للاستبانة	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمكين	أقل من ٥ سنوات	105	26.30	3.399
	١٥-٥ سنة	292	29.48	4.092
	١٦ سنة فما فوق	311	29.83	4.184
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ٥ سنوات	105	133.93	11.602
	١٥-٥ سنة	292	152.40	14.139
	١٦ سنة فما فوق	311	161.16	9.117



الشكل رقم (13) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (14) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية للاستبانة لقيادة التحولية

يتضح من الجدول رقم (٥٢) والشكلين (١٣) و (١٤) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضّح في الجدول رقم (٥٣).

الجدول رقم (53) نتائج تحليل التباين لأثر متغير عدد سنوات الخدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية وفي كل محور من محاورها

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار	محاور الاستبانة والدرجة الكلية
بين المجموعات	3157.616	2	1578.825	71.373	0.000	دال	التأثير المثالي
داخل المجموعات	15595.231	705	22.121				
الكلية	18752.881	707					
بين المجموعات	2353.898	2	1176.949	61.346	0.000	دال	الحفز الإلهامي
داخل المجموعات	13525.767	705	19.785				
الكلية	15879.665	707					
بين المجموعات	3253.361	2	1625.180	82.131	0.000	دال	الاستشارة الفكرية
داخل المجموعات	13950.385	705	19.185				
الكلية	17200.746	707					
بين المجموعات	2572.295	2	1286.147	57.214	0.000	دال	الاعتبارية الفردية
داخل المجموعات	15848.195	705	22.480				
الكلية	18420.490	707					
بين المجموعات	1028.979	2	514.489	31.537	0.000	دال	التمكين
داخل المجموعات	11501.304	705	16.314				
الكلية	12530.282	707					

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار	محاور الاستبانة والدرجة الكلية
بين المجموعات	٥٨٨٠٦,٥٣٧	2	٢٩٤٠٣,٢٦٨	٢١١,٦٥٢	0.000	دال	الدرجة الكلية للاستبانة
داخل المجموعات	٩٧٩٤٠,٤١٣	705	١٣٨,٩٢٣				
الكلية	١٥٦٧٤٦,٩٤٩	707					

يبين الجدول رقم (٥٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة وهي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما هو موضح في الجدول رقم (٥٤).

الجدول رقم (54) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

محاور الاستبانة والدرجة الكلية	عدد سنوات الخدمة	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
التأثير المثالي	١٦ سنة فما فوق	٦,٢٩٢*	٠,٠٠٠	دال
	١٥-٥ سنة	٢,١٢٩*	٠,٠٠٠	دال
	أقل من ٥ سنوات	٤,١٦٣*	٠,٠٠٠	دال
الحفز الإلهامي	١٦ سنة فما فوق	٥,٤٠٠*	٠,٠٠٠	دال
	١٥-٥ سنة	١,٩٧٧*	٠,٠٠٠	دال
	أقل من ٥ سنوات	٣,٤٢٤*	٠,٠٠٠	دال
الاستنارة الفكرية	١٦ سنة فما فوق	٦,٣٨٦*	٠,٠٠٠	دال
	١٥-٥ سنة	٢,١٤٧*	٠,٠٠٠	دال
	أقل من ٥ سنوات	٤,٢٣٩*	٠,٠٠٠	دال
الاعتبارية الفردية	١٦ سنة فما فوق	٥,٦١٨*	٠,٠٠٠	دال
	١٥-٥ سنة	٢,١٦١*	٠,٠٠٠	دال
	أقل من ٥ سنوات	٣,٤٥٧*	٠,٠٠٠	دال
التمكين	١٦ سنة فما فوق	٣,٥٣١*	٠,٠٠٠	دال
	١٥-٥ سنة	٠,٣٥٠	٠,٥٦٨	غير دال
	أقل من ٥ سنوات	٣,١٨١*	٠,٠٠٠	دال
الدرجة الكلية للاستبانة	١٦ سنة فما فوق	٢٧,٢٢٧*	٠,٠٠٠	دال
	١٥-٥ سنة	٨,٧٦٤*	٠,٠٠٠	دال
	أقل من ٥ سنوات	١٨,٤٦٤*	٠,٠٠٠	دال

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٥٤) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢٧,٢٢٧) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (161.16) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (133.93) على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٨,٧٦٤) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (161.16) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (152.40) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*١٨,٤٦٤) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (152.40) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (133.93) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

كما يلاحظ من الجدول نفسه تبعاً للمحاور ما يلي:

١- **محور التأثير المثالي:** وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٦,٢٩٢) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (31.23) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (24.94) على محور التأثير المثالي وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢,١٢٩) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (31.23) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (29.11) على درجة محور التأثير المثالي لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٤,١٦٣) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (29.11) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (24.94) على درجة محور التأثير المثالي لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

١- **الحفز الإلهامي:** وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٥,٤٠٠) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (32.78) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (27.38) على محور الحفز الإلهامي وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*١,٩٧٧) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (32.78) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (30.80) على درجة محور الحفز الإلهامي لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود

فرق دال إحصائياً مقداره (* $3,424$) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (30.80) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (27.38) على درجة محور الحفز الإلهامي لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

٢- الاستثارة الفكرية: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $6,386$) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (31.90) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (27.38) على محور الاستثارة الفكرية وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $2,147$) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (31.90) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (29.75) على درجة محور الاستثارة الفكرية لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $4,239$) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (29.75) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (25.51) على درجة محور الاستثارة الفكرية لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

٣- الاعتبارية الفردية: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $5,618$) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (35.42) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (29.80) على محور الاعتبارية الفردية وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $2,161$) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (35.42) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (33.26) على درجة محور الاعتبارية الفردية لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $3,457$) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (33.26) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (29.80) على درجة محور الاعتبارية الفردية لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

٤- التمكين: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $3,531$) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (29.83) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (26.30) على محور التمكين وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (* $3,181$) بين متوسط

درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (29.48) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (26.30) على درجة محور التمكين لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (29.83) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (29.48) على درجة محور التمكين. مما سبق يتبين بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ودرجات محاورها الفرعية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي نقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الخبرة المكتسبة بهذه السنوات تعمل على تطوير القدرات والمعارف وتجعلهم أكثر مرونة وأكثر قدرة على إصدار الأحكام الموضوعية، فهذه السنوات تجعل من خبرتهم تصل إلى درجة النضج، كما أنها تشير إلى حقيقة مرورهم بخطوات عملية بلورت رؤيتهم بشكل أفضل، فهم أكثر قدرة على توصيف الواقع كما يلاحظ أنه لم تكن هناك إجابات لصالح الأفراد أقل من خمس سنوات حيث لم تتكون صورة واضحة عن واقع الإدارة وعدم مرورهم بالمعارف والخبرات التي مرّ بها من يمتلك سنوات خدمة أكثر.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة ودراسة الرقب (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين باختلاف سنوات الخدمة، ودراسة أبو هذاف (٢٠١١) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح الأقل من (٥) سنوات. على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج كل من دراسة (عيسى ٢٠٠٨) ودراسة (الزليعي ٢٠٠٩) ودراسة الشريفي والنتج (٢٠١٠) ودراسة خلف (٢٠١٠) ودراسة العنزي (٢٠٠٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس حكومية ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس خاصة على الدرجة

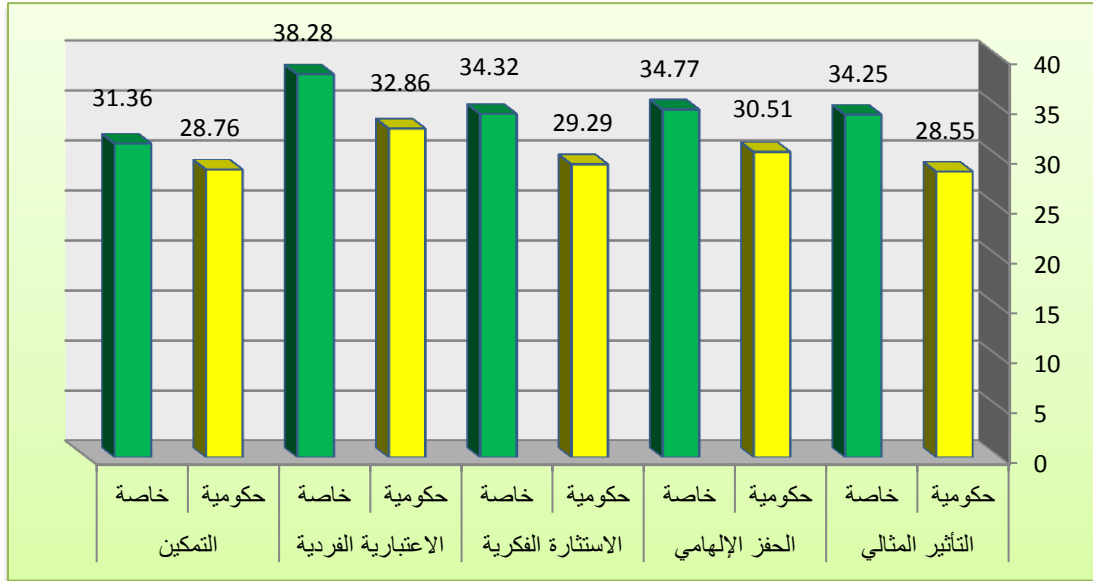
الكلية لاستبانة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول رقم (٥٥).

الجدول رقم (55) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة وفي كل محور من محاورها حسب متغير نوع المدرسة.

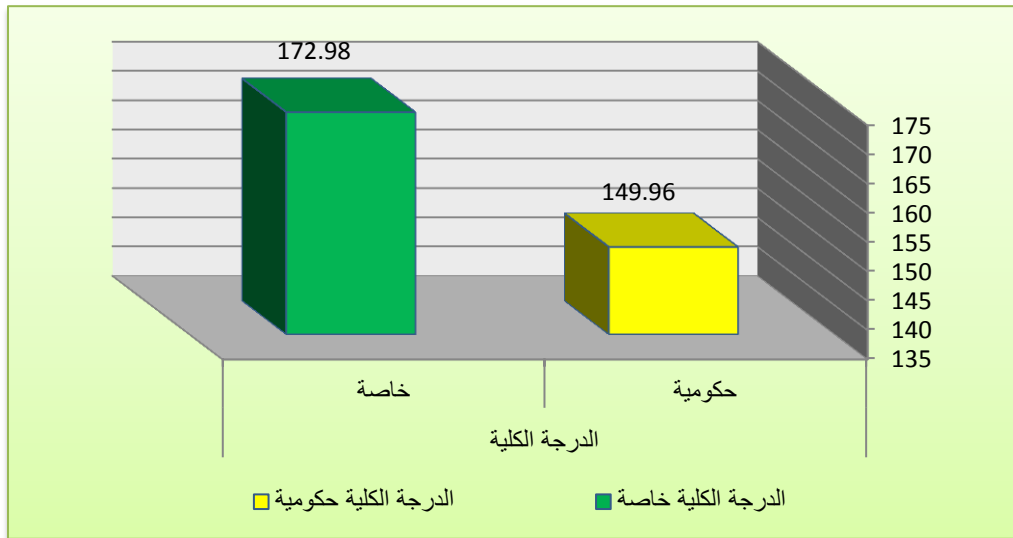
المحور والدرجة الكلية	متغير نوع المدرسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار																																																												
التأثير المثالي	حكومية	٥٩٩	28.55	4.879	11.591	706	0.000	دال																																																												
	خاصة	109	34.25	3.754					الحفز الإلهامي	حكومية	٥٩٩	30.51	4.593	9.123	706	0.000	دال	خاصة	109	34.77	3.838	الاستثارة الفكرية	حكومية	٥٩٩	29.29	4.660	10.519	706	0.000	دال	خاصة	109	34.32	4.174	الاعتبارية الفردية	حكومية	٥٩٩	32.86	4.805	11.048	706	0.000	دال	خاصة	109	38.28	4.195	التمكين	حكومية	٥٩٩	28.76	4.106	٦,٠٧٩	706	0.000	دال	خاصة	109	31.36	4.109	الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	149.96	13.210	17.880	706	0.000
الحفز الإلهامي	حكومية	٥٩٩	30.51	4.593	9.123	706	0.000	دال																																																												
	خاصة	109	34.77	3.838					الاستثارة الفكرية	حكومية	٥٩٩	29.29	4.660	10.519	706	0.000	دال	خاصة	109	34.32	4.174	الاعتبارية الفردية	حكومية	٥٩٩	32.86	4.805	11.048	706	0.000	دال	خاصة	109	38.28	4.195	التمكين	حكومية	٥٩٩	28.76	4.106	٦,٠٧٩	706	0.000	دال	خاصة	109	31.36	4.109	الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	149.96	13.210	17.880	706	0.000	دال	خاصة	109	172.98	5.724								
الاستثارة الفكرية	حكومية	٥٩٩	29.29	4.660	10.519	706	0.000	دال																																																												
	خاصة	109	34.32	4.174					الاعتبارية الفردية	حكومية	٥٩٩	32.86	4.805	11.048	706	0.000	دال	خاصة	109	38.28	4.195	التمكين	حكومية	٥٩٩	28.76	4.106	٦,٠٧٩	706	0.000	دال	خاصة	109	31.36	4.109	الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	149.96	13.210	17.880	706	0.000	دال	خاصة	109	172.98	5.724																					
الاعتبارية الفردية	حكومية	٥٩٩	32.86	4.805	11.048	706	0.000	دال																																																												
	خاصة	109	38.28	4.195					التمكين	حكومية	٥٩٩	28.76	4.106	٦,٠٧٩	706	0.000	دال	خاصة	109	31.36	4.109	الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	149.96	13.210	17.880	706	0.000	دال	خاصة	109	172.98	5.724																																		
التمكين	حكومية	٥٩٩	28.76	4.106	٦,٠٧٩	706	0.000	دال																																																												
	خاصة	109	31.36	4.109					الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	149.96	13.210	17.880	706	0.000	دال	خاصة	109	172.98	5.724																																															
الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	149.96	13.210	17.880	706	0.000	دال																																																												
	خاصة	109	172.98	5.724																																																																

يلاحظ من الجدول رقم (55) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية بلغت (17.880)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، كما يلاحظ من الجدول نفسه بأن قيمة (T) لمحور التأثير المثالي بلغت (11.591)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، أما قيمة (T) لمحور الحفز الإلهامي بلغت (٩,١٢٣)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، ويلاحظ أيضاً بأن قيمة (T) لمحور الاستثارة الفكرية بلغت (١٠,٥١٩)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، ويلاحظ من الجدول نفسه بأن قيمة (T) لمحور الاعتبارية الفردية بلغت (١١,٠٤٨)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً. كما يلاحظ من الجدول نفسه أيضاً بأن قيمة (T)

لمحور التمكين بلغت (6,079) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0,000) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً. والشكلان (15) و (16) يوضحان ذلك:



الشكل رقم (15) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (16) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية

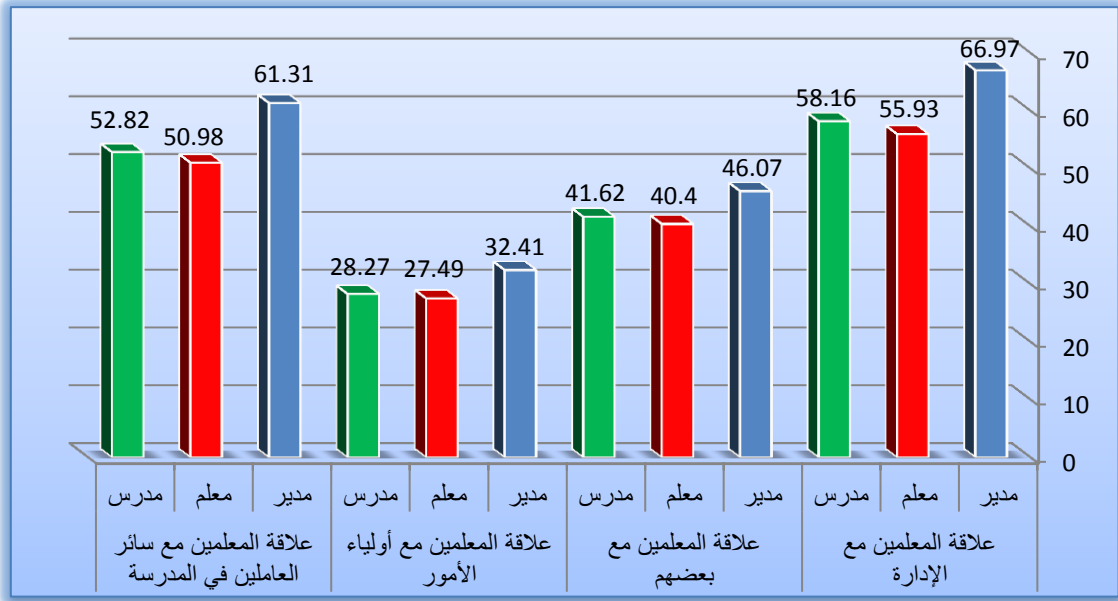
ومما سبق يتبين بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجات محاورها الفرعية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وتفسر الباحثة وجود فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس حكومية ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس خاصة في تقدير درجة ممارسة مديرين المدارس للقيادة التحويلية إلى أن المدارس الخاصة تحرص على التفوق للمحافظة على بقاء هذه المدارس واستمرارها في المنافسة وإقبال الطلبة عليها كما يوجد لديها مجموعة من المعايير والوسائل التربوية والتقنيات الحديثة والخطط والاجتماعات الدورية الموجهة والتي تعمل على زيادة الوعي والإعلام بكل جديد في المجال التربوي تفوق تلك التي تتواجد بالمدارس الحكومية بالإضافة إلى الرقابة الدائمة للمعلمين والتواصل الفعال مع أهالي الطلاب والبيئة الإدارية والتربوية الداعمة للمعلم معنوياً ومادياً مما تجعل المعلمين يبذلون قصارى جهدهم لتحقيق مستوى يفوق التوقعات.

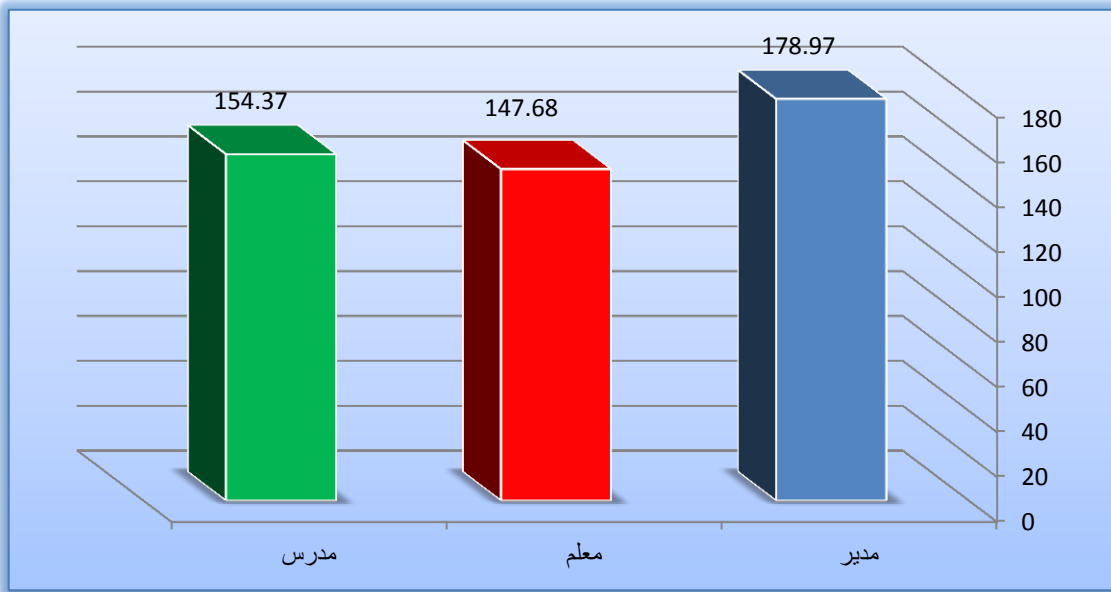
الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير التخصص الوظيفي. للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجات محاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (٥٦) والشكلين (١٧) و(١٨).

الجدول رقم (56) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

المحاور والدرجة الكلية للاستبانة	التخصص الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علاقة المعلمين مع الإدارة	مدير	29	66.97	7.346
	معلم	198	55.93	6.554
	مدرس	481	58.16	6.851
علاقة المعلمين مع بعضهم	مدير	29	46.07	4.942
	معلم	198	40.40	5.071
	مدرس	481	41.62	4.607
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	مدير	29	32.41	4.084
	معلم	198	27.49	4.048
	مدرس	481	28.27	4.254
علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	مدير	29	61.31	5.689
	معلم	198	50.98	5.389
	مدرس	481	52.82	5.569
الدرجة الكلية للاستبانة	مدير	29	206.76	7.818
	معلم	198	174.80	11.798
	مدرس	481	180.86	12.1



الشكل رقم (17) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (18) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي

يتبين من الجدول (٥٦) والشكلين (١٧) و(١٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم الوظيفية على محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (٥٧).

الجدول رقم (57) نتائج تحليل التباين لأثر متغير التخصص الوظيفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي وفي كل محور من محاورها

محاوير الاستبانة والدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
علاقة المعلمين مع الإدارة	بين المجموعات	3183.774	2	1591.887	34.530	0.000	دال
	داخل المجموعات	32501.281	705	46.101			
	الكلية	35685.055	707				
علاقة المعلمين مع بعضهم	بين المجموعات	851.493	2	425.747	18.832	0.000	دال
	داخل المجموعات	15938.477	705	22.608			
	الكلية	16789.970	707				
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	بين المجموعات	616.614	2	308.307	17.556	0.000	دال
	داخل المجموعات	12380.452	705	17.561			
	الكلية	12997.066	707				
علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	بين المجموعات	2741.135	2	1370.568	44.910	0.000	دال
	داخل المجموعات	21515.390	705	30.518			
	الكلية	24256.525	707				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	26444.215	2	13222.108	93.767	0.000	دال
	داخل المجموعات	99412.173	705	141.010			
	الكلية	125856.388	707	1591.887			

يلاحظ من الجدول رقم (57) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الوظيفي على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما هو موضح في الجدول رقم (58).

الجدول رقم (58) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي

محاوير الاستبانة والدرجة الكلية	التخصص الوظيفي	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
علاقة المعلمين مع الإدارة	معلم	11,036*	0,000	دال
	مدير	8,810*	0,000	دال
	مدرس	2,227*	0,001	دال
علاقة المعلمين مع بعضهم	معلم	5,670*	0,000	دال
	مدير	4,447*	0,000	دال
	مدرس	1,223*	0,010	دال

القرار	الدلالة	الفرق بين المتوسطات	التخصص الوظيفي		محاور الاستبانة والدرجة الكلية
دال	٠,٠٠٠	٤,٩٢٤*	معلم	مدير	علاقة المعلمين مع أولياء الأمور
دال	٠,٠٠٠	٤,١٤٨*	مدرس		
غير دال	٠,٠٩١	٠,٧٧٦	معلم	مدرس	
دال	٠,٠٠٠	١٠,٣٣١*	معلم	مدير	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
دال	٠,٠٠٠	٨,٤٩١*	مدرس		
دال	٠,٠٠٤	١,٨٣٩*	معلم	مدرس	
دال	٠,٠٠٠	٣١,٩٦١*	معلم	مدير	الدرجة الكلية للاستبانة
دال	٠,٠٠٠	٢٥,٨٩٦*	مدرس		
دال	٠,٠٠٠	٦,٠٦٥*	معلم	مدرس	

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٥٨) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (٣١,٩٦١) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (206.76) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (174.80) على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (180.86) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (206.76) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (180.86) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (٦,٠٦٥) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (180.86) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (174.80) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المدرسين.

ويلاحظ من الجدول رقم (٥٨) تبعاً للمحاور مايلي:

١- **علاقة المعلمين مع الإدارة:** وجود فرق دال إحصائياً مقداره (١١,٠٣٦) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (66.97) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (55.93) على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (٨,٨١٠) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (66.97) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (58.16) على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (٢,٢٢٧) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (58.16) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (55.93) على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة لصالح المدرسين.

٢- **محور علاقة المعلمين مع بعضهم:** وجود فرق دال إحصائياً مقداره (٥,٦٧٠) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (46.07) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (40.40) على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (٤,٤٤٧) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (46.07) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (41.62) على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (١,٢٢٣) بين متوسط

درجات المدرسين والبالغ (41.62) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (40.40) على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم لصالح المدرسين.

٣-علاقة المعلمين مع أولياء الأمور: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (٤,٩٢٤) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (32.41) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (27.49) على درجة محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (٤,١٤٨) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (32.41) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (28.27) على درجة محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور لصالح المديرين. في حين يلاحظ عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (28.27) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (27.49) على درجة محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور.

٤-علاقة المعلمين مع سائر العاملين: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (١٠,٣٣١) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (61.31) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (50.98) على درجة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (٨,٤٩١) بين متوسط درجات المديرين والبالغ (61.31) وبين متوسط درجات المدرسين والبالغ (52.82) على درجة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة لصالح المديرين. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (١,٨٣٩) بين متوسط درجات المدرسين والبالغ (52.82) وبين متوسط درجات المعلمين والبالغ (50.98) على درجة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة لصالح المدرسين.

مما سبق يتبين بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المديرين والمعلمين والمدرسين على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة للمناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن الإجابات كانت لصالح المديرين مما يدل على حرص المديرين لإظهار جودة العلاقات السائدة في مدارسهم وبدا ذلك واضحاً من تخوف البعض من الإجابات وتوجيه الأسئلة للباحثة عن من سيطلع على النتائج رغم التنويه في الاستبانة على أن النتائج لغرض الدراسة العلمي فقط، كما ونلاحظ أن وجود فروق في الإجابات بين المعلمين والمدرسين بالنسبة لمحاور علاقة المعلمين مع الإدارة وعلاقة المعلمين مع بعضهم البعض وعلاقتهم مع سائر العاملين وقد يعود ذلك إلى طبيعة المهام للمدرس والساعات والتخصص وطبيعة الاحتكاك والذي يترتب عليه نمط من العلاقات مختلف عن السائد بين المعلمين بينما نلاحظ عدم وجود فروق في الإجابات على محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور وقد يرجع ذلك إلى البيئة والنظرة الإدارية الواحدة والظروف الاجتماعية.

وانتقلت هذه النتيجة مع ودراسة المعكالي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول المناخ التنظيمي في المدرسة ولصالح المديرين، كما انتقلت مع نتائج دراسة السلمي (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي السائد في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة من وجهة نظر مديريها ومعلميها وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة سليم (٢٠٠٩) ودراسة عواد (٢٠١٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.

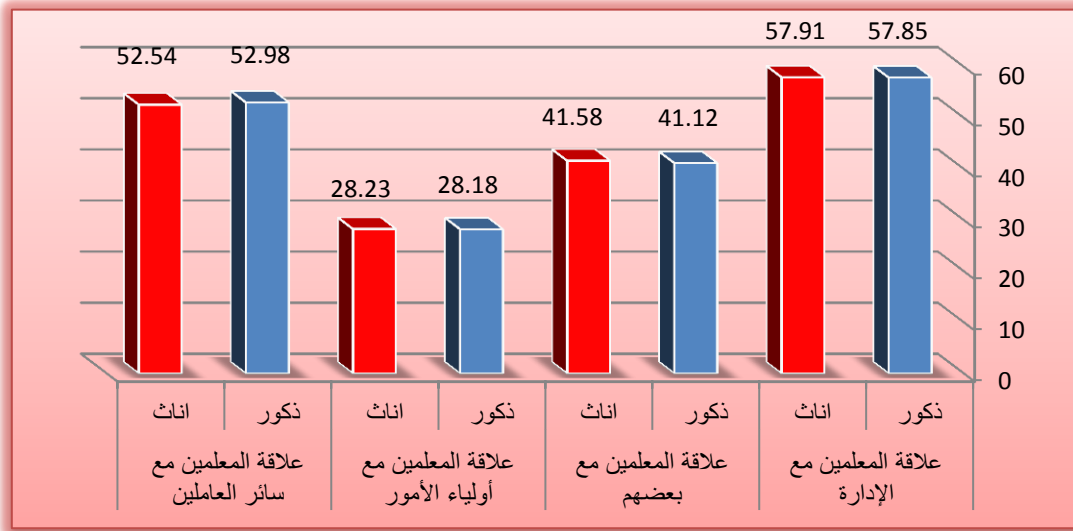
للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الإناث على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول رقم (٥٩).

الجدول رقم (59) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الإناث على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

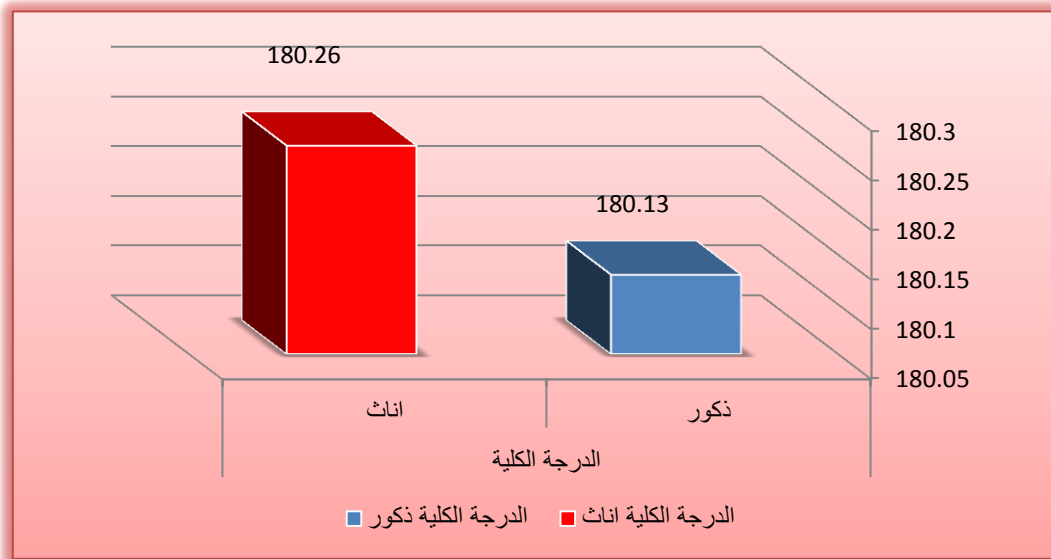
المحور والدرجة الكلية	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
علاقة المعلمين مع الإدارة	ذكور	178	57.85	8.149	0.099	706	0.921	غير دال
	اناث	530	57.91	6.726				
علاقة المعلمين مع بعضهم	ذكور	178	41.12	5.139	1.070	706	0.285	غير دال
	اناث	530	41.58	4.780				
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	ذكور	178	28.18	4.192	0.141	706	0.888	غير دال
	اناث	530	28.23	4.323				
علاقة المعلمين مع سائر العاملين	ذكور	178	52.98	6.674	0.870	706	0.384	غير دال
	اناث	530	52.54	5.559				
الدرجة الكلية	ذكور	178	180.13	15.524	0.107	706	0.915	غير دال
	اناث	530	180.26	12.541				

يلاحظ من الجدول رقم (59) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية بلغت (0.107)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.915) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة احصائياً، كما ويلاحظ بأن قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع الإدارة بلغت (0.099)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية

لها (0,921) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً، أما قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض فقد بلغت (1,070)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,285) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً، ويلاحظ أيضاً أن قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور بلغت (0,141)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,888) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً، كما ويلاحظ بأنَّ قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة بلغت (0,870)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,384) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً. والشكلان (19) و(20) يوضحان ذلك:



الشكل رقم (19) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (20) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي

مما سبق يتبين بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.

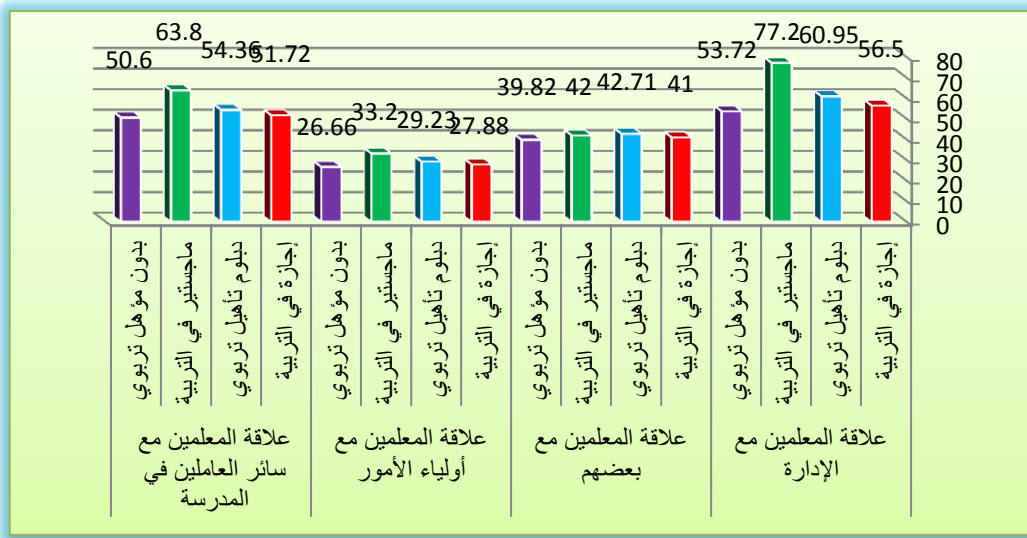
وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة الذكور والاناث في المناخ التنظيمي نتيجة خضوعهم لنفس القرارات وتعليمات وظروف واحدة في المدرسة بالإضافة إلى تشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات عدة منها دراسة الرفاعي (٢٠٠٧) ودراسة سليم (٢٠٠٩) ودراسة رباح (٢٠١١) ودراسة عواد (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس. على حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عابدين وأبو سمرة (٢٠٠١) والتي توصلت إلى وجود فروق في المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث. الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

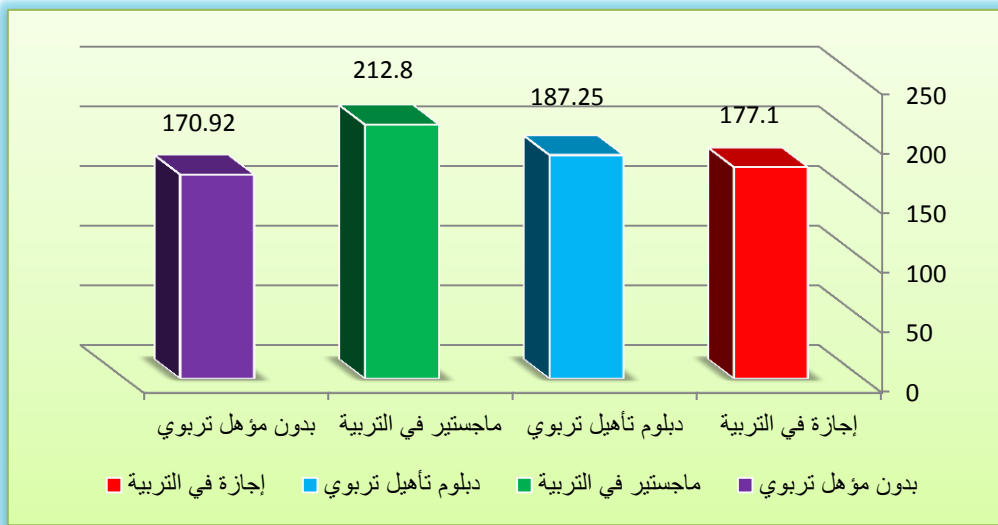
للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجات محاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (٦٠) والشكلين (٢١) و(٢٢).
الجدول رقم (60) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

المحاور والدرجة الكلية للاستبانة	المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علاقة المعلمين مع الإدارة	إجازة في التربية	271	56.50	5.482
	دبلوم تأهيل تربوي	288	60.95	6.510
	ماجستير في التربية	5	77.20	11.100
	بدون مؤهل تربوي	144	53.72	7.155
علاقة المعلمين مع بعضهم	إجازة في التربية	271	41.00	4.703
	دبلوم تأهيل تربوي	288	42.71	4.241
	ماجستير في التربية	5	42.00	5.958
	بدون مؤهل تربوي	144	39.82	5.680
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	إجازة في التربية	271	27.88	4.156
	دبلوم تأهيل تربوي	288	29.23	3.889
	ماجستير في التربية	5	33.20	1.304
	بدون مؤهل تربوي	144	26.66	4.720

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل التربوي	المحاور والدرجة الكلية للاستبانة
5.345	51.72	271	إجازة في التربية	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
5.500	54.36	288	دبلوم تأهيل تربوي	
5.933	63.80	5	ماجستير في التربية	
6.159	50.60	144	بدون مؤهل تربوي	
9.658	177.10	271	إجازة في التربية	الدرجة الكلية للاستبانة
10.290	187.25	288	دبلوم تأهيل تربوي	
16.208	212.80	5	ماجستير في التربية	
15.555	170.92	144	بدون مؤهل تربوي	



الشكل رقم (21) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (22) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي

يتضح من الجدول رقم (٦٠) والشكلين (٢١) و(٢٢) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وكل محور من محاور الاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضّح في الجدول رقم (٦١).

الجدول رقم (61) نتائج تحليل التباين لأثر متغير المؤهل التربوي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة المناخ التنظيمي وكل محور من محاورها

محاو الاستبانة والدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
علاقة المعلمين مع الإدارة	بين المجموعات	7593.204	3	2531.068	63.430	0.000	دال
	داخل المجموعات	28091.851	704	39.903			
	الكلية	35685.055	707				
علاقة المعلمين مع بعضهم	بين المجموعات	898.589	3	299.530	13.269	0.000	دال
	داخل المجموعات	15891.382	704	22.573			
	الكلية	16789.970	707				
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	بين المجموعات	798.844	3	266.281	15.368	0.000	دال
	داخل المجموعات	12198.223	704	17.327			
	الكلية	12997.066	707				
علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	بين المجموعات	2296.881	3	765.627	24.545	0.000	دال
	داخل المجموعات	21959.644	704	31.193			
	الكلية	24256.525	707				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	34631.825	3	11543.942	٨٩,٠٨٧	0.000	دال
	داخل المجموعات	91224.563	704	129.580			
	الكلية	125856.388	707				

يتبين من الجدول (٦١) وجود فروق ذات دلالة احصائية في أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل التربوي على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تمّ استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما هو موضّح في الجدول رقم (٦٢).

الجدول رقم (62) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص الوظيفي

المحاور والدرجة الكلية	المؤهل التربوي	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
علاقة المعلمين مع الإدارة	دبلوم تأهيل تربوي	*-٤,٤٥٣	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	إجازة في التربية	*-٢٠,٦٩٨	٠,٠٠٠	دال لصالح ماجستير في التربية
	بدون مؤهل تربوي	*٢,٧٨٠	٠,٠٠٠	دال لصالح إجازة في التربية
	ماجستير في التربية	*-١٦,٢٤٥	٠,٠٠٠	دال لصالح ماجستير في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	*٧,٢٣٣	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	ماجستير في التربية	*٢٣,٤٧٨	٠,٠٠٠	دال لصالح ماجستير في التربية
علاقة المعلمين مع بعضهم	دبلوم تأهيل تربوي	*-١,٧١٥	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	إجازة في التربية	-١,٠٠٤	٠,٩٧٤	غير دال
	بدون مؤهل تربوي	١,١٧٧	٠,١٢٤	غير دال
	ماجستير في التربية	٠,٧١٢	٠,٩٩١	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	*٢,٨٩٢	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	ماجستير في التربية	٢,١٨١	٠,٠٤٤	غير دال
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	دبلوم تأهيل تربوي	*-١,٣٤٧	٠,٠٠٢	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	إجازة في التربية	*-٥,٣١٨	٠,٠٤٧	دال لصالح ماجستير في التربية
	بدون مؤهل تربوي	*١,٢٢٢	٠,٠٤٥	دال لصالح إجازة في التربية
	ماجستير في التربية	-٣,٩٧١	٠,٢١٦	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	*٢,٥٦٩	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	ماجستير في التربية	*٦,٥٤٠	٠,٠٠٨	دال لصالح ماجستير في التربية
علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	دبلوم تأهيل تربوي	*-٢,٦٣٤	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	إجازة في التربية	*-١٢,٠٧٧	٠,٠٠٠	دال لصالح ماجستير في التربية
	بدون مؤهل تربوي	١,١١٩	٠,٠٠٠	غير دال
	ماجستير في التربية	*-٩,٤٤٢	٠,٠٠٣	دال لصالح ماجستير في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	*٣,٧٥٣	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	ماجستير في التربية	*١٣,١٩٦	٠,٠٠١	دال لصالح ماجستير في التربية
الدرجة الكلية	دبلوم تأهيل تربوي	*-١٠,١٥٠	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	إجازة في التربية	*-٣٥,٦٩٧	٠,٠٠٠	دال لصالح ماجستير في التربية
	بدون مؤهل تربوي	*٨,١٨٠	٠,٠٠٠	دال لصالح إجازة في التربية
	ماجستير في التربية	*-٢٥,٥٤٧	٠,٠١١	دال لصالح ماجستير في التربية
	دبلوم تأهيل تربوي	*١٦,٣٣٠	٠,٠٠٠	دال لصالح دبلوم تأهيل تربوي
	ماجستير في التربية	*٤١,٨٧٦	٠,٠٠٠	دال لصالح ماجستير في التربية

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٦٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي أو الذين يحملون إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي.

كما يلاحظ من هذا الجدول تبعاً للمحاور مايلي:

١- **علاقة المعلمين مع الإدارة:** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة.

٢- **علاقة المعلمين مع بعضهم البعض:** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي أو الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الذين لا يحملون مؤهل تربوي. بالإضافة إلى ذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض.

٣- علاقة المعلمين مع أولياء الأمور: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور.

٤- علاقة المعلمين مع سائر العاملين: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي والأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية والأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل ماجستير في التربية، وذلك على درجة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي وبين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية أو الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي وهذه الفروق هي لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل دبلوم تأهيل تربوي. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يحملون مؤهل إجازة في التربية وبين متوسط درجات الأفراد الذين لا يحملون مؤهل تربوي، وذلك على درجات محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة.

ومما سبق يتبين بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجات أغلب محاورها الفرعية، وهذه الفروق تعزى لمتغير المؤهل التربوي حيث أن الفروق كانت لصالح الأفراد ذوي المؤهل التربوي الأعلى وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المؤهلين تربوياً يمتلكون رؤية أوسع وهم أكثر قدرة ودقة ومهارة واستخدام للأساليب الحديثة في التربية والعمل على تطبيقها داخل مدارسهم وكذلك وعي المعلمين والمدرسين الأكثر تأهيلاً لأهمية التغيير والالتزام والتعاون لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، وقد أشارت

(ناصيف، ٢٠١٣) أن معيار النجاح في أداء الممارسات الإدارية وأداء المعلمين والمدرسين لأدوارهم يتوقف على ما يمتلكونه من مؤهلات علمية عالية خاصة في التربية، بينما لم توجد فروق بين الذين يحملون إجازة في التربية وبين الذين لا يحملون بالنسبة لمحاوَر علاقة المعلمين مع بعضهم البعض وعلاقة المعلمين مع سائر العاملين حيث لم يؤثر المؤهل على وصف العلاقات كما هي موجودة بالإضافة إلى البيئة الواحدة والظروف الاجتماعية الواحدة.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ومؤهل الأفراد العلمي والتربوي، وكذلك توافقت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة الحميدي (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين على استبانة العلاقة بين المناخ التنظيمي ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلمات المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين والدرجة الكلية لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً.

على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة سليم (٢٠٠٩) ودراسة رباح (٢٠١١) ودراسة عواد (٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل التربوي والعلمي.

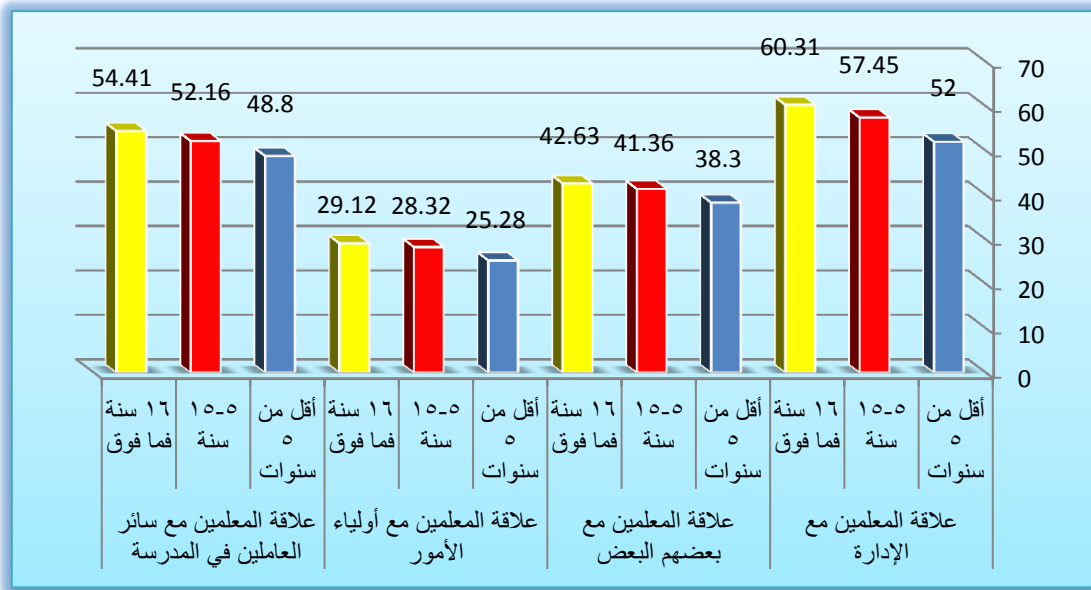
الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.
للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجات محاورها الفرعية باختلاف عدد سنوات خدمتهم. كما هو موضح في الجدول (٦٣) والشكلين (٢٣) و(٢٤).

الجدول رقم (63) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات

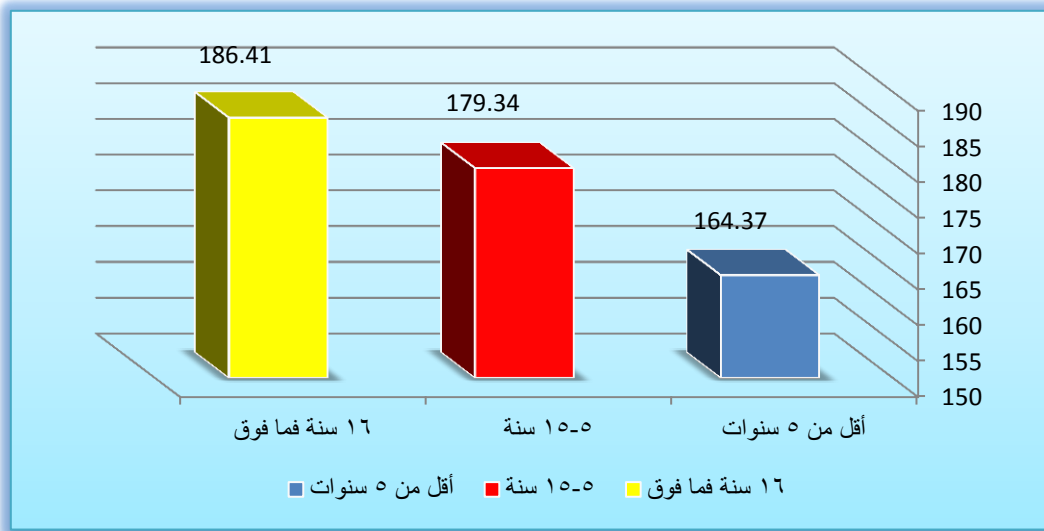
خدمتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محور من محاورها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخدمة	المحاور والدرجة الكلية للاستبانة
5.849	52.00	105	أقل من ٥ سنوات	علاقة المعلمين مع الإدارة
6.705	57.45	292	٥-١٥ سنة	
6.606	60.31	311	١٦ سنة فما فوق	
4.986	38.30	105	أقل من ٥ سنوات	علاقة المعلمين مع بعضهم
5.040	41.36	292	٥-١٥ سنة	
4.147	42.63	311	١٦ سنة فما فوق	
4.313	25.28	105	أقل من ٥ سنوات	علاقة المعلمين مع أولياء الأمور
4.377	28.32	292	٥-١٥ سنة	
3.735	29.12	311	١٦ سنة فما فوق	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخدمة	المحاور والدرجة الكلية للاستبانة
5.128	48.80	105	أقل من ٥ سنوات	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
5.776	52.16	292	١٥-٥ سنة	
5.453	54.41	311	١٦ سنة فما فوق	
10.022	164.37	105	أقل من ٥ سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
12.713	179.34	292	١٥-٥ سنة	
9.814	186.41	311	١٦ سنة فما فوق	



الشكل رقم (23) يبين الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (24) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية للاستبانة القيادة التحويلية

يتضح من الجدول رقم (٦٣) والشكلين (٢٣) و (٢٤) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضّح في الجدول رقم (٦٤).

الجدول رقم (64) نتائج تحليل التباين لأثر متغير عدد سنوات الخدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي وفي كل محور من محاورها

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	محاور الاستبانة والدرجة الكلية
دال	0.000	64.435	2757.476	2	5514.951	بين المجموعات	علاقة المعلمين مع الإدارة
			42.794	705	30170.104	داخل المجموعات	
				707	35685.055	الكلية	
دال	0.000	34.093	740.344	2	1480.688	بين المجموعات	علاقة المعلمين مع بعضهم
			21.715	705	15309.282	داخل المجموعات	
				707	16789.970	الكلية	
دال	0.000	34.626	581.252	2	1162.503	بين المجموعات	علاقة المعلمين مع أولياء الأمور
			16.787	705	11834.563	داخل المجموعات	
				707	12997.066	الكلية	
دال	0.000	42.225	1297.399	2	2594.799	بين المجموعات	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
			30.726	705	21661.727	داخل المجموعات	
				707	24256.525	الكلية	
دال	0.000	١٥٥,٤٧٦	19260.401	2	38520.802	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
			123.880	705	87335.586	داخل المجموعات	
				707	125856.388	الكلية	

يتبين من الجدول رقم (٦٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة وهي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تمّ استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما هو موضّح في الجدول رقم (٦٥).

الجدول رقم (65) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

القرار	الدلالة	الفرق بين المتوسطات	عدد سنوات الخدمة		محاور الاستبانة والدرجة الكلية
			أقل من ٥ سنوات	١٦ سنة فما فوق	
دال	٠,٠٠٠	٨,٣٠٥*	أقل من ٥ سنوات	١٦ سنة فما فوق	علاقة المعلمين مع الإدارة
دال	٠,٠٠٠	٢,٨٦٠*	١٥-٥ سنة		
دال	٠,٠٠٠	٥,٤٤٥*	أقل من ٥ سنوات	١٥-٥ سنة	
دال	٠,٠٠٠	٤,٣٣٥*	أقل من ٥ سنوات	١٦ سنة فما فوق	علاقة المعلمين مع بعضهم
دال	٠,٠٠٤	١,٢٧٤*	١٥-٥ سنة		
دال	٠,٠٠٠	٣,٠٦١*	أقل من ٥ سنوات	١٥-٥ سنة	
دال	٠,٠٠٠	٣,٨٤٠*	أقل من ٥ سنوات	١٦ سنة فما فوق	علاقة المعلمين مع أولياء الأمور
دال	٠,٠٦٠	٠,٧٩٤	١٥-٥ سنة		
دال	٠,٠٠٠	٣,٠٤٦*	أقل من ٥ سنوات	١٥-٥ سنة	
دال	٠,٠٠٠	٥,٦١٥*	أقل من ٥ سنوات	١٦ سنة فما فوق	علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة
دال	٠,٠٠٠	٢,٢٥٤*	١٥-٥ سنة		
دال	٠,٠٠٠	٣,٣٦١*	أقل من ٥ سنوات	١٥-٥ سنة	
دال	٠,٠٠٠	٢٢,٠٤٠*	أقل من ٥ سنوات	١٦ سنة فما فوق	الدرجة الكلية للاستبانة
دال	٠,٠٠٠	٧,٠٦٩*	١٥-٥ سنة		
دال	٠,٠٠٠	١٤,٩٧١*	أقل من ٥ سنوات	١٥-٥ سنة	

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٦٥) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢٢,٠٤٠) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (186.41) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (164.37) على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٧,٠٦٩) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (186.41) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (179.34) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*١٤,٩٧١) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (179.34) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (164.37) على الدرجة الكلية للاستبانة لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

كما يلاحظ من الجدول تبعاً للمحاور ما يلي:

١- محور علاقة المعلمين مع الإدارة: وجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٨,٣٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (60.31) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (٥٢) على محور علاقة المعلمين مع الإدارة وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٢,٨٦٠) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (60.31) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (57.45) على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٥,٤٤٥) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (57.45) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (٥٢) على درجة محور علاقة المعلمين مع الإدارة لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

٢- محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض: وجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٤,٣٥٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (42.63) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (38.30) على محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ١,٢٧٤) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (32.78) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (41.36) على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٣,٠٦١) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (30.80) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (27.38) على درجة محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

٣- محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور: وجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٣,٨٤٠) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (29.12) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (25.28) على محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دالّ إحصائياً مقداره (* ٣,٠٤٦) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (28.32) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (25.28) على درجة محور الاستثارة الفكرية لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات

خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر، والبالغ وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة على درجة محور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر.

٤- محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين: وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٥,٦١٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (54.41) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (48.80) على محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة وذلك لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٢,٢٥٤) بين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر والبالغ (54.41) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (52.16) على درجة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم ١٦ سنة أو أكثر. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*٣,٣٦١) بين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة والبالغ (52.16) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات والبالغ (48.80) على درجة محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة لصالح الأفراد الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين ٥ و ١٥ سنة.

مما سبق يتبين بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجات محاورها الفرعية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدد سنوات الخدمة الأكثر تؤدي إلى الخبرة وتطور القدرات والمعارف وتجعلهم أكثر مرونة وأكثر قدرة على إصدار الأحكام الموضوعية، فعدد سنوات الخدمة تجعل خبرتهم تصل إلى درجة النضج، كما أنها تشير إلى حقيقة مرورهم بخطوات عملية بلورت رؤيتهم بشكل أفضل، فهم أكثر قدرة على توصيف الواقع كما يلاحظ أنه لم تكن هناك إجابات لصالح الأفراد أقل من خمس سنوات حيث لم تتكون صورة واضحة لديهم عن واقع الإدارة وعدم مرورهم بالمعارف والخبرات التي مربها من يمتلك سنوات خدمة أكثر.

وانفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة السلمي (٢٠١٢) ودراسة المعشر (٢٠٠٠) ودراسة عابدين وأبو سمرة (٢٠٠١) ودراسة سليم (٢٠٠٩) ودراسة المصري (١٩٩٤) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنات الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي السائد في المدارس وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالي مع نتائج دراسة عواد (٢٠١٢) ودراسة رباح (٢٠١١) ودراسة المعكالي (٢٠٠٨) ودراسة الرفاعي (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي في المدارس تعزى لمتغير الخبرة في جميع أبعاد المناخ التنظيمي.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع المناخ التنظيمي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

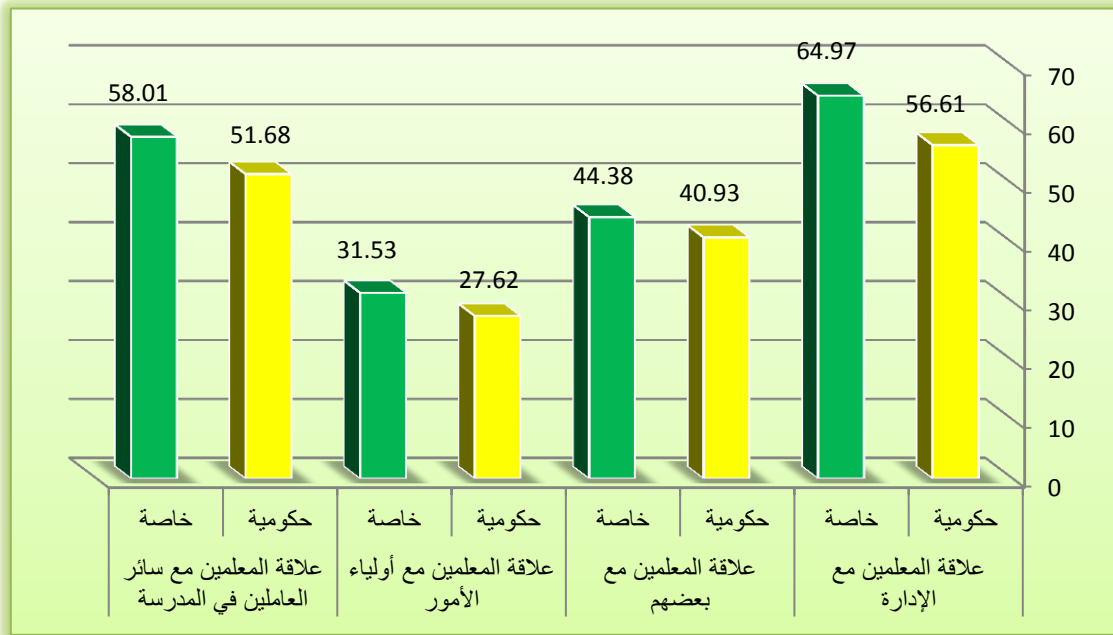
للتحقّق من الفرضية تمّ استخدام اختبار (T) للعيّنات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلّمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس حكومية ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلّمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس خاصة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول رقم (٦٦).

الجدول رقم (66) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة

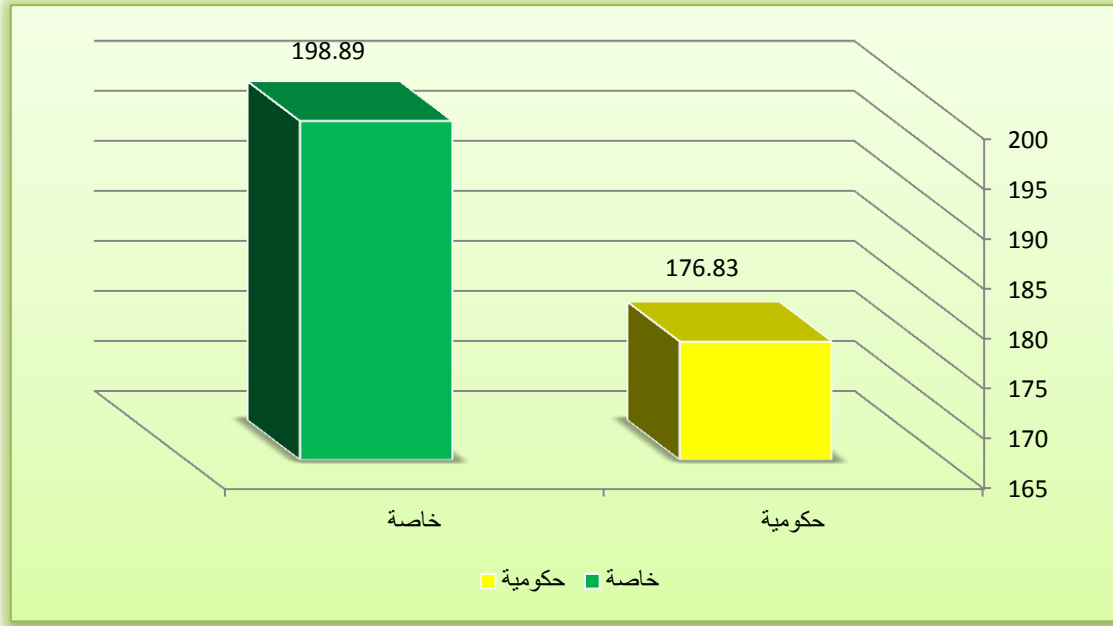
وفي كل محور من محاورها حسب متغير نوع المدرسة.

المحور والدرجة الكلية	متغير نوع المدرسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
علاقة المعلمين مع الإدارة	حكومية	٥٩٩	56.61	6.316	12.486	706	0.000	دال
	خاصة	109	64.97	7.052				
علاقة المعلمين مع بعضهم	حكومية	٥٩٩	40.93	4.790	7.016	706	0.000	دال
	خاصة	109	44.38	4.279				
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور	حكومية	٥٩٩	27.62	4.128	9.284	706	0.000	دال
	خاصة	109	31.53	3.589				
علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة	حكومية	٥٩٩	51.68	5.287	١١,٢٦٧	706	0.000	دال
	خاصة	109	58.01	5.968				
الدرجة الكلية	حكومية	٥٩٩	176.83	11.005	19.778	706	0.000	دال
	خاصة	109	198.89	8.905				

يلاحظ من الجدول رقم (٦٦) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية بلغت (19.778)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، كما يلاحظ من الجدول (45) بأن قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع الإدارة بلغت (12.486)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، أما قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض بلغت (٧,٠١٦)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، ويلاحظ أيضاً بأن قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور بلغت (٩,٢٨٤)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً، ويلاحظ من الجدول رقم (45) بأن قيمة (T) لمحور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة بلغت (١١,٢٦٧)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى دلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة احصائياً. والشكلان (٢٥) و(٢٦) يوضحان ذلك:



الشكل رقم (25) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة في كل محور من محاور الاستبانة



الشكل رقم (26) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي

ومما سبق يتبين بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجات محاورها الفرعية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وتفسر الباحثة وجود فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس حكومية ومتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المديرين والمعلمين والمدرسين الذين يعملون في مدارس خاصة إلى أن المدارس الخاصة تحرص على التفوق للمحافظة على بقاء هذه المدارس واستمرارها في المنافسة وإقبال الطلبة عليها كما يوجد لديها مجموعة المعايير والوسائل التربوية والتقنيات الحديثة والخطط والاجتماعات الدورية الموجهة التي تعمل على زيادة الوعي والإعلام بكل جديد في المجال التربوي تفوق تلك التي بالمدارس الحكومية بالإضافة إلى الرقابة الدائمة للمعلمين والتواصل الفعال مع أهالي الطلاب والبيئة الإدارية والتربوية الداعمة للمعلم معنوياً ومادياً هذا كله يجعل المعلمين يبذلون قصارى جهدهم لتحقيق مستوى يفوق التوقعات.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة سليم (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي في المدارس تعزى لمتغير نوع المدرسة ويرجع ذلك إلى اختلاف البيئة والظروف.

خلاصة:

في نهاية الدراسة توصلت الباحثة إلى أن واقع ممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة.

- درجة توافر المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة.
-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (مديرين، معلمين، مدرسين)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغيرات: (التخصص الوظيفي، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخدمة، نوع المدرسة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير (التخصص الوظيفي، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخدمة، نوع المدرسة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير الجنس.

مقترحات الدراسة:

هناك جملة من المقترحات ترى الباحثة الأخذ بها من أجل دفع العملية التربوية نحو تحقيق أهدافها وذلك بوجود القيادة التحويلية في مؤسساتنا التربوية في الجمهورية العربية السورية، والتي من شأنها أن تؤثر إيجاباً على المناخ التنظيمي وتنعكس بالتالي على أداء المدرسين وجميع العاملين في المدرسة والمقترحات على النحو الآتي:

١- التنسيق بين وزارة التربية وكلياتها في وضع برنامج تدريبي لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المؤسسات التعليمية بكافة مراحلها (ابتداءً من رياض الأطفال إلى التعليم الثانوي، وفي مراكز التأهيل التربوي والنفسي).

٢- تدريب القادة التربويين على تعديل سلوك مرؤوسيهـم الموظفين وغرس القيم الإيجابية، والنظر إلى الخطأ على أنه وسيلة إلى النجاح.

٣- منح مديري المدارس مزيداً من السلطة والمشاركة الحقيقية في صناعة القرارات المتعلقة بمدارسهم تعزيزاً لممارستهم القيادة التحويلية في مدارسهم مع المدرسين وجميع العاملين في المدرسة).

٤- عقد محاضرات وورشات تدريبية للمديرين حول نمط القيادة التحويلية وكيفية توظيفها مدرسياً لزيادة فاعلية ممارساتهم القيادية.

٥- دراسات مقترحة للدراسة:

تقترح الباحثة إجراء دراسات وبحوث أخرى مشابهة لهذه الدراسة ومكملة لها، في بيئات ومناطق مختلفة من الجمهورية العربية السورية ومنها:

- متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في المدارس الثانوية العامة.
- معوقات تطبيق القيادة التحويلية في مختلف مراحل التعليم في الجمهورية العربية السورية.
- أثر القيادة التحويلية على التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية
- دراسة العلاقة بين القيادة التحويلية ومتغيرات أخرى مهمة، مثل الرضا الداخلي، أو الفعالية التنظيمية، أو الجودة الشاملة، والإبداع الإداري، وغيرها من المتغيرات التي تتأثر بالنمط التحويلي في القيادة.
- إجراء دراسة تتناول مهارات القيادة التحويلية، ومراحل كل مهارة، وأشكال تطبيقاتها وممارساتها، والنتائج المترتبة على امتلاك القائد لها.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو تينه، عبدالله، خصاونة، عبد الكريم (٢٠٠٨) درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليثوود وجاننزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٥، العدد (١)، الإمارات.
٢. أبو شعبان، قمر، أبوسمرة، محمود، الطيبي، محمد (٢٠٠٦) مدى توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، رام الله فلسطين.
٣. أبو هدف، سامي عايد (٢٠١١): "دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر - غزة فلسطين.
٤. أبو هويدي، علي، (٢٠٠٧)، ممارسة مديري المدارس ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بذكائهم الانفعالي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان الأردن.
٥. أحمد، إبراهيم أحمد، (٢٠٠٣)، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٦. أحمد، إبراهيم، (١٩٨٧): تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر
٧. أحمد، فاطمة، (٢٠٠٨)، واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
٨. البدري، طارق عبد الحميد، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، (٢٠٠١)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٩. بدوي، أحمد زكي (١٩٩٣) معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط٢، بيروت، لبنان.
١٠. البستان، أحمد، (١٩٩٩)، التباين في السلوك القيادي، المجلة العربية تصدر عن كلية العلوم الإنسانية، العدد ٦٧، المجلد ١٧، الكويت.
١١. البستاني فؤاد، (١٩٥٦): منجد الطلاب، ط٤، دار المشرق، المكتبة الشرقية، لبنان، بيروت.
١٢. بطاح، احمد (٢٠٠٦)، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة، دار الشروق، الأردن.

١٣. بوز، كهيلا، (٢٠١٠): الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
١٤. التنج، منال محمود محمد (٢٠١٠) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة: العدد ٤٥، الأردن.
١٥. الجارودي، ماجدة (٢٠١١)، قيادة التحويل في المنظمات (مدخل إلى القيادة وبرنامج تدريبي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، دار قرطبة للنشر والتوزيع، السعودية.
١٦. الجبر، زينب، (٢٠٠٢)، القيادة التحويلية والتطوير المهني المستمر للمعلمين خلفيات نظرية وتطبيقات عملية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
١٧. جرادات، محمد ناظم. (١٩٩٦). "دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر التربويين والمعلمين في محافظة إربد"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن..
١٨. الحارثي، (٢٠١٠)، المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير منشورة، الطائف، السعودية.
١٩. حريم، حسين. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٠. حريم، حسين، السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات، (١٩٩٧)، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢١. حريم، حسين، مبادئ الإدارة الحديثة، (٢٠٠٩)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٢. الحمد، ناصر بن أحمد (٢٠١٠) القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، رسالة ماجستير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
٢٣. حمصي، أنطون (١٩٩١): أصول الدراسة العلمي، منشورات، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
٢٤. الحويلة، محمد، الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية وعلاقته بدرجة شيوع الأنماط القيادية لدى القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

٢٥. الخطيب، رباح، الخطيب أحمد، الإدارة والإشراف التربوي، (٢٠٠٠)، ط٣، دار الأمل، اربد، الأردن.
٢٦. الخلايلة، هدى وسائدة، سعادة، (٢٠١٠)، درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحولية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
٢٧. خلف، حسني (٢٠١٠) علاقة القيادة التحولية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، غزة، فلسطين.
٢٨. خليل، بلسم (٢٠٠٩)، مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية بمدينة دمشق، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية، كلية التربية قسم مناهج وطرائق تدريس جامعة دمشق، سورية.
٢٩. دواني، كمال، أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على المرؤوسين، (في) عدنان الأمين وآخرون (محررون) الإدارة التربوية في البلدان العربية، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الذي عقد في بيروت في ٧-٩ كانون الأول، ٢٠٠٠، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.
٣٠. الدويك، تيسير، (٢٠٠٥)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
٣١. الدويك، تيسير، إدارة المدرسة الفعالة مقوماتها وآفاقها، (٢٠٠٥)، جبهة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٢. رباح، سامي (٢٠٠٨): دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم وسبل تطويره، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
٣٣. ربيع، مشعان هادي، الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، (٢٠٠٦)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٤. الربيع، صالح (٢٠٠٩): كفايات القيادة التحولية لدى مديري مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
٣٥. رسمي، محمد (٢٠٠٤) السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
٣٦. الرشيدة، محمد (٢٠٠٩): مهارات في الإدارة والقيادة والإشراف التربوي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

٣٧. الرفاعي، جاسر (٢٠٠٧) أثر المناخ التنظيمي في الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة، المجد ٣، العدد ٣، عمان - الأردن.
٣٨. الرقب، أحمد (٢٠١٠): علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
٣٩. زايد عادل (١٩٩٩) تحليل تأثير القيادة في تنمية العاملين: دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، ٢ (٦)، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي: ١٩٣-٢١١.
٤٠. زهران، حامد عبد السلام، (١٩٨٤)، علم النفس الاجتماعي، ط٥، عام الكتب القاهرة، مصر.
٤١. الزيلعي، مريم (٢٠٠٩) واقع ممارسة إجراءات القيادة التحويلية لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، السعودية.
٤٢. سامي، أبو هذاف (٢٠١١) دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، كلية التربية جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
٤٣. سرحان، منير، (١٩٨١): اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
٤٤. سعد، عبد المنعم، (٢٠٠٦)، الملامح الحديثة للإدارة التربوية، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر.
٤٥. السعود، راتب، الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق، (٢٠٠٩)، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن.
٤٦. سلامة، خالد ياسر، الإدارة المدرسية الحديثة مهاراتها ومعاييرها المدير الفعال اختراع القيادة، (٢٠٠٣)، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن.
٤٧. السلمي، فهد (٢٠١٢): القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، جدة، السعودية.
٤٨. سليم، أحمد سليم (٢٠٠٩) السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمهم، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
٤٩. السناد جلال، رزوق، (٢٠٠٦)، أصول كتابة الدراسة العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة تشرين، سورية.
٥٠. السويدان، باسراويل، فيصل، عمر (٢٠٠٢) صناعة القائد الرياض: مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

٥١. السويدان، طارق، باشراحيل، فيصل، صناعة القائد، (٢٠١١)، ط٧، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٥٢. الشربيني، الهلالي، (٢٠٠٦) نظريتي القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية واستخدامهما في المؤسسات التعليمية، القاهرة، مصر.
٥٣. الشلهوب، شروق (٢٠١٠): درجة امتلاك سمات القيادة التحويلية لدى الإدارات التربوية بجدة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
٥٤. صافي، حسن يوسف (٢٠٠٧) القيادة التحويلية كمدخل للمدرسة الفاعلة في عالم سريع التغيير - تصور مقترح، كلية التربية، مبنى المؤتمرات، الجامعة الإسلامية فرع خان يونس - فلسطين.
٥٥. الصرايرة، حسين (٢٠١٢): العلاقة بين ممارسة مديري مدارس محافظة الكرك للقيادة التحويلية والسلوك الابداعي الفردي للمعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد ٥، مجلد ٢٦، جامعة الجزائر، الجزائر.
٥٦. الصيرفي، محمد عبد الفتاح حافظ (١٩٩١). الدراسة العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
٥٧. الطويرقي، حامد، (٢٠٠٦)، دليل عمل مديرة المدرسة، دار الهلال، الرياض، السعودية.
٥٨. الطويل، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر، عمان، ط١.
٥٩. الطويل، عبد الرحمن. (١٩٨٦). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم (ط١) عمان، الجامعة الأردنية، الأردن.
٦٠. الطويل، هاني عبد الرحمن صالح (٢٠٠٦) الإدارة بالإبدال، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٦١. الطويل، هاني عبد الرحمن، الإدارة التعليمية..... مفاهيم وآفاق، (١٩٩٩) دار وائل، عمان، الأردن.
٦٢. عابدين، عبد القادر. (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية الحديثة، ط٢، دار الشروق، عمان.
٦٣. عابدين، محمد، أبو سمرة محمود، (٢٠٠١)، المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها: دراسة حالة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية، مجلد ١٥، عدد ١، فلسطين.
٦٤. العامري، أحمد سالم (٢٠٠٢): السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد التاسع، ع (٣)، السعودية.

٦٥. عبد الحميد، عبد المطلب، (١٩٩٥): آلية القيادات الإدارية مع التحولات الاقتصادية للقرن الواحد والعشرين "القيادات الإدارية في القرن الواحد والعشرين"، المؤتمر الثانوي الثاني الأكاديمية، السادات للعلوم الإدارية، القاهرة مصر.
٦٦. عبد اللطيف، عبد اللطيف، العلوم السلوكية في التطبيق الإداري السلوك التنظيمي (١٩٩٩)، جامعة دمشق، كلية الاقتصاد، دمشق، سورية.
٦٧. عبوي، زيد، دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، (٢٠١٠)، دار الشروق، عمان، الأردن.
٦٨. عبيدات، ذوقان (٢٠٠٣). الدراسة العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، دار أسامة للنشر، الرياض، السعودية.
٦٩. عبيدات، سهيل، القيادة أساسيات نظريات مفاهيم، (٢٠٠٧)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
٧٠. العتيبي، سعد بن مرزوق، (٢٠٠١): "دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير"، ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث: إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود جدة.
٧١. العتيبي، محمد (٢٠٠٧): المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف، الرياض، السعودية.
٧٢. عجيلي، عيسى، (١٩٨٢) مشاركة المدرسين في الإدارة المدرسية، منشورات المنشأة العامة، طرابلس، الجماهيرية الليبية.
٧٣. العديلي، عبد السلام، سمارة، نواف (٢٠٠٨) مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٧٤. العديلي، ناصر، السلوك الإنساني والتنظيمي، (١٩٩٥)، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٧٥. العرفي، عبد الله، مهدي، عباس (١٩٩٦): مدخل إلى الإدارة التربوية، جامعة قاريونس، جامعة بنغازي، ليبيا.
٧٦. عريفج، سامي، الإدارة التربوية المعاصرة، (٢٠٠١)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٧٧. عساف، عبد المعطي، السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة، (١٩٩٩)، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

٧٨. عساف، محمود عبد المجيد رشيد (٢٠٠٢): "واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
٧٩. عطوي، جودت (٢٠١٠)، الإدارة المدرسية الحديثة ط٤، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨٠. علي، جمال (٢٠٠٥) المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن كما يراه المعلمون، رسالة ماجستير، سلطنة عُمان.
٨١. علي، عيسى (٢٠٠٦): الإدارة التربوية ونظرياتها، منشورات جامعة دمشق، سورية.
٨٢. علي، محسن، غالي، حيدر، القيادة التربوية مدخل استراتيجي، (٢٠١٠)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
٨٣. عماد الدين، منى مؤتمن خليل. (١٩٨٥). "تصورات العاملين في وزارة التربية والتعليم المركز في الأردن لأبعاد المناخ التنظيمي السائد في الوزارة،" (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
٨٤. العمراني، عبد الغني (٢٠٠٤) تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية، رسالة دكتورا غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٨٥. العمري، (٢٠٠٣): العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
٨٦. العمري، مشهور بن ناصر، (٢٠٠٤): العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر مبادئ الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض
٨٧. العنزي (٢٠٠٥) القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
٨٨. عواد، ريم ٢٠١٢، علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين.
٨٩. عودة، أحمد وملكاوي، فتحي (١٩٩٢). أساسيات الدراسة العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الثانية، مكتبة الكتاني، إربد، الأردن.
٩٠. عياصرة، علي أحمد، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، (٢٠٠٦)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩١. عيسى، سناء (٢٠٠٨) دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
٩٢. الغامدي جمعان (٢٠١١) ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة، جامعة أم القرى، السعودية.
٩٣. الغامدي، سعيد (٢٠٠١) القيادة التحويلية في الجامعات السعودية ومدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.
٩٤. الغامدي، سعيد (٢٠٠٧)، القيادة التحويلية في الأجهزة الأمنية السعودية، مركز البحوث والدراسات السعودية.
٩٥. غرايبة، حسن (٢٠٠٩) درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية في الأردن وعلاقتها بمستوى أدائهم، رسالة دكتورا غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
٩٦. غنيمه، رهف، (٢٠١٤): متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
٩٧. الفار، شهيناز (٢٠١٣) درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، مجلد جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٧، العدد ٧، فلسطين.
٩٨. فليه، فاروق (٢٠٠٥) السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٩٩. الفهيدى، عبد الله (٢٠٠٩) أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية، عمان - الأردن.
١٠٠. القحطاني سالم. (٢٠٠١)، القيادة الإداري التحول نحو نموذج القيادي العالمي، نشر في العدد (٢٣) من مجلة البحوث الأمنية.
١٠١. القحطاني، سالم بن حسن (٢٠٠١) القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي، مرامر للطباعة والنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية.

١٠٢. القريوتي، محمد (١٩٨٩)، السلوك التنظيمي دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
١٠٣. محمد، سليمان عبدربه، (٢٠٠٣): المناخ المؤسسي في كلية التربية جامعة الأزهر، مجلة التربية، العدد التاسع، جامعة عين شمس، مصر.
١٠٤. محمد، فتحي. (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية،
١٠٥. المخلاقي، محمد سرحان ومحسن، محمد، (١٩٩٩)، أسس الإدارة التعليمية - المفاهيم والاتجاهات المعاصرة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
١٠٦. مصطفى، صلاح والنابه، نجاه، (١٩٨٦)، الإدارة التربوية، الإمارات العربية، دبي.
١٠٧. مطاوع، إبراهيم، الإدارة التربوية في الوطن العربي أوراق عربية وعالمية، (٢٠٠٣) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
١٠٨. المعكالي، عبد الله (٢٠٠٨) القدرات القيادية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، عمادة الدراسات العليا، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
١٠٩. المغربي، كامل، السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، (١٩٩٣)، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
١١٠. ملحم، سامي (٢٠٠٥) القياس والتقييم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١١١. المنذري، فايزة (٢٠٠٣) متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.
١١٢. المؤسسة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (٢٠٠٠)، الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في الوطن العربي، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، إدارة برامج التربية، الدوحة، قطر.
١١٣. المؤتمر التربوي الأول، (١٩٨٧)، رئاسة الجمهورية، الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية.
١١٤. المؤتمر التربوي الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، (٢٠٠٠)، المؤسسة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، وزارة التربية، دمشق.
١١٥. المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، (١٩٨٦)، الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية.

١١٦. ناصيف، لميه، (٢٠١٣): واقع الممارسات الإدارية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة دمشق في ضوء الإدارة الاستراتيجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
١١٧. نشوان، حسين (٢٠٠٤): الإدارة والإشراف التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
١١٨. نصير، نعيم، (١٩٨٧): القيادة في الإدارة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة والتراث العربي الإسلامي، عمان، المؤسسة العربية للعلوم الإدارية عمان، الأردن.
١١٩. نوساني، عبد المحسن (٢٠٠٨) اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية على الإبداع الإداري دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سورية مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد ٣٠، العدد ١
١٢٠. النعيمي، شهرزاد (٢٠١٠) بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم أداء مهارات القيادة الإدارية والتربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢١. هاشم، عادل، (٢٠١٠): القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، دار اليازوري للطباعة، عمان، الأردن.
١٢٢. الهاللي، أحمد، (٢٠٠١): استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية، القاهرة، مجلة مستقبل التربية العربية، (٧)، (٢١)، مصر.
١٢٣. الهاللي، الشربيني الهاللي (٢٠٠٦) إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر.
١٢٤. وزارة التربية، (٢٠٠٣): الجمهورية العربية السورية.
١٢٥. وزارة التربية، (٢٠٠٤)، النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، منشورات التربية، دمشق.
١٢٦. وزارة التربية، (٢٠٠٧): التقييم متوسط الأمد للتعليم للجميع في سورية، دمشق، سورية.
١٢٧. وزان، روان (٢٠١٠)، تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة، جامعة دمشق، سورية.

- 1) Armocida, Anthony M. (1993). **Perceptions of transformational leadership: A study of high school principals**. Dissertation Abstracts International 54 (11) 3934-A, USA.
- 2) Avolio, (2003) **authentic Transformational Leadership Behavior**. Leadership Quarterly. 10 (3), USA.
- 3) Barling, J. (2000). **Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study**. Leadership & Organizational Development Journal 3, 21, USA.
- 4) Barling, J. Weber, J. and Kelloway, E. (1996). **Effects of Transformational Leadership Training on Attitudinal and Financial Outcomes: A Field Experiment**. Journal of Applied Psychology, 81 (6). Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1994). **Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership**. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, USA.
- 5) Barnett, K. McCormick, J. and Connors, R. (2001). **Transformation Leadership in Schools Panacea Placebo or Problem?**. Journal of Educational Administration, 39 (1), 24-46.
- 6) Bass, B. & Avolio, B. (1994) **MLQ Multifactor leadership questionnaire sampler set rater form, and scoring key for MLQ form 5X-short**. California: Mind Garden. USA
- 7) Bass, B. M. (1998). **The ethics of transformational leadership**. San Francisco: Jossey –Bass. Company, USA.
- 8) Bass, B. M. Z & Avolio, B. J. (1990), **The implications of. transactional and Transformational leadership for individual. Team and organizational change and development..** California: Mind Garden, USA.
- 9) Bass, Bernard M and Steidlmeier, Paul. (1999). **Ethics, character, and authentic Transformational Leadership Behavior**. Leadership Quarterly. 10 (3), USA.
- 10) Bass, Bernard M. (1998). **The Ethics of Transformational Leadership, Ethics The Heart of Leadership: (169-189)** London: Westport Connecticut UK.
- 11) Bass, B. M. and Avolio (2004) **Multi factor leadership Questionnaire: Manual sampler set (3ded)** CA: Mind Garden, Redwood city, USA.
- 12) Bass, Bernard, Avolio, Bruce, 2002, **Developing potential Across A fall Rang, of tional and transformational leadership, studies school of management, Maha, New JERSEY, USA.**
- 13) Brown, Barbara, (2003). **High Performance Leadership**, www.drBarbaraBrown.com, USA.

- 14) Buckingham, Marilny Rudek. (1993). **Transformational behavior and motivation of executive team members at selected community colleges**, Dissertation Abstracts International. 53 (12) 4142-A, USA.
- 15) Burns, James MacGregregor. (1978). **Leadership**. New York: Harper & Row, USA.
- 16) Cokluk.o.Yilmas.k, (2010), **The Relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish primary schools**, Ankraa, university, facutuly of educational sciences, Ankraa, Turkis.
- 17) Conger M. (2002): **Leadership: Learning To Share The Vision ' Organizational Dynamics Winter Vol.19.Issue 3.**
- 18) Conger, A. & Kanungo, N. (1988): **"The Empowerment Process: Integration Theory and Practice"**, Academy of Management Review, Vol.13, PP: 471-482
- 19) Conger, J, (1999). **Charismatic and Transformational Leadership in Organization: An**
- 20) D. Frances. Turpin - Horn, (2009), **A Study Examining the Effects of Transformational Leadership Behaviors on the Factors of Teaching Efficacy, Job Satisfaction and Organizational Commitment as Perceived by Special Education Teachers**, Blacksburg, Virginia, USA.
- 21) Desinone, R. L., & Harris, D. M. (2002). **Human Resources Development**, Third Edition. USA: Harcourt College Publishers.
- 22) Ellis. Thomas, I. (1988) **"School Climate"**. R.S.E.R.H, rounup, vol. 4, Feb.
- 23) Epitropaki, O. (2001). **What is Transformation Leadership?**, Sheffield: University of Sheffield, Institute of Work Psychology
- 24) Fullan, M (1998): **Implementing educational Change: what we know, world bank document**, PHREE 89/81.
- 25) Fuller, J., Morrison, B., Bridger, R., and Brown, D. (1999). **The Effects of Psychological Empowerment on Transformational Leadership and Job Satisfaction. Journal of Social Psychology**, 139 (3).
- 26) Geijsel, F. Slegers, P. Leithwod, K. and Jantzi, D. (2003) **Transformational Leadership Effects on Teacher's Commitment and Effort Toward School Reform. Journal of Educational Administration**, 41 (3), u.s.A.
- 27) Griffith J. (2004), **Relation of Prinicpal Transformation leadership to school staff job satisfaction turnover and school performance**. Journal of education administration, 42 (I3).
- 28) Hetland, H, & Sandal, G. (2003), **Transformational leadership in Norway: outcomes and personality correlate. European journal of work organizational Psychology**. 12 (2),.
- 29) Homring, colonel(2001) **What Is transformational leadership?**www.hill consulting group.org(21,Dec,2012).

- 30) Hotzel, Benjamin, swit, Be (2006) **transformational leadership and team performance of inderdisciplinary, research, fellow at the university of Applied Sciences Heilbronn, Germany.** hoetzel@fh-heillbonn.de.
- 31) House, R. & Aditya, R. (1997): "**The social scientific study of leadership Quo vadis? Journal of Management**", Vol.23.
- 32) Hoy. Wayne, K. & Feldman, Jhon A. (1987), "**Organizational Health. The Concept and its Measures**" **Journal of Research and Development in Education**, Vol 20,.
- 33) Illinois School Journal all,.USA.
- 34) Insider Perspective on these development Strains of research, Leadership Quarterly, 10 (2), pp 145-160.
- 35) James M. Higgins, **The Management Challenge an introduction to management**, (1994), 2nd edition, Macmillan publishing company, New York, U.S.A.
- 36) Jantzi, Doris and Leithwood. (1996). **Toward Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership**, Educational Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership, Educational Administration Quarterly, 32 (4).
- 37) Jim, Bean: **Transformational Leadership in Modern classroom**, paper presented at kappa Delta pi conference, lock Haven Univ. April 8, 1995, USA.
- 38) Kamile Demir***Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy** Eurasian Journal of Educational Research, 33, pp 93.
- 39) Kenneth & Others: (1993) **The move toward trans formaticnel leadership**, Educational Leadership, Vol. 49, No s.
- 40) Koehler, J. w. & Pankowski, Joseph (1997).**Transformational leadership in Government**, (1st ed.). USA, St. Lucie Prees.
- 41) Kotter, John (1999): **Leading Change. Harvard Business**, USA.
- 42) Kreitner, R & Kinicki, A., Organization Behavior, 2nd edition, Irwin, Boston, 1995, U.S.A.
- 43) Krishnan, V.R. (1998): **Leader-member exchange, transformational leadership, and value system**, Electronic journal of business ethics and organization studies.
- 44) Kuhanert, Karl. (1994). **Transformational Leadership: Developing People Through Delegation**. In: Bass, Bernard M. and Bruce J. (Eds.), Improving Organizational Effectiveness Through Transformational leadership: (10-25) California: SAGE Publications
- 45) Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990): **Transformational leadership: How principle can help reform school cultures speeches /meeting Papers**, ERIVC ED323622.

- 46) Leithwood, K. & Jantzi, D. (1996). **Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership.** Educational Administration Quarterly, 32 (4).
- 47) Leithwood, K. (1992). **Transformational Leadership, Where Does it Stand?**. Education Digest, 58 (3),.
- 48) Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000) **The Effect of Transformational Leadership on Organizational Condition and Student Engagement with School,** Journal of Educational Administration 38(2),UsA.
- 49) Likert. Rensis. (1961), **New Patterns of Management.** New York, McGraw-Hill Book company Inc. USA.
- 50) Livingston.R. (2010). **An investigation of transformational leadership in A Virtual learning Environment,** capella University, United State,UsA.
- 51) Lucks' Howard jay (2002): **Transformational Leadership Through Amyers. Briggs Analysis: Bersonality Style Of Principles And teacher At The Secondary level,** Dissertation Abstract International, A62/11, B3642.
- 52) Luneburg. F.C. (1987), "**Another face of School climate**"
- 53) Michael, C. M. (2003). **The Relationship of Transformational Leadership of The Administrators in America s Middle College High Schools and Their Feeder Institutions to Selected Indicators of Effectiveness.** Marshall University,USA.
- 54) Moolenaar, Nienke and others (2010): "**Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate**", Educayional Administration Quartery, 46 (5), 670.
- 55) Piccolo,Ronald,(2006),**Transformational leadership and Job characteristics**,vol,49,No,2Academy of Management Journal,florida,USA.
- 56) Podsakoff, P. M., et al. (1996), "Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as 146Behavior146 of employee satisfaction, commitment, trust and organizational citizenship behaviors, **Journal of management**, Vol.22, No.1,
- 57) Remondge, B, J, (2001): **Leadership style and school climate a comparison between and non hispanic woman principals in southern New Mexico,** " **Dissertation Abstractispa Internationalm**, 26, (3). 869A
- 58) Robbins, P., Stephen, **Organization Behavior**, (2003) 10th edition, prentice Hall, New Jersey, U.S.A.
- 59) Rose, Pamela (2010): "**Transformational Leadership and its Relationship to Adult 4-H Volunteers' Sense of Empowerment in Youth Development Settings**", **Journal of Leadership Education**, Volume 9, Issue 2.
- 60) Schmuck. Richard, A. (1979), "**The School Organization and Classroom Interaction Once Again: School Climate.** Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, March, USA.

- 61) Sergiovani. Thomas. And Robert Starratt. (1979), **Supervision: Human Perspectives**. 2nd edition, McGraw – Hill Book Company, New York, USA.
- 62) Smith, John (2004). Transform Leadership: www. myskill sporofile com. Ret. 20/4/2005.
- 63) Stern. George, G. (1970), **People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry**. New York, John Willey and sons, Inc, USA.
- 64) Tichy, N. and Devanna, M. (1986). **The Transformational leadership** - New York: John Willy & Sons, U.S.A.
- 65) Tichy, Noel M., and Devanna, Mary Anne. (1990) **The Transformational leader, New York: Juhn Wiley & Sons**
- 66) Tracey, J. Bruce Hinkin and Timothy (1998). Transformational leadership oreffective managerial practices? **Group & Organization Management**, 23 (3)..
- 67) Trofino, AJ. (2000) **Transformational Leadership: moving total quality management to world-class organizations**, International Nursing Review, 47 (4).
- 68) Yu, H. Liethwood, K. and Jantzi, D. (2002), **The Effects of Transformational Leadership on Teachers Commitment to Change in Hong Kong**. Journal of Educational Administration, 40 (4).
- 69) Yukl, G. (1989). **Leadership in organization**. New Jersey: Prantice Hall. USA.
- 70) Yusof, Aminuddin. (1998). **The relationship Between Transformational leadership Behaviors of Athletic Directors and Coaches' Job Satisfaction**, Physical Educator, 55 (4),.
- 71) Zgliczynski, Susan M. (1994). **A framework of transformational leadership concepts proposed for undergraduate college and university student development and student affairs leadership programs**. Dissertation Abstracts International 54 (8) 2864-A

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لاستبانتى القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي

الاسم	الاختصاص	الصِّفَة العلمية	القسم	المكان
د. صالحه سنقر	التوجيه التربوي	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. عيسى علي	تربية معاصرة	أستاذ	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. فاضل حنا	التربية المقارنة والتربية في الوطن العربي	أستاذ	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. سمية منصور	اتجاهات تربوية معاصرة	أستاذ مساعد	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. خالد الأحمد	إعداد معلم	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. باسمه حلاوة	تربية مقارنة	أستاذ مساعد	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. براءة الخطيب	إدارة صَفِيَّة	مدرسة	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. ابتسام ناصيف	إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسية	مدرسة	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. دلال أبو شاهين	التوجيه التربوي	مدرسة	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. رزان عويس	تربية الطفل	مدرسة	رياض أطفال	كلية التربية جامعة دمشق
د. أمل الكحيل	إدارة مدرسية	مدرسة	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. حسناء أبو النور	طرائق التعليم في المدرسة الابتدائية	مدرسة	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق

المكان	القسم	الصّفة العلمية	الاختصاص	الاسم
كلية التربية جامعة دمشق	مناهج وطرائق التدريس	مدرسة	طرائق تدريس علم نفس	د.ابتسام فارس
كلية التربية جامعة دمشق	علم نفس	مدرسة	علم نفس عام	د.منى الحموي
كلية التربية جامعة دمشق	القياس والتقويم	مدرسة	قياس قدرات عقلية	د. رنا قوشحة

الملحق رقم (2)

ويتضمن الاستبانة قبل التعديل وبعد التعديل

جامعة دمشق استبانة (1)

كلية التربية

الدراسات العليا - قسم التربية المقارنة

المدير الفاضل /المديرة الفاضلة :

أضع بين يديك الاستبانة التالية التي تهدف إلى التعرف على رأيك حول العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي وذلك ضمن إجراءات دراسة بعنوان (واقع ممارسة مديري التعليم الأساسي بمدينة حمص للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي) لذا يرجى التفضل بالإجابة عليها بدقة، علماً بأنها مخصصة لأغراض الدراسة العلمي فقط وسيتم التعامل مع كافة البيانات بسرية مطلقة.

شاكرين حسن تعاونكم

القيادة التحويلية: عملية تفاعل إنساني بين مدير المدرسة والمعلمين يرفع من خلالها كل منهما الآخر إلى مستويات عليا من الأخلاق والحفز لتجاوز حدود الاهتمامات الشخصية وتحقيق أهداف المدرسة.

الباحثة

القسم الأول: بيانات أولية لينا العبسي

الجنس:	ذكر: <input type="checkbox"/>	أنثى: <input type="checkbox"/>	
سنوات الخبرة:	أقل من 5 سنوات: <input type="checkbox"/>	من 5-10 سنوات: <input type="checkbox"/>	أكثر من 10 سنوات: <input type="checkbox"/>
التأهيل التربوي:	مؤهل: <input type="checkbox"/>	غير مؤهل: <input type="checkbox"/>	
المدرسة:	عامة: <input type="checkbox"/>	خاصة: <input type="checkbox"/>	

السيد الدكتور..... المحترم

تقوم الباحثة لينا العبسي بإشراف الدكتورة لينا شالاتي بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان: "واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي"

ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة الأداة التالية:

أولاً: استبانة موجهة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق

ثانياً: استبانة موجهة لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق

وقد صممت الباحثة الأداة في ضوء التعريف الإجرائي التالي، للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي

*القيادة التحويلية (Transformational leadership): هي ممارسات مدير المدرسة في مرحلة التعليم

الأساسي القائمة على التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، التمكين.

*المناخ التنظيمي(organizational climate): بأنه العلاقات السائدة بين المعلمين والإدارة والمعلمين بين

بعضهم البعض وعلاقتهم مع سائر العاملين في المدرسة.

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم أدوات الدراسة لكي تصبح جاهزة للاستخدام

والتطبيق

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: لينا العبسي

١. القيادة التحويلية:	
١,١	محور التأثير المثالي:
العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
١. أعطى أولوية لبناء مجموعة من القيم المشتركة داخل المدرسة.	تم تعديله أركز على أن يكون لدى العاملين فهم مشترك لأهداف ورسالة المؤسسة.
٣. أو من بأن الثقة المتبادلة مدخل للتغلب على الصعوبات.	تم تعديله أتمتع بمهارات قيادية تعزز الثقة بي.
٤. أجسد الأخلاق العالية في ممارساتي الإدارية المدرسية.	تم تعديله أمارس أنماط سلوكية تعزز القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة.
٥. أتمتع بقدرة عالية على إقناع العاملين بالمدرسة.	تم تعديله أقنع العاملين بأهمية التغيير والحاجة له.
٦. أتخذ القرار التربوي في ضوء الظروف المحيطة بالعاملين.	استبداله أتجرد من الذاتية وأتطلى بالإيثار.
٧. أملك القدرة على جذب العاملين للبقاء بالمدرسة.	استبداله أتمتع بالدقة والوضوح في أداء المهام.
٨. أثق بإمكانات العاملين بالمدرسة.	تم استبدال ٩/٨ أتصرف بأسلوب أحظى من خلاله بثقة واحترام وتقدير العاملين.
٩. أجعل العاملين في المدرسة يتقون بقدرتي على قيادة المدرسة.	
١٠. أعمل على تفعيل إمكانات العاملين معي بالمدرسة.	تم حذفه
١١. أوفر للعاملين بالمدرسة مناخاً يشعرهم بالارتياح لعملهم تحت قيادتي.	تم تعديله أوفر للعاملين بالمدرسة مناخاً مناسباً للعمل يشعرهم بالارتياح.
١٢. أجعل العاملين يتقون بمقدرتهم في التغلب على العقبات التي تواجههم.	تم حذفه
١٣. أشعر بأن النجاحات التي أحققها تدفع العاملين في المدرسة لتحقيق مزيد من الإنجاز.	تم حذفه
١٤. أكون حريصاً على تصرفاتي باعتباري قدوة لجميع العاملين في المدرسة.	تم تعديله أحرص أن أكون قدوة جيدة للعاملين من خلال ممارساتي الإدارية.

محور الاستشارة الفكرية:		٢،١
العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	
أراعي حاجات العاملين و رغباتهم التي يسعون لتحقيقها.	تم استبداله ألفت انتباه العاملين إلى المشكلات التي تواجههم.	١٥.
أثير مقدرة العاملين على تحليل المشكلات التي يواجهونها.	أثير مقدرة العاملين على تحليل المشكلات التي تواجههم.	١٦.
أشجع العاملين على ابتكار طرق جديدة لحل مشكلات قديمة ما زالت تواجههم.	أشجع العاملين على ابتكار طرائق جديدة لحل مشكلات قديمة ما زالت تواجههم.	١٧.
أهتم بتحفيز العاملين لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة.	أهتم بتحفيز العاملين لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة.	١٨.
أشجع العاملين على الثقة بقدراتهم لتحقيق مزيد من الإنجاز.	أشجع العاملين على الثقة بقدراتهم لتحقيق مزيد من الإنجاز.	١٩.
أشجع العاملين على المشاركة في صناعة القرارات المدرسية.	تم تعديله أشجع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.	٢٠.
أهتم بتدريب العاملين لتحقيق أداء أكثر فعالية.	تم تعديله أهتم بتدريب العاملين لتحقيق الكفاءة المطلوبة.	٢٢.
أرسخ مفهوم المشاركة بين العاملين في المدرسة بصورة مستمرة.	تم حذفه	٢٣.
أجعل العاملين يعيدون التفكير في الأفكار التي لم يناقشوها من قبل.	تم تعديله أقبل الأفكار التي يطرحها العاملين في المدرسة دون نقد لها.	٢٤.
أجعل العاملين يشعرون بأنني مصدر لإثراء الأهداف المدرسية الجديدة.	تم استبداله يعمل المدير على تنمية الإبداع لدى العاملين بتزويدهم بالمعرفة المناسبة.	٢٥.
أشجع العاملين على النظر لل صعوبات المدرسية بوصفها مشكلات تحتاج إلى حلول.	تم تعديله أشجع العاملين على النظر لل صعوبات المدرسية بوصفها مشكلات واقترح حلول لها.	٢٦.
الاعتبارية الفردية:		١،٣
العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	
أنصت باهتمام لأراء العاملين في مدرستي.	نفسه	٢٧.

٢٨.	أحترم القناعات التربوية للعاملين بالمدرسة.	تم استبداله يشجع التغيير عبر السماح لهم بتجربة حلول غير تقليدية.
٢٩.	أحكم على القضايا بعد الاستماع لوجهات نظر جميع العاملين.	نفسه أحكم على القضايا بعد الاستماع لوجهات نظر جميع العاملين.
٣٠.	أجعل العاملين يشعرون بأهمية دورهم في تحسين المدرسة وتطويرها.	تم حذفه
٣١.	أشجع العاملين على تحقيق التميز بالأداء.	تم حذفه
٣٢.	أشجع العاملين في المدرسة على تحقيق الشعور بالرضا عن الأداء الوظيفي.	تتمية شعور الرضا عن الأداء الوظيفي من خلال مساعدة العاملين وقت الضرورة.
٣٣.	أوجه اهتمام العاملين في مدرستي لتطوير الأداء المدرسي.	تم حذفه
٣٤.	أشجع المبادرات الذاتية للعاملين بهدف التطوير.	أشجع المبادرات الذاتية للعاملين بهدف التغيير والتطوير.
٣٥.	أجعل كل فرد بالمدرسة يشعر بأهميته.	نفسه
٣٦.	أهتم بإشباع الحاجات الشخصية للعاملين في المدرسة.	نفسه
٣٧.	أتعامل مع كل فرد في المدرسة بطريقة تناسبه.	تم تعديله أتعامل مع كل فرد في المدرسة بالطريقة التي تناسبه.
٣٨.	أتفهم أحاسيس ومشاعر العاملين بمدرستي.	تم حذفه
٣٩.	أتعامل باحترام مع كل فرد بالمدرسة.	نفسه
٤٠.	ألتزم بمبدأ المساواة في تعاملي مع جميع العاملين بالمدرسة.	نفسه
٤١.	أطلع العاملين على الرؤية المستقبلية للمدرسة.	تم حذفه
١,٤	التمكين (Empowerment):	
	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
٤٢.	أمارس تفويض السلطة لتمكين العاملين من الإبداع في عملهم.	تم تعديله أمنح العاملين الثقة والتفويض بدلاً من التحكم لتمكينهم من الإبداع.
	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
٤٣.	أقدم تصوراً كلياً للعمل تاركاً للعاملين الحرية في تنفيذه.	نفسه
٤٤.	أشجع العاملين على تحمل المسؤولية.	نفسه

تم تعديله	أدعم العاملين ولا ألومهم في حال الفشل.	٤٥.
أدعم العاملين بدفعهم للمحاولة مرة ثانية في حال الفشل.		
نفسه	أدعم ممارسة كل فرد لصلاحياته المخولة له	٤٦.
تم حذفه	أراقب من بعيد الصلاحيات التي قمت بتفويضها لتقديم التوجيه ولتقويم أفضل.	٤٧.
تم تعديله	أفوض المهام في ضوء صفات وقدرات العاملين	٤٨.
أفوض المهام في ضوء قدرات العاملين.		
نفسه	أزود العاملين بالمعارف والمعلومات لزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار.	٤٩.
نفسه	أحرص على ضرورة تكافؤ السلطة مع المسؤولية عند تفويض صلاحياتي.	٥٠.
تم حذفه	أعطي الفرصة للعاملين لمعرفة متطلبات إنجازهم لأدوارهم الوظيفية.	٥١.
نفسه	أوضح للعاملين أبعاد العمل المتفق عليه	٥٢.
تم حذفه	أتعاون مع جميع العاملين في حل الصعوبات التي تعترضهم.	٥٣.
نفسه	أثني على الجهود التي يبذلها العاملون في المدرسة.	٥٤.
نفسه	أحدد للعاملين بالمدرسة معايير إنجاز قابلة للتحقيق.	٥٥.
نفسه	أحرص على تقديم التدريب الكافي لتمكين المرؤوسين من القيام بالأعمال التي تسند إليهم.	٥٦.
التغيير: تم حذفه وتضمينه للمحاور واستبداله بمحور الحفز الإلهامي:		١,٥
العبارات		
	أتيح الفرصة للحصول على المكافأة عندما يقدم العاملين عملاً جيداً	٥٧.
	أحفز العاملين لتحقيق أهداف ورؤية المؤسسة.	٥٨.
	أعتبر أن أخطاء العاملين تجارب مفيدة.	٥٩.
	إثارة روح المنافسة والتحدي بين العاملين.	٦٠.
	أحرص على معرفة مدى قناعة العاملين بالعمل لذا أقوم باستشارتهم حول مجرياته.	٦١.
	أقدم المشورة والنصح في الصعوبات التي تواجه العاملين.	٦٢.
	أشعر بأن الحماس والنشاط في ممارساتي الإدارية يدفع العاملين في المدرسة لتحقيق مزيد من الإنجاز	٦٣.

					٦٤. أشعر العاملين بأن كل عمل يقومون به له معنى سام في خدمة المؤسسة ومستقبلها.
					٦٥. أوجه العاملين للعمل بروح الفريق.
					٦٦. أشجع العاملين لتحقيق أكثر مما كانوا يتوقعون.

٢. المناخ التنظيمي (Organizational climate):	
العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
١,٢	علاقة المعلمين مع بعضهم البعض:
٦٧.	تقدر المعلمين الموهوبين في مجموعات العمل. تم حذفه
	يسهم المعلمون في بناء رؤيه مشتركة يسعون لتحقيقها. تم إعادة تنسيقه
٦٨	تتعاون مع المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الخاصة بمدربستك. تم إضافته
٦٩.	يتيح المعلمون الفرصة للمعلم الجديد لكي يشعر بمكانته مع تقديم الدعم اللازم له. تم تعديله يقدم المعلمون المساعدة للزملاء الجدد.
٧٠.	تشعر بالارتباط بمجموعات العمل. تم حذفه
٧١.	يساعد المعلمون بعضهم في حل المشكلات الصّفية لزملائك. نفسه
٧٢.	يحترم المعلمون وجهات نظر بعضهم البعض. نفسه
٧٣.	يقدم المعلمون المساعدة للذين تغيبوا عن عملهم. أقوم بأعمال زملائي في حال غيابهم. (تعديل)
٧٤.	يعمل المعلمون بروح الفريق لإنجاح العمل المدرسي. نفسه
٧٥.	يتشارك المعلمون في صنع القرارات المدرسية. يتشارك المعلمون في اتخاذ القرارات المدرسية. (تعديل)
٧٦.	يتعاون المعلمون في تحقيق أهداف المدرسة. تم حذفه
٧٧.	يتعاون المعلمون في دراسة مشكلات المدرسة وحلها. تم حذفه
٧٨.	يتبادل المعلمون المعلومات حول أنشطة العمل المدرسي. نفسه
٧٩.	يشجع المعلمون بعضهم البعض على حضور دورات تدريبية. نفسه
٨٠.	يتعاون المعلمون لتطوير خطط لتحسين الأداء المدرسي. نفسه
٨١.	يتبادل المعلمون الخبرات الوظيفية مع زملائهم. نفسه
٨٢	أحترم تقويم زملائي لي تم إضافته

علاقة المدير مع المعلمين:		٢,٢
العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	
يعمل مديرك على بناء مناخ صحي يتصف بالثقة والانفتاح.	تم تعديله يتعاون المدير معي لخلق المناخ النفسي والاجتماعي	٨٣.
العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	
يدعم مديرك العلاقات الإيجابية بين المعلمين ويحرص على وضوحها.	تم تعديله أشجع العلاقات الإنسانية بين المعلمين في المدرسة.	٨٤.
تعتبر أن جميع العاملين زملاء واصدقاء لك.	نفسه	٨٥.
تحث المعلمون على العمل الجماعي والتعاوني.	تم حذفه	٨٦.
أستخدم كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية.	تصبح بعد التعديل أستخدم كل الفرص المتاحة لتوضيح الرؤية المستقبلية	٨٧.
يشجع المعلمون على التعلم والتطوير الذاتي.	تم حذفه	٨٨.
تشجع المعلمون لتقييم تقدمهم نحو إنجاز الأهداف.	تم حذفه	٨٩.
يقوم المدير بالاستئذان قبل زيارتي داخل الصف	تم إضافته	٩٠.
يوجهني المدير بعد نهاية الزيارة الصفية بشكل لطيف	تم إضافته	٩١.
تدفع المعلمين للعمل الجيد.	تم استبداله أشعر المعلمون بالأمن والطمأنينة نتيجة لحلي الخلافات بطريقة عادلة.	٩٢.
تسعى للتعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين.	أستمع إلى المشكلات التي تواجه المعلمين.	٩٣.
تبتعد عن تتبع أخطاء المعلمين.	نفسه	٩٤.
تجتمع مع المعلمين بشكل دوري لمعرفة التفاعل بينه وبين أولياء الأمور	تم إضافته	٩٥.
تسهم في تحسين العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور أثناء اجتماع مجلس الأولياء	تم إضافته	٩٦.
تراعي المرونة عند تطبيق الأنظمة والقوانين بما يتناسب مع المواقف.	تم إضافته	٩٧.
يشعر المعلمون بالرضا عن مشاركتهم في إدارة المدرسة.	تم حذفه	٩٨.
يشجع مديرك العلاقات الإنسانية بين المعلمين في المدرسة.	تم حذفه	٩٩.

تم تعديله	يشعر المعلمون بالتقدير والاحترام لأرائهم ومقترحاتهم.	١٠٠
يتيح المدير الفرصة لي للتعبير عن رأيي وأفكاري بحرية.		
تم استبداله	تحفز المعلمون للاهتمام بالقرارات التعليمية.	١٠١
أمنح المعلمون الحرية في استخدام الأساليب التعليمية المناسبة مما يؤدي إلى زرع ثقتهم بنفسهم.		
تم تعديله	تساعد على تحسين الكفاءة للمعلمين في المدرسة.	١٠٣
أتيح للمعلمين القيام بالزيارات الصفية من أجل تنمية مهاراتهم التعليمية.		
تم حذفه	تحث المعلمين للعمل كفريق لتحقيق الهدف.	١٠٤
تم حذفه	توظف الاجتماعات واللقاءات المدرسية لتدريب المعلمين على كيفية اتخاذ القرار.	١٠٥
تم تعديله	تراعي ظروف المعلمين عند توزيع الجدول المدرسي.	١٠٦
تراعي رغبات المعلمين عند توزيع الجدول المدرسي		
	تخصص وقتا في البرنامج المدرسي للتعاون والعمل الجماعي.	١٠٧
تم حذفه	توزع المهام والمسؤوليات بين المعلمين في ضوء التخصص والمساواة.	١٠٨
تم تعديله	توزع المكافآت بطريقة عادلة وغير متحيزه.	١٠٩
توزع المكافآت بطريقة عادله		
تم تعديله يتابع المدير منجزاتي في العمل التعليمي مما يشعرني بالتقدير	تقوم أداء المعلمين بموضوعية.	١١٠
تم تعديله	توزع المكافآت بطريقة عادله وغير متحيزه	١١١
توزع المكافآت بطريقة عادله		
علاقة المعلمين مع أولياء الأمور:		٣,٢
العبارات بعد التعديل	العبارات قبل التعديل	
تم تعديله	يشترك المعلمون مع الأهل في إعداد برنامج المدرسة.	١١٢
أحضر مع المعلمين لمجلس أولياء الأمور مع مراعاة التوقيت المناسب بالنسبة لهم		
نفسه	يزود المعلمون أولياء الأمور أثناء الاجتماعات بخطة عمل واضحة عن عمل المدرسة.	١١٣

تم تعديله يشترك المعلمون مع أولياء الأمور في تعديل سلوك التلاميذ. وتوجيه سلوك التلاميذ.	١١٤.
نفسه	١١٥.
تم حذفه	١١٦.
نفسه	١١٧.
تم إضافته	١١٨.
تم حذفه وإضافته للمحور الأول	١١٩.
تم حذفه وإضافته للمحور الأول	١٢٠.
تم تعديله يشرك المعلمون أولياء الأمور في التخطيط للأنشطة الصفية وتنظيمها.	١٢١.
نفسه	١٢٢.
نفسه	١٢٣.
تم استبداله يقوم بزيارة أولياء أمور بعض الطلاب خارج أوقات الدوام.	٤,٢
علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة (أمين المكتبة، الموجهين، المرشد النفسي، المستخدمين.....)	
نفسه	١٢٤.
تم حذفه	١٢٥.
تم حذفه	١٢٦.

تم تعديله يعمل المعلمون داخل المدرسة كوحدة متماسكة. واحدة.	١٢٧.
تم تعديله يشارك المعلمون جميع العاملين في المدرسة أفراحهم وأحزانهم. المناسبات الاجتماعية.	١٢٨.
تم حذفه	١٣٠.
نفسه	١٣١.
تم إضافته	١٣٢.
تم إضافته	١٣٣.
العبارات بعد التعديل	العبارات قبل التعديل
تم إضافته	١٣٤.
تم إضافته	١٣٥.
نفسه	١٣٦.
نفسه	١٣٧.
تم إضافته	١٣٨.
نفسه	١٣٩.
تم تعديله تسود علاقة إنسانية بين المعلمين وبين المشرف التربوي التربوي تعود بالفائدة على العملية التعليمية.	١٤٠.
يستجيب المعلمون للدورات التدريبية وورش العمل التي ينصح بها المشرف التربوي.	١٤١.
تم إضافته	١٤٢.
نفسه	١٤٣.
نفسه	١٤٤.
نفسه	١٤٥.

تم حذفه	يساعد المعلمون المستخدمين في حل مشكلاتهم.	١٤٦.
تم حذفه	يسعى المعلمون لتلبية حاجات المستخدمين.	١٤٧.
نفسه	يسود بين جميع العاملين جو من الاحترام والود والألفة والتفاهم.	١٤٨.

الملحق رقم (3)

استبانة المعلمين والمدرسين في صورتها النهائية (1)

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والتربية في الوطن العربي

السيد المعلم المحترم.....

المعلمة المحترمة.....

تحية طيبة وبعد:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات دراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحولية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي).

تهدف إلى:

تشخيص واقع ممارسة مدير المدرسة للقيادة التحولية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مرحلة التعليم الأساسي.

وتتألف من استبانتين:

١- الاستبانة الأولى: القيادة التحولية: ولها خمسة محاور: التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستنارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، التمكين.

٢- الاستبانة الثانية: المناخ التنظيمي ولها أربعة محاور: علاقة المعلمين مع الإدارة، علاقة المعلمين مع بعضهم البعض، علاقة المعلمين مع أولياء الأمور، علاقة المعلمين مع سائر العاملين.

أماً في تعاونكم، ترجو الباحثة منكم التكرم بالإجابة على بنود الاستبانة المرفقة من أجل الحصول على معلومات دقيقة تساعد على الوصول إلى النتائج المرجوة والمقترحات الملائمة التي نأمل أن تساهم في تحسين الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في سورية، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سيتم التعامل معها بمنتهى السرية، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة العلمي، لذا فلا داعي لذكر الاسم إلا لمن يرغب.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التحولية: وتعرف إجرائياً بأنها ممارسات مدير المدرسة القائمة على التأثير المثالي والاعتبارية الفردية والتحفيز الإلهامي والاستنارة الفكرية للوصول إلى أعلى مستويات الإنجاز.

المناخ التنظيمي: يعرف إجرائياً بأنه العلاقات الإنسانية السائدة داخل المدرسة.

التمكين: هو شعور والتزام وظيفي ناتج عن إحساس الموظف بالقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

الخطة الاستراتيجية: خطة منهجية معدة للإنجاز وفق جدول زمني معين على فترة طويلة من الوقت المحدد وقت

تضمن مجموعة خطط وتكتيكات تطبق كل منها في وقت محدد سلفاً.

إرشادات الإجابة:

يرجى وضع إشارة (X) عند الإجابة التي تراها مناسبة:

البيانات الأساسية:

الجنس:

ذكر

أنثى

المؤهل التربوي:

إجازة في التربية

دبلوم تأهيل

ماجستير

الخبرة: عدد سنوات الخبرة في العمل التربوي:

عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري

أقل من ٥ سنوات:

بين ٥ إلى ١٥ سنة:

١٦ سنة وأكثر

المدرسة: عامة

خاصة

شاكرين تعاونكم

الباحثة لينا العبسي

أولاً: القيادة التحويلية:

درجة المقياس					محور التأثير المثالي:	١,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					العبارات	
					١. يمتلك المدير رؤية واضحة لمستقبل المدرسة.	
					٢. يجيد المدير وضع خطة استراتيجية للمدرسة.	
					٣. يمتلك المدير القدرة على إقناع العاملين بأهمية التغيير لتحسين المدرسة في ضوء المستجدات التربوية.	
					٤. يمارس مدير مدرستك سلوكيات تعزز القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة.	
					٥. يتحمل مدير مدرستك المسؤولية في عمله.	
					٦. يمتلك مدير مدرستك القدرة على جذب العاملين للبقاء في المدرسة.	
					٧. يمتلك المدير مهارة استخدام الأسلوب العلمي (الدقة والوضوح في أداء المهام).	
					٨. يتصرف مدير مدرستك بأسلوب يحظى من خلاله بثقة وتقدير العاملين.	
					٩. يوفر المدير للعاملين بالمدرسة مناخاً مناسباً للعمل يشعرون بالارتياح.	
					١٠. يحرص مدير مدرستك على أن يكون قدوة جيدة للعاملين من خلال ممارساته الإدارية.	
درجة المقياس					محور الحفز الإلهامي (الدافعية الإلهامية):	٢,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					١١. يقدم المدير مكافأة (مادية، معنوية) للعاملين عندما يقدمون عملاً جيداً.	
					١٢. يوضح مدير مدرستك للعاملين الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة.	
					١٣. يدفع المدير العاملين للاستفادة من أخطائهم.	
					١٤. يبث المدير روح المنافسة والتحدى بين العاملين.	
					١٥. يحرص المدير على استشارة العاملين حول مجريات العمل التربوي التعليمي داخل المدرسة.	

درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					يذلل مدير مدرستك الصُّعوباتِ التي تواجه العاملين.	١٦.
					يدفعك المديرُ للحماسِ والنشاطِ لتحقيق مزيد من الانجاز من خلال ممارساته.	١٧.
					يُقيّم مدير مدرستك كل عملٍ يقوم به العاملون داخل المدرسة.	١٨.
					يستخدمُ المديرُ التكنولوجيا الحديثة لضمان قنوات اتصال مفتوحة بينه و بين العاملين.	١٩.
					يشجعُ المديرُ العاملين للعمل بروح الفريق للوصول إلى نتائج تفوق التوقعات.	٢٠.
					يتجنبُ المديرُ أي ملاحظات سلبية غير ضرورية مما يرفع من مستوى الرضا الوظيفي.	٢١.
درجة المقياس					محورُ الاستثارة الفكرية:	٣,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
					يشجعُ المديرُ العاملين على المبادرة وابتكار أفكارٍ جديدةٍ.	٢٢.
					يلفتُ المديرُ انتباهَ العاملين إلى المشكلات التي تواجههم.	٢٣.
					يثيرُ المديرُ قدرةَ العاملين على تحليل المشكلات التي تواجههم.	٢٤.
					يساعدُ المديرُ العاملين على اختيارِ البديلِ الأفضل من بين البدائل المتاحة لحل المشكلة.	٢٥.
					يشجعُ المديرُ العاملين على ابتكارِ طرائقٍ جديدةٍ لحل مشكلاتٍ قديمةٍ مازالت تواجههم.	٢٦.
					يشجعُ المديرُ العاملين على النظرِ للصعوباتِ المدرسية بوصفها مشكلاتٍ واقتراح حلولٍ لها.	٢٧.
					يزوّدُ المديرُ العاملين بالمعرفةِ والمهاراتِ المناسبة لتنمية الإبداع.	٢٨.
					يشركُ المديرُ العاملين بدوراتٍ تدريبيةٍ لتطوير قدراتهم العلمية لتحقيق الكفاءة المطلوبة.	٢٩.

درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					٣٠. يتقبل المدير الأفكار التي يطرحها العاملون في المدرسة دون نقد لها.	
					٣١. يقدم المدير المكافآت (مادية، معنوية) للمتميزين.	
					١,٣ محور الاعتبارية الفردية:	
درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					٣٢. يستمع المدير لآراء العاملين في المدرسة.	
					٣٣. يضع المدير الحلول للقضايا بعد الاستماع لوجهات نظر جميع العاملين.	
					٣٤. يساعد مدير مدرستك العاملين وقت الضرورة.	
					٣٥. يشجع المدير المبادرات الذاتية للعاملين بهدف التغيير لتطوير المدرسة.	
					٣٦. يجعل المدير كل فرد بالمدرسة يشعر بأهميته.	
					٣٧. يوظف المدير الاهتمامات الشخصية للعاملين في برنامج المدرسة من خلال حصص النشاط.	
					٣٨. يراعي المدير الفروق الفردية عند التعامل مع العاملين.	
					٣٩. يراعي المدير العلاقات الإنسانية عند التعامل مع العاملين.	
					٤٠. يلتزم المدير بمبدأ المساواة في التعامل مع جميع العاملين بالمدرسة.	
					٤١. أتابع العاملين فأنتي على الملتمزين وأنبه المقصرين.	
					٥,١ محور التمكين:	
درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					٤٢. يمنح مدير مدرستك العاملين التفويض لتمكينهم من الإبداع.	
					٤٣. يشرك المدير العاملين في وضع التصور العام للعمل في المدرسة.	

درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					٤٤. يترك المدير للعاملين الحرية في اختيار أسلوب تنفيذ العمل.	
					٤٥. يشجع المدير العاملين على تحمل المسؤولية.	
					٤٦. يُعطي المدير العاملين فرصة ثانية لتنفيذ العمل في حال الفشل.	
					٤٧. يُفوض المدير المهام في ضوء قدرات العاملين.	
					٤٨. يزود المدير العاملين بالمعارف والمعلومات لزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار.	
					٤٩. يحرص المدير على ضرورة تكافؤ السلطة مع المسؤولية عند تفويض صلاحياتي.	
					٥٠. يقوم المدير بممارسة العاملين للصلاحيات الممنوحة لهم.	
					٥١. يحرص المدير على تقديم التدريب الكافي لتمكين العاملين من القيام بالأعمال التي تُسند إليهم.	

المناخ التنظيمي:					ثانياً	
درجة المقياس					محور علاقة المدير مع المعلمين:	١,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
					يستخدم المدير كلَّ الفرص المتاحة ليوضح لي الرؤية المستقبلية للمدرسة.	٥٢
					يتعاون المدير معي لخلق المناخ النفسي والاجتماعي الذي يتصف بالانفتاح.	٥٣
					يشجع المدير العلاقات الإنسانية بيني وبين المعلمين في المدرسة.	٥٤
					يعتبرني المدير زميل وصديق له.	٥٥
					يقوم المدير بالاستئذان قبل زيارتي داخل الصف.	٥٦
					يوجهني المدير بعد نهاية الزيارة الصفية بشكل لطيف.	٥٧
					يتيح المدير لي القيام بالزيارات الصفية من أجل تنمية مهاراتي التعليمية.	٥٨
					يبتعد مدير مدرستي عن تتبع أخطائي.	٥٩
					يجتمع المدير معي بشكل دوري لمعرفة التفاعل بيني وبين أولياء الأمور.	٦٠
					يسهم المدير في تحسين العلاقات بيني وبين أولياء أمور التلاميذ أثناء اجتماع مجلس الأولياء.	٦١
					يراعي المدير المرونة عند تطبيق الأنظمة والقوانين في المدرسة بما يتناسب مع المواقف مما يسهل عملي.	٦٢
					يراعي المدير رغباتي عند توزيع الجدول المدرسي.	٦٣
					يخصص المدير لي وقتاً في البرنامج المدرسي للتعاون والعمل الجماعي.	٦٤
					يتيح المدير الفرصة لي للتعبير عن رأي وأفكاري بحرية.	٦٥
					يمنحني مدير مدرستي الحرية في استخدام الأساليب التعليمية المناسبة مما يؤدي إلى زرع ثقتي بنفسي.	٦٦
					يتخذ المدير القرارات الخاصة بالمدرسة بعد مناقشتي.	٦٧
					يسعى المدير للتعرف إلى المشكلات التي تواجهني في العمل الصفية لإيجاد الحلول لها.	٦٨
					يسعى المدير إلى حل الخلافات بيني وبين المعلمين بطريقة عادلة مما يشعرني بالأمن والطمأنينة.	٦٩
					يتابع المدير منجزاتي في العمل التعليمي مما يشعرني بالتقدير.	٧٠
					يوزع مدير مدرسي المكافآت بطريقة عادلة.	٧١
درجة المقياس					محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض:	٢,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
					أسهم مع المعلمين في بناء رؤية مشتركة أسعى لتحقيقها.	٧٢
					أتعاون مع المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الخاصة بالمدرسة.	٧٣

					٧٤. أعملُ مع المعلمين بروح الفريق لإنجاح العمل المدرسي.
					٧٥. أشارك مع المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.
					٧٦. أساعد باقي المعلمين في حلّ المشكلات الصفية.
					٧٧. أقدم المساعدة للزملاء الجدد.
					٧٨. أقومُ بأعمال زملائي في حال غيابهم.
					٧٩. أحترم وجهات نظر المعلمين.
					٨٠. أتبادل الخبرات الوظيفية مع باقي المعلمين.
					٨١. أتبادل المعلومات مع المعلمين حول أنشطة العمل المدرسي من حيث تنفيذها وتقييمها.
					٨٢. أشجع زملائي لحضور دورات تدريبية والاستفادة منها.
					٨٣. أتعاون مع المعلمين لتطوير خطط لتحسين الأداء المدرسي.
					٨٤. أحترم تقييم زملائي لي.
					٣,١ محورُ علاقة المعلمين مع أولياء الأمور:
العبارات					
درجة المقياس					
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					٨٥. أحضر مع المعلمين لمجلس أولياء الأمور مع مراعاة التوقيت المناسب بالنسبة لهم.
					٨٦. أزود أولياء أمور التلاميذ أثناء الاجتماعات بخطة عمل واضحة عن عمل المدرسة.
					٨٧. أشارك مع أولياء الأمور في تعديل سلوك التلاميذ.
					٨٨. أتواصل بشكل مستمر مع أولياء أمور التلاميذ عن طريق الهاتف.
					٨٩. أوظف خبرات الأولياء ومعارفهم في دعم العمل المدرسي.
					٩٠. أدعو أولياء الأمور لحضور معارض خاصة بأعمال تلاميذك.
العبارات					
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					٩١. أشرك أولياء الأمور في التخطيط للأنشطة الصفية واللاصفية وتنظيمها.
					٩٢. أتعاون مع أولياء الأمور في تحديد احتياجات الأبناء والمجالات المطلوب تحسينها.
					٩٣. أشرك أولياء الأمور في دعم الانضباط داخل الصف.
					٩٤. أقومُ بزيارة أولياء أمور بعض الطلاب خارج أوقات الدوام بهدف حل بعض المشكلات الضرورية.

محور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة: (أمين المكتبة، الموجهين، المرشد النفسي، المستخدمين.....)					٤,١
العبارات					
درجة المقياس					
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					٩٥. يسودُ بيني وبين جميع العاملين في المدرسة جوٌّ من الاحترام والود والألفة والتفاهم.
					٩٦. أتعاون مع جميع العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.
					٩٧. أحترم الإرشادات الموجهة لي وأسعى لتحقيقها.
					٩٨. أستعينُ بالعاملين في المدرسة في حال تطلب الأمر ذلك.
					٩٩. أعملُ داخل المدرسة كأسرة عملٍ واحدةٍ مع العاملين.
					١٠٠. أشاركُ جميع العاملين في المدرسة في المناسبات الاجتماعية.
					١٠١. أطمئنُ باستمرارٍ عن أحوال جميع العاملين.
					١٠٢. أنشأُ مع باقي العاملين في مدرستي صندوق زمالة لتقديم المساعدة المادية لمن يحتاجها.
					١٠٣. أشاركُ مع باقي العاملين في المدرسة في الحفاظ على نظام المدرسة.
					١٠٤. أستعينُ بالمرشد النفسي عند الحاجة.
					١٠٥. أقبَلُ النقدَ البناءَ الذي يوجهه لي المرشدُ النفسي.
					١٠٦. أزودُ المرشدُ النفسي بالمعلومات الكاملة لحل المشكلات السلوكية.
العبارات					
درجة المقياس					
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					١٠٧. أتقيدُ بتسليم العمل المطلوب إنجازه للإداريين في الوقت المحدد.
					١٠٨. تسودُ علاقة إنسانية بيني وبين الموجه التربوي تعود بالفائدة على العملية التعليمية التعليمية.
					١٠٩. أتعاون مع القيم على المخبر لتحديد البرنامج الأسبوعي لزيارة التلاميذ للمخبر.
					١١٠. يشاركني القيم على المخبر في مدرستي في إعداد التجهيزات للبدء بالحصّة الدراسية داخل المخبر.
					١١١. أستجيبُ للدورات التدريبية وورش العمل التي ينصحُ بها الموجهُ التربوي.
					١١٢. أساعدُ أمينَ المكتبة بالتعريف بمحتوياتها وقوانين استعارة الكتب.
					١١٣. أفضلُ مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.

الملحق رقم (4)

استبانة المديرين في صورتها النهائية (٢)

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والتربية في الوطن العربي

السيد المدير المحترم.....

المديرة المحترمة.....

تحية طيبة وبعد:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات دراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي).

تهدف إلى:

*تشخيص واقع ممارسة مدير المدرسة للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مرحلة التعليم الأساسي.

وتتألف من استبانتين:

٣- الاستبانة الأولى: القيادة التحويلية: ولها خمسة محاور: التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستنارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، التمكين.

٤- الاستبانة الثانية: المناخ التنظيمي ولها أربعة محاور: علاقة المعلمين مع الإدارة، علاقة المعلمين مع بعضهم البعض، علاقة المعلمين مع أولياء الأمور، علاقة المعلمين مع سائر العاملين.

أماً في تعاونكم، ترحب الباحثة منكم التكرم بالإجابة على بنود الاستبانة المرفقة من أجل الحصول على معلومات دقيقة تساعد على الوصول إلى النتائج المرجوة والمقترحات الملائمة التي نأمل أن تساهم في تحسين الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في سورية، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سيتم التعامل معها بمنتهى السرية، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة العلمي، لذا فلا داعي لذكر الاسم إلا لمن يرغب.

مصطلحات الدراسة:

التمكين: هو شعور والتزام وظيفي ناتج عن إحساس الموظف بالقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

القيادة الاستراتيجية: يقصد بها رسم الاتجاه المستقبلي للمدرسة وبيان غاياتها على المدى البعيد الخطة الاستراتيجية: خطة منهجية معدة للإنجاز وفق جدول زمني معين على فترة طويلة من الوقت المحدد وقت تضمن مجموعة خطط وتكتيكات تطبق كل منها في وقت محدد سلفاً.

إرشادات الإجابة:

يرجى وضع إشارة (X) عند الإجابة التي تراها مناسبة:

البيانات الأساسية:

الجنس:

ذكر

أنثى

المؤهل التربوي:

إجازة في التربية

دبلوم تأهيل

ماجستير

الخبرة: عدد سنوات الخبرة في العمل التربوي:

عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري

أقل من ٥ سنوات:

بين ٥ إلى ١٥ سنة:

١٦ سنة وأكثر

المدرسة: عامة

خاصة

شاكرين تعاونكم

الباحثة ليلى العبيسي

أولاً: القيادة التحويلية:

درجة المقياس					محور التأثير المثالي:	١,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					العبارات	
					١. أمتلك رؤيةً مستقبليةً واضحةً للمدرسة.	
					٢. أتحمّل المسؤولية في عملي.	
					٣. أجيّد وضع خطةٍ استراتيجيةٍ للمدرسة.	
					٤. أمتلك القدرة على إقناع العاملين بالتغيير لتحسين المدرسة في ضوء المستجدات التربوية.	
					٥. أمارس سلوكيات تعزز القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة.	
					٦. أمتلك القدرة على جذب العاملين للبقاء في المدرسة.	
					٧. أتصرف بأسلوب أحظى من خلاله بثقة وتقدير العاملين.	
					٨. أملك مهارة استخدام الأسلوب العلمي (الدقة والوضوح في أداء المهام).	
					٩. أوفر للعاملين بالمدرسة مناخاً ملائماً للعمل يشعرون بالارتياح.	
					١٠. أحرص أن أكون قدوةً جيدةً للعاملين من خلال ممارساتي الإدارية.	
درجة المقياس					محور الحفز الإلهامي (الدافعية الإلهامية):	٢,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					١١. أوضح للعاملين الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة.	
					١٢. أقدم مكافأة (مادية، معنوية) للعاملين عندما يقدمون عملاً جيداً.	
					١٣. أدفع العاملين للاستفادة من أخطائهم.	
					١٤. أبتّ روح المنافسة والتّحدي بين العاملين.	
					العبارات	
درجة المقياس						
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					١٥. أحرص على استشارة العاملين حول مجريات العمل التربوي التعليمي داخل المدرسة.	

					أدلل الصعوبات التي تواجه العاملين في المدرسة.	١٦
					أدفع العاملين للحماس والنشاط لتحقيق مزيد من الانجاز وذلك عن طريق الحماس الذي أبديه.	١٧
					أقيم كل عمل يقوم به العاملون داخل المدرسة.	١٨
					أستخدم التكنولوجيا الحديثة لضمان قنوات اتصال مفتوحة بيني و وبين العاملين.	١٩
					أشجع العاملين للعمل بروح الفريق.	٢٠
					أتجنب أي ملاحظات سلبية غير ضرورية مما يرفع من مستوى الرضا الوظيفي.	٢١
درجة المقياس					محور الإستثارة الفكرية:	٣,١
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
					أشجع العاملين على المبادرة وابتكار أفكار جديدة.	٢٢
					ألفت انتباه العاملين إلى المشكلات التي تواجههم.	٢٣
					أثير قدرة العاملين على تحليل المشكلات التي تواجههم.	٢٤
					أساعد العاملين على اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة لحل المشكلة.	٢٥
					أشجع العاملين على ابتكار طرائق جديدة لحل مشكلات قديمة مازالت تواجههم.	٢٦
درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	أشجع العاملين على النظر بالصعوبات المدرسية بوصفها مشكلات واقتراح حلول لها	٢٧
					أزود العاملين بالمعرفة والمهارات المناسبة لتنمية الإبداع.	٢٨
					أقبل الأفكار التي يطرحها العاملين في المدرسة دون نقد لها.	٢٩
					أشرك العاملين بدورات تدريبية لتطوير قدراتهم العلمية لتحقيق الكفاءة المطلوبة.	٣٠
					أقدم المكافآت (مادية، معنوية) للمتميزين.	٣١

					محور الإعتبارية الفردية:	٤,١
درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					أستمع لآراء العاملين في المدرسة.	٣٢
					أضع الحلول للقضايا بعد الاستماع لوجهات نظر جميع العاملين.	٣٣
					أساعد العاملين وقت الضرورة.	٣٤
					أشجع المبادرات الذاتية للعاملين بهدف التغيير لتطوير المدرسة.	٣٥
					أجعل كل فرد بالمدرسة يشعر بأهميته.	٣٦
					أراعي الفروق الفردية عند التعامل مع العاملين.	٣٧
					أوظف الاهتمامات الشخصية للعاملين في برنامج المدرسة من خلال حصص النشاط.	٣٨
					أراعي العلاقات الإنسانية عند التعامل مع العاملين.	٣٩
					ألتزم بمبدأ المساواة في التعامل مع جميع العاملين بالمدرسة.	٤٠
درجة المقياس					العبارات	
نادراً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					أتابع العاملين فأنتي على الملتزمين وأتبه المقصرين.	٤١
					محور التمكين(١):	٥,١
درجة المقياس					العبارات	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					أمنح العاملين التفويض حتى أتيح لهم الفرصة للإبداع.	٤٢
					أشرك العاملين في وضع التصور العام للعمل في المدرسة.	٤٣
					أترك للعاملين الحرية في اختيار أسلوب تنفيذ العمل.	٤٤
					أشجع العاملين على تحمل المسؤولية.	٤٥
					أعطي العاملين فرصة ثانية لتنفيذ العمل في حال الفشل.	٤٦
					أفوض المهام في ضوء قدرات العاملين.	٤٧

٤٨.	أزودُ العاملينَ بالمعارفِ والمعلوماتِ لزيادةِ قدرتهمُ على اتخاذِ القرارِ .				
٤٩.	أحرصُ على ضرورةِ تكافؤِ السُّلطةِ مع المسؤوليةِ عند تفويضِ صلاحياتي للعاملين.				
٥٠.	أقومُ ممارسة العاملين للصلاحيات الممنوحة لهم.				
٥١.	أحرصُ على تقديم التَّدريبِ الكافي لتمكين العاملين من القيام بالأعمال التي تُسند إليهم.				

المُنَاخُ التَّنْظِيمِي:					ثانياً
درجة المقياس					١,٢
					محور علاقة المدير مع المعلمين:
					العبارات
أبدأ	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					٥٢. أستخدمُ كلَّ الفرصِ المتاحةِ لتوضيحِ الرؤيةِ المستقبلية للمدرسة.
					٥٣. أتعاون مع المعلمين لخلق المناخ النفسي والاجتماعي الذي يتصف بالانفتاح.
					٥٤. أشجعُ العلاقاتِ الإنسانيةِ بين المعلمين في المدرسة.
					٥٥. أعتبرُ أنَّ العاملين جميعهم زملاء وأصدقاء لي.
					٥٦. أستأذن المعلمين قبل زيارة صفوفهم.
					٥٧. أوجه المعلمين بعد نهاية الزيارة الصفية بشكل لطيف.
					٥٨. أتيحُ للمعلمين القيامَ بتبادل الزياراتِ الصفيةِ لتنمية مهاراتهم التعلُّمية.
					٥٩. أجتمعُ مع المعلمين بشكل دوري لمعرفة التفاعل بينهم وبين أولياء الأمور.
					٦٠. أسهمُ في تحسين العلاقات بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ أثناء اجتماع مجلس الأولياء.
					٦١. أراعي المرونة عند تطبيق الأنظمة والقوانين في المدرسة بما يتناسب مع المواقف مما يسهل عمل المعلم.
					٦٢. أخصص للمعلمين وقتاً في البرنامج المدرسي للتعاون (الجماعي).
					٦٣. أتيحُ الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية.

					٦٤. أتعرفُ المشكلاتِ التي تواجهُ المعلمين في العملِ الصَّفي لإيجادِ حلولٍ لها.
					٦٥. أبتعدُ عن تصيدِ أخطاءِ المعلمين.
					٦٦. أَمُنحُ المعلمين الحريةَ في استخدامِ الأساليبِ التعلّيميةِ المناسبةِ داخلِ صفوفهم الدراسية.
					٦٧. أراعي رغبات المعلمين عند توزيع البرنامج المدرسي.
					٦٨. أسعى الى حلّ الخلافاتِ بين المعلمين بطريقةٍ عادلةٍ مما يشعروهم بالأمنِ والطمأنينة.
					٦٩. أتخذُ القرارات الخاصة بالمدسة بعد مناقشة المعلمين.
					٧٠. أتابعُ إنجازات المعلمين في العمل المدرسي مما يشعروهم بالتقدير.
					٧١. أوزعُ المكافآت المعنوية والمادية بطريقة عادلة.
٢،٢ محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض:					
درجة المقياس					العبارات
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					٧٢. يُسهمُ المعلمون في مدرستك في بناءِ رؤيةٍ مشتركةٍ يسعون لتحقيقها.
					٧٣. يتعاونُ المعلمون لتحقيقِ الأهدافِ التعلّيميةِ والتربويةِ الخاصةِ بالمدسة.
					٧٤. يعملُ المعلمون بروحِ الفريقِ لإنجاحِ العملِ المدرسي.
					٧٥. يُشاركُ المعلمون في اتخاذِ القراراتِ المدرسية.
					٧٦. يُقدّمُ المعلمون المساعدةَ للزملاءِ الجدد.
					٧٧. يُساعدُ المعلمون بعضهم البعض في حلِ المشكلاتِ الصّفية.
					٧٨. يقومُ المعلمون بأعمالِ زملائهم في حالِ غيابهم.
					٧٩. يحترمُ المعلمون وجهاتِ نظرِ بعضهم البعض.
					٨٠. يتبادلُ المعلمون الخبراتِ الوظيفية مع زملائهم.
					٨١. يتبادلُ المعلمون المعلوماتِ حولِ أنشطةِ العملِ المدرسي من حيثُ كيفية تنفيذها وتقييمها.
					٨٢. يشجعُ المعلمون بعضهم البعض لحضورِ دوراتِ تدريبية والاستفادة منها.
					٨٣. يتعاونُ المعلمون لتطويرِ خططٍ لتحسينِ الأداءِ المدرسي.
					٨٤. يحترمُ المعلمون تقويمَ زملائهم لهم.

محورُ علاقةِ المعلمين مع أولياء الأمور:					٣,٢
درجة المقياس					العبارات
أبداً	نادراً	أحياناً نأ	غالباً	دائماً	
					٨٥. يحضرُ المعلمون في مدرستك لمجلسِ أولياء الأمور آخذين بعين الاعتبار التوقيت المناسب لهم.
					٨٦. يزودُ المعلمونُ أولياء الأمور أثناء الاجتماع بخطة واضحة عن سير العمل في المدرسة.
					٨٧. يتعاونُ المعلمونُ مع أولياء الأمور في تعديل سلوكيات التلاميذ.
					٨٨. يتواصلُ المعلمون بشكلٍ مستمرٍ مع أولياء أمورٍ عن طريق الهاتف.
					٨٩. يوظفُ المعلمونُ خبرات الآباء ومعارفهم في دعم العمل المدرسي.
درجة المقياس					العبارات
أبداً	نادراً	أحياناً نأ	غالباً	دائماً	
					٩٠. يدعو المعلمون أولياء الأمور لحضور معارض خاصة بأعمال التلاميذ.
					٩١. يُشركُ المعلمونُ أولياء الأمور في التخطيط للأنشطة الصفية واللاصفية وتنظيمها.
					٩٢. يتعاونُ المعلمونُ مع أولياء الأمور في تحديد حاجات التلاميذ والمجالات المطلوب تحسينها.
					٩٣. يُشركُ المعلمونُ أولياء الأمور في دعم الانضباط داخل الصف.
					٩٤. يقومُ المعلمونُ بزيارة أولياء أمور بعض التلاميذ خارج أوقات الدوام بهدف حل بعض المشكلات الضرورية.

٤,٢ محورُ علاقةِ المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة: (أمين المكتبة، الموجهين، المرشد النفسي، المستخدمين.....)				
درجة المقياس				
أبداً	نادراً	أحياناً نأ	غالباً	دائماً
				٩٥. يسودُ بينَ جميعِ العاملين في المدرسة جوٌّ من الاحترامِ والودِ والألفةِ والتَّفاهمِ.
				٩٦. يتعاونُ المعلمونَ مع جميعِ العاملين لتحقيقِ أهدافِ المدرسةِ.
				٩٧. يحترمُ المعلمونَ الإرشاداتِ الموجهة لهم ويسعونَ لتحقيقها.
				٩٨. يستعينُ المعلمونَ بالعاملين في المدرسة في حالِ تطلبِ الأمرِ ذلك.
				٩٩. يعملُ المعلمونَ داخلَ المدرسة كآسرةٍ عملٍ واحدةٍ.
				١٠٠. يُشاركُ المعلمونَ جميعَ العاملين في المدرسة في المناسباتِ الاجتماعيةِ.
				١٠١. يطمئنُ المعلمونَ في مدرستك باستمرارٍ عن أحوالِ جميعِ العاملين.
				١٠٢. ينشأُ المعلمونَ في مدرستك صندوقَ زمالةٍ لتقديمِ المساعدةِ المادية لمن يحتاجها.
				١٠٣. يشتركُ المعلمونَ مع باقي أعضاءِ المدرسة في الحفاظِ على نظامِ المدرسةِ.
				١٠٤. يستعينُ المعلمونَ بالمرشدِ النفسي عندَ الحاجةِ.
درجة المقياس				
أبداً	نادراً	أحياناً نأ	غالباً	دائماً
				١٠٥. يتقبلُ المعلمونَ النقدَ البناءَ الذي يوجههُ المرشدُ النفسي.
				١٠٦. يزودُ المعلمونَ المرشدَ النفسي بالمعلوماتِ الكاملة لحلِ المشكلاتِ السلوكيةِ.
				١٠٧. يتقيدُ المعلمونَ بتسليمِ العملِ المطلوبِ إنجازهُ للإداريين في الوقتِ المحددِ.
				١٠٨. تسودُ علاقةٌ إنسانيةٌ بينَ المعلمين وبين الموجهِ التربوي تعودُ بالفائدةِ على العمليةِ التعليميةِ التعليميةِ.
				١٠٩. يستجيبُ المعلمونَ للدوراتِ التدريبيةِ وورشِ العملِ التي ينصحُ بها الموجهُ التربوي.

					١١٠. يتعاون المعلمون مع القيم على المخبر لتحديد البرنامج الأسبوعي لزيارة التلاميذ للمخبر.
					١١١. يشارك القيم على المخبر في مدرستك المعلمين في إعداد التجهيزات للبدء بالحصة الدراسية.
					١١٢. يساعد المعلمون أمين المكتبة للتعريف بمحتوياتها وقوانين استعارة الكتب.
					١١٣. يفضل المعلمون مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.

الملحق رقم (5)
تسهيل مهمة الباحثة

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: ١٤٣٣/ / هـ

الموافق: ٢٠١٢/ / م

الرقم: ٤٣٩ / ٤٣ / (٣/٤)

مديرية التربية في محافظة دمشق

١٥ / ٢٠١٢

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة لينا العيسى طالبة ماجستير قسم التربية المقارنة /كلية التربية في جامعة دمشق والذي ترحو فيه تسهيل مهمتها لدخول المدارس العامة والخاصة من التعليم الأساسي /ح١- ح٢/ لتطبيق أدوات بحثها بعنوان: (واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي).

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٢٦٦٩٩/ع تاريخ ٢٠١٢/١٠/١٠ م على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق أدوات بحثها في المحافظة المذكورة أعلاه.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير
- مكتب السيد معاون الوزير
- مديرية المناهج والتوجيه/مع الاستبانة/

ملخص الدراسة
باللغة العربية

واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي العامة والخاصة للقيادة التحويلية في محافظة مدينة دمشق وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ١- ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
 - ٢- ما العلاقة بين واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وبين المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
 - ٣- ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية ودرجات محاورها الفرعية حسب متغيرات (التخصص الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع المدارس عامة خاصة)؟
 - ٤- ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ودرجات محاورها الفرعية حسب متغيرات (التخصص الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، نوع المدارس عامة خاصة)؟
- وقد تمّ اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (٧٠٨) أفراد مديرين ومعلمين ومدرسين، أي بنسبة (٥%) من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عدده (١٤١٠٧) حيث بلغ عدد المديرين (٥٦٤) مديراً ومديرة في حين بلغ عدد المعلمين والمدرسين ذكور وإناث (١٣٥٥٩).
- واستخدمت الباحثة أداة استبانتيين الأولى تم إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، حيث تكونت في صورتها النهائية من (٥١) عبارة موزعة على خمسة محاور هي: (محور التأثير المثالي ويتمثل في (١٠) عبارات، محور الحفز الإلهامي ويتمثل في (١١) عبارة، ومحور الاستثارة الفكرية ويتمثل في (١٠) عبارات، ومحور الاعتبارية الفردية ويتمثل في (١٠) عبارات، ومحور التمكين ويتمثل في (١٠) عبارات. والاستبانة الثانية كذلك تم إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، حيث تكونت من تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٢) عبارة موزعة على أربعة محاور هي: ((محور علاقة المدير مع المعلمين ويتمثل في (٢٠) عبارة، محور علاقة المعلمين مع بعضهم البعض ويتمثل في (١٣) عبارة، ومحور علاقة المعلمين مع أولياء الأمور ويتمثل في (١٠) عبارات، ومحور علاقة المعلمين مع سائر العاملين في المدرسة ويتمثل في (١٩) عبارات)).

وبعد جمع البيانات واستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة على تساؤلات الدراسة، حيث توصلت إلى النتائج الآتية:

١- أن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تقع ضمن الحدود المتوسطة.

٢- أن درجة توافر المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة البحث تقع ضمن الحدود المتوسطة.

٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

٦- بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الاساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المدرسين.

٧- بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

٨- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

١٠- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

١١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

١٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

١٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.

- ١٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.
- ١٥- بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المناخ التنظيمي ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.
- ١٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة المناخ التنظيمي تعزى لمتغير نوع المدرسة.
- وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وضعت الباحثة بعض المقترحات منها:
- ١- إعطاء مديري المدارس ومديراتها مزيداً من السلطة والمشاركة الحقيقية في صناعة القرارات المتعلقة بمدارسهم تعزيزاً لممارستهم للقيادة التحويلية في مدارسهم.
- ٢- عقد محاضرات وورشات تدريبية للمديرين حول نمط القيادة التحويلية وكيفية توظيفها مدرسياً لزيادة فاعلية ممارساتهم القيادية
- ٣- دعوة الباحثين لإجراء دراسات وبحوث أخرى مشابهة لهذه الدراسة ومكملة لها، في بيئات ومناطق مختلفة من الجمهورية العربية السورية، مثل:
- متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في المدارس الثانوية العامة.
- معوقات تطبيق القيادة التحويلية في مختلف مراحل التعليم في الجمهورية العربية السورية.

Abstract

Basic Education Schools' Administrators' Practices in Damascus City of Transformational Leadership and its relation to the Organizational Climate

The study aimed to identify the nature of schools administrators' practices, of the public and private education, regarding the transformational leadership in the province of Damascus, and its relation to the organizational Climate. This was done by answering the following questions:

- 1) What is the nature of the administrators' practices in basic education schools in the city of Damascus, regarding the transformational leadership from the research sample's point of view?
- 2) What is the relation between the administrators' practices, working in the field of Basic Education in Damascus City, and between the organizational Climate from the research sample's point of view?
- 3) What are the differences between the mean scores of the research sample's members regarding the total score, in order to identify the nature of the administrators' practices, in Basic Education schools in Damascus, of transformational leadership, and degrees of its dimensions in relation to variables such as (specialization, gender, educational qualification, years of service, the type of public-private schools)?
- 4) What the differences between the mean scores of the research sample's members regarding the total score, in order to identify the organizational Climate, and the degree of its dimensions in relation to variables such as (specialization, gender, educational qualification, years of service, the type of public-private schools)?

A total number of (708) participants were chosen for this research, including administrators and teachers, those were (5%) of the selected research's community's members, which contains totally (14107). The number of administrators who participated in this research was (564), whereas the number of teachers, males and females, was (13559).

The researcher used two forms of questionnaires as the tool of the research. The first form was designed and verified. It, in its final form, contained 51 items, which dealt with the following five dimensions; (the perfect influence's dimension that contained (10) items, the inspirational motivation dimension that contained (11) items, intellectual provoking dimension that contained (10)

items, the solitary consideration dimension that contained (10) items, and the stabilization dimension that contained (10) items.

As for the second form of the questionnaire, it had been designed and verified as well. It contained, in its final form, (62) items divided on four dimensions as follows; (the relationship held between the administrator and the teachers that contained (20) items, the relationship held between teachers themselves that contained (10) items, the relationship held between teachers and students' parents that contained (10) items, and the relationship held between teachers and other teachers in the same school that contained (19) items.

After collecting the data of the research, and analyzing them statically, the results were as follows:

1. The nature of administrators' practices regarding the transformational leadership from the research's sample point of view is average.
2. There is a statically significant correlation between the administrators' nature of practices regarding the transformational leadership, in Basic Education schools in Damascus city, and the organizational Climate from the research sample's point of view.
3. There is a statically significant correlation between the administrators' nature of practices regarding the transformational leadership, in Basic Education schools in Damascus city, and the organizational Climate from the administrators' point of view.
4. There is a statically significant correlation between the administrators' nature of practices regarding the transformational leadership, in Basic Education schools in Damascus city, and the organizational Climate from the teachers' point of view.
5. There is a statically significant correlation between the administrators' nature of practices regarding the transformational leadership, in Basic Education schools in Damascus city, and the organizational Climate from the instructors sample's point of view.
6. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks on the total mean, in order to identify the administrators' practices regarding the transformational leadership and its sub-dimensions in favor of specialization.
7. There are no statically significant differences between the average of the research sample's marks to identify the administrators practices of transformational leadership in favor of gender.

8. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks on the total mean, in order to identify the administrators' practices and their sub-dimension in favor of qualification.
9. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks on the total mean, in order to identify the administrators' practices regarding the transformational leadership in favor of years of experience.
10. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks, in order to identify the administrators' practices regarding the transformational leadership and in favor of the type of school.
11. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks on total mean, in order to identify the organizational Climate in favor of specialization.
12. There are no statically significant differences between the average of the research sample's marks, in order to identify the organizational Climate in favor of the gender.
13. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks, in order to identify the organizational Climate and its sub-dimensions in favor of the qualification.
14. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks, in order to identify the organizational Climate and its sub-dimensions in favor of the years of experience.
15. There are statically significant differences between the average of the research sample's marks, in order to identify the organizational Climate in favor of the type of school.

In light of the findings of the study, the researcher developed some proposals, those include:

1. Granting schools' administrators and principals more power and real participation in decision-making issues that are related to their schools. Such an action would enhance their practices of transformational leadership their schools.
2. Holding lectures and training workshops directed for administrators, which deal with transformational leadership type, and the methods to active it in schools to enhance the affectivity of the administrators' leading practices.

3. Inviting researchers to conduct studies and other research that are similar to this stud, and complementary to it, in environments that are in different parts of the Syrian Arab Republic, such as:

- The requirements of the transformational leadership's application in public secondary schools.

The obstacles to the of transformational leadership's application in the various stages of education in the Syrian Arab Republic.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Comparative Education



**The Status of Basic education principals practices
in Damascus of transformational leadership and its
relationship to organizational climate**

*A dissertation presented for the Master Degree of Education
in Comparative Education and Educational Administration*

By

Lina Ahmad Al-Abssi

Supervisor

Dr. Lina Shalaty

Professor at Department of Comparative Education

2013–2014