

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى
جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان

**Prevailing Leadership Styles of Private School
Principals and its Relation to Quality Teaching from
Teachers' Viewpoint in the Capital - Amman**

إعداد الطالب

موافق أحمد شحادة العجارمة

إشراف

الأستاذ الدكتور كمال سليم دواني

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

2012

التفويض

أنا الطالب موافق أحمد شحادة العجارمة أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: موافق أحمد شحادة العجارمة

التوقيع: 

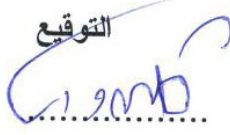
التاريخ: 2012/7/4

قرار لجنة المناقشة

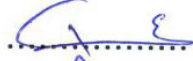
نوقشت هذه الرسالة وعنوانها " الأتماط القيادية الساندة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان".
وأجيزت بتاريخ: 2012/7/4

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع



1- الأستاذ الدكتور كمال سليم دواني، مشرفاً ورئيساً



2- الدكتورة عونية طالب أبو سنينة، عضواً



3- الأستاذ الدكتور محمد عيد ديراني، ممتحناً خارجياً

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بعث فينا محمداً - صلى الله عليه وسلم - هادياً وبشيراً. والحمد لله على ما أسبغ علينا من نعمٍ ظاهرةٍ وباطنةٍ، فلك الحمد يا رب كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي القدير ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور كمال سليم دواني لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وما قدّمه لي من معلومات وملاحظات كانت الموجّه الأساس لي في إعداد الرسالة، فقد غرست في نفسي معاني المثابرة والتميّز والإبداع لتحقيق الهدف المنشود، فشكراً جزيلاً لك، وجزاك الله خيراً عن كل جهد قدمته في سبيل تقدم العلم والمعرفة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين لما أبدوه من مقترحات قيّمة هدفت إلى تصويبها والارتقاء بها.

وأشكر العاملين في وزارة التربية والتعليم، ومديرية التربية والتعليم الخاص، وإلى المدارس الخاصة التي ساعدت في تطبيق هذا البحث، ولما قدّموه لي من خدمات سهّلت مهمة التطبيق..

وكذلك لكل من سهّل لي مهمني في إنجاز هذه الرسالة.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم.

الباحث

الإهداء

إلى والدي الغالي أطل الله في عمره

وإلى والدتي الغالية أطل الله في عمرها، التي أفهمتني بعفوية صادقة أن العلم هو الحياة،

وأنارت أمام عيني شموع الأمل.

أهدي لهما رسالتي هذه رمزاً للمحبة والوفاء واعترافاً مني بفضلهما عليّ

وإيكم يا من تزالون بجاني ترقبون نجاحي وتقدمي

وتقدمون لي كل الوقت... وكل الحب.... وكل الدعم....

زوجتي الكريمة وأولادي العزيزين

وإلى أشقائي وشقيقاتي

وأصدقائي الأعزاء

لهم جميعاً أهدي عملي المتواضع هذا

مع المحبة والعرفان

الباحث

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	العنوان
ب	التفويض
ج	قرار لجنة المناقشة
د	الشكر والتقدير
هـ	الإهداء
و	قائمة المحتويات
ي	قائمة الجداول
ل	قائمة الأشكال
م	فهرس الملاحق
ن	الملخص باللغة العربية
ف	الملخص باللغة الانجليزية
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة
2	1- تمهيد
8	2- مشكلة الدراسة
9	3- هدف الدراسة وأسئلتها
10	4- أهمية الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
11	5- حدود الدراسة
11	6- محددات الدراسة
11	7- تعريف المصطلحات
17	الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة
17	أولاً: الأدب النظري المتعلق بالأنماط القيادية ومستوى جودة التعليم.
17	الجزء الأول: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة.
47	الجزء الثاني: جودة التعليم.
67	ثانياً: الدراسات السابقة.
67	الدراسات العربية
75	الدراسات الأجنبية
79	خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
85	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
85	منهجية البحث المستخدم
85	مجتمع الدراسة
86	عينة الدراسة
87	أداة الدراسة الأولى
88	صدق أداة الدراسة الأولى

رقم الصفحة	الموضوع
88	ثبات أداة الدراسة الأولى
89	أداة الدراسة الثانية
89	صدق أداة الدراسة الثانية
90	ثبات أداة الدراسة الثانية
91	متغيرات الدراسة
92	المعالجة الإحصائية
92	إجراءات الدراسة
96	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
96	أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول
103	ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني
110	ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث
111	رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع
120	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
120	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
123	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
125	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
126	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

رقم الصفحة	الموضوع
129	ثانياً: التوصيات
131	المراجع
131	المراجع العربية
140	المراجع الأجنبية
144	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الخاصة ضمن الأولوية التابعة لمحافظة العاصمة عمان وأعداد المعلمين العاملين فيها للعام 2011-2012.	86
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.	87
3	ثبات أدوات الدراسة.	90
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً.	96
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى والنمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً.	98
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى والنمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط الديموقراطي مرتبة تنازلياً.	100
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى والنمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط المتسيب مرتبة تنازلياً.	102
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً.	103
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الكفاية مرتبة تنازلياً.	104
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الأمان مرتبة تنازلياً.	106

107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال المصادقية مرتبة تنازلياً.	11
109	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الفاعلية مرتبة تنازلياً.	12
110	معامل الارتباط بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان باستخدام معامل ارتباط بيرسون.	13
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً للجنس.	14
113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	15
114	تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	16
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير الخبرة.	17
117	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالات الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير الخبرة.	18
118	اختبار شيفيه للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير الخبرة.	19

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
28	نموذج الشبكة الإدارية.	1.
33	نظم ليكرت الأربعة في القيادة.	2.
38	العناصر الرئيسية في نظرية المسار نحو الهدف.	3.

فهرس الملحقات

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
144	استبانة الأنماط القيادية السائدة بصيغتها الأولية.	1
151	استبانة مستوى جودة التعليم بصيغتها الأولية.	2
156	استبانة الأنماط القيادية السائدة بصيغتها النهائية.	3
160	استبانة مستوى جودة التعليم بصيغتها النهائية.	4
163	قائمة بأسماء المحكمين.	5
164	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط.	6
165	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لمديرية التربية والتعليم الخاص.	7
166	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم الخاص للمدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان.	8

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة

نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان

إعداد

موافق أحمد شحادة العجارمة

إشراف الأستاذ الدكتور : كمال سليم دواني

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

2. ما مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين؟

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة التابعة لمديرية

التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان بلغ عددهم (14.047) معلماً ومعلمة، تم

اختيار عينة عشوائية طبقية بواقع (500) معلم ومعلمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين، الأولى لقياس الأنماط القيادية، أما الثانية لقياس مستوى جودة التعليم، تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

أما نتائج الدراسة فكانت على النحو الآتي:

1- أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.31) وانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي، فالنمط القيادي المتسيب (الحر).

2- أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.31) وانحراف معياري (0.66).

3- أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مستوى الكفاية كان مرتفعاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73) وانحراف معياري (0.88)، ويليهما وبتقدير متوسط الأمان، ثم المصادقية، ثم الفاعلية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.02 - 3.38).

4- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وفي جميع المستويات.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً للجنس والمؤهل العلمي.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وجاء لصالح فئة

(5 سنوات فما دون) للنمط الأوتوقراطي، ولصالح فئة (10 سنوات فأكثر) للنمط المتسيب،

ولصالح فئة (5 سنوات فما دون) في الدرجة الكلية للأنماط القيادية.

ومن التوصيات التي أوصى بها الباحث ما يأتي:

- تقديم برنامج تدريبي في الأنماط القيادية للمديرين لتحسين ممارساتهم وأنماطهم

القيادية، لتوظيف هذه الأنماط بفاعلية وتمكينهم من تطوير ممارستهم القيادية لرفع

مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة.

- إجراء دراسة مماثلة للأنماط القيادية وأثرها في تحقيق مستوى جودة التعليم في

المدارس الحكومية للتعرف على أثر استخدام النمط القيادي في تحقيق مستويات

جودة التعليم لديهم.

Prevailing Leadership Styles of Private School Principals and its Relation to Quality Teaching from Teachers' Viewpoint in the Capital - Amman

Prepare by: Muwafek Ahmad Al-Ajarmeh

Supervisor: Prof. Kamal Dawani

Abstract

This study aimed to know the prevailing leadership styles of private schools principals and its relation to the quality teaching level from the viewpoint of the teachers in Amman governorate schools through answering the following questions:

- 1- What are the prevailing leadership styles of the private schools principals from the viewpoint of the teachers in the capital Amman governorate?
- 2- What is the teaching quality level at the private schools pertains to the capital Amman from the teachers' viewpoint?
- 3- Is there a statistical relationship at significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the prevailing leadership styles and the capital Amman governorate?
- 4- Are there statistical relationship at significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the average answers of the study sample individuals at the scale of the prevailing leadership styles of the private schools principals attribute to the variables (gender, scientific qualification and years of experience)?

Study population consisted of all male and female teachers of the private schools pertaining to the private education directorate in the capital Amman governorate (14047) male and female teachers, a stratified random sample was selected (500) male and female teacher.

To achieve the study goals, the researcher has used two tools; the first tools related to scale the leadership styles, while the second tool was related to the teaching quality level, and validity and reliability were tested and affirmed.

After conducting the statistical analysis process, the study reached the following results:

- 1- The prevailing leadership style level of the private school principals from the teachers' viewpoint was medium. Where the mean of autocratic style was (3.31) with (0.79) standard deviation and ranked first, then the democratic style, and the free style came last.

- 2- The teaching quality level at the private schools pertaining the capital governorate from the teachers' viewpoint was medium, where the mean was (3.31) with standard deviation (0.66).
- 3- The teaching quality at the private schools pertaining the capital governorate from the teachers' viewpoint was high for the competence level, where the mean was (3.73) with (0.88) standard deviation, then credibility, then efficiency, and its means were between (3.38-3.02).
- 4- There were a significant statistical relationships at ($\alpha \geq 0.05$) between the prevailing leadership styles and the teaching quality level at the private schools in the capital Amman governorate schools in all fields.
- 5- There were a significant statistical relationship at ($\alpha \geq 0.05$) on the prevailing leadership styles scales of the schools' principals attribute to the gender and to the scientific qualification.
- 6- There were a significant statistical relationship at ($\alpha \geq 0.05$) on the prevailing leadership style scale of the private school principals attribute to the experience variable, for category of 5 years or less (autocratic style), and for category of 10 years or more (for all leadership styles).

Among the researcher's recommendations, were the following:

- Applying a training program for leadership styles conducting principals' understanding of applying leadership styles, to use it effectively, and to support developing their leadership practicing to rise quality level of education in private schools.
- Conducting similar research for leadership styles and its effects to achieve quality level in education at public schools to recognize its effects on leadership styles to achieve quality levels of education in public schools.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد:

لقد حظيت القيادة باهتمام المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور، إدراكاً لأهميتها في تحقيق آمال الجماعة وتطلّعاتها، وهذا لا يتم إلا من خلال قيادة واعية تتمتع بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية حتى تُساعد في تحقيق رفاهية أفراد المجتمع، وتحقيق الأهداف، إذ إن الوظيفة الأساسية للقيادة هي العمل مع الجماعة ولصالحها في عملية تفاعل اجتماعي متبادلة بين القائد وأتباعه تحتاجها كل جماعة تريد أن تحقق أهدافها. "وأصبحت القيادة من أعظم حقائق الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في جميع بلدان العالم، إذ يعول عليها في تحقيق الأهداف التي هي مطمح كل المجتمعات، ومؤشراً على كل تطور. لذا، تُعد القيادة عملاً خلاقاً يهتم بالإنجاز، وتحقيق الأهداف، والوصول بالأفراد إلى مستوى أفضل". (الطيب والبشتي، 2004).

وقد اتّسم هذا العصر بحدوث تطوّرات، وتحديات في مختلف مجالات الحياة، كان لها انعكاساتها الإيجابية على قيادة الأفراد، وعدّها متغيراً من أهم متغيرات النجاح والتقدم في أي تنظيم اجتماعي. مما حدا بكثير من الباحثين في هذا الميدان إلى تأكيد العلاقة بين القيادة والمرؤوسين سبباً مهماً من أسباب تقدّم المؤسسات وتحقيقها لأهدافها المنشودة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال خلق مناخات صحيّة لحفز العاملين، وزيادة دائرة مشاركتهم في صنع القرارات واتخاذها، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين القادة والعاملين معهم، للوصول بالعاملين إلى ما يُعرف اليوم بمفهوم "التمكين"، والذي يعني فلسفة إعطاء مزيد من المسؤوليات، وسلطة اتخاذ القرار بدرجة أكبر للأفراد في المستويات الدنيا (العتيبي، 2008).

وترتكز القيادة على العنصر البشري، وعلى الافتراض القائل بأن فاعلية المؤسسة تعتمد بشكل رئيس على حفز الأفراد العاملين، وعلى تضافر جهودهم واستثمار مقدراتهم. وفي مدرسة الإدارة العلمية ركّز المديرون على الظروف المادية للإنتاج مع إهمال الجانب الإنساني للمؤسسة، مما أدى إلى انخفاض الإنتاجية، وانخفاض معنويات الأفراد. أما في مدرسة العلاقات الإنسانية التي ركزت على أهمية الفرد والجماعة في نجاح المؤسسة، مما أدى إلى الاعتراف بفاعلية القيادة كعامل مهم في فعالية المؤسسة، فالقائد، ومن خلال دوره القيادي، يستطيع تشجيع الأفراد وحفزهم لتأدية أعمالهم بكل رغبة، وتعاون، وحماس لتحقيق أهداف المؤسسة (العميان، 2010).

إن العملية التربوية هي عملية إنسانية، تتسم بنشاط إنساني، وتتميز بغايات إنسانية، وتنفذها مؤسسة إنسانية للمستفيد (الإنسان). لذا، فإن تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم بالإنسان، ومن خلاله. فمن الضرورة بمكان أن يُطوّر القادة التربويون وعياً لكيفية قيادة الإنسان، والتعامل معه، بحيث يبذل أقصى ما يستطيعه من جهد أثناء ممارسته دوره المعين عن قناعة ورضا منه (الطويل، 2006).

وتعدّ القيادة التربوية المُرتكز الأساسي الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسة التربوية، وبغير ذلك لا يمكن تحقيق أي تغيير فعّال، أو إصلاح حقيقي في هذه المؤسسة. فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، مُتعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب منها مقدرة على التعامل مع جميع مكونات المؤسسة التعليمية، بغض النظر عن اختلاف هؤلاء الأفراد، سواء أكانوا طلبّة، أم معلمين، أم هيئة إدارية، مع ضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة. فمن هذا المنطلق، احتلت القيادة مكاناً رئيساً في دراسة الإدارة، فالمديرون الأقوياء عادةً ما يكونون قادة أقوياء، كما أن النجاح في تحقيق الأهداف يعتمد غالباً على المهارات والكفايات التي يتّصف بها

القائد ويمتلكها. وإلى جانب ذلك، عليه أن يكون فاهماً وواعياً بالسلوك الإنساني، وما يؤثر فيه من عوامل مثل: الدافعية، والحوافز، والاتصال، ووضع الأهداف، وصنع القرارات، واستثمار الوقت (الأسطل، 2009).

ولما كانت القيادة التربوية تقوم في جوهرها على التفاعل بين القائد وأفراد الجماعة، فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد ومرؤوسيه بغرض إرشادهم وتوجيههم تعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها (عياصرة، 2006). واتفق التربويون على أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في تسيير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها وغاياتها بشكل فعال (العمرى، 1992)، والقائد التربوي، هو ذلك الإنسان الذي يتفهم بعمق متطلبات المهمة التي تقوم بها جماعته، فيقوم بتوزيع الاختصاصات على أفرادها، ويُسهم في إعطاء نموذج للمقدرة على الإنجاز، ويعمل على رفع الروح المعنوية، ويدافع عنهم، ويعمل من أجل تأمين مستقبلهم، ويوفر المناخ الصحي الملائم من أجل زيادة فاعليتها وتنمية مهاراتها من خلال تحقيق التجانس بين أفرادها، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهداف المؤسسة نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقاً لأهدافهم (البدرى، 2001).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن موقع المدير القيادي يفرض عليه اختيار أسلوب ما لإدارة مدرسته، الأمر الذي يؤثر في بيئة العمل ورضا العاملين، فضلاً عن ارتفاع مستوى الأداء ككل. وأن الأسلوب الذي يتبعه المدير في سير العمل واتخاذ القرارات له تأثير على العائد التربوي الذي يظهر على المعلمين ومدى حبهم لمهنتهم، ودرجة إخلاصهم ورضاهم عن العمل، ورفع مستوى تحصيل الطلبة. كما أظهرت بعض الدراسات أن ولاء المعلمين الذين يعملون مع مدير متسلط أقل منه لدى المعلمين الذين يعملون مع مدير ديموقراطي. (المشعل، 2006).

فمدير المدرسة الناجح هو الذي يعمل على إيجاد روح معنوية عالية لدى المعلمين العاملين معه، وذلك من خلال تحسين ظروف العمل، وإشعارهم بالأمان والاحترام والتقدير، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، وأن يقف بجانبهم تجاه الضغوط الخارجية، وأن يُعمق لديهم الشعور بالانتماء وحب المدرسة. فمُنَاخ الحرية والأسلوب الديمقراطي للمدير يرفعان الروح المعنوية ويثيران الدافعية نحو العمل (حجي، 2005).

فمدير المدرسة بوصفه قائداً، تُتَاط به مهمات حيوية بالغة الأهمية، وله دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، فهو الذي تُتَاط به إدارة جميع الجهود والقوى العاملة التي تتعامل ضمن إطار عمله. ويرتبط نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها بالكيفية التي يُدير بها المدرسة، وبالسلوك القيادي الذي يُمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة والتي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء، وذلك من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين، وتحسين ظروف العمل لديهم، وتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والعمل على إشباع رغباتهم وتحقيق طموحهم، مما ينعكس إيجابياً على مستوى جودة التعليم، وتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسات التربوية (الجعبري، 2004).

كما أثبتت الدراسات التربوية والنفسية كدراسة العيسى (1992)، ودراسة السعيد (1998) أهمية الأنماط القيادية واقترانها بدرجة نجاح أو فشل المؤسسة التربوية وتطويرها، ودرجة تأثيرها المباشر في مستوى جودة التعليم. فأصبحت جودة التعليم الميزة الغالبة على هذا العصر، وأضحى من الضروري إجراء التغيير لأجل الوصول إلى الغايات والأهداف المرسومة للمؤسسات التربوية المطبقة على الطلبة وعلى الواقع التعليمي جراء ذلك. ولأجل التعامل والتكيف مع هذا التغيير، أصبح لزاماً إعادة النظر في عمليات اختيار مدير المدرسة من حيث الكفاية المهنية، وكذلك إعادة النظر

في عنصر الهيكل التنظيمي ومهام العمل. وكذلك لا ننسى حجر الزاوية والأساس ألا وهم المعلمون، إذ يجب اختيار الأكفيااء وكذلك إعادة تأهيلهم.

وتعد إدارة الجودة في التعليم ثورة إدارية جديدة، وتطويراً فكرياً شاملاً، وثقافة تنظيمية جديدة. إذ أصبح كل فرد في المؤسسة التعليمية (المدرسة) مسؤولاً عنها لكي توصل إلى التطوير المستمر في العمليات وتحسين الأداء. فتعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً، وخير دليل على ذلك قول الله سبحانه وتعالى: (إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً) (الكهف: 30)، وما ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم إذ قال " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (رواه مسلم). ومن هنا نرى أن الجودة هي الإتقان والعمل الحسن.

فقد أقرّ مؤتمر أمستردام المنعقد في 2002 باحتياج البلدان إلى مقاييس لجودة التعليم وفاعليته من أجل الإسراع في العمل لتحقيق أهداف التنمية في الألفية العشرين، على أن تكون أطر العمل مرنة وذات أبعاد إرشادية تتلاءم مع خصوصيات كل بلد تعتمد على أطر توضيحية لطبيعة أداء تقديم الخدمات التعليمية، فضلاً عن مواصفات المخرجات الفاعلة (دييز، 2002).

فالتحديات العالمية المعاصرة تُحتمُّ على المؤسسات الاقتصادية انتهاج الأسلوب العلمي الواعي في مواجهة هذه التحديات، واستثمار الطاقات الإنسانية الفاعلة في تقييم الأداء بمرونة أكثر كفاية وفاعلية، ومن أكثر الجوانب الإدارية الهادفة إدارة الجودة، والتي أصبحت الآن، وبفضل الكم الهائل في المعلومات وتقنيات الاتصال، سمةً مميزةً لمعطيات الفكر الإنساني الحديث. ففي المجال التربوي، يسعى القائمون عليه، ومن خلال تطبيق إدارة الجودة في التعليم، إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس، وبما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ولمواكبة التطورات الساعية لتحقيق التميّز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية (زياد، 2007).

ويشهد العالم المتقدم تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة في كافة القطاعات. لذا، تجد الإدارة المدرسية نفسها، من وقت إلى آخر، أمام تحديات تفرض عليها الاستغناء عن المبادئ

والأساليب التي استخدمتها في السابق. ولهذا، فإن تطبيق المبادئ والأساليب الحديثة في المؤسسات التربوية يعدّ في غاية الأهمية (بسيوني، 2001). وأصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلباً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل بكفاية مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حُمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات. وتعدّ جودة التعليم أداةً للتنمية والتقدم، وتعمل على تكامله معرفياً ومهارياً ووجدانياً، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة (طعيمة، 2006).

وترتبط الجودة بالملاءمة للغرض، إذ حدّد كل من ريد وشو (Red and Shaw) مشار إليهما في (طعيمة، 2006) صفاتها في العملية التعليمية بالآتي: المنهاج الدراسي المناسب للحاجات الكلية والاهتمامات والأهداف، ونظام تقييم يقيس بدقة درجة اكتساب الطلبة للمعلومات، ونسبة احتفاظ عالية، ونسبة تسرب منخفضة، ونسبة نجاح عالية أكثر من تلك التي تحرزها مقررات مرادفة بنوعية أقل جودة.

ويستخلص الباحث من خلال ما تقدم أن الجودة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتحسين المستمر، وكذلك مرتبطة بالمديرين القادة، إذ يجب وضع الأهداف والقيم الخاصة بالمؤسسة التربوية، إضافةً إلى العمل على التغيير المناسب في الثقافة التنظيمية لها وفق مبادئ القيادة الإدارية والتي تتوافق مع جودة التعليم. كما أن مفهومي القيادة التربوية ومستوى جودة التعليم لهما أهمية كبيرة في العملية التربوية، بعدها أهم الركائز في التطوير التربوي.

وعليه، فقد أنت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

إن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الخاصة لها دور كبير ومؤثر في أداء سير المؤسسات التربوية، سلباً أو إيجاباً، وينعكس ذلك على درجة تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع. فلا بد أن تكون هناك إدارة مدرسية واعية يقوم عليها إداري يصل بفكره وإبداعه وتأهيله إلى مرتبة القائد التربوي الذي يُسهم بشكل فعّال في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التي يديرها. وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل من قبل وزارة التربية والتعليم، ومن خلال المؤتمرات الوطنية التي تُعقد بهدف تعزيز الكفايات القيادية وممارسة النمط القيادي المناسب لمديري المدارس الخاصة، والحث على تحقيق مستويات عالية من جودة التعليم، وتنفيذ الوزارة العديد من الأنشطة والبرامج في هذا المجال. وكما أشارت نتائج مؤتمر التطوير التربوي في العام (1987) بأن الممارسات القيادية لمديري المدارس ما زالت دون المستوى المطلوب وقد ظهر ذلك من خلال ضعف أداة المعلمين وتدني نتائج الطلبة، مما يؤكد ضرورة استخدام أنماط قيادية مناسبة يمكن من خلالها معالجة الخلل الموجود في العملية التربوية بما ينعكس على جودة التعليم (مؤتمر التطوير التربوي، 1987).

كما بينت البحوث أن قيادة المدير الضعيفة هي من أكثر الأسباب التي أدت إلى ترك المعلمين لمهنتهم، وأن سلوك المدير الناجح والفعّال يحفز المعلمين والطلبة إلى تحقيق الأهداف التعليمية (دواني، 1994، 23).

وكل ما ذكر سابقاً ينعكس سلباً على فعالية العملية التربوية برمتها، ولما كان الأسلوب القيادي لمديري المدارس الخاصة مؤثراً في إيجاد الجو المناسب، وأداء المعلمين المتميز والذي يؤثر في سير العملية التربوية، ولكونهما عاملين مهمين من العوامل المؤثرة في إنتاجية المدرسة

الخاصة. ومن هنا، فقد تولّد لدى الباحث شعور بمشكلة الدراسة الحالية خاصة في ظل غياب شبه كامل للدراسات العلمية التي تكشف الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم.

وفي ضوء ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة على النحو الآتي :

ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وما علاقتها بمستوى جودة

التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس

الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان"،

وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في

محافظة العاصمة عمان؟

2. ما مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر

المعلمين؟

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين الأنماط القيادية السائدة

ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات إجابات

أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تُعزى

لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى الى تعرف الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الخاصة، وبيان درجة تأثيرها السلبي والإيجابي في إيجاد الجو المناسب لتحفيز ودفع المعلمين الذين يعملون معهم نحو التعليم والتي تؤدي بالنهاية الى تحقيق مستوى جودة التعليم. وبشكل أكثر تحديدا فإن أهمية هذه الدراسة تتضح فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تبدو الأهمية النظرية من خلال ما يؤمل أن تضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الانسانية والمكتبة العربية حول موضوع الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، واستفادة الباحثين والدارسين مما كتب من أدب تربوي ونظري حول الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، والاستفادة من الأدوات اللتين تم تطويرهما في إجراء دراسات لاحقة.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل من نتائج الدراسة أن:

- 1- تُقدّم فرصة للمديرين لوعي ممارساتهم وأنماطهم القيادية، وذلك لتوظيف هذه الأنماط بفاعلية، وتمكينهم من تطوير ممارساتهم القيادية وأثرها في تحقيق جودة التعليم.
- 2- تساعد القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في إعداد الخطط والبرامج التي تهدف إلى تطوير القيادات الإدارية في المدارس.
- 3- توفر معلومات مهمة لمديري المدارس عن كيفية تحقيق مستويات جودة التعليم، وحول أثر ممارساتهم في تحسين مستوى الجودة.

4-مساعدة مديري المدارس الخاصة على مختلف مستوياتها ومعلميهم على فهم أفضل لأنماط السلوك القيادي وعلى كيفية التواصل والتعامل مع بعضهم بعضاً في محيط العمل.

5-حدود الدراسة:

تتجسد حدود الدراسة من خلال (مكانيتها وزمانياتها) ويمكن تفصيل ذلك بالآتي:

1- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي/معلمات المدارس الخاصة في

محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (14047) معلماً ومعلمة.

2- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2012/2011م.

محددات الدراسة:

1- صدق وثبات أدوات الدراسة .

2- درجة دقة وموضوعية استجابات العينات.

تعريف المصطلحات:

النمط القيادي: يُعرّف بأنه عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم واتفق مشترك حول

الأعمال المطلوب أدائها، وكيفية إنجازها بفاعلية، فهو عملية تسهيل للجهود الفردية والجماعية

لتحقيق أهداف مشتركة (Yukl, 2002, p.7).

ويعرف إجرائياً بأنه: الخصائص المتميزة والعوامل الأساسية لدى مديري المدارس

الخاصة التي تساعد المدير في التأثير على المعلمين أو مقاومة تأثيرهم، بالإضافة إلى مساهمته

في تحقيق أهداف المدرسة وتطوير أداء معلميه. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة

الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس النمط القيادي.

النمط الأوتوقراطي: يقوم على أساس الاستبداد بالرأي، والتعصب، واتباع أساليب الإكراه وتوجيه الأعمال عن طريق الأوامر، والتدخل في تفاصيل أعمال الآخرين مما يُشيع جواً مشحوناً بالمشكلات التي تظهر آثارها السلبية بمجرد غياب عنصر الخوف والتسلط (حريم، 2004).

ويعرف إجرائياً على أنه: النمط الذي يتميز به مدير المدرسة الخاصة والذي يتحكم في صياغة القرار ومعاملة المعلمين وفقاً لرغبته دون أن يعطيهم المجال للتأثير في صنع القرار، ويُقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس النمط الأوتوقراطي.

النمط الديموقراطي: يقوم على أساس العلاقات الإنسانية والمشاركة، وتفويض السلطة، ويعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومروؤسيه والتي تقوم على إشباع حاجاتهم، وإطلاق قدراتهم الكامنة، وإيجاد التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم (الزهيري، 2008).

ويعرف إجرائياً على أنه: النمط الذي يقوم من خلاله مديرو المدارس الخاصة بإشباع حاجات المعلمين وإشراكهم في تحقيق أهداف المدرسة. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس النمط الديموقراطي.

النمط الحر (المتسيب): ويكون القائد وكأنه غير موجود، فالقائد يتنازل لمروؤسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، ويقوم عادةً بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه (الزهيري، 2008).

ويعرف إجرائياً على أنه: النمط الذي يتصف فيه مديرو المدارس الخاصة بالإهمال واللامبالاة وعدم التدخل في عمل المعلمين. ويُقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس النمط المتسيب (الحر).

مدير المدرسة: وهو الذي يلعب دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية وإنجاحها ويدعم التغيير الإيجابي، وهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية تعمل على التطوير المهني للمعلمين وتطوير المنهاج وتحسينه وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين (مرسي، 1995).

ويُعرّف إجرائياً بأنه الموظف المسؤول (القائد التربوي) عن إدارة المدارس الخاصة العاملة في محافظة العاصمة عمان.

القيادة المدرسية: وهي التي تعالج شؤون المعلمين والطلبة والمواد الدراسية والتجهيزات والمصادر المالية اللازمة لتدريس الطلبة وإدارة الفعاليات المتعلقة بذلك وتنظيم هذه العناصر كافة وتوجيهها وضبطها (إلياس، 2004).

وتعرّف إجرائياً بأنها: أسلوب أو طريقة إدارة المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وفقاً لما تقيسه الأداة التي طورها الباحث.

جودة التعليم: وتعني درجة تحقق أهداف البرامج التعليمية في المخرجات (جوانب النمو في الطالب وخدمات العملية التعليمية) بما يحقق رضا المستفيد الداخلي من الطالب والمدير والمدرس والموجه وكل فرد عامل في المدرسة، والمستفيد الخارجي من أولياء الأمور والمجتمع بمؤسساته الإنتاجية والخدمية (جوهر، 2000).

أما إجرائياً، فتُعرّف على أنها الأساليب التي يُحددها مديرو المدارس بهدف ضبط المؤسسة وتحقيق أهدافها. وتقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس جودة التعليم (الكفاية، الأمان، المصادقية، الفاعلية).

الكفاية: أداء الفرد للمهمة التي يتضمنها عمله بشكل سهل ومستوى محدد من الإتقان ناتج عن معارف وخبرات سابقة واتجاه إيجابي نحو تلك المهمة (مفلح، 1998).

وتعرف إجرائياً على أنها المهارات التي تُقدمها المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان بهدف رفع جودة التعليم، وتطوير الأنماط القيادية لمديريها على نحوٍ ينسجم مع أهداف المدرسة واحتياجات طلبتها، بما يُميزها عن المدارس الأخرى. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المُعدة لقياس الكفاية.

الأمان : يُقصد به توفير الخدمة التعليمية للطلاب في جوٍّ آمنٍ يخلو من المخاطر قدر الإمكان، من خلال توفير أفراد أمناء يمكن لهم القيام بهذه المهمة بالشكل المطلوب مما يؤدي إلى إيجاد بيئة مناسبة في المؤسسات التربوية (جويلي، 2002).

ويعرف إجرائياً على أنه توفير المناخ المناسب لطلبة المدارس الخاصة يُسهم فيها كل من مديري هذه المدارس ومعلميها. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المُعدة لقياس الأمان.

المصداقية: ويُقصد بها مدى قدرة المؤسسة التعليمية على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطلاب قبل وأثناء التحاقه بها. وتُحاول المؤسسات التعليمية استقطاب الطلبة الجُدد من خلال إعلاناتها في وسائل الإعلام المختلفة حول كادرها التدريسي وإدارتها المتميزة وإمكاناتها وتسهيلات المادية المتميزة، وبرامجها التعليمية الرائدة. وهنا تبرز مصداقية المدرسة في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت به في إعلاناتها وفي عودها للطلبة (السعود، 2003).

وتُعرف إجرائياً على أنها قدرة مديري المدارس الخاصة على الوفاء بالتزاماتهم وتعهداتهم للطلبة قبل وبعد التحاقهم بها. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المُعدة لقياس المصداقية.

الفاعلية: وترتبط بأداء المعلم وقدرته على التخطيط والتنظيم بهدف إيصال المادة التعليمية بطرقٍ أكثر فاعلية، ويعتمد هذا على قدرة المعلم على التخطيط والمسؤولية الاجتماعية والطرق المستخدمة

في التدريس والتقييم. كما أن تحقيق الفاعلية بين طرفي عملية التبادل بين الطالب والمدرسة هو من المستويات التي تصب في تحقيق جودة التعليم قبل الجامعي، فالفاعلية تتيح للأستاذ مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه إلى المدرسة، وتوفير التغذية الراجعة التي تُسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات، وهذا ينعكس على مستوى فاعلية المخرجات التعليمية. وحتى تكون عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي، فإنه ينبغي أن يمتلك كل من الطالب والمعلم مهارات الفاعلية الناجحة ومهارات الإصغاء الفاعل (جويلي، 2002).

وتُعرف إجرائياً على أنها مقدرة مديري المدارس الخاصة على التخطيط والتنظيم، وأداء معلمي هذه المدارس، والطرق التي يستخدمونها في التدريس والتقييم. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس الفاعلية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، والذي يشمل الأنماط القيادية ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة، والدراسات السابقة لهذا الموضوع.

أولاً: الأدب النظري المتعلق بالأنماط القيادية ومستوى جودة التعليم

الجزء الأول: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة

تعد المدارس الخاصة جزءاً أساسياً من التعليم العام في الأردن، ورافداً حيوياً لبنية هذا التعليم، إذ يشكل ما نسبته (38%) منه (وزارة التربية والتعليم، 2012). كما أنه يتضمن جميع مستويات التعليم العام بدءاً برياض الأطفال، ومروراً بالمرحلة الأساسية، وانتهاءً بالمرحلة الثانوية.

ويعمل النظام التعليمي، كأى نظام إنتاج آخر، وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخله، والمناخ التنظيمي، والتقدم التقني، والمصادر المادية والبشرية المتوفرة، وحاجات ورغبات المستفيدين. لذا، فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها.

وأشار لوموناكو (Lomonaco, 1996) إلى أن ممارسة النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية له آثار إيجابية في عملية التفاعل بين الإدارة والموظفين. كما أشار نورتون (Norton, 2003) إلى أن نتائج الدراسات تدعم بقوة حقيقة مهمة وهي أن قيادة مدير المدرسة هي واحدة من أكثر العوامل تأثيراً في المناخ العام للمدرسة، وتؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة.

" وتُعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المؤسسات، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، إذ إن أي مؤسسة لن يكتب لها النجاح في تحقيق أهدافها حتى لو توفرت لديها كافة الإمكانيات المادية، في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها " (الحراشة، 2006).

ويبدو أن مديري المدارس الخاصة لا يسلكون نمطاً واحداً في قيادة مدارسهم، كما أنهم مختلفون في تعاملهم الشخصي والمهني، وفي إجراءاتهم ووسائلهم الإدارية باختلاف فلسفاتهم التربوية من جهة، وباختلاف إعدادهم وتدريبهم واتساع خبراتهم ونظرتهم إلى الإدارة من جهة أخرى (الخطيب، 2004)، وأشار (أبو عيدة، 2010) بأنه قد كُشف أن الأنماط القيادية المتبعة من قبل مديري المدارس لها أثر في فاعلية أداء العاملين، إذ اتضح أن القيادة الديمقراطية تُشيع جواً من الثقة، والشعور بالأمن بين المرؤوسين، وتُقلل من مشاعر القلق والإحباط لديهم. كما أوضحت الكثير من الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي والدافعية إلى العمل، فهناك علاقة سلبية بين الدافعية إلى الإنجاز والنمطين المتسبب (الحر) والأوتوقراطي. فيرى بعض المفكرين التربويين أن العاملين يكونون أكثر دافعية لتطبيق أهداف برنامج المؤسسة عندما يعلمون أن لدى مديرهم مقدرةً عاليةً في مهارات السلوك القيادي. ورغم أن نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يُدير بها المدير مؤسسته، وبالنمط القيادي الذي يمارسه، فالمعلم يُعد المحور الأساسي للعملية التربوية. لذا، استحوذ موضوع فاعلية العاملين ودافعيتهم على اهتمام الباحثين في العلوم الإدارية لما له من أثر بارز في سلوكهم وأدائهم وإنتاجيتهم في العمل. وقد بيّنت العديد من الدراسات أن المؤسسة التعليمية لا تستطيع أن تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل إلا إذا كان العاملون راضين عن عملهم (أبو عيدة، 2010).

وتُعد القيادة أحد المعاني المهمة في حياة المجتمعات البشرية، وتقدّمها، وبلوغها للأهداف، وهذه الأهمية بدأت تتضاعف نتيجة للتطور الحضاري، وتعدّ الحياة العصرية، وبذلك أصبحت الحاجة ملحة للقيادة المؤهلة من نواحي الفهم العميق والنظرة الكافية والحكمة والدراية حتى تكون مُقتدرة على القيام بالدور المطلوب (عيد، 2000).

مفهوم القيادة:

كثُر الحديث عن مفهوم القيادة في الأدب النظري، وخاصة في مجال الإدارة والتنظيم لدى المؤسسات (Jones, 2005). وعلى الرغم من اتفاق آراء الكتاب والمفكرين على أهمية القيادة في نجاح أعمال القطاع الخاص، إلا أنها لم تعتمد على نموذج متفق عليه لدى كل من رواد الفكر الإداري. إلا أنها أيدت توجه مفهوم القيادة في نمو وتطور أعمال المؤسسات بشكل عام، وقد وصف باس (Bass, 1990) مفهوم القيادة بالظاهرة العالمية، إذ عرفه بأنه التفاعل ما بين عضوين أو أكثر يعملون ضمن مجموعة عمل تختص بإدارة حالة معينة ومستوى وعي وإدراك وتوقعات بقية الأعضاء فيها. فالقادة هم عملاء للتغيير، إذ تؤثر أعمالهم في بقية الأشخاص أكثر من تأثيرها فيهم. وتحدث القيادة عندما يقوم أحد أفراد المجموعة بالتعديل على مستوى الحافزية لدى بقية أفراد المجموعة، فيجب أن تكون أعماله واضحة لديهم، أما ببلي (Peele, 2005) فقد بيّن أن القيادة يجب أن يتم تعليمها بناء على ستة أبعاد والتي تسمح بإجراء التوازن الواضح. وتتضمن هذه الأبعاد: التابعين، المحتوى التنظيمي، المشكلة التي يقوم القائد بإدارتها، التقنيات والأساليب التي يستخدمها القائد للحصول على مركز قوة ودعم وتأييد لعمله، ومستوى تأثير القيادة على الجماعة. وتفترض العديد من الدراسات النظرية بأن القيادة يمكن أن تكون تشاركية.

أما الدراسات العالمية المتعلقة بمفهوم القيادة فقد أشارت إلى أن القيادة عبارة عن القدرة على التأثير في الأفراد، وتحفيزهم، وتمكين الآخرين من المساهمة في تحقيق النجاح الفعال للمؤسسة التي يعملون فيها (House et al., 2004).

وقد أوضح كل من إيس وبريسي (Iles & Preece, 2006) مفهوم القيادة واختلافه عن الإدارة، إذ إن المديرين يهتمون بما سيحققونه اليوم، وما سيستلمونه من أعمال، وأهداف، ومستوى الكفاية، والصلاحيات المتاحة لهم ولبقية أفراد المجموعة، مع تركيزهم على التحكم وفعل كل ما هو صحيح لقضايا المؤسسة الداخلية. في حين أن القادة يوجهون أفكارهم للمستقبل، وللتطوير، وبناء رؤية ورسالة واستراتيجية عمل مبنية على التحفيز المستمر للعاملين.

وعند تتبعنا لتطور مفهوم القيادة في الأدب الإداري النظري تنامي اهتمام الباحثين الذين تناولوا دراسة القيادة بأهمية ربط فاعلية القيادة الإدارية للمؤسسات الإنسانية المختلفة بدرجة مقدرة قادتها على الموازنة بين حاجات العاملين في هذه المؤسسات ودوافعهم وبين حاجات تلك المؤسسات وأهدافها. إذ إن الاتجاهات الحديثة في دراسة القيادة تنظر لها بعدة اعتبارات يعطى لمن يمارس السلوك القيادي في المجموعة، لا إلى مجموعة الصفات الشخصية التي يمتلكها الأفراد الذين يشغلون مناصب رسمية في السلطة، وذلك من منطلق أن القائد هو ذلك العضو في المجموعة الذي يساعد في تطور طرق التفاعل التي تسهل عملية تحقيق الأهداف الممثلة لقيم وحاجات وتطلعات وتوقعات كل من القائد وأتباعه (دواني، 1997).

وبناءً على ما سبق، يتضح أن القيادة تركز على قدرة القائد وما لديه من قدرات عقلية ومعرفية وانفعالية على التأثير في أفراد الجماعة، وذلك من خلال تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما يتوقف نجاح القائد على إدراكه للتعبير، وقدرته في مواجهة المشكلات وحلها بطرق فعالة، بالإضافة إلى إقناع أفراد الجماعة بقبول الأهداف وحثهم على تحقيقها. ويرى

الزعيبي (1994) ولفهم القيادة فلا بد من فهم العلاقة بين ثلاثة عناصر متداخلة في القيادة، وهي القائد والموقف وأفراد الجماعة (الأتباع)؛ القائد بخصائصه وإمكاناته التي تساعد في تحديد أهداف الجماعة، والموقف بما يتضمن من وظائف وأهداف مرغوب تحقيقها، والأتباع بخصائصهم ودوافعهم وإمكاناتهم.

كما ويتطلب نجاح المدير في القيام بمهامه توفر مجموعة من المهارات الأساسية، ومن

هذه المهارات ما يلي: (مؤتمن, 2003)

1- المهارات الذاتية: وتشمل بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة، مثل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس.

2- المهارات الفنية: المهارة الفنية هي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاية في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام بشكل يحقق الهدف بفاعلية. ويمكن الحصول على هذه المهارة بالدراسة والخبرة والتدريب. ومن أهم الخصائص المميزة للمهارة الفنية للمقدرة على تحمل المسؤولية، والفهم العميق والشامل للأمر.

3- المهارات الإنسانية: وتعني قدرة القائد في التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم. وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم. وهذه المهارة تعكس قدرة القائد في التعامل مع الأفراد وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية التي تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأشياء، لأن ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو أكثر تعقيداً وتغيراً وتنوعاً من المجالات الفنية، وأن التعامل مع الأفراد أكثر صعوبة من التعامل مع الأشياء.

4- المهارات الإدراكية: وتعني قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغييرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه، وقدرته على

تصوّر وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه. وهذه المهارات في المستويات العليا تصبح أكثر المهارات أهمية، كما تبدو أهميتها من خلال كون القائد يعتمد عليها في استخدام مهاراته الإنسانية، كما تبدو أهميته كذلك إذ إن توافرها لدى القائد ينعكس على سلوك مرؤوسيه ويطلع تصرفاتهم بطابع يتميز بالإبداع كما أنها تخلق منهم مجموعة متعاونة.

تعريف القيادة وأهميتها:

لعل موضوع القيادة من أكثر الموضوعات إثارةً في علم الإدارة، فالقيادة الإدارية أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أي تنظيم، فغالباً ما يُعزى نجاح أو فشل أية مؤسسة في تحقيق الأهداف المرسومة إلى كفاية قيادتها أو عدم كفايتها (كنعان، 1999)، وقد تعرّض العديد من المفكرين والتربويين لتعريف القيادة. إذ يرى عسكر (1991) أن القيادة هي " فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم".

كما يرى كل من ستيوارت وماينز (Stewart and Manz, 1995) بأنها " الإدارة والتوجيه المقدم للمرؤوسين من قبل شخص ما يعمل ضمن إطار رسمي ليؤثر في المرؤوسين"، كما يرى ليكتر (Likert, 1981) أن القيادة هي مقدرة الفرد في التأثير في شخص أو مجموعة وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة"، أما فيدلر (Fiedler, 1979) فقد عرف القيادة بأنها " الجهود المبذولة للتأثير في، أو تغيير سلوك الناس، من أجل الوصول إلى أهداف المؤسسة والأفراد".

وأشار (البدرى، 2005) إلى أن القيادة الإدارية هي " مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير

المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم، ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط، والمنظم لتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية"، كما عرّفت لامبيرت (Lambert, 2004) القيادة المدرسية بأنها " عمل القائد في تحقيق أهداف التعليم ودمجها مع حاجات المجتمع"، وجاء في تعريف نورثهاوس (Northouse, 2007) أن القيادة هي " عملية يقوم فيها أحد الأفراد بالتأثير في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك". أما هاجن وزملاؤه (Hagen et al., 1998) فقد أوردوا تعريفاً مبسطاً للقيادة إذ عدّوا القيادة بأنها "عملية يقوم فيها القادة بالتأثير على اتجاهات وتصرفات وقيم الآخرين ضمن مجموعة العمل لتحقيق أهداف مشتركة".

وفيما يتعلق بأهمية القيادة، فقد ذهب كثير من رجال الفكر الإداري إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة. وأن أهمية مكانتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محرّكة لها لتحقيق أهدافها (كنعان، 1999).

كما نبعت أهمية القيادة في إدارة أعمال المؤسسات بشكل عام، نتيجة للتطور السريع الذي تعيشه البشرية، وازدياد حاجتها إلى قيادة ديناميكية مرنة قادرة على مواجهة التحديات والمتغيرات العالمية، مما استدعى الحاجة الملحة لتوفير قادة يتولون إدارة تلك المؤسسات أكثر من مجرد ممارسين للسلطة والإدارة، فأصبحت المؤسسات الإدارية بحاجة ماسة إلى أن يتم قيادتها وتوجيهها بناءً على أهمية العلاقات الإنسانية التي تربط ما بين الإدارات العليا وأعضاء المجموعة (هوارى، 2002). وتعدّ المحرك الأساس لفاعلية أي منظمة، وذلك لأن القائد هو من لديه القدرة على تسخير الطاقات الموجودة، وحشدها لتحقيق الأهداف المطلوبة (القريوتي، 2000).

القيادة التربوية:

أشار (الطويل، 1999) إلى أن النظام التربوي يعدّ أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية. إذ إن نجاح أي مؤسسة يعتمد على فاعلية العنصر البشري ومستوى أدائه للعمل المُكَلَّف به (السعود وبطاح، 2003)، فالعملية التربوية هي عملية إنسانية تتسم بنشاط، وتتميز بغايات إنسانية، وكيفية تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية وذلك من خلال العنصر البشري. وعليه، يتوجب على القادة التربويين أن يكون لديهم القدر الكافي من التفهم والوعي بكيفية قيادة هذا الإنسان، وكيفية التعامل معه، بحيث يحصل منه على أقصى جهد وبقناعة في أثناء ممارسته لدور معين. ونظراً لارتباط مفهوم القيادة التربوية ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الدور والمسؤولية، إضافة لارتباطهما بنمط الشخصية والمهارات الإدراكية والإنسانية والفنية للقائد، فإنه لا بد لقادة المؤسسات التربوية من التمتع بمهارات فنية وإنسانية وإدراكية تؤهلهم لأداء دورهم القيادي في مؤسساتهم التربوية بكفاية وفاعلية (الطويل، 2001).

وقد عرف البدري (2001) القيادة التربوية بأنها: مجموعة العمليات القيادية والتنفيذية والفنية، التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية.

فقد أشار روبرت كاتز (Robert Katz) إلى أن مهارات القيادة التربوية تُشكل إطاراً مرجعياً ومنطلقاً لازماً لنجاح تفاعل القائد والإداري مع دوره ومهامه المشار إليه في (الطويل،

(2006) إلا ان المؤسسات التربوية بحاجة بشكل كبير لأن يتمتع مديروها بمقدرات قيادية عالية، لأن قاداتها معنيون بالعنصر الإنساني الذي يُشكل الموارد البشرية لمؤسساتهم التعليمية، والتي تعدّ عنصراً أساسياً في العملية التربوية. إذ إنه، وبالرغم من أهمية وضرورة المقدرات الإدارية للقادة التربويين بعدّ الإدارة معنية بتسيير الموارد المادية، إلا أن هناك فرقاً نوعياً كبيراً بين الإداري التربوي والقائد التربوي. (Owens, 1995).

نظريات القيادة

أثارت بعض القضايا المتعلقة بالقيادة الجدل بين الباحثين حول العديد من التساؤلات محاولين الإجابة عنها. وفي ضوء ذلك، قدّم بعضهم نظريات حاولت دراسة القيادة وفعاليتها والعوامل المحددة لها، وقد اختلفت هذه النظريات بناء على معطيات مفهوم " القيادة " والمنظور الذي يسלט عليه، وفي هذا السياق وفيما يلي بعض من هذه النظريات وعلى الوجه الآتي:

1. نظرية السمات (الصفات الشخصية) Trait Theories:

تعد نظرية السمات من أولى المحاولات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة، والكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين، وتركّز النظرية جهودها حول الكشف عن مجموعة من السمات المشتركة للقادة الناجحين على أمل أن تصبح هذه المجموعة معياراً يمكن من خلاله التنبؤ بنجاح القيادة في أي موقف، والتحقق بالتالي من السمات التي تجعل من شخصٍ ما قائداً إدارياً أفضل من غيره (كنعان، 1999).

وركزت نظرية السمات على أن القيادة ليست سمة واحدة يتميز بها القائد أينما وجد، بصرف النظر عن نوع القائد أو الوقت أو الثقافة، وذلك لأن أنواعاً مختلفة من القيادة تنشأ في الثقافات المختلفة (أبو عيدة، 2010). فالقادة يرثون سمات وخصائص شخصية مميزة، مما

يجعلهم يختلفون عن غيرهم من الأتباع، وتؤهلهم في الوقت نفسه لأن يكونوا قادة. وتعود وجهة نظر أصحاب نظرية السمات إلى الفكر الفلسفي الذي كان سائداً في الغرب إلى أن الفرد يمكن أن يصل إلى ما يريد متى كانت لديه القدرة والمثابرة. فالقادة يصبحون قادة لأنهم يمتلكون تلك القدرة، بالإضافة إلى خصائص شخصية مرتبطة بالقيادة (الزعيبي، 1994).

وقد توصل ستوجل (Stogdill,1948) كما ورد في (دواني، وديراني، 1984)، إلى وجود صفات فريدة في شخصية القائد، فحدد منها خمس فئات أساسية للصفات وهي المقدر، والإنجاز، والمسؤولية، والمشاركة، والمركز الاقتصادي والاجتماعي. إلا أن هذه الصفات تختلف من موقف إلى آخر، وهذا يعني أن الفرد لا يمكنه أن يصبح قائداً بفضل صفاته الشخصية وحدها، بل لا بد من أن تتفق هذه الصفات مع صفات وأهداف أفراد المجموعة التي يرغب في قيادتها.

وعلى الرغم من الدراسات والبحوث الكثيرة التي أجريت حول موضوع القيادة لحصر السمات الأساسية اللازمة للقيادة، والتي توصلت في كثير منها إلى العديد من السمات والمهارات الشخصية لتكون معايير عامة لاختيار القادة الناضجين. إلا أن هذه النظرية قد تعرضت إلى الكثير من الانتقادات منها ما يلي:

1- توفر الكثير من السمات لدى أشخاص غير قياديين، مثل الذكاء، الجوانب الجسمية،

الحماسة، العزم، الطموح، الاستقامة، العدل.. الخ (كنعان، 1999).

2- صعوبة الوصول إلى معيار صادق لقياس سمات القائد .

3- قد يفقد القائد سمة أو أكثر، ومع ذلك فإنه ينجح في قيادته.

4- عدم واقعية نظرية السمات، وذلك لأنها تؤكد ضرورة توافر كل السمات القيادية التي

ذكرها أنصارها أو معظمها فيمن يشغل مناصب قيادية، وذلك أمر لا يمكن تطبيقه.

5- تجاهل نظرية السمات للطبيعة الموقفية، بمعنى أنها لم تعط أهمية لأثر عوامل الموقف في القيادة، كما أنها تجاهلت دور الظروف الاجتماعية والسياسية المحددة في صناعة القائد (أبو عيدة، 2010).

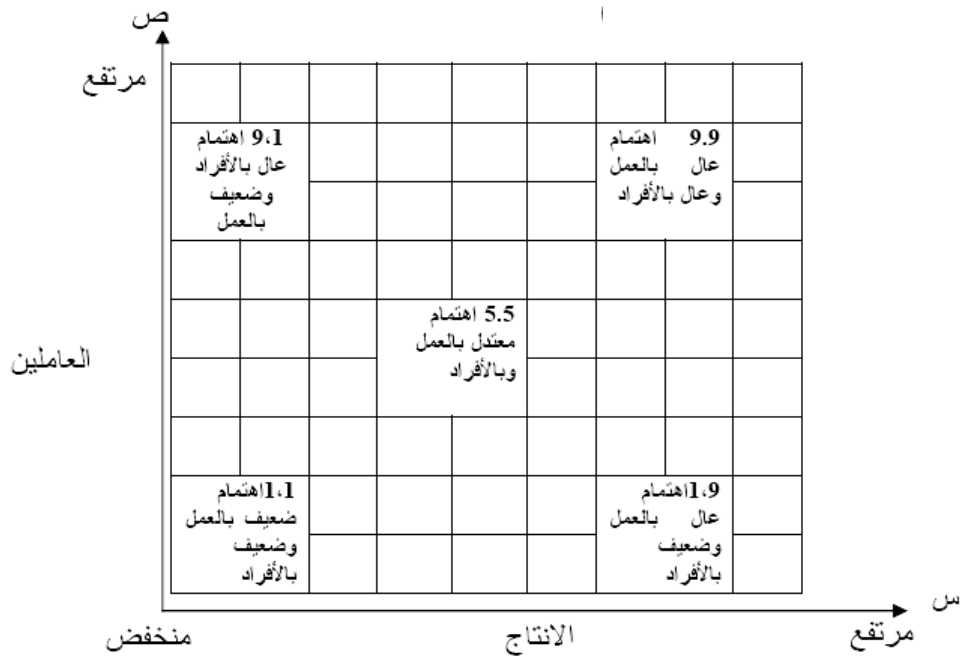
وعلى الرغم من كل المآخذ والانتقادات الموجهة لنظرية السمات، فإن ذلك لا يعني عدم وجود علاقة بين السمات الشخصية والنجاح في القيادة، لأن القيادة لها سماتها التي ربما تختلف من مكان لآخر ومن زمان لآخر. لكن ذلك لا يعني عدم وجود علاقة بين السمات والقيادة. وهذا ما أكدته الكثير من البحوث والدراسات وفقاً لبتروولو (Petrwilo) في دراسة القيادة والسلوك الشخصي التي أجراها عام 1961 مشار إليها دراسة (أبو عيدة، 2010). وإن كانت نظرية السمات قد فشلت في تحديد السمات، فقد دفعت بعضهم للبحث عن معايير اختيار القادة، فجعلت الكثير يفكرون في ماهية خصائص القيادة الناجحة الأمر الذي أسس لظهور النظرية الموقفية.

2. المنحى السلوكي Behavioral Theories :

لم يعد مدخل السمات للقيادة صالحاً لتفسير القيادة الفعالة، ولذلك انتقل الاهتمام إلى دراسة سلوك القائد، ويفترض أصحاب النظرية السلوكية أن القائد لا يولد ولكنه ينمو. وكان من أهم النتائج المهمة في هذا المدخل التركيز على أعمال القائد أكثر من التركيز على صفاته الشخصية. ومن أبرز النظريات التي تناولت المدخل السلوكي للقيادة:

نظرية الشبكة الإدارية Blacke & Mouton Managerial Grid :

قام بليك وموتون (Blake & Mouton, 1964) كما ورد في (السبيعي، 2009)، بتطوير ما عرف بالشبكة الإدارية، إذ تم توظيف نتائج دراسات جامعة أوهايو الأمريكية حول القيادة الإدارية، واستطاعا تصنيف السلوك القيادي في خمس مجموعات أساسية (الشكل 1).



الشكل (1): يبين نموذج الشبكة الإدارية

المصدر: (الطحان، 2000؛ Koontz & Donnel, 1964)

وتعكس هذه النظرية درجة اهتمام القادة في كل منها ببعدين أساسيين (درجة الاهتمام

بالإنتاج، ودرجة الاهتمام بالأفراد). وقد تم تقسيم الأنماط القيادية في هذه النظرية إلى الآتي:

- النمط (1.1) الإدارة المستاهلة **Impoverished Management**: وهذا النمط من

القادة الإداريين يُولون اهتماماً ضئيلاً جداً للأفراد والإنتاج على حدٍ سواء، وبالتالي

فالننتيجة المتوقعة لمثل أولئك القادة هي عدم تحقيقهم لأية أهداف إنتاجية وعدم تحقيق أي

درجة معقولة من الرضا الوظيفي بين العاملين في وحداتهم التنظيمية، وينعكس ذلك

بطبيعة الحال على علاقات العمل التي تسودها الصراعات والخلافات المستمرة.

- النمط (1.9) الإدارة العلمية (السلطوية) **Scientific Management**: يعبر هذا النمط

عن اهتمام كبير بالإنتاج وتحقيق النتائج العالية، حتى ولو تم ذلك على حساب العاملين، إذ

يقل الاهتمام بهم إلى درجة كبيرة، ويؤمن القادة الإداريون بوجود استخدام السلطة مع

المروسين لإنجاز العمل، وأهمية فرض أساليب الرقابة الدقيقة على أعمالهم.

– **النمط (9.1) إدارة النادي (الاجتماعية) Country Club Management:** ويعكس

هذا النمط الإداري اهتماماً كبيراً بالعنصر الإنساني، ويتم ذلك أحياناً على حساب تحقيقهم للأهداف الإنتاجية المُطالبين بتحقيقها، وكثيراً ما يتمادى هؤلاء القادة في تقدير أهمية مراعاة العلاقات الإنسانية، فيسعون بشتى الطرق للقضاء على أية مظاهر قد تنتج عنها خلافات بين العاملين حتى ولو كان ذلك على حساب الإنتاج.

– **النمط (5.5) الإدارة المتأرجحة The Middle of The Road Management:**

لا يثبت هذا النمط عند وضع معين، ففي بعض المواقف يلجأ القادة المنتمون لهذا النمط إلى أسلوب (9.1) وذلك عندما يشعرون باحتمال مواجهتهم للمتاعب من جانب العاملين، ولكن إذا هدأت حالة العمال قد يلجؤون إلى (1.9) فيضغطون على العاملين من أجل الإنتاج، وكثيراً ما يؤمن هؤلاء القادة بأسلوب منتصف الطريق.

– **النمط (9.9) الإدارة الجماعية (إدارة الفريق) Team Management:** فالقادة الذين

ينتمون إلى هذا النمط الإداري يُولون عناية فائقة واهتماماً كبيراً لكل من بُعدي الإنتاج والعاملين. فمثلاً يؤمن هؤلاء القادة بأن العمل الجماعي يُعبر عن الركيزة الأساسية اللازمة لتحقيق الأهداف الإنتاجية الطموحة، وينبني ذلك على إيمان عميق بأهمية العنصر البشري وإشباع الحاجات الإنسانية لدى هؤلاء القادة، وبالتالي يحققون مفاهيم المشاركة الفعالة للمرؤوسين في تحديد الأهداف واختيار أساليب التنفيذ والمتابعة اللازمة للأهداف المطلوب تحقيقها.

كما أشار بليك وموتن (Blake & Mouton) كما ورد في (دواني، وديراني، 1984)،

إلى أن القائد الذي يستخدم أحد هذه الأنماط الخمسة كإستراتيجية سائدة، يمكن أن يضع نمطاً آخر كإستراتيجية داعمة، يستخدمها عندما تفشل إستراتيجيته السائدة. فمثلاً القائد الذي يتميز

بنمط سائد (9.1) يمكن أن يتحول إلى النمط (1.9) إذا واجه تحدياً عنيفاً أو توتراً حاداً، وكذلك القائد الذي يتميز بنمط سائد (9.9) قد يتحول إلى النمط (5.5) عندما تواجهه معارضة مستمرة ويتفاوض مع أفراد المؤسسة حتى يصل معهم إلى حل يُرضي الطرفين.

نظرية (X , Y):

أ- **نظرية (MacGregor Theory X)**: يُطلق عليها أحياناً نظرية القيادة الأوتوقراطية، وتفترض هذه النظرية أن سلوك الفرد تجاه عمله يمكن وصفه بما يلي:

- 1- سلوك مكروه، فيعده وظيفة شاقة، وضرورية من أجل البقاء.
- 2- يجب أن يرغب القادة الأفراد على العمل، وأن يُراقبوا ويُعاقبوا من أجل حثهم لبذل الجهود الضرورية لتحقيق أهداف المؤسسة.
- 3- يفضل الفرد العادي أن يُقاد دائماً تجنباً للمسئولية، وهو بطبيعته غير طموح، ولا يسعى للعمل إلا من أجل الأمان فقط.

ومن المآخذ على هذه النظرية كما ورد في (أبو جاموس، 1992)، أنه لا يمكن إطلاق افتراضاتها على جميع الأفراد العاملين بشكل مطلق، وإن كانت هذه الافتراضات تتفق مع العديد من الأفراد، وهذا ما حدا به ماكجريجور (MacGregor) من وضع نظريته الثانية.

ب- **نظرية (MacGregor Theory Y)**: يطلق على هذه النظرية أحياناً نظرية القيادة الديمقراطية . وتفترض هذه النظرية أن سلوك الفرد اتجاه عمله يمكن وصفه بما يلي: (كنعان، 1999).

1. ينظر الفرد العادي للعمل شيئاً طبيعياً مثل اللعب والراحة، وبالتالي فهو لا يكره العمل بطبيعته.

2. يؤدي ارتباط الفرد بأهداف العمل إلى الأداء بشكل فعال عن طريق الرقابة الذاتية.

3. يلتزم المرؤوسون تحت الظروف الطبيعية ولا يتقبلون المسؤولية فقط، بل يسعون إليها وينشدها.

4. الحاجات النفسية هي أكثر الحاجات أهمية للمرؤوسين وأقل إشباعاً، وبالتالي توجد فرصة كبيرة لاستخدام وسائل التحفيز الإيجابية.

ونتيجة لاهتمام هذه النظرية بسلوك الفرد، فقد أخذت القيادة تتمركز في اهتماماتها حول الأفراد العاملين، وأصبح دور القائد ديموقراطياً، وذلك بناء على الافتراضات المتعلقة بسلوك الفرد بأنه يؤدي عمله بشكل فعال عن طريق الرقابة الذاتية (الشيباني، 1988).

نظرية (ليكرت) في القيادة (Likert System):

هدفت دراسات ليكرت (Likert, 1961) كما ورد في (دواني، وديراني، 1984) إلى معرفة أنماط السلوك القيادي في المؤسسات الأمريكية، وأوضحت طبيعة العلاقة التفاعلية بين القائد وأفراد مؤسسته، وأثر هذا التفاعل على دافعية الفرد وإنتاجية المؤسسة، إذ اقترح ليكرت شروطاً خمسة يجب أن تلتزم بها المؤسسات لتدفع أفرادها إلى الإنتاج الفعال:

1- دعم الفرد، بحيث يدرك الفرد أن المؤسسة تدعمه وتعدّه شخصاً مهماً.
2- تماسك الجماعة، بحيث يكون الفرد عضواً في فريق عمل ومجموعة متماسكة ملتزمة بأهداف المؤسسة.

3- التأكيد على الإنتاج، فيقع على عاتق القائد المشرف إقناع الأفراد وبأسلوب جماعي إلى ضرورة الإنتاج الفعال.

4- المعرفة الفنية، وذلك من خلال إقناع القائد للأفراد بضرورة الإنتاج الجيد الذي يتطلب مقدرة فنية تعمل على تسهيل الإنجاز.

5- الدور المزدوج، أي أن يقوم الإداري والقائد بتمثيل أعضاء مجموعته أمام المؤسسة ومجموعاتها الأخرى تمثيلاً مرضياً ومخلصاً، وفي المقابل يُقنعهم بحاجات المؤسسة وأهدافها.

كما توصل ليكرت (Likert, 1961) إلى طرح أربعة أنظمة تمثل أربعة أنماط قيادية

هي:

النظام رقم (1) - النمط التسلطي الاستغلالي Exploitive Authoritative: إذ

يحاول القائد استغلال مرؤوسيه باستخدام السلطة وأسلوب التهديد والعقاب لتحقيق الأهداف، وفيه تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين دون مشاركتهم، مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف وعدم الثقة في العلاقات بين الإداري والمرؤوس.

- النظام رقم (2) - النمط التسلطي الخيري Benevolent Authoritative: تسمح

الإدارة لبعضهم بمشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات، ولكن تحت رقابة القائد، والذي يهتم بالإنتاجية وتحقيق أهداف المؤسسة، مستخدماً المكافآت المالية، ومهدداً بالعقاب وسيلة لدفع العاملين للعمل. لذلك تبقى الثقة ضعيفة بينه وبين العاملين، كما أن الفعالية القيادية لهذا النظام قليلة.

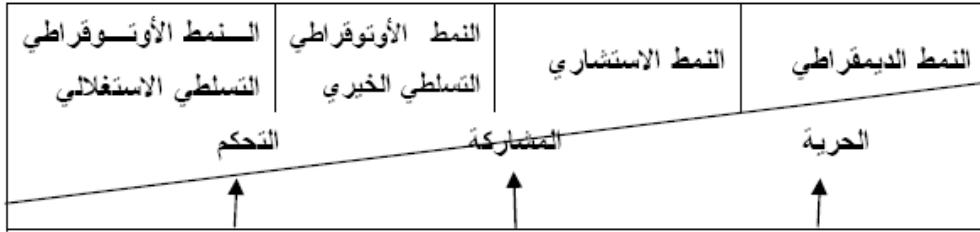
- النظام رقم (3) - النمط الاستشاري Consultative: يوفر القائد قدراً ملحوظاً من الثقة

(ثقة غير مطلقة)، وتتم الاتصالات الإدارية بحرية في الاتجاهين الصاعد والهابط بين المستويات الإدارية في المؤسسة. ويأخذ القائد عادةً بأفكار وآراء العاملين، ويتم تفويض جانب لا بأس به من السلطات للمستويات الأدنى.

- النظام رقم (4) - النمط الديمقراطي Participative: يمنح الإداري ثقة كاملة

للمرؤوسين، ويسمح لهم باتخاذ القرارات على نطاق واسع ورسم السياسات المستقبلية

للمؤسسة ويشجع الاتصال المتبادل، مما يدفع العاملين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة. وقد دعا ذلك ليكرت إلى أن ينادي بهذا النظام نموذجاً أمثل للتنظيم الإداري الفعال لأنه يزيد الإنتاج ومستوى الرضا بين العاملين على حدٍ سواء. (ابوعابد، عياصرة، 2006).



الشكل (2): نظم ليكرت (Likert) الأربعة في القيادة
(المخلافي، 2008)

نظرية البعدين : The Dimensions Theory

أسهم هالبن (Halpin et.al, 1966) وزملاؤه كما ورد في (أبو عيدة، 2010) بدراسات عديدة في جامعة أوهايو للتعرف على أنماط السلوك القيادي وقد اعتمدوا استبيان وصف سلوك القائد (LBDQ) Leader Behavior Description Questionnaire وحددوا بموجبه بعدين للسلوك القيادي هما:

- **بُعد الإنتاجية:** إذ يركز القائد اهتمامه على تنظيم العمل والإنتاج، وتحديد قنوات الاتصال والإجراءات، ويتميز هذا النمط القيادي بالمركزية وعدم مشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرارات، وهنا تتحقق إنتاجية عالية على المدى القريب، ولكنها تقل على المدى البعيد وتؤدي إلى تدني الروح المعنوية للعاملين وقلة دافعيتهم للإنجاز.
- **بُعد العلاقات الإنسانية:** إذ يركز القائد على المرؤوسين وتحقيق حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية مع مراعاة ميولهم ورغباتهم، وتوفير حرية أكبر للعمل والحركة

والتفكير والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهنا تقل الإنتاجية على حساب العلاقات الإنسانية.

3. النظرية الموقفية : Situational Theory

إذا كانت النظرية السلوكية ونظرية السمات، ترجع كل منهما القيادة أساساً إلى شخصية القائد، فعلى العكس منهما تماماً، فإن النظرية الموقفية تشير إلى أن أي عضو في الجماعة قد يصبح قائداً، ولا يمكن أن يظهر إلا إذ وجدت الظروف والمواقف المناسبة التي تتيح له استخدام مواهبه في سبيل تحقيق أهدافه وأهداف المرؤوسين. إلا أن اختلاف التنظيمات الإدارية أو المستويات الوظيفية أو ظروف ممارسة القيادة يؤدي إلى اختلاف السمات القيادية المطلوب توافرها في قادة هذه التنظيمات. إذ إن عوامل الموقف هي التي تُملي صفات معينة لهؤلاء القادة، ومن ثم فإن نظرية الموقف تربط بين السمات الشخصية والموقف الإداري، فهي لا تتكرر للشخصية من دور في تحديد خصائص القيادة. إلا أنها ترى أن تأثير هذه الصفات ليست الأعم والأغلب في كل زمان ومكان، وأنه لا بد لتحديد السمات القيادية المطلوبة من أن نضع الموقف الإداري في الاعتبار الأول من حيث التأثير. لذا، يحدد أنصار هذه النظرية العوامل الموقفية التي تؤثر في السلوك القيادي على النحو التالي: (كنعان، 1999)

1- **عوامل خاصة بالقائد:** يعتمد سلوك القائد في أي موقف على سمات القائد التي تشمل:

الشجاعة والذكاء والقدرة على اتخاذ القرار، وعمر القائد، وخبرته (الأزهري، 1993).

2- **عوامل خاصة بالمرؤوسين:** وتشمل درجة استعدادهم ومقدراتهم على الفهم والتعاون

وتحمل المسؤولية، ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون فيها، وحجم المرؤوسين

وتوقعاتهم وظروفهم النفسية، واختلاف طبائعهم وآرائهم واتجاهاتهم (بعيرة، 1988).

3- عوامل خاصة بالمؤسسة: وتشمل نمط المؤسسة وفلسفتها، وطبيعة المشكلات والظروف التي أوجدت تلك المؤسسة، ودرجة تعقدها ومتطلبات حلها، والوقت المتوفر لإيجاد الحل المناسب.

نظرية الموقفية لفيدلر Fiddler's Situational Theory:

ويُطلق عليها أصحابها أيضاً النظرية الموقفية، إذ تحاول نظرية فيدلر الجمع مع النظرية الموقفية من خلال النظر إلى القيادة بعدّها عملية تفاعل اجتماعي، فالنجاح في القيادة التفاعلية يستلزم التوفيق بين شخصية القائد، وجميع المتغيرات المتصلة بالموقف القيادي الكلي. كما قام فيدلر بتطوير نموذج للقيادة أسماه (نموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة). (المخلافي، 2008).

وتقوم هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بين جميع المتغيرات الرئيسة التالية:

- 1- شخصية ونشاط القائد في الجماعة.
 - 2- اتجاهات وحاجات ومشكلات الأتباع.
 - 3- العلاقة بين أفراد الجماعة، وخصائصها وأهدافها وعملية التفاعل بين أفرادها.
 - 4- المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه .
- وافترض فيدلر انه لا تتوافر هنالك نظرية إدارية معينة يمكن تطبيقها باستمرار في كل المواقف وتحت كل الظروف، بل لا بد من انتقاء النظريات الإدارية بما يتناسب مع ظروف المؤسسة وأوضاعها، كما أن التصرفات القيادية التي تكون فعالة في موقف معين قد لا تؤتي ثمارها في موقف آخر، إذ لا يوجد أسلوب واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان. وطور فيدلر أداة سماها (الزملاء الأقل تفضيلاً) والمصممة لقياس درجة توجه القائد نحو المهمات أو نحو

العلاقات مع المرؤوسين. وقد عزا فيدلر ثلاثة عوامل موقفية وهي: العلاقة المتبادلة بين القائد والمرؤوسين، وهيكل المهمات، وقوة المنصب .

وبما أن مدير المدرسة قائد، فإن هذه النظرية تفترض أن فاعلية المدرسة تتوقف على درجة التوافق بين نمط المدير ووضع المدرسة.

كما أشار فيدلر إلى أنه ليس هناك أسلوب قيادي صالح لكل زمان ومكان، وبهذا تفترض النظرية أن فاعلية المدرسة تتوقف على درجة التوافق بين أسلوب مدير المدرسة ووضع المدرسة، إذ يرى فيدلر أن أسلوب المدير يعكس احتياجاته الأساسية، ويظل ثابتاً لا يتغير، وهذا يعني أنه بالمقدّر تغيير الوضع المدرسي ليتلاءم مع أسلوب المدير وبالتالي تزداد فاعلية المدرسة. وبناءً عليه فقد قسم فيدلر الوضع المدرسي إلى: (دواني وديراني، 1984)

- وضع مواتٍ جداً يحصل فيه المدير على دعم كبير من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.
 - وضع مواتٍ باعتدال يحصل فيه المدير على دعم قليل من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.
- فالقائد الفعال عند فيدلر هو الذي يغير في عوامل الموقف الثلاثة (العلاقة مع المرؤوسين، وتنظيم المهمة، والسلطة الممنوحة للقائد) بحيث تصبح ملائمة لنمطه القيادي.

نظرية المسار والهدف (نظرية هاوس) : The Path – Goal Theory :

تم تطوير هذه النظرية بواسطة هاوس (Robert House) كما ورد في (المخلافي، 2008) إذ تشير النظرية إلى أن فاعلية القائد تتوقف على قدرته في زيادة تحفيز أعضائه على الإنجاز، وتحقيق الرضا عن أعماله وتقبلهم لقيادتهم.

ربطت هذه النظرية بين السلوك القيادي الملائم في موقف ما على عاملين أساسيين هما:

1- التابع (المرؤوس): إذ ينظر التابع إلى سلوك القائد على أنه السلوك المقبول إذا توقع

بأن هذا السلوك هو وسيلة لإشباع حاجاته الحالية أو المستقبلية.

2- العمل (المهمة): إذا كان العمل أو المهمة غير واضحة وغير محددة، فعندها يميل

التابعون إلى سلوك قيادي يرشدهم إلى تحقيق الهدف، أما إذا كان العمل واضحاً فإن

التابعين ينظرون إلى توجيهات القائد على أنها إفراط في مراقبتهم .

وتفترض هذه النظرية أن العلاقة بين سلوك القائد ورضا المرؤوسين وإنتاجيتهم تتحدد

بتفاعل مجموعتين من العوامل الموقفية: (المخلافي، 2008)

- المجموعة الأولى: خصائص المرؤوسين: مثل المقدرة والحاجات والمهارات والحوافز،

ومن الصفات التي اهتم بها (هاوس) بشكل خاص صفة موقع الضبط، ويُقصد بها الدرجة

التي يرى بها الفرد مدى استجابة البيئة لسلوكه.

- فالأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث لهم يُعزى للبيئة أو لمجرد الحظ، فيكون موقع

الضبط لديهم خارجياً، لأنهم يعتقدون أن ما يحدث لهم سببه البيئة ولا علاقة له بهم

شخصياً.

- أما الأفراد الذين لديهم موقع ضبط داخلي فهم قادرين على تقييم أنفسهم وتطوير

قدراتهم، وبذلك يتميزون بشخصيات إيجابية ومستقلة، ويستجيبون للسلوك القيادي

التشاركي.

- أما الأفراد الذين لديهم موقع ضبط خارجي، فقلما يُعيدون النظر بقدراتهم وأنفسهم،

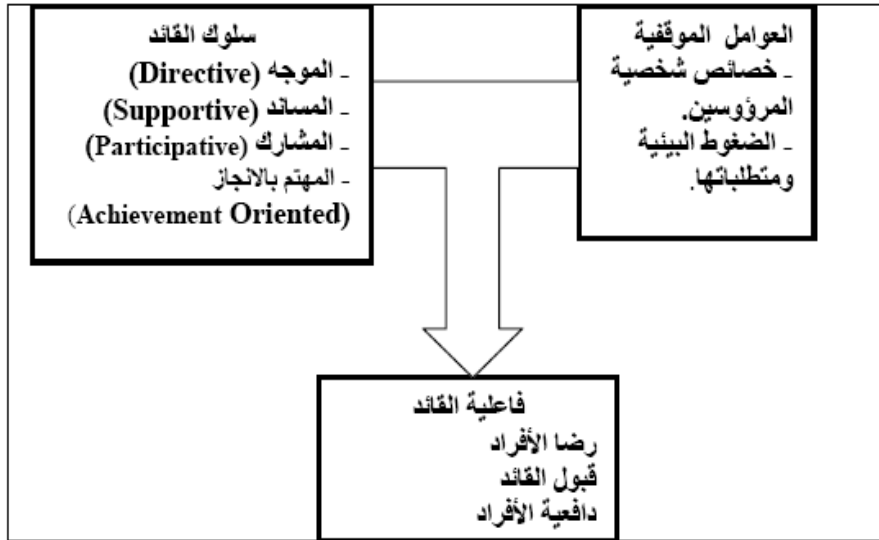
ويميلون إلى السلبية بمواقفهم ويفتقرون إلى الثقة بالنفس ويحبذون السلوك القيادي

المباشر.

- المجموعة الثانية: خصائص بيئة العمل: وهي تلك العوامل التي لا تضبط من قبل الأفراد

إلا أنها مهمة لتصوراتهم ولمقدراتهم على الأداء الفعال، مثل طبيعة مهمات التابعين

والسياسات الإدارية وقواعد العمل وإجراءاته.



الشكل (3): العناصر الرئيسية في نظرية المسار نحو الهدف

(Hoy & Miskel, 1986, pp60)

وبالنسبة إلى سلوك القائد يقدم هذا النموذج أربعة أنماط للقيادة: (Hoy & Miskel, 1986)

- **القيادة الموجهة:** يوجه القائد تعليماته للأفراد بما يجب عمله وكيف يتم، وما يتوقعه منهم القيام به من المهمات، ومسؤوليات، ومعدلات الأداء، وأساليب المكافآت.
- **القيادة المتوجهة نحو الإنجاز:** يضع القائد الأهداف والتحديات التي يتوقع من الأفراد إنجازها بمستوى عالٍ، كما يظهر القائد ثقة عالية بقدرة المرؤوسين على تحقيق تلك التحديات التي تُعد تحدياً لهم ولقدراتهم، مما يدفع المرؤوسين لمواجهة هذه التحديات وتحقيق المعايير العالية في الإنجاز.
- **القيادة المساندة:** يعامل القائد الأفراد بالود والاحترام والتقدير، ويعمل على الاهتمام بحاجاتهم، إذ يشعرهم بالحرية والراحة النفسية داخل منظمته.
- **القيادة التشاركية:** يعمل القائد بروح الفريق، فهو يناقش التابعين ويأخذ بأفكارهم في عملية صنع القرارات. ويُعد هذا النمط من أفضل الأنماط القيادية.

وتقوم نظرية المسار والهدف على أساس التوقع والحفز في محاولة الربط بين السلوك القيادي وحفز المرؤوسين، حيث يعمل القائد على التأثير في سلوك العاملين من خلال تغيير سلوكه ليكون قدوة للآخرين، وتقوم النظرية على أن القادة والتابعين لهم يسيرون في طريق واحد لتوقعهم بأن ذلك سوف يقودهم لتحقيق رغباتهم (أبو جاموس، 1992).

وركزت نظرية مسار الهدف على: (مخلافي، 2008)

- ضرورة زيادة المكافآت الشخصية للمرؤوسين من أجل الوصول إلى الأهداف.
 - ضرورة جعل الطريق لهذه المكافآت سهلاً وميسراً (بعد المهمة).
 - زيادة رضا المرؤوسين أثناء سلوك هذا الطريق (بعد العاملين).
- وقد افترض هاوس في نظريته أن المواقف غير المؤكدة والغامضة يمكن أن تصبح محبطة للمرؤوسين، وأنه في مثل هذه المواقف يجب على القائد أن يقوم بالآتي:
- توضيح المهمة التي يجب إنجازها للمرؤوسين.
 - إزالة العوائق التي تعترض طريق الوصول للهدف.
 - زيادة الفرص المتاحة للمرؤوسين لإشباع حاجاتهم لتحقيق الرضا الشخصي (المخلافي، 2008).

4. النظرية التحويلية Transformational leadership :

يُعد بيرنز (Burns MacGregor) كما ورد في (العمراني، 2004) مؤسس القيادة التحويلية عام 1978، إذ بنى نظريته على منظومة من الالتزامات الأخلاقية، وتستند نظريته إلى تطوير العلاقات الأخلاقية بين القادة والتابعين. ولذا، فإن القادة التحويليين يعززون ويؤكدون أهمية الفضيلة الأخلاقية.

وقد عرّف بيرنز (Burns) كما ورد في (الهوري، 2002) القيادة التحويلية بأنها عملية دفع التابعين وتنشيطهم نحو تحقيق الأهداف من خلال تعزيز القيم العليا والقيم الأخلاقية، والوصول بهم إلى مرتبة القادة، ثم قام باس (Bass) عام 1985 كما ورد في (العامري، 2002)، بتقديم نظريته الشهيرة في القيادة التحويلية، إذ عرّف القيادة التحويلية بأنها "القيادة التي تعمل على توسيع وتعظيم اهتمامات المرؤوسين وحاجاتهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية من أجل مصلحة المؤسسة".

ورأى باس (Bass) كما ورد في (Yukl, 2002)، أن القادة التحويليين يؤثرون في المرؤوسين بشكل أساسي، فالمرؤوسون يشعرون بالثقة والاحترام والإعجاب والولاء للقائد، ويتم تحفيزهم على إنجاز أعمال أكثر من المتوقع منهم. ويمكن للقائد التحويلي أن يؤثر في المرؤوسين من خلال زيادة وعيهم بأهمية المهمة ونتائجها، وإقناعهم بتغليب مصالح المؤسسة أو الجماعة على المصالح الشخصية، وتنشيط الحاجات العليا.

تعدّ النظرية التحويلية من النظريات المعاصرة للقيادة وهي نظرية سلوكية لأنها تركز على سلوك القائد الناجح وتركز النظرية التحويلية على القادة من المستوى الأول وبدرجة خاصة ذوي المناصب التنفيذية للمؤسسات الكبيرة، والقيادة التحويلية تبحث في التغيير والإبداع، وهناك أبحاث تقول بأن القادة التحويليين ينجزون أعمالهم بثلاث طرق منها: (Lussier, 1996).

أولاً: يقدرّون الحاجة لمواكبة التغيير السريع من حولهم والبقاء في سلم المنافسة.

ثانياً: يطورّ القادة التغيير ويشجع الأفراد إلى نظرة جديدة للمؤسسة لتصبح النظرة

حقيقية واقعة.

ثالثاً: يشجع القادة التحويليين التغيير ويقودون الأفراد للتغيير لأنهم هم الذين سيجعلون

التغيير واقعاً.

وتشير هذه النظرية إلى أن القائد يجب أن يعمل على رفع مستوى التابعين من أجل الإنجاز والتنمية الذاتية عن طريق زيادة ثقة التابعين في أنفسهم، فيحوّل التابعين إلى قادة. ومن سمات القائد التحويلي بحسب هذه النظرية الجاذبية الشخصية، والشخصية الإلهامية، والاستشارة العقلية، والاهتمام الإنساني على المستوى الفردي.

وتعدّ الموهبة القيادية أحد مكونات النظرية التحويلية، فالقادة الذين يتبعون هذه النظرية يسعون لتغيير الأشياء ويشجعون الأفراد لتجاوز المنافع الشخصية إلى منفعة المجموعة، ويعملون على تهيئة جو من الإثارة والحيوية في المؤسسة، فيعطون اهتماماً شخصياً للمرؤوسين، ويتعاملون معهم وجهاً لوجه أثناء العمل، ويُفوضون لهم الأعمال التي تحتاج إلى إنجاز، ويحافظون على الاتصال المستمر معهم، ولا يعاملون الكل بطريقة واحدة نظراً للاختلاف فيما بينهم، ويقومون بتوضيح مستقبل المؤسسة والمخاطر المحدقة بها ومصادر قوتها ونقاط ضعفها للمرؤوسين، فهم يطورون النظرة التصورية في أذهان المرؤوسين.

وتشتمل القيادة التحويلية على أربعة أبعاد تتمثل في التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستشارة الفكرية، والاعتبار الفردي. أما في مجال القيادة التربوية فتمتيز القيادة التحويلية عن غيرها من أنماط القيادات التقليدية الأخرى بمفاهيمها وثقافتها ومعاييرها وقيمها الأخلاقية الخاصة بها، مما يجعلها أكثر أنواع القيادة ملائمة للتطوير التربوي خاصة في المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة. (مخلافي، 2008)

وأشارت الدراسات إلى أهمية القيادة التحويلية في المؤسسات التربوية:

- فقد أشار ليونتوس (Liontos) والمشار إليه في (العمراني، 2004) إلى أن للقيادة التحويلية تأثيرات إيجابية على المؤسسات التربوية، إذ إن لها أثراً كبيراً على تعاون

المعلم، فضلاً عن وجود علاقات مهمة بين جوانب القيادة التحويلية وتقارير المعلمين أنفسهم عن التغييرات في جميع المواقف نحو التحسين المدرسي وتغيير السلوك التعليمي.

- كما اقترح سيرجيو فاني (Sergiovanni) المشار إليه في (العامري، 2002) أن الطالب يمكن أن يتحسن على نحوٍ جديرٍ بالملاحظة نتيجة للممارسة المدروسة لمثل هذه القيادة.

أنماط القيادة الإدارية:

تأثرت العلاقة بين القائد ومرؤوسيه بظهور مفاهيم متباينة وفلسفات متنوعة حول ماهية العلاقة بين القائد ومرؤوسيه؛ هل هي علاقة تسلط وسيطرة، أم هي علاقة تعاطف وتآخ، أم هي علاقة تجمع بين العلاقتين؟ لذلك ظهرت أنماط وأساليب متعددة للقيادة الإدارية.

وترى الشريفة (2004) بأن النمط القيادي يؤثر في سلوك العاملين، ويوفر المناخ الملائم بالقدر الذي يقوم به المدير بأداء مهماته، وحفز العاملين للعمل بروح الفريق ليكون قادراً على تحقيق أهداف المؤسسة، وفتح الآفاق التي تعمل على تطوير الجوانب الإيجابية، ومعالجة الجوانب السلبية بالتدريب اللازم للوصول بالمؤسسة إلى المستوى المطلوب.

أما شمس الدين وفقى (2007) فقد عرفاً الأنماط القيادية بأنها "مجموعة العمليات المتكافئة عند المدخل والمخرج ومتشابكة في وحدات العمل الأساسية تتكامل في الممارسات الأدائية والمرتكزات الإجرائية لتحقيق الغايات التربوية باستخدام طرق التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتمويل".

ومما سبق يتبين أن أشهر الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين تتمثل في الآتي:

1- القيادة الأوتوقراطية (الديكتاتورية):

يتميز القائد الأوتوقراطي بمحاولة تركيز جميع السلطات والصلاحيات في يده، فهو يتولى القيام بكل صغيرة وكبيرة، فلا يُشرك معه أحداً في مباشرة وظيفته، فهو يتخذ من

المركزية المطلقة أسلوباً في العمل، فلا يفوض سلطاته، حتى البسيطة منها، بل يسعى دائماً لتوسيع دائرة سلطاته وصلاحياته. وينفرد القائد في هذا النمط بوظيفة اتخاذ القرارات ووضع السياسات والخطط دون مشاركة من مرؤوسيه أو حتى استشارتهم في ذلك. ولهذا، فلا تتوفر فلسفة تجريبية للقائد الأوتوقراطي ذات خصائص معينة، ولا يدع فرصة لخلق أو إبداع ولا مبادأة، ولا ينظر إلى الفرد كإنسان له القدرة على اتخاذ القرارات. ويستعين القائد هنا بأساليب القهر والتهديد. ويؤدي هذا السلوك إلى نقشي صفات سيئة مثل الخضوع والقلق والكرامية وعدم المبادأة والخلق والتجديد، فضلاً عن توقف النمو المهني وانخفاض الروح المعنوية لدى العاملين (الحقيل، 2004).

ومن أبرز الأنماط السلوكية للقائد الأوتوقراطي: (حسان والصيد، 1986)

- القيادة الأوتوقراطية المتسلطة: تتميز بالنظر إلى الإنسان أداة تعمل ومصدراً للإنتاج، ويلجأ القائد إلى استخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي بتأثيره في المرؤوسين دون مشاورتهم وأخذ رأيهم حين اتخاذه القرارات والتعليمات. كما يقوم القائد بالعقاب دون اهتمام بمشاعر وعواطف المرؤوسين، وفي حال ظهور خلافات في العمل فإنه يحاول إبقافها، ويعتقد أن هذا الأسلوب هو الأمثل في التعامل مع المرؤوسين.
- القيادة الأوتوقراطية الخيرة أو الصالحة: يستخدم القائد أسلوب الإقناع في معاملة مرؤوسيه، فضلاً عن تحليه بالطيبة والرقّة عندما يريد من مرؤوسيه تنفيذ عمل ما، ولكنه يلجأ للقسوة والإكراه عندما يشعر أن مرؤوسيه لم يُنفذوا عملهم بشكل جيد، ويؤمن القائد بالمشاركة في اتخاذ القرارات في بعض الأحيان.
- القيادة الأوتوقراطية المناورة (اللبقة): وتقترب من النمط الديمقراطي، إذ يعتقد القائد أن مشاركة مرؤوسيه في صنع القرارات وسيلة غير مجدية، لكنه يخلق فيهم

الشعور بالمشاركة الفعلية، ولا يأخذ القائد آراء المرؤوسين بعين الجدية مهما كانت فعالة.

ويؤدي النمط القيادي الأوتوقراطي، وبكافة أنماطه، إلى تهديد الجماعة بالانحلال إذا انسحب القائد، ومن ثم هبوط الروح المعنوية للجماعة، وضعف قدرتها على المواجهة وتحمل المسؤوليات، فلا يتمتع الأعضاء بأي نصيب من الحرية في اختيار رفاق العمل، بل يقوم القائد بتعيين الرفاق، وتنتشر العداوة في ظل هذا النمط من القيادة، ويتولد التذمر دون أن يظهر على السطح (أحمد، 2006).

كما أن المعلم المتسلط أو الدكتاتوري يرى نفسه أكبر من الطلبة سناً، وأكثر منهم خبرة وحكمة، ويتوقع منهم الطاعة المطلقة والولاء الشخصي له، ويرسم لنفسه صورة أبوية، ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه، ويقاوم أية محاولة للتغيير، بل ويعدّ مثل هذه المحاولة تعدياً على سلطته ونفوذه داخل الغرفة الصفية (الزهيري، 2008: ص124). وبناءً على ما سبق، فإن مدير المدرسة الأوتوقراطي يحاول إخضاع كل الأمور في المدرسة لسلطته، وكثيراً ما يستخدم هذا القائد أسلوب التحفيز السلبي، القائم على التخويف والتهديد والعقاب، وبذلك يحد من فعاليات وصلاحيات المعلمين العاملين معه (مرسي، 1995).

2- القيادة الديموقراطية:

تقوم فلسفة هذه القيادة على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد الديموقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويُشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمرؤوسيه، فهو يباشر مهامه من خلال التنظيم الجماعي. فالسياسات تتحدد من خلال الاتفاق والمناقشة الجماعية لأعضاء التنظيم، وتلعب القيادة دورها في بلورة ما تتفق عليه الجماعة من آراء وأفكار إلى قرارات وسياسات، فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة

الجماعة. ومن مزايا هذا الأسلوب رفع معنويات المرؤوسين، وخلق الثقة في نفوسهم، وزيادة التعاون، ومضاعفة الإنتاج، وفي هذا الأسلوب يشعر أفراد التنظيم بأن القرار قرارهم، فيتمسكون به ويعملون على تنفيذه التنفيذ السليم لارتباطهم العضوي به. وبذلك تعدّ قيادة إنسانية وجماعية تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم (البدرى، 2005).

وقد حدد (الشماع وحمود، 2005) مزايا القيادة الديمقراطية بالعديد من الصفات، ومن

أبرزها:

- يتم تحديد السياسات العامة للمؤسسة وفقاً لأسلوب المناقشة الحرة بين الأعضاء، أما القرار فإنه يصدر في ضوءها اعتيادياً من القائد.
- موضوعية القائد في الثناء والنقد ومحاولته تعميم الاتجاه الموضوعي على الجماعة.
- يمتلك القائد القدرة العالية على تحديد الاتجاهات التي تتسجم مع الجماعة بحكم الاتصال والاحتكاك المستمر معهم.
- يُعبّر القائد عن رأي الأغلبية في القرارات المتخذة من قبله.
- يتسم القائد بالروح الاجتماعية المتفاعلة والثقة العالية في إنجاز المهمات بالمشاركة الهادفة مع الجماعة.
- تتسم الجماعة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي والمعنوية العالية والاتصالات الفعالة وروح الثقة والمودة والتعاون البناء في تحقيق أهداف المؤسسة.
- ويتمثل هذا النمط القيادي لدى المعلمين والقيادات الإدارية في إدارة الغرفة الصفية في القيادة التي تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية، والمشاركة، وتفويض السلطة. فهي تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين المعلم قائداً والطلبة مرؤوسين له، والإدارة قائدة

والمعلمين مرؤوسين لها، والتي تقوم على إشباع القائد لحاجاتهم، وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الكامنة، وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم (الزهيري، 2008).

ويتبين بأن القيادة الديمقراطية تقوم على أساس احترام شخصية الفرد، كما تقوم على حرية الاختيار والإقناع، وعلى أن القرار النهائي يكون دائماً بالتشاور دون تسلط. فالقائد لا يُصدر الأوامر إلا بعد مناقشتها مع ذوي العلاقة، وغالباً تعتمد القيادة الديمقراطية على مبدأ الترغيب لا الترهيب، وعلى المشاركة في اتخاذ القرار لا احتكار سلطة اتخاذ القرار (القيوتي، 2000).

3- القيادة المتسببة (الحرّة):

تكون القيادة هنا وكأنها غير موجودة، فالقائد في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات. فهو يقوم عادةً بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه. ويمكن إبراز أكثر التصرفات الشائعة لدى القيادة الحرّة في الآتي: (الزهيري، 2008)

- تكون مشاركة الأعضاء على مستوى منخفض من الإنتاجية.
- عدم الجدية في الحديث والمناقشة.
- تأخر الأعضاء عن موعد الاجتماع وكثرة تخلفهم.
- التهور في تقديم القرارات.
- التبرّم من تحمل مسؤوليات أخرى.

وفيما يتعلق بنمط القيادة المتسبب (الحر) في المؤسسات التربوية، فتكون القيادة لدى المدير أو المعلم على حد سواء هنا وكأنها غير موجودة، فهو في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل للطلبة عن سلطة اتخاذ القرارات. إذ يقوم عادةً بتوصيل المعلومات إليهم، ويترك لهم

حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه. وبالتالي، يتخذ هذا النمط القيادي من المعلمين دوراً سلبياً ويترك الحرية كاملة للطلبة لاتخاذ القرارات حول الأنشطة، سواء كانت فردية أو جماعية، وأنه يوضح تماماً ما يمكن أن يوفره من مواد تعليمية ومعلومات ومعارف. ولا تعمل الإدارة المدرسية على اتخاذ أي قرار يعمل على توجيه المعلمين في إدارة الغرفة الصفية (الزهيري، 2008).

الجزء الثاني: جودة التعليم

إن من أبرز تحديات هذا العصر موضوع جودة التعليم الذي أصبح يشكل تحدياً يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم، إذ بادرت العديد من المؤتمرات التربوية على الصعيد العالمية والإقليمية بطرح هذا الموضوع بغية لفت نظر القائمين على التعليم له بجدية. فالتعليم منخفض الجودة يُسهم في ترسيخ عدم المساواة وزيادة التهميش والفقير، وارتفاع مستويات الجهل والتخلف، فضلاً عن عدم التمكن من تحقيق مبدأ المساواة الاجتماعية بين الأفراد.

ومن أهم المؤتمرات التي أبرزت أهمية جودة النوعية في التعليم مؤتمر اليونسكو الذي عقد خلال الفترة ما بين 6-8/11/2012، والذي حث الحكومات على الاهتمام بجودة التعليم ونوعيته، والعمل على التخلص من أساليب التعليم التي تركز على الكم دون النوع، من حيث البحث عن جودة النوعية في كل شيء خصوصاً في ظل طغيان الكم بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم، مع الحرص على ضرورة السعي المستمر لتطوير مهارات المعلمين في الناحيتين العلمية والمهنية (www.unesco.org).

كما ازداد الاهتمام بقضية الجودة في التعليم إلى الحد الذي جعل المفكرين يُطلقون على هذا العصر " عصر الجودة في التعليم " بعدها إحدى الركائز الأساسية التي تسعى إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس، بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية

والإدارية، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية (الصقور، 2010).

وتتحقق مجموعة من الفوائد عند تطبيق مبادئ الجودة في التعليم؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر منها تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة، وتطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية، وتنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين في الحقل التربوي، والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات، والعمل المستمر من أجل التحسين، والتقليل من الإهدار الناتج عن ترك المدرسة، أو الرسوب، وتحقيق رضا المستفيدين وهم (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع)، إذ يتم تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي على السواء، مع تقديم خدمة تعليمية علمية تناسب احتياجات الطلبة، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، وتخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الوسط الاجتماعي، وتوفير أدوات ومعايير لقياس الأداء (الصقور، 2010).

كما لا بد من التأكيد أهمية دور مدير المدرسة في تعزيز الجودة من خلال طرح أسئلة لتقييم المؤسسة التعليمية قبل الشروع في الجودة، ومن ثم تشكيل فريق الجودة، وتحديد معايير الأداء والتميز، ونشر ثقافتها، وتعزيز المبدأ الديمقراطي، وتقبل النقد بكل شفافية في المدرسة. وبعد تطبيق هذه الخطوات، لا بد من رفع مستوى الأداء المهني من خلال التجديد والتدريب المستمر على ثقافة الجودة، والعمل على تحسين مخرجات التعليم، وإعداد شخصيات قيادية طلابية، وإنشاء مركز معلومات دائم بالمدرسة، والتواصل مع المؤسسات التعليمية الأخرى. بعد ذلك يتم تفعيل عملية الاتصال بين أعضاء الفريق والعاملين بالمدرسة، وتعزيز الانتماء للمدرسة بكل الطرق المتاحة لإدارة الجودة، وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم والفائدة من تجارب المدارس الأخرى، ونشر روح الجدارة التعليمية (كالثقة والصدق والأمانة) والاهتمام الخاص بالمتعلمين .

إن من أصعب الأمور التي يواجهها مدير المدرسة وأكثرها تعقيدا عند تطبيق الجودة في التعليم هو ما يحدث من مقاومة المعلمين لعمليات التطوير في برنامج العمل المدرسي، وما يتبع ذلك من تخليهم عن القيام بمسؤولياتهم في هذا المجال، أو موقفهم السلبي من هذا التغيير والتطوير، لكن يجب أن يُدرك مدير المدرسة أن هناك أسباباً تدعو إلى مقاومة التغيير والتطوير، منها عدم وضوح الأهداف، ومتطلبات التطوير الناتجة عن الضغوط الكبيرة على العاملين، وعدم التوافق بين إدارة المدرسة والهيئة التدريسية. وللتغلب على هذه المقاومة لابد للمدير أن يقوم بمجموعة من الأدوار تتمثل في إيجاد وعي بالتغيير، والافتتاح بضرورته، إذ لابد من تجنب القرارات الارتجالية والفوقية، والعمل على إفهام العاملين بمضامين التغيير والتطوير وواقعه ودواعيه وأسبابه للحد من عوامل التشويش والشكوك، مع ضرورة إشعار العاملين بالفوائد والإيجابيات التي يمكن أن تتحقق لهم وللمدرسة من جراء التغيير والتطوير، وإشراك العاملين في مراحل التغيير والتطوير (الصقور، 2010).

وهناك مجموعة من المعوقات التي قد تهدد تطبيق نظام الجودة في المدارس الخاصة، ومن أهمها عدم استقرار الإدارة وتغييرها الدائم، والتركيز على الأهداف قصيرة المدى، وتعدد المستفيدين من المدرسة مما يترتب عليه صعوبة تحديد الأولويات، وتعجل المدرسة لتحقيق نتائج سريعة، والتركيز على تقييم الأداء وليس على القيادة الواعية، وعدم التقدير الكافي بأهمية الموارد البشرية، واللّبس حول التدريب وتقييم الأداء، وضعف النظام المعلوماتي إذ لا تتوافر البيانات والمعلومات على نحو دقيق، وعدم الإنصات الكافي للمستفيدين من العملية التعليمية، وعدم وجود مخصصات مالية كافية لبرامج الجودة، وغياب معايير قياس الجودة بشكل دقيق، وغياب التدريب ومحدودية فاعليته (الصقور، 2010).

وفي ضوء ذلك، تعددت الاجتهادات في تحديد مفهوم وأهمية الجودة في النظام التعليمي وعناصرها، ومعاييرها، غير أن الهدف الأساسي العام لتطبيق نظام الجودة لا زال يُشكّل محصلة جهود المؤسسات التعليمية بشكل عام. ويرى بعضهم أن مصطلح جودة النوعية في التعليم يشير إلى مجمل الجهود التي يبذلها العاملون (أساتذة وإداريون) في المؤسسة التعليمية لرفع مستوى المخرجات التعليمية بما يتناسب مع متطلبات المجتمع (جولي، 2002).

وتتناول عناصر الجودة في الغالب البرامج، والمناهج، وهيئة التدريس، والمرافق المدرسية، والعمليات الإدارية، ودعم ومساندة الطلبة، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة. وبالنظر للعملية التعليمية كنظام، فإن الجودة تنصب على مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي. فتمثل المدخلات بالبرامج والمناهج والطلبة والهيئات التدريسية والمرافق والأبنية وتقنيات التعليم، أما بالنسبة للعمليات فتتكون من التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه والخدمات، في حين يُمثّل الطلبة مخرجات النظام التعليمي (شاهين، 2004).

مفهوم الجودة في التعليم:

من خلال الرجوع إلى معاجم اللغة العربية، والبحث عن جذر كلمة الجودة، تبين أن الجودة لغة تعني: "مصدر الفعل الثلاثي جود، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء وجوده: أي صار جيداً، ويقال هذا شيء جيد، ويقال جاد المتاع، وجاد العمل، فهو جيد، وجاد الشيء، أي صار جيداً، وأجاد أتى بالجيد، فالجودة مصدر من لفظ جاد (الجوهري، 1984).

كما عرفت المؤسسة العالمية للتقييس بموجب المواصفة ISO/9000/2000 الجودة بأنها "الدرجة التي تُشبع الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة من الخصائص الرئيسة المحددة مسبقاً" (الزهيري، 2008).

أما إيشيكوا (Ishikawa) فيرى بأن الجودة قد يتسع مداها ويتعدى المنتج نفسه لتشمل كل الجوانب في المؤسسة، مثل جودة الخدمة، وطريقة الأداء، والمعلومات، والنظام، والأفراد، ومستوياتهم العلمية، وأماكن العمل والأهداف والمؤسسة مشار إليه في دراسة (كامل، 2005).

وقد عرّف (البكر، 2001) الجودة في التعليم بأنها " ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين الداخليين من العملية التعليمية (العاملين في المدرسة بمختلف مستوياتهم الوظيفية والطلبة)، والمستفيدين الخارجيين (مستخدمي الخدمات التعليمية مثل أولياء الأمور، والمجتمع، ومواقع العمل، والجامعات) إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة، والتي تُعبّر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة في التعليم"، في حين عرّف (جودة، 2005) جودة التعليم بأنها " ثقافة المنافسة والفكرة الأساسية التي تتمثل بإشاعة الوعي النوعي داخل المؤسسات". وأضاف (أحمد، 2003)، بأنها " نظام يتم من خلال تفاعلات المدخلات وهي: الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة، إذ يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العمل، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين.

في حين عرّفها مجاهد (2008) بأنها الالتزام بالتنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع، والالتزام بتنمية العلاقات بين المعلمين والطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين، والاستغلال الأمثل للموارد، والالتزام بتقويم كافة النشاطات التعليمية، ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة للتعليم.

وعموماً، فإن نوعية التعليم الجيد تركز على مجموعة من القيم والمهارات والمعلومات يتم من خلالها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم في مختلف المجالات لتحقيق التحسين المستمر للأهداف التربوية والتعليمية، ومن خلال الاستقراء من الأدبيات، سواء من الدراسات أو البحوث التي تناولت تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية، فقد تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة في التعليم، منها: (الزهيري، 2008)

- تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، ومنها تخريج كوادر مؤهلة لسوق العمل والإنتاج بمختلف الاختصاصات التي تسهم بعملية التنمية والتقدم.
- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجاته واحتياجات الطلبة.
- إشباع حاجات الطلبة لزيادة الإحساس بالرضا.
- تنمية العديد من القيم، ومنها ما يتعلق بالعمل الجماعي.
- أداء الأعمال والخدمات التعليمية بشكل صحيح.
- تحقيق مخرجات تعليمية ذات كفاية عالية متمثلة بإعداد المتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً.
- تحسين سمعة المؤسسات التربوية والتعليمية والعاملين بها من إداريين ومعلمين وطلبة من وجهة نظر أفراد المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.
- بناء الثقة بالمؤسسات التعليمية.
- تحقيق الترابط والتواصل الفاعل بين جميع أفراد المؤسسات.
- توفير الوثائق والمعلومات ووضوحها عن سير العملية التعليمية.
- تحقيق المتابعة الفاعلة والمستمرة.
- المساعدة على إيجاد منظومة متفاعلة لضمان الأداء الفاعل.
- مشاركة جماعية في إدارة المؤسسة التعليمية.

- التقليل من بيروقراطية الإدارة إلى حدٍ كبير.
- المساعدة على تخفيف الهدر التربوي من تسرّب ورسوب وضعف المستوى التحصيلي للطلبة.

مستويات جودة التعليم

إن المؤسسة التعليمية (المدرسة كمثال) تسعى إلى التميّز في تقديم خدماتها التعليمية إلى المستفيد (الطالب) وإلى سوق العمل، وهذا التميّز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميّز من الجودة.

وقد تناولت الدراسات والبحوث مسألة الجودة من زوايا متعددة ، وأشارت هذه الدراسات والبحوث إلى أن الجودة يجري تقييمها من منظور المستفيد (الطالب)، ومن منظور المؤسسة التربوية التي تقدم الخدمة، ومن منظور القيمة التي تعكسها الخدمة.

ولتبسيط وتسهيل مفهوم الجودة، فإن هناك أكثر من باحث ذهبوا إلى أن للجودة في التعليم مستويات، وهذه المستويات متنوعة، وكل مستفيد (طالب)، سوق عمل يركز على حزمة من المستويات عندما يعمل على تقييم جودة التعليم التي يتلقاها في المؤسسة التعليمية.

وتتباين آراء الباحثين في عدد المستويات الأساسية للجودة، غير أن المؤسسة التربوية بإمكانها دراسة وتحليل جميع المستويات التي يتناولها الباحثون، وترى ما يناسب العملية التعليمية أكثر، وما يهتم ويركّز عليه الطالب، وتأخذ به وتركّز عليه، وهي بذلك تكون قد وضعت يدها على بداية المسار (أبو فارة، 2004).

وفيما يأتي إيضاحات مختصرة لدلالات كل مستوى من هذه المستويات في المؤسسات

التربوية (المدرسة).

• **الكفاية (الجدارة) Competence:** ويشير إلى أن الطالب يتجه إلى المؤسسات التعليمية التي توفر له خدماتها بكفاية وجدارة، والتي تتميز عن المؤسسات التعليمية الأخرى في طرح وتقديم خدماتها التعليمية. إن المدرسة كمؤسسة تعليمية تستطيع أن تحقق هذا البعد وتعززه من خلال توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والإدارية التي تجعل المدرسة قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة. ولضمان جودة التعليم ينبغي التركيز على كفاية وجدارة المعلمين بصورة أساسية، إذ ينبغي أن تحرص الإدارة على توفير المعلمين الذين يمتلكون تأهيلاً عالياً يُتيح إعداد الكوادر البشرية إعداداً جيداً، ويمتلكون المعرفة العلمية الكافية التي تُمكن من بناء خريجين على معرفة عالية فهماً وتطبيقاً، وأن يمتلك المعلمون مهارات البحث العلمي، بحيث يُساهمون في رفع وتطوير المعرفة النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصهم، وأن يمتلك المعلمون القيم الأخلاقية التي تتواءم وتتسجم مع أهداف المؤسسة التربوية ورسالتها المجتمعية. (الرجب، 2001).

ومن أبرز الكفايات المتعلقة بالمعلم وإعداده والمرتبطة بإمكانيات البيئة المحيطة التي تُيسر لجودته منها: (الفتلاوي، 2008)

- توفر العدد الكافي من المعلمين في مختلف التخصصات التعليمية في المؤسسة التعليمية.
- وضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلم على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة.
- ضبط سجلات جودة المعلم تشمل تقويماته ووسائل تطويره ومؤهلاته ودرجة التزامه ونشاطاته.

- الاهتمام بإمكانيات المؤسسة التعليمية من توفير وسائل اتصال متنوعة تُيسر للمعلم

الاطلاع والتجديد والإفادة من خبرات الآخرين وتوظيفها لصالح العملية التعليمية.

- عقد دورات تأهيلية لجميع العاملين في مجال التعليم بما يساعد على رفع كفاية

المؤسسات التعليمية بشكل مباشر وغير مباشر في جودة أداء المعلم.

• **الثبات Reliability:** ينبغي أن تقدم المؤسسة التربوية خدماتها التعليمية بصورة تعكس

درجة عالية من الاعتمادية على هذه الخدمات. ويجب أن توفر هذه الخدمات بصورة صحيحة

وبدرجة عالية من الثبات. وإن تحقيق اعتمادية الخدمات التعليمية ينعكس في فاعليتها بصورة

خاصة وفي الأداء المدرسي بصورة عامة (أبو فارة، 2004).

• **الكياسة Courtesy:** ينبغي أن يسود في المؤسسة التربوية جو من الاحترام المتبادل

والتعامل الحسن الذي يستند إلى الأسس الأخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ

للمعلم والإداري مكانتهما واحترامهما وهيبتهما، وتحفظ للطالب كرامته، ودون أن يسيء الطالب

استغلال حالة المجاملة والتعامل الإنساني الراقى. بالإضافة إلى معالجة أنظمة المدرسة

وتعليماتها وقوانينها ذلك بما يكفل استمرارية الأداء الجيد في هذا المجال، وإن تحقيق هذا

المستوى من مستويات الجودة يتطلب توفر درجة عالية من الولاء لدى الطالب ولدى المعلم

والمدير والمؤسسة التربوية ككل، إذ إن هذا الولاء يُهذب ويصقل السلوكيات بحيث تنعكس هذه

السلوكيات في سمعة المدرسة ومكانتها وميزتها التنافسية في سوق الخدمات التعليمية (أبو فارة،

2004).

• **الاستجابة Responsiveness:** إن هذا المستوى يركز على تحقيق الاستجابة العالية

والسريعة للتغيرات في بيئة المؤسسات التربوية، وهذا يتطلب من المؤسسة التعليمية امتلاك

المرونة الكافية للاستجابة لهذه التغيرات. ومن أهم التغيرات التي تطرأ على البيئة التغير في

احتياجات سوق العمل، والتغير في منظومة التطور الاقتصادي والاجتماعي، كما أن الاستجابة العالية والسريعة ينبغي أن لا تقتصر على عناصر البيئة الخارجية، بل ينبغي أيضاً أن تركز على الاستجابة لمتطلبات البيئة التعليمية الداخلية. ولتحقيق الاستجابة الداخلية ينبغي توفير المعلمين والإداريين الكافيين، وتوفير جميع المستلزمات والتسهيلات المالية والمادية التي تكفل استمرار العملية التعليمية دون توقف، ووضع خطط لسير العملية التعليمية للطالب طيلة سنوات دراسته، ودون خلل في عملية إرشاد الطالب في اختيار تخصصه الدراسي، وهنا تقع مسؤولية مشتركة على المرشدين الأكاديميين وعلى الطلبة وإدارة المدرسة (جويلي، 2002).

ومن ثم، فإن الإدارة المدرسية الناجحة تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة، يعمل فيه كل فرد بارتياح، وتسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين في المدرسة وطلبتها (الزهيري، 2008).

• **الأمان Security:** يقصد بهذا المستوى توفير الخدمة التعليمية للطالب في جو آمن يخلو من المخاطر قدر الإمكان، إذ إن الطالب يميل قدر الإمكان إلى تفضيل المؤسسة التربوية التي توفر له درجة أفضل من الأمان. ويلاحظ أن الأنظمة والقوانين في دول العالم تحرص على توفير خدمات تعليمية آمنة، فيلاحظ أنه يمنع دخول قوات الأمن إلى حرم المدرسة، ويحظر على أفراد المؤسسات التربوية والطلبة حمل الأسلحة داخل المدرسة، وحتى تحقق المؤسسة التعليمية درجة أمان عالية فإنه ينبغي أن يخصص لهذه المهمة طاقماً متخصصاً لهذا الغرض، ويجري في العادة تشكيل قوة أمن خاصة بالمدارس تشكلها إدارة المؤسسة التربوية. وينبغي التركيز على جوانب الأمان المختلفة مثل منع السرقات وحوادث الاعتداء والمتاجرة في الممنوعات والحوادث الناجمة عن خطورة الأماكن والأدراج والممرات، ويجب اختيار مواقع آمنة للأبنية المدرسية بعيدة عن الضجة والمناطق المكتظة بالسكان والسيارات، فضلاً عن عدم قبول طلبة ذوي ملفات

جنائية، وعدم قبول أعداد طلبة فوق استيعاب مرافق المؤسسة التربوية مما يخلق اكتظاظاً ينعكس على الجوانب الصحية والجوانب النفسية للطلبة. إضافة لما ذكر، ينبغي اعتماد برنامج صحي متكامل في المؤسسة التربوية يوفر للطلبة أطباء وصيديات وسيارات إسعاف داخل الحرم المدرسي، مع إمكانية توفير تأمين صحي (جويلي، 2002).

• **المصداقية Credibility** : إن مصداقية المؤسسة التربوية (المدرسة) هو مستوى مهم جداً في تحقيق جودة التعليم، ويقصد بمصداقية المؤسسة التربوية درجة قدرتها على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطلاب قبل وأثناء التحاقه بها. فتحاول المؤسسات التربوية استقطاب الطلبة الجدد من خلال إعلاناتها في وسائل الإعلام المختلفة حول كادرها التدريسي وإدارتها المتميزة وإمكانياتها وتسهيلات المادية المتميزة، وبرامجها التعليمية الرائدة، وهنا تبرز مصداقية المدرسة في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت به في إعلاناتها وفي عودها للطلبة أثناء زيارتهم لها، والوعود المقطوعة في نشراتها (السعود، 2003).

• **إمكانية وسهولة الوصول إلى موقع المدرسة Accessibility**: من المستويات المهمة لجودة الخدمة التعليمية هي إمكانية وسهولة الوصول إلى المدرسة، وينبغي التركيز على تحقيق هذا البعد من خلال اختيار الموقع المناسب للمؤسسة التربوية (المدرسة) بحيث يمكن وصول قطاع الطلبة المستهدف إليها ببسر وسهولة. وتحاول المؤسسات التربوية أن تراعي مجموعة من العوامل في اختيار الموقع، وأهم هذه العوامل الهدوء، وتوفير المساحات الكافية التي تتيح إمكانية التوسع مستقبلاً. ويمكن أن تسهل المؤسسة التربوية حصول الطلبة على خدمة التعليم ووصولهم إليها عن طريق توفير خطوط الحافلات إلى المناطق المختلفة، وتوفير السكنات الداخلية للطلبة. وتلجأ بعض المؤسسات التربوية إلى عدم تركيز كل الصفوف ولجميع المراحل الدراسية في مكان واحد وتعمل على توزيعها في عدة أماكن بهدف عدم الضغط على منطقة جغرافية واحدة،

أو تعمل على الفصل ما بين المراحل والأعمار المختلفة للطلبة، ولتحقيق أهداف أخرى تتعلق بالتنمية الاجتماعية (أبو فارة، 2004).

• **الاتصالات Communications:** إن تحقيق الاتصال بين طرفي عملية التبادل (الطالب والمعلم) هو من المستويات التي تصب في تحقيق جودة التعليم، فالإتصال يتيح للمعلم مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه إلى الإدارة المدرسية، وتوفير التغذية العكسية التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات، وهذا ينعكس في مستوى فاعلية المخرجات. وحتى تكون عملية الإتصال عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم، فإنه ينبغي أن يمتلك الطالب والمعلم مهارات الإتصال الناجح ومهارات الإصغاء الفاعل (جويلي، 2002).

وتتوافر عدة وسائل للاتصال تستخدم عادة في الإدارة التعليمية، منها: المشافهة، والكلمة المقروءة، والتعليمات، والتوجيهات المكتوبة، والنشرات والتقارير. والشرط الأساسي لهذه الوسائل أن تكون دقيقة واضحة لا لبس فيها ولا إبهام ولا غموض، وتلعب اللجان والمؤتمرات والمجالس والندوات والاجتماعات دوراً مهماً في عملية الإتصال. كما تتوافر عدة وسائل للاتصال في المؤسسة التعليمية، من أبرزها: المجالس واللجان التربوية والاجتماعات والتقارير (مرسي، 1995).

• **التجسيد المادي للخدمة Tangibility:** إن خدمات التعليم - كغيرها من الخدمات - يجب أن تتسم بالمظاهر المادية، وحتى تحقق هذه الخدمات أهدافها فإنها تحتاج إلى مجموعة من المظاهر المادية التي تجسد هذه الخدمة، وهذه المظاهر المادية تقسم إلى نوعين، النوع الأول هي المظاهر المادية التي تتعلق بخدمات التعليم بصورة مباشرة، والنوع الثاني هي المظاهر

المادية التي تتعلق بخدمات التعليم بصورة غير مباشرة. ومثال النوع الأول: القاعات الدراسية، والمدرجات، والمختبرات العلمية، وقاعات الحاسوب، والأدوات والوسائل التعليمية المرئية والمسموعة، والمكتبة وغيرها. ومن المظاهر المادية التي تتصل بالخدمات التعليمية بصورة غير مباشرة المقاصف، والاستراحات، والنوادي الصحية، والرياضية، والحدائق ومواقف السيارات، وغيرها (أبو فارة، 2004).

• **الفاعلية (Effectiveness):** ويقسم هذا المستوى إلى مجالين، أولهما فاعلية الأهداف الرسمية التي يمكن معرفتها والاطلاع عليها من خلال الوثائق الرسمية للمؤسسة التربوية، أما المجال الثاني فيتمثل في الأهداف العملية والتي تختص بالإنتاج، والإنتاجية، وكمية ونوعية وحجم المخرجات التعليمية التي تقدمها وذلك خلال فترة زمنية محددة. كما تعكس الفاعلية مدى تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها سواء ما يتعلق منها بالمؤشرات المثبتة أو ما أفرزته في ميدان الممارسة العملية. لذا، فإن مستوى الفاعلية المتحققة للمؤسسة تكمن في قدرتها على استخدام واستثمار الطاقات المتاحة لديها، والقدرة على التكيف البيئي من خلال حل المشكلات الإدارية والفنية، فكلما استطاعت المؤسسة التعليمية تحقيق التفاعل (الديناميكي) الهادف والتوازن المتحرك القادر على استثمار تلك الموارد، كلما كانت أكثر فاعلية (الشماع وحمود، 2005).

وتبرز أهم العوامل المؤثرة في قياس نجاح وفاعلية المؤسسة التربوية في العوامل الفنية والتكنولوجية، والعوامل المرتبطة بالموارد البشرية والمتمثلة بالمعلمين والإداريين والطلبة، والعوامل المتعلقة بمخرجات المؤسسة التربوية والمتمثلة في التحصيل الدراسي للطلبة، ومشاركتها في النشاطات الخارجية، وحصولها على الجوائز والمكافآت (الشماع وحمود، 2005)، كما تبرز فاعلية جودة التعليم من خلال قدرة الإدارة التربوية في التخطيط والتنظيم

والتوجيه بهدف تحقيق أهدافها، والمتمثلة في إيصال المادة التعليمية بطرق أكثر فاعلية، وتعتمد على قدرة المعلم على التخطيط والمسؤولية الاجتماعية والطرق المستخدمة في التدريس والتقييم. وهنا تكمن أهمية القيادة التربوية في تحقيق الفاعلية بين طرفي عملية التبادل بين الطالب والمدرسة. كما تتيح الفاعلية توفير التغذية الراجعة التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات والمخرجات التي تعمل الإدارة على تحقيقها (جويلي، 2002).

ضمان الجودة في التعليم :Quality Assurance in Education

تركز المفاهيم الحديثة للجودة في التعليم على عملية التعليم والتعلم، وعلى النتائج (درجة استفادة الطالب منها). وهي تعني بهذا المفهوم جعل عمليات المدرسة قادرة على تحقيق اكتساب الطالب للمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات المطلوبة والتحسين المستمر في ذلك. وتعمل الاتجاهات الحديثة في قياس الجودة على تفادي النظرة الضيقة (أحمد، 2003)، ولا تعمل على قياس مخرجات التعليم المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوى التعليم العام (الزواوي، 2003).

ولقد ارتبط المفهوم التقليدي لجودة التعليم العام بعمليات الفحص والرفض، والتركيز على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية والحركية والمنطقية والتحليلية والسلوكية. لذلك تحول هذا المفهوم التقليدي للجودة في التعليم إلى مفهوم توكيد جودة التعليم الذي يستند بالدرجة الأولى على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء، وبناء منظومات لإدارة الجودة للتعليم (النجار، 2000)، والجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي وذلك من خلال تحسين ظروف العمل لكل العاملين في المؤسسة (المدرسة)، وتركز الجودة على

الجهود الإيجابية التي يبذلها كل شخص يعمل في هذه المؤسسة الاجتماعية. وعند الحديث عن الجودة في التعليم نعني بكل وضوح تحسين تحصيل درجات التلاميذ والارتقاء بمستواهم التحصيلي إلى أكبر قدر ممكن (مدكور، 2003).

وبناء على كل ما سبق، فإن جودة التعليم تعني مقدره مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطلبة وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطلبة لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه (الجسر، 2004)، إن تطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات التربوية يتطلب الاهتمام بمجموعة من المحاور الأساسية. وتؤكد أدبيات الإدارة على هذه المحاور، وأهمها ما يلي (أحمد، 1998) و(Clair, 1997):

المحور الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها

- وجود وثيقة لرؤية المؤسسة، حيث تشارك الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في صياغة الرؤية .

- وجود وثيقة لرسالة المؤسسة حيث تشارك الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في صياغة الرسالة.

المحور الثاني: توافر تنمية مهنية فعالة للكوادر

- تعمل القيادة على تفعيل دور وحدة التدريب والجودة، كما تشجع القيادة العاملين على إجراء البحوث التي تتناول مشكلات وقضايا التعليم.

- وتساند القيادة عمليات التجديد والمبادرات الإبداعية، كما تشجع القيادة المعلمين على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتقدمة.

المحور الثالث: دعم عمليتي التعليم والتعلم

- تدعم القيادة بيئة التعلم المتمركز حول المتعلم، إذ تتبع القيادة أنماطاً متنوعة لمتابعة تقدم المتعلمين دراسياً في ضوء الأهداف، وتسعى القيادة إلى توفير آليات لمشاركة الأطراف المعنية للحد من ضعف حضور المتعلمين وتسرب الطلبة، كما تتبع القيادة أنماطاً متنوعة لمتابعة أداء المعلمين في المؤسسة وتقويمهم، وتدعم القيادة العمل الجماعي وتحفزه. وتعمل القيادة على التواصل على كافة المستويات.

المحور الرابع: وجود نظام مالي وإداري متطور

- توظف القيادة بنود الميزانية بفاعلية وفقاً لخطة التحسين المؤسسي الفعلية.
- تطبق القيادة نظاماً متقدماً للمساءلة على المستويين الفردي الجماعي.
- تتبع القيادة نظاماً متطوراً في تحديد المسؤوليات للعاملين بها وتوزيعها.

متطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم:

يتضمن تطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية مجموعة من المتطلبات، وقد تناولها

(نشوان، 2004) في الآتي:

- 1- دعم وتأييد الإدارة العليا لبرامج الجودة في المؤسسات التعليمية.
- 2- العمل على تحقيق درجة عالية من رضا العملاء الداخليين (المعلمين والطلبة) والخارجيين (أولياء الأمور والمجتمع).
- 3- تهيئة مناخ العمل وثقافة المؤسسة.

4- إعداد خطة للجودة حتى يتم التأكد من أن سياسة الجودة والأهداف الموضوعية لها قد تم تحقيقها.

5- مراقبة العمليات التعليمية، وقياس الأداء للإنتاجية والجودة.

6- الإدارة الفعالة للموارد البشرية بالمؤسسة التعليمية.

7- التعليم والتدريب المستمر للعاملين بالمؤسسة التعليمية.

8- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين الإنتاجية والوصول إلى الجودة المطلوبة.

9- تبني الأنماط القيادية والإدارية المناسبة لمفهوم الجودة.

10- إيجاد نظام معلوماتي جيد يوفر المعلومات ويسمح بتحليلها وتبادلها، وبما يساعد على مراقبة العمليات بصورة مستمرة.

ضبط الجودة في التعليم :

يعدّ ضبط الجودة في التعليم من الأمور بالغة الأهمية، نظراً لما يتطلبه التعليم من تكاليف مادية عالية، وإذا ما كانت مخرجاته تتدنّى في مستوياتها عن المعدلات المطلوبة، فإنها تؤثر على سير التنمية في المجتمع، وتحدّ من تحقيق طموحاته وما ينشده من أهداف. لذا، فإن ضبط الجودة يعدّ وسيلة مهمة للتأكد من أن العملية التعليمية وبكل جوانبها ومكوناتها تسير وفق الخطط المعتمدة، والمواصفات القياسية.

ويرى بعض الباحثين أن ما يحقق الجودة في التعليم ينبغي أن يكون ضمن إطار فلسفة

تضمن المبادئ التالية: (الخطيب، 2004)

1- القيادة التربوية لضبط التقييم من أجل تقديم خدمات مميزة.

2- مسؤولية كل فرد في المؤسسة التعليمية عن تحقيق الجودة في التعليم فيما يخصه.

- 3- استناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء.
- 4- اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من انجازها.
- 5- اكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية بتحسين جودتها.
- 6- الاهتمام بتدريب الهيئة التدريسية والإدارية.
- 7- تبني نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطور والتجديد التربوي.
- 8- تعزيز الانتماء إلى المؤسسة التعليمية والولاء لمهنة التعليم.

العلاقة ما بين الأنماط القيادية ومستويات جودة التعليم

تعدّ القيادة في حدّ ذاتها عملية اجتماعية إنسانية تكاملية نحو تحقيق أهداف محددة، ولا غنى عنها في المجتمعات أو المؤسسات بشتى أنواعها، وتتحقق الأهداف المنشودة بمقدار كفاية تلك القيادات، فكلما كانت القيادة ذات فاعلية آتت ثمارها. كما يلعب العنصر البشري الدور الأهم في تفعيل ونجاح العملية التربوية والتعليمية في المدارس، والتي تحتاج إلى قيادات حكيمة ومؤهلة ومبدعة من أجل تسيير دفتها وتحقيق أهدافها. فكثيراً ما يؤثر النمط القيادي المتبع من قبل مديري المدارس في جودة العملية التعليمية، وذلك ناشئ عن خصائص ذلك القائد والذي يجب أن يكون مؤثراً في نشاط الجماعة، ويرى كنعان (1999) أن القائد والإداري الجيد يؤثر في نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق هدف معين، ولا بد للجماعة من وجود من ينظم العلاقات بين أعضائها ويوجههم، فعند وجود ذلك الشخص القادر على التأثير فيهم، فسوف تزداد كفايته وستحقق الجماعة معه الأهداف المشتركة. ولا يحدث ذلك ما لم يتصف القائد بالعديد من السمات المميزة، ومنها الإبداع الإداري، والذي يختلف بدوره من قائد لآخر وذلك تبعاً لاختلاف النمط الذي يستخدمه ذلك القائد مع مرؤوسيه. وعلى الرغم من وجود قيادات مؤهلة في مدارسنا، إلا أن هذه القيادات تهمل أبعاد الإبداع بكافة أنواعه ومستوياته وصوره على الرغم من

إيمانهم العميق أنه بدون وجود مهارات الإبداع في المدرسة لن تحقق هذه المدرسة ما تصبو إليه من تميّز ورقي وتطور منشود. في حين أن بعض الأنماط القيادية التي يتبعها مديرو المدارس تشجع على الإبداع وتحث عليه، وتؤسس له بيئة خصبة وجواً ملائماً، نجد أن هنالك في المقابل أنماطاً أخرى تقتل الإبداع في مهده وتقضي عليه.

وأشار الطواب (1992) إلى أن من أهم عوامل نجاح القيادة القدرة على إدارة وتحويل الصراع، ذلك أن ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل معه من أنجح الكفايات لدى القيادة، إذ يحتاج القائد إلى قبول المعطيات الآتية كأفضل وسيلة للتعامل مع الصراع:

أ- وجود الصراع والاختلاف في أوجهه المختلفة شيء حتمي ومن الممكن أن يُحل بشكل بناء. فالصراع في حد ذاته حدث محايد، لا هو بالشيء الجيد ولا بالشيء السيئ. ولذلك، فإن عملية إدارة الصراع هي عملية حيوية ومتغيرة وقابلة للتكيف والتعديل.

ب- عملية التغيير والتطوير تفرض بطبيعة الحال حالة من المقارنة، وتستدعي معها أنواعاً من الصراع والاختلاف. ولذلك فإن القائد يحتاج إلى كفايات فرعية للتعامل مع الصراع والاختلاف على النحو التالي:

أولاً: المعرفة: وتشمل :

- 1- فهم القوانين واللوائح والتي يكون لها دور في إدارة الصراع.
- 2- فهم عملية التغيير في المؤسسة.
- 3- فهم نظرية ومبادئ وطرق حل الصراع.
- 4- الإلمام بأفضل الطرق الحديثة لحل الصراعات.

ثانياً: القدرات وتشمل: (الطواب، 1992)

- 1- القدرة على إدارة التغيير وتحديد الاحتياجات في المؤسسة.

- 2- القدرة على تصميم وإدارة برامج تدريب خاصة بالمعلمين والمديرين.
- 3- القدرة على تصميم وإدارة وتقويم تنفيذ البرامج.
- 4- القدرة على تصميم نظام لإدارة الصراع.
- 5- القدرة على العمل بشكل تعاوني.
- 6- القدرة على التعامل مع صنّاع القرار في المؤسسة التربوية لكسب تعاونهم.
- 7- القدرة على الوساطة بين أفراد المجموعة.
- 8- القدرة على تصميم وتنفيذ إستراتيجيات التواصل بين المؤسسات.
- 9- القدرة على فهم ثقافة المؤسسة التي يعمل بها والعمل في إطار تلك الثقافة.
- 10- القدرة على إدخال آليات التعزيز في عملية التغيير.
- 11- القدرة على إدماج الأفراد والمجموعات المتباينة في المنظومة العامة للمؤسسة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت الأنماط القيادية، أو التي تناولت مستويات جودة التعليم، فقد تطرقت بعض من الدراسات إلى دراسة العلاقة ما بين الأنماط القيادية السائدة وجودة التعليم وذلك على مستوى الدراسات العربية والأجنبية. ويعرض الباحث هذه الدراسات وفق تدرج زمني من الأقدم إلى الأحدث في محورين هما: الدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية.

أ- الدراسات العربية:

قامت العيسى (1992) بدراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض، وتعرف مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية لدى المعلمات السعوديات العاملات معهن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة في مستوى الدافعية والروح المعنوية تعزى إلى الخبرة في التدريس والمؤهل والتخصص والنمط القيادي للمديرات. وتكونت عينة الدراسة من (57) مديرة و(646) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة مقياس (ففر) لقياس الأنماط القيادية، ومقياس (الدافعية نحو العمل والروح المعنوية) الذي قامت الباحثة بإعداده. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية هو النمط التسلطي، وأن مستوى الدافعية نحو العمل ومستوى الروح المعنوية عالٍ، وأن هناك فروقاً دالة في مستوى الدافعية تعزى للخبرة والتخصص في مستوى الروح المعنوية تعزى للتخصص العلمي والنمط القيادي.

أجرى (أحمد، 1998) دراسة للتعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة القليوبية والإسكندرية، واستخدم الباحث مقياس وصف السلوك القيادي لكل من هالبن (Haplin) ووينر (Winer) والذي يقيس بعدين أساسيين لسلوك القائد، هما: المبادرة والاعتبارية. وقد اقتصرَت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية، بينما نسبة أقل من المديرين يحرصون على اتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالعاملين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة وإيجاد مناخ إنساني محبب.

وفي دراسة شاملة أجراها (حلمي وفضل، 1998) للتعرف إلى مؤشرات الجودة والتميز في المدارس الثانوية بمصر طبقت أدوات البحث باستخدام أسلوب دلفاي على عدد من مديري المدارس الثانوية ووكلائها والمعلمين الأوائل في (27) مدرسة موزعة على محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سويف، وبلغ مجموع أفراد العينة (213) مدرساً أولاً ووكيلاً ومديراً. وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة التعليم الثانوي تتحمل الجانب الأكبر من المسؤولية عن الفجوة الموجودة باستمرار بين الأهداف المعلنة والمنشودة والواقع الفعلي، خاصة على المستوى الإجرائي. كما توصلت الدراسة إلى أن الإدارة المدرسية لا تشجع على الابتكار والتجديد وتعتمد على المحاولة والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التغيير، هذا بالإضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يُعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء الفعلي، ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها، إضافة إلى غياب المداخل الإدارية الفاعلة على المستوى المدرسي.

أما دراسة (السعيد، 1998) هدفت للتعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، كما يتصورها المعلمون والمعلمات العاملون معهم، واختلاف هذا التصور باختلاف جنس المدير وخبرته ومؤهله العلمي وجنسيته. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي، يليه النمط

الأوتوقراطي ثم النمط الترسلّي. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية في النمط الديمقراطي والأوتوقراطي يُعزى لجنس المدير.

وأجرى عياصرة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدرس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم ، وتكونت عينة الدراسة من (1141) معلماً ومعلمة، و(76) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم تطوير أداتين للدراسة، استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي ويليه التسبيبي وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، والنمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح 5 سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والتسبيبي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

وأجرى (حردان، 2001) دراسة بعنوان " تصورات معلمي المدارس الثانوية في محافظتي مسقط وظفار بسلطنة عُمان لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم ". فقد هدفت إلى التعرف إلى تصورات معلمي المدارس الثانوية لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم باختلاف الخبرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظتي مسقط وظفار في سلطنة عمان. تم تطبيق مقياس الأنماط القيادية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأنماط السائدة كانت مرتبة كالاتي: النمط التقليدي، النمط السلوكي، النمط الإنساني، النمط الإداري الحديث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وهدفت دراسة (العنزي، 2002) التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته في استجابتهم لأنماط القيادة السائدة لدى المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يُمارسون النمط القيادي الديموقراطي بشكل كبير ضمن عينة الدراسة، في حين لم تكن ممارسة أنماط القيادة التساهلية أو الديكتاتورية ممارسة إلا بدرجة ضعيفة جداً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وفي دراسة ميدانية قام بها (الرجب، 2001) بعنوان " درجة قابلية نظام إدارة الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد"؛ إذ هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الشاملة في محافظة إربد للعام الدراسي (2001) والبالغ عددهم (2574) فرداً. وقد اختيرت عينة عشوائية من هذا المجتمع بلغت (497) فرداً. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على (46) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية والطلبة، المناهج الدراسية، الإمكانيات المادية، والتقييم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة قابلية نظام إدارة الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة تراوحت ما بين المتوسطة والكبيرة.

وفي دراسة قام بها (السعود، 2003) هدفت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة، واقتراح نموذجاً لتطبيقها في المدرسة الأردنية، وبيان أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق. وقد استخدمت الدراسة الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري والتربوي

في هذا المجال. وتوصلت الدراسة إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة على صعيد الإدارة المدرسية، وبينت أن هناك إمكانية لتطبيقها في المدارس الأردنية. كما توصلت الدراسة إلى تصميم نموذج لإدارة الجودة في المدرسة الأردنية يقوم على ستة مبادئ وهي القيادة، والهدف، والاستراتيجية، والعمليات، والنتيجة، والتغذية الراجعة. كما حددت الدراسة أبرز المعوقات التي قد تواجه تطبيق إدارة الجودة في المدارس الأردنية هي التغيير الدائم في القيادات الإدارية العليا، وعدم قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بالتدريب، وجمود القوانين والأنظمة وعدم مرونتها، وصعوبة قياس وتقييم نتائج العمل بشكل دقيق، وضعف الإمكانيات المادية.

أما دراسة (المشعل، 2006) هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واشتملت الدراسة على عينة مسحية مكونة من (395) مستجيبة من معلمات المرحلة الابتدائية. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود ثلاثة أنماط قيادية وبنسب متفاوتة لدى مديري المدارس وهي النمط الديمقراطي، ثم الأوتوقراطي ثم الترسلّي. كما توصلت الدراسة إلى أن مدرسات عينة الدراسة يملنّ نحو الاشتغال بمهنة التدريس. وتوصلت إلى وجود علاقة فيما بين النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلّي وبعض جوانب الرضا، في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديمقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي.

أما دراسة (العارفه وقران، 2006) هدفت للتعرف على معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المسؤولين (مدير التعليم ومساعديه، ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام، وجميع المشرفين التربويين، وجميع مديري المدارس) بمنطقة الباحة التعليمية. واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي (عينة شاملة) والبالغ عددهم (358) فرداً: (44) مسؤولاً تربوياً، و(102) ومشرفان تربويان، و(212) مدير مدرسة.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة التي اشتملت على محورين، الأول خاص بالبيانات الأولية للمستجيبين، وبيانات خاصة بمتغيرات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1- هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام أبرزها على التوالي: ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال - عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة - المركزية في اتخاذ القرار .

2- هناك العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم والمتعلقة بالبيئة المدرسية أبرزها عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة، وعدم توفر صالة طعام مناسبة في المدرسة، وعدم توفر مختبر حاسب آلي أو قاعة إنترنت.

3- هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام، ومن أبرزها على التوالي: عدم مقدرة المقررات على إكساب الطلبة مهارة حل المشكلات، وقلة التطبيقات العملية والمهارية، وعدم ملائمة المقررات الدراسية لسوق العمل.

4- هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية وتعوق تطبيق الجودة في التعليم ومنها على التوالي: كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة، ووجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين بالمدرسة.

5- وجود العديد من المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام منها على التوالي: عزوف المعلم عن حضور البرامج التدريبية، وعدم مقدرة المعلم على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس .

6- وجود العديد من المعوقات المتعلقة بالطلبة التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام وأبرزها على التوالي: ضعف دافعية الطلبة للتعليم والتعلم، وتدني رضا الطلبة عن واقعهم التربوي والتعليمي، وضعف تفاعل الطلبة الصفي.

7- وجود العديد من المعوقات المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع وتعوق تطبيق الجودة في التعليم العام ومنها على التوالي: عدم حضور أولياء الأمور للمجالس المدرسية، وضعف دعم أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية.

وأجرى (العتيبي، 2008) دراسة هدفت للتعرف إلى الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (300) معلم. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة بُعدي المبادأة والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات (العمر، والخبرة، والمؤهل، والحالة الاجتماعية، ونوع المؤهل). كما أظهرت النتائج أن الأنماط القيادية مجتمعة تُفسر قدراً كبيراً من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

أما دراسة (الأحمد، 2010) فهذه هدفت إلى معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم الخاص السعودي للمرحلة الثانوية مقارنة مع جودة مخرجات التعليم الحكومي الأساسي. وتم الاعتماد على المعدل التراكمي الجامعي ومعدل المرحلة الثانوية كمتغيرين أساسيين لهذه الدراسة. كما تم الاعتماد على الأسلوب التجريبي من خلال اختيار عينتين: (50) طالبة من مخرجات التعليم الخاص، و(50) طالبة من مخرجات التعليم الحكومي. ومن أجل رفع مستوى صحة اختبارات هذه الدراسة تم استخدام nested design ، فتم تقسيم عينة التعليم الخاص إلى ثلاث فئات: فئة

الطالبات الحاصلات على 85%، وأعلى في الثانوية وفئة الحاصلات على 90%، وأعلى وفئة الحاصلات على 95%، وتم سحب خمسين طالبة من خريجات التعليم الحكومي الأساسي لهن نفس خصائص الثلاث فئات. واستخدمت الدراسة أسلوب اختبار قبلي وبعدي لكل عينة ولكل فئة (معدل المرحلة الثانوي مقارنة مع الأداء الجامعي) واختبار المقارنة بين فئات العينتين وبين العينتين بشكل كلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبة في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. وهذه النتيجة تنطبق على التعليم الخاص والحكومي، وفي المقارنة بين أداء الطالبات في المرحلة الجامعية فلم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتخرجات من التعليم الخاص والطالبات المتخرجات من التعليم الحكومي.

وأجرى (عبد الله، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. واقتصر البحث على مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي بمحافظة قنا، وتم توزيع الاستبانة على مديري وموجهي ومعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة قنا وذلك للتعرف على مؤشرات الجودة التعليمية المطبقة على طلبة " الصف الثالث الثانوي" من مدارس التعليم الثانوي العام. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر تتلخص في التمكن من البنية الأساسية لمادة التخصص، والتخطيط لعملية التعليم والتعلم، واستخدام طرق التدريس الحديثة، واستخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وإدارة الفصل، والمشاركة الإيجابية في المدرسة، وأن المعلم يستخدم التقويم الذاتي لأدائه المهني باستمرار، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

وأجرت (الطريف، 2011) دراسة هدفت للتعرف على سمات الإدارة المدرسية الفاعلة في الفكر الإداري المعاصر، والتعرف إلى سمات الإدارة المدرسية الفاعلة وفقاً لمعايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، والوقوف على واقع الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها:

- وجود وعي لدى الإدارة المدرسية بأهمية التخطيط في ظل توجهات وزارة التربية والتعليم وخططها التربوية.

- وجود تفويض من قبل الإدارة المدرسية للصلاحيات بما يضمن الإنجاز وتطوير المدرسة وتيسير اتخاذ القرار بدرجة متوسطة.

- افتقار الإدارة المدرسية لمهارة التخطيط الاستراتيجي والتمسك بتقليدية التخطيط.

- افتقار الإدارة المدرسية لبناء رؤية، ورسالة المدرسة على بعدهما ثقافة جديدة، وضعف إدراك الثقافات الجديدة.

- قلة حرص الإدارة المدرسية على إعداد برامج وخطط تنفيذية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

- قلة تطبيق الإدارة المدرسية لأسس ونظم ضمان الجودة.

ب- الدراسات الأجنبية:

أجرت أورفيت (Oravet, 1990) دراسة بعنوان (A Comparison of the

Preceived Leadership Styles of Directors of Area Vocational Centers and High School Principals within the State of Alabama

وقد هدفت إلى المقارنة بين أنماط القيادة لدى مديري المراكز المهنية ومديري

المدارس العليا. وتكونت عينة الدراسة من (129) مدير مدرسة عليا و(102) من مديري مركز مهني في ولاية الألباما. وكان من أبرز النتائج عدم وجود فروق بين تصورات مديري المراكز المهنية ومديري المراكز العليا فيما يتعلق بأساليب القيادة، وأن النمط القيادي السائد لدى كل من مديري المراكز المهنية ومديري المراكز العليا هو النمط الأوتوقراطي الذي يعطي اهتماماً أقل بالعاملين، وأن المديرين ذوي الخبرة الإدارية العليا التي تمتد لأكثر من 10 سنوات أظهروا مستويات مرتفعة في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في العمل.

كما أجرى تشيبونيس (Cheponis, 1991) دراسة بعنوان (**An Analysis of Leadership Styles of First-year Middle School Principals**) وقد هدفت إلى تحليل أنماط القيادة لمديري المدارس المتوسطة في مقاطعة فلوريدا عند انتقالهم من المدارس الدنيا إلى المدارس المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من (16) مدير مدرسة متوسطة في السنة الأولى في المقاطعة التعليمية. وكان من أبرز النتائج أن النمط القيادي السائد هو النمط المساند الداعم (الديموقراطي) وأن المديرين الداعمين طالبوا بعمل أكثر فعالية مع المعلمين من المديرين ذوي النمط التوجيهي، وأن المديرين المساندين طالبوا باهتمام أكثر بالعاملين.

وأجرى لاندين (Landsin, 1995) دراسة بعنوان (**A Comparison of Leadership Styles of Alabama Secondary Schools Principals in the 1984 Exemplary Secondary Schools of United States**) وقد هدفت إلى مقارنة الأنماط القيادية لدى المدارس الثانوية في ولاية الألباما بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (246) مشرفاً. وكان من أبرز

النتائج أن النمط القيادي الذي يعطي اهتماماً عالياً للعمل والعاملين هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية في ألاباما، وهو ما يسمى بالنمط الديموقراطي، ولدى مديري المدارس الثانوية النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجنس ومدة الخبرة من جهة والنمط القيادي لمدير المدرسة الثانوية من جهة أخرى، وكان من بين توصياتها إجراء دورات لمديري المدارس لترسيخ مفهوم النمط الديموقراطي.

أما دراسة بني (Penny, 1996) بعنوان (**The Relationship Between Leadership Style and Personality Type of Texas Elementary Administration**) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية لدى مديري المدارس الابتدائية في ولاية تكساس الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير، واعتمدت الدراسة أربعة أنماط للقيادة هي: النمط الأوتوقراطي، النمط المقنع، النمط الديموقراطي، والنمط المفاوض. وتوصلت الدراسة إلى أن النمطين المقنع والديموقراطي هما الأكثر شيوعاً من بين الأنماط الأخرى.

وأجرى ماسارو وأوغسطس (Massaro & Augustus, 2000) دراسة بعنوان (**Teacher perception of school climate and principle self-reported leadership styles based on three empirical**) وقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة. واستخدم الباحثان أداة (هيرسي وبلاشرد) لأنماط القيادة لمدير المدرسة وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجات المجتمع والمعلمين. وتمثلت عينة الدراسة من (330) معلماً تم اختيارهم من (20) مدرسة من مدارس مانشستر.

وكشفت النتائج إلى عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة.

أما دراسة كوتان (Cottan, 2001) بعنوان (**Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education, School Improvement Research Services (SIRS)**) فهدفت إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة في التعليم الثانوي في مقاطعة (Sitika) بولاية ألاسكا، وقد وضعت معياراً محدداً لعملية التحسين المستمر للطلبة في مدرسة (Edgecumbe High School). توصلت الدراسة إلى إمكانية تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكانية توجيه الطلبة نحو فهم دروسهم حيث يتأكد المعلمون من فهم الطلبة لأهداف هذه الدروس، وأن فهم الطلبة لاستراتيجيات التعليم وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة يساعد في تسهيل عملية التدريس وضرورة انخراط المعلمين والإداريين والطلبة في التنمية المهنية المستمرة.

أما دراسة لوخواريني (Lukhwareni, 2003) بعنوان (**Total quality management as a response to educational in school management**) فقد هدفت الدراسة إلى التحقيق فيما إذا كانت التغييرات التي استحدثتها نظام التعليم في دولة جنوب إفريقيا منذ عام (1994) حتى إعداد الدراسة قد أسفرت عن تحسين للجودة التعليمية، وإذا ما كان هناك بعض المدارس أديرت فعلاً بالجودة. ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة عشوائية من الإدارات المدرسية والمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن التغييرات التي تم إحداثها قد أسفرت فعلاً عن تحسينات في الجودة التعليمية، وأن المدارس التي طبقت نظام إدارة الجودة قد أصبحت من المدارس التي تتميز بنوعية التعليم وفاعليته. كما بينت النتائج أن تبني استراتيجية الجودة في بعض المدارس سيُمكنها من أن تصبح مدارس نموذجية للجودة.

وأجرت شارما (Sharma, 2011) دراسة بعنوان (**Attributes of School Principals-**

Leadership Qualities & Capacities) اتجاهات مديري المدارس القيادية: الجودة

والإمكانيات، والتي هدفت إلى اختبار العلاقة ما بين مستوى إدراك المعلمين لإمكانيات القيادة

لدى مديريهم وجودة القيادة في تقمص الأدوار، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والراحة. وتم

اختيار (300) معلم ومعلمة في مدارس ماليزيا، كما تم تصميم استبانة لأبعاد القيادة وتوزيعها

على العينة. وتوصلت الدراسة إلى أن لدى المديرين تصوراً وإمكانية في الوصول إلى أبعاد

وإمكانيات القيادة ومتوسط أداء بالنسبة لمعايير القيادة. ومع ذلك، فقد توصلت الدراسة إلى وجود

علاقة إيجابية قوية ما بين مستوى إدراك المعلمين لأبعاد القيادة وبين إمكانيات المديرين القيادية.

خلاصة الدراسات السابقة:

قام الباحث بجمع الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية وحاول أن

يجمع أكبر قدر ممكن من الدراسات التي تتناسب مع هدف الدراسة الذي يتناول أنماط القيادة

للمدراء وعلاقتها بمستوى جودة التعليم ومجتمع المعلمين في المدارس الخاصة، حتى يتم

تحصيل أكبر فائدة من تناول تلك الدراسات، أما عن أهم جوانب الدراسات السابقة من حيث

الوصف العام لها والفائدة المرجوة منها، فقد تمت الاستفادة من مقاييس تلك الدراسات والأدبيات

التربوية، وما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تميزت في بحث العلاقة

الارتباطية بين أنماط القيادة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم في ضوء متغيرات الجنس والخبرة

والمؤهل العلمي.

تناولت الدراسات السابقة العديد من الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس، فضلاً عن

تناولها لمستويات جودة التعليم.

ومن خلال الاستعراض للدراسات التي تناولت الأنماط القيادية، وجد أن معظمها قد تناول النمط الأوتوقراطي والديموقراطي والمتسيب (الحر)، ومن أبرز الدراسات العربية: دراسة أحمد (1998)، ودراسة العيسى (1992)، ودراسة حردان (2001)، ودراسة بني (1996).
والنمط الديموقراطي في دراسة عياصرة (2004) ودراسة السعيد (1998) ودراسة العنزي (2002) ودراسة لاندسن (1995).

في حين تناولت دراسات أخرى جودة التعليم في المدارس، ومن أبرز الدراسات العربية: دراسة حلمي وفضل (1998)، ودراسة السعود (2003)، ودراسة العارفة وقران (2006)، ودراسة الأحمد (2010)، ودراسة عبد الله (2010). في حين تم استعراض مجموعة من الدراسات الأجنبية، ومن أبرزها دراسة كوتان (Cottan, 2001)، ودراسة لوخوراني (Lukhwareni, 2003)، كما تم استعراض مجموعة من الدراسات التي بحثت في العلاقة ما بين الأنماط القيادية وجودة التعليم في المدارس، ومن أبرزها دراسة شارما (Sharma, 2011)، ودراسة الطريف (2011). وقد تبينت ارتباطات الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية في تناولها لمحوري الدراسة وهما الأنماط القيادية ومستوى جودة التعليم، وفيما يلي تعليق على بعض من هذه الدراسات:

1- الأهداف:

تحددت أهداف الدراسات السابقة بمعرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس والسمات الشخصية لهم، وعلاقة هذه الأنماط بمستوى جودة التعليم في المدارس، ودرجة تأثيرها في رفع أو خفض مستوى جودة التعليم في المدارس عينة الدراسة، كما هدفت إلى المقارنة بين أنماط القيادة المدرسية وأثر بعض من العوامل الشخصية عليها. في حين هدفت الدراسة الحالية

إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين.

2- أفراد العينة:

اشتملت عينة الدراسات السابقة على مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة، والمشرفين التربويين، واختلفت أعداد عينات الدراسات السابقة بحسب طبيعتها وحدودها الزمانية والمكانية. أما الدراسة الحالية فقد أجريت على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة الأساسية والثانوية والمختلطة في محافظة العاصمة عمان وبلغ عدد أفرادها (500) معلم ومعلمة.

3- أدوات الدراسة:

استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة أداة للقياس، وفي الدراسة الحالية تم تطوير استبانتين، فشملت الاستبانة الأولى على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، في حين شملت الاستبانة الثانية على مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة.

4- الوسائل الإحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة أكثر من وسيلة إحصائية مثل تحليل التباين الأحادي / الثنائي، واختبارات شيفيه، والمتوسطات الحسابية، ومعاملات الارتباط بيرسون، واختبار ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والرتب. وتم كذلك استخدام نفس الوسائل الإحصائية في الدراسة الحالية.

5- النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي، وتباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستويات جودة التعليم، والمعايير المتبعة في تطبيق الجودة في التعليم في المؤسسات التربوية (المدارس). وتختلف الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في اعتماد ثلاثة أنماط قيادية لمديري المدارس الخاصة للاختبار وهي النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط المتسيب (الحر). وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهدافها وأدوات الدراسة والوسائل الإحصائية في بعض النتائج وتختلف عن غيرها من الدراسات السابقة في نتائجها وإجراءاتها وفي ربط المتغيرات والمكان الذي تمت فيه الدراسة والتطرق لأحدث المراجع التي تناولت الدراسة.

6- الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأدب النظري للدراسة وتطوير الاستبانات والربط مع نتائج الدراسة الحالية. تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بما يلي:

1. على الرغم من كثرة الدراسات في مجال الأنماط القيادية وجودة التعليم في المجالات المختلفة ومنها التربوية، إلا إن مثل هذه الدراسات لم تربط بين هذين البعدين معاً بل تكاد تكون نادرة وخصوصاً في المدارس الخاصة، ومن هنا فإن هذه الدراسة ستعمل على توفر مؤشرات هامة حول العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم.

2. إن الدراسات التربوية السابقة قد ركزت على دراسة الأنماط القيادية وجودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي، بينما هذه الدراسة تناولت هذين البعدين على مستوى المدارس الخاصة.

3. إنها تدرس تلك العلاقة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم حيث يشكل المعلمون المحور الأساسي للعملية التعليمية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة المستخدمة لجمع البيانات وآلية التأكد من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة. كما يتضمن توضيحاً لإجراءات الدراسة.

منهجية البحث المستخدم

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة. واعتمدت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، سواء بالنسبة للأنماط القيادية أو بالنسبة لمستوى جودة التعليم.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، إذ يبلغ عددهم (14,047) معلماً ومعلمة يعملون في (494) مدرسة خاصة وعلى جميع مستوياتها الأساسية والثانوية والمختلطة (وزارة التربية والتعليم، 2011)، موزعة على ألوية محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2011-2012، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1)

توزع مجتمع الدراسة في المدارس الخاصة ضمن الأولوية التابعة لمحافظة العاصمة عمان
وأعداد المعلمين العاملين فيها للعام 2011-2012 *

المجموع	عدد المعلمين		اللواء
	إناث	ذكور	
46	20	26	لواء الجيزة
1986	1628	358	لواء ماركا
22	16	6	لواء الموقر
2710	2221	489	لواء قصبة عمان
5476	4491	985	لواء الجامعة
1511	1239	272	لواء وادي السير
144	114	30	لواء ناعور
1964	1662	302	لواء القويسمة
188	129	59	لواء سحاب
14047	11520	2527	المجموع

المصدر: وزارة التربية والتعليم - مديرية التعليم الخاص - 2012.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة عمان والموزعين على (100) مدرسة، حيث تم توزيع الاستبانات على (500) معلم ومعلمة وبنسبة (3.6%) من عدد المعلمين والمعلمات الإجمالي (Krejcie and Morgan, 1970) وقد تمت استعادة جميع الاستبانات وخضعت لعملية التحليل. والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة على المدارس الخاصة في محافظة عمان العاصمة حسب المتغيرات الديموغرافية للعينة.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	224	44.8%
	إناث	276	55.2%
	المجموع	500	100%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	173	34.6%
	5-10 سنوات	184	36.8%
	أكثر من 10 سنوات	143	28.6%
	المجموع	500	100%
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	110	22.0%
	بكالوريوس	290	58.0%
	دراسات عليا	100	20.0%
	المجموع	500	100%

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأداة الآتيتين:

الأداة الأولى: استبانة الأنماط القيادية:

تم تطوير استبانة الدراسة الأولى لقياس مستوى الأنماط القيادية لمديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين بالرجوع إلى الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة والرسائل والأطروحات الجامعية، مثل: دراسة أحمد (1998)، ودراسة السعيد (1998)، ودراسة حردان (2001)، ودراسة العنزي (2002)، وقد تضمنت الاستبانة بصيغتها الأولية (66) فقرة لقياس مستوى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، وأعطى لكل فقرة وزن متدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجات الأنماط القيادية (دائماً، غالباً، أحياناً،

نادراً، أبدأً) وتمثل رقمياً الترتيب (5، 4، 3، 2، 1)، وغطت هذه الفقرات الأنماط القيادية لدى المديرين. الملحق (1) يوضح الاستبانة بصيغتها الأولية.

صدق أداة الدراسة الأولى (استبانة الأنماط القيادية):

تم التأكد من صدق أداة الدراسة الأولى، بما تضمنته من فقرات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من عشرة محكمين من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط والجامعة الأردنية، وقد طلب منهم إبداء الرأي في صلاحية فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، وإجراء أية تعديلات ملائمة تخدم الدراسة. الملحق (2) يوضح ذلك.

وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم اعتمد الباحث الفقرات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) فأكثر، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وتم استبعاد جميع الفقرات التي اتفق على عدم صلاحيتها من قبل المحكمين، وتم حذف (21) فقرة لم تكن ذات صلة بموضوع الدراسة، حتى استقرت فقرات الاستبانة الأولى على (45) فقرة. الملحق (3) يبين أداة الدراسة الأولى بصيغتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة الأولى (استبانة الأنماط القيادية):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة الأولى قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة التطبيق على العينة نفسها، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين البيانات التي تم تجميعها لمرتي التطبيق، وأشارت قيمة معامل الارتباط إلى أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية، إذ بلغ معامل الثبات (0.87). كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة الأولى

من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي فبلغ (0.87). أيضاً تُعد هذه القيمة لمعامل الثبات مقبولة في الأبحاث التربوية والنفسية.

الأداة الثانية: (استبانة مستوى جودة التعليم):

قام الباحث بتطوير استبانة الدراسة الثانية لقياس مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والرسائل والأطروحات الجامعية ذات الصلة، مثل: دراسة السعود (2003)، ودراسة العارفة وقران (2006)، ودراسة الأحمد (2010)، دراسة كوتان (Cottan, 2001)، ودراسة لوخواريني (Lukhwareni, 2003)، وقد تضمنت الاستبانة الثانية (40) فقرة لقياس مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين وأعطى لكل فقرة وزن متدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجات مستوى جودة التعليم (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، مقبول، منخفض)، وتمثل رقمياً الترتيب (5، 4، 3، 2، 1)، وغطت هذه الفقرات مستوى جودة التعليم للمدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين. الملحق (4) يوضح الاستبانة بصيغتها الأولية.

صدق أداة الدراسة الثانية: (مستوى جودة التعليم):

تم التأكد من صدق أداة الدراسة الثانية، بعرضها على مجموعة من المحكمين تتكون من عشرة محكمين من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط والجامعة الأردنية، وقد طلب من هؤلاء المحكمين بيان رأيهم بصدد فقرات أداة الدراسة من حيث صلاحية الأداة وإجراء أي تعديلات تخدم الدراسة.

الملحق (2) يوضح ذلك.

وبعد الاطلاع على الاقتراحات والملاحظات التي قدمها المحكمون اعتمد الباحث الفقرات التي نالت نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وتم تعديل بعض الفقرات لغوياً إلى أن استقرت الاستبانة الثانية على (40) فقرة. الملحق (5) يبين ذلك.

ثبات أداة الدراسة الثانية: (مستوى جودة التعليم):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة الثانية استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين أعيد التطبيق على العينة نفسها، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون للبيانات التي تم تجميعها لمرتي التطبيق، وأشارت قيمة معامل الارتباط إلى أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية، إذ بلغ معامل الثبات (0.89). كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة الثانية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي فبلغت قيمة الثبات (0.89) وتعد هذه القيمة لمعامل الثبات مقبولة في الأبحاث التربوية والنفسية.

الجدول (3)

ثبات أدوات الدراسة

الأداة الأولى: الأنماط القيادية

الرقم	المجال	كرونباخ ألفا
1	النمط الأوتوقراطي	0.93
2	النمط الديمقراطي	0.88
3	النمط المتسيب	0.71
	الدرجة الكلية	0.87

الأداة الثانية: مستوى جودة التعليم

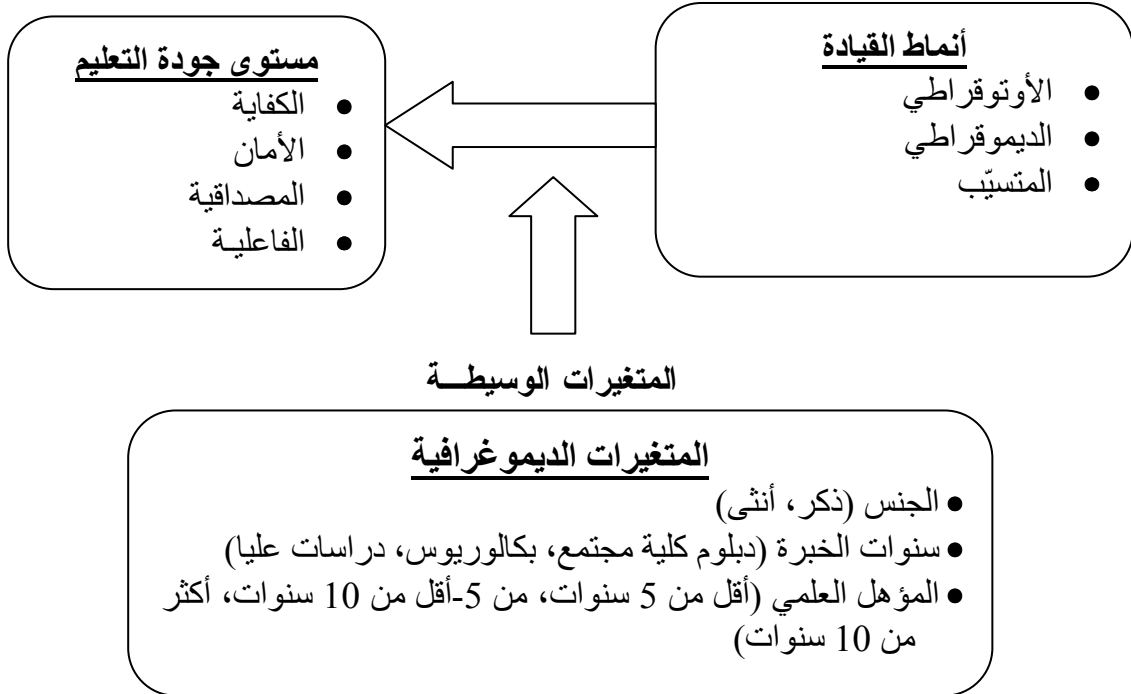
الرقم	المستوى	كرونباخ ألفا
1	الكفاية	0.87
2	الأمان	0.90
3	المصدقية	0.78
4	الفاعلية	0.81
	الدرجة الكلية	0.89

متغيرات الدراسة:

يمكن تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة والوسيطه لهذه الدراسة من خلال النموذج الآتي:

المتغيرات التابعة

المتغيرات المستقلة



المعالجة الإحصائية:

- تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:
- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والرتب، والدرجة.
- للإجابة عن السؤال الثالث تمت استخدام معامل الارتباط بيرسون والرجوع إلى الجداول الإحصائية لمعرفة دلالة قيمة معامل الارتباط.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق الإحصائية بين متوسطات فئات المتغيرات لأكثر من فئتين (كمتغير المؤهل العلمي والخبرة) وإذا ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية سيتم اختبار أسلوب شافيه.
- اختبار (t-test) لاختبار الفروق في العينات الثنائية المستقلة (الجنس).
- معامل الارتباط ومعادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الثبات.

إجراءات الدراسة

- قام الباحث بالإجراءات التالية للحصول على المعلومات اللازمة لخدمة أغراض وأهداف الدراسة:
- عرض أداتي الدراسة على عدد من المحكمين للتعديل عليهما وتطويرهما لغايات تحقيق أهداف الدراسة.
- بناء الأدوات بصورتها النهائية واستخراج الصدق والثبات.
- الحصول على كتاب من الجامعة لغرض تسهيل مهمة الباحث. الملحق (6).

- تم تحديد المدارس المشمولة في الدراسة (وعددها 100 مدرسة)، ثم سحب الباحث عينة عشوائية من أسماء هذه المدارس (أساسية، ثانوية) تتوزع في مناطق عمان المختلفة، بعضها مدارس للذكور وبعضها للإناث، وبعضها الآخر مدارس مختلطة.
- تم اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة العاملة في محافظة العاصمة عمان بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم توزيعها كعينة عشوائية طبقية.
- قام الباحث بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة بنفسه وطلب منهم تعبئة الاستبانات بدقة وموضوعية وذلك بوضع إشارة (✓) على الإجابات المناسبة.
- تطبيق الأداتين على عينة طبقية عشوائية بعد توضيح أهداف الدراسة وأهميتها لهم، مع تأكيد سرية المعلومات والبيانات التي سيقدمونها، واستخدامها فقط لأغراض البحث العلمي.
- تم إعطاء المستجيبين فرصة كافية للإجابة، واستغرق توزيع الاستبانات وجمعها (20) يوماً، وكانت نسبة الاسترجاع (100%) والتي بلغ عددها (500) استبانة لكل من الأنماط القيادية ومستوى جودة التعليم.
- وتم تفرغ الاستبانات المسترجعة في نموذج خاص بالحاسوب تمهيداً للقيام بالمعالجة الإحصائية.
- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج النتائج بناءً على أسئلة الدراسة.
- استخلاص النتائج ومناقشتها ومقارنتها بنتائج دراسات سابقة ذات صلة.
- تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

وتم تحديد مستوى الأنماط القيادية لمديري المدارس الخاصة ومستوى جودة التعليم

باعتداد المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبدل} - \text{القيمة الدنيا للبدل}}{\text{عدد المستويات}} = \text{الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم}$$

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض $1 + 1.33 = 2.33$

أي من (1-2.33)

ويكون المستوى المتوسط من 2.34-3.67

ويكون المستوى المرتفع من 3.68-5

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن

أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما الأنماط القيادية السائدة لدى

مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد

الرتبة والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في

محافظة العاصمة عمان، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للأنماط القيادية السائدة لدى مديري
المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان ولكل مجال من مجالات
أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
1	النمط الأوتوقراطي	3.48	0.87	1	متوسط
2	النمط الديموقراطي	3.33	0.75	2	متوسط
3	النمط المتسيب	3.12	0.95	3	متوسط
	الدرجة الكلية	3.31	0.79		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من

وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

(3.31) وانحراف معياري (0.79)، وجاءت مجالات أداة الدراسة في المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.48 - 3.12)، وجاء في الرتبة الأولى النمط الأوتوقراطي، بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.87) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاء النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.75) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة النمط المتسيب (الحر) بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.95) وبمستوى متوسط، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:-

1- النمط الأوتوقراطي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة والنمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى والنمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
13	يعدّ المدير المناقشة مضيعة للوقت	3.99	1.10	1	مرتفع
10	يُطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها	3.71	1.09	2	مرتفع
14	يتابع المدير عملية دوام المعلمين بشدة	3.71	1.01	2	مرتفع
9	يعتمد المدير على بعض المعلمين لإنجاز بعض أعماله الخاصة	3.69	1.14	4	مرتفع
1	يضع المدير تعليمات تحرمني من التحدث مع زملائي أثناء العمل	3.54	1.15	5	متوسط
3	يتصرف المدير دون مشاورة العاملين في المدرسة	3.50	1.12	6	متوسط
6	يتقيد المدير بحرفية التشريعات	3.42	1.10	7	متوسط
7	يهتم المدير بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين	3.42	1.08	7	متوسط
4	يتخذ المدير القرارات دون الأخذ برأي المعلمين	3.40	1.08	9	متوسط
11	يُقلل المدير من شأن الاقتراحات التي يُبديها المعلمون	3.40	1.17	9	متوسط
15	يتسلط المدير في اتخاذ قراراته فلا يسمح بمناقشته	3.40	0.95	9	متوسط
2	يطلب مني المدير أن أنجز المهمات التي يكلفني بها فقط	3.38	1.21	12	متوسط
12	يفرض المدير القرارات على المعلمين	3.25	1.14	13	متوسط
8	يُصر المدير على أفكاره أثناء تطبيق القرارات	3.23	1.21	14	متوسط
5	يضع المدير معايير الأداء حسب رغبته للتعرف إلى مستوى أداء المعلمين	3.18	1.23	15	متوسط
	الدرجة الكلية	3.48	0.87		متوسط

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى النمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة

من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط الأوتوقراطي كان متوسطاً، إذ بلغ

المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.48) وانحراف معياري (0.87)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.18 - 3.99). وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (13) " يعتبر المدير أن المناقشة مضيعة للوقت "، بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.10)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرتان (10) " يُطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها" و(14) " يتابع المدير عملية دوام المعلمين بشدة" بمتوسط حسابي (3.71) وانحرافين معياريين (3.71) و (1.01) على الترتيب، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (8) "يُصر المدير على أفكاره أثناء تطبيق القرارات " بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.21)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) يضع المدير معايير الأداء حسب رغبته للتعرف إلى مستوى أداء المعلمين بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.23).

2- النمط الديمقراطي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة والنمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى والنمط القيادي السائدة لدى
مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط
الديموقراطي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
22	يسعى المدير إلى نشر بيئة ديموقراطية في المدرسة	4.20	0.90	1	مرتفع
27	يُوفّق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين	3.55	1.33	2	متوسط
24	يجدول المدير الأعمال الواجب إنجازها للجميع بعد مناقشتها معهم	3.53	1.06	3	متوسط
25	يوصي المدير بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز	3.47	1.21	4	متوسط
28	يشرح المدير للمعلمين بصراحة سبب عدم موافقته على بعض اقتراحاتهم	3.44	1.24	5	متوسط
19	يُقدّر المدير عمل المعلم الجيد حيث يستمع إلى رأيه المتعلق بتقييمه السنوي	3.43	1.04	6	متوسط
30	يسمح المدير للمعلمين بأخذ دور قيادي	3.37	1.24	7	متوسط
20	يهتم المدير باقتراحات المعلمين للعمل على تطبيقها	3.36	1.09	8	متوسط
26	يتابع المدير صناعة القرارات بفعالية	3.35	1.21	9	متوسط
17	يعطي المدير للمعلمين فرصة التحدث عن أوضاعهم الاجتماعية والشخصية	3.22	1.07	10	متوسط
16	يقيم المدير علاقة اجتماعية مع المعلمين	3.13	1.18	11	متوسط
21	يخبرني المدير بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها	3.12	1.18	12	متوسط
18	يصغي المدير جيداً عندما يشرح له المعلم درجة تقدمه في إنجاز العمل	2.98	1.16	13	متوسط
23	ردود فعل المدير معروفة لدى الجميع	2.94	1.13	14	متوسط
29	يُقيّم المدير مقدرات العاملين بموضوعية	2.88	1.16	15	متوسط
	الدرجة الكلية	3.33	0.75		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى النمط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط الديمقراطي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.33) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بالمستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.20 - 2.88) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (22) " يسعى المدير إلى نشر بيئة ديمقراطية في المدرسة "، بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.90)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (27) " يُوفّق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين" بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.33)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (23) " ردود فعل المدير معروفة لدى الجميع " بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.13)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (29) " يُقيّم المدير مقدرات العاملين بموضوعية" بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (1.16).

3- النمط الحر (المتسيب):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة والنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى والنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط المتسبب (الحر) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
34	يتخذ المدير قراراته بناءً على معلومات غير كافية	3.35	1.20	1	متوسط
35	يغادر المدير كثيراً لتلبية طلباته الخاصة	3.33	1.33	2	متوسط
42	يُحجم المدير عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة	3.31	1.16	3	متوسط
31	يجري المدير التغيير لإرضاء الآخرين	3.26	1.26	4	متوسط
33	يواجه المدير مشكلة في تنظيم الوقت في خطته اليومية	3.26	1.25	4	متوسط
32	يترك المدير حرية اتخاذ القرارات الإدارية للآخرين	3.24	1.23	6	متوسط
45	يصدر المدير أوامره عن طريق الآخرين	3.21	1.14	7	متوسط
37	يعقد المدير اجتماعات مع المعلمين بشكل غير منتظم	3.05	1.15	8	متوسط
44	يتساهل المدير مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم	3.04	1.27	9	متوسط
36	يستثني المدير المراجعين من جدولته الزمني	2.98	1.26	10	متوسط
39	يجتهد المعلمون في المدرسة لتحقيق الأهداف دون توجيه من المدير	2.97	1.11	11	متوسط
43	تتسم اجتماعات المدير بالمعلمين بالارتجال والعفوية	2.97	1.18	11	متوسط
38	يخصص المدير وقتاً غير كافٍ لحل المشكلات	2.96	1.18	13	متوسط
40	يتجنب المدير تطوير المعلمين مهنيًا	2.96	1.14	13	متوسط
41	يخصص المدير وقتاً غير كافٍ لمناقشة القضايا التربوية مع المعلمين	2.96	1.15	13	متوسط
	الدرجة الكلية	3.12	0.95		متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة

من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة لفقرات النمط المتسبب (الحر) كان متوسطاً، إذ

بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.12) وانحراف معياري (0.95)، وجاءت فقرات هذا

المجال في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2-95-3.35)، وجاء في

الرتبة الأولى الفقرة (34) " يتخذ المدير قراراته بناءً على معلومات غير كافية "، بمتوسط

حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.20)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (35) " يغادر المدير كثيراً لتلبية طلباته الخاصة" بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرات (38) يخصص المدير وقتاً غير كافٍ لحل المشكلات" و (40) " يتجنب المدير تطوير المعلمين مهنياً " و(41) " يخصص المدير وقتاً غير كافٍ لمناقشة القضايا التربوية مع المعلمين" بمتوسط حسابي (2.96) وانحرافات معيارية (1.18)، و(1.14)، و(1.15) على الترتيب.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما مستوى جودة التعليم في

المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم

تحديد الرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة

نظر المعلمين، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	الكفافية	3.73	0.88	1	مرتفع
2	الأمان	3.38	0.74	2	متوسط
3	المصادقية	3.10	0.75	3	متوسط
4	الفاعلية	3.02	0.82	4	متوسط
	الدرجة الكلية	3.31	0.66		متوسط

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة

العاصمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.31)

وانحراف معياري (0.66)، وجاءت مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط باستثناء مجال الكفاية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.02-3.73)، وجاء في الرتبة الأولى مجال الكفاية بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.88) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء مجال الأمان بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.74) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الفاعلية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.82) وبمستوى متوسط، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:-

1- مجال الكفاية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الكفاية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	تتوافر لدى مدير المدرسة الخبرات الأكاديمية الجيدة	4.02	1.05	1	مرتفع
4	يملك الكادر التعليمي معرفة علمية عالية	3.99	1.25	2	مرتفع
2	يملك مدير المدرسة خبرة إدارية متميزة	3.87	1.07	3	مرتفع
5	تتوافر لدى المعلمين مهارات البحث العلمي	3.84	1.11	4	مرتفع
9	تتميز الإدارة المدرسية بالكفاية في أداء المهام الموكولة إليها	3.81	1.10	5	مرتفع
7	يملك المعلمون القيم الأخلاقية التي تتسجم مع أهداف المدرسة	3.80	1.12	6	مرتفع
3	يوفر مدير المدرسة الكادر التعليمي الكفوء	3.75	1.19	7	مرتفع
10	تعمل الإدارة المدرسية على رفع كفاءة الطلبة	3.75	1.12	7	مرتفع
8	يعمل مدير المدرسة على توفير احتياجات الطلبة	3.68	1.16	9	مرتفع
6	يعمل المعلمون في المدرسة على تطوير معرفتهم التعليمية في مجال اختصاصهم	2.79	1.29	10	متوسط
	الدرجة الكلية	3.73	0.88		مرتفع

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الكفاية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.73) وانحراف معياري (0.88)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع باستثناء فقرة واحدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.79-4.02)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (1) " تتوفر لدى مدير المدرسة الخبرات الأكاديمية الجيدة "، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (1.05)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) " يمتلك الكادر التعليمي معرفة علمية عالية " بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.25)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (8) "يعمل مدير المدرسة على توفير احتياجات الطلبة " بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.16)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) "يعمل المعلمون في المدرسة على تطوير معرفتهم التعليمية في مجال اختصاصهم" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (1.29).

2- مجال الأمان

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الأمان مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
11	يشعر المعلم بالأمان الوظيفي في المدرسة	3.89	1.06	1	مرتفع
20	تتوافر بيئة صحية آمنة في المدرسة	3.81	0.99	2	مرتفع
14	تعمل الإدارة المدرسية على توفير البيئة المناسبة	3.61	1.03	3	متوسط
15	تتميز المدرسة بتوفر البيئة النفسية المريحة للمعلمين	3.48	1.18	4	متوسط
12	يطمح المعلم في الاستمرار في وظيفته لدى المدرسة	3.37	1.30	5	متوسط
18	تتميز المدرسة بندرة المشكلات فيها	3.36	1.07	6	متوسط
17	تحقق الهيئة الإدارية العاملة في المدرسة درجة عالية من الأمان للعاملين	3.34	1.17	7	متوسط
16	توفر الإدارة المدرسية البيئة الآمنة من المخاطر للطلبة قدر الإمكان	3.29	1.25	8	متوسط
13	يحصل المعلم على كامل حقوقه في المدرسة	3.11	1.36	9	متوسط
19	تتميز المدرسة بأن أعداد الطلبة فيها مناسبة	2.59	1.15	10	متوسط
	الدرجة الكلية	3.38	0.74		متوسط

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة

العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الأمان كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي

للدرجة الكلية (3.38) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى

المتوسط باستثناء الفقرتين (11، 20)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.59-3.89)،

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (11) "يشعر المعلم بالأمان الوظيفي في المدرسة" بمتوسط

حسابي (3.89) وانحراف معياري (1.06)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (20) "تتوفر بيئة

صحية آمنة في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.99)، وجاءت في

الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (13) "يحصل المعلم على كامل حقوقه في المدرسة" بمتوسط حسابي

(3.11) وانحراف معياري (1.36)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (19) "تتميز المدرسة بأن أعداد الطلبة فيها مناسبة" بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (1.15).

3- مجال المصداقية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال المصداقية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
21	يشعر المعلم بمصداقية الإدارة المدرسية بشكل عام	3.68	1.05	1	مرتفع
25	توفر المدرسة برامج تعليمية متميزة	3.55	1.33	2	متوسط
27	يلتزم مدير المدرسة بتحقيق رسالة المدرسة	3.50	1.23	3	متوسط
29	توفر الإدارة المدرسية الراحة النفسية للطلبة	3.33	1.31	4	متوسط
26	تحقق الإدارة المدرسية ما وعدت به في إعلاناتها	3.21	1.21	5	متوسط
28	توفر الإدارة المدرسية الراحة النفسية للمعلم	3.20	1.31	6	متوسط
22	تلتزم الإدارة المدرسية بتعهداتها للطلبة	2.95	1.21	7	متوسط
30	تتميز المدرسة بسمعة طيبة	2.67	1.30	8	متوسط
23	تعلم المدرسة عن الكادر التدريسي المتوافر لديها	2.46	1.25	9	متوسط
24	يتم الإعلان عن مستوى الإدارة المدرسية المتوفرة من خلال وسائل الإعلام المستخدمة بشفافية	2.41	1.26	10	متوسط
	الدرجة الكلية	3.10	0.75		متوسط

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال المصداقية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.10) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت فقرات هذا المجال في

المستوى المتوسط باستثناء فقرة واحدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.41-3.68)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (21) " يشعر المعلم بمصداقية الإدارة المدرسية بشكل عام "، بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.05)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (25) " توفر المدرسة برامج تعليمية متميزة " بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.33)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (23) "تعلن المدرسة عن الكادر التدريسي المتوافر لديها " بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (1.25)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) "يتم الإعلان عن مستوى الإدارة المدرسية المتوفرة من خلال وسائل الإعلام المستخدمة بشفافية" بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (1.26).

4- مجال الفاعلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الفاعلية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
38	تتابع الإدارة هيئتها التدريسية من خلال التغذية الراجعة التي تسهم في تحسين العملية التعليمية	3.28	1.19	1	متوسط
39	تركز الإدارة المدرسية على الإنتاجية في تحقيق أهداف التعليم	3.23	1.22	2	متوسط
36	يناقش المدير مع المعلمين مشاكل الطلبة بجدية	3.19	1.24	3	متوسط
31	توجه الإدارة المعلمين لاستخدام طرق أكثر فاعلية لإيصال المادة التعليمية للطلبة	3.15	1.30	4	متوسط
40	تدعم الإدارة المدرسية مهارات الإصغاء لدى المعلمين	3.14	1.28	5	متوسط
34	تعمل الإدارة المدرسية على تحقيق الفاعلية بين المعلم والطالب من خلال تطبيق مستوى جودة التعليم	3.12	1.20	6	متوسط
35	تعمل المدرسة على توجيه الطلبة في اختيار تخصصهم مستقبلاً لملاءمة حاجة السوق	3.07	1.24	7	متوسط
32	تلتزم الإدارة بمسؤوليتها الاجتماعية	2.87	1.31	8	متوسط
37	تتيح الإدارة للطلبة فرصة إيصال أفكارهم إليها	2.73	1.25	9	متوسط
33	توجه الإدارة المعلم لاتباع أسلوب التدريس المناسب	2.40	1.19	10	متوسط
	الدرجة الكلية	3.02	0.82		متوسط

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة

العاصمة من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الفاعلية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي

للدرجة الكلية (3.02) وانحراف معياري (0.82)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى

المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.40-3.28) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة

(38) " تتابع الإدارة هيئتها التدريسية من خلال التغذية الراجعة التي تساهم في تحسين العملية

التعليمية "، بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.19)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة

(39) "تركز الإدارة المدرسية على الإنتاجية في تحقيق أهداف التعليم ". بمتوسط حسابي

(3.23) وانحراف معياري (1.22)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (37) "تتيح الإدارة للطلبة فرصة إيصال أفكارهم إليها" بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (1.25)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (33) "توجه الإدارة المعلم لاتباع أسلوب التدريس المناسب" بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (1.19).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟"

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل الارتباط بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (13) يبين هذه النتائج.

الجدول (13)

معامل الارتباط بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان باستخدام معامل ارتباط بيرسون

مستوى الدلالة	الدرجة الكلية لمستوى جودة التعليم	الفاعلية	المصدقية	الأمان	الكفاية	المجال
1.01	0.632**	0.633**	0.527**	0.611**	0.355**	معامل الارتباط
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة
	0.723**	0.610**	0.614**	0.721**	0.485**	معامل الارتباط
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة
	-0.737**	-0.684**	-0.613**	-0.729**	-0.451**	معامل الارتباط
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة
	0.745**	0.700**	0.627**	0.738**	0.440**	معامل الارتباط
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة

** دال إحصائياً عند مستوى ($1.01 \leq \alpha$)

يظهر من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، إذ بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية لأنماط القيادة (0.745) وبمستوى دلالة (0.000)، و (0.440) لمجال الكفاية، و (0.738) لمجال الأمان، و (0.627) لمجال المصداقية، و (0.700) لمجال الفاعلية كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ بين كافة الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وان هذه العلاقات كانت موجبة، إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الأوتوقراطي والدرجة الكلية لمستوى جودة التعليم (0.632) وبمستوى دلالة (0.000)، و (0.355) لمجال الكفاية، و (0.611) لمجال الأمان، و (0.527) لمجال المصداقية، و (0.633) لمجال الفاعلية، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الديموقراطي والدرجة الكلية لمستوى جودة التعليم (0.723) وبمستوى دلالة (0.000)، و (0.485) لمجال الكفاية، و (0.721) لمجال الأمان، و (0.614) لمجال المصداقية، و (0.610) لمجال الفاعلية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \leq \alpha)$ بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (14) يبين النتائج.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً للجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النمط الأوتوقراطي	ذكر	224	3.56	0.83	1.691	0.091
	أنثى	276	3.42	0.90		
النمط الديمقراطي	ذكر	224	3.36	0.80	0.862	0.389
	أنثى	276	3.31	0.70		
النمط المتسيب	ذكر	224	3.05	0.97	-1.563	0.119
	أنثى	276	3.18	0.92		
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	ذكر	224	3.37	0.79	1.353	0.177
	أنثى	276	3.27	0.79		

تشير النتائج في الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

$(\alpha \leq 0.05)$ في إجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس

الخاصة تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (1.353)، وبمستوى دلالة

(0.177) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$

في إجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً

للجنس في أي نمط من الأنماط السائدة، إذ كانت قيم ت غير دالة إحصائياً.

2- متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (15) ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
1.02	3.51	110	دبلوم	النمط الأوتوقراطي
0.79	3.44	290	بكالوريوس	
0.92	3.57	100	دراسات عليا	
0.87	3.48	500	المجموع	
0.92	3.36	110	دبلوم	النمط الديموقراطي
0.68	3.28	290	بكالوريوس	
0.69	3.43	100	دراسات عليا	
0.75	3.33	500	المجموع	
1.09	3.02	110	دبلوم	النمط المتسيب
0.86	3.20	290	بكالوريوس	
1.00	3.01	100	دراسات عليا	
0.95	3.12	500	المجموع	
0.97	3.34	110	دبلوم	الدرجة الكلية لأنماط القيادة
0.71	3.27	290	بكالوريوس	
0.80	3.41	100	دراسات عليا	
0.79	3.31	500	المجموع	

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصلت فئة دراسات عليا على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.41)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة بكالوريوس إذ بلغ (3.27)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (16)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمط الأوتوقراطي	بين المجموعات	1.22	2	0.61	0.8	0.45
	داخل المجموعات	378.8	497	0.762		
	المجموع	380	499			
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	1.805	2	0.903	1.632	0.197
	داخل المجموعات	274.9	497	0.553		
	المجموع	276.7	499			
النمط المتسبب	بين المجموعات	4.178	2	2.089	2.354	0.096
	داخل المجموعات	441	497	0.887		
	المجموع	445.2	499			
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	بين المجموعات	1.635	2	0.818	1.3	0.273
	داخل المجموعات	312.5	497	0.629		
	المجموع	314.2	499			

تشير النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة F المحسوبة إذ بلغت (1.300)، وبمستوى دلالة (0.273) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ في إجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في أي نمط من الأنماط، إذ كانت قيم F غير دالة إحصائياً.

3- متغير الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (17) ذلك.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعا لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المجال
0.97	3.59	173	5 سنوات فما دون	النمط الأوتوقراطي
0.83	3.50	184	5-10 سنوات	
0.78	3.33	143	10سنوات فأكثر	
0.87	3.48	500	المجموع	
0.85	3.43	173	5 سنوات فما دون	النمط الديموقراطي
0.71	3.30	184	5-10 سنوات	
0.64	3.25	143	10سنوات فأكثر	
0.75	3.33	500	المجموع	
1.05	2.93	173	5 سنوات فما دون	النمط المتسيب
0.92	3.14	184	5-10 سنوات	
0.79	3.33	143	10سنوات فأكثر	
0.95	3.12	500	المجموع	
0.91	3.43	173	5 سنوات فما دون	الدرجة الكلية لأنماط القيادة
0.76	3.31	184	5-10 سنوات	
0.65	3.16	143	10سنوات فأكثر	
0.79	3.31	500	المجموع	

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعا لمتغير الخبرة، إذ حصلت فئة 5 سنوات فما دون على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.43)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة 10سنوات فأكثر إذ بلغ (3.16)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (18)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالات الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمط الأوتوقراطي	بين المجموعات	5.389	2	2.694	3.575	0.029*
	داخل المجموعات	374.614	497	0.754		
	المجموع	380.003	499			
النمط الديموقراطي	بين المجموعات	2.95	2	1.475	2.678	0.070
	داخل المجموعات	273.749	497	0.551		
	المجموع	276.699	499			
النمط المتسيب	بين المجموعات	12.716	2	6.358	7.307	0.001*
	داخل المجموعات	432.48	497	0.87		
	المجموع	445.197	499			
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	بين المجموعات	5.726	2	2.863	4.613	0.010*
	داخل المجموعات	308.443	497	0.621		
	المجموع	314.169	499			

* الفرق دال إحصائياً

تشير نتائج الجدول (18) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$

في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة

تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.613)، وبمستوى دلالة (0.010)

للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ في إجابات

أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير

الخبرة في نمطي: الأوتوقراطي، والمتسيب، إذ كانت قيم ف دالة إحصائياً، ومن أجل معرفة

عائدية الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (19)

اختبار شيفيه للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	5 سنوات فما دون	5-10 سنوات	10 سنوات فأكثر
النمط الأوتوقراطي			3.59	3.50	3.33
	5 سنوات فما دون	3.59	-	0.09	0.26*
	5-10 سنوات	3.50		-	0.17
	10 سنوات فأكثر	3.33			-
النمط المتسيب			10 سنوات فأكثر	5-10 سنوات	5 سنوات فما دون
			3.33	3.14	2.93
	10 سنوات فأكثر	3.33	-	0.19	0.40*
	5-10 سنوات	3.14		-	0.21*
	5 سنوات فما دون	2.93			-
الدرجة الكلية لأنماط القيادة			5 سنوات فما دون	5-10 سنوات	10 سنوات فأكثر
			3.43	3.31	3.16
	5 سنوات فما دون	3.43	-	0.12	0.37*
	5-10 سنوات	3.31		-	0.15
	10 سنوات فأكثر	3.16			-

* الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق ان الفرق كان لصالح فئة 5 سنوات فما دون عند مقارنتها مع

10 سنوات فأكثر في النمط الأوتوقراطي، ولصالح فئة 10 سنوات فأكثر عند مقارنتها مع فئة

5 سنوات فما دون في النمط المتسيب، ولصالح فئة 5 سنوات فما دون عند مقارنتها مع

10 سنوات فأكثر في الدرجة الكلية للأنماط القيادية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، بالإضافة إلى التوصيات التي

استمدت من خلال نتائج هذه الدراسة. وفيما يلي عرض لذلك:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس

الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط

من أنماط الدراسة، إذ تبين من الجدول (4) أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس

الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.31)

وانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأولى النمط الأوتوقراطي، ثم النمط الديمقراطي ثم

النمط المتسيب.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل نمط من الأنماط،

واتضح من الجدول (5) لفقرات النمط الأوتوقراطي، أن مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري

المدارس جاء متوسطاً وبتوسط حسابي (3.48) ، وجاءت الفقرة (13) "يعدّ المدير المناقشة

مضيعة للوقت" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة

(10) (يُطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها) في المرتبة الثانية

، بمتوسط حسابي (3.71) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (5) "يضع المدير معايير الأداء

حسب رغباته للتعرف على مستوى أداء المعلمين" بمتوسط حسابي (3.33)، و يمكن تفسير ذلك من

خلال أن المعلمين يجدون أن المدير الأوتوقراطي مدير غير مرن و غير متعاون مع المعلمين كما

أنه متسلط لا يقبل الحوار ويطالب بتنفيذ التعليمات بشدة كما أنه متقيد بحرفية بالتعليمات كما أنه لا

يهتم براء المعلمين، وهذا يتطلب أن يقوم هذا المدير بتغيير نمط تعامله مع المعلمين بالشكل الذي يسمح لهم بمناقشتهم، وإشراكهم باتخاذ القرارات واتخاذ القرارات المناسبة، وهذا يتطلب عقد دورات للمديرين وتأهيلهم بما يغير من أساليب تعاملهم مع المعلمين بما يخدم العملية التربوية.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي، إذ يتضح من الجدول (6) أن الفقرة (22) (يسعى المدير إلى نشر بيئة ديمقراطية في المدرسة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20)، كما جاءت الفقرة (27) (يوفق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.55)، كما جاءت الفقرة (29) "يقيم المدير مقدرات العاملين بموضوعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.88)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يعتقدون أن المدير الديمقراطي هو مدير مرن ويسعى بكل جهده إلى نشر مبادئ الديمقراطية في مدرسته وإعطاء المعلمين الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات، كما يمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يدركون أن المدير الديمقراطي هو مدير يتصف بالموضوعية ويحقق العدالة بين جميع المعلمين، لذلك فهو يقيم مقدرات العاملين بموضوعية، وهذا يتطلب تعزيز دور المدير الديمقراطي بما يخدم العملية التربوية، ويحسن من جودة التعليم. ووفقاً للأدب النظري والدراسات السابقة يعد النمط الديمقراطي هو الأفضل للعملية التربوية، فنجاح العملية التربوية وتحقيقها لأهدافها مرهون بوجود قيادات تمارس النمط القيادي الديمقراطي، فالنقد التربوي وتحسين تربية الأجيال العربية وتعليمها مرهون بالانفتاح والديموقراطية وبتغيير نوع العلاقة بين القادة والأتباع (دواني، 2000).

كما اتضح من الجدول (7) على فقرات النمط المتسبب (الحر) أن فقرات هذا النمط جاءت بدرجة متوسطة و بمتوسط حسابي (3.12)، وجاءت الفقرة (34) "يتخذ المدير قراراته بناءً على معلومات غير كافية" بمتوسط حسابي (3.35)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يدركون

أن على المدير أن يتصف بصفات قيادية ليكون مؤهلاً لإدارة مدرسته بشكل مناسب، لذلك فإن المدير غير المنظم أو المتسبب لا يتصف بالصفات القيادية اللازمة مما يجعله يتخذ قراراته بناءً على معلومات غير كافية مما يؤدي إلى وقوعه في الخطأ عند اتخاذ هذه القرارات وبشكل دائم، كما جاءت الفقرة (41) "يخصص المدير وقتاً غير كافٍ لمناقشة القضايا التربوية مع المعلمين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.96)، ويمكن تفسير ذلك من خلال قناعة المعلمين بأن المدير المتسبب لا يخطط جيداً لاجتماعاته وبالتالي لا يخصص وقتاً كافياً لها مما يؤدي إلى وجود سلبية في مناقشة القضايا التربوية مع المعلمين، وبالتالي يؤثر سلباً على تحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة.

وبالتالي فإن معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان يرون أن مديري مدارسهم يمارسون الأنماط القيادية الثلاثة: النمط الأوتوقراطي والنمط الديمقراطي والحر، بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى ثلاثة عوامل:

الأول : عدم معرفة نسبة كبيرة من مديري المدارس للأنماط القيادية، وبالدور القيادي الذي يجب أن يقوم به مدير المدرسة، وهذه النسبة من مديري المدارس يعتقدون أن دورهم يتمركز حول تنفيذ الأعمال والمهام، بينما النسبة القليلة من مديري المدارس الذين يدركون ما هي الأنماط القيادية ودورهم القيادي وأهميته، فإنهم يجدون أنفسهم مقيدين بالأنظمة والقوانين واللوائح التي تملئ عليهم ما يجب تنفيذه من مهام ومسؤوليات، وبالتالي تحد من قدرتهم على القيام بمهامهم القيادية .

الثاني: عدم ثقة مديري المدارس بقدرات المعلم، وعدم إيمانهم بأهمية إتاحة الفرصة للمعلمين بالمشاركة في عملية إتخاذ القرارات، إذ يعدونها من اختصاص المدير وحده.

الثالث: إن الدراسة الحالية تعتمد على وجهة نظر المعلمين وبالتالي فقد تؤثر على طبيعة العلاقات بين المعلمين والمديرين على وجهة النظر هذه في وصف النمط القيادي للمدير.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة العيسى (1992)، وأحمد (1998)، و بني (1996)،

إذ أشارت هذه الدراسات إلى النمط الأوتوقراطي هو السائد، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السعيد (1998)، والعنزي (2002)، و عياصرة (2004)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد وتختلف مع نتيجة دراسة العتيبي (2008) التي أظهرت أن درجة ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة كانت بدرجة عالية.

2- مناقشة نتائج السؤال الثاني: " ما مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة

لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين ولكل مستوى من مستويات أداة الدراسة، إذ يتضح من الجدول (8) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.31)، وجاء في المرتبة الأولى مجال الكفاية بمتوسط حسابي (3.73) ثم مجال الأمان بمتوسط حسابي (3.38)، ثم مجال الفاعلية بمتوسط حسابي (3.02). أما بالنسبة لفقرات مستوى الكفاية، فقد تبين من الجدول (9) أن مستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (3.73)، وجاءت الفقرة (1) "توافر لدى مدير المدرسة الخبرات الأكاديمية الجيدة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن مدير المدرسة يجب أن تتوفر لديه الخبرات الأكاديمية الكافية وذلك لإدارة مدرسته بطريقة مناسبة، وفي إطار الوصول إلى تحقيق الجودة في التعليم، كما جاءت الفقرة (6) "يعمل المعلمون في المدرسة على تطوير معرفتهم التعليمية في مجال اختصاصهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79). ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يمكنهم تطوير معرفتهم التعليمية من خلال توفر مدير لديه الخبرة الكافية لتوجيههم الوجهة السليمة.

أما بالنسبة لفقرات مجال الأمان، فيتضح من الجدول (10) أن مستوى جودة التعليم كان متوسطاً، بمتوسط حسابي (3.38). وجاءت الفقرة (11) "يشعر المعلم بالأمان الوظيفي في المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.81)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين لا يشعرون بالأمان بوجود المدير الأتوقراطي، إذ يتصف هذا المدير بالتسلط على المعلمين، مما يؤكد أن استجابة المعلمين على هذه الفقرة كانت غير حقيقية، كما جاءت الفقرة (19) "تتميز المدرسة بأن أعداد الطلبة فيها مناسبة" بمتوسط حسابي (2.59)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يدركون أن أعداد الطلبة في المدارس تفوق التصور، وهي غير مناسبة لذلك جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة.

أما مجال المصداقية فيتضح من الجدول (11) أن مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.10). وجاءت الفقرة (21) "يشعر المعلم بمصداقية الإدارة المدرسية بشكل عام" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68). ويمكن تفسير ذلك من خلال أن شعور المعلمين بمصداقية الإدارة يدفعهم للعمل بإخلاص في المدرسة، كما جاءت الفقرة (24) "يتم الإعلان عن مستوى الإدارة المدرسية المتوفرة من خلال وسائل الإعلام المستخدمة بشفافية" بمتوسط حسابي (2.41)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يُدركون أنه لا يتم الإعلان عن مستوى جودة الإدارة المدرسية بكل شفافية في وسائل الإعلام إذ إن واقع الحال يشير إلى أن وسائل الإعلام تحاول تزييف الحقائق دائماً.

أما بالنسبة لمجال الفاعلية فيتضح من الجدول (12) أن مستوى جودة التعليم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.02). وجاءت الفقرة (38) "تتابع الإدارة هيئتها التدريسية من خلال التغذية الراجعة التي تسهم في تحسين العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.28)، ويمكن تفسير ذلك

من خلال أن الإدارة يجب أن تتصف بالفاعلية عند إدارتها للمدرسة، لذلك يجب اتباع جميع الوسائل لتحقيق ذلك، ومن الأمثلة على ذلك متابعة معلمها.

3- مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية

السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون إذ يتضح من الجدول (13)

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم لكل مستوى من المستويات وبين كافة الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم، وبدرجة موجبة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس لها دور كبير ومؤثر في أداء المدارس سلباً أو إيجاباً، وينعكس ذلك على درجة تحقيق الأهداف التربوية، وعلى أداء كافة العاملين، كما يؤثر النمط القيادي السائد في مستويات جودة التعليم المطبقة لديها كالكفايات والأمان والمصدقية والفاعلية، فمدير المدرسة يلعب دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية وإنجاحها ويدعم التغيير الإيجابي، وهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية تعمل على التطوير المهني للمعلمين، وتطوير المنهاج وتحسينه، وغير ذلك من الأمور التي من شأنها رفع مستوى جودة التعليم في المدارس.

إن القيادة بأنماطها المختلفة لها أثر واضح على أداء المعلمين، فمثلاً القيادة الديمقراطية

تشجع جواً من الثقة والشعور بالأمن بين المرؤوسين، وتقلل مشاعر القلق والإحباط لديهم، كما أنها تزيد من دافعيتهم للعمل، كما أن هناك علاقة سلبية بين الدافعية إلى الإنجاز والنمط الحر والأثوقراطي.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة العيسى (1992) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة

بين النمط القيادي السائد ومستوى الدافعية للعمل ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وتختلف

مع نتيجة دراسة حلمي وفضل (1998) التي أظهرت نتيقتها أن الإدارة المدرسية لا تشجع على الابتكار والتجديد.

4- مناقشة نتائج السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في متوسطات إجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟".

يتضح من الجدول (14) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.353) وبمستوى دلالة (0.177) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس تبعاً للجنس في جميع المجالات.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أفراد عينة الدراسة أن المديرين والمديرات في الأنماط القيادية المختلفة يختلفون في درجة ممارستهم للأنماط القيادية ولكن المدير أو المديرية في النمط الأتوقراطي يمارسون نفس الأساليب في التعامل مع المعلمين والمعلمات، وهذا ينطبق على المديرين والمديرات في النمط الديموقراطي والنمط الحر في التعامل مع المعلمين والمعلمات .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدي (1998)، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لاندسن (Landsin, 1995) التي أشارت نتيجة كل منهما إلى عدم وجود فروق في متوسطات الإجابات تعزى للجنس.

كما يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث حصلت فئة دراسات عليا على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.41)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لصالح فئة بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.27)، كما أشارت نتائج الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الأنماط القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذا بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.300) بمستوى دلالة (0.273) وعلى جميع الأنماط إذ كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المديرين والمديرات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية تختلف درجة ممارستهم للأنماط القيادية المختلفة حيث كانت الفروق لصالح دراسات عليا، وأخيراً فئة بكالوريوس، في النمط الديمقراطي أو الأتوقراطي أو الحر وذلك لأن نمط القيادة يعتمد بالشكل الأساسي على ما اكتسبه المديرون والمديرات من خبرات أثناء العمل، ولعل ذلك يعود إلى المديرين ذوي المؤهلات العلمية العليا هم أكثر حرصاً على مصلحة المدرسة، وتحقق أهدافها نظراً لهذه المرتبة الرفيعة التي وصلوا إليها في دراستهم العلمية، كما أن هؤلاء المديرين يتعلمون في دراستهم العليا أموراً أكثر حول الأنماط القيادية السائدة في المدارس وعلاقتها بجودة التعليم وأهميتها في الحياة المدرسية، وبالتالي هم قادرون على التكيف مع جميع الأنماط القيادية ولا يسمحون بتأثيرها على آدائهم للعمل ويسعون إلى نقل المدرسة نقلة نوعية والمحافظة على تحقيق أهدافها، ولذلك وجدت هذه الفروقات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيسى (1992) التي أظهرت نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية في مستوى الروح المعنوية تعزى للتخصص العلمي، وتختلف مع نتيجة دراسة (العنزي، 2002) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي.

كما يظهر من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير

الخبرة، كما يتضح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.613) بمستوى دلالة (0.010)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في نمطي الأتوقراطي والمتسيب، ولمعرفة عائدية الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية إذ تبين من الجدول (19) بأن الفرق كان لصالح فئة (5 سنوات فما دون) في النمط الأتوقراطي، ولصالح الفئة (10 سنوات فأكثر) في النمط المتسيب، ولصالح فئة (5 سنوات فأقل) في الدرجة الكلية للأنماط القيادية.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن خبرة المدير عامل مهم في قيادة المدرسة بالشكل المناسب ولكن المديرين يوظفون خبرتهم بما يخدم النمط الذي يمارسونه، كما تبين أن خبرات المديرين متفاوتة، وتعتمد على السنوات التي قضاها المديرين في العمل الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أورفيت (Orevet, 1990) التي أظهرت نتائجها أن المديرين ذوي الخبرة الإدارية العليا التي تمتد لأكثر من (10 سنوات) أظهروا مستويات مرتفعة في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في العمل، وتختلف مع نتيجة دراسة حردان (2001) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى للخبرة في تصورات المعلمين لنمط القيادة السائد في مدارسهم.

التوصيات:

- من خلال استعراض نتائج الدراسة، يمكن اقتراح عدد من التوصيات وهي كالاتي:
- 1- العمل على إنشاء أقسام خاصة بإدارة الجودة في المؤسسات التربوية مهمتها متابعة ومراقبة تطبيق أساليب نظام إدارة الجودة في تلك المؤسسات.
 - 2- المتابعة والتقييم المستمر للجهود المبذولة في المؤسسة التعليمية للتعرف على جوانب القصور ومعالجتها وتجنب الأخطاء والانحرافات.
 - 3- تسليط الضوء على نمطي القيادة الأوتوقراطي والتمسيب، بتوضيح أسسهما ومسائلهما، لتوجيه مديري المدارس نحو تجنب هذه الأنماط وأثرها على مستوى جودة التعليم وفاعلية المعلم والطالب.
 - 4- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتسليط الضوء على النمط الديمقراطي بتوضيح أسسه ومزاياه، وذلك لحث مديري المدارس على إشراك المعلمين في رسم سياسات المدرسة وإشراكهم في عمليات اتخاذ القرارات واحترام مشاعرهم والعمل على تلبية رغباتهم، مما له أثر كبير على تحسين مستوى جودة التعليم في المدارس.
 - 5- العمل على تدعيم أواصر العلاقة بين المديرين والمعلمين من خلال عقد اللقاءات الحوارية البناءة لبناء جسور من الثقة والتفاهم والتواصل بما يحقق المكاسب للعملية التربوية.
 - 6- تقديم برنامج تدريبي في الأنماط القيادية للمديرين لوعي ممارساتهم وأنماطهم القيادية، لتوظيف هذه الأنماط بفاعلية وتمكينهم من تطوير ممارستهم القيادية لرفع مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة.
 - 7- إجراء دراسة مماثلة للأنماط القيادية وأثرها في تحقيق مستوى جودة التعليم في المدارس الحكومية للتعرف على أثر استخدام النمط القيادي في تحقيق مستويات جودة التعليم لديهم.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع العربية :

أحمد، أحمد إبراهيم (2003). "الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أحمد، أحمد (2006). "تحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية"، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، أحمد (1998). "تحديث الإدارة التعليمية"، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة للنشر.

الأحمد، رشا (2010). "جودة مخرجات التعليم الثانوي، دراسة مقارنة بين مخرجات التعليم الأهلي والتعليم الحكومي للبنات في منطقة القصيم"، جامعة الرياض، الرياض.

أحمد، زيد علي (1988). "المرشد لتحقيق النوعية"، بغداد: مطبعة الزمان.

الأزهري، محي الدين (1993). "الإدارة ودور المديرين أساسيات وسلوكيات"، القاهرة: دار الفكر العربي.

الأسطل، أميمه عبد الخالق (2009). "فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظرهم"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلامية بغزة، قسم أصول التربية (الإدارة التربوية).

إلياس، أحمد (2004). تطوير برنامج تدريبي للسلوك الإداري في المدارس الثانوية الأردنية في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

البدري، طارق (2005). "الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية"، ط2، عمان: دار الفكر.

البدري، طارق (2001). "الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية"، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

بسيوني، عبد النبي (2001). "بحوث ودراسات في نظم التعليم، إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير

التعليم الجامعي بمصر"، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، مصر.

بعيرة، أبو بكر (1988). "مبادئ الإدارة"، بنغازي: مركز البحوث والعلوم الاقتصادية.

البكر، محمد بن عبد (2001). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية،

المجلة التربوية، الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 60، المجلد الخامس

عشر، صيف 2001، ص 83.

جيرة، محمد (2004). "الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري"، (رسالة ماجستير غير منشورة)،

مكة المكرمة: الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الجسر، سمير (2004). ورقة عمل قدمت لورشة العمل حول "إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص"

والتي عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي في الفترة 10-24/2/2004، المديرية العامة للتعليم

العالي، بيروت، لبنان.

الجعبري، عالية، وحيد (2004). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في

محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احترامهم النفسي،

(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

أبو جاموس، سليمان (1992). "إدارة القوى العاملة"، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

جودة، محفوظ (2005). "إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات"، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

جوهر، صلاح الدين أحمد (2000). "أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال

والمعلومات"، تونس: المؤسسة العربية للتربية والعلوم.

الجوهري، إسماعيل بن حماد (1984). "معجم الصحاح للجوهري"، ط2، (تحقيق: أحمد عبد الغفور

عطار)، بيروت: دار العلم للملايين، ج2، ص416.

جويلي، مها عبد الباقي (2002). "دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين. المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية"، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حجي، أحمد إسماعيل (2005). "الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية"، القاهرة: دار الفكر العربي.
 الحراشنة، محمد عبود (2006). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، مجلة العلوم التربوية النفسية، ج(7)، العدد (1)، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص 14.
 حردان، باسم (2001). "تصورات معلمي المدارس الثانوية في محافظتي مسقط وظفار بسلطنة عمان لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، عُمان: جامعة السلطان قابوس.

حريم، حسين (2004). "السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال"، عمان: دار الحامد.
 حسان، حسن محمد، والصيد، عبد العاطي أحمد (1986). "البناء العالمي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة"، رسالة الخليج العربي، العدد السابع، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
 الحويل، سليمان (2004). "الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية"، ط8، الرياض: دار المعرفة.

حلمي، فؤاد، وفضل، نشأت (1998). "مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي"، مجلة التربية، كلية التربية، القاهرة، جامعة الأزهر، العدد (276).

الخطيب، عامر (2004). "محاضرات في حلقة البحث العلمي"، غزة: جامعة الأزهر.
 دواني، كمال (1994). "مدير المدرسة في الأردن: خصائصه، ممارساته، اتجاهاته"، المركز الوطني للبحث والتطوير، عمان.

دواني، كمال (1997). "القيادة والإدارة التربوية"، بحث مقدم إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية.

دواني، كمال (2000). " أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين"، ورقة بحث مقدمة لمؤتمر قضايا الإدارة التربوية في الدول العربية وإصلاحها، المنعقدة بتاريخ 7 ديسمبر، 2000، بيروت، لبنان.

دواني، كمال وديراني، عيد (1984). "العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن"، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية، الجامعة الأردنية، ع6، م11. ديبز، ماري (2002). "معلمون للقرن الواحد والعشرين"، (ترجمة سعاد الطويل)، مجلة مستقبلات، العدد 123، المجلد (32)، مكتب التربية الدولي، جنيف.

الرجب، غازي (2001). "مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. الزعبي، أحمد محمد (1994). "أسس علم النفس الاجتماعي"، صنعاء: دار الحكمة اليمانية للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهيري، إبراهيم عباس (2008). "الإدارة المدرسية والصفية: منظومة الجودة الشاملة"، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الزواوي، خالد محمد (2003): "الجودة الشاملة في التعليم"، القاهرة: مجموعة النيل العربية. زياد، مسعد (2007). "إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية"، مقالة منشورة عبر منبر ديوان العرب، تاريخ النشر: 14 مايو 2007.

السبيعي، عبيد بن عبدالله (2009). "الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

السعود، راتب (2003). "إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، مجلد 18، عدد2، ص55-105.

السعود، راتب وبطاح، أحمد (1993). "اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن، أسس مقترحة"، مجلة أبحاث جامعة اليرموك، إربد، ع9، ص195-227.

السعيد، محمد بن مبارك (1998). "النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمين العاملون معهم"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، صلالة، سلطنة عمان.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2004). "التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم العالي"، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في الفترة الواقعة 3-2004/7/5، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

الشريفة، هيام (2004). "الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي وفق رؤساء الأقسام"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(43): 227-270.

الشماع، خليل محمد حسن وحمود، كاظم (2005). "نظرية المؤسسة"، عمان: دار المسيرة.

شمس الدين، محمد، والفقي، إسماعيل (2007). "السلوك الإداري"، ط1، عمان: دار الفكر.

الشيباني، عمر (1988). "علم النفس الإداري"، ليبيا: الدار العربية للكتاب.

صحيح مسلم، (3615).

الصقور، عويد عوض رتعان (2010). الجودة الشاملة والمدرسة الأردنية، مقالة منشورة عبر موقع

السوسنة، بتاريخ: 2010/10/6. متوفر على الموقع

<http://assawsana.com/portal/print.php?newsid=106845>

الطحان، عبد الرزاق (2000). "أثر الأنماط القيادية للمديرين على رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية"،

دراسة استكشافية في الشركات الصناعية المساهمة الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطريف، منيرة بنت حمد (2011). "تطوير الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء الثانوية بالمملكة

العربية السعودية في ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم

العام"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

طعيمة، رشدي (2006). "الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد - الأسس

والتطبيقات"، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطواب، سيد محمد (1992). "علم النفس الاجتماعي"، مكتبة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2006). "الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات

في النظم"، عمان: دار وائل.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2001). "الإدارة التربوية والسلوك المنظمي"، عمان: دار وائل.

الطويل، هاني عبد الرحمن (1999). "الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق"، عمان: دار وائل.

الطيب، أحمد، والبشتي، جمعة (2004). "القيادة الإبداعية وإدارة التغيير والتطوير"، ورقة عمل مقدمة

للمؤتمر العربي السنوي الخامس للإدارة والإبداع والتجديد 27-29 تشرين الثاني، المؤسسة

العربية للتنمية الإدارية، مصر.

العارفة، عبد اللطيف، وقران، أحمد (2006). "معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر

المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية"، دراسة

مقدمة للمؤتمر الرابع عشر بعنوان الجودة في التعليم، المنعقد في الفترة 28-29/4/2004هـ،

منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.

عابدين، محمد عبد القادر ومحمود أحمد أبو سمرة (2001). المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه

أعضاء هيئة التدريس فيها: دراسة حالة مجلة جامعة النجاح علوم إنسانية، م 15، ع 1-309.

العامري، أحمد (2002). "السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية

السعودية"، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، مجلد9، عدد1، 10-39.

عبد الله ، محمود (2010). "مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر

في ضوء المعايير القومية للتعليم - دراسة مقارنة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم

أصول التربية، جامعة سوهاج، مصر.

العتيبي، نواف بن سفر (2008). " الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها

بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية"، (رسالة ماجستير غير منشورة)،

كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عسكر، أحمد (1991). "تحو تطوير الإدارة المدرسية"، ط2، الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة .

العمرائي، عبد الغني (2004). "تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية"،

(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العمري، خالد (1992). مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدرسة في الأردن وعلاقته ببعض

خصائصهم الشخصية والوظيفية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية،

مجلد7، ع3.

العميان، محمود سلمان (2010). "السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال"، ط5، عمان: دار وائل.

العنزي، عبد العزيز (2002). "السلوك القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في

منطقة الجوف كما يراها المعلمون"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد،

الأردن.

عياصرة، علي (2006). "القيادة والدافعية في الإدارة التربوية"، ط1، عمان: دار حامد للنشر

والتوزيع.

عياصرة، علي (2004). "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد، فائق (2000). "علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشرد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العيسى، إيمان (1992). "العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية في العمل والروح المعنوية بين السعوديات العاملات"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو عبيدة، كفاية يوسف (2010). "الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: جامعة الأزهر.

أبو فارة، يوسف (2004). دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني - برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في الفترة الواقعة 3-5/7/2004، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2008). "الجودة في التعليم: المفاهيم - المعايير - الموصفات - المسؤوليات"، عمان: دار الشروق.

القرآن الكريم.

القيوتي، محمد قاسم (2000). "السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المؤسسات الإدارية"، عمان: دار الشروق.

كامل، كمال إمام (2005) "معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعلم عن بعد معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم المفتوح"، في زاهر، ضياء الدين (تحرير)، مؤتمر المعلوماتية والقدرة

التنافسية للتعليم المفتوح رؤى عربية تنموية، القاهرة، جامعة عين شمس، مركز التعليم
المفتوح، ص 175-185.

كنعان، نواف (1999). "القيادة الإدارية"، عمان: مكتبة دار الثقافة.

مؤتمن، منى (2003). "إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير"، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

مجاهد، محمد عطوة (2008). "ثقافة المعايير والجودة في التعليم"، المنصورة: دار الجامعة الجديدة.

المخلافي، أمل (2008). "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة

صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)،

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

مدكور، على أحمد (2003). "التربية وثقافة التكنولوجيا"، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

مرسي، محمد (1995). "الإدارة المدرسية الحديثة"، القاهرة: عالم الكتب.

المشعل، نورة حمد (2006). " الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة

الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات "، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض:

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - كلية العلوم الاجتماعية.

مفلح، غازي، (1998)، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب

عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق

سوريا.

النجار، فريد (2000). "إدارة الجامعات بالجودة الشاملة"، القاهرة: ايترك للنشر والتوزيع.

نشوان جميل (2004). " تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم

إدارة الجودة الشاملة في فلسطين "، ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي

الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة

رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5 .

<http://www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session4/jamel.htm>

الهوري، سيد (2002). "الإدارة الأصول والأسس العلمية للقرن 21"، المؤلف نفسه.
وزارة التربية والتعليم الأردنية (2012). الإحصائيات السنوية، مديرية التعليم الخاص.

المراجع الأجنبية:

- Bass, B. M. (1990) **Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications**, (3rd Edition), New York: The Free Press.
- Cheponis, I. M. (1991). "An Analysis of Leadership Styles of First-year Middle School Principals, (Dissertation Abstracts A 51/10), University of Florida, (Eric Document Reproduction Service No.: 9106398).
- Clair, Cay (1997). *Total Quality Management in information Services*, London: Bowker Saur.
- Cottan, K. (2001). *Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education, School Improvement Research Services (SIRS)*, The Office of Educational Research and Improvement, U.S.
Available at: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/s035.html>
- Fiedler, R & Brent, R (1999). How to Improve Teaching Quality , *Quality Management Journal* , 6 (2), 9-21.
- Hagen, A, Hassan, M and Amin, S (1998), Critical strategic leadership components: an empirical investigation *SAM Advanced Management Journal*, 63(3), 39.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004) *Culture Leadership and Organizations: The GLOBE study of 62 Societies*,. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hoy, Waynel & Miskel, Cecil, (1986), *Educational Administration, Research and Practice*. New York :Radom House.

- Iles, P. & Preece, D. (2006) "Developing Leaders, or Developing Leadership? The Academy of Chief Executives' Programmes in the North East of England," *Leadership*, Vol. 2, 317-340.
- Jones, A. M. (2005) "The Anthropology of Leadership: Culture and Corporate Leadership in the American South," *Leadership*, Vol. 1, 259-278.
- Koontz, H. and O, Donnel, C. (1964). "*Principles of Management*". New York, McGraw-Hill.
- Krejcie, Robert V., Morgan, Daryle W. (1970). "Determining Sample Size for Research Activities", *Educational and Psychological Measurement*, 1970.
- Lambert, L. (2004). *Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools*. Oakland, CA: Lambert Leadership Development.
- Landsin, J. F. (1995). "A Comparison of Leadership Styles of Alabama Secondary Schools Principals in the 1984 Exemplary Secondary Schools of United States, *Dissertation Abstract*, A50/8, The University of Alabama, Eric No. 9000100.
- Likert, R. and Likert, J.G (1981). *Application of system 4 in Automobile Assembly plant, in Davis, K, and New storm, J.* (Eds). Organizational Behavior, New York: McGraw – Hill.
- Lomonaco, C. (1996). The Relationship between Leadership Style of Georgia Elementary School Principals and Selected Variables. *Dissertation Abstract International*, 57(09)3766-A.
- Lukhwareni, M. (2003). *Total quality management as a response to educational in school management*, (Doctoral Dissertation), University of Pretoria, South Africa.
- Lussier, R. (1996) *Human Relations In organizations a/skill – Bluilding approach*, (3rd edition), Chicage: IRWIN.
- Massaro & Augustus (2000). *Teacher perception of school climate and principle self-reported leadership styles based on three empirical*, The center for education, Windener University, One University Place, Chester, PA 19013.

- Massy, William (2003). *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment Higher Education*, New York: Anker Publishing.
- Northouse, P. (2007). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Norton, M. Scott (2003). Let's Keep Our Quality School Principals on the Job, *The High School Journal*, 86(2) 50-56.
- Oravet, K. V. (1990). "A Comparison of the Perceived Leadership Styles of Directors of Area Vocational Centers and High School Principals within the State of Alabama, (Dessertation Abstracts A51/1), University of Alabama, (Eric Document Reproduction Service No. 9008416).
- Owens, Robert, G. (1995). *Organizational Behavior in Education*, 5th ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Peele, G. (2005) "Leadership and Politics: A Case for a Closer Relationship?" *Leadership*, 1(2) 187-204.
- Penny, A. (1996) "The Relationship Between Leadership Style and Personality Type of Texas Elementary Administration. *Dissertation Abstracts International*, University of North Texas 57 (04) 1425.
- Sharma, S. (2011). *Attributes of School Principals-Leadership Qualities & Capacities*, Institute of Principalship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Stewart, G. and Manz, C. (1995). Leadership for self managing work teams: A typology and interactive model, *Human Relations Journal*, 48(7) 747-770.
- UNISCO: www.unesco.org
- Yukl, Gary (2002). *Leadership in Organizations. England Cliffs*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

الملاحق

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة الأنماط القيادية السائدة بصورتها الأولية

المحترم

الدكتور الفاضل

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإعداد استبانة الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، كجزء من متطلبات درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط تحت عنوان: " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان".

أرفق لكم فقرات المقياس، راجياً قراءتها بتمعن وإبداء الرأي فيها من حيث الدقة العلمية واللغوية وإجراء ما ترونه مناسباً من حذف أو إضافة أو تعديلات إذا لزم الأمر.

شاكراً لكم حسن تعاونكم لما فيه مصلحة البحث التربوي في الأردن

الباحث

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
1- النمط الأوتوقراطي:							
						يضع المدير تعليمات تحرمني من التحدث مع زملائي الآخرين أثناء العمل	1
						يطلب مني المدير أن أنجز المهمات التي يكلفني بها فقط	2
						يتصرف المدير بدون مشاورة الهيئة التدريسية	3
						يتخذ المدير القرارات دون الأخذ برأي أعضاء هيئة التدريس	4
						يضع المدير معايير الأداء حسب رغبته للتعرف على مستوى أداء المعلمين	5
						ينقيد بحرفية الأنظمة والتعليمات	6
						يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين	7
						يُصر على أفكاره أثناء تطبيق القرارات	8
						يعتمد على بعض المعلمين في إنجاز بعض أعماله الخاصة	9
						يُطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها	10
						يُقل من شأن الاقتراحات التي يُبديها المعلمون	11
						يفرض القرارات على المعلمين	12
						يعتبر أن المناقشة من وجهة نظره مضيعة للوقت	13

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						يتابع المدير عملية دوام المعلمين بشدة	14
						يغلب على سلوك المدير طابع التسايط	15
2- النمط الديمقراطي:							
						أقيم علاقة اجتماعية مع مدير المدرسة	16
						يعطي المدير للمعلمين فرصة التحدث عن أوضاعهم الاجتماعية والشخصية	17
						يصغي المدير جيداً حينما يشرح له المعلم مدى تقدمه في إنجاز العمل	18
						يُقدّر المدير عمل المعلم الجيد	19
						يعطي المدير للمعلم فرصة للتعبير عن رأيه المتعلق بتقييمه السنوي	20
						أشعر بالراحة والود عند التحدث مع مدير المدرسة	21
						يهتم المدير باقتراحات المعلمين ويحولها إلى عمل	22
						يخبرني المدير بالتغييرات المستحدثة مسبقاً قبل البدء بتطبيقها	23
						يسعى المدير إلى نشر جو ديموقراطي في المدرسة	24
						يجرب المدير أفكاره مع الآخرين	25

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						يجعل المدير موافقه واضحة للجميع	26
						يجدول المدير الأعمال الواجب إنجازها للجميع بعد مناقشتها مع المجموعة	27
						عملك في المدرسة يحفز لديك روح التعاون	28
						تُرقي المؤسسة التعليمية المعلمين على أساس إنجازهم الجيد في العمل	29
						يدعم المدير العمل ضمن روح الفريق	30
						يتابع المدير اتخاذ وتنفيذ القرارات بناء على جمع معلومات كافية وفق زمن محدد	31
						يخصص المدير وقتاً كافياً لحل مشكلات المدرسة	32
						يُوفق بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين	33
						يستفيد من قدرات المعلمين في تسيير أمور المدرسة	34
						يخطط لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	35
						يشرح للمعلمين بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظرهم	36
						يحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل، حرصاً على مصلحة العمل	37

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية	38
						يُراعي المدير قدرات المعلمين وتخصصاتهم عند توزيعه للمهام	39
						يسمح للمعلمين بأخذ دور قيادي حسب ما يُوكل إليهم	40
						يُراعي الموضوعية عند تقييم المعلمين	41
						يهيئ المعلمين نفسياً لممارسة الدور التربوي المنشود	42
3- النمط المتسبب:							
						تتشابه شخصية المدير داخل وخارج المؤسسة التعليمية	43
						يسمح المدير بإجراء التغيير لإرضاء الآخرين	44
						يترك المدير حرية اتخاذ القرارات الإدارية للآخرين	45
						لا ينظم المدير الوقت من خلال الخطط اليومية	46
						لا يحدد المدير فترة زمنية لتحقيق الأهداف	47
						لا يتخذ المدير القرارات بناءً على جمع معلومات كافية وفق زمن محدد	48
						لا يخصص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التعليمية	49
						لا يخصص جدولاً زمنياً للمراجعين	50

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						لا يعقد المدير اجتماعات مع المعلمين بصورة دورية	51
						لا يخصص وقتاً كافياً لحل مشكلات المدرسة	52
						لا يحرص على توجيه المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن	53
						لا يُراعي أهمية تطوير المعلمين مهنيًا	54
						لا يخصص وقتاً لمناقشة القضايا التربوية مع المعلمين	55
						غير معني بما هو جديد من دوريات ومجلات لها علاقة بالعملية التربوية	56
						ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية	57
						يسمح للمعلمين بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل حسب ظروفهم	58
						يُحجم عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة	59
						تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال والعفوية	60
						يعتمد على المشرفين التربويين عند تقييم المعلمين	61
						يترك الحرية للمعلمين في حل المشكلات الشخصية التي	62

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						تواجههم	
						يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم	63
						يُعطى المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم	64
						يُوجّه المعلمين بطريقة غير مباشرة	65
						يُعطى المعلمين الحرية لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة	66

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة مستوى جودة التعليم بصورتها الأولية

المحترم

الدكتور الفاضل

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإعداد استبانة الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، كجزء من متطلبات درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط تحت عنوان: " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان".

أرفق لكم فقرات المقياس، راجياً قراءتها بتمعن وإبداء الرأي فيها من حيث الدقة العلمية واللغوية وإجراء ما ترونه مناسباً من حذف أو إضافة أو تعديلات إذا لزم الأمر.

شاكراً لكم حسن تعاونكم لما فيه مصلحة البحث التربوي في الأردن

الباحث

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
1- الكفاية:							
						تتوفر لدى مدير المدرسة الخبرات الأكاديمية الجيدة	1
						يمتلك مدير المدرسة خبرة إدارية متميزة	2
						يعمل مدير المدرسة على توفير الكادر التعليمي الكفوء	3
						يمتلك الكادر التعليمي معرفة علمية عالية	4
						تتوفر لدى المعلمين مهارات البحث العلمي	5
						يعمل المعلمون في المدرسة على تطوير معرفتهم النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصهم	6
						يمتلك المعلمون القيم الأخلاقية التي تتواءم وتتسجم مع أهداف المدرسة	7
						يعمل مدير المدرسة على توفير احتياجات الطلبة	8
						تتميز الإدارة المدرسية بالكفاية الإدارية والأكاديمية على حد سواء	9
						تعلم الإدارة المدرسية على رفع كفاءة الطلبة	10
2- الأمان:							
						يشعر المعلم بالأمان الوظيفي في المدرسة	11
						يطمح المعلم في الاستمرار في	12

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						وظيفته لدى المدرسة	
						يحصل المعلم على كامل حقوقه في المدرسة	13
						تعمل الإدارة المدرسية على توفير الجو البيئي المناسب	14
						تتميز المدرسة بوفرة الراحة النفسية للمعلمين	15
						توفر الإدارة المدرسية الجو الآمن من المخاطر للطلبة قدر الإمكان	16
						تتوفر هيئة إدارية متخصصة تعمل على تحقيق درجة أمان عالية	17
						تتدر عمليات السرقة والحوادث والاعتداءات لدى المدرسة	18
						أعداد الطلبة في المدرسة مناسبة	19
						تتوفر بيئة صحية آمنة في المدرسة	20
3- المصادقية :							
						يشعر المعلم بمصادقية الإدارة المدرسية بشكل عام	21
						تلتزم الإدارة المدرسية بتعهداتها للطلبة قبل وأثناء وبعد الالتحاق بالمدرسة	22
						تعلن المدرسة عن كادرها التدريسي المتوفر لديها	23
						يتم الإعلان عن مستوى الإدارة المدرسية المتوفرة من خلال وسائل الإعلام المستخدمة بشفافية	24
						توفر المدرسة برامج تعليمية محوسبة وغير محوسبة متميزة	25

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						تحقق الإدارة المدرسية ما وعدت به في إعلاناتها لكل من الطلبة والمعلمين	26
						يلتزم مدير المدرسة بتوفير الالتزامات التي تعد بها رسالة المدرسة	27
						يشعر المعلم بالراحة النفسية عند التعامل مع الإدارة المدرسية الحالية	28
						يشعر المعلم بتوفر الراحة النفسية لدى الطلبة	29
						سمعة المدرسة متميزة عن بقية المدارس المحيطة	30
4- الفاعلية :							
						يعمل المعلمون على التخطيط الجيد بهدف إيصال المادة التعليمية بطرق أكثر فاعلية	31
						تتوفر القدرة لدى المعلمين على التخطيط والمسؤولية الاجتماعية	32
						يتبع المعلم أسلوب التدريس والتقييم المناسبين	33
						تتحقق الفاعلية بين طرفي عملية التبادل المعرفي من خلال أبعاد جودة التعليم التي تقرها وزارة التربية والتعليم الأردنية	34
						تعمل المدرسة على توجيه الطلبة في اختيار تخصصه مستقبلاً لملاءمة حاجة السوق المحلي والتعليم العالي	35

التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	صلاحية الفقرة		الانتماء للمجال		الفقرة	ت
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية		
						يناقش المعلمون مع الإدارة في تحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم ومقترحاتهم	36
						تُتاح للطلبة الفرصة لإيصال أفكارهم وآرائهم إلى المدرسة	37
						توفر الهيئة التدريسية التغذية الراجعة التي تساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية	38
						تحقق الإدارة المدرسية أهداف التعليم قبل الجامعي	39
						يمتلك المعلمون مهارات فاعلة ناجحة ومهارات الإصغاء الفاعل	40

الملحق (3)

استبانة الأنماط القيادية السائدة بصورتها النهائية

أختي المعلمة / أخي المعلم،،

تهدف هذه الاستبانة التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين، وقد تم إعداد هذه الاستبانة بهدف معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، لذا أرجو منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بكل شفافية وموضوعية، مع العلم أن إجاباتكم ستستخدم لغايات البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (✓) أمام الإجابة المناسبة

1- الجنس:

ذكر أنثى

2- المؤهل العلمي:

دبلوم كلية مجتمع بكالوريوس دراسات عليا

3- سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

ت	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
4- النمط الأوتوقراطي:						
1	يضع المدير تعليمات تحرمني من التحدث مع زملائي أثناء العمل					
2	يطلب مني المدير أن أنجز المهمات التي يكلفني بها فقط					
3	يتصرف المدير دون مشاورة العاملين في المدرسة					
4	يتخذ المدير القرارات دون الأخذ برأي المعلمين					
5	يضع المدير معايير الأداء حسب رغبته للتعرف إلى مستوى أداء المعلمين					
6	يتقيد المدير بحرفية التشريعات					
7	يهتم المدير بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين					
8	يُصر المدير على أفكاره أثناء تطبيق القرارات					
9	يعتمد المدير على بعض المعلمين لإنجاز بعض أعماله الخاصة					
10	يُطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها					
11	يُقلل المدير من شأن الاقتراحات التي يُبديها المعلمون					
12	يفرض المدير القرارات على المعلمين					
13	يعتبر المدير أن المناقشة مضيعة للوقت					
14	يتابع المدير عملية دوام المعلمين بشدة					
15	يتسلط المدير في اتخاذ قراراته فلا يسمح بمناقشته					
5- النمط الديموقراطي:						
16	يقيم المدير علاقة اجتماعية مع المعلمين					
17	يعطي المدير للمعلمين فرصة التحدث عن أوضاعهم الاجتماعية والشخصية					

الدرجة					الفقرة	ت
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					يصغي المدير جيداً عندما يشرح له المعلم درجة تقدمه في إنجاز العمل	18
					يُقدّر المدير عمل المعلم الجيد حيث يستمع إلى رأيه المتعلق بتقييمه السنوي	19
					يهتم المدير باقتراحات المعلمين للعمل على تطبيقها	20
					يخبرني المدير بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها	21
					يسعى المدير إلى نشر بيئة ديموقراطية في المدرسة	22
					ردود فعل المدير معروفة لدى الجميع	23
					يجدول المدير الأعمال الواجب إنجازها للجميع بعد مناقشتها معهم	24
					يوصي المدير بترقية المعلمين على أساس إنجازهم المتميز	25
					يتابع المدير صناعة القرارات بفعالية	26
					يُوفق المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين	27
					يشرح المدير للمعلمين بصراحة سبب عدم موافقته على بعض اقتراحاتهم	28
					يُقيّم المدير مقدرات العاملين بموضوعية	29
					يسمح المدير للمعلمين بأخذ دور قيادي	30
6- النمط المتسبب:						
					يجري المدير التغيير لإرضاء الآخرين	31
					يترك المدير حرية اتخاذ القرارات الإدارية للآخرين	32
					يواجه المدير مشكلة في تنظيم الوقت في خطته اليومية	33
					يتخذ المدير قراراته بناءً على معلومات غير كافية	34

الدرجة					الفقرة	ت
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					يغادر المدير كثيراً لتلبية طلباته الخاصة	35
					يستثني المدير المراجعين من جدول الزمني	36
					يعقد المدير اجتماعات مع المعلمين بشكل غير منتظم	37
					يخصص المدير وقتاً غير كاف لحل المشكلات	38
					يجتهد المعلمون في المدرسة لتحقيق الأهداف دون توجيه من المدير	39
					يتجنب المدير تطوير المعلمين مهنيًا	40
					يخصص المدير وقتاً غير كاف لمناقشة القضايا التربوية مع المعلمين	41
					يُحجم المدير عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة	42
					تتسم اجتماعات المدير بالمعلمين بالارتجال والعفوية	43
					يتساهل المدير مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم	44
					يصدر المدير أوامره عن طريق الآخرين	45

ملحق (4)

استبانة مستوى جودة التعليم بصورتها النهائية

أختي المعلمة / أخي المعلم،،

تهدف هذه الاستبانة التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين، وقد تم إعداد هذه الاستبانة بهدف معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، لذا أرجو منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بكل شفافية وموضوعية، مع العلم أن إجاباتكم ستستخدم لغايات البحث العلمي.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (✓) أمام الإجابة المناسبة

1- الجنس:

ذكر أنثى

2- المؤهل العلمي:

دبلوم كلية مجتمع بكالوريوس دراسات عليا

3- سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

المستوى					الفقرة	ت
منخفض	مقبول	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً		
1- الكفاية:						
					تتوفر لدى مدير المدرسة الخبرات الأكاديمية الجيدة	1
					يمتلك مدير المدرسة خبرة إدارية متميزة	2
					يوفر مدير المدرسة الكادر التعليمي الكفوء	3
					يمتلك الكادر التعليمي معرفة علمية عالية	4
					تتوفر لدى المعلمين مهارات البحث العلمي	5
					يعمل المعلمون في المدرسة على تطوير معرفتهم التعليمية في مجال اختصاصهم	6
					يمتلك المعلمون القيم الأخلاقية التي تتسجم مع أهداف المدرسة	7
					يعمل مدير المدرسة على توفير احتياجات الطلبة	8
					تتميز الإدارة المدرسية بالكفاية في أداء المهام الموكولة إليها	9
					تعمل الإدارة المدرسية على رفع كفاءة الطلبة	10
2- الأمان:						
					يشعر المعلم بالأمان الوظيفي في المدرسة	11
					يطمح المعلم في الاستمرار في وظيفته لدى المدرسة	12
					يحصل المعلم على كامل حقوقه في المدرسة	13
					تعمل الإدارة المدرسية على توفير البيئة المناسبة	14
					تتميز المدرسة بتوفر البيئة النفسية المريحة للمعلمين	15
					توفر الإدارة المدرسية البيئة الآمنة من المخاطر للطلبة قدر الإمكان	16
					تحقق الهيئة الإدارية العاملة في المدرسة درجة عالية من الأمان للعاملين	17
					تتميز المدرسة بندرة المشكلات فيها	18
					تتميز المدرسة بأن أعداد الطلبة فيها مناسبة	19
					تتوفر بيئة صحية آمنة في المدرسة	20
3- المصادقية :						
					يشعر المعلم بمصادقية الإدارة المدرسية بشكل عام	21

المستوى					الفقرة	ت
منخفض	مقبول	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً		
					تلتزم الإدارة المدرسية بتعهداتها للطلبة	22
					تعلن المدرسة عن الكادر التدريسي المتوافر لديها	23
					يتم الإعلان عن مستوى الإدارة المدرسية المتوفرة من خلال وسائل الإعلام المستخدمة بشفافية	24
					توفر المدرسة برامج تعليمية متميزة	25
					تحقق الإدارة المدرسية ما وعدت به في إعلاناتها	26
					يلتزم مدير المدرسة بتحقيق رسالة المدرسة	27
					توفر الإدارة المدرسية الراحة النفسية للمعلم	28
					توفر الإدارة المدرسية الراحة النفسية للطلبة	29
					تتميز المدرسة بسمعة طيبة	30
4- الفاعلية :						
					توجه الإدارة المعلمين لاستخدام طرق أكثر فاعلية لإيصال المادة التعليمية للطلبة	31
					تلتزم الإدارة بمسؤوليتها الاجتماعية	32
					توجه الإدارة المعلم لإتباع أسلوب التدريس المناسب	33
					تتحقق الفاعلية بين طرفي عملية التبادل المعرفي من خلال أبعاد جودة التعليم التي تقرها وزارة التربية والتعليم الأردنية	34
					تعمل المدرسة على توجيه الطلبة في اختيار تخصصهم مستقبلاً لملاءمة حاجة السوق	35
					يناقش المدير مع المعلمين مشاكل الطلبة بجدية	36
					تُتيح الإدارة للطلبة فرصة إيصال أفكارهم إليها	37
					تتابع الإدارة هيئتها التدريسية من خلال التغذية الراجعة التي تساهم في تحسين العملية التعليمية	38
					تركز الإدارة المدرسية على الإنتاجية في تحقيق أهداف التعليم	39
					تدعم الإدارة المدرسية مهارات الإصغاء لدى المعلمين	40

ملحق (5)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
-1	أ. د. أنمار الكيلاني	إدارة وقيادة تربوية	الجامعة الأردنية
-2	أ. د. محمد عيد ديراني	إدارة وقيادة تربوية	الجامعة الأردنية
-3	أ. د. هاني عبد الرحمن الطويل	إدارة وقيادة تربوية	الجامعة الأردنية
-4	أ. د. جودة أحمد المساعيد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
-5	أ. د. عبد الجبار توفيق البياتي	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
-6	د. خالد الصرايرة	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
-7	د. عباس الشريفي	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
-8	د. غازي جمال خليفة	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
-9	د. عونبة أبو سنينة	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
-10	د. محمود الحديدي	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط

ملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط

جامعة الشرق الأوسط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

Date:

التاريخ: 2012 / 3 / 17

Number:

مكتب الرئيس الجامعة
President's Office

الرقم: 388 / 11 / 7

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو أن أنقل إلى معاليكم أن طالب الماجستير في جامعة الشرق الأوسط بالأردن "موافق أحمد شحادة العجارمة" يقوم حالياً بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

أرجو معاليكم التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة حصول الباحث على المعلومات اللازمة وتطبيق البحث في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان والمقصودة بهذه الدراسة، وذلك من أجل المساهمة في تحقيق أهدافها، علماً بأن أداة/ أدوات البحث ذات العلاقة مرفقة مع هذا الخطاب.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، نلتمنى أن نؤكد بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق التقدير والاحترام

رئيس الجامعة

الدكتور طائب الصريع



Handwritten signature and stamp of the President of the University.

نسخة إلى:

- نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية.

الملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لمديرية التربية والتعليم الخاص



السيدة مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة

الموضوع: البحث التربوي


السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب موافق أحمد شحادة العجارمة بإجراء دراسة عنونها " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاص وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص إدارة وقيادة تربوية في جامعة الشرق الأوسط، وبحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديرتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن يتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم


الدكتور
محمد بن عبد الله
مدير التربية والتعليم الخاص

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / الملف ١٠/٣

المرفقات: ٥ صفحات

الملحق (8)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم الخاص للمدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

الرقم ٢٢٢ / ١ / ٦٤

التاريخ

الموافق ٢٠١٩ - ٢ - ١٩

مديري ومديرات المدارس الخاصة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

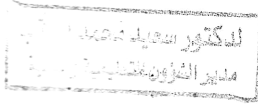
إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٩٤٩٦/١٠/٣ م تاريخ ٢٠١٢/٣/١٨ خ

يقوم الطالب (موافق احمد شحادة العجارمة) بإجراء دراسة عنوانها " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان " ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص ادارة وقيادة تربوية في جامعة الشرق الأوسط ، وتحتاج ذلك الى تطبيق استبانة على عينة من معلمي مدارسكم .
يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له ؛ على أن يتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة .

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم /

عبدالله



نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ للطالب المعني
نسخة / للملف العام

كفاح ٣/١٩