# القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

# Participative Leadership of Public School Principals in Naour District and its Relationship to the Organizational Climate from Teachers Point of Viewed

**إعداد**

**ميرفت أحمد فلاح السواعير**

**إشراف**

**الأستاذ الدكتور علي حسين حورية**

**قدمت هذه الرسالة استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في التربية**

**تخصص الإدارة والقيادة التربوية**

**قسم الإدارة والمناهج**

**كلية العلوم التربوية**

**جامعة الشرق الأوسط**

**أيار، 2022**

# تفويض

أنا **ميرفت أحمد فلاح السواعير**، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: ميرفت أحمد فلاح السواعير.

التاريخ: 29/ 5/2022.

التوقيع:.....

# قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: **القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.**

**للباحثة:** ميرفت أحمد فلاح السواعير.

وأجيزت بتاريخ: 29 / 05 / 2022.

## أعضاء لجنة المناقشة

| الاسم | الصفة | جهة العمل | التوقيع |
|---|---|---|---|
| أ. د. علي حسين حورية | مشرفًا | جامعة الشرق الأوسط | |
| د. كاظم عادل الغول | عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا | جامعة الشرق الأوسط | |
| د. علي عودة الطراونة | عضوًا من داخل الجامعة | جامعة الشرق الأوسط | |
| د. خالد أحمد الصرايرة | عضوًا من خارج الجامعة | جامعة مؤتة | |

# شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، نحمده سبحانه فقد شرف الإنسان وكرمه بحمل رسالة العلم.

فالحمد لله على ما حباني به الله من نعمة، وما أفاء عليّ به من عظيم فضله أن يسر أموري بإتمام رسالتي.

ولا يسعني بعد أن أتم الله عليّ إنجاز كتابة هذه الرسالة إلا أن أتقدم بكل معاني الشكر والامتنان والاحترام إلى الأستاذ الدكتور علي حسين حورية بالتفضل بقبول الإشراف على رسالتي، ومتابعة إنجازها، وتقديم توجيهاته السخية، وملاحظاته السديدة لتقويم هذا الجهد وإخراجه على ما هو عليه فجزاه الله عني خير الجزاء، وأسأل الله تعالى أن يحفظه ذخرًا للعلم ويمدَهُ بالعمر المديد.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة وهم: الدكتور كاظم عادل الغول، والدكتور علي عودة الطراونة، والدكتور خالد أحمد الصرايرة، بتفضلهم عليّ بقبول مناقشة هذه الرسالة، فأنتم أهل لسد خللها وتقويم ما أعوج منها وتهذيب نتوءاتها والإبانة عن مواطن القصور فيها.

كما أتقدم بالشكر لكل من أسهم بإتمام رسالتي على أكمل وجه.

**الباحثة**

**ميرفت السواعير**

## الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة تغمده الله بواسع رحمته.

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن حبي وعشقي لها، إلى التي طالما كانت دعواتها منارةً لدروبي تنيرها لي وتيسر عسر الأيام عليّ، إلى أمي التي مهما كبرت سأبقى طفلتها، إليك أهدي رسالتي لتهديني الرضا والدعاء.

إلى رفيق الدرب وشريك العمر الداعم والمساند لي في كل الأوقات والظروف زوجي الحبيب

إلى من ساندني في تحمل المسؤولية رغم نعومة أظفارهن توأمي الغاليات وأول فرحتي (جود وحلا) وإلى فلذات كبدي صغيري (ليان وجواد) ...

إلى العزوة والسند إلى ملاذي وملجأي بعد الله أخواني وأخواتي حفظهم الله من كل مكره وأمدهم بالصحة والعافية

إلى كل من ساندني وكان عونا لي ووقف إلى جانبي إلى نهاية الطرق.

أهدي إليكم إنجازي المتواضع

**الباحثة**

**ميرفت السواعير**

# فهرس المحتويات

**الموضوع** **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير.....د
الإهداء .....هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول.....ح
قائمة الملحقات.....ي
الملخّص باللغة العربية .....ك
الملخص باللغة الانجليزية .....ل

**الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها**

المقدمة .....2
مشكلة الدراسة.....6
أهداف الدراسة وأسئلتها.....8
أهداف الدراسة .....8
أهمية الدراسة .....9
حدود الدّراسة.....9
مصطلحات الدراسة .....10

**الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة**

أولاً: الإطار النظري.....12
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة.....41
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.....46

**الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات**

منهجية الدراسة.....50
مجتمع الدراسة .....50
عينة الدراسة.....50

أداة الدراسة ..... 51
صدق أداة الدراسة..... 51
ثبات أداة الدراسة..... 55
تصحيح أداة الدراسة..... 56
المعالجة الإحصائية..... 57
إجراءات الدراسة..... 57

**الفصل الرابع: نتائج الدراسة**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 60
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 65
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ..... 71

**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ..... 75
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 83
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..... 91
التوصيات..... 93

**قائمة المراجع**

أولا: المراجع العربية..... 94
ثانياً: المراجع الأجنبية..... 96
الملحقات..... 104

# قائمة الجداول


| رقم الفصل – رقم الجدول | محتوى الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1-3 | معامل ارتباط بيرسون للفقرة بالبعد، والفقرة مع الدرجة الكلية لمحور القيادة التشاركية. | 52 |
| 2-3 | معامل ارتباط بيرسون للفقرة بالبعد، والفقرة مع الدرجة الكلية لمحور المناخ التنظيمي. | 53 |
| 3-3 | قيم معاملات ارتباط أبعاد محور القيادة التشاركية مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة. | 54 |
| 4-3 | قيم معاملات ارتباط أبعاد محور المناخ التنظيمي مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة. | 54 |
| 5-3 | قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد محور القيادة التشاركية والأداة ككل. | 55 |
| 6-3 | قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد محور المناخ التنظيمي والأداة ككل. | 56 |
| 7-4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة التشاركية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً. | 60 |
| 8-4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد تفويض السلطة مرتبة تنازلياً. | 61 |
| 9-4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد التحفيز مرتبة تنازلياً. | 62 |
| 10-4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً. | 64 |
| 11-4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً. | 65 |
| 12-4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد القيادة الإدارية مرتبة تنازلياً. | 66 |

| رقم الفصل – رقم الجدول | محتوى الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 4–13 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً. | 67 |
| 4–14 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد طبيعة العمل مرتبة تنازلياً. | 69 |
| 4–15 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد تقييم الأداء مرتبة تنازلياً. | 70 |
| 4–16 | معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة التشاركية وأبعاد مستوى المناخ التنظيمي. | 72 |

# قائمة الملحقات


| الرقم | المحتوى | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أداة الدراسة بصورتها الأولية | 104 |
| 2 | قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة | 111 |
| 3 | أداة الدراسة بصورتها النهائية | 112 |
| 4 | كتب تسهيل المهمة | 118 |

# القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

**إعداد: ميرفت أحمد فلاح السواعير**

**إشراف: الأستاذ الدكتور علي حسين حورية**

## الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، المعتمد على جمع البيانات من خلال استبانة تضمنت جزأين: الأول لقياس درجة ممارسة القيادة التشاركية (تفويض السلطة، والتحفيز، واتخاذ القرار)، والثاني لقياس مستوى المناخ التنظيمي (القيادة الإدارية، والهيكل التنظيمي، وطبيعة العمل، وتقييم الأداء)، وتكونت عينة الدراسة من (311) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التشاركية في تربية لواء ناعور جاءت بدرجة مرتفعة، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ التنظيمي في تربية لواء ناعور جاء ضمن مستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التشاركية ومستوى المناخ التنظيمي.

وبناءً على النتائج توصي الدراسة بالمحافظة على الدرجة المرتفعة للقيادة التشاركية لدى مديري المدارس عن طريق عقد دورات تدريبية لاطلاعهم على آخر المستجدات التربوية في هذا المجال، واعطاء المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس من أجل تبني ممارسة القيادة التشاركية في مدارسهم، وذلك للمحافظة على المناخ التنظيمي المرتفع.

**الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية، مديرو المدارس، لواء ناعور، المناخ التنظيمي، المعلمون.**

# Participative Leadership of Public School Principals in Naour District and its Relationship to the Organizational Climate from Teachers Point of View

**Prepared by: Meervat Ahmad Falah Al-Sawa'eer**

**Supervised by: Prof. Ali Hussein Houria**

## Abstract

This study aimed at identifying the Participative Leadership of Public School Principals in Naour District and its Relationship to the Organizational Climate from Teachers Point of Viewed. The study applied the descriptive, correlational method, which depends on data collection through the questionnaire. The instrument was divided into two parts; the first part was organized to measure the degree of the participative leadership (authorization, authority, stimulation, and decision taking). On the other hand, the second party was to measure the organizational climate level (the administrative leadership, organizational structure, work nature, and performance evaluation). The study sample comprised (311) male and female teachers, who were chosen by the simple random manner.

The results showed that the practice degree of the participative leadership in Na'our District was high, and the organizational climate level in this district was high too. The results further showed a statistically significant relationship between the participative leadership and the organizational climate level.

Based on the results, the study recommended maintaining the high level of the participative leadership through holding training courses to inform the stakeholders about the latest educational developments in this area. In addition, the study recommended providing the school principals more authorities to adopt the participative leadership practice in their schools, and to maintain the high organizational climate.

**Keywords: Participative Leadership, School Principals, Na'our District, Organizational Climate. Teachers**

# الفصل الأول:
# خلفية الدراسة وأهميتها

# الفصل الأول

# خلفية الدراسة وأهميتها

## المقدمة

يعتمد تطور أي دولة في المقام الأول على النظام التعليمي المتوافر فيها، ولا جدال بأن نجاح النظام التعليمي له دور مهم في تنمية الشعوب وتقدم الدول وهو مؤشر من مؤشرات التنمية البشرية والاقتصادية، وبالتالي فإن تقدم أي دولة أو تطورها يعتمد بالدرجة الأولى على النظام التعليمي، وفي الأردن كباقي الدول قد مر بسلسلة من التغييرات السياسية والهيكلية بهدف تحسين العملية التعليمية.

وتعد المدرسة مؤسسة تعليمية رسمية تنظمها الحكومة كمحاولة لتوفير الموارد البشرية التي تتمتع بالمعرفة والمهارة، ولديها السلوك الأخلاقي العالي، والجودة لبناء الدولة والمجتمع والأمة (Narad, Kaitano & Lakhanpal, 2020). وكمحاولة لتحقيق الغرض من المدرسة ووظيفتها، هناك العديد من الأطراف المعنية، مثل مديري المدارس والإداريين والمعلمين والطلبة، وجميعهم أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة، يتحدون في مؤسسة واحدة تسمى المدرسة (Gemnafle, Waimuri & Batlolona, 2018).

تتفاعل هذه الأطراف تحت مظلة المناخ التنظيمي للمدرسة، وذلك لبناء العلاقات البشرية، وتوفير بيئة عمل ممتعة، ولجعل كل فرد أو عضو في المدرسة يشعر بالراحة في العمل بهدف تحسين الأداء التنظيمي (Puteh, Adnan, Ibrahim, Noh, & Che'Ahmad, 2014). حيث يعد المناخ التنظيمي المريح في المدرسة أمرًا مهمًا لأنه يسمح للمعلمين بالعمل بشكل كامل،

ويمكن للطلبة توليد الدافع للإنجاز في أنشطة التعلم والتعليم ( Shim, Kiefer & Wang, 2013).

وهذا ما أكده نجوكو (Njoku, 2019) أن جودة العلاقة في التنظيم المدرسي تعد عاملاً تنظيميًا، حيث يؤدي المناخ التنظيمي دورًا مهمًا في إدارة وتنظيم المدرسة، بالإضافة إلى تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين ونجاحهم. كما أكد جوفي وهيغينز دي أليساندرو ( Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013) أنه في المدارس يُعترف بالمناخ التنظيمي الإيجابي باعتباره عنصرًا مهمًا هدفه إصلاح المدرسة، وتحسين سلوك الطلبة والمعلمين، والأداء الأكاديمي الجيد.

إن المناخ التنظيمي المدرسي، وفقًا لريدر (Rieder, 2021) يُعد قيمة وشخصية الحياة المدرسية، التي تعكس المعايير العامة، والأهداف، والقيم، والعلاقات الشخصية، والتدريس، وممارسات التعلم داخل المدرسة، كما أنه نهج يراقب فيه أعضاء المدرسة ويصفون محيطهم وبيئتهم بطريقة سلوكية وقاعدة قيمية. ومع ذلك، إذا كان هناك أفراد يظهرون سلوكات غير مقبولة في جو التفاعل أو العلاقات الإنسانية، فيمكن التأكد من أن انسجام العمل والراحة والسهولة في القيام بالمواقف التنظيمية يصبح أكثر صعوبة ( O'Brennan, Bradshaw & Furlong, 2014). كما أنه إذا حصل نقص في دعم إكمال مهمة ما في المدرسة، فإن ذلك سيعطل العلاقات الإنسانية داخلها، ويضعف في النهاية روح وأداء مؤسسة المدرسة، وبالتالي يؤثر على نتائج تعلم الطلبة (Reinke, Herman & Stormont, 2013).

ومن هنا، يظهر دور مدير المدرسة كقائد في توفير المناخ التنظيمي المدرسي. وهذا ما أكده يوسادلو (Usadolo, 2020) أن القيادة تكاد تكون العامل الأوحد الذي يؤثر على تصورات المعلمين ومشاركتهم في مكان العمل. كما تشير الدراسات البحثية حول المناخ التنظيمي إلى أن

سلوكات القيادة هي العامل الأكثر أهمية في تحديد المناخ التنظيمي، وأنها تحتل مكانة مهمة في تشكيله (İşçi, Cakmak & Karadağ, 2015)، وإيجاد بيئة إيجابية (Hemingway, 2020) لذلك، على مدير المدرسة تنفيذ واجباته القيادية وخلق مناخ تنظيمي إيجابي في المدرسة التي يقودها (Gemnafle, Waimuri & Batlolona, 2018).

وقد أشار ناراد وكايتانو ولاخانبال (Narad, Kaitano & Lakhanpal 2,020) إلى أن القيادة في بيئة المدرسة هي النمط الذي يستخدمه مديرو المدارس لتوفير مناخ تنظيمي مدرسي يتميز بإنتاجية المعلمين والطلبة، فالمناخ التنظيمي للمدرسة يرتبط بالقيادة المدرسية، وهذا أمر ضروري للغاية بالنظر إلى حجم تأثيرات المناخ التنظيمي المدرسي على سلوك المعلمين والطلبة والموظفين وجميع العناصر المرتبطة بأنشطة التدريس والتعلم في المدرسة. حيث يأتي المناخ التنظيمي الإيجابي على النحو المنشود من عدة عوامل مهيمنة في تنظيم المدرسة، أهمها قيادة مدير المدرسة.

وبالمقابل فإن توفير المناخ التنظيمي الإيجابي في المدرسة يتطلب تغيير مدير المدرسة لدوره كقائد، وهذا ما أكده وين (Wynn, 2020) أنه قد حان الأوان أن يغير مديرو المدارس أدوارهم التقليدية في قيادة المدرسة. فقد ولت الأيام التي كان فيها المديرون هم الشخصيات الديكتاتورية بينما المعلمون هم التابعون الخاضعون، فمديرو المدارس الذين يمارسون أسلوب القيادة الاستبدادي، والنظام الهرمي، والنموذج البيروقراطي في مدارسهم يقوضون إبداع معلميهم، فإذا لم يُسمح للمعلمين بالمشاركة في قرارات المدرسة، وإذا كانوا غير راضين عنها، فإن ذلك سيؤثر على أدائهم (Adigüzel, Çakir & Küçükoğlu, 2020).

ووفقًا للسبيعي (Alsubaie, 2021)؛ وغرين (Graen, 2013) فإن القيادة هي فعل يقود الناس نحو تحقيق أهداف معينة، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف المحددة إلا من خلال تأثير القائد على الأتباع؛ لذا يجب أن تبني القيادة الجيدة معنويات المعلمين، وتضع رؤية تنظيمية واضحة، وتخلق التواصل الفعال وتقدم التوجيه، وتساعد في تقسيم العمل وفقًا للمقدرة، وتضع الأساس للتعاون داخل المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى ايجاد مناخ تنظيمي مدرسي إيجابي.

ولتحقيق هذه الأهداف يمارس مدير المدرسة أساليب قيادية عديدة تتفاعل مع عوامل عدة، مثل الموقف تجاه الأحداث، والسلوك، والنهج تجاه المرؤوسين، وتوقعات المرؤوسين والرؤساء (Von Fischer, 2017). فبعض هذه الأساليب تتغير وفقًا للعواطف والأفكار والسلوكيات، ويعد أسلوب القيادة التشاركية من الأساليب التي تؤثر إيجاباً، وتزيد من أداء المعلم المهني، وتدعم المناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي. وهذا ما أكده إقبال وأنور وحيدر ( Iqbal, Anwar & Haider, 2015) أن نمط القيادة التشاركية يوفر بيئة عمل صحية تعزز الأداء والإنتاجية العالية، كما ويُعد النمط الأكثر فائدة على المدى الطويل والتأثير الإيجابي على الموظفين. كما أن القيادة التشاركية تعد عاملاً مهما يؤثر على الأداء التنظيمي (Alsubaie, 2021). وهذا ما أوصت به دراسة ستيوارت (Stuart, 2021) ودراسة الهندي والثبيتي (2019) بضرورة ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديري المدارس، وأنهم معنيون بإيجاد فرص للقاء المعلمين بانتظام للتعاون والعمل معًا، بالإضافة إلى توفير التطوير المهني والتدريب على مبادئ وممارسات القيادة المشتركة.

ويشير مفهوم القيادة التشاركية إلى النمط القيادي الذي يتم فيه استشارة أعضاء الفريق في أثناء عمليات صنع القرار وحل المشكلات. إضافة إلى أنه تعبر عن تكافؤ السلطة وتقاسم حل

المشكلات مع العاملين من خلال التشاور معهم قبل اتخاذ القرار، فالقيادة التشاركية يتحمل فيها الأفراد مسؤوليات أكبر في عملية اتخاذ القرارات، وتعكس القيادة التشاركية بشكل أساسي مقدرة القائد على إنشاء بيئة عمل تعاونية وداعمة وتمكينية وديمقراطية ( Chen, Wadei, Bai & Liu, 2020).

وعلى عكس أنماط القيادات الأخرى، توفر القيادة التشاركية فرصة للتعبير عن الرأي، وفرصة للمساهمة بآراء وتوصيات لاتخاذ القرارات داخل المدرسة، كما تقلل من الصراع بين الموظفين، وتمنع عزلهم داخل المدرسة، وتهتم بأفكارهم، كما تعطي أهمية لمشاركتهم في عمليات صنع القرارات والتخطيط التي يتم داخل المدرسة (Adigüzelet al, 2020).

وفي ظل التحولات السريعة والمتلاحقة في مجال القيادة المدرسية للتوجه من المركزية إلى ممارسة أنماط متعددة من اللامركزية بهدف صنع قرارات تشاركية بين جميع الأطراف المعنية داخل المؤسسة التربوية، يكون هدفها الإصلاح والتطوير وتحسين الأداء المدرسي، جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرَف إلى القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

## مشكلة الدراسة

تحتاج المدارس اليوم إلى التمتع بمناخ تنظيمي هادئ يساعد على ضمان تحقيق الأهداف التعليمية في ظل العولمة، والتغييرات المتسارعة والمتتالية في العالم، والانفجار المعرفي الذي أثر على النظام التعليمي، فمدارس اليوم مختلفة عن تلك التي كانت موجودة في السنوات الماضية. إلا أن المدارس لا تكاد تخلو من سلوكات تعمل على تقويض المناخ التنظيمي فيها، فالخلافات بين الموظفين أو الإداريين أو الطلبة، وعدم مشاركة المعلمين والمعلمات في اتخاذ عملية القرار،

والصراع بين مديري المدارس والمعلمين، كلها مصادر وسبب للمناخ التنظيمي غير الملائم في المدارس. وهذا ما أكدته دراسة نجوكو (Njoku, 2019) بأن سلوكات بعض مديري المدارس تعمل على تقويض المناخ التنظيمي للمدرسة. كما أكدته نتائج دراسة العمري والطعاني (2013) التي أشارت إلى أن مستوى المناخ التنظيمي في المدارس جاء بدرجة متوسطة؛ لذا يمكن إرجاع هذه المشكلة إلى العديد من المتغيرات أهمها القيادة المدرسية التي يمارس فيها النمط البيروقراطي، والقيادة الاستبدادية. كما لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة في عدد من مدارس وزارة التربية والتعليم أن بعضاً من مديري المدارس يسيئون استخدام السلطة، ومعاملة العاملين فيها، وبعضهم يهتم بممارسة السلطة بدلاً من تحقيق أهداف التعليم مما أثر على المناخ التنظيمي في المدرسة.

لذا؛ لم تعد النظرة التقليدية للقيادة حيث يكون شخص واحد هو المسؤول والمسيطر مقبولة في القيادة، ويشير الباحثون والممارسون في أنماط القيادة إلى أن القيادة يجب أن تكون مشتركة بين مجموعة من الأفراد في المدرسة وليس في يد شخص يتولى دور القائد الأعلى، وهذا ما أكده ساجناك (Sagnak, 2016) بأنه لا يمكن تحقيق النجاح الكامل في المدارس ذات النمط البيروقراطي الذي يتم فيه التأكيد على العلاقات من أعلى إلى أسفل، ولكن النجاح يتحقق مع هيكل السلطة اللامركزية.

وقد أكدت الدراسات التي ركزت على القيادة القائمة على المدرسة أن القيادة التشاركية هي الوسيلة الرئيسة التي تعمل على تحسين مستوى الأداء في المدارس، من خلال تركيزها على تكافؤ السلطة وتقاسم حل المشكلات مع المعلمين من خلال التشاور معهم قبل اتخاذ القرار، فالقيادة التشاركية يتحمل فيها المعلمون مسؤولية أكبر في عملية اتخاذ القرارات، فالقيادة التشاركية تعد أفضل نهج قيادي. وهذا ما أوصت به نتائج دراسات (الخروصية، 2021؛ Alsubaie, 2021؛

Stuart, 2021؛ الجهمي والصنات، 2020؛ العتيبي، 2020، Adigüzel, Çakir & Küçükoğlu, 2020؛ الهندي والثبيتي، 2019؛ الحارثي، 2018) إلى ضرورة ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديري المدارس، كون ممارسة القيادة التشاركية تتيح فرصاً للتميز، وتعمل على حل المشكلات المدرسية؛ لذا جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

## أهدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور؟

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين.

2. التعرف إلى مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين.

3. بيان ما إذا كان هناك علاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى المناخ التنظيمي.

## أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع القيادة التشاركية كونها مفهوم متقدم عن القيادة التقليدية، ونتائجها ستفيد واضعي السياسات التربوية والمؤسسات التعليمية، حيث تمكنهم من فهم ما إذ كانت هناك علاقة بين القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي، وستفيد في تحفيز مديري المدارس لتبني فكرة تطبيق القيادة التشاركية في مدارسهم. كما ستقدم هذه الدراسة رُؤية لوزارة التربية والتعليم حول درجة مساهمة القيادة التشاركية في تحسين المناخ التنظيمي لدى مديري المدارس، لإعداد دورات بهدف تطوير القيادة التشاركية في مدارسهم. كما قد تفسح نتائج الدراسة المزيد من البحث من قبل الطلبة والباحثين الآخرين المهتمين بمجال القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي.

## حدود الدّراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية

**الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي.

**الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية.

**الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية.

**الحد الزماني:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

**محددات الدراسة:** تعميم النتائج على مجتمع الدراسة وما يماثله من مجتمعات أخرى.

## مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة:

**القيادة التشاركية:** هي "مشاركة المعلمين في القرارات على مستوى المدرسة مع مديري المدارس والتشاور والاستماع لآرائهم لتحسين العملية التعليمية التعلمية" (Flamm, 2020:p9).

وتُعرَفها الباحثة إجرائياً بأنها: نمط القيادة الذي يسمح للمعلمين بالمشاركة بما يتجاوز أدوارهم ومسؤولياتهم الأساسية لتحقيق أهداف المدرسة ودعم النتائج الناجحة. وقد تم قياسه من خلال محور القيادة التشاركية في أداة الدراسة والمكون من ثلاثة أبعاد (تفويض السلطة، والتحفيز، واتخاذ القرار).

**المناخ التنظيمي:** "طبيعة بيئة العمل أو البيئة النفسية التي يشعر بها الموظفين والتي تؤثر في مواقفهم وسلوكهم تجاه عملهم" (Nabilla & Riyanto, 2020:p 439).

وتُعرَفه الباحثة إجرائياً بأنه: تصورات المعلمون لبيئة عملهم في المدرسة والتي تؤثر في أدائهم. وقد تم قياسه من خلال محور المناخ التنظيمي في أداة الدراسة والمكون من أربعة أبعاد (القيادة الإدارية، والهيكل التنظيمي، وطبيعة العمل، وتقييم الأداء).

# الفصل الثاني:
# الإطار النظري والدراسات السابقة

# الفصل الثاني
# الإطار النظري والدراسات السابقة

## أولاً: الإطار النظري

تناول هذا الفصل عرضاً للمفاهيم الأساسية في الدراسة الحالية القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وقد عرضت في ثلاثة محاور وهي: المحور الأول تناول القيادة التشاركية، والمحور الثاني تناول المناخ التنظيمي، والمحور الثالث الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التشاركية لمديري المدارس والمناخ التنظيمي.

### أولاً: القيادة التشاركية Participative Leadership

القيادة التشاركية هي نمط القيادة التي يتم فيها استشارة أعضاء الفريق في أثناء عمليات صنع القرار وحل المشكلات، وفي هذا النمط لا يوجد تمييز رسمي بين القادة والأتباع، حيث يتم تكافؤ السلطة وتقاسم حل المشكلات مع الموظفين من خلال التشاور معهم قبل اتخاذ القرار، فالقيادة التشاركية يتحمل فيها الأفراد مسؤولية أكبر في عملية اتخاذ القرارات، وتعكس بشكل أساسي مقدرة القائد على إنشاء بيئة عمل تعاونية وداعمة وتمكينية وديمقراطية، ويمكن أن يطبق هذا النمط في أي مؤسسة حيث يتم إعطاء جميع الأفراد مسؤولية المشاركة وتبادل آرائهم، فالقيادة التشاركية، تشير إلى نمط القيادة الذي يأخذ فيها الموظفين المزيد من الأدوار التشاركية في عملية صنع القرار، وبالتالي فهي نوع من القيادة يمكن تطبيقه على أي مؤسسة سواء أكانت خاصة أم حكومة (Nemaei, 2012).

وتشمل القيادة التشاركية العديد من السلوكيات، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: استشارية، وإجماع، وديمقراطية. فالقادة يتشاورن مع أعضاء المجموعة قبل اتخاذ القرار. ومع ذلك، فإنهم يحتفظون بالسلطة النهائية لاتخاذ القرارات. كما يسعى القادة إلى الإجماع، ويشجعون المناقشة الجماعية حول قضية ما ثم يتخذون قرارًا يعكس الاتفاق العام وسوف يدعمه أعضاء المجموعة. وجميع الموظفين الذين سيشاركون في القرار لديهم فرصة لتقديم المدخلات، ولا يعتبر القرار نهائيًا حتى يبدو أن جميع الأطراف المعنية ستدعم القرار على الأقل، ويمنح القادة السلطة النهائية للمجموعة، فيعملون كجامعين لرأي المجموعة ويأخذون تصويتًا قبل اتخاذ القرار (DuBrin, 2019).

ووفقًا لنورثاوس (Northouse, 2018) يتشاور القائد التشاركي مع الموظفين، ويحصل على أفكارهم وآرائهم، ويدمج اقتراحاتهم في القرارات المتعلقة بكيفية استمرار المؤسسة. ويتم التأكيد أيضًا على القيادة التشاركية عندما يكون القادة غير متأكدين ويحتاجون إلى مزيد من الأفكار لأداء مهمة، حيث يؤدي الترحيب بالأفكار إلى مناقشات حرة ومفتوحة بين أعضاء المجموعة، ويتم بعد ذلك مشاركة الأفكار بشكل علني بدرجة عالية من الانسجام والإمكانيات والاقتراحات.

ظهرت فكرة القيادة التشاركية في ثلاثينيات القرن الماضي بعد أن أجرى هوثورن تجربة كانت تهدف إلى تحسين إنتاجية الموظفين. والجدير بالذكر أن تجربة هوثورن تتطلب أن يعمل الموظفون بشكل أكثر إنتاجية عند مراقبته عن كثب. وقد مهدت هذه الدراسة الطريق لاكتشاف نظرية القيادة التشاركية. وقد توصلت دراسته إلى أن المشاركة في القيادة كانت فعالة حيث زاد الرضا الوظيفي للعمال بشكل كبير عندما تم توفير بيئة داعمة لهم، كما أظهرت أن نمط القيادة التشاركية يشمل

المشاركة في صنع القرار، ويمكن الموظفين من أن يكونوا مديرين تنظيميين أقوياء ( Sinani, 2016؛ Nemaei, 2012).

وفي أواخر القرن العشرين اكتسب نمط القيادة التشاركية شعبية عندما أجرى لوين وليبيت ووايت ( Wyatt &Lwin, Libet) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين مقدار المشاركة في صنع القرار والبعد الديمقراطي والسلطوي للقيادة في عام 1939، ودرسوا تداعيات أنماط القيادة المختلفة على سلوك مجموعات عديدة من القصر، حيث أنتج نمط القيادة التشاركية وحدة جماعية أكبر من أي نمط آخر. وبعد تجارب لوين، زاد عدد الدراسات حول القيادة التشاركية بشكل ملحوظ. وفي الخمسينيات من القرن الماضي، توسع ليكرت في الدراسة التي أجراها فليشمان (Fleischmann) من خلال إجراء دراسة حول سلوكيات القيادة. وكان الهدف الرئيسي من الدراسة هو اكتشاف أكثر أساليب القيادة فعالية التي يمكن للقادة استخدامها في التعامل مع موظفيهم (ليكرت، 1967). وبعد الستينيات، اقترحت دراسات مختلفة استخدام القيادة التشاركية لتعزيز إنتاجية الموظف. وتوصلت إلى أن القيادة التشاركية من أساليب القيادة أو نظرية من النظريات التي يمكن ان تطبق في المؤسسات (Alsubaie, 2021).

إن القيادة موجودة في جميع الثقافات وهي موجودة منذ فترة تفاعل الناس، وتكشف مراجعة أدبيات القيادة عن وجود العديد من المناهج النظرية المختلفة لشرح عملية القيادة ( Nemaei, 2012:p18). فقد وصف نورثاوس (Northouse 2018:p43) القيادة بأنها عملية يؤثر فيها المرء على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك. وفي مجال المدرسة تعرف القيادة بأنها تأثير غير مباشر ولكنه قوي يحفز مجموعة من المعلمين فيما يتعلق بهدف أو رؤية مشتركة حول جودة التدريس وفعالية المدرسة وإنجاز الطلاب في المدرسة (Wynn, 2020:p13).

بينما مفهوم القيادة التشاركية، ووفقا لبيرس ومانز وسيمز ( Pearce, Manz & Sims, 2009:p234) يشير إلى العملية الديناميكية التي يتشارك الأفراد فيها في رؤى تنظيمية مشتركة ويعملون معًا لتحقيق مهمة المؤسسة وأهدافها.

وتعرف القيادة التشاركية على أنها اتخاذ قرار مشترك أو التأثير المشترك لاتخاذ القرار بين الرؤساء والمرؤوسين (Sagnak, 2016:p 183). كما أنها نمط القيادة الذي يوفر فرصًا للموظفين ليكونوا على علم بقضية ما ويساهمون في تطوير حل لها (Ceng, 2016:p6).

وتُعرَّف القيادة التشاركية بأنها سلوك غير رسمي للقائد يعطي فرصًا للمرؤوسين للمشاركة في عملية صنع القرار وتلقي مدخلات من الموظفين لاتخاذ قرار الجودة (Bhatti et al, 2019:p4).

كما أن القيادة التشاركية هي مشاركة المعلمين في القرارات على مستوى المدرسة مع مديري المدارس فيما يتعلق بعملية التعلم والتعليم (Flamm, 2020:p9).

ويمكن تعريف القيادة التشاركية عمومًا على أنها عملية يشارك فيها القائد سلطته مع الموظفين غير المتكافئين في التسلسل الهرمي عن طريق إشراكهم في عملية صنع القرار والتشاور والاستماع لآرائهم (Usadolo, 2020 :p3). كما يشير مفهوم القيادة التشاركية إلى تمكين أعضاء المؤسسة المختلفة للمشاركة في عمليات صنع القرار (Martins-Osarenkhoe, 2021:p10).

وفي السياق نفسه تشير القيادة التشاركية إلى ذلك النوع من القيادة حيث تكون عملية اتخاذ القرارات لامركزية ويتقاسم القادة هذه السلطة مع الموظفين (Alsubaie, 2021:p11).

يلاحظ مما سبق أن القيادة التشاركية نمط يسمح للمعلمين بالمشاركة بما يتجاوز أدوارهم ومسؤولياتهم الأساسية لتحقيق أهداف المدرسة ودعم النتائج الناجحة.

**أهمية القيادة التشاركية**

القادة يؤثرون بشكل كبير على بيئات العمل، وقد تكون القيادة التشاركية مفيدة بشكل خاص لإبداع الموظف، حيث يتشاور القادة مع الموظفين في اتخاذ القرارات التنظيمية، كما يمكن ربط القيادة التشاركية بالعديد من النتائج الإيجابية للموظفين مثل الرضا الوظيفي، والمشاركة، وأداء العمل، إضافة إلى ذلك، فإن القيادة التشاركية مهمة باعتبارها استحضار آليات تحفيزية أو نفسية لها تأثيرات رئيسة مباشرة أو معتدلة على ابتكار الموظفين، كما أن للقيادة التشاركية أهميتها في بناء ثقافات منفتحة تعزز الاحترام والثقة والقبول. علاوة على ذلك، ونظرًا لإشراك القادة للموظفين في عمليات صنع القرار، يشعر الموظفون بأمان نفسي أكبر، بحيث تصبح التفاعلات الاجتماعية الصحية أكثر بروزًا في بيئة العمل (Chen, Wadei, Bai & Liu, 2020).

**فوائد القيادة التشاركية**

يرى أدجوزول وشاكير وكوكوك أوغلو (Adigüzel, Çakir & Küçükoğlu, 2020) أن للقيادة التشاركية فوائد تتمثل في أنها تقلل من الصراع بين الموظفين، وتمنع عزل الموظفين داخل المؤسسة، وتهتم بأفكار الموظفين، وتعمل على زيادة كفاءة المؤسسة من خلال تحفيز الموظفين، والتأكد من أخذ آراء الموظفين، وإعطاء أهمية لمشاركتهم في القرارات والتخطيط الذي يجب أن تتخذه المؤسسة، وبالتالي يعمل الموظفون بكفاءة أكبر عندما يرون القيمة الممنوحة لهم.

ويرى ساجناك (Sagnak, 2016:p183) أن القيادة التشاركية من أهم العوامل التي تؤثر على الابتكار التنظيمي، حيث يشجع القادة المشاركون المعلمين على إيجاد فرص جديدة، وتوليد معلومات جديدة، وبالتالي، يمكن التأكيد على أن سلوك القيادة التشاركية يؤثر على سلوك المواطنة

التنظيمية الموجه نحو التغيير، كما أن المعلمين على استعداد للمشاركة بشكل أكبر في صنع القرار فيما يتعلق بتعليم المناهج الدراسية.

بينما يرى وين (Wynn, 2020) أن من فوائد القيادة التشاركية أنها تتيح بيئة جماعية تتكون من هدف مشترك ودعم اجتماعي وصوت موحد، ويتضمن ذلك جهودًا تعاونية في إكمال المهمات المختلفة مع الاعتراف بالتنوع، وفي الوقت نفسه يدعم المعلمون بعضهم بعضاً من خلال علاقات صحية على الصعيدين الفردي والجماعي، كما يصبح المعلمون أكثر راحة في إبداء الآراء والتأثير على القرارات من جانب المدرسة. كما أن القيادة التشاركية تتيح فرصاً يختبر فيها المعلمون تعاونًا ناجحًا مما يمكّن مقدرتهم القيادية من النجاح دون التوجيه أو الاعتماد على مدير المدرسة. إضافة إلى ذلك فإن القيادة المشتركة تشجع التفكير الإبداعي والعقلاني بحيث تمكن المعلمين في المدرسة من اختبار افتراضاتهم الخاصة وافتراضات الآخرين بدلاً من انتظار تسليم الأفكار والقرارات من خلال التسلسل الهرمي.

في حين يرى ووليهاند (Wooleyhand, 2012) أن القيادة التشاركية في المدارس تعمل على تحسين وتعزز التواصل والتعاون بين الزملاء، وتعزز الرؤية التنظيمية، وتمكن المعلمين من تلبية احتياجات جميع الطلبة، وتساعد على إنشاء المهمات والرؤى والأهداف، وتزيد الثقة بين الأقران، وتعزز التمكين في أثناء قيادة المدارس نحو النجاح.

ويشير نعيمي (Nemaei, 2012) إلى أن ممارسة القيادة التشاركية في المؤسسة تقدم مجموعة متنوعة من الفوائد تتمثل في إمكانية زيادة الرضا الوظيفي للموظف، وزيادة مستوى الابتكار في المؤسسة، وزيادة جودة القرار، وإمكانية المساهمة في زيادة جودة حياة عمل الموظف، وزيادة دافعيته، إضافة إلى أنها تزيد من مستوى التزامه.

**أبعاد القياد التشاركية**

ما إن بدأ الباحثون بدراسة القيادة التشاركية، حتى تبين أن هناك اختلاف حول تحديد عدد ونوعية الأبعاد المكونة له، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة البيئات التي تم دراستها من قبل الباحثين. وتشير دراسات (الجهمي والصنات، 2020؛ الخروصية، 2021؛ إسماعيلية، 2018) إلى أن أهم أبعاد القيادة التشاركية هي:

**تفويض السلطة:** نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة على عاتق قائد المدرسة التي يفرضها عليه مركزه القيادي، يتطلب منه تفويض بعض السلطات للمعلمين والعاملين في المدرسة حتى يتفرغ للعمليات الإدارية المهمة.

**اتخاذ القرار:** يشير المختصون في الإدارة التربوية إلى أن اتخاذ القرار هو جوهر العملية الإدارية؛ لذا من المفترض أن تتم عملية صناعة القرار من خلال عملية تشاركية مع جميع العاملين في المدرسة، أما اتخاذ القرار النهائي فتكون من مسؤولية قائد المدرسة.

**الحافز:** ويشير إلى مجموعة من المؤثرات التي تهدف إلى استثارة الدوافع الداخلية للفرد، التي من شأنها توجيه السلوك لإشباع الحاجات.

**خصائص القيادة التشاركية**

للقيادة التشاركية عدة خصائص منها (Alsubaie, 2021):

**التواصل:** توضح القيادة التشاركية الرؤية والرسالة بشكل جيد بما يكفي مع الموظفين، وذلك باستخدام قوتهم وشخصيتهم كمواقع ذات تأثير. كما يساعد القادة في تحديد هدف المؤسسة ويستخدمون خارطة طريق للوصول إلى أهداف الإنجاز المرجوة.

**التماسك:** من المفترض أن تكون أي بيئة عمل مهيأة لجميع أنواع التحديات، ويقع عبء العمل الناجم عن التحديات دائمًا على عاتق القيادة، فالقادة معنيون بالتعامل مع الضغط وإدارته بطريقة تدفع الفريق إلى الأمام، فنمط القيادة التشاركي يعزز القادة الذين يمتلكون المهارات والشخصية الصحيحة للبقاء مركزين ومسيطرين.

**المسؤولية:** إن المدير الجيد هو أول من يقبل اللوم، فالقائد التشاركي يتحمل المسؤولية ويتقبل اللوم ولا يهرب من عواقب أفعاله.

**المرونة:** القيادة التشاركية مرنة ويمكن أن تتكيف مع التغييرات، فالعمليات اليومية تتغير، مما يؤدي إلى إحداث تغييرات في المواضيع المخطط لها والنتائج والمواد والأدوار وحتى مشاركة الموظفين، لذلك، يجب أن تكون القيادة قادرة على التكيف.

**التواضع:** القادة التشاركيون هم دائمًا حازمون ولكن ودودون، ويمتلكون المقدرة على التحدث والاستماع إلى فرقهم أو أتباعهم على جميع المستويات داخل المؤسسة التعليمية لكسب احترامهم وثقتهم ودعمهم.

**التطلع إلى الأمام:** تتضمن القيادة التشاركية قادة يتطلعون إلى المستقبل، ولديها المقدرة على تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها في إطار زمني معين، فالقيادة التشاركية توجه المؤسسة بأكملها لامتلاك هذا النوع من الرؤية.

**مبررات القيادة التشاركية**

هناك عدة مبررات لاستخدام القيادة التشاركية في المدارس تتمثل في أن القيادة الفردية تترك مواهب المعلمين غير مستغلة، وأن التحسينات التي تم تحقيقها لا يمكن الحفاظ عليها بسهولة ما لم

يشارك فيها المعلمون، وأن البرامج قد تتبدد عندما يغادر مدير المدرسة، فالقيادة التشاركية المدرسية هي المفتاح لتطوير مجتمعات التعلم، وهذا له تأثير إيجابي على تعلم المعلم وإنجاز الطلبة، إضافة إلى أن القيادة التشاركية تمكن المعلمين من اتخاذ القرارات وتبني القدرات القيادية لديهم، الأمر الذي يؤدي إلى تفاعلهم بشكل إيجابي مع الزملاء وقائد المدرسة في جهود الإصلاحات التعليمية (Flamm, 2020).

ويرى نعيمي (Nemaei, 2012) بأنه بسبب البيئة المتغيرة المعقدة، يبدو أن أنماط القيادة السابقة تعيق الأداء التنظيمي، ومن ثم هناك حاجة لأنماط قيادة جديدة قائمة على مبادئ المشاركة تكون قادرة على التعامل مع المعدل السريع للتغييرات، ومن أجل الحصول على قيادة فعالة، يجب على القائد التأثير وتوجيه الموظفين نحو أهداف المؤسسة من خلال التحفيز الفردي بدلاً من الإكراه، لذلك يجب التعامل مع المفهوم الحديث للقيادة على أنه مجموعة من القيم والسلوكيات التي يعرضها القائد لتشجيع المشاركة والالتزام وتنمية التابعين، لأن الانفتاح على الأفكار الجديدة هو عنصر أساسي لتشجيع مشاركة الموظفين، ومن الأسباب الرئيسة للحاجة إلى قادة مشاركين هي التغييرات في الثقافات والبيئة والسياسة، فبسبب عوامل مثل العولمة، ونمط الحياة الرقمي، تتغير المبادئ التنظيمية للقيادة وبيئة المؤسسات والهياكل التنظيمية بشكل كبير بحلول عام 2030، وبالتالي فإن نمط القيادة لا بد أن يتحول من فردي إلى جماعي، ودمج الآخرين في القيادة.

**محاور ممارسة القيادة التشاركية**

حدد جيازي (Gyasi, 2015) التعاون وصنع القرار المشترك باعتبارهما المحاور الرئيسة لممارسة القيادة التشاركية، وهذه الفكرة مستمدة من عدد من الأدبيات والسبب في ذلك أن اتخاذ القرار والتعاون أمر لا غنى عنهما في كل مؤسسة:

**1- التعاون:**

هو العمل مع شخص آخر لإنتاج شيء ما، وهو مرتبط بممارسة القيادة التشاركية في المدارس، والتي تعني أن يتعاون المدير والمعلمون وأولياء الأمور لتحسين المدرسة، وهذا يعني أن قيادة المدرسة اليوم لم تعد في قبضة فرد واحد ولكنها تتطلب جهودًا متضافرة من جميع الأفراد الذين يشكلون جزءًا من المجتمع المدرسي، والمعلمون كجزء من القيادة المدرسية يشاركون في جميع الأنشطة المدرسية مثل التخطيط والمناقشة المفتوحة للأمور وحل مشكلات المدرسة.

**2- صنع القرار المشترك:**

ثاني محاور ممارسة القيادة التشاركية هو صنع القرار المشترك الذي يشارك فيه مدير المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور، ومن المفترض أن القرارات التي يتم الاتفاق عليها من قبل العديد من الأشخاص ذوي الآراء المختلفة تتميز بالمعرفة والمهارات والجودة، كما أن إشراك المعلمين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة في صنع القرار، يؤدي إلى قرارات جيدة وواضحة.

**دور مدير المدرسة في القيادة التشاركية**

عندما يمارس مدير المدرسة القيادة التشاركية فإن دوره يتمثل في تشجيع الموظفين على التعبير عن أفكارهم ومقترحاتهم، والعمل كمدرب يسهل على جميع الموظفين إظهار أفكارهم علانية ويستخدم هذه المعلومات القيمة في صنع القرار، ويساعدهم في التخلص من جميع العوائق التي تواجههم لتحقيق النتائج، ويحفزهم للمشاركة في صنع القرار من أجل تحقيق الأهداف بشكل فعال، ومن خلال المشاركة في صنع القرار يبني القائد التشاركي المقدرة البشرية والشعور بالمسؤولية عند الموظفين، كما يساهم القائد التشاركي في تطوير مناخ من التواصل المفتوح يشعر فيه الموظفون بالتمكين ويمكن التعامل مع مقاومتهم لأي تغيير تنظيمي، وبالتالي يضفي القائد التشاركي طابع

رسمي أقل، وميل للاحترام، ومشاركة السلطة، والتفاهم المتبادل، والقضاء على التهديدات ( Bhatti et al, 2019).

**عيوب القيادة التشاركية**

يرى دوبرين (DuBrin, 2019) أن القيادة التشاركية لديها بعض المشكلات، فغالبًا ما تؤدي الاجتماعات إلى استهلاك وقت طويلاً، كما يُتهم القادة أحيانًا بتقديم القليل من التوجيه، وفي بعض الأحيان، يتم استشارة أعضاء الفريق حول الأشياء الأقل أهمية التي يمكن للإدارة التعامل معها بسهولة بشكل مستقل، ومشكلة أخرى هي أن العديد من المديرين ما زالوا يعتقدون أن مشاركة صنع القرار مع الأعضاء يقلل من سلطتهم.

في حين يرى رنا وكاول وكيروبي (Rana, Ka'ol & Kirubi, 2019) أن الجانب السلبي للقائد الذي يستخدم هذا النمط هو أنه يمكن أن يُنظر إليه على أنه غير متأكد، وقد يشعر أعضاء الفريق أن كل شيء متروك للمجموعة لمناقشته واتخاذ قرار بشأنه لأن القائد غير قادر على اتخاذ القرارات، وجانب سلبي آخر هو أن استخدام هذا النمط من قبل القادة قد يؤدي إلى تباطؤ وتيرة أداء الموظفين.

ويمكن تحديد عيوب نمط القيادة التشاركية وفقاً للسبيعي (Alsubaie, 2021) في الآتي:

**عدم وجود تعريف واضح:** تواجه المؤسسة التي تمارس نمط القيادة التشاركي باستمرار صراعات تقديم تعريف واضح للقيادة. ففي بيئة القيادة التشاركية يميل القادة إلى تقدير المساواة على أي منظور آخر. لذلك، فإن جميع أعضاء الفريق، بما في ذلك قائد الفريق، متساوون. والشيء الوحيد الذي يميز أعضاء فريق معين هو أن لكل منهم دور مختلف يجب أن يؤديه.

فالمساواة مهمة في أي بيئة عمل ولكن قد يكون هناك اضطراب في المؤسسة بسبب الافتقار إلى الهيكل عندما تصبح خطوط القيادة غير واضحة.

**صعوبة التوصل إلى اتفاق مشترك:** قد يكون من الصعب التوصل إلى اتفاق حقيقي مع العملية التشاركية للقيادة حتى مع مستويات متعددة من الخبرة والتغذية الراجعة، وحتى ضمن الإعداد التشاركي، يجب أن يكون هناك شخص موثوق به لاتخاذ القرار النهائي. وقد يتم تلقي التعليقات والمساهمة حول قضية ما من أعضاء الفريق، لكن الفريق سيظل يعتمد على قائدهم لاتخاذ أفضل خيار بناءً على الآراء المختلفة. وإذا كان من المستحيل الوصول إلى نتيجة حتى بعد تحليل التعليقات الواردة من كل عضو في الفريق، فسيُطلب من القائد تحديد مسار العمل. وفي مثل هذه الحالة، سيضيع الوقت في المناقشة لأن القائد سيتخذ في النهاية القرار الذي يشعر أنه الأفضل.

**البطء في اتخاذ القرار:** يكاد يكون من المستحيل أن يتخذ القائد المشارك قرارًا فوريًا حتى لو كان للخيار تأثير فوري. ففي البيئة التشاركية، تتطلب عملية صنع القرار من القادة الإذعان لأعضاء فريقهم. إنه نوع من القيادة يتميز بصعوبة اتخاذ القرار خاصة عندما يكون الوقت قصيرًا لأن كل عضو في الفريق يجب أن يُمنح الفرصة للمساهمة في عملية صنع القرار. لذلك، يجب أن يجلس الفريق في انتظار اتخاذ قرار بدلاً من التحرك في اتجاه معين.

**سوء التطبيق الذي قد يؤدي إلى عدم الانسجام داخل المؤسسة:** تهدف القيادة التشاركية إلى إعطاء منصة لكل صوت، لكن بعض القادة قد يوافقون باستمرار على رأي (آراء) شخص واحد على بقية أعضاء الفريق حتى لو كان ذلك لأسباب وجيهة، فقد يتطور لدى أعضاء الفريق الآخرين

شعور بأن آراءهم وخبراتهم أقل أهمية وقد يتوقفون عن المساهمة في عملية صنع القرار. وبمرور الوقت، قد يبدأ أعضاء الفريق الآخرون في الشعور بالتقليل من القيمة متبوعًا بانخفاض الإنتاجية.

ويعتقد فانس (Vance, 2016) أن بعض قادة المدارس يقاومون تطبيق ودعم القيادة التشاركية في مدارسهم وذلك لأسباب متمثلة في أن القيادة التشاركية تحدد توقعات غير واقعية، وتستهلك وقتًا طويلاً، وتتضمن قرارات متواضعة، وقد تتسبب في عدم استقرار المساءلة، إضافة إلى ذلك يمكن أن تكون مزعجة في النزاعات بين القادة والموظفين، الأمر الذي قد يؤدي إلى الغموض في بعض الأحيان.

**مستويات القيادة التشاركية**

يتمتع القادة بمزيج معين من المهارات والخصائص التي يصعب تحديدها أحياناً، وفيما يلي المستويات الخمسة للقيادة، بدءًا من أدنى مستوى للقيادة (Smith, 2012؛ Alsubaie, 2021):

**فرد ذو الكفاءة العالية:** في التسلسل الهرمي التنظيمي، يكون الأفراد ذوي الكفاءة العالية هم أدنى مستوى من القيادة، ويستخدمون عادات العمل الجيدة ومهاراتهم ويدركون كيفية المساهمة في النجاح التنظيمي، وهؤلاء الأشخاص جيدون في مهمتهم ويقومون بعمل جيد لتحقيق الإنجازات.

**أعضاء الفريق المساهمون:** هم العاملون القادرون على استخدام معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم لمساعدة فرقهم أو مؤسساتهم على النجاح، تمامًا مثل الأفراد ذوي الكفاءة العالية، فإن أعضاء الفريق المساهمين يتفوقون فيما يفعلونه، ويقودون فريقًا لتحقيق أهداف المؤسسة.

**المدير الكفء:** وهو القائد القادر على تنظيم مجموعته بفعالية لتحقيق أهداف وغايات تنظيمية معينة، حيث يقود هؤلاء القادة فرقهم للحصول على الأهداف المحددة. ومع ذلك، في مثل هذه الحالات، لا يحدد المديرون أهداف فريقهم.

**القائد الفعال:** يقع معظم القادة ضمن هذه الفئة من القيادة، وهذا هو المستوى الذي يكون فيه القادة قادرون على تحفيز الموظفين لتحقيق أهداف أدائهم والمساهمة في رؤية المؤسسة. فالقادة في هذا المستوى قادرون على الالتزام، مما يساعدهم على متابعة الأهداف التنظيمية وتحقيقها، كما يحفز هؤلاء القادة دائمًا فرقهم على الأداء العالي.

**القائد العظيم:** المستوى الخامس من القيادة هو جوهر القادة العظماء، فهؤلاء القادة لديهم كل القدرات والإمكانيات المطلوبة للمستويات الأربعة السابقة. إنهم يمتلكون مزيجًا خاصًا من التواضع الضروري للعظمة الحقيقية. كما يحافظ قادة المستوى الخامس أيضًا على مزيج فريد من القوة والتواضع، وهذا المزيج يجعل هؤلاء القادة عظماء ويميزهم عن القادة الذين ينتمون إلى المستويات الأربعة الأخرى. إن القادة في المستويات الأدنى الأخرى قادرون على تحقيق النجاح، لكن مساهمتهم قد لا تكون قادرة على الحفاظ على الأداء التنظيمي العالي. لذلك، قادة المستوى الخامس طموحون، وطموحهم موجه نحو نجاح المؤسسة بأكملها بدلاً من نجاحهم. وعلى الرغم من طموحهم، إلا أن هؤلاء القادة متواضعون بشأن ما تسهم به شخصياتهم. كما أنهم قادة مسؤولون، وتعد هذه سمة عليا لقادة المستوى الخامس، فهم يتحملون المسؤولية عن أخطائهم وإخفاقاتهم، إضافة إلى ذلك، فهم منضبطون في جميع مهامهم، ويلتزمون دائمًا بالحسم عندما يلتزمون بمسار عمل.

**النظريات المفسرة للقيادة التشاركية**

**نظرية القيادة التشاركية Participative Leadership Theory**

قدم نظرية القيادة التشاركية بارنارد (Barnard, 1938)، وقد بدأت بمفاهيم التعاون والتكيف، ورعاية الحياة الاجتماعية في المنظمات. وصرح بارنارد Barnard أن نجاح المؤسسات يعتمد على مقدرة الموظفين على التعامل مع الأهداف والسلطة التنظيمية. ومن هنا جاءت فكرة اتخاذ القرار الجماعي والمسؤولية المشتركة. كما تطورت نظرية القيادة التشاركية أيضًا من مفاهيم التمكين والتحفيز البشري التي بدأت مع دراسات هوثورن (Hawthorne) التي أجريت في مصنع كهربائي بالقرب من شيكاغو بين عامي 1927–1932، وأظهرت نتائج دراسة هوثورن أن بيئة العمل الداعمة لها تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي للموظف، واصل ليكرت عام (Likert, 1967) الدراسات حول هذا الموضوع ووجد أن القادة ذوي المستويات الأعلى من القيادة التشاركية حققوا نتائج أفضل للرضا الوظيفي. واستنادًا إلى نظرية ليكرت التنظيمية، قدم القادة المشاركون باستمرار نتائج أفضل للموظفين وللمؤسسات، كما طور ديفيس (Davis, 1968) في وقت لاحق هذا النهج، وخلص إلى أن زيادة المشاركة أسفرت عن زيادة التفاني وأخلاقيات العمل بين الموظفين. وقام لوك ولاثام عام (Locke & Latham, 1990) بتحسين النظرية وخلصا إلى أن زيادة الكفاءة الذاتية والمسؤولية ترتبط بالرضا الوظيفي بين الموظفين. كما ترتكز نظرية القيادة التشاركية أيضًا على تسلسل ماسلو (Maslow) الهرمي للاحتياجات (1943) ومقاربات القيادة الديمقراطية لوين (Lewin) (1943). واستنادًا إلى مفهوم التحفيز البشري لماسلو، عززت القيادة التشاركية الموظفين الذين يحفزون على النمو وغدت أعلى الاحتياجات مما أدى إلى موظفين راضين للغاية ومشاركين في الأنشطة في المؤسسة التي يعملون لديها (Sinani, 2016).

**نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange Theory**

تعد نظرية التبادل الاجتماعي نموذجاً لتفسير المجتمع على أنه سلسلة من التفاعلات المتبادلة بين الأشخاص التي تستند إلى تقدير المكافآت والعقوبات، ووفقاً لهذا الرأي يتم تحديد التفاعلات من خلال المكافآت والعقوبات التي يتوقع تلقيها من الآخرين، والتي يقوم الفرد بتقييمها باستخدام نموذج تحليل التكلفة والعائد. ووفقاً لنظرية التبادل الاجتماعي يتطلع البشر في علاقاتهم الاجتماعية إلى تجنب التكاليف التي لا تعود بالفائدة عليهم، ويتأسس التبادل على أساس حساب التكلفة والعائد. إن الافتراض الرئيس الذي تقوم عليها نظرية التبادل الاجتماعي هي أن التفاعل يتشكل من خلال تبادل للمكافآت سواء المادية أو المعنوية، فالأفراد فاعلون يستخدمون الموارد التي يمتلكونها تحت تصرفهم في محاولة لتحسين مكافآتهم، كما تشير هذه النظرية إلى المعاملة بالمثل هي من افتراضاتها؛ أي أن الأفراد مهتمون بالوفاء بالتزاماتهم لتقديم منافع لهؤلاء الذين تم استلام المكافآت منهم (Arsawan, Wirga, Rajiani & Suryantini, 2020).

وتقدم نظرية التبادل الاجتماعي منظورًا لفهم الآثار الإيجابية لمشاركة المعلمين في صنع القرار، حيث تنص معايير المعاملة بالمثل الخاصة بنظرية التبادل الاجتماعي على أنه بسبب الأعراف الاجتماعية، يرغب الأفراد في الرد بالمثل مقابل الأشياء الإيجابية التي يتم القيام بها من أجلهم. فالمعنى الضمني، وفقًا لمعايير المعاملة بالمثل، أنه عندما يمنح القائد التشاركي المعلمين فرصًا كبيرة للمشاركة في صنع القرار الذي يؤثر عليهم أو يؤثر على وظائفهم، فمن المرجح أن يردوا بالمثل من خلال إظهار سلوكيات إيجابية في مكان العمل. وتتمثل بعض السلوكيات الإيجابية في مكان العمل في أن القيادة التشاركية تزيد من مشاركة المعلمين وتطويرهم، ويتم التعرف إلى أصواتهم عند استشارتهم قبل اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم. وعلى هذا النحو، يطور

الموظفون شعورًا بأن يتم سماعهم وتقديرهم لمساهماتهم من قبل مديري المدارس في المؤسسة التعليمية (Usadolo, 2020).

**ثانياً: المناخ التنظيمي Organizational Climate**

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات جديدة في محاولتها للبقاء قادرة على المنافسة، وهذا بسبب الوتيرة السريعة للتغيير، وزيادة ضغوط الأداء، وإدخال التكنولوجيا، وتلبية الاحتياجات، وتأثيرات العولمة، ويدرك عدد متزايد من القادة أن الميزة التنافسية الفريدة في جهودهم لتحسين النتائج المدرسية تكمن في مواردهم البشرية، بينما جميع المزايا التنافسية المحتملة الأخرى مثل التكنولوجيا يمكن شراؤها، لذا تسعى القيادة التربوية إلى توفير الظروف المناسبة، والموارد المادية، والبشرية اللازمة للعملية التعليمية، وكقائد تربوي يؤدي مدير المدرسة دورًا رئيسًا في تشكيل المناخ التنظيمي البناء من خلال تنظيم العمل، وإيجاد المناخ المناسب للعلاقات الإنسانية الذي يسهم في تنمية كفاءات ومهارات المعلمين (Fattah, Zureigat & Elayyan, 2018).

وفي المدارس، من بين العديد من العوامل التي تؤثر على تحقيق الكفاءة والفعالية المنشودة يبرز المناخ التنظيمي كعنصر حيوي لتفضيل بيئات العمل التي تساعد الموظفين على أداء وظائفهم بامتياز، والتعاون لتحقيق الأهداف التنظيمية. فالمناخ التنظيمي في المدارس هو البيئة التي يتصورها موظفو المدرسة التي يمارسون فيها أنشطتهم، ويتأثر بالعديد من العوامل النفسية والعاطفية، وبالتالي، فهو عرضة للتغيير من لحظة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى ( Martínez-Arroyo & Valenzo-Jiménez, 2020).

ولا بد من الإشارة إلى أن المناخ التنظيمي الإيجابي له تأثير إيجابي على جودة المناخ المدرسي، وله العديد من المزايا بما في ذلك تحسين رضا المعلمين، والمشاركة في صنع القرار في

المدرسة، وأداء الطلبة، وكذلك فعالية المدرسة، ومن المحتمل أن يختلف المناخ التنظيمي للمدرسة عبر بيئات العمل ويتأثر بمجموعة من التأثيرات الثقافية، إلا أنه مهم في المدارس ( Želvys, Zabardast, Nemati, Adak & Shariati, 2019).

لقد أجريت الدراسات الأولى حول المناخ التنظيمي في الثلاثينيات من القرن الماضي بوساطة لوين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt, & White,1939)، وهم أول من ابتكروا مصطلح المناخ التنظيمي المشتق من دراستهم عن المناخات الاجتماعية ( Villamizar & Castañeda, 2014).

وقد سعت دراستهم إلى فهم الدوافع داخل سلوكات الأفراد والجماعات على أساس ثلاثة أنواع من القيادات: الديمقراطية، والترسلية، والسلطوية، وقد أطلق على العلاقة بين أنماط القيادة وما أشار إليه الباحثون الثلاثة فيما بعد بالمناخ الاجتماعي. وفي كل مجموعة، بدأ التجميع الاجتماعي للسلوكات في إبطال السلوكيات الفردية، وعند الانتهاء من هذه الدراسة، أصبحت السلوكات على مستوى المجموعة موضوعًا للتركيز، مما أدى إلى بناء مناخ تنظيمي تم تطويره لاحقًا بواسطة ليتوين وسترينجر (Litwin & Stringer, 1968)، وقد أيد فورنهام (Furnham, 1997) هذا الموقف، مشيرًا إلى أن المناخ التنظيمي يؤثر بشكل مباشر على الأفراد الذين يعملون فيه ويؤثر فيهم، كما أكد فورنهام (furnham) أن المناخ التنظيمي هو مجموعة من التصورات والمفاهيم والخبرات متعددة الأوجه تشمل الهيكل، والمسؤولية، والمكافأة، والمخاطر، والدفء، والدعم، والمعايير، والصراع، والهوية، ثم توسعت الدراسات التي تركز على أسلوب القيادة في ردود الفعل ذات الصلة كما يراها الأفراد تحت تلك القيادة، والتي أدت في النهاية إلى التعريفات الأصلية ودراسات المناخ التنظيمي(Fitzgibbons, 2018).

يعد المناخ التنظيمي أحد أهم العوامل التي تؤثر في إنتاجية المدرسة وكفاءتها ومقدرتها على تحقيق أهدافها. وبالتالي، فهو أحد المفاهيم الرئيسة التي يجب تناولها عند النظر إلى المدارس، فالمناخ التنظيمي، الذي أظهر أهمية كبيرة في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، وكان محوريًا في الدراسات التي أجريت حول العلاقات الإنسانية والسلوك التنظيمي، وتم اعتباره مفهوم يعكس استدامة جودة الحياة التنظيمية، وقد تم التوصل إلى العديد من التعريفات للمناخ التنظيمي حتى الآن، إلا أنه لا يوجد توافق في الآراء بشأن تعريف مناسب ( İşçi, Cakmak & Karadağ, 2015:p123).

وبداية لا بد من توضيح الفرق بين الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي، فالثقافة التنظيمية هي عبارة عن تجميع للمعتقدات أو القيم أو المعايير التي يتقاسمها أعضاء المؤسسة، في حين أن المناخ التنظيمي يركز بشكل أساسي على المواقف والسلوكيات، وهو عبارة عن تجميع لتفاهمات الأعضاء فيما يتعلق بالمؤسسة، فكلا المفهومين يتكونان من معاني مختلفة على الرغم من أنهما مرتبطان ببعضهما البعض (Gul, 2008:p37).

ويرى يوستاس (Eustace, 2013:p14) أن الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي هما مفاهيم متشابهة من حيث أنهما يصفان تصورات وخبرات الموظفين ويسمحان باستخلاص استنتاجات حول كيفية تحسين الفعالية التنظيمية من خلال العوامل المتغيرة التي تؤثر على هذين المفهومين، ومع ذلك، هناك فرق واضح بين الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي، فالثقافة التنظيمية توصف بأنها طريقة لعمل الأشياء، وترتكز على قيم الموظفين ومعتقداتهم وافتراضاتهم وهي أكثر ديمومة، على العكس من ذلك، يوصف المناخ التنظيمي بأنه "لقطة" في وقت محدد في المؤسسة ويقاس بمجموعة من الأبعاد، وهكذا يتم استكشاف الثقافة التنظيمية عندما يُسأل السؤال "لماذا" توجد

الأنماط المذكورة أعلاه، بينما يحدد المناخ التنظيمي أن هذه الأنماط موجودة بالفعل، فالثقافة التنظيمية تكون أكثر استقرارًا بمرور الوقت، أما المناخ التنظيمي هو نظرة شاملة لكيفية تعامل المؤسسة مع الموظفين والبيئات، ويتكون من عوامل داخلية تؤثر على مستويات تحفيز الموظفين، وبالتالي يؤثر على الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي.

ويعرف المناخ بأنه:" قيمة وشخصية الحياة المدرسية، ويعتمد مناخ المدرسة على إجراءات روتينية لتجربة الطلبة وأولياء الأمور وموظفي المدرسة في الحياة المدرسية، كما يعكس المعايير العامة والأهداف والقيم والعلاقات الشخصية والتدريس وممارسات التعلم داخل المدرسة" (Rieder, 2021:p12).

أما المناخ التنظيمي فيعرف بأنه " وجهات نظر الموظفين الشخصية حول بيئة العمل، ويمكن أن تؤدي هذه الآراء إلى ردود فعل عاطفية وبالتالي تؤثر على سلوك الموظفين" (Subramaniam, 2009: p3).

ويمكن تعريف المناخ التنظيمي على أنه "التصورات المشتركة والمعنى المرتبط بالسياسات والممارسات والإجراءات التي يتمتع بها الموظفون والسلوكيات التي يلاحظونها للحصول على المكافأة التي يتم دعمها وتوقعها" (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013: p 362).

كما يشير المناخ التنظيمي إلى " مجموعة من الخصائص القابلة للقياس لبيئة العمل التي يدركها الموظفون بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن المفترض أن تؤثر على دوافعهم وسلوكهم" (Eustace, 2013:25).

ويعرّف المناخ التنظيمي أيضاً بأنه خاصية مستقرة نسبيًا داخل البيئة الداخلية للمؤسسة، والتي يختبرها أعضائها، وتؤثر في سلوكهم، ويمكن وصفها من حيث قيم مجموعة معينة في المؤسسة (Villamizar & Castañeda, 2014:65).

كما يعرف بأنه " الخصائص ذات الصلة ببيئة المؤسسة التي تميزها عن غيرها من المؤسسات وتؤثر على سلوك موظفيها" (İşçi, Cakmak & Karadağ, 2015:123).

كما يشير المناخ التنظيمي إلى "مجموعة من الخصائص التنظيمية التي يمكن إنشاؤها من الطريقة التي تتعامل بها المؤسسة مع موظفيها"(Vedavathi, 2017:25).

ويعرّف المناخ التنظيمي بأنه "مجموع تصورات الأفراد داخل المؤسسة التي تؤثر على كل من الأداء الفردي والتنظيمي" (Fitzgibbons, 2018:28). فالمناخ التنظيمي هو "طبيعة بيئة العمل أو البيئة النفسية التي يشعر بها الموظفين والتي تؤثر في مواقفهم وسلوكهم تجاه عملهم" (Nabilla & Riyanto, 2020:439).

كما تمت الإشارة أيضًا إلى المناخ التنظيمي على أنه "مجموعة من الخصائص التي تصف مؤسسة، وتميز مؤسسة عن أخرى، وهي مستقرة نسبيًا بمرور الوقت، ويمكن أن تؤثر على سلوك أعضاء المؤسسة" (Narad, Kaitano & Lakhanpal, 2020:p 3448).

وفي السياق نفسه تمت الإشارة إلى المناخ التنظيمي على إنه "خاصية ظرفية ترتبط بأفكار ومشاعر الموظفين التي تشكل التصور المشترك لهم نتيجة للسياسات والإجراءات التنظيمية داخل المؤسسة، وناتج عن عدة أبعاد مثل الاتصال، والصراعات الوظيفية، والقيادة (الاتساق، وعدم

الاتساق، والتوجيه)، ونظام المكافآت" ( Abun, Menor, Catabagan, Magallanes & Ranay, 2021:p108).

يلاحظ مما سبق أن المناخ التنظيمي هو تصورات المعلمون عن بيئة عملهم في المدرسة والتي تؤثر في أدائهم الوظيفي.

**أهمية المناخ التنظيمي**

تبرز أهمية المناخ التنظيمي من خلال تحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة، حيث يعمل على توفير الاستقرار والإبداع والابتكار والتواصل للعاملين، وبالتالي فإن المناخ التنظيمي الذي يحفز الإبداع سيكون قادرًا على تعزيز الفكر الإبداعي، وعمل الموظفين، حيث يرى الموظفون أن وظائفهم ضرورية وذات مغزى، وأنهم أحرار، ويتم تقييم أفكارهم بطريقة موضوعية. ونتيجة لذلك، سيصبح المناخ التنظيمي أكثر جاذبية للموظفين، وبالتالي سيقلل هذا من الميل إلى الاستقالة من الوظيفة (Subramaniam, 2009).

كما تبرز أهمية المناخ التنظيمي الإيجابي في المدرسة من خلال مشاركة المجتمع المدرسي القيم والأهداف والعمل كفريق واحد، كما يعزز العمل الجماعي إدارة الجودة في المدارس، حيث يمكن للفرق استخدام الموارد بشكل أكثر كفاءة وزيادة الفعالية التنظيمية، وتحسين جودة البرامج التعليمية، وتحقيق بيئات تعليمية وعمل أفضل. وبالتالي، يعد العمل الجماعي الناجح مكونًا لا غنى عنه في عملية بناء مناخ تنظيمي مدرسي ناجح، فالمناخ التنظيمي الإيجابي يشجع المجتمع المدرسي على المشاركة في أحداث المدرسة ككل، فهو يشعر الموظفين أنهم جزء من المدرسة، وبالتالي يشاركون في قيادة المدرسة، كما يعمل على تقليل إحباط الموظفين والمواقف السلبية في بيئة العمل، فالفهم الواضح للمناخ التنظيمي في المدرسة يساعد المديرين على تطوير سياسات

موارد بشرية فعالة تلبي احتياجات الموظف وتحقق نتائج عمل مُرضية في المجالات التي يقدرها الموظفون أكثر، بحيث تصبح المدارس مراكز تعليمية حقيقية حيث يشارك الطلبة في عمل أكاديمي مليء بالتحديات ومثير للاهتمام، ويشارك المعلمون والإداريون بشكل تعاوني في التعرف إلى أكثر الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية فعالية، وبالتالي يعكس مناخ المدرسة التنظيمي الجوانب الجسدية والنفسية للمدرسة التي تكون أكثر عرضة للتغيير وتوفر الشروط المسبقة اللازمة للتدريس والتعلم، إضافة إلى أنه يعد عامل مهم في عملية تحسين الأداء الأكاديمي وإصلاح المدرسة (Vedavathi, 2017).

ويرى فيتزجيبونس (Fitzgibbons, 2018) أن المناخ التنظيمي يتم تشخيصه ككيان يتأثر بالأنشطة التي تمارس داخل المؤسسة، ويمتد المناخ التنظيمي إلى ما هو أبعد من الأنشطة والانعكاسات والتكوينات إلى تمثيل لأساليب الإدارة أو القيادة داخل المؤسسات، فالمناخ التنظيمي يسهل عملية المشاركة في صنع القرار، والحد من الملل والإحباط، وتوفير المزايا، وتوفير ظروف عمل جيدة، وإنشاء سلم وظيفي مناسب للموظفين. كما أنه مهم للهيكل التنظيمي والعمليات والعلاقات الشخصية وسلوكيات الموظفين وتوقعات الأداء وفرص النمو، كما يؤثر نفسياً على بيئة عمل الموظف وتصوراته عن الرفاهية. لذلك، يمكن النظر إلى المناخ التنظيمي على أنه محفز لبناء الحافز ورضا الموظفين، ومن المرجح أن تؤدي أي تحسينات في المناخ التنظيمي إلى تحسين القيادة ورضا الموظفين، في حين أن أي تدهور في المناخ سيكون له تأثير عكسي على الموظفين والقيادة.

**خصائص المناخ التنظيمي**

تمت صياغة عدد من تعريفات المناخ التنظيمي في الدراسات المختلفة، وعلى الرغم من عدم وجود تعريف دقيق وموحد للمناخ التنظيمي، يتفق الباحثون على أن بعض الخصائص تصف البناء وتفرقه عن المفاهيم الأخرى، وهذه الخصائص ما يلي (Castro & Martins, 2010):

**تعبير عام:** المناخ التنظيمي هو التعبير العام أو تصور الأفراد عن تنظيمها حيث يصور أفكارهم وانطباعاتهم عن البيئة الداخلية في المؤسسة.

**هوية فريدة:** المناخ التنظيمي يمنح المؤسسة هوية فريدة أو مميزة.

**مفهوم متعدد الأبعاد:** يعد المناخ التنظيمي مفهومًا متعدد الأبعاد حيث تشمل أبعاده درجة الصراع ونمط القيادة وهيكل السلطة.

**مفهوم غير ملموس:** من الخصائص الحاسمة للمناخ التنظيمي أنه يعد مفهومًا نوعيًا أو غير ملموس لأنه من الصعب جدًا شرح مكوناته في وحدات قابلة للقياس.

**أنواع المناخ التنظيمي**

يشير هالبين وكروفت (1962) المشار إليه في (İşçi, Cakmak & Karadağ, 2015) أن للمناخ التنظيمي ستة أنواع مختلفة وهي:

1- **المناخ المفتوح:** هو تعبير عن المؤسسات النشطة والحيوية التي تحاول الوصول إلى أهدافها وضمان إرضاء أعضاء مجموعتها.

2- **المناخ المستقل:** هو المناخ الذي يكون فيه القائد منفصلاً تمامًا عن المجموعة ولديه سيطرة قليلة جدًا على أعضاء المجموعة.

3. **المناخ الخاضع للرقابة:** هو نوع مناخي غير شخصي ويركز على المهمة، ويتم توجيه سلوكات المجموعة في المقام الأول نحو إكمال المهمة، ويتم إعطاء مستوى منخفض من الأهمية لتلبية الاحتياجات الاجتماعية.
4. **المناخ المألوف:** وهو مناخ شخصي إلى حد كبير ولا يوفر أي تحكم، حيث تلبي المؤسسة الاحتياجات الاجتماعية لأعضائها؛ ومع ذلك، يتم وضع مستوى منخفض من الأهمية على الرقابة الاجتماعية لإنجاز المهمات.
5. **المناخ الأبوي:** وهو المناخ الذي لا يسمح فيه المدير للموظفين كقادة بالخروج من المجموعة ويتولى هو جميع المسؤوليات.

6- **المناخ المغلق:** وهو المناخ الذي تكون فيه أبعاد القرار والرصد والرقابة عن كثب، وله مستويات منخفضة للغاية من الأبعاد مثل الروح المعنوية والإخلاص والالتزام والتفهم.

**أبعاد المناخ التنظيمي**

أشار الرقيبات (2018) أن أبعاد المناخ التنظيمي تتكون من متغيرات تتداخل وتتفاعل مع بعضها، وتسهم في ايجاد بيئة عمل داخلية للمؤسسة وهذه الأبعاد هي الهيكل التنظيمي، والقيادة الإدارية، وطبيعة العمل، وتقييم الأداء.

كما وضع جيمس وسيلز (sales & James) (1981) المشار إليهما ( Villamizar & Castañeda, 2014) أبعاد للمناخ التنظيمي حيث أشارا إلى التمثيلات المعرفية للأحداث الظرفية معبرًا عنها بعبارات تعكس المعنى النفسي للفرد، وهذه الأبعاد هي: بعد التوجيه، والنمو الشخصي، ونمط الإدارة، ومستوى العمل، والعلاقات الشخصية، والاتصال التنظيمي، وصورة المؤسسة.

كما حدد ليتوين وسترينجر (Litwin & Stringer, 1968) المشار إليهما في Eustace, (2013؛ Holloway, 2012) الأبعاد التسعة التالية للمناخ التنظيمي وهي: الهيكل، والمسؤولية، والهوية، والمكافأة، والدفء، والصراع، والمخاطر، والدعم، والمعايير التي تركز على تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا.

كما يقترح كاسترو ومارتينز (Castro & Martins, 2010) الأبعاد الآتية للمناخ التنظيمي وهي قيادة المديرين، والنمو الشخصي، والتنمية المهنية، والانتماء الشخصي، والشعور العام بالرضا الوظيفي، وعافية الموظف، وصورة المؤسسة، والأجر، والعمل الصعب والمثير للاهتمام، والبيئة، والاعتراف بالإنجاز.

أما أبون ومينور وكاتاباغان وماجلانيس وراني ( Abun, Menor, Catabagan, Magallanes & Ranay, 2021) فيروا أن هناك عدة أبعاد للمناخ التنظيمي تم اعتبارها ذات تأثير كبير على المؤسسة وهي: بعد الوضوح، والبعد القياسي، وبعد المسؤولية الفردية، وبعد المرونة، وبعد المكافأة والاعتراف، وبُعد التزام الفريق، وبعد الارتباط بالعمل.

بينما أشار اسريل وليان وتوباري (Asril, Lian & Tobari, 2019) إلى أن هناك خمسة أبعاد على الأقل للمناخ التنظيمي وهي:

1. المسؤولية: هي التزام الشخص بأداء الوظائف المعينة قدر الإمكان وفقًا للدرجة التي يتحمل بها أعضاء المؤسسة المسؤولية عن العمل المكلف.
2. الهوية: هي الشعور بالانتماء والقبول في المجموعة.

3. الدفء: هو الشعور بجو عمل ودود وزيادة التركيز على ظروف الود أو الصداقة في مجموعات غير رسمية، فضلاً عن العلاقات الجيدة بين الزملاء، والتركيز على تأثير الصداقة والمجموعات الاجتماعية غير الرسمية.
4. الدعم: هي الأشياء المتعلقة بالدعم والعلاقات بين الزملاء، أي الشعور بالمساعدة المتبادلة بين المديرين والموظفين.
5. الصراع: هو حالة الصراع أو الخلاف بين المرؤوسين والقادة، ويتم التأكيد عليه في الظروف التي يرغب فيها المديرون والعمال في الاستماع إلى آراء مختلفة.

**النظريات المفسرة للمناخ التنظيمي**

**نظرية التعلم الاجتماعي**

ذكرت نظرية الإدراك الاجتماعي لألبرت باندورا (Albert Bandura) أن السلوك يتم تعلمه من خلال البيئة الاجتماعية للفرد، حيث يحاكي الأفراد تصرفات الموجهين لهم، وعند تطبيق هذا المفهوم على المناخ التنظيمي للمدارس، خلص باندورا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال الملاحظات والتقليد والنمذجة والتعلم غير المباشر، أي من خلال رؤية الآخرين الذين يتم تعزيزهم أو معاقبتهم بسبب سلوكيات معينة. وعند دراسة المناخ التنظيمي المدرسي، من الضروري النظر في نظرية باندورا، لأنها تؤطر السياق لفهم كيفية تكوين وتوجيه المناخ التنظيمي في المدرسة. حيث تؤثر العواقب السلوكية التي تحددها المدارس، والأعراف المتبعة، والإجراءات الروتينية التي تمارس، والطقوس اليومية. فعلى سبيل المثال، إذا لاحظ المعلمون مكافأة أقرانهم على سلوك معين، فهناك احتمالية تقليد ذلك لتحقيق مكافأة أو نتيجة مماثلة. وعند تطبيق عملية التفكير هذه على

المدرسة، يمكن أن تدعم البيئة الاجتماعية والنفسية والتعليمية بيئات التعلم الإيجابية (Rieder, 2021).

**نظرية ماسلو للاحتياجات الإنسانية**

بالإضافة إلى نظرية التعلم الاجتماعي، هناك نموذج آخر مفيد في تفسير وفهم أهمية المناخ المدرسي على الأداء وهو تسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات. حيث أشار ماسلو (1943) إلى فكرة الاحتياجات الأساسية هذه على أنها نظرية الدافع البشري. حيث يتم تنظيم الاحتياجات البشرية في التسلسل الهرمي، ويجب تلبية الاحتياجات الأساسية قبل تلبية الاحتياجات الأخرى، فأولاً وقبل كل شيء، الاحتياجات الأساسية للإنسان فسيولوجية، ووفقًا لماسلو، بعد تلبية الاحتياجات الفسيولوجية للفرد بشكل أساسي، يسعى الفرد إلى الأمان، ويجب أن يكون لدى المرء إحساس بالثبات من خلال مجموعة من القواعد والروتينات ليشعر بالأمان، فالسلام والنظام والاستقرار كلها أجزاء من بيئة آمنة. وبعد تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد وتحقيق الشعور بالأمان، يجب أن يشعر الشخص أيضًا بالحب والانتماء، وتؤدي هذه الاحتياجات أيضًا إلى احتياجات الاحترام، والتي تتعامل مع تصورات الشخص عن الجدارة الذاتية واحترام الذات والثقة بالنفس. وإذا لم يتم تلبية احتياجات الفرد، فسوف يعيق ذلك مقدرته على العمل في أي بيئة معينة، بما في ذلك البيئة التعليمية، وعند تطبيق هذه الحاجات على المناخ التنظيمي في المدارس، فإن المناخ التنظيمي للمدرسة المفتوح حيث يتعاون المدير والمعلمون ويدعمون بعضهم البعض، ويكون المدير أكثر دعمًا، بينما يكون المعلمون أكثر تفاعلًا وتسامحًا ومساعدة واحترامًا ورعاية والتزامًا وأقل إحباطًا، فإن ذلك يساعد على تلبية احتياجات المعلمين للأمان والحب والانتماء ويزيد من احترام الذات والثقة بالنفس Crain, (2014).

**العلاقة بين القيادة والمناخ التنظيمي**

يعمل مديرو المدارس والمعلمون في بيئة تعتمد بشكل كبير على الاتصالات والتفاعلات المدرسية، ويتمثل دور القائد التربوي في توفير بيئة مدرسية ملائمة للتعلم، والحفاظ على التزام المعلمين بالوفاء باحتياجات الطلبة، وإكمال جميع المهام بشكل صحيح، لذلك، سيوفر المناخ التنظيمي الملائم في المدرسة الشعور بالراحة والحرية للمعلمين لأداء واجباتهم على أكمل وجه (Harahap & Suriansyah, 2019).

وعلى الرغم من أن عددًا من الدراسات قد بحثت في العلاقة بين القيادة والمناخ في جميع أنحاء العالم، لا يزال هناك نقص في الدراسات لشرح طبيعة العلاقة بين أسلوب القيادة والمناخ التنظيمي، فالمناخ التنظيمي الذي يتم فيه تمكين الأفراد والمشاركة في تحديد أهدافهم وغاياتهم سيفيد المؤسسة، وهذه سمة من سمات المناخ التنظيمي التشاركي الذي يتيح للموظفين طرح الأسئلة والتحدي والمساهمة في القرارات التي تتخذها القيادة العليا، والمشاركة في تقديم الاقتراحات والتوصيات التي يتم أخذها في الاعتبار واحترامها، وتشير نظرية المناخ التنظيمي الفعالة إلى أن القيادة في المؤسسة لها تأثير كبير في تحديد المناخ التنظيمي. فالمناخ التنظيمي هو نظرة شاملة لكيفية تعامل المؤسسة مع الموظفين والبيئات، ويتكون من عوامل داخلية في الغالب ضمن التأثير الإداري

(Eustace, 2013). وهذا ما أكدته دراسة (Cloete, 2011) التي هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين أسلوب القيادة والمناخ التنظيمي في جنوب إفريقيا، حيث وجد أن أسلوب القيادة الموثوق به يُظهر أعلى ارتباط إيجابي مع المناخ التنظيمي. كما أجرى (Eustace, 2013) دراسة هدفت استكشاف العلاقة بين القيادة والمناخ التنظيمي وأكدت نتائجها وجود علاقة بين القيادة

والمناخ التنظيمي وأبعاده المختلفة، وتؤكد النتائج على أهمية بعض ممارسات القيادة في تحقيق مناخ تنظيمي جيد.

## ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

تم تناول الدّراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدّراسة، العربية منها والأجنبية، وتم استعراضها من الأقدم إلى الأحدث تحت المحاور الآتية:

**المحور الأول: الدراسات التي تناولت القيادة التشاركية**

أجرى الخوالدة (2020) دراسة هدفت التعرف إلى دور القيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس في محافظة المفرق. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (158) مديراً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان القيادة التشاركية. أظهرت نتائج الدراسة أن دور القيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس في محافظة المفرق جاء بدرجة متوسطة. في حين لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في دور القيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس في محافظة المفرق تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الخروصية (2021) الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة التشاركية وأثرها على أداء المعلمين بمحافظة مسقط العُمانية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (49) معلمًا يعملون في المدارس الخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس القيادة التشاركية ومقياس أداء المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط للقيادة التشاركية جاءت بدرجة عالية. في حين لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين حسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة ووريانديني وميونو (Wuryandini & Miyono, 2021 ) إلى تحديد تأثير القيادة التشاركية على تحفيز المعلمين للعمل بشكل جزئي ومتزامن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (167) معلمًا من معلمي المدارس الإعدادية العامة في منطقة بيمالانج في أندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس القيادة التشاركية ومقياس تحفيز المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير القيادة التشاركية على تحفيز المعلمين للعمل قد بلغ (83.7٪) وبدرجة عالية.

وهدفت دراسة النوفل (2021) التعرف إلى واقع ممارسة قادة المدارس السعودية في المدارس التابعة للمملكة العربية السعودية في الدول الأخرى لأدوارهم القيادية في ضوء مدخل القيادة التشاركية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (196) فرداً، موزعين على (144) معلمًا، و(24) إداري، ومشرف واحد في الإدارة، و(17) قائد مدرسة، و(10) وكلاء مدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس القيادة التشاركية توزع على ثلاثة محاور: محور واقع الممارسة للأدوار القيادية في ضوء القيادة التشاركية، ومحور معوقات ممارسة الأدوار القيادية في ضوء القيادة التشاركية، ومحور مقترحات لتعزيز ممارسة الأدوار القيادية في ضوء القيادة التشاركية. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع ممارسة قادة المدارس السعودية في الخارج لأدوارهم القيادية في ضوء مدخل القيادة التشاركية جاءت بدرجة عالية.

وهدفت دراسة كوبانوغلو (Cobanoglu, 2021) إلى استكشاف العلاقة بين القيادة المشتركة وتمكين الموظفين والابتكار في المدارس الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (532) معلمًا يعملون في مدارس مقاطعة مالطا التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس القيادة المشتركة، ومقياس تمكين الموظفين، ومقياس الابتكار. أظهرت

نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ومتوسطة بين القيادة المشتركة للمدرسة وتمكين الموظفين وابتكار المعلمين.

وهدفت دراسة ستيوارت (Stuart, 2021) إلى استكشاف ممارسات القيادة المشتركة عند قيادة المعلمين في المدارس المسيحية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. استخدمت الدراسة المنهج النوعي. تكونت عينة الدراسة من (12) مديراً من مديري المدارس المسيحية في جنوب شرق الولايات المتحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة مقابلات شبه منظمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الموضوعات التي انبثقت من البيانات هي (أ) التعاون، (ب) تمكين المعلمين، (ج) الثقة، (د) الدعم، (هـ) الشراكة، وهذه تعد من أهم ممارسات القيادة المشتركة عند قيادة المعلمين في المدارس المسيحية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر.

**المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي**

أجرى العمري والطعاني (2013) دراسة هدفت التعرف إلى أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (431) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان المناخ التنظيمي موزعة على محورين: محور يقيس سلوك المعلمين، ومحور يقيس سلوك مدير المدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لسلوك المعلم أو سلوك المدير تظهر أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للمعلمين.

وأجرى الشمران والألفي (2020) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى المناخ التنظيمي في مدارس محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين في السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

تكونت عينة الدراسة من (352) معلمًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس المناخ التنظيمي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ التنظيمي في مدارس محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية. كما تم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناخ التنظيمي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح المرحلة الابتدائية وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

كما أجرى الفهدى وحامد والعمري (Alfahdi, Hamed & Al-Omari, 2020) دراسة هدفت الكشف عن المناخ التنظيمي في المدرسة العمانية الحكومية من وجهة نظر معلميهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (242) معلمًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس المناخ التنظيمي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة المناخ التنظيمي في المدارس العمانية كانت في المستوى الأعلى.

وقام سينغ (Singh, 2020) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين شخصية مديري المدارس والمناخ التنظيمي للمدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (50) مديرًا و(500) معلمًا من مدارس منطقة مانيبور في الهند. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان السلوك القيادي، واستبيان المناخ التنظيمي. أظهرت نتائج الدراسة أن الأبعاد المهمة لشخصية المدير تؤثر على تحسين جودة التدريس، وتطوير مناخ تنظيمي جيد، ورضا المعلمين، والحفاظ على التجانس والتماسك، وتقليل الفساد، والسيطرة على الموظفين، والتي تعد تنبؤات مهمة بالمناخ التنظيمي للمدرسة.

كما قام ناراد وكايتانو ولاخانبال (Narad, Kaitano & Lakhanpal, 2020) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر أنماط القيادة لمديري المدارس والمناخ التنظيمي كمؤشرات في فعالية المعلم في

المدارس الثانوية في ملاوي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة شيكواوا في المكسيك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان أساليب القيادة لمديري المدارس، واستبيان المناخ التنظيمي، واستبيان فعالية المعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط القيادة التي اعتمدها المديرون والمناخ التنظيمي من العوامل الهامة المشتركة للتنبؤ بفاعلية المعلم لمعلمي المدارس.

كما هدفت دراسة أديجزال آرتشر (Adigüzel & Okçu, 2021) التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي المدرك ومستويات الإبداع التنظيمي لدى المعلمين والديناميكية التنظيمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (756) معلمًا من معلمي المدارس الثانوية في وسط مدينة باتمان في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس المناخ التنظيمي ومقياس الإبداع التنظيمي ومقياس الديناميكية التنظيمية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية منخفضة المستوى بين سلوكيات المديرين في المناخ التنظيمي المدرك ومستويات الإبداع التنظيمي لدى المعلمين.

وقام خون إنكيري ويعقوب وانحنفي ويوسف وعمر فوزي ( Khun-inkeeree, Yaakob, WanHanafi, Yusof & Omar-Fauzee, 2021) بدراسة هدفت التعرف إلى ردود الفعل الإيجابية والسلبية من المعلمين على تصورهم للمناخ التنظيمي للمدرسة والرضا الوظيفي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع الاستبانة على عينة مكونة من (220) معلمًا، والمنهج النوعي من خلال إجراء المقابلات شبه المنظمة مع (20) معلمًا من معلمي مدارس منطقة ألور جانقوس بولاية كيدا في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس المناخ التنظيمي ومقياس الرضا الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين

جميع أبعاد المناخ التنظيمي (علاقة الطالب، والمناخ، والتعاون، واتخاذ القرار، والابتكار التربوي، والموارد المدرسية) والرضا الوظيفي.

## ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي، ومن خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة وجدت الباحثة أوجه تشابه واختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة من حيث:

أولاً: الهدف من الدراسة: هدفت دراسة الخروصية (2021)؛ ودراسة ( Wuryandini & Miyono, 2021) التعرف إلى أثر القيادة التشاركية على أداء وتحفيز المعلمين. بينما هدفت دراسة (الخوالدة، 2020) التعرف إلى دور القيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس. وهدفت دراسة (النوفل، 2021) التعرف إلى واقع ممارسة قائدي المدارس السعودية في الخارج لأدوارهم القيادية في ضوء مدخل القيادة التشاركية. وهدفت دراسة (Cobanoglu, 2021) إلى استكشاف العلاقة بين القيادة المشتركة وتمكين الموظفين والابتكار في المدارس الابتدائية. وهدفت دراسة (Stuart, 2021) إلى استكشاف ممارسات القيادة المشتركة عند قيادة المعلمين في المدارس المسيحية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر.

في حين دراسة ( Khun-inkeeree, Yaakob, WanHanafi, Yusof & Omar-Fauzee, 2021)؛ ودراسة (Adigüzel & Okçu, 2021) هدفتا التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي للمدرسة والرضا الوظيفي ومستويات الإبداع التنظيمي لدى المعلمين والديناميكية التنظيمية. وهدفت دراسة (Alfahdi, Hamed & Al-Omari, 2020؛ الشمران والألفي،2020) التعرف إلى مستوى المناخ التنظيمي، وهدفت دراسة (Singh, 2020) التحقيق في العلاقة بين

شخصيات مديري المدارس والمناخ التنظيمي للمدرسة. كما هدفت دراسة( Narad, Kaitano & Lakhanpal, 2020) التعرف إلى أساليب القيادة لمديري المدارس والمناخ التنظيمي، وهدفت دراسة (Khun-inkeereeet al, 2021؛ العمري والطعاني، 2013) التعرف إلى المناخ التنظيمي للمدرسة والرضا الوظيفي. بينما اختلفت هذه الدراسة في الهدف مع الدراسات السابقة من خلال الكشف عن القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً المنهج: تنوعت المناهج التي استخدمتها هذه الدراسات، فبعضها استخدمت المنهج الوصفي، وبعضها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وبعضها الآخر استخدمت المنهج الوصفي والنوعي. وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة (الخوالدة، 2020)، ودراسة (الخروصية، 2021)، ودراسة Cobanoglu, (2021)، ودراسة (Narad, Kaitano & Lakhanpal, 2020)، ودراسة ( Adigüzel & Okçu, 2021).

ثالثاً: العينة: تكونت عينات بعض هذه الدراسات من المعلمين، وبعضه الآخر من مديري مدارس، وإداريين. وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة بأن عينة الدراسة ستتكون من المعلمين كدراسة (Singh, 2020)، ودراسة (العمري والطعاني، 2013).

رابعاً: الأداة: تنوعت الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، فبعض هذه الدراسات طورت استبيان للقيادة التشاركية، كما طور بعضها عدة مقاييس مثل مقياس المناخ التنظيمي، ومقياس أداء المعلمين، ومقياس تحفيز المعلمين، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الإبداع والديناميكية التنظيمية، ومنها استخدم الاستبيان والمقابلة، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات

السابقة بأنها أعدت استبيان للقيادة التشاركية واستبيان للمناخ التنظيمي كأدوات للدراسة، كدراسة (الخوالدة، 2020)، ودراسة (الشمران والألفي، 2020).

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي من حيث الأدب النظري والمنهجية وبناء أداة الدراسة، وتميزت الدراسة الحالية بأنها حاولت الكشف عن القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، من خلال الجمع بين متغيرين وهما القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي، – وبحدود علم الباحثة– لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

# الفصل الثالث:
# الطريقة والإجراءات

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للمنهجية التي استخدمت في الدراسة ومجتمعها، وعينتها والأداة التي استخدمت فيها، وكيفية بنائها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، إضافة إلى المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

## منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور البالغ عددهم (1215) معلماً ومعلمة وفق سجلات مديرية التربية والتعليم في اللواء للعام الدراسي 2022/2021.

## عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، بنسبة بلغت تقريباً (26%) من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تكونت العينة من (311) معلماً ومعلمة، وفقًا لجدول تحديد حجم العينة من المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

## أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير أداة مكونة من جزأين، الجزء الأول تعلق بمحور القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور، والجزء الثاني تعلق بمحور المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وقد تم تطوير محور القيادة التشاركية بعد مراجعة المصادر التي توفرت من الدراسات السابقة التالية: (النوفل، 2021؛ الخروصية، 2021؛ Alsubaie, 2021؛ الخوالدة، 2020؛ الجهمي والصنات، 2020؛ Adigüzel, Çakir & Küçükoğlu, 2020؛ Ceng, 2016)، وقد تكون من (30) فقرة بصورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد وهي ( تفويض السلطة، والتحفيز، واتخاذ القرار).

كما تم تطوير محور المناخ التنظيمي بعد مراجعة المصادر التي توفرت من الدراسات السابقة التالية: (Abun, Menor, Catabagan, Magallanes & Ranay, 2021؛ الشمران والألفي، 2020؛ الرقيبات، 2018 ؛ Peña-Suárez, Muñiz, Fonseca-Pedrero & García-Cueto, 2013). وقد تكون هذا المحور من (42) فقرة بصورته الأولية موزعة على أربعة أبعاد وهي (القيادة الإدارية، والهيكل التنظيمي، وطبيعة العمل، وتقييم الأداء).

## صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على (11) محكمًا من المتخصصين في الإدارة التربوية والمناهج في الجامعات الأردنية؛ لمعرفة مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى أهمية الفقرة، ومدى دقة الصياغة والبناء اللغوي للفقرات، وتعديل أو حذف الفقرات. وتم اعتماد موافقة (8) محكمين كمؤشر على إبقاء الفقرة، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل وصياغة بعض فقرات الأداة، كما تم حذف بعض الفقرات من محور القيادة التشاركية وهي: من بعد تفويض السلطة

الفقرات ذات الأرقام (4؛ 6؛ 9)، ومن بعد التحفيز الفقرات ذات الأرقام (3؛7)، ومن بعد اتخاذ القرار الفقرات ذات الأرقام (3؛ 5؛ 9؛ 11). كما تم حذف الفقرات من محور المناخ التنظيمي التالية: من بعد القيادة الإدارية الفقرات ذات الأرقام (4؛ 11)، ومن بعد الهيكل التنظيمي الفقرات ذات الأرقام (2؛4؛ 5 ؛10)، ومن بعد طبيعة العمل الفقرة ذات الرقم (9)، ومن بعد تقييم الأداء الفقرات ذات الأرقام (5؛ 9).

**صدق البناء لأداة الدراسة**

للتأكد من صدق البناء لأداة الدراسة طبقت على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأداة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية. ويوضح الجدولين (1؛ 2) ذلك.

**الجدول (1): معامل ارتباط بيرسون للفقرة بالبعد، والفقرة مع الدرجة الكلية لمحور القيادة التشاركية.**

| البعد | الفقـــــــرة | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| تفويض السلطة | .702** | .777** | .809** | .637** | .868** | .711** | .718** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الأداة ككل | .611** | .768** | .797** | .567** | .851** | .732** | .650** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 |
| التحفيز | .617** | .689** | .677** | .876** | .840** | .790** | .792** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الأداة ككل | .602** | .702** | .677** | .709** | .665** | .631** | .821** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| اتخاذ القرار | .621** | .733** | .834** | .860** | .885** | .898** | .810** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الأداة ككل | .677** | .795** | .762** | .699** | .866** | .802** | .611** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (1) أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات محور القيادة التشاركية مع الأداة ككل وأبعادها لم يقل عن (0.30)، مما يشير إلى صدق بناء فقرات أداة الدراسة.

**الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون للفقرة بالبعد، والفقرة مع الدرجة الكلية لمحور المناخ التنظيمي.**

| البعد | الفقـــــــرة | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| القيادة الإدارية | .849** | .875** | .821** | .838** | .827** | .792** | .754** | .705** | .592** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 |
| الأداة ككل | .767** | .746** | .678** | .725** | .790** | .733** | .730** | .735** | .685** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الهيكل التنظيمي | .840** | .783** | .738** | .733** | .864** | .705** | .722** | – | |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | – | – |
| الأداة ككل | .689** | .732** | .696** | .741** | .860** | .487** | .601** | – | – |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .006 | .000 | – | – |
| طبيعة العمل | .792** | .868** | .818** | .802** | .832** | .785** | .868** | .856** | .763** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الأداة ككل | .662** | .809** | .726** | .784** | .752** | .679** | .840** | .846** | .723** |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| تقييم الأداء | .795** | .748** | .600** | .871** | .730** | .821** | .838** | .828** | – |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | – |
| الأداة ككل | .845** | .843** | .498** | .816** | .571** | .736** | .809** | .730** | – |
| الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .005 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | – |

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات محور المناخ التنظيمي مع الأداة ككل وأبعادها لم يقل عن معيار (0.30)، مما يشير إلى صدق بناء فقرات أداة الدراسة.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد أداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدولين (3؛ 4) ذلك.

**الجدول (3): قيم معاملات ارتباط أبعاد محور القيادة التشاركية مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة.**

| البعد | معامل الارتباط والدلالة الإحصائية | تفويض السلطة | التحفيز | اتخاذ القرار |
|---|---|---|---|---|
| تفويض السلطة | معامل الارتباط | 1 | | |
| | الدلالة الإحصائية | | | |
| التحفيز | معامل الارتباط | .832** | 1 | |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | | |
| اتخاذ القرار | معامل الارتباط | .836** | .714** | 1 |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | |
| الأداة ككل | معامل الارتباط | .954** | .911** | .920** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 |

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد محور القيادة التشاركية مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للأداة.

**الجدول (4): قيم معاملات ارتباط أبعاد محور المناخ التنظيمي مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة.**

| البعد | معامل الارتباط والدلالة الإحصائية | القيادة الإدارية | الهيكل التنظيمي | طبيعة العمل | تقييم الأداء |
|---|---|---|---|---|---|
| **القيادة الإدارية** | معامل الارتباط | 1 | | | |
| | الدلالة الإحصائية | | | | |
| **الهيكل التنظيمي** | معامل الارتباط | .765** | 1 | | |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | | | |
| **طبيعة العمل** | معامل الارتباط | .840** | .762** | 1 | |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | | |
| **تقييم الأداء** | معامل الارتباط | .825** | .765** | .793** | 1 |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | |
| **الأداة ككل** | معامل الارتباط | .938** | .883** | .924** | .928** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 |

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد محور المناخ التنظيمي مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للأداة.

## ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقتين وهما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ –الفا (Cronbach Alpha)، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويبين الجدولين (5؛ 6) قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا، وقيم معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار ( Test – Retest)، لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة والأداة ككل.

**الجدول (5): قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ( Test – Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد محور القيادة التشاركية والأداة ككل.**

| البعد | معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار | معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| تفويض السلطة | 0.79 | 0.86 |
| التحفيز | 0.88 | 0 .87 |
| اتخاذ القرار | 0.81 | 0.90 |
| الأداة ككل | 0.91 | - |

يتبين من الجدول (5) أن معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد محور القيادة التشاركية والأداة ككل كان مرتفعاً، مما يدل على تمتع الأداة بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

**الجدول (6): قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد محور المناخ التنظيمي والأداة ككل.**

| البعد | معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار | معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| القيادة الإدارية | 0.82 | 0.91 |
| الهيكل التنظيمي | 0.73 | 0 .87 |
| طبيعة العمل | 0.77 | 0.93 |
| تقييم الأداء | 0.86 | 0 .89 |
| الأداة ككل | 0.90 | – |

يتبين من الجدول (6) أن معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد محور المناخ التنظيمي والأداة ككل كان مرتفعاً، مما يدل على تمتع الأداة بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

## تصحيح أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (21) فقرة لمحور القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور، و(33) فقرة لمحور المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، ملحق (3). يستجيب المعلمون والمعلمات عن كل فقرة من فقرات الأداة بخمسة خيارات تبدأ من أوافق بشدة وتعادل (5) درجات، وأوافق وتعادل (4) درجات، ومحايد وتعادل (3) درجات، ولا أوافق وتعادل درجتان، ولا أوافق بشدة وتعادل درجة. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، واعتمد على معيار مقسم إلى خمس فئات متساوية، بناءً على أعلى استجابة – أقل استجابة مقسومة على 5 مستويات كالآتي:

(5–1) / 5 = 0.80، وبالتالي فإن الفقرات يمكن الحكم عليها من خلال:

1 – أقل من 1.80 درجة قليلة جداً، 1.80 – أقل من 2.60 درجة قليلة، 2.60 – أقل من 3.40 درجة متوسطة، 3.40 – أقل من 4.20 درجة كبيرة، 4.20 – 5.00 درجة كبيرة جداً.

## المعالجة الإحصائية

– للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة.

– للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة التشاركية وأبعاد مستوى المناخ التنظيمي.

## إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والمتعلق بالقيادة التشاركية والمناخ التنظيمي.
2. تطوير أداة الدراسة بالصورة الأولية والتي تضمنت محورين: محور القيادة التشاركية ومحور المناخ التنظيمي، وكل محور تضمن عدداً من الأبعاد يشير إلى عدد الفقرات في كل محور.
3. التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من المتخصصين في الإدارة التربوية والمناهج في الجامعات الأردنية بلغ عددهم (11) محكما، وتم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم حول تعديل الفقرات أو حذفها.

4. التأكد من صدق البناء والصدق البيني، وثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ عددها (30) معلماً ومعلمة، من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest)، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).
5. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم.
6. اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وتكونت من (311) معلماً ومعلمة من مديرية تربية لواء ناعور من المجتمع الأصلي والمكون من (1215) معلماً ومعلمة.
7. طبقت أداة الدراسة على العينة، ثم جُمعت البيانات وحللت إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتوصل إلى النتائج.
8. مناقشة النتائج وتقديم التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

# الفصل الرابع:
# نتائج الدراسة

# الفصل الرابع
# نتائج الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. ويتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج أسئلة الدراسة، وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

**ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الحكومية في لواء ناعور لأبعاد القيادة التشاركية لدى مديري المدارس مرتبة تنازلياً. والجدول (7) يوضح ذلك.

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة التشاركية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.**

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| تفويض السلطة | 3.79 | 0.75 | 1 | مرتفعة |
| التحفيز | 3.75 | 0.83 | 2 | مرتفعة |
| اتخاذ القرار | 3.66 | 0.79 | 3 | مرتفعة |
| الأداة ككل | 3.73 | 0.75 | – | مرتفعة |

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.73) وبانحراف معياري (0.75). وجاء بعد تفويض السلطة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79)، وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاء بعد التحفيز بمتوسط

حسابي (3.75)، وبانحراف معياري (0.83) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الثالثة جاء بعد اتخاذ القرار بمتوسط حسابي (3.66)، وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة.

وقد تم تحليل أبعاد القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين، وذلك على النحو الآتي:

**أولاً: بعد تفويض السلطة**

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد تفويض السلطة مرتبة تنازلياً.

**الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد تفويض السلطة مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | يوزع المدير المهام الإدارية وفق قدرات المعلمين وميولهم. | 3.91 | 0.96 | 1 | مرتفعة |
| 6 | يحدد المدير الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإنجاز الأعمال المفوضة. | 3.87 | 0.81 | 2 | مرتفعة |
| 1 | يشارك المدير المعلمين سلطته، دون التخلي عن مسؤولياته. | 3.82 | 1.01 | 3 | مرتفعة |
| 3 | يمنح المدير المعلمين السلطة التي تساعدهم في أداء عملهم. | 3.80 | 0.92 | 4 | مرتفعة |
| 4 | يفوض المدير بعض المعلمين للقيام ببعض الأعمال واتخاذ القرارات في حال غيابه. | 3.75 | 0.91 | 5 | مرتفعة |
| 5 | يساهم المدير في بناء قيادات تعليمية مستقبلية. | 3.75 | 0.93 | 5 | مرتفعة |
| 7 | يختار المدير المناصب القيادية في المدرسة على أساس الجدارة. | 3.66 | 1.08 | 7 | مرتفعة |
| | بعد تفويض السلطة ككل | 3.79 | 0.75 | - | مرتفعة |

يبين الجدول (8) أن بعد تفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وانحراف معياري (0.75).

وجاءت الفقرة (2) التي نصت على (يوزع المدير المهام الإدارية وفق قدرات المعلمين وميولهم) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.96) وبدرجة مرتفعة.

أما الفقرة (6) التي نصت على (يحدد المدير الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإنجاز الأعمال المفوضة) قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وبانحراف معياري بلغ (0.81) وبدرجة مرتفعة.

في حين أن الفقرة (7) التي نصت على (يختار المدير المناصب القيادية في المدرسة على أساس الجدارة)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.66)، وبانحراف معياري بلغ (1.08) وبدرجة مرتفعة.

**ثانياً: بعد التحفيز**

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد التحفيز مرتبة تنازلياً.

**الجدول (9)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد التحفيز مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | يأخذ المدير بالاعتبار الأفكار الإبداعية عند طرحها من قبل المعلمين. | 3.87 | 0.91 | 1 | مرتفعة |
| 10 | يظهر المدير مستوى عالٍ من الثقة في أداء المعلمين. | 3.83 | 0.88 | 2 | مرتفعة |
| 14 | يقدر المدير باستمرار عمل المعلمين وتشجعه. | 3.81 | 0.90 | 3 | مرتفعة |
| 8 | يولي المدير اهتمامًا بجميع العاملين داخل المدرسة. | 3.76 | 1.08 | 4 | مرتفعة |
| 13 | يمنح المدير المعلمين الوقت الكافي لتنفيذ الأفكار الجديدة. | 3.71 | 0.98 | 5 | مرتفعة |
| 11 | يستخدم المدير الحوافز المتنوعة لتشجيع المعلمين على الإنجاز | 3.71 | 0.96 | 5 | مرتفعة |
| 12 | يتبع المدير نظام حوافز عادل مع جميع المعلمين. | 3.57 | 1.04 | 7 | مرتفعة |
| | بعد التحفيز ككل | 3.75 | 0.83 | – | مرتفعة |

يبين الجدول (9) أن بعد التحفيز لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وانحراف معياري (0.83). وجاءت الفقرة (9) التي نصت على (يأخذ المدير بالاعتبار الأفكار الإبداعية عند طرحها من قبل المعلمين) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وبانحراف معياري بلغ (0.91) وبدرجة مرتفعة.

أما الفقرة (10) التي نصت على (يظهر المدير مستوى عالٍ من الثقة في أداء المعلمين) قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وبانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة مرتفعة.

في حين أن الفقرة (12) التي نصت على (يتبع المدير نظام حوافز عادل مع جميع المعلمين)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.57)، وبانحراف معياري بلغ (1.04) وبدرجة مرتفعة.

**ثالثاً: بعد اتخاذ القرار**

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً.

**الجدول (10)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 19 | يبادل المدير المعلمين الآراء لوضع أفضل البدائل الممكنة لصنع القرار. | 3.75 | 0.89 | 1 | مرتفعة |
| 16 | يقدم المدير للمعلمين المعلومات اللازمة لصنع القرار. | 3.69 | 0.91 | 2 | مرتفعة |
| 20 | يشجع المدير المعلمين على المبادرة في صناعة القرار. | 3.68 | 0.91 | 3 | مرتفعة |
| 17 | يأخذ المدير برأي الأغلبية عند وجود اعتراض على القرارات المدرسية. | 3.66 | 0.99 | 4 | مرتفعة |
| 21 | يشجع المدير المعلمين على الاستقلالية في صناعة قراراتهم المتعلقة بالعمل. | 3.64 | 0.92 | 5 | مرتفعة |
| 18 | يعطي المدير للمعلمين سلطة اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين أداء المدرسة. | 3.63 | 0.98 | 6 | مرتفعة |
| 15 | يأخذ المدير بالاعتبار آراء المعلمين واقتراحاتهم قبل تنفيذ أي مهمة. | 3.55 | 0.96 | 7 | مرتفعة |
| | **بعد اتخاذ القرار ككل** | 3.66 | 0.79 | – | مرتفعة |

يبين الجدول (10) أن بعد اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وانحراف معياري (0.79). وجاءت الفقرة (19) التي نصت على (يبادل المدير المعلمين الآراء لوضع أفضل البدائل الممكنة لصنع القرار) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وبانحراف معياري بلغ (0.89) وبدرجة مرتفعة.

أما الفقرة (16) التي نصت على (يقدم المدير للمعلمين المعلومات اللازمة لصنع القرار) قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وبانحراف معياري بلغ (0.91) وبدرجة مرتفعة.

في حين أن الفقرة (15) التي نصت على (يأخذ المدير بالاعتبار آراء المعلمين واقتراحاتهم قبل تنفيذ أي مهمة)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.55)، وبانحراف معياري بلغ (0.96) وبدرجة مرتفعة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

**ما مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الحكومية في لواء ناعور لأبعاد مستوى المناخ التنظيمي مرتبة تنازلياً. والجدول (11) يوضح ذلك.

**الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.**

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| القيادة الإدارية | 3.86 | 0.74 | 1 | مرتفع |
| الهيكل التنظيمي | 3.78 | 0.74 | 2 | مرتفع |
| طبيعة العمل | 3.77 | 0.75 | 3 | مرتفع |
| تقييم الأداء | 3.71 | 0.76 | 4 | مرتفع |
| الأداة ككل | 3.78 | 0.71 | - | مرتفع |

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن المستوى المرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.78) وبانحراف معياري (0.71). وجاء بعد القيادة الإدارية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86)، وبانحراف معياري (0.74) ضمن المستوى المرتفع.

وفي المرتبة الثانية جاء مستوى بعد الهيكل التنظيمي بمتوسط حسابي (3.78)، وبانحراف معياري (0.74) ضمن المستوى المرتفع. وفي المرتبة الثالثة جاء مستوى بعد طبيعة العمل بمتوسط حسابي (3.77)، وبانحراف معياري (0.75) ضمن المستوى المرتفع. وفي المرتبة الرابعة

جاء بعد تقييم الأداء بمتوسط حسابي (3.71)، وبانحراف معياري (0.76) ضمن المستوى المرتفع.

وقد تم تحليل أبعاد مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين، وذلك على النحو الآتي:

**أولاً: بعد القيادة الإدارية**

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد القيادة الإدارية مرتبة تنازلياً.

**الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد القيادة الإدارية مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | يحرص المدير على تطبيق الأنظمة والتعليمات المدرسية. | 4.08 | 0.79 | 1 | مرتفع |
| 5 | يوضح المدير للمعلمين الأدوار المنوطة بهم. | 3.97 | 0.83 | 2 | مرتفع |
| 1 | يشجع المدير الابتكار في المدرسة. | 3.90 | 0.88 | 3 | مرتفع |
| 7 | يضع المدير خططاً واضحة لتحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة. | 3.88 | 0.89 | 4 | مرتفع |
| 4 | يحرص المدير على حل المشكلات المدرسية قبل استفحالها. | 3.87 | 0.93 | 5 | مرتفع |
| 2 | يدعم المدير الأفكار الجديدة التي يطرحها المعلمون. | 3.86 | 0.92 | 6 | مرتفع |
| 8 | يوضح المدير للمعلمين آليات أداء المهام قبل تكليفهم بها. | 3.82 | 0.93 | 7 | مرتفع |
| 6 | يتشاور مدير المدرسة مع المعلمين لتحسين سير العمل المدرسي. | 3.80 | 0.97 | 8 | مرتفع |
| 9 | ينظم المدير الاجتماعات المدرسية وفق جدول معد مسبقاً. | 3.59 | 0.98 | 9 | مرتفع |
| | **بعد القيادة الإدارية ككل** | 3.86 | 0.74 | - | مرتفع |

يبين الجدول (12) أن مستوى بعد القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن المستوى المرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وانحراف معياري (0.74). وجاءت الفقرة (3) التي نصت على (يحرص المدير على تطبيق

الأنظمة والتعليمات المدرسية) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وبانحراف معياري بلغ (0.79) ضمن المستوى المرتفع.

أما الفقرة (5) التي نصت على (يوضح المدير للمعلمين الأدوار المنوطة بهم) قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وبانحراف معياري بلغ (0.83) ضمن المستوى المرتفع.

في حين أن الفقرة (9) التي نصت على (ينظم المدير الاجتماعات المدرسية وفق جدول معد مسبقاً)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.59)، وبانحراف معياري بلغ (0.98) ضمن المستوى المرتفع.

**ثانياً: بعد الهيكل التنظيمي**

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً.

**الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | توجه الإدارة المعلمين لتأدية أعمالهم وفقاً للتعليمات والأنظمة المدرسية. | 3.91 | 0.79 | 1 | مرتفع |
| 14 | يتوافق الهيكل التنظيمي للإدارة مع الأهداف العامة للمدرسة. | 3.80 | 0.86 | 2 | مرتفع |
| 15 | تضع الإدارة إجراءات محددة توجب على المعلمون اتباعها أثناء تأدية أعمالهم. | 3.78 | 0.83 | 3 | مرتفع |
| 16 | يساعد الهيكل التنظيمي في المدرسة على سرعة انجاز العمل المدرسي وجودته. | 3.76 | 0.91 | 4 | مرتفع |
| 11 | خطوط السلطة والمسؤولية واضحة ومحددة بشكل سليم. | 3.76 | 0.94 | 4 | مرتفع |

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | السياسات الإدارية واضحة للمعلمين في المدرسة. | 3.73 | 0.93 | 6 | مرتفع |
| 12 | توفر الإدارة للمعلمين دليلاً تنظيمياً مكتوباً يحدد واجباتهم ومسؤولياتهم. | 3.69 | 0.95 | 7 | مرتفع |
| | **بعد الهيكل التنظيمي ككل** | 3.78 | 0.74 | – | مرتفع |

يبين الجدول (13) أن مستوى بعد الهيكل التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن المستوى المرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وانحراف معياري (0.74). وجاءت الفقرة (13) التي نصت على (توجه الإدارة المعلمين لتأدية أعمالهم وفقاً للتعليمات والأنظمة المدرسية) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.79) ضمن المستوى المرتفع.

وفي المرتبة الثانية حصلت الفقرة (14) التي نصت على (يتوافق الهيكل التنظيمي للإدارة مع الأهداف العامة للمدرسة)، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وبانحراف معياري بلغ على التوالي (0.86) ضمن المستوى المرتفع.

في حين أن الفقرة (12) التي نصت على (توفر الإدارة للمعلمين دليلاً تنظيمياً مكتوباً يحدد واجباتهم ومسؤولياتهم)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.69)، وبانحراف معياري بلغ (0.95) ضمن المستوى المرتفع.

**ثالثاً: بعد طبيعة العمل**

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد طبيعة العمل مرتبة تنازلياً.

**الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد طبيعة العمل مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | توزع الإدارة المهام والمسؤوليات بداية العام الدراسي. | 3.99 | 0.77 | 1 | مرتفع |
| 23 | تشجع الإدارة المعلمين على تحمل المسؤولية تجاه طلبتهم. | 3.91 | 0.79 | 2 | مرتفع |
| 24 | تحرص الإدارة على سهولة الاتصال بين المعلمين لتبادل المعلومات. | 3.88 | 0.88 | 3 | مرتفع |
| 20 | توفر الإدارة مناخ عمل يتسم بالتعاون الإيجابي بين المعلمين. | 3.76 | 0.97 | 4 | مرتفع |
| 25 | توظف الإدارة التقنيات الجديدة لتسهيل عمل المعلمين. | 3.72 | 0.93 | 5 | مرتفع |
| 18 | تهيئ الإدارة مناخاً تنظيمياً يتسم بالحرية في طرح الأفكار ومناقشتها. | 3.71 | 0.95 | 6 | مرتفع |
| 21 | توفر الإدارة الإمكانات اللازمة لتطوير البيئة التنظيمية المحفزة للأداء. | 3.69 | 0.94 | 7 | مرتفع |
| 22 | تضع الإدارة برامج تطويرية لمساعدة المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية. | 3.66 | 0.96 | 8 | مرتفع |
| 19 | تحرص الإدارة على تقليل ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون. | 3.63 | 1.03 | 9 | مرتفع |
| | **بعد طبيعة العمل ككل** | 3.77 | 0.75 | – | مرتفع |

يبين الجدول (14) أن مستوى بعد طبيعة العمل لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن المستوى المرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وانحراف معياري (0.75). وجاءت الفقرة (17) التي نصت على (توزع الإدارة المهام والمسؤوليات بداية العام الدراسي) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وبانحراف معياري بلغ (0.77) ضمن المستوى المرتفع.

أما الفقرة (23) التي نصت على (تشجع الإدارة المعلمين على تحمل المسؤولية تجاه طلبتهم) قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.79) ضمن المستوى المرتفع.

في حين أن الفقرة (19) التي نصت على (تحرص الإدارة على تقليل ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.63)، وبانحراف معياري بلغ (1.03) ضمن المستوى المرتفع.

**رابعاً: بعد تقييم الأداء**

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد تقييم الأداء مرتبة تنازلياً.

**الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد تقييم الأداء مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 27 | تعتمد الإدارة على سجلات شهرية وسنوية لتقييم أداء المعلمين. | 3.81 | 0.88 | 1 | مرتفع |
| 32 | تزود الإدارة المعلمين بملاحظات حول جودة أدائهم. | 3.78 | 0.92 | 2 | مرتفع |
| 33 | تضع الإدارة أهدافًا قابلة للقياس ومناسبة لتحقيق التقدم في العملية التعلمية التعليمية. | 3.78 | 0.87 | 2 | مرتفع |
| 29 | تتبع الإدارة الشفافية والنزاهة في تقييم أداء المعلمين. | 3.76 | 0.96 | 4 | مرتفع |
| 31 | تراقب الإدارة المعلمين عن كثب للتأكد من أدائهم بشكل صحيح. | 3.75 | 0.94 | 5 | مرتفع |
| 26 | تقيم الإدارة أداء المعلمين على أسس موضوعية. | 3.67 | 0.92 | 6 | مرتفع |
| 30 | تستخدم الإدارة نتائج التقييم في تصحيح الأداء ومعالجة جوانب القصور في العملية التعليمية. | 3.67 | 0.98 | 6 | مرتفع |
| 28 | تقيم الإدارة أداء المعلمين بشكل معلن للجميع. | 3.44 | 1.05 | 8 | مرتفع |
| | **بعد تقييم الأداء ككل** | 3.71 | 0.76 | - | مرتفع |

يبين الجدول (15) أن مستوى بعد تقييم الأداء لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن المستوى المرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وانحراف معياري (0.76).

وجاءت الفقرة (27) التي نصت على (تعتمد الإدارة على سجلات شهرية وسنوية لتقييم أداء المعلمين)، على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وبانحراف معياري بلغ (0.88) ضمن المستوى المرتفع.

وحصلت الفقرة (32) التي نصت على (تزود الإدارة المعلمين بملاحظات حول جودة أدائهم)، والفقرة (33) التي نصت على (تضع الإدارة أهدافًا قابلة للقياس ومناسبة لتحقيق التقدم في العملية التعلمية التعليمية) على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وبانحراف معياري بلغ على التوالي (0.92؛ 0.87) ضمن المستوى المرتفع.

في حين أن الفقرة (28) التي نصت على (تقيم الإدارة أداء المعلمين بشكل معلن للجميع)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.44)، وبانحراف معياري بلغ (1.05) ضمن المستوى المرتفع.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

**هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة التشاركية وأبعاد مستوى المناخ التنظيمي. والجدول (16) يوضح ذلك.

**الجدول(16): معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة التشاركية وأبعاد مستوى المناخ التنظيمي.**

| الأبعاد | معامل الارتباط | القيادة الإدارية | الهيكل التنظيمي | طبيعة العمل | تقييم الأداء | المناخ التنظيمي ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **تفويض السلطة** | معامل الارتباط | .812** | .752** | .776** | .753** | .822** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| **التحفيز** | معامل الارتباط | .864** | .798** | .869** | .814** | .891** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| **اتخاذ القرار** | معامل الارتباط | .810** | .763** | .812** | .768** | .839** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| **القيادة التشاركية ككل** | معامل الارتباط | .878** | .817** | .868** | .825** | .901** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$ ).

يظهر من الجدول (16) ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة التشاركية وبعد القيادة الإدارية كانت موجبة، وتراوحت بين (0.810– 0.864) وكان أعلى ارتباط لبعد التحفيز حيث بلغ (0.864) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكان أدناها لبعد اتخاذ القرار حيث بلغ معامل الارتباط (0.810) وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأداة القيادة التشاركية وبعد القيادة الإدارية (0.878) وبدلالة إحصائية (0.000).
- أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة التشاركية وبعد الهيكل التنظيمي كانت موجبة، وتراوحت بين (0.752– 0.798) وكان أعلى ارتباط لبعد التحفيز حيث بلغ (0.798) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكان أدناها لبعد تفويض السلطة حيث بلغ معامل الارتباط (0.752) وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأداة القيادة التشاركية وبعد الهيكل التنظيمي (0.817) وبدلالة إحصائية (0.000).

- أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة التشاركية وبعد طبيعة العمل كانت موجبة، وتراوحت بين (0.776– 0.869) وكان أعلى ارتباط لبعد التحفيز حيث بلغ (0.869) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكان أدناها لبعد تفويض السلطة حيث بلغ معامل الارتباط (0.776) وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأداة القيادة التشاركية وبعد طبيعة العمل (0.868) وبدلالة إحصائية (0.000).
- أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة التشاركية وبعد تقييم الأداء كانت موجبة، وتراوحت بين (0.753– 0.814) وكان أعلى ارتباط لبعد التحفيز حيث بلغ (0.814) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكان أدناها لبعد تفويض السلطة حيث بلغ معامل الارتباط (0.753) وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأداة القيادة التشاركية وبعد تقييم الأداء (0.825) وبدلالة إحصائية (0.000).
- أن معامل الارتباط بين أداة القيادة التشاركية الكلي وأداة المناخ التنظيمي الكلي كان موجباً، حيث بلغ معامل الارتباط (0.901) وبدلالة إحصائية (0.000).

# الفصل الخامس:
# مناقشة النتائج والتوصيات

# الفصل الخامس
# مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة التعرف إلى القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، ويتناول الفصل عرضًا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات، وقد تم تناولها وفقاً لأسئلة الدراسة، كالآتي:

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**
**ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء بعد تفويض السلطة في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء بعد التحفيز، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد اتخاذ القرار، وجميع هذه الأبعاد جاءت بدرجة مرتفعة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن القيادة التشاركية توفر بيئة عمل صحية تعزز الأداء والإنتاجية العالية، والتي تؤكد على إعادة الهيكلة والتحول لتلبية متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أكده إقبال وأنور وحيدر (Iqbal, Anwar & Haider, 2015) بأن نمط القيادة التشاركية يُعد من أكثر الأنماط فائدة على المدى الطويل والتأثير الإيجابي على الموظفين، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة ستيوارت (Stuart, 2021) ودراسة (الهندي والثبيتي، 2019) على ضرورة ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديري المدارس.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون أن الإدارة المدرسية التي تطبق نمط القيادة التشاركية تعمل على توفير فرص للتعبير عن الرأي، والمساهمة بآراء وتوصيات لاتخاذ القرارات السليمة داخل المدرسة، كما أنها تقلل من النزاع بين المعلمين، وتمنع عزلهم داخل المدرسة، وتهتم بأفكارهم، كما تعطي أهمية لمشاركتهم في القرارات والتخطيط الذي يجب أن تتخذه المدرسة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Chen, Wadei, Bai & Liu, 2020) إلى أن القيادة التشاركية هي القيادة التي يتم فيها استشارة أعضاء الفريق في أثناء عمليات صنع القرار وحل المشكلات.

أما بالنسبة لأبعاد القيادة التشاركية فقد جاء بعد تفويض السلطة في المرتبة الأولى وهذا يشير إلى أن المعلمين في لواء ناعور يرون أن مديري المدارس يمارسون تفويض السلطة بدرجة مرتفعة، وربما يعود ذلك إلى أن مديري المدارس يميلون إلى توزيع المهمات على المعلمين في المدرسة نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة على عاتقهم، والتي يفرضها عليهم مركزهم القيادي، وبالتالي يتفرغون للعمليات الإدارية الأكثر أهمية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه بهاتي وآخرون ( Bhatti et al, 2019) إلى أن أساس القيادة التشاركية التفاهم المتبادل ومشاركة الآخرين السلطة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن وتيرة الأعباء المتزايدة تجلب ضغطًا زمنيًا متزايدًا على الإدارة المدرسية، فالإدارة المدرسية يناط بها إدارة المناهج والتدريس، ورعاية الطلبة، والانضباط، والامتحانات، وتخصيص الموارد، والتخطيط المسبق، وتقييم الموظفين، والعلاقة مع المجتمع، واستخدام المهارات العملية اللازمة مثل صنع القرار، والتفاوض، والمساومة، والتواصل، وإدارة الاجتماعات، وغيرها من المهمات الإدارية والإشرافية، التي تتطلب من مدير المدرسة إشراك المعلمين في بعض هذه المهمات من خلال تفويض السلطة، وهذا ما أكده حسين وبخش وسبير

(Hussain, Bakhsh & Sabir, 2019) على أن مدير المدرسة يتحمل عددًا من المهمات الإدارية التي تتطلب منه إشراك الآخرين في تحملها.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفقرة التي نصت على "يوزع المدير المهام الإدارية وفق قدرات المعلمين وميولهم" حصلت على المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك مدير المدرسة أن المهام الإدارية في المدرسة حتى يتم تنفيذها على الوجه الأكمل لا بد من اختيار المعلمين الذي تتوافق قدراتهم مع هذه المهام، كون المعلمون يختلفون في القدرات والميول.

أما الفقرة الثانية والتي نصت على "يحدد المدير الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإنجاز الأعمال المفوضة" فقد حصلت على المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لديهم الرغبة في حث المعلمين على أن يكونوا قادة في المدرسة من خلال الصلاحيات المحددة التي يمنحها لهم لإنجاز الأعمال، ويتم التأكد من أن هذه الصلاحيات تستخدم بشكل فاعل ومنظم، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يقتصرون على إصدار القرارات المتعلقة بالأداء، ومستويات الجودة المقبولة، حيث يعرف المعلمون ما يجب عليهم أداؤه من أعمال.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفقرة التي نصت على" يختار المدير المناصب القيادية في المدرسة على أساس الجدارة"، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي ولكنها بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يبحثون عن المعلمين الذين لديهم القدرة على تحمل المسؤولية، وقيادة المعلمين والطلبة والموظفين للعمل بشكل تعاوني نحو تحقيق أهداف المدرسة، كما قد يعزى ذلك إلى شعور مدير المدرسة بتحمل المسؤولية أمام المسؤولين التربويين في مديرية التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم، وأنه مسؤول أمام الطلبة، وأولياء أمورهم لتحقيق أهداف

النظام التعليمي، وبالتالي فإن هذا الأمر ربما انعكس على تركيزه على اختيار المناصب القيادية في المدرسة على أساس الجدارة من خلال تحميل المعلمين المسؤولية، لأن هذه القرارات الصحيحة تعتمد بدورها إلى حد كبير على ما إذا كان المدير قد استخدم الشخص المناسب أو الأشخاص المناسبين بالطرق الصحيحة لهذه المناصب. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه سناني ,Sinani (2016) بأن القيادة التشاركية نمط يشمل المشاركة في تحمل المسؤولية، والتي تمكن المعلمين من أن يكونوا قادة داخل المدرسة.

أما بُعد التحفيز فقد جاء في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة في لواء ناعور يعمل كمحفز وباني للفريق، ويوفر العديد من الفرص للتطوير المهني، ولديه معايير عالية، ويمنح المعلمين فرصًا لاتخاذ القرارات المشتركة، ويمنحهم الثناء والتقدير، والدعم في مسائل الانضباط، ويتعاملون بأريحية مع المعلمين غير الراضين عن عملهم والذين يفكرون في الانتقال إلى مدارس أخرى لغايات المحافظة عليهم من خلال الحوافز المتنوعة. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس قد عملوا على توفير حاجات مهمة للمعلمين مثل الدعم العاطفي والسلامة للمعلمين في وقت مبكر من حياتهم المهنية، كما عملوا على تقديرهم وتحفيزهم والتعاون معهم والابتعاد عن نقدهم، كما أنهم احترموا وقدروا معارف وخبرات المعلمين الذين لديهم سنوات من الخبرة في المدرسة. وربما تعود هذه النتيجة أيضًا إلى أن مدير المدرسة يسعى إلى فهم وإشباع حاجات المعلمين، وتقديم الحوافز لهم لتحسين ممارساتهم وتعزيز احترامهم لذاتهم، ومساعدتهم في النهاية على تحقيق أهداف المدرسة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (الجهمي والصنات، 2020) إلى أن أهم أبعاد القيادة التشاركية الحافز والذي يشير إلى مجموعة من المؤثرات التي تهدف إلى استثارة الدوافع الداخلية للمعملين، والتي من شأنها توجيه السلوك لإشباع

الحاجات. وهذا ما أكده أديغوزيل وجاكير وكوجوك أوغلو ( Adigüzel, Çakir & Küçükoğlu, 2020) بأن القيادة التشاركية تعمل على زيادة كفاءة المؤسسة من خلال تحفيز الموظفين.

وأشارت نتائج الدراسة في بُعد التحفيز إلى أن الفقرة التي نصت على " يأخذ المدير بالاعتبار الأفكار الإبداعية عند طرحها من قبل المعلمين " حصلت على المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في لواء ناعور مدركين أن تشجيع الإبداع يؤثر بشكل إيجابي على أداء المعلمين من خلال الانفتاح على التغيير، وإشراكهم في جهود حل المشكلات، والاستجابة للأفكار الجديدة ودعمها، وتشجيع النقاش، والاستفادة من وجهات النظر المختلفة، وهذا ما أشار إليه طه وتيج وسيركوفا ( Taha, Tej & Sirkova, 2015) بأن أفضل أساليب القيادة التي يمارسها مديري المدارس الأسلوب الذي يركز على الإبداع لأنه يؤثر بشكل إيجابي ويزيد من أداء المعلم الوظيفي . كما أكد وين (Wynn, 2020 ) على أن القيادة التشاركية تشجع التفكير الإبداعي بحيث تمكن المعلمين في المدرسة من اختبار افتراضاتهم الخاصة، وافتراضات الآخرين بدلاً من انتظار تسليم الأفكار والقرارات من خلال التسلسل الهرمي. وجاء رأي زانغ وسن وزينغ وليو (Zhang, Sun, Zheng & Liu , 2019) في ذات السياق بأن ممارسات المدير تدعم بيئة العمل من خلال تهيئة البيئة الإبداعية وتحفيز إبداع المعلمين، الأمر الذي يُمكّن المعلمين من تحقيق أداء وظيفي مستدام ومتفوق، كما أكدت نتائج درسة كوبانوغلو Cobanoglu, (2021) بأن هناك علاقة إيجابية بين القيادة المشتركة وإبداع المعلمين.

كما أشارت نتائج الدراسة في بُعد التحفيز إلى أن الفقرة التي نصت على" يظهر المدير مستوى عالٍ من الثقة في أداء المعلمين" حصلت على المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون أن مدير المدرسة الذي يطبق نمط القيادة التشاركية يؤمن بأن

الثقة في أدائهم من الطرائق الحيوية التي يجب اتباعها لتحقيق رؤية وأهداف المدرسة، وذلك لضمان تقديم خدمات عالية الجودة للطلبة والمجتمع المحلي. وهذا ما أشار إليه ووليهاند (Wooleyhand, 2012) إلى أن القيادة التشاركية تبنى على الثقة بين مديري المدارس والمعلمين، وهذه الثقة تعمل على تحسين وتعزز التواصل والتعاون بين الإدارة المدرسية من جهة، وبين الزملاء من جهة أخرى، وتعزز الرؤية التنظيمية، وتمكن المعلمين من تلبية احتياجات جميع الطلبة، وتساعد على إنشاء المهمات والرؤى والأهداف، وتزيد الثقة بين الأقران، وتعزز التمكين في أثناء قيادة المدارس نحو النجاح.

كما حصلت الفقرة التي نصت على " يتبع المدير نظام حوافز عادل مع جميع المعلمين"، في بعد التحفيز على أدنى متوسط حسابي، لكنها بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في لواء ناعور مدركين أن تلبية الاحتياجات الأساسية للمعلمين بشكل عادل تُحفز المعلمين على تلبية احتياجاتهم العليا المتمثلة في تحقيق الذات وتحقيق الأهداف المهنية، وبمجرد تلبية الاحتياجات الأساسية الخارجية والعوامل البيئية بشكل كافٍ، تعمل العوامل الداخلية بقوة أكبر على تحفيز جهد المعلم وأدائه وسلوكه المهني على المدى الطويل. وهذا ما أكده جوارجاردو (Guajardo, 2011) بأن استخدام نظام حوافز عادل يؤدي إلى زيادة الدافع أو الرغبة لدى المعلم للانخراط في المهنة، وزيادة الالتزام بالسلوك المهني، والجهود المبذولة لمساعدة الطلبة على التعلم بأفضل ما يعرفه المعلم.

وجاء بُعد "اتخاذ القرار" في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس في لواء ناعور ينظرون إلى القيادة التشاركية بأنها القيادة التي يتم فيها استشارتهم أثناء عمليات صنع القرار، ولا يوجد تمييز رسمي بين القادة وبينهم، بالإضافة إلى ذلك ينظرون

إليها على أنها تكافؤ السلطة وتقاسم حل المشكلات مع الموظفين من خلال التشاور معهم قبل اتخاذ القرار، وهذا ما أكده نعمي (Nemaei, 2012) بأن القيادة التشاركية، تركز على نمط القيادة الذي يأخذ فيها الموظفون المزيد من الأدوار التشاركية في عملية صنع القرار. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن من أسباب إشراك المعلمين في صنع القرار أنه وسيلة لزيادة إنتاجية وكفاءة المدرسة، فزيادة مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات وتوسيع مشاركتهم في عملية صنع القرار الشاملة تجعل سياسة المدرسة وإدارتها أكثر استجابة للاحتياجات المجتمعية، علاوة على ذلك يمكن للمدرسين القيام بدور أكبر في النجاح الشامل للمدرسة عند التزامهم بأن يكونوا مشاركين نشطين في عملية صنع القرار، وهذا يدل على أن إشراك المعلمين في صنع القرار يحسن جودة القرار وفعالية أهداف المدرسة.

وجاءت الفقرة التي نصت على "يبادل المدير المعلمين الآراء لوضع أفضل البدائل الممكنة لصنع القرار" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، والفقرة التي نصت على "يقدم المدير للمعلمين المعلومات اللازمة لصنع القرار" في المرتبة الثانية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس في لواء ناعور يدركون أن إشراكهم في عملية صنع القرار من خلال تزويدهم بالمعلومات اللازمة يؤدي إلى الوصول بهم لوضع أفضل البدائل الممكنة لصنع القرار، الأمر الذي يمكنهم من اتخاذ أفضل القرارات لتعزيز نمو المدرسة وتطويرها لتحقيق أهدافها، وتطوير مهاراتهم في عملية صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وبالتالي فإنه بسبب الإدراك المتزايد بأهمية الحصول على مدخلات صحيحة وواعية في صنع القرار الإداري من مختلف مستويات المدرسة، فإن الحاجة إلى إشراك المعلمين في صنع القرار تصبح أمراً ضرورياً.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس في لواء ناعور يحتاجون للمشاركة في صنع القرار لأنهم يعدون أنفسهم الأوصياء على التعليم، وهم المنفذون للسياسات المدرسية، والمنظمون للأنشطة المدرسية، وبالتالي فإن القرارات المتخذة في المدارس تؤثر عليهم، وبصفتهم محترفين ومتخصصين في مجالات مختلفة، فإنهم أكثر ملاءمة لاتخاذ القرارات الصحيحة مع مراعاة ما هو مطلوب منهم كمعلمين، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جيميتشو (Gemechu, 2014) بأن المشاركة في صنع القرار تحسن فرص المعلمين في اكتساب المعارف والأفكار الجديدة، وتعزز فرص التنفيذ التعليمي ونتائج الطلبة على التوالي، وبالتالي إذا شارك المعلمون في صنع القرار في المدرسة، فمن الممكن أن تتخذ قرارات أفضل.

في حين أن الفقرة التي نصت على" يأخذ المدير بالاعتبار آراء المعلمين واقتراحاتهم قبل تنفيذ أي مهمة"، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس تواجه اليوم ضغوطًا شديدة من البيئات الخارجية سريعة التغير واحتياجات الاقتصاد العالمي دائم التطور، حيث تؤدي هذه الضغوط إلى مطالب جديدة على المدارس لتخريج طلبة فاعلين يتمتعون بمهارات للمنافسة، ولمواكبة المطالب لا بد من أخذ رأي المعلمين واقتراحاتهم، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في صنع القرار المدرسي، كونهم حجر الزاوية في الأنشطة المدرسية، ويحتلون المكانة الأكثر أهمية في عملية التعليم، لذلك فإن أخذ آراء المعلم واقتراحاته قبل تنفيذ أي مهمة، وإشراكه في صنع القرار من المرجح أن تحفز المعلم للمشاركة في جميع المواقف التعليمية التي قد تسهم في تحقيق أهداف المدرسة.

وبشكل عام فإن نتائج محور القيادة التشاركية في هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الخروصية (2021)، ودراسة النوفل (2021) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة

التشاركية جاءت بدرجة عالية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الخوالدة، 2020) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية جاءت بدرجة متوسطة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

**ما مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت ضمن مستوى مرتفع، وجاء بعد القيادة الإدارية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء بعد الهيكل التنظيمي، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد طبيعة العمل، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد تقييم الأداء، وجميعها جاءت ضمن درجة مستوى مرتفع.

تشير هذه النتيجة إلى أن لدى معلمي المدارس في لواء ناعور ميلاً كبيراً للرضا عن المناخ التنظيمي السائد في مدارسهم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين يعملون على قيادة مدارسهم ومعلميهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، من خلال تأثيرهم الايجابي على المناخ التنظيمي للمدرسة، ويتبعون رؤية تنظيمية واضحة، ويقدمون التوجيه والنصح والإرشاد للمعلمين، ويقسمون العمل وفقًا لقدراتهم، ويضعون الأساس السليم للتعاون داخل المدرسة، الأمر الذي ربما أدى إلى ايجاد مناخ تنظيمي مدرسي إيجابي. كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس في لواء ناعور لديهم موقف إيجابي تجاه عملهم، والعلاقة بينهم وبين مديريهم وزملائهم متناغمة، مما أدى إلى شعورهم بمناخ تنظيمي إيجابي.

أما بالنسبة إلى أبعاد المناخ التنظيمي فقد أشارت النتائج إلى أن بعد "القيادة الإدارية" لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن المستوى المرتفع، وقد يعود ذلك إلى أن نمط القيادة الذي يتبعه مديري المدارس قد أثر بشكل مباشر على المناخ

التنظيمي لمدارسهم، فنمط القيادة يعد من العوامل الرئيسة الفاعلة في تحديد طبيعة المناخ التنظيمي، وتحقيق التفاعل الإنساني اللازم لتحقيق أهداف المدرسة، حيث تؤثر العملية القيادية في قدرات المعلمين الذاتية، وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، فالمناخ التنظيمي الذي يتسم بقدرات قيادية هادفة من شأنها تحفيز المعلمين نحو الإنجاز الفعال. وهذا ما أشار إليه ناراد وآخرون (Narad et al, 2020) أن المناخ التنظيمي للمدرسة يرتبط بالقيادة المدرسية، وهذا أمر ضروري للغاية بالنظر إلى حجم تأثيرات المناخ التنظيمي المدرسي على سلوك المعلمين والطلبة والموظفين وجميع العناصر المرتبطة بأنشطة التدريس والتعلم في المدرسة، حيث يأتي المناخ التنظيمي الإيجابي على النحو المنشود من عدة عوامل مهيمنة في تنظيم المدرسة، أهمها قيادة مدير المدرسة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس في تربية في لواء ناعور بأن الدور الأساسي لهم قد تغير بشكل كبير، فلم يعد بإمكانهم العمل كمديرين للبناء، مكلفين بالالتزام بالقواعد والقوانين، وتنفيذ اللوائح وتجنب الأخطاء فقط، بل أن لديهم قناعة بأنهم قادرون على إيجاد مناخ تنظيمي إيجابي يعمل على تطوير أداء المعلمين، وهذا ما أشار إليه ( İşçi, Cakmak & Karadağ, 2015) إلى أن سلوكيات القيادة هي العامل الأكثر أهمية في تحديد المناخ التنظيمي، كما أنها تحتل مكانة مهمة في تشكيل المناخ التنظيمي.

وجاءت الفقرة التي نصت على "يحرص المدير على تطبيق الأنظمة والتعليمات المدرسية" في المرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون أن مدير المدرسة مسؤول عن تطبيق الأنظمة والتعليمات المدرسية كونه المسؤول الأول عن المدرسة وموظفيها، والتي تعد من الطرائق الحيوية التي يجب اتباعها لتحقيق رؤية وأهداف المدرسة، وذلك

لضمان تقديم خدمات عالية الجودة للطلبة والمجتمع المحلي، وربما يعود ذلك إلى المعلمين يدركون أن مديري المدراس لديهم سياسات واضحة يتم استخدامها كمبادئ وضوابط توجيهية للسلوك في مختلف الأنشطة لتحقيق أهداف المدرسة، وهذه السياسات هي نتيجة لقرارات وزارة التربية والتعليم الدقيقة بشكل أساسي في شكل أهداف ومبادئ وقواعد يتبعها المدير لتحسين مهامه في إدارة المدرسة نحو اتجاه أفضل لتحسين جودة التعليم.

وجاءت الفقرة التي نصت على "يوضح المدير للمعلمين الأدوار المنوطة بهم" قد حصلت في المرتبة الثانية ضمن المستوى المرتفع، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يدركون أن مديري المدارس في لواء ناعور يقومون بأداء مهامهم الإدارية بمستوى عالي، وذلك كون المدير يُعد المسؤول الأول في المدرسة نيابة عن مديرية التربية والتعليم في إدارة المدرسة والإشراف التعليمي، وذلك لضمان جودة التعليم وتطبيق القوانين والانظمة؛ لذا يتحمل مدير المدرسة مسؤولية تحديد الأدوار المنوطة بالمعلمين، والتي تتضمن الحضور المنتظم والدقيق في المدرسة والصف، وتغطية المنهج الدراسي في الوقت المناسب، واستخدام المهارات التربوية الصحيحة، كما يشمل الجوانب الرئيسة للتدريس، ووضع خطط الدروس، واستخدام المواد التعليمية، وإتقان موضوعات التدريس، وإدارة الصف، والتقييم المنتظم للطلبة، ومشاركة المعلمين في الطابور الصباحي، وحضور اجتماع المدرسة، وغيرها من أمور أخرى، وهذا ما أشار إليه أرياني وديسي (Ariani & Desi, 2017) بأن تحديد أدوار المعلم الوظيفية مهمة في المؤسسات التعليمية لأن الأداء العام للمدرسة يعتمد بشكل كبير على احترافية المعلمين في أثناء قيامهم بمسؤولياتهم، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بما يتم إجراؤه في الصف الدراسي لأن ذلك يؤثر على أنشطة التعلم.

وجاءت الفقرة التي نصت على " ينظم المدير الاجتماعات المدرسية وفق جدول معد مسبقاً"، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي ضمن المستوى المرتفع، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يدركون أن مديري المدارس في لواء ناعور مدركين لأهمية الاجتماعات المدرسية، كونها تساعد على تطوير وتحديث القرارات المتعلقة بالعمل التعليمي في المدرسة وحل المشكلات التربوية، فكلما زاد عدد المعلمين والطلبة تزداد المهمات الملقاة على عاتق إدارة المدرسة كمؤسسة تربوية، وتصبح العلاقات بين المعلمين وبين الإدارة أكثر تعقيداُ، وتزداد المشكلات التي قد تنجم عن احتمال فشل الاتصال بين الإدارة المدرسية وباقي أفراد المدرسة، لذلك تصبح الحاجة ملحة إلى منبر يلتقي فيه جميع أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية للتداول في الشؤون التي تهم المدرسة، واتخاذ القرارات المتعلقة بالشؤون التعليمية، ومن جهة أخرى فإن قيام مديرو المدارس في لواء ناعور بالتخطيط الجيد للاجتماعات، والإعداد المسبق له من خلال توظيف الإمكانات المتاحة اللازمة لإنجاحه، يسهم في صنع واتخاذ القرارات الفاعلة للعملية التعليمية التعلمية، وهذا يتفق مع ما أكدته (العمراني، 2017) إلى أن الاجتماعات المدرسية يجب أن يتم التخطيط والإعداد لها مسبقاً كي تتوصل إلى قرارات سليمة.

وأشارت النتائج إلى أن بُعد "الهيكل التنظيمي" لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء بالمرتبة الثانية وضمن المستوى المرتفع ، وجاءت الفقرة التي نصت على" توجه الإدارة المعلمين لتأدية أعمالهم وفقاً للتعليمات والأنظمة المدرسية" في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة التي نصت على " يتوافق الهيكل التنظيمي للإدارة مع الأهداف العامة للمدرسة"، في حين أن الفقرة التي نصت على "توفر الإدارة للمعلمين دليلاً تنظيمياً مكتوباً يحدد واجباتهم ومسؤولياتهم"، حصلت على أدنى متوسط حسابي، وجاءت جميع هذه الفقرات

ضمن المستوى المرتفع، وقد يعود ذلك إلى أن مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور يركزون على توضيح الهيكل التنظيمي في مدارسهم من خلال توفيرهم لبطاقات توصيف الوظائف والتي توضح للمعلمين في المدرسة المهمات والصلاحيات لكل وظيفة بالمدرسة مما يؤدي إلى تحديد المسؤوليات والواجبات، الأمر الذي يسهم في عدم تداخل الاختصاصات وحدوث النزاعات بين المعلمين، كما يساعدهم على سهولة مراقبة الأداء، وربما أيضاً توفر الإدارة المدرسية الخريطة التنظيمية التي توضح خطوط السلطة وتدرجها، ونطاق الإشراف، والوحدات الإدارية في المدرسة، والجدول المدرسي، ودليل إجراءات العمل المدرسي، ولائحة المساءلة التأديبية، وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى قناعة مديري المدارس في لواء ناعور بأن وجود هيكل تنظيمي سليم يؤدي الى تحديد الوظائف، ويقسم العمل، ويوزع المسؤوليات والواجبات، ويفوض السلطة ضمن منهجية علمية واضحة تضمن عدم الازدواجية بين الأنشطة والتعليمات، بما يكفل التناسق بين أدوار المعلمين. وهذا يتوافق مع ما أصدرته وزارة التربية والتعليم لبطاقة الوصف الوظيفي لكل وظيفة من وظائف المدارس المدرجة على جدول التشكيلات، والتي تشمل على مسمى الوظيفة، والمهام والواجبات والمسؤوليات، والصلاحيات، ومتطلبات الوظيفة. كما يتوافق مع ما أشار إليه (الرقيبات، 2018) إلى أن الهيكل تنظيمي هو البناء الذي يحدد التركيب الداخلي للعلاقات السائدة في المؤسسة، كما يشير إلى التقسيمات الإدارية الرئيسة والفرعية المناط بها الأعمال والأنشطة لتحقيق أهداف المؤسسة. كما يتفق مع ما أشار إليه (عيسى وعليمات، 2016) أن الهيكل التنظيمي يحدد كيفية توزيع المهام والواجبات وأنماط التفاعل الواجب اتباعها في المدرسة.

وأشارت النتائج إلى أن بُعد "طبيعة العمل" لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المرتفع، وتدل هذه النتيجة إلى أن

مستوى رضا معلمي المدارس في لواء ناعور عن طبيعة عملهم مرتفعا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور يقومون بتشجيعهم على القيام بأعمالهم، ويخططون لهم لحضور الدورات والمؤتمرات والندوات أثناء الخدمة لرفع الكفاءة المهنية ومواكبة التطورات المهنية.

وجاءت الفقرة التي نصت على "توزع الإدارة المهام والمسؤوليات بداية العام الدراسي" على المرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى أن مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور يسعون إلى منح الأولوية الكبرى لممارسة دورهم القيادي في بداية العام الدراسية، وذلك بهدف وضع القواعد والأسس السليمة للعمل المدرسي، وتوفير الكفاءات من المعلمين لإدارة شؤون المدرسة، وليتسنى لجميع المعلمين في المدرسة معرفة أدوارهم وواجباتهم والمسؤوليات المنوطة بهم من بداية العام الدراسي.

أما الفقرة الثانية والتي نصت على "تشجع الإدارة المعلمين على تحمل المسؤولية تجاه طلبتهم" فقد حصلت على المرتبة الثانية ضمن المستوى المرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى أن مديري المدارس في لواء ناعور يهتمون بالطالب كونه محور العملية التعليمية، وأن من أجله يتم تخطيط العملية التعليمية وتحديد أنشطتها. وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أنهم يدركون إلى أن النظرة إلى وظيفة الإدارة المدرسية قد تغيرت من وظيفة المحافظة على تطبيق الأنظمة إلى رعاية الطلبة، وتوجيه المعلمين إلى تحمل مسؤولية تعلم طلبتهم، وفهم الاحتياجات التربوية والاجتماعية والصحية والنفسية للطلبة، وحثهم للعمل على توفير بيئة تعليمية إيجابية وآمنة وصحية لهم. وهذا ما أشار إليه أوزبورن–لامبكين وسيدلر وفولسوم وهرينجتون ( Osborne– Lampkin, Sidler Folsom & Herrington, 2015) إلى أن من أهم مهام القيادة المدرسية

توفير بيئة آمنة للطلبة بالتعاون مع المعلمين. وهذا يتوافق مع الاتجاهات الحديثة التي تتبناها وزارة التربية والتعليم التي تنظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية، وعلى المدارس الاهتمام به أكاديمياً، ونفسياً، واجتماعياً، وثقافياً، وصحياً.

في حين أن الفقرة التي نصت على "تحرص الإدارة على تقليل ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى أن مديري المدارس في لواء ناعور لديهم تصور واضح أن المعلمين يتعرضون لضغوط هائلة لتلبية توقعات الطلبة أو أولياء الأمور والمجتمع، وفي عملية تلبية التوقعات هذه يتعرض المعلمون لبعض العوامل البيئية الداخلية أو الخارجية غير المرغوب فيها، والتي تعيق قدراتهم وتؤدي إلى تنمية الشعور بالإرهاق والضغط، وبمجرد ظهور مثل هذه الأعراض لدى المعلمين، ينخفض مستوى أدائهم ورضاهم وبالتالي تتأثر الإنتاجية الكلية للمدرسة، ومن هنا يأتي دورهم كقادة للمدارس من خلال تقليل ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون، وهذا يعتمد على ما يمتلكه هؤلاء المديرون من المهارات القيادية والقدرات الإبداعية.

وأشارت النتائج إلى أن بُعد "تقييم الأداء" لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء بالمرتبة الرابعة وضمن المستوى المرتفع، وجاءت الفقرة التي نصت على "تعتمد الإدارة على سجلات شهرية وسنوية لتقييم أداء المعلمين"، على المرتبة الأولى، والفقرة التي نصت على "تزود الإدارة المعلمين بملاحظات حول جودة أدائهم"، والفقرة التي نصت على "تضع الإدارة أهدافًا قابلة للقياس ومناسبة لتحقيق التقدم في العملية التعلمية التعليمية" حصلتا على المرتبة الثانية، في حين أن الفقرة التي نصت على "تستخدم الإدارة نتائج التقييم في تصحيح الأداء

ومعالجة جوانب القصور في العملية التعليمية"، حصلت على أدنى متوسط حسابي، وجميعها جاءت ضمن المستوى المرتفع.

وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى رضا معلمي المدارس في لواء ناعور عن عمليات التقييم التي يمارسها مديري المدارس مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين يقومون بتقييم الأداء الوظيفي للمعلمين من خلالهم وفق الأسس الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم، كما يمارسون عملية التقييم وفق معايير محددة مسبقاً، ويوثقون نتائج التقويم بسجلات شهرية وسنوية، كما أنهم يضعون الأهداف بداية العام الدراسي القابلة للقياس، ويستخدمون نتائج التقييم في تصحيح الأداء ومعالجة جوانب القصور في العملية التعليمية. وربما تعود هذه النتيجة أيضاً من وجهة نظرهم إلى قناعة مديري المدارس بأن المعلمين من أهم موارد المدارس، ويعتمد تحسين الكفاءة في التعليم إلى حد كبير على ضمان أن المعلمين يتمتعون بمهارات عالية، وأنهم متحفزين لأداء أفضل ما لديهم؛ لذا تعد عملية تقييمهم أمرًا أساسيًا للتحسين المستمر لفعالية التدريس في المدرسة، وبالتالي من الضروري معرفة نقاط القوة لديهم لتعزيزها، ونقاط الضعف للعمل على تطويرها، ثم تزويدهم بتغذية راجعة حول جودة أدائهم. وهذا يتوافق مع أشارت إليه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2009) إلى أن التقييم الهادف للمعلم يتضمن تقييمًا دقيقًا لنقاط قوته، ومجالات التطوير، تليها التغذية الراجعة والتدريب والدعم وفرص التطوير المهني.

وبشكل عام فإن نتائج محور المناخ التنظيمي في هذه الدراسة يتفق مع نتائج دراسة (الشمران والألفي، 2020)، ودراسة (Alfahdi, Hamed & Al-Omari, 2020)، ودراسة (الرقيبات، 2018) التي أظهرت نتائجها أن مستوى المناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

**هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية في لواء ناعور؟**

أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد محور القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور، وأبعاد محور المناخ التنظيمي كانت موجبة، كما أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين محور القيادة التشاركية الكلي ومحور المناخ التنظيمي الكلي كان موجباً. وتدل هذه النتيجة على أن المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في مدارس تربية لواء ناعور يتأثر بدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية، فكلما زادت درجة ممارسة القيادة التشاركية ارتفع مستوى المناخ التنظيمي، بمعنى وجود علاقة طردية بين متغيري القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي.

وربما تفسر هذه العلاقة الإيجابية بين القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، بأن نمط القيادة التشاركية الذي يمارسه مدير المدرسة يسهم بشكل كبير في فعالية المدرسة، ويوفر بيئة مدرسية ملائمة للتعلم، وبيئة داعمة للمعلمين لإكمال جميع المهمات بشكل صحيح، ويحافظ على التزام المعلمين باحتياجات العمل، ويقوم دائمًا بإجراء الاتصالات والتفاعلات في المدرسة، الأمر الذي ربما عمل على رفع مستوى المناخ التنظيمي. وربما تعود هذه النتيجة من وجهة نظرهم إلى أن القادة يؤثرون بشكل كبير في بيئات العمل، وقد تكون القيادة التشاركية مفيدة بشكل خاص لإبداع المعلم، حيث يتشاور القادة مع الموظفين في اتخاذ القرارات التنظيمية، بالإضافة إلى ذلك، تكون القيادة التشاركية مهمة باعتبارها استحضار آليات تحفيزية أو نفسية لها

تأثيرات رئيسة ومباشرة على ابتكار المعلمين، وهذا يتفق مع ما أشار إليه شن وادي وباي وليو (Chen, Wadei, Bai & Liu, 2020) إلى أن القيادة التشاركية مهمة في بناء ثقافات منفتحة، إضافة إلى أنها تعزز الاحترام والثقة والقبول بين الموظفين بحيث يشعرون بأمان نفسي أكبر، وتصبح التفاعلات الاجتماعية الشخصية أكثر بروزًا.

وربما تعود هذ النتيجة أيضاً من وجهة نظر المعلمين إلى الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تشكيل المناخ التنظيمي من خلال تنظيم العمل، وبناء المناخ المناسب للعلاقات الإنسانية بين المعلمين مما يسمح لهم بالمشاركة في صنع القرار، وكل ذلك يسهم في تنمية كفاءة المعلمين ومهاراتهم، ويوفر نظام الاتصال المناسب. وهذا يتفق مع ما أشار إليه فتاح وزريقات وعليان (Fattah, Zureigat & Elayyan, 2018) إلى أن الدور الأساسي لمدير المدرسة يكمن في بناء مناخ تنظيمي إيجابي، مما يسمح بإقامة علاقات اجتماعية وإنسانية في المدرسة، ويرفع الروح المعنوية للمعلمين، وبالتالي يصبح المعلمون مرتبطين بالعمل المدرسي من خلال إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس.

كما قد تعود النتيجة الايجابية بين القيادة التشاركية والمناخ التنظيمي، إلى أن المناخ التنظيمي الذي يتم فيه تمكين المعلمين، والمشاركة في تحديد أهدافهم وغاياتهم، والمشاركة في تقديم الاقتراحات والتوصيات واحترامها سيفيد المدرسة، ويتيح للمعلمين فرصة لطرح الأفكار والمساهمة في القرارات التي تتخذها القيادة المدرسية، وهذا ما أكدته نظرية المناخ التنظيمي إلى أن قيادة المؤسسة لها تأثير كبير في تحديد المناخ التنظيمي، فالمناخ التنظيمي هو نظرة شاملة لكيفية تعامل القائمين على المؤسسة مع الموظفين (Eustace, 2013).

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة (Cloete, 2011) التي توصلت إلى أن أسلوب القيادة الموثوق به يُظهر أعلى ارتباط إيجابي مع المناخ التنظيمي. كما وتتفق جزئياً مع نتائج دراسة (Eustace, 2013) التي أكدت وجود علاقة بين القيادة والمناخ التنظيمي وأبعاده المختلفة، كما أكدت النتائج على أهمية بعض ممارسات القيادة في تحقيق مناخ تنظيمي جيد.

## التوصيات

بناءً على النتائج فإن الباحثة توصي بالآتي:

- المحافظة على المستوى العالي للقيادة التشاركية لدى مديري المدارس وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية لاطلاعهم على آخر المستجدات التربوية في هذا المجال.
- العمل على اختيار مديري المدارس من القيادات الواعية التي تؤمن بأهمية القيادة التشاركية ومبادئها في المدارس.
- إعطاء المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس من أجل تبني ممارسة القيادة التشاركية في مدارسهم، وذلك للمحافظة على المناخ التنظيمي المرتفع.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث نمط القيادة التشاركية مع متغيرات أخرى.

# قائمة المراجع

## أولا: المراجع العربية


إسماعيلية، رابح (2018). *القيادة التشاركية وعلاقتها بتحسين أداء العاملين: دراسة ميدانية لعينة من رؤساء المصالح بجامعة قاصدي مرباح ورقلة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح–ورقلة.

الجهمي، بدرية والجوهرة، الصنات (2020). واقع ممارسة القيادة التشاركية ومعوقاتها لدى قائدات المدارس بمحافظة بيشة، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 35، 11–63.

الحارثي، نايف (2018). *واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى قائدي المدارس المتوسطة بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخروصية، بثينة (2021). القيادة التشاركية وأثرها على أداء المعلمين: دراسة على مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 131، 121–144.

الخوالدة، علاء (2020). دور القيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس في محافظة المفرق – دراسة ميدانية على مديري المدارس الحكومية في محافظة المفرق/ الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4، (38)، 93–104.

الرقيبات، رائد (2018). مستوى رضا معلمي المدارس الحكومية عن المناخ المدرسي في محافظة المفرق بالأردن وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2،(25)، 145 –165.

الشمران، عبد الله وأشرف، الألفي (2020). المناخ التنظيمي في مدارس محافظة بيئة من وجهة نظر المعلمين، *العلوم التربوية*، 28 (1)، 215–249.

العتيبي، عبد الله (2020). درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قائدة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط العمل لدى المعلمين، *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 66، 75–94.

العمراني، بدرية (2017). دور الاجتماعات المدرسية في دورة القرار التعليمي بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك، *مجلة العلوم التربوية*، 29، (2)،171-196.

*العمري، حيدر والطعاني، شيرين (2013). أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد، مجلة كلية التربية*، 24،(96)، 111- 136.

عيسى، علاء الدين وصالح، عليمات (2016). "الهيكل التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في ليبيا: مشكلاته وسُبل تطويره من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 25 (2)، 100-123.

النوفل، محمد (2021). "واقع ممارسة قائدي المدارس السعودية في الخارج لأدوارهم القيادية في ضوء مدخل القيادة التشاركية"، *المجلة العلمية*، 37(2)، 406 -449.

الهندي، إيمان ومحمد، الثبيتي (2019). القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 11، 294-321.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

Abun, D., Menor, R. I., Catabagan, N. C., Magallanes, T., & Ranay, F. B. (2021). Organizational climate and work engagement of employees of divine word colleges in Ilocos Region, Philippines. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(1), 107-121.

Adigüzel, Z. G., & Okçu, V. (2021). Investigation of the Relationship between Perceived Organizational Climate and Teachers' Levels of Organizational Creativity and Organizational Cynicism. *Online Submission*, 8(3), 25-41.

Adigüzel, Z., Çakir, F. S., & Küçükoğlu, İ. (2020). The Effects of Organisational Communication and Participative Leadership on Organisational Commitment and Job Satisfaction in Organisations. Business & Management Studies: *An International Journal*, 8(4), 829-856.

Alfahdi, R., Hamed, W., & Al-Omari, A. (2020). The Organizational Climate as Perceived by the teachers' at Omani's schools. *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 9(3), 212-218.

Alsubaie, T. (2021). *The influence of participative leadership on employee performance: a case of the public sector in Saudi Arabia*. (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University.

Ariani, M., & Desi, M. S. (2017). The Importance of Teacher Performance: Case Study of Elementary School in West Balikpapan. *Advances in Economics, Business and Management Research (AEBMR), volume* 35. 46- 54.

Arsawan, I., Wirga, I. W., Rajiani, I., & Suryantini, N. P. S. (2020). Harnessing knowledge sharing practice to enhance innovative work behavior: the paradox of social exchange theory. *Polish Journal of Management Studies,*21(2):60-73.

Asril, A., Lian, B., & Tobari, T. (2019). The Effect of Organizational Climate and School's Culture on Teachers' professional Performance in Palembang, Indonesia. *European Journal of Education Studies.*6 (1), 75-99.

Bhatti, M., Ju, Y., Akram, U., Hasnat Bhatti, M., Akram, Z., & Bilal, M. (2019). Impact of participative leadership on organizational citizenship behavior: Mediating role of trust and moderating role of continuance commitment: Evidence from the Pakistan hotel industry. *Sustainability*, 11(4), 1-21.

Castro, M., & Martins, N. (2010).The relationship between organizational climate and employee satisfaction in a South African information and technological organization. *South African Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 1-9.

Ceng, T. T. (2016). *A Comparative analysis of participatory leadership practice of elementary school principals between Public and Non-Public Schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Sage Colleges.

Chen, L., Wadei, K. A., Bai, S., & Liu, J. (2020). Participative leadership and employee creativity: a sequential mediation model of psychological safety and creative process engagement. *Leadership & Organization Development Journal.* 41 (6): 741-759.

Cloete, M. (2011).*The relationship between leadership styles and organisational climate.* .(Unpublished Master's dissertation). Pretoria: University of South Africa.

Cobanoglu, N. (2021). The Relationship between Shared Leadership, Employee Empowerment and Innovativeness in Primary Schools: A Structural Equation Modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327-339

Crain, W. (2014). *Theories of development: Concepts and applications. Upper Saddle River*, NJ: Pearson Prentice Hall.

DuBrin, A. J. (2019). *Leadership: Research findings, practice, and skills*. Cengage Learning.

Eustace, A. (2013). *The Relationship between Leadership and Organisational Climate: Empployees at an FMCG Orgnasation in South Africa*. (Unpublished doctoral dissertation), University of South Africa.

Fattah, O. A., Zureigat, A., & Elayyan, A. (2018). The Relationship between the Leadership Styles and the Organizational Climate in Public Schools in Amman. *Asian Social Science,* 14(12).97-103.

Fitzgibbons, K. A. (2018). *The relation between toxic leadership and organizational climate: An investigation into the existence of toxic leadership within an organization and the effects those toxic elements have on organizational climate*. (Unpublished doctoral dissertation), Indiana Institute of Technology.

Flamm, E. P. (2020). *Strengthening Principals' Ability to Promote and Enhance a Learning Community Culture*. (Unpublished doctoral dissertation), Widener University.

Gemechu, D. (2014). *The practices of teachers' involvement in decision-making in government secondary schools of Jimma Town* (Unpublished doctoral dissertation), Jimma University,

Gemnafle, M., Waimuri, S. P., & Batlolona, J. R. (2018). Organizational climate of the school and teacher performance improvement in the 21st century. *International Journal of Science and Research*, 7(2), 119-126.

Graen, G. B. (2013). Leadership-motivated excellence theory: An extension of LMX. *Journal of Managerial Psychology*, 28(5), 452-469.

Guajardo, J. (2011). *Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of Save the Children country offices, and recommended strategies*. Washington, DC: Save the Children. Retrieved on December, 27, 2022

Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research,* 20(10), 1-29.

Gul, H. (2008). Organizational Climate and Academic Staff's Perception on Climate Factors. *Humanity & Social Sciences Journal,* 3(1), 37-48.

Gyasi, K. (2015). *Participative leadership practice in junior high schools and actions to improve the practice: a case study of Sekyere south district,* (Unpublished Master's Thesis). University of Jyväskylä Ghana.

Harahap, M. E., & Suriansyah, A. (2019). Relationship of Instructional Leadership, Organizational Climate and Teacher's Commitment to Job Satisfaction. *Journal of K6 Education and Management,* 2(4), 260-270.

Hemingway, T. L. (2020). *The Effect of Leadership Style of Principals and Teacher Retention on School Performance*. .(Unpublished Master's dissertation). South Carolina State University.

Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organization. *Emerging leadership journeys,* 5(1), 9-35.

Hussain, K., Bakhsh, K., & Sabir, M. (2019). Time management practices and administrative Satisfaction among higher secondary School principals in punjab. *Journal of Managerial Sciences,* 13(2).106- 116.

Iqbal, N., Anwar, S., & Haider, N. (2015). Effect of leadership style on employee performance. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 5(5), 1-6.

İşçi, S., Cakmak, E., & Karadağ, E. (2015). *The Effect of Leadership on Organizational Climate. In Leadership and Organizational Outcomes* (Pp. 123-141). Springer International Publishing Switzerland, Cham.

Khun-inkeeree, H., Yaakob, M. F. M., WanHanafi, W., Yusof, M. R., & Omar-Fauzee, M. S. (2021). Working on Primary School Teachers' Preconceptions of Organizational Climate and Job Satisfaction. *International Journal of Instruction*, 14(3), 567-582.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*.30(1), 607-610.

Martínez-Arroyo, J & Valenzo-Jiménez, M, (2020). Factors That Influence the Organizational Climate of a Higher Education Institution. *Educação. 41 (26). 146-160.*

Martins-Osarenkhoe, C. (2021). *Exploring Participative Leadership Improvements Executive Leaders Need to Manage Effectively in Babcock University, Ilishan, Ogun State* .(Unpublished doctoral dissertation), Colorado Technical University.

Nabilla, A., & Riyanto, S. (2020). The Effect of Job Satisfaction, Perceived Organizational Support, and Organizational Climate with Organizational Citizenship Behavior in PT XYZ's Employee. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences,* 5(8), 438-441.

Narad, A., Kaitano, N. H. D., & Lakhanpal, D. (2020). Leadership styles and organizational climate as predictors of teacher effectiveness in secondary schools teachers. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(7), 3446-3456.

Nemaei, B. (2012). *The Impact of participative leadership on employee's motivation, job satisfaction and innovation.* (Unpublished doctoral dissertation), The British University in Dubai (BUiD).

Njoku, A. O. (2019). Organizational climate and teacher's job performance in public secondary schools in Abia State, Nigeria. *Open Access Library Journal,* 6(10), 1-8.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership*: *Theory and practice*. (8th ed.). Sage.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Ment Health,* 6(2), 125-136.

OECD. (2009). *Teacher evaluation*. A conceptual framework and examples of country practices.

Osborne-Lampkin, L. T., Sidler Folsom, J., & Herrington, C. D. (2015). *A systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement*. The National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE).

Pearce, C. L., Manz, C. C., & Sims, H. P. (2009). Where do we go from here?: Is shared leadership the key to team success?. *Organizational Dynamics,* 38, 234-239.

Peña-Suárez, E., Muñiz, J., Fonseca-Pedrero, E., & García-Cueto, E. (2013). Assessing organizational climate: Psychometric properties of the CLIOR Scale. *Psicothema,* 25(1). 137-144.

Puteh, M., Adnan, M., Ibrahim, M. H., Noh, N. M., & Che'Ahmad, C. N. (2014). An Analysis of Comfortable Teaching and Learning Environment: Community Response to Climate Change in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 285-290.

Rana, R., Ka'ol, G., & Kirubi, M. (2019). Effect of participative leadership style on employee performance of coffee trading companies in Kenya. *Journal of Human Resource and Leadership,* 4(2), 29-57.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 15(1), 39-50.

Rieder, J. (2021). *How Climate and Culture of Schools Relate to Teacher Effectiveness*. (Unpublished doctoral dissertation), Saint Peter's University.

Sagnak, M. (2016). Participative leadership and change-oriented organizational citizenship: The mediating effect of intrinsic motivation. *Eurasian Journal of Educational Research,* 16(62). 181-194.

Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual review of psychology*, 64, 361-388.

Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research,* 106(4), 290-300.

Sinani, F. (2016). *The effects of participative leadership practices on job satisfaction for highly skilled virtual teams.* (Unpublished doctoral dissertation), Walden University.

Singh, K. S. (2020). Relationship between Principals‟ Personalities and School Organizational Climate By. *Parishodh Journal*. 5(3). 1-12.

Smith, M. (2012). *Why Leadership Sucks: The Fundamentals of Level 5 Leadership and Servant Leadership*. Publisher: Kompelling Publishing .

Stuart, P. W. (2021). *School Principals Use of Shared Leadership Principles and Practices when Leading Teachers in K-12 Christian Schools.* (Unpublished doctoral dissertation), Grand Canyon University.

Subramaniam., A. (2009). *Organizational climate-past, current and future trends. In Tee Keng Kok and Dahlia Zawawi (Eds.),* Interdisciplinary Perspectives in Management and Marketing. Kuala Lumpur: Universiti Putra Malaysia Press, pp. 59- 67.

Taha, V. A., Tej, J., & Sirkova, M. (2015). Creative management techniques and methods as a part of the management education: analytical study on students' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 197, 1918-1925.

Usadolo, S. E. (2020). The influence of participative leadership on agricultural extension officers' engagement. Sage Open, 10(3), 1–14.

Vance, D. L. (2016). *The relationship between participative leadership style and employee satisfaction with possible moderators of emotional stability (neuroticism) and years of experience*. (Unpublished doctoral dissertation), Trevecca Nazarene University.

Vedavathi., B. (2017). A Study on Secondary School Organizational Climate and Work Values of Secondary School Heads. *IOSR Journal of Research & Method in Education.*7(2). 25-29.

Villamizar R., & Castañeda Z,. (2014). Relation between organizational climate and its dimensions and knowledge-sharing behavior among knowledge workers. *International Journal of psychological research,* 7(2), 64-75.

Von Fischer, P. E. (2017). *The Relationship between Teacher Perceptions of Principal Servant Leadership Behavior and Teacher Job Satisfaction in South Dakota.* (Unpublished doctoral dissertation),University Of South Dakota.

Wooleyhand, C. D. (2012). *An analysis of the relationship between the self-reported shared leadership practices of Maryland elementary school principals and*

*African-American student performance on the Maryland school assessment*. (Unpublished doctoral dissertation), Maryland University

Wuryandini, E., & Miyono, N. (2021). The Impact of Participatory Leadership on Teacher Work Motivation at Public Junior High Schools in Pemalang District, Pemalang Regency. *Khazanah Pendidikan*, 15(1), 1-7.

Wynn, L. L. (2020). *Teacher Perceptions of Principal Leadership Behavior and Shared Decision Making in Select Southeast Georgia Secondary Schools*. (Unpublished doctoral dissertation), Valdosta State University.

Želvys, R., Zabardast, A., Nemati, S., Adak, K., & Shariati, O. (2019). Mindful principals in effective schools: mediating role of organizational climate and organizational citizenship behavior. *Pedagogika,* 133, (1). 5-27.

Zhang, Q., Sun, S., Zheng, X. & Liu, W. (2019). 'The role of cynicism and personal traits in the organizational political climate and sustainable creativity,' *Sustainability*, 11(257), 1-17.

# الملحقات

## الملحق(1) :تحكيم استبيان

المملكة الأردنية الهاشمية وزارة التعليم العالي

كلية العلوم التربوية قسم المناهج

جامعة الشرق الأوسط

الأستاذ الدكتور الفاضل ..... المحترم

التخصص: .....

الدرجة العلمية: .....

الجامعة/ مكان العمل: .....

التوقيع: .....

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة موسومة بعنوان "**القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية؛ وقامت الباحثة بتطوير استبيان يتكون من محورين: محور القيادة التشاركية، ومحور المناخ التنظيمي. وسيستجيب المعلمون عن كل فقرة من فقرات الاستبيان باستخدام تدريج ليكرت الخماسي، والذي تتدرج الإجابة عليه كالآتي: أوافق بشدة وتعادل (5) درجات، أوافق وتعادل (4) درجات، محايد وتعادل (3) درجات، لا أوافق وتعادل درجتان، لا أوافق بشدة وتعادل درجة. ونرجو من حضراتكم التكرم بإبداء رأيكم في مفردات الاستبيان ومقترحاتكم فيما إذا كانت واضحة، ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، وسلامتها اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: ميرفت السواعير

**المحور الأول: القيادة التشاركية**

تعرف القيادة التشاركية بأنها: عملية يشارك فيها القائد سلطته مع المعلمين عن طريق إشراكهم في عملية صنع القرار والتشاور والاستماع لآرائهم لتحسين العملية التعليمية التعلمية.

| | الفقرات | مناسبة لقياس القيادة التشاركية | | مدى انتماء الفقرة للبعد | | مدى وضوح العبارة | | اتجاه الفقرة (إيجابي، سلبي) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة | | |
| **البعد الأول: تفويض السلطة** | | | | | | | | | |
| 1 | يشارك المدير المعلمين سلطته، لكنه لا يتخلى عن مسؤولياته. | | | | | | | | |
| 2 | يوزع المدير المهام الإدارية وفق قدرات وميول المعلمين. | | | | | | | | |
| 3 | يمنح المدير المعلمين السلطة التي يحتاجوها لأداء عملهم. | | | | | | | | |
| 4 | يفوض المدير بعض المهام الروتينية للمعلمين. | | | | | | | | |
| 5 | يفوض المدير بعض المعلمين للقيام ببعض الأعمال واتخاذ القرارات في حال غيابه. | | | | | | | | |
| 6 | يحرص المدير على اتخاذ القرارات من خلال تفويض اللجان المكونة من المعلمين. | | | | | | | | |
| 7 | يساهم المدير في بناء قيادات تعليمية وإدارية مستقبلية. | | | | | | | | |
| 8 | يحدد المدير الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإنجاز الأعمال المفوضة. | | | | | | | | |
| 9 | يرى المدير أن مشاركة المعلمين في قيادة المدرسة طريقة لتقليل سلطته. | | | | | | | | – |
| 10 | يعين المدير المناصب القيادية في المدرسة على أساس الجدارة. | | | | | | | | |
| **البعد الثاني: التحفيز** | | | | | | | | | |
| 1 | يولي المدير اهتمامًا بجميع المعلمين. | | | | | | | | |

| | الفقرات | مناسبة لقياس القيادة التشاركية | | مدى انتماء الفقرة للبعد | | مدى وضوح العبارة | | اتجاه الفقرة (ايجابي، سلبي) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة | | |
| 2 | يأخذ المدير بالاعتبار الأفكار الإبداعية عند طرحها من قبل المعلمين. | | | | | | | | |
| 3 | يجعل المدير المعلمين يشعرون بالرضا عن عملهم. | | | | | | | | |
| 4 | يظهر المدير مستوى عالٍ من الثقة في أداء المعلمين. | | | | | | | | |
| 5 | يستخدم المدير الحوافز المتنوعة لتشجيع المعلمين على الإنجاز. | | | | | | | | |
| 6 | يتبع المدير نظام حوافز عادل مع جميع المعلمين. | | | | | | | | |
| 7 | يغلب اتجاه المدير نحو المكافأة والتشجيع بدل الاتجاه نحو الانتقاد والتهديد. | | | | | | | | |
| 8 | يوفر المدير الوقت الكافي للمعلمين لتنفيذ الأفكار الجديدة. | | | | | | | | |
| 9 | يقدر المدير باستمرار عمل المعلمين وتشجعه. | | | | | | | | |
| **البعد الثالث: اتخاذ القرار** | | | | | | | | | |
| 1 | يأخذ المدير بالاعتبار آراء واقتراحات المعلمين قبل تنفيذ أي مهمة. | | | | | | | | |
| 2 | يقدم المدير للمعلمين المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار. | | | | | | | | |
| 3 | يناقش المدير المواضيع الخاصة بالمدرسة مع المعلمين قبل عملية اتخاذ القرار. | | | | | | | | |
| 4 | يأخذ المدير برأي الأغلبية عند وجود اعتراض على القرارات المدرسية. | | | | | | | | |
| 5 | ينشئ المدير قنوات اتصال موثوقة للتغذية الراجعة بعد مناقشات المعلمين. | | | | | | | | |

| الفقرات | | مناسبة لقياس القيادة التشاركية | | مدى انتماء الفقرة للبعد | | مدى وضوح العبارة | | اتجاه الفقرة (ايجابي، سلبي) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة | | |
| 6 | يعطي المدير للمعلمين سلطة اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين أداء المدرسة. | | | | | | | | |
| 7 | يبادل المدير المعلمين الآراء لوضع أفضل البدائل الممكنة لصنع القرار. | | | | | | | | |
| 8 | يشجع المدير المعلمين على المبادرة في اتخاذ القرار. | | | | | | | | |
| 9 | يناقش المدير المعلمين الآثار المترتبة على اتخاذ القرار قبل اتخاذه. | | | | | | | | |
| 10 | يشجع المدير المعلمين على الاستقلالية في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بالعمل. | | | | | | | | |
| 11 | يمنح المدير المعلمين سلطة اتخاذ القرارات التي تجعل العمل أسهل بالنسبة لهم. | | | | | | | | |

## المحور الثاني: المناخ التنظيمي

يعرف المناخ التنظيمي بأنه: مجموع تصورات المعلمين داخل المدرسة التي تؤثر على كل من الأداء الفردي والتنظيمي.

| | الفقرات | مناسبة لقياس المناخ التنظيمي | | مدى انتماء الفقرة للبعد | | مدى وضوح العبارة | | اتجاه الفقرة (ايجابي، سلبي) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة | | |
| **البعد الأول: القيادة الإدارية:** نمط القيادة الذي يؤثر على قدرات المعلمين الذاتية وسلوكهم ومشاعرهم، وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المدرسة. | | | | | | | | | |
| **1.** | يشجع المدير الابتكار في المدرسة. | | | | | | | | |
| **2.** | يدعم المدير الأفكار الجديدة التي يطرحها المعلمون. | | | | | | | | |
| **3.** | يحرص المدير على تطبيق الأنظمة والتعليمات المدرسية. | | | | | | | | |
| **4.** | يشجع المدير المعلمين على المشاركة في شؤون إدارة المدرسة. | | | | | | | | |
| **5.** | يحرص المدير على حل المشكلات المدرسية قبل استفحالها. | | | | | | | | |
| **6.** | يوضح المدير للمعلمين الأدوار المطلوبة منهم. | | | | | | | | |
| **7.** | يتشاور مدير المدرسة مع المعلمين لتحسين سير العمل المدرسي. | | | | | | | | |
| **8.** | يضع المدير خططاً واضحة لتحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة. | | | | | | | | |
| **9.** | يوضح المدير للمعلمين آليات أداء المهام قبل تكليفهم بها. | | | | | | | | |
| **10.** | ينظم المدير الاجتماعات المدرسية وفق جدول معد مسبقاً. | | | | | | | | |
| **11.** | يحرص المدير على حل المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء أداء اعمالهم. | | | | | | | | |
| **البعد الثاني: الهيكل التنظيمي :** هو البناء الذي يحدد التركيب الداخلي للعلاقات السائدة في المدرسة، والتقسيمات الإدارية الرئيسة والفرعية المناط بها الأعمال والأنشطة لتحقيق أهداف المدرسة. | | | | | | | | | |
| **1** | السياسات الإدارية واضحة للمعلمين في المدرسة. | | | | | | | | |
| **2** | تضع الإدارة المدرسية الشخص المناسب في المكان المناسب. | | | | | | | | |

| | الفقرات | مناسبة لقياس المناخ التنظيمي | | مدى انتماء الفقرة للبعد | | مدى وضوح العبارة | | اتجاه الفقرة (ايجابي، سلبي) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة | | |
| 3 | خطوط السلطة والمسؤولية واضحة ومحددة بشكل سليم. | | | | | | | | |
| 4 | تحدد الإدارة للمعلمين المهام المنوطة بهم. | | | | | | | | |
| 5 | توزع الإدارة المهام والواجبات على المعلمين وفقاً لتخصصاتهم وخبراتهم. | | | | | | | | |
| 6 | توفر الإدارة للمعلمين دليلاً تنظيمياً مكتوباً يحدد واجباتهم ومسؤولياتهم. | | | | | | | | |
| 7 | توجه الإدارة المعلمين بتأدية أعمالهم وفقاً للتعليمات والأنظمة المدرسية. | | | | | | | | |
| 8 | يتوافق الهيكل التنظيمي للإدارة مع الأهداف العامة للمدرسة. | | | | | | | | |
| 9 | تضع الإدارة إجراءات محددة يجب أن يتبعها المعلمون في أداء وظائفهم. | | | | | | | | |
| 10 | يساعد الهيكل التنظيمي على تغيير أساليب العمل بسرعة لتلبية الظروف الجديدة. | | | | | | | | |
| 11 | يساعد الهيكل التنظيمي على سرعة انجاز العمل المدرسي وجودته. | | | | | | | | |
| **البعد الثالث: طبيعة العمل:** يشير إلى الأعمال التي تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التعلمية التعليمية، من خلال تشجيع المعلمين على الإسهام بقدراتهم وإبداعاتهم الكامنة لإنجاح العمل وتحقيق أهداف المدرسة. | | | | | | | | | |
| 1 | توزع الإدارة المهام والمسؤوليات بداية العام الدراسي. | | | | | | | | |
| 2 | تهيء الإدارة مناخاً تنظيمياً يتسم بالحرية في طرح الأفكار ومناقشتها. | | | | | | | | |
| 3 | تحرص الإدارة على تقليل ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون. | | | | | | | | |
| 4 | توفر الإدارة مناخ عمل يتسم بالتعاون الإيجابي بين المعلمين. | | | | | | | | |
| 5 | توفر الإدارة الإمكانات اللازمة لتطوير البيئة التنظيمية المحفزة للأداء. | | | | | | | | |

| الفقرات | | مناسبة لقياس المناخ التنظيمي | | مدى انتماء الفقرة للبعد | | مدى وضوح العبارة | | اتجاه الفقرة (ايجابي، سلبي) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة | | |
| 6 | تضع الإدارة برامج تطويرية لمساعدة المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية. | | | | | | | | |
| 7 | تشجع الإدارة المعلمين على تحمل المسؤولية تجاه طلبتهم. | | | | | | | | |
| 8 | تحرص الإدارة على سهولة الاتصال بين المعلمين لتبادل المعلومات. | | | | | | | | |
| 9 | تأخذ الإدارة بمقترحات المعلمين وتعمل على تلبيتها. | | | | | | | | |
| 10 | تستفيد الإدارة بقدر كافٍ من التقنيات الجديدة في تسهيل عمل المعلمين. | | | | | | | | |
| **البعد الرابع: تقييم الأداء:** ويشير إلى عملية إصدار الحكم على أداء وسلوكات المعلمين في المدرسة. | | | | | | | | | |
| 1. | تقيم الإدارة أداء المعلمين على أسس موضوعية. | | | | | | | | |
| 2. | تعتمد الإدارة على سجلات شهرية وسنوية لتقييم أداء المعلمين. | | | | | | | | |
| 3. | تقيم الإدارة أداء المعلمين بشكل معلن للجميع. | | | | | | | | |
| 4. | تتبع الإدارة الشفافية والنزاهة في تقييم أداء المعلمين. | | | | | | | | |
| 5. | تحرص الإدارة على وضع معايير للأداء واضحة للجميع. | | | | | | | | |
| 6. | تستخدم الإدارة نتائج التقييم في تصحيح الأداء ومعالجة جوانب القصور في العملية التعليمية. | | | | | | | | |
| 7. | تراقب الإدارة المعلمين عن كثب للتأكد من أدائهم بشكل صحيح. | | | | | | | | |
| 8. | تزود الإدارة المعلمين بانتظام ملاحظات حول جودة أدائهم. | | | | | | | | |
| 9. | تحدد عملية تقييم المعلمين من قبل الإدارة بوضوح ما هو متوقع منهم. | | | | | | | | |
| 10. | تضع الإدارة أهدافًا قابلة للقياس ومناسبة لتحقيق التقدم في العملية التعلمية التعليمية. | | | | | | | | |

## ملحق (2)

### قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

| الرقم | اسم المحكم | الرتبة الأكاديمية | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ. د. حامد العبادي | أستاذ | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الشرق الأوسط |
| 2 | أ. د. خالد السرحان | أستاذ | إدارة تربوية | الجامعة الأردنية |
| 3 | أ. د. راتب السعود | أستاذ | قيادة تربوية | الجامعة الأردنية |
| 4 | أ. د. محمد حمزة | أستاذ | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الشرق الأوسط |
| 5 | د. ابراهيم أحمد ابو جامع | أستاذ مشارك | إدارة تربوية | جامعة الشرق الأوسط |
| 6 | د. أحمد عبد السميع طبية | أستاذ مشارك | مناهج وطرائق تدريس الرياضيات | جامعة الشرق الأوسط |
| 7 | د عثمان ناصر منصور | أستاذ مشارك | مناهج وطرائق تدريس الرياضيات | جامعة الشرق الأوسط |
| 8 | د كاظم عادل الغول | أستاذ مشارك | إدارة تربوية | جامعة الشرق الأوسط |
| 9 | د. آيات المغربي | أستاذ مساعد | مناهج العلوم | جامعة الشرق الأوسط |
| 10 | د. خولة حسن عليوة | أستاذ مساعد | إدارة تربوية | جامعة الشرق الأوسط |
| 11 | د. علي الطراونة | أستاذ مساعد | إدارة تربوية | جامعة الشرق الأوسط |

**الملحق(3): الاستبيان بصورته النهائية**

المملكة الأردنية الهاشمية كلية العلوم التربوية

وزارة التعليم العالي قسم المناهج

جامعة الشرق الأوسط

**عزيزي المعلم/ المعلمة: ..... المحترم/ة.**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة موسومة بعنوان " **القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين**". وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم تطوير استبيان يتكون من محورين: محور لقياس درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور، وتكون من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، ومحور لقياس المناخ التنظيمي، وتكون من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

لذا أرجو التكرم بقراءة كل فقرة بعناية واختيار البديل المناسب الذي يعبر عن موقفكم منها، كما أرجو التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات بكل صراحة وصدق. وإنني أؤكد لكم أن المعلومات والبيانات الواردة في هذا الاستبيان سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة .

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام**

الباحثة: ميرفت السواعير

**المحور الأول: القيادة التشاركية**

| رقم الفقرة | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: تفويض السلطة** | | | | | | |
| .1 | يشارك المدير المعلمين سلطته، دون التخلي عن مسؤولياته. | | | | | |
| .2 | يوزع المدير يوزع المهام الإدارية وفق قدرات المعلمين وميولهم. | | | | | |
| .3 | يمنح المدير المعلمين يمنح المعلمين السلطة التي تساعدهم في أداء عملهم. | | | | | |
| .4 | يفوض المدير بعض المعلمين للقيام ببعض الأعمال واتخاذ القرارات في حال غيابه. | | | | | |
| .5 | يساهم المدير في بناء قيادات تعليمية مستقبلية. | | | | | |
| .6 | يحدد المدير الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإنجاز الأعمال المفوضة. | | | | | |
| .7 | يختار المدير المناصب القيادية في المدرسة على أساس الجدارة. | | | | | |
| **البعد الثاني: التحفيز** | | | | | | |
| .1 | يولي المدير اهتمامًا بجميع العاملين داخل المدرسة. | | | | | |
| .2 | يأخذ المدير بالاعتبار الأفكار الإبداعية عند طرحها من قبل المعلمين. | | | | | |
| .3 | يظهر المدير مستوى عالٍ من الثقة في أداء المعلمين. | | | | | |
| .4 | يستخدم المدير الحوافز المتنوعة لتشجيع المعلمين على الإنجاز. | | | | | |
| .5 | يتبع المدير نظام حوافز عادل مع جميع المعلمين. | | | | | |
| .6 | يمنح المدير المعلمين الوقت الكافي | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | لتنفيذ الأفكار الجديدة. | | | | | |
| .7 | يقدر المدير باستمرار عمل المعلمين وتشجعه. | | | | | |
| **البعد الثالث: اتخاذ القرار** | | | | | | |
| .1 | يأخذ المدير بالاعتبار آراء المعلمين واقتراحاتهم قبل تنفيذ أي مهمة. | | | | | |
| .2 | يقدم المدير للمعلمين المعلومات اللازمة لصنع القرار. | | | | | |
| .3 | يأخذ المدير برأي الأغلبية عند وجود اعتراض على القرارات المدرسية. | | | | | |
| .4 | يعطي المدير للمعلمين سلطة اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين أداء المدرسة. | | | | | |
| .5 | يبادل المدير المعلمين الآراء لوضع أفضل البدائل الممكنة لصنع القرار. | | | | | |
| .6 | يشجع المدير المعلمين على المبادرة في صناعة القرار. | | | | | |
| .7 | يشجع المدير المعلمين على الاستقلالية في صناعة قراراتهم المتعلقة بالعمل. | | | | | |

**المحور الثاني: المناخ التنظيمي**

| رقم الفقرة | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: القيادة الإدارية** | | | | | | |
| 1. | يشجع المدير الابتكار في المدرسة. | | | | | |
| 2. | يدعم المدير الأفكار الجديدة التي يطرحها المعلمون. | | | | | |
| 3. | يحرص المدير على تطبيق الأنظمة والتعليمات المدرسية. | | | | | |
| 4. | يحرص المدير على حل المشكلات المدرسية قبل استفحالها. | | | | | |
| 5. | يوضح المدير للمعلمين الأدوار المنوطة بهم. | | | | | |
| 6. | يتشاور مدير المدرسة مع المعلمين لتحسين سير العمل المدرسي. | | | | | |
| 7. | يضع المدير خططاً واضحة لتحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة. | | | | | |
| 8. | يوضح المدير للمعلمين آليات أداء المهام قبل تكليفهم بها. | | | | | |
| 9. | ينظم المدير الاجتماعات المدرسية وفق جدول معد مسبقاً. | | | | | |
| **البعد الثاني: الهيكل التنظيمي** | | | | | | |
| 1. | السياسات الإدارية واضحة للمعلمين في المدرسة. | | | | | |
| 2. | خطوط السلطة والمسؤولية واضحة ومحددة بشكل سليم. | | | | | |
| 3. | توفر الإدارة للمعلمين دليلاً تنظيمياً مكتوباً يحدد واجباتهم | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ومسؤولياتهم. | | | | | |
| 4. | توجه الإدارة المعلمين لتأدية أعمالهم وفقاً للتعليمات والأنظمة المدرسية. | | | | | |
| 5. | يتوافق الهيكل التنظيمي للإدارة مع الأهداف العامة للمدرسة. | | | | | |
| 6. | تضع الإدارة إجراءات محددة توجب على المعلمون اتباعها أثناء تأدية أعمالهم. | | | | | |
| 7. | يساعد الهيكل التنظيمي في المدرسة على سرعة انجاز العمل المدرسي وجودته. | | | | | |
| **البعد الثالث: طبيعة العمل** | | | | | | |
| 1. | توزع الإدارة المهام والمسؤوليات بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 2. | تهيء الإدارة مناخاً تنظيمياً يتسم بالحرية في طرح الأفكار ومناقشتها. | | | | | |
| 3. | تحرص الإدارة على تقليل ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون. | | | | | |
| 4. | توفر الإدارة مناخ عمل يتسم بالتعاون الإيجابي بين المعلمين. | | | | | |
| 5. | توفر الإدارة الإمكانات اللازمة لتطوير البيئة التنظيمية المحفزة للأداء. | | | | | |
| 6. | تضع الإدارة برامج تطويرية لمساعدة المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية. | | | | | |
| 7. | تشجع الإدارة المعلمين على تحمل المسؤولية تجاه طلبتهم. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8. | تحرص الإدارة على سهولة الاتصال بين المعلمين لتبادل المعلومات. | | | | | |
| 9. | توظف الإدارة التقنيات الجديدة لتسهيل عمل المعلمين. | | | | | |
| **البعد الرابع: تقييم الأداء** | | | | | | |
| 1. | تقيم الإدارة أداء المعلمين على أسس موضوعية. | | | | | |
| 2. | تعتمد الإدارة على سجلات شهرية وسنوية لتقييم أداء المعلمين. | | | | | |
| 3. | تقيم الإدارة أداء المعلمين بشكل معلن للجميع. | | | | | |
| 4. | تتبع الإدارة الشفافية والنزاهة في تقييم أداء المعلمين. | | | | | |
| 5. | تستخدم الإدارة نتائج التقييم في تصحيح الأداء ومعالجة جوانب القصور في العملية التعليمية. | | | | | |
| 6. | تراقب الإدارة المعلمين عن كثب للتأكد من أدائهم بشكل صحيح. | | | | | |
| 7. | تزود الإدارة المعلمين بملاحظات حول جودة أدائهم. | | | | | |
| 8. | تضع الإدارة أهدافًا قابلة للقياس ومناسبة لتحقيق التقدم في العملية التعلمية التعليمية. | | | | | |

# ملحق (4): كتب تسهيل المهمة

جامعة الشرق الأوسط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/ 1110
التاريخ: 2022/02/23

معالي الأستاذ الدكتور وجيه موسى عويس الأكرم
وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي

تحية طيبة وبعد،

فنهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **ميرفت احمد فلاح السواعير** ورقمها الجامعي (**402010155**) المسجلة في برنامج ماجستير **الإدارة والقيادة التربوية / كلية العلوم التربوية**، والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الحكومية في لواء ناعور؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين**"، علمًا أنّ المعلومات التي سيتحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

MEU
Office of the President
MIDDLE EAST UNIVERSITY

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129813 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presidepart@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/٢٤١٧٩
التاريخ ١٢ ذو القعدة ١٤٤٣
الموافق ٢٠٢٢/٠٦/١٢

السيد مدير إدارة الأبنية والمشاريع الدولية
السيد مدير إدارة التعليم
السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان
السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور

الموضوع :
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة ميرفت أحمد فلاح السواعير تقوم بإجراء دراسة عنوانها " القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الاوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لإدارتكم/ مديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، وألاّ تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزيـــر التربيـــة والتعليـــم
د. ياسر العمري
مدير البحث والتطوير التربوي

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية و التعليم

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات (٨) صفحات