" درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين "

إعداد

ناصر محمد العجمي

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص إدارة وقيادة تربوية

قسم الإدارة والقيادة التربوية

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

تموز/ يوليو/ 2010

ب

نموذج التفويض

أنا **ناصر محمد العجمي** ، أفوض جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ مـــن رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافـــذة في الجامعة.

الاسم: ناصر محمد مزيد العجمي

التوقيع: .....

التاريخ: ٢٦/٩/٢٠١٠

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها (درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين")

وأجيزت بتاريخ / /2010

أعضاء لجنة المناقشـــــــة	التوقيـــــــــــع
الأستاذ الدكتور كمال سليم دواني رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي مشرفاً	.....
الأستاذ الدكتورعاطف يوسف مقابلة خارجياً	.....

شكر وتقدير

أقدم أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة إلى الذين مهدوا طريق العلم والمعرفة... إلى جميع أساتذتي الأفاضل.....

وأخص بالتقدير والشكر والعرفان:

الدكتور عبد الجبار البياتي ..... مشرفاً

كما أنني أتوجه بخاص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة وأخص بالذكر:

الدكتور كمال سليم دواني

الدكتورعاطف يوسف مقابله ممتحنا

الإهداء

إلى والدي ووالدتي، إلى أشقائي وشقيقاتي الأحباء..... إلى أبناء اخوتي وأخواتي أهدي ثمرة جهدي في هذا البحث.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
قائمة بالملاحقات	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الانجليزية	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**1**
مقدمة الدراسة	1
مشكلة الدراسة	5
هدف الدراسة وأسئلتها	6
فرضيات الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
تعريف مصطلحات الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	10
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	11
الدراسات المتعلقة بنمط القيادة	55
الدراسات المتعلقة بالقيادة التشاركية	62

ملخص الدراسات السابقة.....68
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 71
منهج الدراسة.....71
مجتمع الدراسة.....71
عينة الدراسة.....72
أداة الدراسة.....73
صدق أداة الدراسة.....73
ثبات أداة الدراسة.....74
متغيرات الدراسة.....74
إجراءات الدراسة.....74
المعالجة الاحصائية 75
الفصل الرابع: تحليل النتائج......76
الفصل الخامس: مناقشة النتائج..... 87
مناقشة النتائج 87
التوصيات 95
المراجع 96
المراجع العربية..... 96
المراجع الأحنبية.....104
الملحقات 108

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة من المدارس حسب المدرسة والمنطقة التعليمية.	71
2	توزيع أفراد عينة الدراسة من المدارس حسب المرحلة الدراسية والمنطقة التعليمية.	72
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	76
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة.	81
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.	82
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	83
7	نتائج تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	84
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	85
9	نتائج تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	86

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بالصورة الأولية	109
2	أسماء المحكمين	116
3	الاستبانة بالصورة النهائية	118
4	كتاب تسهيل المهمة	122

الملخص باللغة العربية

" درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

ناصر محمد العجمي

إشراف

الدكتور عبد الجبار البياتي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. وتحديداً فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول : ما درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية ومديري المدارس الابتدائية في الكويت؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية والابتدائية في دولة الكويت، والبالغ عددها(378) مدرسة ثانوية وابتدائية، وتم اختيار عينة مكونة من (185) معلماً ومعلمة. وقام الباحث بتطوير استبانة تقيس وجهة نظر المعلمين لمعرفة مدى تطبيق القيادة التتشاركية في المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت كأداة للدراسة بهدف جمع بيانات الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة ، كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة في المدارس الثانوية وفي المدارس الابتدائية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ، والخبرة، والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بأن تقوم وزارة التربية

والتعليم بالتأكيد على أهمية ممارسة النمط التشاركي في مدارس التربية والتعليم في المحافظات المختلفة وذلك من خلال تنظيم الدورات التدريبية التي توضح أهمية القيادة التشاركية.

Abstract

The" Degree of Applying Participatory Leadership by Secondary and Elementary School principals in the State of Kuwait As Perceived by Teachers"

by

Nasir Mohammed Al-Ajami

Supervised

Dr. Abdul Jabbar Al-Bayati

The study aimed at identifying the degree of applying participatory leadership among Secondary and elementary schools in Kuwait State as perceived by teachers. More specifically, the current study intends to answer the following questions:

Q1: what is the Degree of applying participatory leadership by secondary and elementary school principals in the State of Kuwait as perceived by teacher?

Q2: Are there any statistically significant differences in the degree of applying participatory leadership between Secondary and elementary school principals in the State of Kuwait?

Q3: Are there any statistically significant differences in the degree of applying participatory leadership by the principals of Secondary and elementary schools in Kuwait State as perceived by attributed to the gender variable?

Q4: Are there any statistically significant differences in the degree of applying participatory leadership by the principals of Secondary and elementary schools in Kuwait State as perceived attributed to the experience variable?

Q5: Are there any statistically significant differences in the degree of applying participatory leadership by the principals of Secondary and elementary schools in Kuwait State as perceived attributed to the scientific qualification variable?

Population of the study was consisted of all Secondary and elementary schools in the State of Kuwait. The number of secondary and elementary schools was 378, from which a sample of 185 teachers were randomly drawn from these schools.

The results of the study showed that the degree of applying participatory leadership by the principals of Secondary and elementary schools in Kuwait State from teachers' perspective were high in general. The findings also showed that there was no statistically difference at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) between the Secondary and elementary schools, and no statistically difference at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) attributed to neither to gender nor to experience and scientific qualification variables. The study recommends the Ministry of Education to stress on the importance of practicing the participatory pattern in schools of different governorates through organizing training courses that present the importance of the participatory leadership.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعد الإدارة التربوية احد أهم مجالات الإدارة التي تحتل مكانة وأهمية كبيرة في المجتمع؛ لاهتمامها بالإنسان بالدرجة الأولى ومسايرتها تطورات العصر وتلبيتها احتياجات المجتمع في ضوء هذه التطورات، فهي أداة لضبط عملية التعليم بتنظيمها وتوجيهها والإشراف على تنفيذها وتقييمها، لأن هدفها الرئيسي هو بلوغ الأهداف العامة للتربية والتعليم في الدولة، ضمن إطار الفلسفة التربوية.

فكلما كانت الإدارة التربوية ناجحة كان التعليم ناجحاً، ويقتصر نجاح الإدارة التربوية على نوعية المعلمين والمتعلمين الذين ينتجهم النظام التربوي، وعلى مدى تحقيقه لإمكانيتهم وتعديله لسلوكهم(الدويك ،2005).

والإدارة المدرسية كجزء من الإدارة التربوية لها أثر كبير على سير العمل اليومي للعملية التعليمية التعلمية، وعلى تحقيق أهدافها، وقد عرّف مصطفى الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهمات مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنسيق وتنظيم ورقابة جهودهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد"(عباس وبركات،1997).

إن أهمية الإدارة المدرسية، تأتي من الحاجة إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، وتوزيع الواجبات، وتوجيه الأنشطة، وإشباع حاجات المعلمين والمتعلمين، وتنمية واستثمار مقدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى حد(السلمي، 1997).

واعتبر الدويك(2005) أن مدير المدرسة الفعال الذي يجعل مدرسته ناجحة ومميزة قائداً تربوياً، لأن ممارساته تتعدى مجرد تسيير شؤون المدرسة وفق التعليمات المحددة من الجهات العليا، فهو يملك رؤية واضحة لما يجب أن تكون عليه المدرسة، ويخلق الدافعية لدى المعلمين للمشاركة في عملية التنفيذ عن قناعة تامة، ويتواصل بفاعلية مع المعلمين، ويعمل على توفير المصادر المتعددة، وتحسين ظروف التعليم في غرفة الصف، ويعمل على تطوير المدرسة في كل المجالات، ويحظى بثقة المعلمين وتقديرهم(الدويك وزملائه،2005).

وبين حريم(1997) أن القيادة تعد مؤشرا مهمّاً على مدى نجاح أي مؤسسة، ومنها المدرسة على اعتبار أن المؤسسة نظام اجتماعي مفتوح يتفاعل مع البيئة الخارجية يؤثر فيها وتتأثر به، وتتطلب التغيرات المختلفة في العصر الحالي إدخال بعض التغييرات في المؤسسات حتى تتواكب مع المستجدات التي تتعرض لها المؤسسة، فالمؤسسة التي لا تستطيع التكيف مع البيئة المحيطة بها، تتعرض للمصاعب، وأحيانا يقودها إلى الفشل والزوال، وهنا يبرز دور القيادة لجعل المؤسسة تستجيب لهذه التغييرات من حولها(حريم،1997).

وتعد المقدرة على القيادة من العوامل التي تسعى إليها المؤسسات بهدف الوصول إلى بيئة تنظيمية داخلية مرنة لهذه المؤسسة، فمن خصائص المؤسسات التي تسعى إلى إحداث تغيير وتطوير فيها هي المؤسسات التي تجعل عدم الجمود والتوسع والنمو أهم أهدافها، وهذا

يتطلب التعديل في أنماط القيادة والوظائف والنشاطات القيادية المتبناة داخل المؤسسة، (مرسي،1992).

ويأتي النمط التشاركي في الإدارة المدرسية على طرف النقيض من الأنماط السلطوية في الإدارة، فهذا النمط من القيادة التشاركية ينظر إلى العاملين في المدرسة من خلال النظر إلى أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذين للتعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي إلى المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا اعطو فرصة. ويوفر هذا النمط التشاركي المناخ المؤسسي الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية(Robinson & Timperley, 1996).

ويلعب النمط القيادي التشاركي في الإدارة المدرسية على تكوين جهاز متكامل من العاملين في المدرسة وفريق متعاون يسهم كل من فيه على تكوين وحدة عضوية من روابط العمل والمشاركة وتحمل المسئولية. بيد أن هذه الجماعة تقوم بأداء الأعمال والمسئوليات المناط بها ولا يتنافى مع الرأي الذي يؤكد أن توفر القيادة الصالحة في المدرسة، الممثلة في مديرها أو ناظرها عاملاً أساسياً يمكن المدرسة من النجاح في تأدية وظيفتها وتربية أبنائها وخدمة بيئتها. وإلى جانب هذا فإن خير ضمان لنجاح أية سياسة تعليمية هو اشتراك المعلمين والمشرفين التربويين في وضع هذه السياسة، ووسائل تنفيذها، كذلك ينبغي اشتراك التلاميذ في إدارة مدرستهم بحيث تكون المدرسة حقلا يمارسون فيه الحكم الذاتي ويعتادون على تحمل المسئولية ويكتسبون الكثير من المهارات الاجتماعية الطيبة بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة التي تنادي

بإشراك الآباء والأهالي بل والمؤسسات الاجتماعية في إدارة المدرسة وتحديد أهدافها وحل معوقاتها (أحمد، 2002).

إن الإدارة المدرسية تشمل أكثر من مدير المدرسة فهي تتضمن كل من يعمل في المدرسة من إداريين وفنيين وعمال (وكلاء – مدرسين أوائل ومدرسين وغيرهم) وتلاميذ وآباء والمهتمين بشئون التعليم في البيئة حتى تستطيع المدرسة القيام بمهامها وتحقيق غاياتها التعليمية، وعليه فإن الخلل في علاقات هذه الأطراف ببعضها تعتبر معوقات تحد من قدرة الإدارة المدرسية على تحقيق أهدافها المنشودة (Robinson & Timperley, 1996).

إن كل مدرسة تحتاج إلى تنظيم نشاطاتها وتنسيق جهودها لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها، وتحتاج الإدارة لتنظيم بنائها إلى طريقة مثلى، تمكنها من تحقيق أهدافها (الحلو، 1999). وبما أن القيادة التشاركية متغير لم تتناوله الدراسات التربوية في المدارس الكويتية، على الرغم من أنها إحدى مقومات فاعلية مدير المدرسة، وذات أثر إيجابي في تكوين وتحسين العلاقات بين الأفراد في الميدان التربوي ككل، بالإضافة إلى أن الباحث من خلال عمله في ميدان التربية والتعليم ، وجد أن المعلمين في المدارس يفتقدون إلى الاستمتاع بروح العمل والمشاركة في صنع القرارات الخاصة بالإدارة المدرسية. فإن الباحث يسعى إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائيه في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

إن التصور لدور المدرسة المعاصرة على الصعيد التعليمي، يجعل من الصعوبة أن تقوم المدرسة بأداء مهامها في إطار النمط التقليدي للإدارة المدرسية الذي يرى أن دور المدير في المدارس ينحصر في تنفيذ السياسات التربوية المرسومة. فهذه المهام تظل غامضة لغيرالمديرين، كما هو الحال بالنسبة للمدير، إلا إذا تم إخضاعها لنمط من التفكير من الأطراف المعنية في المدرسة كافة، وذلك من أجل الوصول إلى نوع من التصورات المشتركة التي تمثل الأساس لعملية التعلم فيما بعد، والذي بدوره يحبذ الأخذ بالنمط التشاركي في الإدارة المدرسية لما يوفره من مناخ مدرسي يدعم التعاون فيما بين المدير والمعلمين والعاملين داخل المدرسة والذي بدورة يؤدي إلى وضوح في الرؤى وتحديد اتجاه المهام التعليمية المتضمنة في المنهاج المدرسي.

وقد لاحظ الباحث انتشارغياب سمات تطبيق مبادئ النمط القيادي التشاركي في السلوك الإداري لدى الكثير من مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت. ومن خلال دراسة ومراجعة الأدب النظري في هذا المجال فقد تشكلت لديه قناعة بأن استخدام المدير للنمط القيادي التشاركي يزيد من تقبل المعلمين له، ويرفع من روحهم المعنوية، ويحقق مستويات عالية من الرضا الوظيفي، ويحسن من مستوى العلاقات الشخصية لديهم والذي ينعكس ايجابياً على مدارسهم(Keith & Girling, 1991:28).

ولذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. وتحديداً فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول : ما درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية والابتدائية ومديري المدارس الابتدائية في الكويت؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية ودرجة تطبيقها لدى مديري المدارس الابتدائية في الكويت من وجهة نظر المعلمين.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية والابتدائية ومديري المدارس الابتدائية في الكويت.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوعا على قدر كبير من الأهمية النظرية والتطبيقية، حيث أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع الادارة التشاركية هي دراسات أجنبية، ولهذا تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في الكويت بسبب ندرة (وربما غياب) البحوث والدراسات

الميدانية التي تناولت هذا الموضوع في الكويت بحسب علم الباحث. ويمكن لهذه الدراسة أن تخدم المؤسسات التربوية العامة والخاصة على حد سواء من خلال الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة التشاركية وأهميتها بالنسبة للمدرسة باعتبارها من المؤسسات التربوية المهمة، والذي بدوره يحفز القيادات التربوية في المدارس على تبنى السياسات التي تساعد على تنمية أداء أدوارهم مما يساعد في تحسين أداء العاملين في هذه المدارس.

ونظرا لأهمية هذا النمط من الإدارة فإن مدير المدرسة أحوج ما يكون إلى كل وسيلة تعينه على زيادة فاعليته، وتطوير علاقته مع المعلمين.

لذا يؤمل أن تستفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

١. وزارة التربية والتعليم: من خلال تزويدها بتغذية راجعة عن درجة تطبيق مديري المدارس لنمط الإدارة التشاركية ودورها في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية.
٢. مديرو المدارس الثانوية والابتدائيه الحكومية: من خلال تزويدهم بتغذية راجعة عن درجة وأهمية تطبيق الإدارة التشاركية في المدارس الحكومية.
٣. الباحثون: من خلال استخدام مقياس خاص بقياس درجة تطبيق الإدارة التشاركية في المدارس الثانوية، الذي يتكون من مقياس سوف يطبق على المعلمين.
٤. إثراء المكتبة الكويتية بدراسة عن درجة تطبيق الادارة التشاركية في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة.
٥. المعلمون.

تعريف مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف بمصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الادارة التشاركية: يعرفها كيث وجيرلينج (Keith & Girling)، (1991:27 ، هو ذلك "النمط الإداري الذي يقوم على المشاركة" النظامية "و"الملموسة "للعاملين في المؤسسة في عمليات صنع القرارات المتعلقة بسياسات المدرسة ومهامها ومشكلاتها."

ولإغراض هذه الدراسة تعرف إجرائيا بأنها: مشاركة المدير للمعلمين في القرارات الادارية المدرسية، والمتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس درجة تطبيق القيادة التشاركية الذي طوره الباحث لغرض هذه الدراسة.

وتعرف القيادة التشاركية بشكل عام بأنها " مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، ويعتمد القائد على تفويض بعض سلطاته للعاملين معه بما يتناسب مع المسئوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة، وتوافر نظام فعال للاتصالات، واستثارة المرؤوسين، واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكارية"(اليماني،2009).

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،1992).

ويعرف مدير المدرسة إجرائياً: بأنه القائد التربوي للمدرسة الثانوية والإبتدائيه في دولة الكويت.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود هذه الدراسة اقتصرت على ما يلي:

١. حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الثانوية الإبتدائيه في الكويت.

٢. حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية والابتدائيه في دولة الكويت.

٣. حدود زمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2010/2009).

أما محددات الدراسة: فإنها تحددت بدرجة صدق مقياس الدراسة، وصدق وموضوعية استجابة أفراد العينة من المعلمين على فقراتها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بمفهوم القيادة، وأنواعها، ونظرياتها، والقيادة التربوية، ومفهومها، وأنواعها، والقيادة التشاركية. كما تناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

مقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرون العديد من التحولات المتمثلة في الانتقال من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات، ومن التكنولوجيا التقليدية إلى التكنولوجيا فائقة الجودة، ومن الاقتصاد الوطني إلى الاقتصاد العالمي، ومن الوطنية والقومية إلى العولمة، ومن التخطيط القصير

المدى إلى التخطيط الطويل المدى، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التبعية إلى الاعتماد على الذات، ومن الديمقراطية النيابية إلى الديمقراطية التشاركية، ومن النمط الهيكلي إلى النمط الشبكي، ومن الاختيار الواحد إلى الاختيارات المتعددة.

كما يسمى القرن الحادي والعشرون" عصر القيادة العلمية " فما من نشاط أو اكتشاف إلا وتكون وراءها القيادة تدفعها وتخرجها إلى حيز الوجود. فالقيادة هي المسؤولة عن النجاح أو الإخفاق الذي تحققه أي مؤسسة، أو أي وزارة، أو أي مجتمع من المجتمعات، كما أنها تلعب أيضا دوراً رئيسا في تقرير الأمور وتصريف شؤون الحياة. وما شهده العقد الأخير من القرن العشرين من تغيرات تجاه التحرر السياسي وتحرير التجارة في إطار الاندماج الاقتصادي العالمي، وقيام نظم ديمقراطية تحترم حقوق الإنسان وتدعم حرية التعبير، ما هو إلا نتيجة إبداع في تكوين إطار فكري جديد للإدارة يضم المفاهيم والتوجهات ويطرح الأساليب والأدوات التي تتناسب مع العصر الجديد ومتطلباته ويهيئ الانطلاق نحو آفاق مستقبلية جديدة (أبو الخير،1997).

مفهوم القيادة:

هناك كثير من التعاريف التي وضعها كبار علماء الإدارة، في محاولة للتوصل إلى تعريف أكثر تكاملا وفيما يلي بعض من هذه التعاريف المذكورة في القيادة (Bouvier، Alain، 1994):

القيادة: هي القيام بتحديد ما هو مطلوب عمله من العاملين بشكل صحيح ثم التأكد من أنهم يؤدون ما هو مطلوب منهم بأفضل أساليب طرق العمل.

القيادة هي فن الحصول على أقصى نتائج بأقل جهد حتى يمكن تحقيق أقصى سعادة لكل من صاحب العمل والعاملين مع تقديم أفضل خدمة للمجتمع.

وتعني القيادة بالنسبة للمدير أن يستشرف المستقبل ويخطط بناءً عليه، وينظم ويصدر الأوامر وينسق ويراقب.

كما أن القيادة فن ينحصر في توجيه وتنسيق ورقابة عدد من الأشخاص لإنجاز عملية محددة أو تحقيق هدف معلوم.

والقيادة هي الوظيفة التي عن طريقها يتم الوصول إلى الهدف بأفضل الطرق وأقل تكلفة في الوقت المناسب وذلك باستخدام الإمكانيات المتاحة للمشروع.

يمكننا القول مما سبق: إن الإدارة فن يتكون من أربعة عناصر(تخطيط، تنظيم، توجيه، رقابة) حيث يكمن معنى الادارة في تسيير العمل على حسب الأنظمة الموجودة فقط أما القيادة فهي فن تسيير العمل من ناحية تطويره وحل مشاكله ومعنى ذلك أنه يمكن تعريف القيادة من وجهة نظر التخطيط بأنها:

كل نظام يتكون من عناصر بشرية، ومجموعة عمليات متشابكة تعمل وفقا لمجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم المؤسسة سواء داخل أو خارج تلك المؤسسة، وبينها وبين مؤسسات المجتمع وذلك لتحقيق أهداف مخططة (أحمد،2001) .

ومن هذه التعريفات يمكن استنباط مجموعة عناصر مهمة تتركز عليها عملية القيادة سواء أكانت في الإدارة العامة أم الإدارة التعليمية أم الإدارة المدرسية ومن هذه العناصر ما يلي(حجي،1998):

– إن القيادة عملية موجهة نحو تحقيق أهداف محددة.

– إن القيادة كعملية هادفة تعتمد أساساً على موارد بشرية ومالية ومادية وتسعى إلى استخدام هذه الموارد بدرجة عالية من الكفاءة.

– يتطلب تحقيق الأهداف تنظيم جهود القوى البشرية وتوجيهها بواسطة أفراد آخرين.

– إن العملية القيادية لا تتم في فراغ بل تحدث في بيئة مادية واجتماعية، وهي تتضمن تفاعلا بين أفراد المجتمع وثقافته وإمكانياته الاقتصادية وظروفه السياسية والاجتماعية والثقافية.

– إن الموارد البشرية والمالية والمادية التي تعتمد عليها القيادة يمكن استخدامها بطرق مختلفة والقيادة تعمل على اختيار أفضل هذه الطرق.

الفرق بين معنى القيادة والمفاهيم المرتبطة بها :

علينا أن نميز بين مفهوم القيادة وبين المفاهيم الأخرى معها والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً : القيادة والإدارة(Leadership &Management) :

تعد القيادة مفهوما قديما بينما تعد الإدارة مفهوماً حديثاً لم يظهر إلا من نحو 100 عام بعد الثورة الصناعية. والإدارة عملية يوجه فيها الأفراد(الموارد البشرية) وعناصر البيئة (الجوانب الفنية والتنظيمية) للوصول لنتائج أكثر فاعلية في مواقف العمل أو الإنتاج (منى، 2004).

ويخلط الكثيرون بين مصطلحي القيادة والإدارة ويعتبرونهما وجهين لعملة واحدة. لكن المصطلحين مختلفان تماماً في الحقيقة. فالقائد يمكن أن يكون مديراً أيضاً ولكن ليس كل مدير

يصلح قائداً. فللقيادة تركز على العلاقات الإنسانية وتهتم بالمستقبل. ومن هنا تحرص على عدم الخوض إلا في المهم من الأمور. وتهتم القيادة بالرؤية والتوجهات الاستراتيجية وتمارس أسلوب القدوة والتدريب(قرقش،2002) .

أما الإدارة تركز على الإنجاز والأداء في الوقت الحاضر. ومن هنا فهي تركز على المعايير وحل المشكلات وإتقان الأداء والاهتمام باللوائح والنظم واستعمال السلطة. والحقيقة أن كلا الأمرين مهم. فالقيادة بدون إدارة تجعلنا نعيش في عالم التخطيط للمستقبل، مع إهمال الإنجاز الفوري الذي نحتاج إليه كي نصل إلى أهدافنا المستقبلية. والإدارة وحدها تجعلنا لا نرى سوى مشاكلنا اليومية التي تستغرقنا فلا يتاح لنا الوقت للتفكير والتخطيط للغد. إنها تجعلنا نبتعد عن الأهداف البعيدة والصورة الكلية وربطها بالقيم والمبادئ(كنعان،1998).

ثانياً : القيادة والزعامة Chieftain & Leadership :

وتعني الزعامة : مجموعة الخصال الزعامية (الكاريزمية) التي يمتلكها الفرد وتجعله قادراً على التأثير في تابعيه، وعلى تحقيق الأهداف بواسطتهم عن رضى وطيب خاطر من جانبهم، وعن إقتناع بأنها أهدافهم الخاصة، وكل ما يميزها هو القدر البالغ من التأثير على الأتباع اعتماداً على تأثيرهم الشخصي وقدرتهم على إقناعهم بأداء ما يطلب منهم بصرف النظر عن المنطق أو المبرر(حجازين، 2005) .

ثالثاً : القيادة والرئاسة Presidency & Leadership :

الرئاسة : عملية تقوم نتيجة لنظام وليس نتيجة الاعتراف التلقائي من جانب الأفراد بمساهمة الشخص في تحقيق أهداف الجماعة . وعادة ما يختار الرئيس الهدف ولا تحدده الجماعة نفسها.

أي أن التفاعل الدينامي بين الرئيس والأتباع ضعيف، ومن ثم من الصعب عليه الإحساس بالمشكلات أو الشعور بوجودها أو اكتشاف العيوب الموجودة سواء إدارية أو فنية أو اجتماعية، وبالتالي يجد صعوبة في علاجها(شاويش،2000).

عناصر القيادة:

من التعريفات السابق عرضها للقيادة، يتضح أن هناك ثلاثة عناصر رئيسية، لابد من توافرها لوجود القيادة، وهي(مخامرة ، 2000):

أولاً: وجود جماعة من الناس(شخصين أو أكثر): والمقصود هنا " الجماعة المنظمة"، أي الجماعة التي لها تنظيم محدد، ويختلف موقع أعضائها طبقاً للمسؤوليات المناطة بهم. ويكون للجماعة قائد، لديه المقدرة على التأثير في الجماعة، وتوجيهها، وتعاونه معها، وتعاونها معه لتحقيق الهدف المشترك، الذي تسعى لتحقيقه . لذا، فالجماعة المنظمة شرط أساسي لوجود القيادة.

ثانياً : وجود شخص من بين أعضاء الجماعة، قادر على التأثير الإيجابي في سلوك بقية الأعضاء. حيث أن كل التعريفات السابقة للقيادة، تصورها على أنها عملية تأثير Process of Influence إيجابي يقوم به شخص القائد، نحو أشخاص آخرين" المرؤوسين" بهدف توجيه نشاطهم وجهودهم في اتجاه معين، ولتحقيق عملية التأثير الايجابي، يلزم أن يتحلى القائد بالمهارة في فن القيادة، ويستخدم وسائل التأثير القيادي القائمة على الرضا" وليس على" القهر" أو الإكراه".

والمهارة في فن القيادة تظهر من خلال أربع خصائص أساسية(يوسف، 2005):

- المقدرة على استخدام القوة، بطريقة مؤثرة ومسؤولة.
- المقدرة على تفهم" أن قوى التحفيز للبشر"، تختلف من وقت لآخر، وباختلاف المواقف.
- المقدرة على الابتكار والابداع.
- المقدرة على التصرف بأسلوب يوفر مناخاً يساعد على استجابة الأفراد للتحفيز.

وسائل التأثير القيادي

تتعدد وسائل التأثير، التي يمكن أن يستخدمها القائد، للتأثير في الجماعة. فقد يكون التأثير عن طريق الوسائل الآتية(شاويش، 2000):

- منح المكافآت على الجهد المبذول، وتلقى هذه الوسيلة استجابات جيدة، لدى أفراد الجماعة ، تتمثل في رضاهم وارتياحهم لتقدير القائد لمجهوداتهم.
- إظهار القائد خبرته ومهارته، إذ من المحتم أن يكون القائد على مستوى أعلى من مرؤوسيه خبرة ومهارة، لكي يكتسب احترامهم ويصبح له قوة تأثير عليهم.
- تنمية أفراد الجماعة، وزيادة تدريبهم وتشجيعهم، وتوسيع مداركهم، يساعد على رفع الروح المعنوية، وبالتالي سهولة التأثير فيهم.

- التأثير الشخصي، النابع من تمتع القائد بصفات وخصائص تثير إعجاب المرؤوسين به، ورغبتهم في إرضائه والتشبه به، بل قد يتخذونه قدوة لهم.
- تأثير التقاليد، مثل طاعة أي شخص ذي سلطة.
- الخوف من العقوبات، والأذى النفسي أو الجسماني، له تأثير كبير في توجيه تصرفات المرؤوسين في اتجاه معين.
- تأثير الشرعية: قد يتقبل الأفراد نفوذ القائد، نظراً لاعتقادهم أن لديه الحق في القيادة، وعليهم واجب طاعته.

وتتحدد درجة نجاح القائد أو فشله، في قيادة الجماعة، بمدى قوة وسيلة التأثير وفاعليتها التي قد يستخدمها لتوجيه الجماعة وتغيير سلوكها. فقد تستهدف وسائل التأثير في الجماعة، إحداث تغيير في سلوك أفرادها، من دون أن يتمكن القائد من الحصول على نتيجة، ويطلق على عملية التأثير هذه، محاولة القيادة Attempted Leadership. وقد تؤدي وسائل التأثير إلى تغيير سلوك الجماعة، في الاتجاه المرغوب، نتيجة للجهودالتي بذلها القائد، ويقال هنا، بأن وسائل التأثير، أدت إلى ما يسمى بالقيادة الناجحة Successful Leadrrship، وأخيراً قد يكون التغيير الحاصل في سلوك الجماعة، قد تم فعلاً نتيجة الاقتناع بالقائد، وثقتهم به واطمئنانهم إلى قيادته، ويقال هنا: إن وسيلة تأثير القائد في الجماعة كانت فعالة، وتسمى القيادة هنا، بالقيادة الفعالة Effective Leadership(قرقش،2002).

و تستهدف عملية التأثير، توجيه نشاط الجماعة وتعاونها لتحقيق الهدف المشترك الذي تسعى إلى تحقيقه حيث تستهدف عملية التأثير في الجماعة تحقيق الأهداف المشتركة والمرغوبة لدى

الجماعة. وتبرز صعوبة تحقيق مثل هذه الأهداف، إذا تعارضت أهداف القائد، مع أهداف الجماعة وأفرادها. وتكمن كفاءة القائد في معالجة هذا التعارض، بالشكل الذي يضمن إرضاء جميع الأطراف، وصولاً إلى الأهداف المطلوبة، التي تستهدفها عملية التأثير. وعملية التأثير التي يمارسها القائد، لا يقصد بها التأثير في الآخرين، لاستغلالهم لغايات غير مفيدة لهم، أو مفيدة لقائدهم فقط، بل هي عملية توجيه التابعين، والتأثير فيهم لتحقيق الأهداف المشتركة، والمرغوبة له وللجماعة(شاويش، 2000).

من كل ذلك، يتضح أن القيادة ظاهرة نفسية واجتماعية، تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة، بين القائد وباقي أعضاء الجماعة، التي يقودها. ينتج عنها تأثير القائد في الجماعة، ورغبة الجماعة في الانقياد له لإشباع حاجاتهم. وأنه لا مجال لوجود القيادة من دون أتباع، وأن بروز القائد في الجماعة وبقاءه، مرهون بوجود هدف محدد تسعى الجماعة إلى تحقيقه، وأن هذا الهدف، هو نقطة الالتقاء المهمة، بين القائد والجماعة، ومجال نشاطها وطبيعة تكوينها.

مفهوم القيادةالتربوية Educational Leadership:

تعددت تعاريف القيادة التربوية. فقد عرفها مرسي (1988) "بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التربوية وبينها وبين نفسها من أجل تحقيق الأهداف التي يرمي إليها النظام التربوي".

كما عرفها الصائغ (1994) "بأنها المقدرة على التأثير في النظام التربوي من أجل بلوغ هدف معين في موقف معين ويسعى الى إحداث التغيرات التي من شأنها تطوير النظام في ضوء المستجدات. في مجال عمل هذا النظام".

كما عرفها أحمد(1999)"بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي المدرسة (إداريين وفنيين) ، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة".

كما عرفها قرقش(2002) "على أنها المقدرة على تحريك النظام التربوي نحو الهدف. والتأثير الفعال على نشاط الجماعة وتوجيهها نحو الهدف والسعي لبلوغ هذا الهدف".

كما تعرف" بأنها كل الجهود القيادية والأموال المستثمرة في التعليم والإمكانات والمناخ الملائم لمساعدة الإنسان والأفراد والتطور في كل الميادين"(الطويل، 1999).

وتعد القيادة التربوية جزءاً من القيادة العامة وقد تطور مفهوم القيادة التربوية في السنوات الأخيرة، وتتفق القيادة التربوية مع القيادة العامة في الخطوط العريضة لأسلوب العمل في كل منهما (بستان، وطه،1983).

لقد حظي الجانب الإداري التربوي باهتمام المسؤولين التربويين لإدراكهم مدى دوره المؤثر في تحقيق الأهداف التربوية. فكل مؤسسة عامة كانت أو خاصة، كبيرة أو صغيرة يتوقف نجاحها على كفاءة إدارتها وقادتها. فالقائد المدير هو من يتولى عملية التأثير في المرؤوسين، ومسؤولية التخطيط والتنظيم، وبناء العلاقات الحميدة بين جميع الأطراف العاملين معه(الصائغ، 1994).

وتعد القيادة التربوية نظام اً وفرعاً من القيادة العامة للدولة والمجتمع وهي العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهدافه القريبة والبعيدة اللازمة لدفع حركة الحياة فيه، وذلك في اطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة وكذلك الأدوات والأساليب العصرية في مجال الفكر التربوي والإداري للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن(عريف،1990).

المفهوم الحديث للقيادة التربوية

القيادة استراتيجية منظمة تقوم على أساس اعتبار المؤسسة التربوية نظاما له أهداف يمكن تحديدها بوضوح، ويمكن متابعة تحقيق هذه الأهداف خلال فترة زمنية معينة عن طريق التنسيق وإيجاد الحوافز لدى العناصر المختلفة التي يتكون منها النظام. واستراتيجية القيادة التربوية تقوم على أربعة مبادئ(حجي، 1998):

مبدأ النظام الكلي: يقرر أن المؤسسة التربوية مجموعة من الأجزاء أو العناصر يتم التنسيق بينها لتحقيق أهداف المؤسسة، وكل عنصر يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة .

الأهداف: تحديدها مرتبط بالتخطيط وترتكز على استراتيجية زمنية، وتكون محددة بوضوح بحيث يمكن قياسها، وتتصف بالشمولية كي تغطي جميع مراكز المسئولية وجوانبها بصورة جدية بحيث يتمسك القائد بتحقيق الأهداف أثناء التنفيذ .

مبدأ المشاركة والالتزام: بحيث يتحمل كل شخص جزءا من المساءلة .

مبدأ المراقبة وتقويم الأداء : عن طريق مقارنة الإنجازات الفعلية مع الإنجازات المستهدفة ، فالقيادة التربوية فن يقوم به من تتقبله الجماعة لتميز قدراته وسماته التي قلما توجد في غيره، فيمارس القيادة بـمقدرته على التوجيه والتنسيق والرقابة في مؤسسته التربوية لتحقيق الأهداف والأغراض المطلوبة، والتمتع بالصفة القيادية لا يكون بمجرد التحلي بصفات وسمات محددة فقط بل يتجلى فن القيادة في الدور الذي يلعبه القائد في التأثير إيجابا على سلوك الآخرين، فلا يكون قائدا لأنه ذكي أو ماهر أو مفكر أو مخلص فحسب، بل لأن ذكاءه ومهارته وأفكاره تعتبر في نظر العاملين معه ضرورية لتحقيق أهداف المجموعة(عبد الباقي،2000).

لقد كانت القيادة التربوية في الماضي تعنى فقط بالمبادئ والقيم والأحوال وأصبحت في هذا القرن تهتم بالنظرية التحليلية والقيم العلمية التي تعني ماذا؟ ولماذا؟ ومن هنا فإن الاتجاه الجديد في مفهوم القيادة التربوية يستهدف الوصول إلى معايير تقاس بها فعالية الإدارة بطريقة علمية وموضوعية (البستان،1995).

نظريات القيادة التربوية

إن الاهتمام بالنظرية التربوية يزداد يوما بعد يوم، ومن أهم النظريات التربوية التي تناولها الحقل التربوي هي:

أولاً: نظرية جيتزلز :

ينظر جيتزلز للإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في ظل إطار نظام اجتماعي. وهذه النظرية هي أكثر النظريات الحديثة شهرة في الإدارة التعليمية وهي تمثل الفرد والعمل.

وينظر جيتزلز (Getzels) إلى الإدارة من خلال البيئة فهو يرى أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي. وهذا التسلسل الهرمي للعلاقات هو من الناحية الوظيفية توزيع الأدوار والإمكانيات وتكاملها من أجل تحقيق أهداف النظام الاجتماعي، ولكن ماذا نعني بالنظام الاجتماعي؟ إن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين، الجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار وما يتوقع منها بما يحقق الأهداف الكبرى للنظام الاجتماعي ، ويتعلق الجانب الثاني بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم المكونة للنظام . والسلوك

الاجتماعي وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين : المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري Nomothetic والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي Idiographic للنشاط في النظام الاجتماعي ويعني جيتزلز بالمؤسسة أي هيئة تقوم بالوظائف الثابتة للنظام الاجتماعي ككل، وتمثل الأدوار الجوانب الحية (الديناميكية) للوظائف في المؤسسة ، وتتحدد الأدوار من خلال ما يسمى بتوقعات الدور Role expectationsوهي تمثل الالتزامات والمسؤوليات المتعارف عليها التي تقع على أكتاف من يشغل هذا الدور .

والأدوار تكاملية بمعنى أن كل دور يستمد معناه من الأدوار الأخرى المرتبطة في المؤسسة ، فدور مدير أو ناظر المدرسة على سبيل المثال ودور المدرس لا يمكن تحديدهما إلا في علاقة كل منهما بالآخر . والأدوار يقوم بها أفراد، والأفراد يختلفون فيما بينهم ولذلك يلون كل فرد دوره بصفاته الخاصة الفريدة(حجي، 1998):

ثانياً : نظرية تالكوت بارسونز T. Parsons

يقول بارسونز: إ ن الإدارة التربوية متفرعة من المجتمع الكبير، فتقوم نظريته على أربع مسائل(علي، 1993):

- التأقلم والتكيف مع مطالب البيئة الخارجية.
- تحقيق الهدف: بتحديده وتجنيد الوسائل المتاحة من أجل الوصول إليه .
- التكامل بين أعضاء المؤسسة التربوية، بالتنسيق بينهم وتوحدهم .
- الديمومة باستمرار تحفز المؤسسة

ويميز بارسونز بين ثلاثة مستويات وظيفية في التركيب الهرمي للمؤسسة التربوية:

أولا: المستوى المهني أو الفني وهو متعلق بمشكلات التكييف والتأقلم وتحقيق الأهداف.

ثانيا: المستوى الإداري وهو متعلق بمشكلات التكامل والتنسيق.

ثالثا: مستوى المصلحة العامة وهو متعلق بالديمومة والاستمرارية في تحفز المؤسسة.

ثالثاً: نظرية الإدارة التربوية كعملية اتخاذ للقرار

نموذج جريفت لاتخاذ القرار : يرى جريفت أن تركيبة التنظيم الإداري في العمل التربوي يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات. ويرى أن خطوات اتخاذ القرار تتضمن : وضوح الأهداف وفهمها، تجميع الحقائق والآراء وأفكار الآخرين المتصلة بالمشكلة ، تحليل وتفسير المعلومات ، التوصل إلى احتمالات ممكنة لصورة القرار ، تقييم مدى فاعلية القرار في تحقيق الأهداف، تصل عملية اتخاذ القرار إلى ذروتها بتغليب أحد الاحتمالات واختباره على أنه الأنسب(أحمد،2003).

وعندما يتخذ القرار تبدأ مرحلة وضع برنامج للتنفيذ بالإمكانيات ول لوسائل المادية والبشرية المتاحة، مع وضع الضمانات اللازمة لاستمرار التحمس للبرنامج وضمان التنسيق وتكامل الاتصال. ثم تأتي أخيرا مرحلة التقويم(عبود،1992)

رابعاً: نظرية الإدارة التربوية كوظائف ومكونات

هناك عدة نظريات تناولت الإدارة التربوية ووظائفها ومنها: **نظرية سيرز Sears** الذي نشر سنة (1950م كتابه) طبيعة العملية الإدارية حلل فيه الإدارة التربوية إلى خمسة عناصر: التخطيط – التنظيم – التوجيه – التنسيق – الرقابة. فطبيعة الإدارة عنده مستمدة من طبيعة الوظائف والفعاليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية. وعلى منواله قامت الرابطة الأمريكية لمديري المدارس

سنة 1955م بتقديم تحليل آخر في كتابهم السنوي كما يلي: التخطيط –التخصيص –الاستثارة –التنسيق –التقييم. ويرى آخرون أن تحليل الإدارة التربوية تبعا للوظائف كما يلي: اتخاذ القرار –التنظيم –التوظيف –التخطيط –الرقابة –الاتصال –التوجيه. والحق أنها عناصر متداخلة ومتشابكة فيما بينها تشكل في مجموعها الوظائف الإدارية للقيادة التربوية (سمعان ومرسي، 2002).

خامساً: نظرية المكونات الأربعة : للإدارة التربوية أربعة مكونات: العمل ، المنظمة التربوية ، مجموعة الأفراد العاملين في المنظمة ، القائد التربوي.

- **العمل:** لابد أن يحدد عمل المنظمة بدقة بصورة رسمية عن طريق اللوائح والقوانين والتشريعات. وقد يطرأ تغيير على عمل المنظمة حيث لابد من التطوير دائماً.
- **المنظمة الرسمية :** تتميز بوصف وظائفها وتحديدها وتفويض السلطات والمسؤوليات وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة.
- **مجموعة الأفراد العاملين في المنظمة:** لابد من اختيارهم على أساس الكفاءة المهنية المتصلة بالعمل في المنظمة.
- **القائد:** هو الذي يقود المجموعة ويقوم بالآتي: يوجه المنظمة لتحقيق الهدف ، يختار المجموعات الفرعية من العاملين معه، بتظيم قنوات الاتصال الداخلية بين الاقسام.

سادساً: نظرية الأبعاد الثلاثة: تعتبر نظرية الأبعاد الثلاثة من الجهود المبكرة في ميدان النظرية الإدارية ، وقد نمت هذه النظرية من خلال أعمال البرنامج التعاوني في الإدارة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهناك ثلاثة عوامل تتشكل منها هذه النظرية وهي:

- **الوظيفة :** تضم ثلاثة عوامل هي المحتوى والعملية والتتابع الزمني.

- **رجل الإدارة :** وتضم ثلاثة جوانب وهي طاقته الجسمية والعقلية والعاطفية، و سلوكه والتتابع الزمني.

- **الجو الاجتماعي :** ويتمثل في العوامل والضغوط الاجتماعية ويضم ثلاثة عوامل هي المحتوى والعملية والتتابع الزمني(حجي، 1998).

القيادة المدرسية:

تعد القيادة المدرسية جزءا من القيادة التربوية التي هي بدورها جزء من القيادة العامة، ويعرفها بعضهم بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة وهذا يعني أن القيادة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها (عقيلي،1997).

ولقد عرف(هارولد فوكس) القيادة المدرسية "بأنها كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً"(المنيف، 1998).

وعرفها الرفاعي(2001) بأنها الجهة المسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية المرسومة من قبل الجهات العليا تحقيقاً إجرائياً من خلال استخدام جميع العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة وتوجيه وتفويض السلطة واتخاذ قرار، وذلك من خلال مجموعة العاملين على نطاق المدرسة.

كما عرفها مصطفى(1994) بأنها مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقيق أهداف المدرسة.

في حين عرفها(الدويك وياسين وعدس والدويك، 2001) بأنها مجموعة من العمليات والأنشطة الموجهة لتنظيم شؤون المدرسة وإدارتها، والتي تتكامل فيما بينها لبلوغ الأهداف التربوية المدرسية المحددة، والتي تتفق مع أهداف التربية والمجتمع بطريقة تقوم على مبدأ التعاون والمشاركة الإيجابية.

وعرف الحقيل(1994) القيادة المدرسية بأنها مقدرة مدير المدرسة في التأثير على المرؤوسين من معلمين وفنيين وإداريين وطلبة، وحثهم وإقناعهم على أداء مهماتهم وواجباتهم برضا ومحبة وبكفاءة، لتحقيق الغايات والأهداف التعليمية والتربوية، والتي من خلالها تشبع حاجات المرؤوسين وتتحقق أهدافهم الشخصية وتراعى ميولهم ومواهبهم.

خصائص القيادة المدرسية الناجحة.

إن الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تستطيع تحقيق الأهداف بسهولة وأقل جهد ممكن، وهي التي تستطيع تقدير القوى التي تحدد نوع السلوك الإداري الأفضل لمواجهة موقف معين، والمجموعة التي تقودها والموقف الذي تمارس فيه وظيفة القيادة والظروف البيئية والاجتماعية التي تعمل بها المدرسة والقائد الإداري الناجح هو الذي يدفع المدرسة بعوامل القوة الحيوية نحو التقدم ويعمل على تطوير أهدافه باستمرار، ويبث فيه من عوامل الخلق والابتكار والتجديد بما يضمن حركيتها وتطورها ومقابلة التجديدات بمختلف جوانبها.

والقيادة المدرسية الناجحة هي التي تتضمن مجالاً واسعاً من الثقافات والممارسات، بحيث تتنوع الأنماط القيادية بما يتلاءم مع مختلف المواقف. فنمط القيادة المدرسية وطريقة أدائها للعمل داخل المدرسة يعود أولاً وأخيراً إلى شخصية المدير. فهو يقف على رأس الجهاز الإداري فيها، وميوله وطباعه وفلسفته ومعتقداته تنعكس بلا شك على التنظيمات والنشاطات والقرارات التي يتخذها والتي يقوم بتنفيذها العاملون معه داخل المدرسة. ومما سبق نجد أن خصائص القيادة المدرسية الناجحة لا بد أن تتمتع بما يلي(يوسف، 2005):

١ -أن تكون متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد.

٢ -أن تتسم بالمرونة، وألا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة، وإنما ينبغي أن تتكيف حسب مقتضيات المواقف وتغير الظروف.

٣ -أن تكون عملية، بمعنى أن تتكيف الأصول والمبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف.

٤ -أن تتميز بالكفاءة والفاعلية، ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والبشرية.

كما بين أبو كشك(2006) أن هناك مجموعة من الصفات إذا ما امتلكها المدير واتسمت بها الإدارة المدرسية، فإنها ستصبح إدارة فاعلة وناجحة، وفيما يلي هذه الصفات:

١. أن تكون المدرسة صورة مصغرة لحياة المجتمع وعاداته وتقاليده، تدرب الطلاب على عادات وتقاليد وأعراف وقيم المجتمع.

٢. أن تكون المكان المناسب التي يكشف فيها عن مواهب وقدرات طلبة وتصقلها وتنميها.

٣. أن تسعى إلى اعداد المواطن الصالح الذي يخدم مجتمعه ويكون نافعاً وإيجابياً لا ضاراً و هداماً.

٤. أن تكون المدرسة مجتمعاً إسلامياً ينمي ويشجع على التعاون والتعاطف والتراحم والتلاحم والتفاهم بين المعلمين والإداريين والفنيين والطلبة.

٥. أن تنمي القيم الدينية والأخلاقية والمثل.

٦. أن تكون وثيقة الصلة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

٧. أن تحقق الأهداف المدرسية بيسر وبأقل جهد ممكن.

٨. أن تتصرف في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية والتكنولوجية.

٩. أن تسعى إلى التطوير والإبداع والابتكار والتجديد باستمرار.

١٠. أن تستطيع استخدام الموارد المادية والبشرية والتقنية استخداما أمثل.

١١. إشباع حاجات المرؤوسين مادياً ونفسياً واجتماعياً.

١٢. قادرة على إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات.

١٣. رسم السياسات وإعداد الخطط.

١٤. إحداث تغييرات في البناء التنظيمي، ومغيرة للأوضاع التقليدية، فهي إدارة مقلقة للأوضاع الراهنة.

وتوصف الإدارة المدرسية الناجحة بأنها إدارة هادفة وليست عشوائية، وإدارة اجتماعية متعاونة بعيدة عن التسلط وفرض الرأي من قبل مدير المدرسية(سليمان، 1994).

أهداف القيادة المدرسية

تنبثق أهداف القيادة المدرسية من أهداف القيادة التربوية والتي تتركز في تحقيق النمو الشامل للتلميذ في جميع الجوانب المختلفة وذلك بالتعاون مع القائد التربوي الذي يشكل أساس نمو أي عملية داخل المدرسة ، فأهداف القيادة المدرسية لم تعد قاصرةً على حفظ النظام والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، بل تعدى ذلك إلى تحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية، فأصبح محور العمل يدور في هذه القيادة حول التلميذ وتنميته في جميع الجوانب، وبذل الجهود في تحسين العملية التربوية، كما تهدف إلى الاهتمام بالتلاميذ والمعلمين والمناهج والأنشطة التعليمية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ونقل التراث الثقافي، إضافة إلى مساهمتها في حل مشكلات المجتمع وتحقيق أهدافه.

ومن خلال ما سبق يتضح أن أهداف القيادة المدرسية تسعى إلى تطبيق الأنظمة والاهتمام بالجوانب الفنية والتركيز عليها مع العمل على التقويم الصحيح والتطوير المستمر لجميع عناصر العملية التعليمية بما يحقق نمو الفرد نمواً صحيحاً ومتكاملاً، وتنميته في إطار المجتمع الذي يعيش فيه(عليوة،2001).

القيادة التشاركية

إن مبدأ المشاركة قديم قدم الإنسان نفسه، فالعمل الجماعي والتعاون والتطوع مفاهيم سائدة منذ القدم وموجودة في أصل التكوين الاجتماعي والانتروبولوجي للإنسان، وتقوم فلسفة هذا الاتجاه على قيام القائد بعرض المشاكل على مرؤوسيه ثم تداول النقاش فيها ثم اتخاذ القرار الجماعي بخطوات علاجها(موسى وعبدالله، 1992).

وهي بذلك تعبر عن إشراك العاملين في صناعة القرارات، بحيث يتم الاشتراك النفسي والعاطفي للفرد في نشاطات المجموعة التي يعمل بها بشكل يشجعه على تحقيق أهدافها، وعلى أن يتحمل المسؤولية الجماعية معهم.

وتركز القيادة التشاركية على فكرة رئيسية هي التأثير على الأفراد داخل المنظمة التعليمية في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام، وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفعالية في نفس الوقت(الحربي، 2008).

وتقوم القيادة التشاركية على العلاقة بين مدير المدرسة ومرؤوسيه بالمشاركة في العمليات القيادية من اتخاذ القرار والاتصال الإداري وتقويم الأداء والعمل على تحفيزهم للوصول للأهداف التربوية والتعليمية المرجوة.

ويعد هذا النوع من القيادة فعالاً وبخاصة عندما تكون قوة العمل متمرسة وقادرة على أداء المهمات المنوطة بها باستقلالية مع أدنى التوجيهات الإشرافية(الأغبري، 2000).

مفهوم النمط التشاركي في القيادة المدرسية

إن النمط التشاركي في القيادة هو جزء من النمط الديمقراطي ، و يعرفه كيث وجيرلينج (Keith & Girling،1991:27)، هو ذلك "النمط الإداري الذي يقوم على المشاركة" النظامية " و"الملموسة "للعاملين في المؤسسة في عمليات صنع القرارات المتعلقة بسياسات المدرسة ومهامها ومشكلاتها."

ما يميز القيادة التشاركية عن القيادة الديمقراطية

وما يميز النمط التشاركي عن الديمقراطي أنه النمط الفعَال الذي يشترك المرؤوسون فيه بصنع القرار، ومن صور هذا النمط ما يسمى (الإدارة بالتجوال) ، حيث يقوم القائد بجمع المعلومات من المرؤوسين أثناء الجولات التي يقوم بها على أقسام المنظمة، بحيث يشجع القائد النقاش حول الموضوع، وبعد ذلك يتخذ القرار الذي يحظى بموافقة جميع الأطراف المعنية . أما الديمقراطي فهو لا يتطلب الإجماع وإنما تلزم موافقة الأغلبية عليه، كما أن القيادة الديمقراطية تمتاز بأثرها الكبير والفعال من بين ا لأنماط القيادية حيث يوفر القادة الديمقراطيون الإرشاد لأعضاء الفريق إلا أنهم يشاركون كذلك في الفريق ويسمحون بمداخلات أخرى من أعضاء آخرين، ويعملون على تشجيع مشاركة أعضاء الفريق إلا أن الرأي النهائي يكون لهم في عملية صنع القرار، ويكونون أكثر اندفاعا وإبداعا(عباس، 1997) .

إن هناك اتجاهات متعددة نحو كل من القيادة التشاركية والقيادة الديمقراطية، ومن بعض هذه الاتجاهات ما يعتبر القيادة التشاركية نوعاً من القيادة الديمقراطية أو أنها القيادة الديمقراطية نفسها (دحلان،2007).

وهناك اتجاه آخر يرى أن القيادة التشاركية تتضمن أكثر من مجرد إجراءات ديمقراطية فهي كما يقول دواني(2003). " اتجاه يدل على قبول الآخرين والتعامل معهم على أساس التكافؤ فهي لا تمثل دائماً الإجراءات الآلية للديمقراطية لأن ما يبدو ديمقراطياً في بعض الحالات قد يكون تشاركياً وما يبدو ديمقراطياً في حالات أخرى قد لا يكون تشاركياً"

وبذلك يلاحظ مما سبق عرضه ما يأتي:

١. أن القيادة التشاركية هي نمط من أنماط القيادة الديمقراطية.

٢. أن القيادة التشاركية ليست بالضرورة مطابقة بالمعنى للقيادة الديمقراطية فهي تتشابه معها في أمور وتختلف عنها في أمور أخرى.

٣. أن الإجراءات الآلية للديمقراطية يمكن أن تشبه الإجراءات الآلية للقيادة التشاركية.

ويأتي النمط التشاركي في القيادة المدرسية على طرف النقيض من الأنماط السلوكية في الإدارة، فهذا النمط من القيادة ينظر إلى العاملين في المدرسة من خلال النظر إلى أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذين للتعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي إلى المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة، ويوفر هذا النمط التشاركي المناخ الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية،(Keith & Girling 1991).

ويعرف النمط التشاركي (Participatory Leadership): بأنه نموذج من نماذج القيادة التي اعتمدها المدخل السلوكي للمديرين واتجاهه لمشاركة المرؤوسين في عمليه اتخاذ القرار (Vann)،1992 و (Keith & Girling،1991)

ويتم قياس نمط القيادة التشاركية من خلال الاستعانة بما حدده فروم وزملا ؤه وهي كالآتي: (Motshana،2004)

١. **استشارة فردية** : حيث يقوم المدير كقائد بعرض المشكلة على أعضاء الفريق بشكل فردي ويسمع اقتراحاتهم ثم يقوم باتخاذ القرار.

٢. **استشارة جماعية** : حيث يقوم المدير كقائد بعرض المشكلة على أعضاء المجموعة من خلال اجتماع جماعي وليس فردي ويسمع اقتراحات وآراء المجموعة ثم يتخذ القرار.

٣. **القائد الذي يقدم التسهيل** : وهنا يعرض المدير كقائد المشكلة على المجموعة في اجتماع ويقوم بدور المسهل من حيث تعريف المشكلة وتحديدها وبيان حدودها وعناصرها التي تحدد ماهية القرار الواجب اتخاذه.

٤. **تفويض الصلاحيات:** حيث يتيح المدير كقائد للمجموعة فرصة اتخاذ القرار مع وضع محددات يجب مراعاتها.

ويرى(Vann) ، 1992:30أن الأخذ بالنمط التشاركي في القيادة المدرسية يتطلب شرطين أساسيين هما:

١.توفر درجة عالية من الثقة المتبادلة بين العاملين في المؤسسة التربوية، إضافة إلى الثقة بالنفس لدى المديرين أو العاملين.

٢.توفر مستوى عالٍ من القناعة بمفهوم القيادة التشاركية، وصناعة القرار على أساس تعاوني.

وحتى يتضح معنى المشاركة يمكن القول: إن مفهوم المشاركة مر بمراحل وتطورات مختلفة باختلاف التيارات الفكرية والمعتقدات الفلسفية التي عاشتها البشرية فهناك مثلاً(الدوكالي،1995):

١. المشاركة التي عرفت باسم" حوار مع الشعب" والتي لجأت إليها على الأخص المؤسسات الدينية.

٢. المشاركة التطوعية: وهي تتشكل من التعبئة الاجتماعية التي تحصل بواسطة وسائط ثقافية أو تربوية أو أساليب اجتماعية نفسية تعتمد في الغالب على التوعية الثقافية والحوافز الشخصية.

٣. المشاركة الاندماجية: وهي تنظر إلى الاتحاد والاستيعاب على أنها أفضل وسائل المشاركة، ويستند عليها لتحقيق الاندماج أو التكامل الاجتماعي والثقافي.

٤. المشاركة كمنحى اجتماعي أكثر المفاهيم تقدماً لأنها تمثل عملية شاملة متكاملة متعددة الأشكال والأبعاد والثقافات ، وتسعى إلى إشراك جميع أفراد الشعب في التنمية كافة.

وتعد القيادة التشاركية من الاتجاهات القيادية التربوية الحديثة التي تنطلق من ممارسة الثقة العالية بالجماعة التي من شأنها أن تؤدي إلى المشاركة في تحمل المسؤولية وتحقيق الهدف. ويقصد بها تفاعل الفرد عقلياً وانفعالياً في مواقف الجماعة بطريقة تشجعه على المساهمة في تحقيق أهداف الجماعة والمشاركة في تحمل المسؤولية معها، ويقصد بها كذلك في الإدارة التربوية التفاعل الحقيقي للمجتمع في قضايا التربية بالمساهمة الفعلية في العملية التعليمية من تحديد الاحتياجات والأهداف والأولويات، إلى تنفيذها ومتابعة سيرها، وتهدف إلى مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية وفي صنع واتخاذ القرار(Johns،1996).

وهذا الاتجاه يجعل الثقافة السائدة في المنظمة التربوية ثقافة تعاونية، كما أن هذا الاتجاه يقوم على تفويض بعض المهام والمسؤوليات الإدارية والتربوية للعاملين وتدعيمهم، والتأكيد على الاتصال الفعال بين العاملين والقائد(Pam،1999). كما يعمل هذا الاتجاه على تبادل المعلومات بين القائد والعاملين معه من أجل الوصول إلى أرضية فهم عامة لغرض تحقيق الأهداف المخططة، فالقائد التشاركي متسامح منفتح في تعامله مع مرؤوسيه، فهو يبني تصرفاته على

أساس أن العاملين معه يتعلمون من خلال ممارستهم المؤسسية، وأنهم ينمون ويتطورون عبر هذه الممارسات(الحربي، 2008).

ويمكن القول من خلال ما سبق: إن القيادة التربوية التشاركية تهتم بإيجاد جو لا يجعل القائد التشاركي بحاجة إلى فرص رقابةٍ شديدة؛ لأنه يعلم أنه وفي الجماعة السوية ينبع الضبط من الجماعة ذاتها ، وذلك وفق أنظمة ضبط داخلية تكمن في الأفراد أنفسهم، وهذا الاتجاه يقود إلى الضبط الذاتي الذي هو في حقيقة الأمر أكثر فاعلية من ضبط الأنظمة والتعليمات المكتوبة.

وتمتاز القيادة التشاركية بأن القائد هنا يستشير العاملين ويأخذ باقتراحاتهم بشكل جدي قبل أن يضع قراره، ومن الضروري مناقشة المميزات المحددة لكل التابعين والمواقف التي تؤدي إلى القيادة التشاركية وبالتالي إلى النجاح الفعال ولقد حدد ميشيل Michell أربع طرق يكون فيها تأثير القيادة التشاركية على اتجاهات التابعين وسلوكهم أكثر فاعلية منها(كلالدة، 1997):

١. أن جو المشاركة يزيد من احتمالات المشاركة في صناعة القرار، على التابعين أن يتعلموا ماذا يقود إلى ماذا" What to What" ونظرية الطريق إلى الهدف تؤكد على أن المشاركة في صنع القرار تقود إلى وضوح كبير للمسالك والطرق التي تؤدي إلى الأهداف المختلفة.
٢. أن مشاركة التابعين في اختيار الأهداف ذات القيمة العالية أو على الأقل اختيار الأهداف التي يرغبونها، يؤدي إلى مزيد من التطابق والتوافق بين أهداف التابعين وأهداف التنظيم ويقلل من فرص ظهور الصراع بينها.
٣. أن المشاركة تزيد من سيطرة الفرد على ما يحصل في عمله ووظيفته، إذ كلما كان التعزيز والدوافع عالية أدى ذلك إلى درجة عالية من الاستقلال الفردي وقدرة الفرد على تسيير أعماله وزيادة الانتاج في المحصلة النهائية.

٤. أن المشاركة تؤدي إلى إنجاز أفضل، وهذا يجب أن يكون مصدره الموارد المختلفة أكثر من القائد أو التنظيم والناس في المشاركة تصبح أكثر تفاعلاً، وكذلك القرارات التي يتم اتخاذها تؤدي إلى أن يكون التابعون على علم بالتوقعات المحتملة والضغوط الاجتماعية التي يكون تأثيرها كبيراً عليهم.

خصائص القيادة التشاركية

إن تباين الاتجاهات القيادية وتنوع أنماطها، أدى إلى أن يكون لكل منها سمات تميزها، ومنها(كلالدة، 1997) (الأغبري،2000) (زريق، 2001):

١. احترام شخصية العاملين والاهتمام بمشكلاتهم وإعطاء الاختيار التام لأفكارهم ومقترحاتهم.
٢. التعامل مع الآخرين بكرامة واحترام.
٣. التركيز على الضبط الذاتي لأفراد الجماعة أو العاملين في المنظمة، وتشجيعهم على الابداع والابتكار.
٤. التركيز على إظهار سلوكيات الإنسان الذي يهتم بأهداف النظام وبيئته، وكذلك العلاقات الإنسانية بين أفراده.
٥. سيادة الشعور بالرضا نحو العمل والمشاركة ولا سيما عند بحث المشكلات واتخاذ القرارات المهمة.
٦. تشجيع أوجه الانشطة الاجتماعية التي تساعدنا على إقامة علاقات صداقة بين أعضاء العاملين بالمدرسة.
٧. تقبل العاملين بنفس راضية التغييرات التي تطرأ على السياسات نظراً لمشاركتهم في إعداد هذه التغييرات.

٨. ضمان تماسك الجماعة وولائها والتفافها حول قائدها.

٩. إشعار وتشجيع كل عضو من أفراد الجماعة داخل المنظمة بانتسابه لهذه المنظمة.

١٠. إشراك كل أفراد الجماعة في صنع القرار واتخاذه على حسب التخصص مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالاهمية.

١١. بناء الروح المعنوية العالية بين أفراد الجماعة داخل المنظمة.

١٢. إعطاء مزيد من الدرجة العالية من الثقة بمقدرة أفراد الجماعة داخل المنظمة على تحمل المسؤولية في تحقيق الرضا الوظيفي ورفع الانتاجية.

كما يمكن الإشارة إلى مجموعة أخرى من سمات القيادة التشاركية(البدري، 2002):

١. أفضلية القيادة التشاركية على غيرها من الاتجاهات الحديثة في تخفيض حدة العداوة والبغضاء بين العاملين.

٢. أن القيادة التشاركية تخلق وتوفر المناخ الصحي السليم النفسي والاجتماعي داخل إطار العمل، بما يساعد على تنمية الابتكار والمبادرة ويقلل الاعتماد على القائد، وإطلاق طاقات العاملين وزيادة تعاونهم من أجل تحقيق الأهداف والمصالح المشتركة.

٣. أن القيادة التشاركية تتيح للعاملين فرص العمل الجماعي التعاوني، وتساعدهم على التكيف مع العمل وتحديد الاختصاصات لكل منهم، وتوضيح الدور الذي يمكن أن يقوم به كل منهم دون أن يتعارض مع أدوار الأخرين(الحربي، 2008).

الخصائص السلوكية للقائد التشاركي

يعد القائد التربوي وسيطاً رغم أنه صاحب القرار النهائي والمسؤول المسؤولية المباشرة عن النتائج، وهذا القائد له عدة سمات يتصف بها سلوكه القيادي التربوي ومنها(مصطفى، 2001):

١. أن يمارس أكبر قدر من التوجيه الذاتي، وهذا يقتضي تحمله للمسؤولية والقيام بها على خير وجه مع ممارسته المبادأة وضبط النفس.

٢. أن يسعى لتوسيع قاعدة المشاركة في صناعة القرار وذلك بإشراك كل من يتأثر باتخاذ القرار طالما أن الظروف تسمح بذلك مع تفويض بعض سلطاته للعاملين.

٣. أن يسمع ويشجع الآخرين على التمتع بنفس الدرجة من الحرية والحقوق والامتيازات التي يتمتع بها هو.

٤. أن يستخدم طاقته في التصرف الذكي والتفكير العقلاني من أجل تحليل المشكلات والمواقف التي يواجهها وأن يحصل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلات من مصادرها الأصلية.

٥. أن يعامل الآخرين بكرامة واحترام وألا يقلل من قيمتهم أو يعاملهم على أساس أنهم وسيلة لتحقيق أغراضه الذاتية.

٦. أن يعتبر أفكاره ملكاً لجميع من يعملون معه وبذلك يحرص على تبادلها معهم.

٧. ألا يطلب لنفسه أو يستخدم في ظل القانون أو المنظمات الرسمية الاجتماعية امتيازات خاصة ينكرها على الآخرين.

٨. ألا يطلب لنفسه أو يستخدم في ظل القانون أو المنظمات الرسمية الاجتماعية امتيازات خاصة ينكرها على الآخرين.

فالقائد التشاركي متسامح منفتح في تعامله مع العاملين، فهو يبني الدور القيادي الذي يقوم به على أساس أن العاملين معه يتعلمون من خلال ممارستهم المؤسسية. لذا فالقائد التشاركي يوفر كل فرصة ممكنة كي يواجه العاملون أنفسهم ويضبطوا ممارستهم ويقيموها، وقد كشفت التجارب

والدراسات من أنه باستخدام اتجاه القيادة التشاركية وانعكاسها على الدور القيادي لمدير المدرسة، ينتج عدة مزايا تعود على الأفراد والإدارة في تحقيق أهدافها، ومن هذه المزايا(منصور، 2001):

١. أنها تساعد في شعور العاملين بالمنظمة بالتغيير عند إدخال تحسينات على نظم العمل في إطار مصلحة العاملين والمنظمة.
٢. أن إشراك العاملين في صنع القرار يتيح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والإسهام باقتراحاتهم مما يتيح للمسؤولين عن المنظمة التعرف على مشكلات المرؤوسين بما يساعد على نجاح الدور القيادي لمدير المدرسة.
٣. تؤدي المشاركة في قيادة المنظمة إلى مواظبة العاملين على مواعيد العمل وخفض معدل الغياب.
٤. تؤدي المشاركة إلى خلق المناخ الصالح والملائم، كما تعمل على تنمية الدور القيادي لمدير المدرسة في المستويات الدنيا وإشعاره بأهميتها وأنها عنصر فعال، الأمر الذي يسهل عليه أداء مسؤولياته ومهماته على أحسن حال.
٥. تؤدي إلى سهولة الإشراف على العاملين بالمدرسة، وتقلل الحاجة إلى توقيع الجزاءات؛ إذ إن العاملين الذين يشتركون في قيادة المدرسة واتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم أكثر شعوراً بالمسؤولية وتحمساً لتنفيذها، مما يسهل على القيادة أداء أعمالها بنجاح.

دور القائد التربوي في القيادة التشاركية

تعد القيادة التشاركية من اتجاهات القيادة التربوية الحديثة التي تراعي التوازن والتوفيق بين وجهات نظر العاملين في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، مؤمناً بأن لكل مجتمع أفكاراً مختلفة تؤثر بدورها في أساليب العمل وفي النظرة للأمور وطرق علاجها، والتفاعل الحقيقي للمجتمع في قضايا التربية يتم من خلال المساهمة الفعلية في العملية

التعليمية من تحديد الاحتياجات والأهداف والأولويات، إلى تنفيذها ومتابعة سيرها من خلال الجماعة، والقيادة التشاركية هي الفلسفة الأساسية التي يقوم عليها الفكر الإداري المعاصر، بحيث تحدد كل منظمة تربوية عن طريق مشاركة العاملين فيها أغراضها وأهدافها، ثم تعد وتطور خطط العمل اللازمة لبلوغ الأهداف من خلال معرفة واضحة بالطاقات والإمكانات التي تسهم في تنفيذ العمل خلال فترة معينة. وهي مظهر من مظاهر الشورية، حيث لا ينفرد قائد المنظمة التربوية مثلاً بصنع القرار أو اتخاذه بل يشارك في ذلك غيره ممن يعملون معه. ويتمثل دور القائد التربوي في القيادة التشاركية بأمور عدة منها ما يأتي:

أ. إشراك المعلمين في صنع القرار الذي من شأنه إيجاد نوع من المسؤولية لديهم، ويأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في صناعة القرار وتنفيذه، ويعامل الآخرين بكرامة واحترام ولا يقلل من أهميتهم، ويزود جميع العاملين معه بالمعلومات الأساسية والضرورية التي تساعدهم على دراسة القرار واتخاذه بطريقة قيمة، كما أنه يقوم بتوزيع الواجبات والمسؤوليات على العاملين مع تحديد المسؤولية، وتعريف كل شخص بمسؤولياته وواجباته مما يساعد على تحقيق الهدف العام للمنظمة(الحربي،2008).

والمدرسة بوصفها تنظيماً إنسانياً يقوم المديرون والمشرفون والمعلمون والطلبة فيها باتخاذ قرارات لا حصر لها وذات تأثير فعال على العملية التربوية، فإن هذه القرارات وفي ضوء القيادة يجب أن تكون نابعة من أساس أخلاقي، قائم على حاجات العاملين في المدرسة، والاسهام في اتخاذ القرارات في ضوء القيادة التشاركية من قبل العاملين في التنظيم المدرسي وعندما يستخدم أسلوب المشاركة بحكمة فإنه يساعد على نمو الفرد في مواجهة المشكلات التي تناقش، وفي العمل الذاتي وفي مهارات التواصل مع الجماعة وديناميات القيادة المدرسية ويساعد في عمليات الرضا عن العمل(مصطفى، 2001).

وتتصل القرارات في القيادة التشاركية بالمشكلات التي تتطلب مناقشة وتفاهماً وإبداء الرأي، والقرار هنا هو حصيلة مجهود متكامل من الآراء والأفكار والاتصالات والجدل والدراسة التي تجري في مستويات مختلفة في المدرسة بمعرفة أفراد عديدين، وهنا يمكن القول إن القرار نتاج جماعي(تشاركي) وليس نتيجة جهد فردي، كما أن توسيع القاعدة في عمليات المشاركة في المدارس تحقق أهدافاً كبيرةً ما كان يمكن للمدارس أن تصل اليها بالأسلوب التشاركي للعاملين في عملية صنع القرار واتخاذه. كما أنه ينتج عدة مزايا تعود على القائد التشاركي والعاملين داخل المدرسة تتمثل أهمها في إشراك العاملين في صنع القرار واتخاذه بما يتيح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والإسهام باقتراحاتهم مما يتيح للقائد التشاركي التعرف على مشكلات العاملين ومما يساعد على نجاح الدور القيادي(الاغبري، 2000) ويكمن هذا النجاح في(مصطفى، 2002):

1.الحد من الشكاوي والتنظيمات من جانب العاملين، والتحسين الواضح في العلاقات بين القائد والعاملين.

2. التقليل من المقاومة ضد التنفيذ ومشروعات التطوير.

3. تيسير مهمة القائد في جهوده الإشرافية والتوجيهية.

4. تشجيع الأفراد داخل المدرسة على المساهمة في تحمل المسؤولية، إذ يشعرون بأنهم متفاعلون مع الموقف وأنهم مشتركون في اتخاذ القرار فيهمهم نجاحه.

5. المشاركة في درجات ومستويات منها: درجة الفهم المتبادل بين القائد والعاملين ودرجة الاستثارة، ودرجة تفويض السلطة لاتخاذ القرار.

6. التحسن في نوعية القرارات الإدارية ذاتها نتيجة انفتاح قنوات الاتصال وانسياب البيانات والمعلومات.

7. تفعيل المشاركة في المجالس واللجان المدرسية المختلفة مما ينتج عنه حل المشكلات التي تواجه المعلمين والعاملين والطلاب، والعمل بروح الفريق الواحد لتقديم الحلول المناسبة لصنع القرار والبدائل المقترحة، وتقييم هذه البدائل، والتعاون والحوار المتبادل للوصول إلى الأهداف المرجوة.

8. إعطاء الفرصة للعاملين بتبادل الآراء والأفكار التربوية التعليمية وتقديم الاقتراحات وتنفيذها داخل إطار تشاركي وتعاوني.

9. تؤدي المشاركة إلى مواظبة العاملين على مواعيد العمل، وخفض معدل الغياب.

ومن هذه النجاحات كذلك(كلالدة، 1997):

١٠. تشعر العاملين بقيمتهم وتزيد من انتمائهم للعمل ولجماعة العمل وترفع انتاجيتهم وروحهم المعنوية.

١١. يستمر العمل في نفس مستواه ومعدله في حالة غياب القائد لبعض الوقت عن الجماعة وبنفس مستوى الأداء وكمية الانتاج مع استمرار الحماس لدى جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

ب. الاتصال الإداري:

يمثل الاتصال الإداري أهمية بالغة في كيان المدرسة في ضوء القيادة التشاركية؛ حيث يعد قلب العمل الإداري، والقائد التشاركي يعاون أعضاء المجتمع المدرسي داخل وخارج المدرسة من خلال ممارستهم التربوية والتعليمية، بحيث ينمون ويتطورون عبر هذه الممارسات، لذا فهو يوفر فرصة مهارات الاتصال بينه وبين العاملين أنفسهم، والذي يؤدي إلى أن يحظى هذا الاتصال بينه وبين العاملين أنفسهم، بنظرة شمولية عصرية ملائمة للقيادة التشاركية من قبل مدير المدرسة والذي يتميز (الحربي،2001):

١. مهارة الإحساس بالآخرين لأن البشر هم اهم الموارد، ومن ثم يحتاج إلى مهارات خاصة لكي يحسن التعامل معهم والإحساس بمشاعرهم ويصل إلى التأثير في سلوكهم.

٢. المقدرة على تكوين وتشغيل فرق العمل وإدارة الجماعات، من حيث تفعيل دور اللقاءات والندوات بين العاملين لمناقشة الموضوعات التربوية والتعليمية والتي تتعلق بالصعوبات والمشكلات التي تواجه العاملين والبيئة المدرسية.

٣. استثمار طاقات الأفراد داخل المجالس واللجان المدرسية، وتوجيه جهودهم نحو الأهداف المرجوة.

٤. تفعيل العلاقات الانسانية داخل المدرسة، بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي بأنه جزء مهم من المدرسة.

٥. عقد الاجتماعات الدورية لأعضاء المجتمع المدرسي، والتوافق بين المعلمين بعضهم بعضا، وبين المعلمين والطلبة، وبين القيادة والطلبة، وبين المدرسة والمحيط المحلي وأولياء أمور الطلبة(فتحي، 1991).

٦. تفعيل الزيارات الصفية بين المعلمين داخل المدرسة ، وكذلك الدروس النموذجية والورش التربوية التي تساعد على تطور العملية التربوية والتعليمية التي من خلالها تؤثر على المستوى التحصيلي للطلبة.

٧. بناء أنظمة اتصال فعالة في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية قادرة على نقل المعلومات بين العاملين والقيادة بموضوعية وحيادية.

٨. زيادة قدرة العاملين على عملية التخطيط وجعلهم أكثر إدراكاً بكيفية تطبيقه لنتائجه وأهدافه وللمشكلات التي يمكن أن تتمخض عنه.

٩. تكليف العاملين بأدوار جوهرية، بداية من تحديد الأهداف التي تتسم بالوضوح والواقعية، وكذلك الطموحة، وتشجيع العاملين والمعلمين على عملية الاتصال داخل المدرسة وخارجها مثل الزيارات المتبادلة داخل الفصول الدراسية، والدروس النموذجية، وإحساسهم بالمسؤولية بمتابعة جميع الطلبة، وليس طلبة فصلهم فقط، وإبراز دورهم التربوي في حل المشاكل التي تواجه الطلبة داخل وخارج المدرسة.

١٠. تفعيل الندوات واللقاءات لمناقشة الموضوعات التربوية والتعليمية التي تتعلق بالصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة والمعلمين الإداريين، والأجهزة المدرسية، والامتحانات، ووسائل التقويم الأخرى، وطرائق التدريس، والنشرات والتعاميم الداخلية التي تصدر عن القيادة التربوية بالمدرسة وتفعيل دور المشاركة في التخطيط للأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية(مصطفى، 2002).

ج. التحفيز:

تعد الحوافز في إطار القيادة التشاركية مدخلاً إنسانياً يمكن للقائد التربوي عن طريقة زيادة كفاءة العمل من خلال إثارة الرغبة لدى الأفراد للقيام بعملهم على نحو أفضل لتحيق اهداف المدرسة عن طريق(فتحي، 1991).

١. تزويد العاملين بالمدرسة بجميع المعلومات والحقائق التي يحتاجون اليها لصقل خبراتهم مما يدفعه نحو المشاركة الفعالة في تقديم الاقتراحات والأفكار التي تعمل على تحقيق أهداف المدرسة.

٢. مشاركة العاملين في تحديد أهداف المدرسة واستراتيجيات تنفيذها.

٣. تشجيع أوجه الأنشطة الاجتماعية التي تساعد على إقامة علاقات صداقة بين أعضاء هيئة المدرسة، واحترام تطلعاتهم الاجتماعية المبذولة لفعالية المدرسية.

٤. تشجيع مجهودات أفراد الجماعة للتخطيط والتنفيذ لإجراءات التغيير والاعتراف بها.

٥. منح شهادات التقدير أو الشكر لجهودهم المبذولة لفعالية وتحقيق الأهداف المرجوة، سواء للمعلمين أو الإداريين أو الطلاب.

٦. إحساس كل عضو من أفراد الجماعة داخل المدرسة بانتسابه لها.

٧. مساعدة العاملين على حل المشكلات والصعوبات التي تواجههم بصورة أكثر فاعلية، والعمل بروح الفريق الواحد لتقديم حلول أفضل من خلال المشاركة في هذه البدائل، والحصول على المعلومات والأفكار، والبدائل المقترحة، وتقييم هذه البدائل، والتعاون والحوار المتبادل.

د. تقويم الأداء

يعد التقويم احد الإجراءات المهمة للقيام بالدور القيادي لمدير المدرسة في ضوء القيادة التشاركية والقناعة الكاملة بأهمية عملية التطوير وتقديم المعلومات حول ما يدور بالمدرسة، والجوانب الأكثر إثارة في العملية التعليمية، وتحقيق تأثير كبير للدور القيادي لمدير المدرسة حول ما يدور بالمدرسة والاتجاه الذي تسير فيه، وتعظيم فرصتها في تجنب الأزمات التي تؤثر تأثيراً مادياً على النظام كله، والذي يهدد الافتراضات الرئيسة التي يقوم عليها النظام(الأمير ونعمات، 1995).

ويتطلب نجاح مدير المدرسة للقيام بالدور القيادي في عملية تقويم الأداء باعتباره المسؤول عن المدرسة ومن الإجراءات في هذا المجال هي(البدري، 2002):

١. تحديد اهداف تدريبية وفهمها.

٢. رفع معنويات العاملين ومساعدتهم على تطوير جوانب القوة والتغلب على مواطن الضعف.

٣. تشكيل فرق للتقويم من جميع الأطراف، معلمين، طلبه، أولياء أمور.

٤. العمل على تدريب العاملين أثناء الخدمة مما يساعد على تحسين مستواهم وتطوير مهاراتهم.

٥. تشجيع الأداء وحفز العاملين وزيادة الانتاجية.

٦. تحديد الاحتياجات المستقبلية للعاملين.

٧. تقويم أداء العاملين بالتعاون مع المشرفين التربويين.

٨. التفهم لمشكلات المعلمين وحلها بالطرق التربوية.

مبررات استخدام النمط التشاركي في القيادة المدرسية

لقد حدثت الكثير من التغيرات في واقع المدرسة المعاصرة، وفي تصور المجتمع لها ولدورها، بحيث أصبح هذا التطور يجد في النمط التشاركي في القيادة المدرسية اقتراباً أنسب لروح العصر ولواقع المدرسة نفسه، ويمكن إجمال هذه التطورات بما يلي(الحربي، 2008):

أولاً: التطور الحادث على الوظيفة التعليمية للمدرسة: كانت وظيفة المدرسة التقليدية تتمثل في تلقين مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية كالكتابة والقراءة والحساب، أما وظيفة المدرسة المعاصرة كما يراها الفكر التربوي الحديث فيناط بها دور يتعدى ذلك الدور التقليدي بكثير، والذي يتمثل في: تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا، الفهم العميق للمحتوى المعرفي للمقررات الدراسية، ربط ما يتعلمه الطالب بحياته اليومية خارج نطاق المدرسة، إشراك الطالب في بناء معرفته، وذلك عن طريق تعزيز روح الحوار والنقاش لديه، زيادة ثقة الطالب بقدرته على الانجاز والإبداع.

وبناءً على هذا التصور لدور المدرسة المعاصرة على الصعيد التعليمي، فإنه من الصعوبة أن تقوم المدرسة بأداء تلك المهمات في إطار النمط التقليدي للإدارة المدرسية الذي يرى أن المعلم منفذ للسياسات، فهذه المهمات تظل غامضة على المعلم، كما هو الحال بالنسبة للمدير، إلا إذا تم إخضاعها لنمط من التفكير من الأطراف المعنية في المدرسة كافة، وذلك من أجل الوصول إلى نوع من التصورات المشتركة التي تمثل الأساس لعملية التعلم فيما بعد. هذا بالتأكيد يحبذ الأخذ بالنمط التشاركي في القيادة المدرسية لما يوفره من مناخ مدرسي يدعم التعاون فيما بين المدير والمعلمين والعاملين داخل المدرسة، وذلك يؤدي إلى وضوح في الرؤى فيما بينهم اتجاه المهمات التعليمية المتضمنة في المنهاج المدرسي(دحلان، 2007).

ثانياً: التغير المتسارع على تصور المجتمع لدور المدرسة:

إن المدرسة المعاصرة كما ترسخ في وعي المجتمع لابد أن تستجيب لكثير من المتطلبات "غير التعليمية"، وذلك انسجاماً مع الدور الاجتماعي الذي تلعبه المدرسة المعاصرة، وطالما أن تلك المتطلبات نفسها عرضة للتغيير المتسارع في هذا العصر، فإن المدرسة المدارة تقليدياً لا تستطيع أن توائم محك الانسجام مع تلك التغيرات، في حين تأتي القيادة التشاركية بديلاً قوياً لما توفره من قنوات اتصال واسعة ومتعددة مع المجتمع، عن طريق توظيف الإمكانيات كافة لدى العاملين واستغلالها(Robinson & Timperely ، (1996.

فوائد النمط التشاركي في القيادة المدرسية

إضافة إلى الفوائد التي يمكن تحقيقها على مستوى تفجير طاقات العاملين الفكرية والفنية، وزيادة دافعيتهم نحو العمل المنتج، فإن هناك مجموعة من الفوائد التي يمكن تحقيقها على مستوى المدرسة ككل، منها ما يلي:

أولاً: وضوح الرؤية

إن المدرسة المدارة تقليدياً يتم إملاء برامج العمل والأهداف والسياسات على العاملين بغض النظر عن إدراكهم لها، الأمر الذي يؤدي إلى الغموض واختلاط الفهم من جانبهم، ما ينعكس سلبياً على أدائهم. أما في حالة النمط التشاركي بما يوفره من مناخ منفتح للحوار بين العاملين والمديرين، فإن هذا الأمر يقود إلى فهم واضح للسياسات والأهداف والبرامج والقرارات فيما بين أفراد المجتمع المدرسي، وبالتالي تمنح هيئة المدرسة فرصة متابعة تطور الواقع المدرسي بشكل منتج (Vann، 1992:31).

ثانياً: حل الخلافات بشكل فعال

في ضوء النمط التشاركي، يتم التطرق والتصدي إلى الخلافات بروح الانفتاح والثقة والحوار البناء، وبخاصة أن ذلك يتم في ضوء ما تم الاتفاق عليه من أهداف وسياسات وبرامج للمدرسة (Newman، 1993).

ثالثاً: المقدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة المحيطة

إن هذه الفائدة تشير إلى مقدرة المدرسة على الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي للمدرسة، التي أصبحت عرضة للتغيير المتسارع تبعاً لروح هذا العصر. وفي الواقع إن المدرسة المدارة تقليدياً يصعب عليها الاستجابة لهذه الميزة التي ترى بضرورة مواكبة المدرسة لروح التغيير المتسارع في هذا العصر، الذي يتميز برفع توقعات المجتمع المحلي من المدرسة، وذلك نظراً لمحدودية قدرة القيادة الأوتوقراطية في تلمس تلك المتطلبات المتغيرة والاستجابة لها وعلى العكس من ذلك، فإن المدرسة ذات النمط التشاركي في القيادة تمتلك قنوات الاتصال، وتعدد الطاقات

الفكرية المتوفرة، بحيث تستطيع تلمس تلك المتطلبات والاستجابة لها(Robinson & Timperely،1996).

رابعاً: تعظيم مستوى الاتفاق حول القرارات المراد تنفيذها في المجتمع المدرسي:

انسجاماً مع الفائدة السابقة واستمراراً لها، فإن القرارات التي يتم اتخاذها ضمن النمط التشاركي، تحمل في طياتها قدراً كبيراً من آراء قطاع واسع من أعضاء هيئة المدرسة ومشاركاتهم وتصوراتهم، الأمر الذي يقود إلى مستوى عالٍ من الاتفاق حول هذه القرارات(Vann،1992).

خامساً: المقدرة على التجدد:

يقصد هنا" بالمقدرة على التجدد "بأنها إعادة تركيب بنية المدرسة القيادية طبيعة الأدوار - العلاقات – قواعد الاتصال، الأمر الذي يصعب أن يتم من خلال إملاء القرارات الفوقية في حالة المدرسة الأوتوقراطية، ولكن يمكن أن يتم هذا التغيير من خلال المشاركة الشاملة من قبل أعضاء هيئة المدرسة كافة، في البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله، كخطوة منطقية وفي الاتجاه الصحيح على طريق التغيير المنشود (Newman،1993:4).

عوامل نجاح المدير في القيادة التشاركية وتأثيره على الأفراد:

إن أبرز عوامل نجاح المدير في القيادة وتأثيره على الأفراد وحفظ تماسك المنظمة وتحقيق أهدافها ما يلي(Hamlin2007،):

– درجة الرعاية التي يبديها المدير تجاه القيم والمثل الإنسانية والأخلاقية في التعامل كقيمة الوفاء والستر على النواقص والعثرات والعفو والصفح والسماحة والكرم وغيرها من صفات إنسانية نبيلة تجعله قدوة وأسوة يحتذيها الجميع، فيسعى لتقمص شخصيتها وبذلك يحول

المدير منظمته إلى مدرسة للتربية والتهذيب والتعليم وهي تمارس أدوارها اليومية في العمل.

- مهارة تبصر الأهداف العامة للمنظمة وربطها بأهداف المجتمع ومعالجة المشكلات القيادية في إطار الأعراف العامة وهذا يتطلب منه معرفة جيدة بالسياسة العامة للدولة، وتفهمّاً كافياً للاتجاهات السياسية وتبصرها والقدرة على التعامل معها بحكمة، ليكون أقدرعلى التوفيق بين الضغوط العامة واتجاهات المجتمع والدولة وبين نشاط المنظمة، مع إعطاء الأهمية للصالح العام.
- المهارة في تنظيم الوقت وإدارته وذلك من خلال تحديد المهمات المطلوب إنجازها وتحديد الأولويات وتتابعها الإنجازي على مراحل الزمن ، وتلافي الأوقات المهدورة.
- مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات القيادية وبحث مشكلات العمل ومعالجتها و وضع الحلول الناجحة لها بروح جماعية متوحدة . فمن الخطأ أن يتصور بعض المديرين أن مشاركة المدير للعاملين معه في الرأي والقرار يقلل من شأن المدير القائد أو ينزل من مستواه، بل أن الروح الجماعية المتفتحة ترفع من شأن المدير وتعطيه قوة فوق قوته وتضفي عليه احتراما وتقديراً قد لا يحصل عليه إلا بهذا الأسلوب كما تعد من أبرز عوامل نجاحه في القيادة وتأثيره على الأفراد وحفظ تماسك المنظمة وتحقيق أهدافها.

ويؤكد هذا الاتجاه على مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية وفي صنع واتخاذ القرار، بحيث تكون الثقافة السائدة في المنظمة التربوية ثقافة تعاونية، تستند على تفويض بعض المهمات والمسؤوليات بهدف تنمية العاملين في المنظمة التربوية، وتؤكد على الاتصال الجيد بين العاملين والمديرين(كلالدة،1997).

فالقائد التشاركي متسامح ومنفتح في تعامله مع العاملين، فهو يبني الدور القيادي الذي يقوم به على أساس أن العاملين معه يتعلمون من خلال ممارستهم المؤسسية، لذا فالقائد التشاركي يوفر كل فرصة ممكنة كي يواجه العاملون أنفسهم ويضبطو ممارساتهم ويقيموها.

وخلاصة القول: إن انعكاس هذا الاتجاه على القيادة التربوية يخلق الجو النفسي والموقف الملائم الذي يحفز العاملين على بذل أقصى جهودهم وطاقاتهم لتحقيق أعلى مستوى للإنتاج، كما يمكنها من الموازنة والتوفيق بين مصالح ورغبات العاملين ومصالح المنظمة التربوية، وزرع الثقة المتبادلة بين القيادة التربوية والعاملين داخل هذه المنظمة التربوية (الحربي،2008).

معيقات استخدام النمط التشاركي في القيادة المدرسية

إن المعيقات التي تعترض حركة العاملين بموجب النمط التشاركي يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع حددها كل من كيث وكرلينك (Keith & Girling،1991) ومنها:

1. المعيقات المؤسسية:(Organizational Barriers)

تلك المعيقات التي تنبع من" الثقافة "السائدة في المؤسسة، والتي تتمثل في منظومة القيم والأعراف التي تسود المؤسسة، والتي تعكس نفسها، وبشكل ضمني، على المناخ المؤسسي بشكل عام . إذا كانت هذه القيم تجعل العاملين مجرد مأمورين، فإن هذا سيؤدي إلى إحباط النمط التشاركي، بناءً على ما تقدم، فإنه لا بد من العمل على تفكيك هذه الثقافات السائدة واستبدالها بثقافات أكثر إيجابية تدعم القيادة التشاركية.

2. معيقات نابعة من المديرين أنفسهم:(Managerial Barriers)

هذه المعيقات نابعة من الميل الطبيعي لدى المديرين للاحتفاظ بالسلطة والمسؤولية عن المدرسة، وفي كثير من الحالات يشعر المديرون بالخوف والريبة اتجاه الدعوى إلى تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للعاملين. كل هذه الأمور بلا شك تنعكس سلباً على فعالية العاملين ومشاركتهم في إدارة جوانب المدرسة المختلفة.

3. معيقات تكمن في الموظفين:(Employee Barriers)

كثيراً ما نصادف معلمين يرون أن دورهم في المدرسة مجرد تعليم المقررات الدراسية المكلفين بتدريسها ليس إلا، وأن مجرد إعطائهم مسؤوليات جديدة حتى ولو كان مع بعض الصلاحيات، فإنه يعتبره" عبئاً إضافياً "يلقى عليهم، وهذا الأمر بالتأكيد يقف عائقاً أمام تفعيل النمط التشاركي في إدارة مدارسهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء استعراضاً لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة والقيادة التشاركيه.

أولاً: الدراسات المتعلقة بنمط القيادة

وأجرى (طوقان،1991) دراسة بعنوان" النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتاثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية " هدفت التعرف إلى النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره على الرضا الوظيفي للمعلمين

باستخدام نموذج الشبكة الإدارية، استخدم الباحث استبانتين الأولى للنمط القيادي ، والثانية للرضا الوظيفي. و تألفت عينة الدراسة من (68) مديراً ومديرة و(402) معلم ومعلمة يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة على مستوى ألوية الضفة الغربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة على أنه: توجد علاقة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية لأنماطهم القيادية وبين متغير المستوى العلمي، بينما لم تظهر أية علاقة بين تقديرات المديرين لأنماطهم وبين متغيرات العمر والخدمة والجنس، ولا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بمستوى (0.05) بين تصنيف المعلمين للأنماط القيادية لمديري المدارس مع متغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى إلى النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية التي يعملون فيها.

وأجرت بدير (1993) دراسة بعنوان" العلاقة بين نمط القيادة المدرسية وفاعلية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام دراسة ميدانية". هدفت إلى كشف العلاقة بين نمط القيادة المدرسية وفاعلية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام، دراسة ميدانية بمحافظة القليوبية. حيث تألفت عينة الدراسة من (80) مديراً ومديرة، و(50) من أفراد الجهاز الإداري، و(150) مدرساً في مدارس التعليم الثانوي. وقد استخدمت الباحثة لهذه الدراسة المنهج الوصفي ممثلا في دراسة الحالة ومنهج أسلوب النظم وقامت الباحثة بإعداد أربع استبانات طبقت إحداها على مديري المدارس ووكلائها، وأخرى على أفراد الجهاز الإداري، وثالثة على المدرسين الأوائل والأخيرة على الاتحادات الطلابية، وكانت أبرز نتائجها أن النمط السائد في مدارس التعليم الثانوي العام هو النمط التشاركي الذي يهتم بكل من العمل والعاملين، وقد ركزت الدراسة على قياس النمط الإداري للمديرين من خلال الافتراضات الأساسية للمدير عن طبيعة الناس بالنسبة للعمل ومن خلال وجهة مديري

المدارس، وانتهت الدارسة إلى وضع تصور مقترح لمستقبل إدارة المدرسة الثانوية العامة بمحافظة القليوبية في ضوء أسلوب تحليل النظم.

كما أجرى الصائغ ومحمود (1994) دراسة بعنوان" أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المراحل الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات". هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية الأكثر شيوعاً لدى مديري المدارس الابتدائية كما يدركها المعلمون العاملون معهم، وهل تتأثر هذه الأنماط القيادية الممارسة بخبرة المدير أو مؤهله العلمي. وهدفت أيضاً إلى رصد درجة ولاء المعلم في المدرسة الابتدائية لعمله وهل تتأثر درجة هذا الولاء بخبرة المعلم ومؤهله العلمي، وهل هناك علاقة بين ولاء المعلم لعمله وبين الأنماط القيادية التربوية. تكونت عينة الدراسة من (177) معلماً سعودياً يعملون في مدارس المرحلة الابتدائية. أظهرت نتائج الدراسة: أن النمط الإداري الديمقراطي أكثر شيوعاً وممارسةً من قبل المديرين يليه النمط الأتوقراطي ثم النمط الترسلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في نوع القيادة التربوية الممارسة يعزى إلى المؤهل العلمي للمدير، بينما هناك فرق يعزى إلى الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الولاء لمهنة التدريس ونمط القيادة التربوية. حيث أن النمط الديمقراطي يرتبط ايجابياً مع درجة الولاء في حين يرتبط سلباً مع النمط الاتوقراطي والترسلي.

وأجرى كاسيل وستانديفر(Cassel & Standifer،2000) دراسة بعنوان" تقييم القدرات القيادية لدى مديري المدارس المبتدئين ". هدفت الدراسة إلى تقييم القدرات القيادية لدى مديري المدارس المبتدئين. تكونت عينة الدراسة من (171) مدير مدرسة مبتدئ و (139) مديرة و(32) مديراً تراوحت أعمارهم بين 21 سنة إلى 56 سنة، وقد استخدم مقياس تقييم القدرة الذي

يقيس مجالات القدرات في مجال اتخاذ القرار ومجال العلاقات الإنسانية ومجال فهم الآخرين ومجال المواءمة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار تعزى إلى متغير الجنس لصالح المديرات وإلى عدم وجود ارتباطات دالة بين العمر ومستوى القدرات القيادية لدى المديرين والمديرات.

دراسة سميث (Smith،2000). بعنوان" العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم " هدفت إلى اختبار العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم واقتران الدافعية بـأسلوب معين للقيادة. وتكون مجتمع الدراسة من (3050) مديراً ومعلماً بواقع (250) مديراً و (450) معلماً حيث تم تحديد أسلوبين للقيادة هما: الديمقراطي والاستبدادي واستخدم الباحث أداتين هما: استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ)(Leader Behavior Description Questionnaire) واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وبينت نتائج الدراسة أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين وأنه لم يكن للجنس أثر على دافعية المعلمين ولم يكن للخبرة أي أثر على الأسلوب القيادي لمدير المدرسة وكذلك على تصور المعلمين للأسلوب القيادي لمدير المدرسة واستنتجت الدراسة أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيسياً لدافعية المعلمين. والمديرون الذين يمارسون نهجاً قيادياً ديمقراطياً هم أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوى دافعية عالية.

دراسة ميدينا (Medina،2000) بعنوان" تأثير قوة القائد الاجتماعية على دافعية وإبداع المعلمين في المدارس الثانوية والأساسية ". هدفت إلى استكشاف مدى تأثير قوة القائد الاجتماعية على دافعية وإبداع المعلمين في المدارس الثانوية والأساسية، وشملت عينة الدراسة

(132). معلماً تم اختيارهم من (18) مدرسة بالإضافة إلى مديريهم من منطقة جنوب كارولينا، واستخدم الباحث أداة قوة القائد الاجتماعية واستبيان الدعم التقني وأداة اتجاهات الأفراد نحو الإبداع واستبيان الدعم والاستقلال وأداة الدافعية إلى الإبداع. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإبداع لدى المعلمين يخضع لعدة مؤثرات من أهمها الدعم التقني من المدرسة ومستوى دافعية المعلم الشخصية حيث أن مستوى الدافعية لدى المعلمين ارتبط بعلاقة إيجابية مباشرة مع الإبداع لدى المعلمين وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن قوة القائد الاجتماعية يمكنها أن تزيد أو تعيق الدافعية للمعلمين والدعم التقني لهم.

وأجرى شاويش(2000) دراسة بعنوان" الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة في محافظتي إربد والزرقاء كما يراها المعلمون والمديرون " . هدفت إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة في محافظتي إربد والزرقاء كما يراها المعلمون والمديرون. من خلال أربعة أنماط قيادية وهي التقليدي، التنظيمي، الاجتماعي ، المهني. كما هدفت إلى بيان أثر الجنس، والوظيفة، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في تحديد العاملين للانماط القيادية السائدة . حيث تكون مجتمع الدراسة من (2325) مديراً ومعلماً، أما العينة فقد تكونت من 22% من المعلمين و50% من المديرين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. تم أستخدام أستبانة للكشف عن النمط القيادي . وتحتوي هذه الاستبانة على أربعة أنماط هي النمط التقليدي، والنمط التنظيمي، النمط الاجتماعي، النمط المهني، وتتكون من (60) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن الانماط القيادية كانت مرتبة تنازلياً حسب درجة انتشارها كالتالي: النمط الاجتماعي، النمط المهني، النمط التنظيمي، النمط التقليدي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالين التنظيمي والمهني تعزى إلى الجنس

ولصالح الذكور. وعلى المجال الاجتماعي لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). على المجالات الأربعة تعزى إلى الوظيفة ومستوى المدرسة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجال المهني تعزى إلى المؤهل وعلى المجال الاجتماعي تعزى إلى الخبرة.

دراسة عياصرة (2003). بعنوان" الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن" هدفت هذه الدارسة إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في الأردن للعام الدراسي 2003/2002 والبالغ عددهم (10714). وقد تم اختيار عينه طبقية عشوائية بلغ حجمها (1141) معلماً ومعلمة يمثلون (76) مدرسة ثانوية موزعة على كافة محافظات المملكة، وتم تطوير أداتين للدراسة: استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم، ولتحليل البيانات؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية ومعامل ارتباط (بيرسون)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي، وأن مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين كان متوسطاً (3.89). توجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي والنمط التسيبي تعزى للجنس، ولا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية للأنماط القيادية تعزى للمؤهل العلمي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) وذوي الخبرة (11 سنة فأكثر) على التوالي، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط التسيبي تعزى للخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط القيادية الثلاثة تعزى للمحافظة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمحافظة، ويوجد ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين النمط الديمقراطي ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين، ويوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً بين النمط الأوتوقراطي والتسيبي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين.

كما أجرى حجازين(2005) دراسة بعنوان" **الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار** ". هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمدير ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء، وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار خلال العام الدراسي (2004-2005). وقد تم استخدام أداتين للقياس، الأولى لتحديد الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس، والثانية لتحديد قدرة مديري ومديرات المدارس على اتخاذ القرار، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. تكون مجتمع الدراسة من فئتين: الفئة الأولى جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعددهم(83)، والفئة الثانية جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في المحافظة وعددهم(830)، كما تكونت عينة الدراسة من فئتين: الفئة الأولى تمثلت في جميع مديري ومديرات المدارس الذين يمثلون مجتمع هذه الفئة، والثانية من عينة عددها (250) معلماً ومعلمة، بواقع 30% من المعلمين والمعلمات من كل

مدرسة ثانوية أكاديمية تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة البلقاء هو النمط الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد. ولا يوجد اختلاف يعتد به إحصائياً بين وجهات نظر المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية للأنماط القياد يةِ السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير الأفراد للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس ، والمؤهل العلمي ، والخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي.

الدراسات المتعلقة بالقيادة التشاركية

أجرى وايت(White،1985) دراسة بعنوان" مشاركة معلمي المدارس الثانوية في عملية صنع القرار وعلاقتها بتصورات المعلمين للأسلوب القيادي ولفاعلية مديريهم. هدفت الدراسة إلى معرفة الرغبة لدى معلمي المدارس الثانوية في المشاركة بعملية صنع القرار وعلاقة هذه المشاركة في إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديريهم وفعالية عملهم. حيث استخدم الباحث استبانة تقيس مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار وعلاقة هذه المشاركة باتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمةً في ولاية كليفورنيا. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يشاركون في صنع القرارات المهمة التي تتعلق بالتخطيط والميزانية. كما بينت أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة الفعلية للمعلمين في عملية صنع القرار وبين فعالية المديرين.

وفي دراسة قام بها بارتلي(Partly.1992) بعنوان" درجة مشاركة مدير المدرسة في القيادة التعليمية في مدرسته من وجهة نظر المعلمين والمديرين " في ولاية ميتشغان الأمريكية هدفت إلى الكشف عن درجة مشاركة مدير المدرسة في القيادة التعليمية في مدرسته من وجهة نظر

المعلمين والمديرين. حيث استخدم الاستبانة الذي قام بتوجيهها إلى عينة مكونة من (312) معلماً و(150) مديراً. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تصور المديرين لقيامهم ب مهماتهم الفنية كانت أعلى من درجة تصورات المعلمين لقيام المديرين بها.

أجرى وايس وكامبون(Weiss & Cambone،1994) دراسة بعنوان" تقاسم اتخاذ القرارات الرئيسية، وإصلاح المدرسة ". هدفت الدراسة إلى التعرف على مواقف مديري المدارس الثانوية التي تطبق فكرة المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية تجاه مبدأ المشاركة ذاتها حيث تم اعتماد اللقاءات المباشرة مع المديرين كوسيلة لجمع البيانات. حيث تكونت عينة الدراسة من (1750) مديراً ومديرةً ، وطبقت الاستبانة عليهم، وتوصلت الدراسة إلى أن (50%) من المديرين قد أيدوا فكرة المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية مؤكدين تحفظاتهم على سياسة الباب المفتوح والمشاركة الكاملة، حيث تستلزم بعض القرارات تض يق نطاق المشاركة، وبعضها الآخر لا يستلزم أي نوع من أنواع المشاركة كالقرارات الروتينية التي تقع في إطار واجبات المديرين.

دراسة الأغبري(1998). بعنوان "الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية دراسة استطلاعية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة وهي (النمط الديمقراطي، والنمط الاتوقراطي، والنمط التحويلي، والنمط الدكتاتوري) لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية باستخدام استبانة تصف فاعلية وتكيّف القائد. تكونت عينة الدراسة من (50) مديراً. وقد توصلت الدراسة إلى أن نمط المشاركة ونمط التفويض كمساند أول هي الأنماط القيادية التي تمارسها عينة من مديري ووكلاء هذه المدارس.

أما دراسة بوقلر(**Bogler،1999**) فقد كانت بعنوان" أثر ثلاثة عوامل على الرضا الوظيفي للمعلمين وهي: النمط القيادي لمدير المدرسة(التحويلي أو الإجرائي) واستراتيجية مدير المدرسة في اتخاذ القرارات(اتوقراطي أو المشاركة) وإدراك المعلمين لمهنتهم في التعليم " وهدفت الدراسة إلى اختبار أثر ثلاثة عوامل على الرضا الوظيفي للمعلمين وهي: النمط القيادي لمدير المدرسة (التحويلي أو الإجرائي) واستراتيجية مدير المدرسة في اتخاذ القرارات (اتوقراطي أو المشاركة) وإدراك المعلمين لمهنتهم في التعليم، حيث استخدم الباحث استبانة تقيس أثر النمط القيادي لمدير المدرسة(التحويلي أو الإجرائي) واستراتيجية مدير المدرسة في اتخاذ القرارات(اتوقراطي أو المشاركة) وإدراك المعلمين لمهنتهم في التعليم على الرضا الوظيفي . وقد شملت عينة الدراسة (930) معلماً ومعلمةً في مدارس جنوب فلسطين، وكانت النتائج كما يلي: تعتبر عوامل إدراك المعلم لسمعته المهنية واحترام الذات والاستقلالية في العمل والتطور الذاتي عوامل تساهم في الرضا الوظيفي للمعملين، وكذلك وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين. كما أظهرت الدارسة أن المعلمين يفضلون العمل مع مدير المدرسة ذي النمط التحويلي في القيادة عنه في النمط الإجرائي.

أجرى برونر دراسة Brunner،(2000) دراسة بعنوان" نمط القيادة الممارس من قبل قادة المدارس الثانوية (مديري تعليم ومديرات تعليم ومساعديهم) في الولايات المتحدة الأمريكية ". هدفت إلى معرفة نمط القيادة الممارس من قبل قادة المدارس الثانوية (مديري تعليم ومديرات تعليم ومساعديهم) في الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق إجراء مقابلات شخصية للقادة ومرؤوسيهم. واستخدم استبانة وزعت على (3200) قائد إداري. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الجنس والقيادة الممارسة، فالمرأة تمارس القيادة مع الجماعة، بينما الرجل

يمارس القيادة بمعزل عن الجماعة. كما توصلت إلى أن المرأة تكون أكثر نجاحاً عندما تمارس القيادة مع الجماعة، بينما يكون الرجل أكثر نجاحاً عندما يمارس القيادة بمعزل عن الجماعة.

وأجرى عيد(2000) دراسة بعنوان" النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية وعلاق ته بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم في منطقة عمان الأولى " هدفت إلى التعرف على النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية وعلاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم في منطقة عمان الأولى، كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصاية في الرضا الوظيفي تعزى لجنس المعلم واختصاصه ونمط المدير القيادي والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (69) مديراً ومديرة و(275) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات . أظهرت النتائج أن النمط التشويقي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية يليه النمط التشاركي ثم النمط التسلطي ثم النمط التفويضي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل الجنس ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للنمط القيادي للمديرين. فيما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم والنمط القيادي لدى المدير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل ا لاختصاص بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى للنمط القيادي لدى المديرين ولم يتبين وجود أثر للتفاعل بين الاختصاص والنمط القيادي لدى المديرين.

وقام البندري والعتوم (2002). بدراسة بعنوان" طبيعة العلاقات وا لأنماط القيادية السائدة بين المدير والمعلم، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلم المرحلة الثانوية في كل من سلطنة

عمان والأردن " هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقات وا لأنماط القيادية السائدة بين المدير والمعلم، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلم المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عمان والأردن. كما هدفت إلى البحث في العلاقة بين طبيعة العلاقات البينشخصية ومستويات الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة في كليهما من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عمان والأردن ولإتمام إجراءات الدراسة قام أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (530) معلما بواقع (265) معلما في الأردن و (265) في سلطنة عمان بتعبئة استمارة الرضا الوظيفي للمعلم، واستمارة طبيعة العلاقات البينشخصية بين المعلم والمدير من وجهة نظر المعلمين في كلا القطرين. واستخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحليل النتائج. وقد أشارت النتائج إلى أن العلاقات البينشخصية كانت بمستوى متوسط لمعلمي سلطنة عمان والأردن معا مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس لصالح العينة الأردنية كما أظهرت نتائج الدراسة أن النمط التشاركي القيادي في المدارس العمانية والاردنية كانت متدنية.

أجرى قرقش(2002) دراسة بعنوان" فاعلية القيادة التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقاً لنظرية هيرسي – وبلانشارد". هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في عمان حسب نظرية (هيرسي وبلانشارد) من وجهة نظر المديرين والمديرات والتعرف على درجة فاعلية القيادة القيادية في هذه المدارس، حيث تكونت عينة الداسة من (500) مدير ومديرة. وتم استخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد الإداري التربوي، وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: درجة فاعلية مديري المدارس الثانوية كانت إيجابية ولكن متدنية، كما أن درجة تطبيق النمط

التشاركي كانت ايجابية إلا أنها كذلك كانت متدنية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في فاعلية القيادة التربوية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في فاعلية القيادة التربوية.

أجرى واترز و مارزانو زماكنولتي (Waters & Marzano، ZmcNulty، 2003) دراسة بعنوان" القيادة المتوازنة وتأثيرها على تحصيل الطلبة". هدفت إلى الكشف عن دور القيادة الفعالة والمدير الفعال ودور الأنماط القيادية المتبعة في تحسين مستوى أداء الطلبة(التحصيل). استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وذلك بجمع الدراسات السابقة التي أجريت على موضوع الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، والعمل على تحليلها. تكونت عينة الدراسة من (150) دراسةً . وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة الفعالة التي تعتمد النمط التشاركي تؤثر تأثيراً ايجابياً على تحصيل الطلبة في دراستهم، وذلك بخلق بيئة متعاونة بينه وبين المعلمين مبنية على الثقة المتبادلة والاحترام، وذلك لحث ودعم المعلمين على الأداء الجيد أثناء التعليم وذلك باستخدام الأساليب الجديدة والأداء العالي لهم وذلك لتشويق الطلبة وجذب اهتمامهم على الدراسة. كما وبينت الدراسة أهمية استخدام المدير لعملية التعاون بين المعلمين، وعلى إظهار الأداء الأفضل للمعلمين، وعلى مشاركة المعلمين بوضع أو اقتراح الأهداف الرئيسة التي يجب أن تحققها المدرسة، وعلى مشاركة المعلمين لتحقيق هذه الأهداف وذلك لأن الإدارة المتوازنة والعمل الجماعي لهما الدور الأكبر في فعالية المدرسة.

أجرى كلٌ من شارون براون ومارسيا ماسوموتو (**Brown-، M.، Masumoto & Welty، 2009**) دراسة بعنوان" الأنماط القيادية الأكثر فاعلية على أداء الطلبة " . وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط الأكثر فعالية على أداء الطلبة. تكونت عينة الدراسة من ثلاث

مدارس في ولاية كاليفونيا، كانت المدارس تعاني من الفقر وطل بة غير ناطقين بالانجليزية ومدارس تعاني من محدودية في الموارد. حيث تكونت عينة الدراسة من (300) مدير، و(560) معلماً ومعلمة، واتبع الباحثهفي دراستهم أسلوب جمع الملاحظات والمقابلات وتحليلها. حيث أظهرت نتائج الدراسة بأنه على الرغم مما تعانيه هذه المدارس من محدودية الموارد والاختلافات الطبقية للطلبة إلا أن الإنجازات والمخرجات كانت اكثر إيجابية عند تطبيق النمط التشاركي في القيادة. حيث لوحظ بعد البحث والتحري أن ا لأداء العام للمدارس قد تحسن عند مشاركة مديري للمعلمين والطلبة في القرارات التعليمية.

ملخص الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة أمكن التوصل إلى ما يأتي:

١. أن الأنماط القيادية الممارسة من قبل الإداريين في المدارس متعددة ومتباينه .

٢. أن النمط الدكتاتوري أو التسلطي أو الأتوقراطي كان النمط السائد في المدارس كما أظهرته بعض الدراسات كدارسة العسيلي(1991).

٣. وجدت بعض الدراسات الأخرى أن النمط الديمقراطي هو السائد يليه الأتوقراطي ثم الترسلي كدراسة بدير(1993)، الصائغ ومحمود (1994)، حجازين(2005)، سميث (Smith،2000).

٤. أظهرت بعض الدراسات وجود أثر للخبرة والمؤهل العلمي على ممارسة ا لأنماط القيادية كما في دراسة الصائغ ومحمود (1994)، عياصرة (2003). في حين أظهرت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط القيادة المستخدم يعود إلى الجنس كما في دراسة شاويش(2000)، عياصرة (2003)، دراسة كاسيل وستانديفر(Cassel & Standifer،2000)

٥. كما أشارت بعض النتائج إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً في نمط القيادة يعزى إلى (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي) ومنها دراسة حجازين(2005).

٦. كما أظهرت نتائج الدراسات أن أفضل نمط قيادي يمكن اتباعه داخل المدرسة هو النمط التشاركي. حيث أن استخدامه يعمل على الحد من المشاكل التي تواجه المدرسة، والمشاركة في اتخاذ القرارات الادارية المشتركة والأخذ بوجهات النظر الخاصة بالعاملين الإداريين والمعلمين داخل المدرسة. كون القيادة التشاركية تخلق بيئة متعاونة بين القائد الإداري وبين المعلمين، وتكون مبنية على الثقة المتبادلة والاحترام، وذلك لحث ودعم المعلمين على الأداء الجيد أثناء التعليم.

٧. وقد استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة رئيسية في البحث ولذلك تم استخدامها في هذا البحث.

٨. أما العينات فقد تراوح حجمها بين (50) إلى (3050) وقد تناسبت العينة مع حجم المجتمع الذي أخذت منه هذه الدراسة حيث تم أخذ مانسبته (10%) من مجتمع الدراسة ويبلغ حجمها (378) مدرسة ثانوية وابتدائية.

٩. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين له أكثر الأنماط القيادية التي تتم ممارستها من قبل القادة التربويين، والفائدة التي تعود من استخدام كل نمط من أنماط القيادة.

١٠. وما يميز هذه الدراسة بأنها تناولت موضوع القيادة التشاركية كموضوع مستقل بهدف الكشف عن درجة تطبيقه في المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة لجمع البيانات، وطريقة تطويرها والتحقق من صدقها وثباتها، وتناول وصفاً لإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية والابتدائية في دولة الكويت الموزعة على المناطق التعليمية الستة، والبالغ عددها(378) مدرسة ثانوية وابتدائية حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم(وزارة التربية والتعليم لعام 2009/2008).

الجدول(1)

توزيع مجتمع الدراسة من المدارس حسب المدرسة والمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	معلمين		معلمات		المجموع
	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	
منطقة العاصمة	13	21	13	20	67
منطقة حولي	11	19	10	17	57
مبارك الكبير	7	13	8	15	43
منطقة الأحمدي	13	29	16	26	84
منطقة الفروانية	10	24	15	23	72
منطقة الجهراء	9	15	11	20	55
المجموع	184		194		378

عينة الدراسة:

تم استخدام طريقة المعاينة العنقودية العشوائية، حيث تم توزيع المناطق التعليمية إلى ست مناطق ثم تم أخذ عينة من المدارس الثانوية والابتدائية بمعدل مدرستين لكل مرحلة من كل منطقة تعليمية بالطريقة العشوائية فأصبح عدد المدارس (24) مدرسة (12) مدرسة ابتدائية و(12) مدرس ثانوية، ثم تم أخذ عينة عشوائية من المعلمين من كل مدرسة يتراوح عددها في المرحلة الثانوية بين(3-6) معلمين، وفي المرحلة الابتدائية يتراوح عدد المعلمين بين(8-12) معلماً وبذلك أصبح عدد جميع المعلمين(185) معلماً منهم(100) ذكور و(85) إناث وبذلك أصبحت العينة العنقودية ذات ثلاث مراحل وهي كما في مبينة في الجدول(2)أدناه .

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المدارس حسب المرحلة الدراسية والمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	معلمين		معلمات		المجموع
	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	
منطقة العاصمة	1	1	1	1	4
منطقة حولي	1	1	1	1	4
مبارك الكبير	1	1	1	1	4
منطقة الأحمدي	1	1	1	1	4
منطقة الفروانية	1	1	1	1	4
منطقة الجهراء	1	1	1	1	4
المجموع	6	6	6	6	24

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة البندري والعتوم(2002) وقرقش(2002)، قام الباحث بتطوير استبانة تقيس وجهة نظر المعلمين لمعرفة مدى تطبيق القيادة التشاركية في المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت كأداة للدراسة بهدف جمع بيانات الدراسة. حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين، الأول تكون من المعلومات العامة بما فيها: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. أما القسم الثاني فقد تكون بصورته النهائية من (52) فقرة متعلقة بدرجة تطبيق مبدأ القيادة التشاركية من قبل مديري المدارس الثانوية والابتدائية.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة الظاهري قام الباحث بعرض الأداة بصيغتها الأولية المتكونة من 78 فقره(ملحق رقم 1) على مجموعة من الخبراء(ملحق 2) وبعد التحكيم تم خذف الفقرات التي لم تحصل على (80%) من الموافقة وتعديل بعضها الآخر فأصبحت الاستبانة تتكون من (52) فقرة بصيغتها النهائية ملحق(3).

ثبات أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للتأكد من ثباتها، وذلك بتطبيق الأداة على عينة تكونت من (30) معلماً من خارج عينة الدراسة، بفاصل زمني مدته أسبوعان، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمته(0.84). وهو معامل مقبول كما ورد في الدراسات السابقة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- المرحلة الدراسية(ثانوية، ابتدائية).
- الجنس وله مستويان(ذكر ، أنثى).
- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات(بكالوريوس، دبلوم عالٍ، ماجستير فأكثر).
- سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات(أقل من 5 سنوات، من 6- 10 سنوات، 11 سنه فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع

- القيادة التشاركية

إجراءات الدراسة:

تتلخص إجراءات الدراسة بما يأتي:

١. الحصول على كتاب من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم لتسهيل المهمة..... ملحق(4).

٢. بناء الأداة وعرضها على المحكمين والتحقق من صدقها وقياسها لما وضعت لقياسه .

٣. إيجاد الثبات للأداة من خلال اختيار عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة واستخراج معامل ارتباط بيرسون .

٤. اختيار العينة من المجتمع الأصلي باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية.

٥. تطبيق الأداة على العينة ومجتمع الاستجابات من المعلمين في دولة الكويت.

المعالجة الإحصائية

تم لغرض الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق الأهداف المرجوة منه، استخدام المعالجات الإحصائية الآتية باستخدام برنامج spss لمعالجة بيانات الدراسة:

- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (t-test).
- وللتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الفصل الرابع

تحليل النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :" ما درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحددت الرتب ودرجة التطبيق لكل فقرة من فقرات الاستبانة والجدول(3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
15	**يلم بالقوانين والأنظمة المدرسية.**	**4.47**	**0.83**	1	مرتفعه
17	**يعتبر نموذجاً يحتذى به من حيث الالتزام الدقيق بالعمل.**	**4.40**	**0.86**	2	مرتفعه
28	**يعمل على إعلام المعلمين بالتعليمات التي تصل بين الحين والآخر من الجهات التربوية العليا.**	**4.36**	**0.78**	3	مرتفعه
18	**يحاول المدير ايجاد وسيلة مناسبة للتغلب على المشكلات التي تواجهه في المدرسة.**	**4.35**	**0.85**	4	مرتفعه
9	**يعمل على دعم الانضباط لدى المعلمين.**	**4.33**	**0.91**	5	مرتفعه
8	**يعزز المدير الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين.**	**4.33**	**0.85**	6	مرتفعه
16	**يسهم في تعزيز انتماء المعلم للمدرسة.**	**4.31**	**0.84**	7	مرتفعه
20	**يمثل المدرسة تمثيلا حقيقياً في المؤتمرات والاجتماعات الخارجية.**	**4.30**	**0.84**	8	مرتفعه

35	**يعمل بسرعة وبحزم في مناقشة المشاكل التي تعترض المدرسة مع المعلمين.**	**4.29**	**0.87**	9	مرتفعه
13	**يعمل على تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التدريسية.**	**4.27**	**0.88**	10	مرتفعه
43	**يراعي المدير الجوانب والقواعد ا لأخلاقية عند تعامله مع المعلمين.**	**4.25**	**0.97**	11	مرتفعه
41	**يشجع المعلمين على المبادأة في العمل.**	**4.25**	**0.81**	11	مرتفعه
11	**يعمل على تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين.**	**4.24**	**0.95**	13	مرتفعه
3	**يشارك المدير في إعداد استراتيجية المدرسة.**	**4.24**	**0.88**	13	مرتفعه
1	**يشارك المدير في توفير فرص للمعلمين للمساهمة في تطوير الرؤية المشتركة للمدرسة.**	**4.23**	**0.93**	15	مرتفعه
34	**يقوم المدير بدعم المعلمين عند إجراء مناقشة للمواقف المختلفة.**	**4.23**	**0.90**	15	مرتفعه
2	**يعمل المدير على نشر الرؤية المشتركة للمدرسة وأهدافها بطريقة فاعلة.**	**4.23**	**0.87**	15	مرتفعه
22	**يشجع التنظيم والتنسيق الإداري في المدرسة.**	**4.22**	**0.91**	18	مرتفعه
42	**يغرس المدير في نفوس المعلمين الفخر والاعتزاز للعمل في المدرسة.**	**4.21**	**0.91**	19	مرتفعه
39	**يشجع المدير المعلمين على الابتكار والتجديد والابداع.**	**4.21**	**0.90**	19	مرتفعه
6	**يشارك المدير المعلمين في تنفيذ خطط المدرسة.**	**4.21**	**0.85**	19	مرتفعه
40	**يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة.**	**4.20**	**0.91**	22	مرتفعه
7	**يحقق المدير التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.**	**4.19**	**0.93**	23	مرتفعه

12	**يستمع لآراء المعلمين.**	**4.19**	**0.93**	23	مرتفعه
14	**يكون موضوعياً عند توجيه النقد البناء للمعلمين.**	**4.19**	**0.90**	23	مرتفعه
47	**يركز المدير على نواحي القوة الموجودة عند كل معلم.**	**4.18**	**0.88**	26	مرتفعه
5	**يضع المدير جدول اجتماعات بالعاملين في المدرسة بالتشاور معهم.**	**4.17**	**0.96**	27	مرتفعه
45	**يثير المدير الوعي لدى المعلمين بالقضايا المهمة.**	**4.17**	**0.85**	27	مرتفعه
44	**يتحدث المدير عن الأمور المستقبلية بتفاؤل.**	**4.16**	**0.95**	29	مرتفعه
26	**يساعد المدير المعلمين على تنفيذ أهداف المدرسة .**	**4.16**	**0.88**	29	مرتفعه
10	**يتجنب التحيز لأحد المعلمين على حساب الآخرين.**	**4.12**	**1.08**	31	مرتفعه
51	**يقوم المدير بخطوات حسنة لتجنب حدوث المشكلات بين المعلمين.**	**4.12**	**0.99**	31	مرتفعه
31	**يعمل المدير على تبنى الآراء المطروحة من قبل المعلمين لغرض تطوير العملية التربوية.**	**4.12**	**0.98**	31	مرتفعه
48	**يعمل المدير على مساعدة المعلمين الجدد ويأخذ بأيديهم للنمو.**	**4.12**	**0.92**	31	مرتفعه
38	**يشجع المدير المناقشة الجماعية لأساليب التدريس المختلفة.**	**4.11**	**0.87**	35	مرتفعه
32	**يحافظ المدير على ضمان مشاركة المعلمين في تحديد المشكلات المدرسية.**	**4.10**	**0.91**	36	مرتفعه
24	**يشجع المعلمين على النمو التعليمي كل في مجال تخصصه.**	**4.10**	**0.89**	36	مرتفعه
4	**يرفع المدير تقارير دقيقة إلى المختصين بخصوص**	**4.02**	**0.93**	38	مرتفعه

	التوجه الاستراتيجي للمدرسة وأهدافها.				
49	**يعطي المدير جزءاً من وقته لمساعدة المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة.**	**4.01**	**0.98**	39	مرتفعه
37	**يحرص المدير على تحسين الأداء للمعلمين من خلال مشاركة جميع المعلمين في اتخاذ القرار.**	**3.99**	**0.93**	40	مرتفعه
46	**يهتم المدير بكل معلم في المدرسة ويعالج مشكلاته.**	**3.97**	**0.99**	41	مرتفعه
19	**يعمل المدير على زيادة فرص مشاركة المعلمين في عمليات صنع القرار المدرسي.**	**3.97**	**0.93**	41	مرتفعه
50	**يساعد المدير المعلمين الذين لديهم أعباء عمل كثيرة.**	**3.96**	**1.04**	43	مرتفعه
25	**يساعد المعلمين على الترقية في الوقت المناسب.**	**3.96**	**0.98**	43	مرتفعه
27	**يعمل على تحديد ا لأدوار والمسؤوليات للمعلمين دون تدخل مباشر منه.**	**3.96**	**0.93**	43	مرتفعه
36	**يسمح المدير للمعلمين بمعالجة المشكلات دون تدخل مباشر منه.**	**3.95**	**1.08**	46	مرتفعه
33	**يعمل المدير على تحقيق الرقابة الذاتية على الأداء.**	**3.92**	**1.07**	47	مرتفعه
29	**يسمح للمعلمين بالانخراط في إحداث التغيرات المرغوب فيها دون تدخل مباشر منه.**	**3.91**	**0.97**	48	مرتفعه
21	**يسعى المدير إلى مكافأة المعلمين في حالات العمل الإضافي.**	**3.85**	**1.18**	49	مرتفعه
30	**يطلب المدير من المعلمين تحديد المشكلات التي تعترضهم قبل حدوثها.**	**3.83**	**1.06**	50	مرتفعه
23	**يعمل على تفويض بعض من صلاحياته لعدد من المعلمين.**	**3.69**	**1.14**	51	مرتفعه

52	**يقضي المدير وقتاً طويلاً مع المعلمين أثناء الاستراحة.**	**3.69**	**1.19**	51	مرتفعه
	الدرجة الكلية	**4.14**	**0.68**		مرتفعه

يظهر من الجدول (3) أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (4.14)، بانحراف معياري (0.68)، وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (69-3) و (4-47)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (15) وهي " يلم بالقوانين والأنظمة المدرسية. " بمتوسط حسابي(4.47) بانحراف معياري (0.83)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (17) وهي " **يعتبر نموذجاً يحتذى به من حيث الالتزام الدقيق بالعمل** ." بمتوسط حسابي(**4.40**) وبانحراف معياري (0.86)، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (23) " يعمل على تفويض بعض من صلاحياته لعدد من المعلمين ." بمتوسط حسابي(3.69) وبانحراف معياري (1.14)، وجاءت الفقرة (52) ونصت على " يقضي المدير وقتاً طويلاً مع المعلمين أثناء الاستراحة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69) بانحراف معياري (1.19).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق الادارة التشاركة بين مديري المدارس الثانوية ودرجة تطبيقها بين مديري المدارس الابتدائية؟"

لغرض الإجابه عن هذا السؤال واختبار الفرضية الأولى التي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية ودرجات تطبيقها بين مديري المدارس الابتدائية) فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول(4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة

المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ابتدائية	122	4.11	0.72	183	0.956	0.340
ثانوية	63	4.21	0.60			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة في المدارس الثانوية وفي المدارس الابتدائية، استنادا إلى قيم (t) المحسوبة إذ بلغت (**0.956**)، وبمستوى دلالة يساوي (**0.340**). وبذلك لم ترفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني تشابه إجابات معلمي المدارس الثانوية مع إجابات معلمي المدارس الإبتدائية بالنسبة إلى تطبيق مديري مدارسهم للقيادة التشاركية.

النتائج المتلعقة بالسؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

لغرض الإجابه عن هذا السؤال واختبار الفرضية الثانية التي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس) فقد تم

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	103	4.1440	.70854	183	0.082	0.935
أنثى	82	4.1357	.64252			

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس إذ كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (4.1440) والإناث (4.1357)، وعند استخراج قيمة (t) المحسوبة وجد أنها تساوي (**0.082**)، وبمستوى دلالة يساوي (**.935**). وبذلك لم ترفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالةإحصائسية ين الجنسين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :"هل توجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.؟"

لغرض الإجابه عن هذا السؤال واختبار الفرضية الثالثة **التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية**

والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الخبرة، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة- 5 سنوات	57	4.12	0.64
6- 10 سنوات	33	4.29	0.49
11-15 سنة	33	4.10	0.73
أكثر من15 سنة	62	4.10	0.77

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة إذ حصل أصحاب الخبرة(6–10سنوات) على أعلى متوسط حسابي(4.29)، وبانحراف معياري (0.49) ، فيما حصل أصحاب الخبرة (1– 5 سنوات) على متوسط حسابي (4.12)، وبانحراف معياري (0.64)، وأخيراً جاء كل من المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة (11–15سنة) واصحاب الخبرة (أكثر من 15سنة) إذ بلغ (4.10) وبانحراف معياري (0.73)،(0.77) وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (7) يبين نتائج الاختبار.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.899	3	0.300	0.648	0.585
داخل المجموعات	83.751	181	0.463		
الكلي	84.650	184			

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة المعلمين والمعلمات تبعاً لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استنادا إلى قيم (F) المحسوبة إذ بلغت (**0.648**)، وبمستوى دلالة يساوي **(0.585)**. مما يعني تشابه الاوساط الحسابية للمجموعات الاربع بالرغم من وجود اختلافات ظاهرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يوجد فروق في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لغرض الإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية الرابعة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

قد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	159	4.16	0.68
دبلوم عالي	20	3.94	0.73
ماجستير فما فوق	6	4.35	0.50

يظهر من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذ حصل حملة ماجستير فما فوق، على أعلى متوسط حسابي إذ بلغ (**4.35**)، بانحراف معياري (**0.50**)، ثم بكالوريوس بمتوسط حسابي (**4.16**) وانحراف معياري (**0.68**) ، في حين حصل حملة دبلوم عالٍ على متوسط حسابي يلغ (**3.94**)، وبانحراف معياري (**0.73**)، وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (9) يبين نتائج الاختبار.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.100	2	.550	1.198	.304
داخل المجموعات	83.550	182	.459		

الكلي	84.650	184			

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استنادا إلى قيمة (F) المحسوبة إذ بلغت (1.198)، وبمستوى دلالة يساوي (.304). وبذلك لم يتم رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (0.05). مما يدل على أن الفروق في الأوساط الحسابية للمجموعات الثلاث لم يكن ذا دلالة إحصائية رغم وجود فروق ظاهرية بين المجموعات الثلاث.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين. وسيتم في هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:" ما درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة

الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة ، وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة أيضاً.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن المديرين أصبحت لديهم المهمات الكبيرة والكثيرة التي لا يستطيعون إنجازها ومتابعتها بأنفسهم مما يدفع بهم إلى أن يعملوا على إشراك المعلمين في قيادة المدرسة.

كما أنه قد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن المعلمين عندما اجابوا على فقرات الاستبانة كان لديهم خوف من رؤيتها من قبل الإدارة لذلك كانت استجاباتهم على ممارسة القيادة التشاركية في المدرسة مرتفعة باعتبارها ترضي رغبة المديرين في هذه الاستجابه.

ويمكن أن يكون سبب ذلك إلى عدة عدد الدورات التدريبية التي يدخلها المديرون وربما أثرت بالمعلمين إيجابياً وأدت إلى تغيير وجهات نظرهم في درجة تطبيق النمط التشاركي، في الإدارة المدرسية.

وربما يكون مرد هذه النتائج إلى أن فقرات الاستبانة لم تكن كافية للكشف عن درجة ممارسة القادة التربويين لنمط القيادة التشاركية.

كما قد يكون مرد هذه النتائج إلى أن المدير لا يصل إلى منصبه مباشرة وإنما بعد مروره بخبرات ودورات تعليمية من خلال عمله في مجال التعليم. فضلاً عن أن المدير لا يمكن أن يصل إلى منصبة مبشارة وإنما بعد مروره بخبرات ودورات تعليمية من خلال عمله في مجال التعليم مما ساعد في أن تكون الاستجابة من قبل المعلمين إيجابية.

أن القوانين والأنظمة التي تعدها وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، ويتم تعميمها على المديريات تكون واضحة لكافة أعضاء الهيئة التدريسية بما فيهم المديرون.

كما أنه قد يكون مرد هذه النتائج إلى أن القوانين والأنظمة التي تعدها وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، ويتم تعميمها على المديريات تكون واضحة لكافة أعضاء الهيئة التدريسية والمديرين من حيث تأكيدها عن ضرورة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية.

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي تم التوصل إليها في دراسة كل من بدير(1993)، وطوقان(1991)، والصائغ ومحمود(1994)، شاويش(2000)، عياصره(2000)، قرقش (2002)، البندري والعتوم (2002). الأغبري(1998)، ميدينا (Medina،2000)، وسميث (Smith،2000)، كاسيل وستانديفر(Cassel & Standifer،2000)، (White،1985)، بارتلي(Partly.1992)، وايس وكامبون(Weiss & Cambone،1994)، (Bogler،1999)، Brunner،(2000)، وواترز مارزانو زماكنوتيلي (Waters & Marzano،McNulty، 2003)، موتشانا (Motshana،2004) ، شارون براون ومارسيا ماسوموتو (Masumoto ،M.، Brown-Welty، & 2009) . حيث توصلت جميعها إلى أن النمط الأفضل السائد في المدارس هو النمط التشاركي كونه من الأنماط التي تهتم بكل من العمل والعاملين. وتختلف مع النتائج التي تم التوصل اليها في دراسة عيد (2000) التي توصل فيها إلى أن النمط التشويقي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية ودرجة تطبيقها بين مديري المدارس الابتدائية؟"

والفرضية الأولى" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة التشاركية بين مديري المدارس الثانوية ومديري المدارس الابتدائية".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يتم توزيعهم على المناطق التعليمية بين الفينة والأخرى، فأحياناً نجد أن مدير المدرسة الثانوية يصبح مديراً للمدرسة الابتدائية، وبالعكس، ومن هنا نجد أن الانماط التي يتبعونها تكون واحدةً في أغلب الأحيان.

كما انه قد يكون مرد هذه النتائج إلى أن مديري المدارس الثانوية والابتدائية يسعون إلى نفس الغاية التي تتمثل بالنهوض بالمؤسسة التعليمية وهذا لا يأتي دون إشراك مديري المدارس للمعلمين في اتخاذ العديد من القرارات.

وتتشابه هذه النتائج مع دراسة شاويش(2000) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نمط القيادة يعزى إلى مستوى المدرسة.

مناقشة النتائج المتلعقة بالسؤال الثالث" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس" واختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس. أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس بغض النظر عن جنسهم تكون مهمتهم تسيير العملية التربوية وإنمائها، وتصريف الأمور الإدارية المتعددة التي توجد البيئة التربوية المناسبة من جهة، ومتابعة سير العملية التربوية والاشراف عليها بانتظام من جهة أخرى، وبذلك فإن الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية والابتدائية تكون واحدة لجميع المديرين بغض النظر عن جنسهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العسيلي(1991). وطوقان(1991)، الصائغ وحمود(1994)، شاويش(2000). عياصر(2003). كاسيل وستانديفر(Cassel & Standifer،2000) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف مع نتائج دراسة العسيلي(1991) التي وجدت فروق في تطبيق مبدأ القيادة التشاركية تعزى للجنس في جامعة الخليل في فلسطين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على" هل توجد فروق في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة؟". واختبار الفرضية الثالثة: التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية عند مستوى (0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الخبرة. أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة إذ حصل أصحاب الخبرة(6-10سنوات) على أعلى متوسط حسابي، فيما حصل أصحاب الخبرة (1- 5 سنوات) على المرتبة الثانية وأخيراً جاء كل من المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة (11-15سنة) واصحاب الخبرة (أكثر من 15سنة) وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة المعلمين والمعلمات تبعاً لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس عادةً ما يتبعون نمطاً واحداً من التوجهات والتعليمات خلال فترة إدارتهم للمدرسة، فالقليل منهم يؤمن بفكرة تجديد النمط المتبع في قيادته المدرسية، ومن خلال تعاملهم مع واقع الطلبة في القطاع التعليمي يؤمنون بأن النمط التسلطي أو الدكتاتوري هو النمط المحبذ من أجل سير العملية التعليمية على أكمل وجه وليس النمط التشاركي لأنه من وجهة نظرهم يسلب منهم العديد من صلاحياتهم، كما أن إيمان المدير بأنه العنصر الأساسي والمهم في اتخاذ القرارات يجعل منه شخصاً لا يؤمن بأهمية اتخاذ القرار الجماعي وإشراك المعلمين في رسم سياسات المدرسة.

وهذا يتفق مع دراسة العسيلي(1991)، عيد (2000)، الصائغ ومحمود(1994) ، عياصره(2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ، ويختلف مع دراسة سميث (Smith،2000)، شاويش(2000) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟". واختبار الفرضية الرابعة: التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذ حصل حملة ماجستير فما فوق، على أعلى متوسط حسابي، ثم البكالوريوس، في حين حصل حملة دبلوم عالٍ على أدنى درجة، وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة المعلمين والمعلمات لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في الكويت للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم تهتم بإعداد مديري المدارس وتأهيلهم للقيادة من خلال الدورات التدريبية، والتي من خلالها يتلقى المديرون العديد من المهمات التي لا يمكن إنجازها دون توفر نمط القيادة التشاركية. وهذه الدورات تعتمد على المؤهل العلمي فالجميع مشتركون في نفس الدورات التدريسية.

كما أنه قد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة التشاركية يستند على توفر درجة عالية من الثقة المتبادلة بين العاملين في المؤسسة التربوية، إضافة إلى الثقة بالنفس لدى المديرين أو العاملين. وتوفر مستوى عالٍ من القناعة بمفهوم القيادة التشاركية، وصناعة القرار على أساس تعاوني. وجميع ما سبق لا يستند على المؤهل العلمي لمديري المدارس وإنما يستند إلى قناعاتهم وطبيعتهم الشخصية.

كما قد يكون مرد هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس بأن النمط التشاركي في الإدارة المدرسية يشكل اقتراباً أنسب لروح العصر ولواقع المدرسة نفسه مهما كان المؤهل العلمي للمدير. وهذا يتفق مع دراسة العسيلي(1991)، عيد(2000)، وطوقان(1991)، الصائغ ومحمود(1994)، شاويش(2000) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويختلف مع دراسة قرقش (2002)، عياصر(2003) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة التشاركية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

أظهرت نتائج الدارسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والإبتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة لذلك توصي الدراسة بما يلي:

- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتأكيد على أهمية ممارسة النمط التشاركي في مدارس التربية والتعليم في المحافظات المختلفة وذلك من خلال تنظيم مزيد من الدورات التدريبية التي توضح أهمية القيادة التشاركية.
- تفعيل الندوات واللقاءات لمناقشة الموضوعات التربوية والتعليمية التي تتعلق بالصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة والمعلمين والإداريين، والأجهزة المدرسية، والامتحانات، وطرائق التدريس، والنشرات والتعميمات الداخلية التي تصدر عن القيادة

التربوية بالمدرسة وتفعيل دور المشاركة في التخطيط للأنشطة المدرسية المنهجية، واللامنهجية وتنفيذها.

- إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بضرورة تطبيق مبادئ القيادة التشاركية في المدارس المختلفة مع الاستفادة من متغيرات أخرى لم تعالجها هذه الدراسة مثل توفر وسائل الاتصال الحديثة في المدرسة وعدد أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة وغيرها من المتغيرات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، حافظ فرج (2003). **ادارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب**، القاهرة مصر.
- أحمد، أحمد إبراهيم (1999م). **نحو تطوير الإدارة المدرسية** ، مكتبة المعارف الحديثة ، القاهرة ، ط3
- أحمد ، أحمد إبراهيم (2001). **القيادة المدرسية في الألفية الثالثة**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- الأغبري، عبد الصمد (1998). الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية دراسة استطلاعية. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**. جامعة الكويت، ع 88 101- 127.

- الأغبري، عبد الصمد (2000). **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر** ، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

- إقبال، الأمير و الدمرداش، نعمات(1995). **مدخل الإدارة العامة** ، القاهرة: بل ترنت للطباعة والنشر والتوزيع.

- البدري، طارق عبد الحميد .(2001) **الأساليب القيادية والقيادية في المؤسسات التعليمية .** عمان : دار الفكر للطباعة والتوزيع.

- بستان، أحمد عبد الباقي، وطه، حسن جميل(1983 ، مدخل إلي القيادةالتربوية، ط ، الكويت: دار القلم.

- بدير، منال رشاد عبد الفتاح .(1993) **العلاقة بين نمط القيادةالمدرسية وفاعلية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام دراسة ميدانية** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- البدوي، طارق عبد الحميد(2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية،** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- البندري، حمد خالد والعتوم ، ناصر احمد (2002). **طبيعة العلاقات والانماط القيادية السائدة بين المدير والمعلم، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلم المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عمان والأردن.** بحث منشور الجامعة الاردنية.

- بدري، الابراهيم، عدنان (2002). **الإدارة(تربوية – مدرسية – صفية)**، اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع .

- البدري، طارق عبد الحميد(2002). **أساسيات علم قيادة الإدارة،** ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر

- البستان، أحمد (1995). **الإدارة المدرسية المعاصرة وتطبيقاتها الميدانية** ، ط2، الكويت : مؤسسة البستان للطباعة والنشر – الشامية .

- حجي، أحمد إسماعيل (1998). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** . القاهرة: دار الفكر العربي.

- الحربي، قاسم بن عائل(2008). **القيادة التربوية الحديثة** ، ط1، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

- حجازين، هشام عدنان موسى(2005). **الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- حسين، خضراء (1999) . **أثر الأساليب القيادية على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرس وبلا نشرد، ونظرية هيرزبيرج للدافعية** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عدن، اليمن.

- حريم، حسني (1997). **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات** ، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

- الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن(1994). **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية** ، المملكة العربية السعودية: دار الشبل للنشر والتوزيع والطباعة، الرياض.

- الحلو، ماجد راغب (1999). **علم الإدارة العامة**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، مصر.
- أبو الخير، كمال أحمدي(1997) ، **القيادة بين النظرية والتطبيق**، مكتبة عين شمس، القاهرة.
- خضير، نعمة عباس، النعيمي، فلاح، والخشالي فيصل (1994). " قياس السمات القيادية للمديري: دراسة اختباريه في منظمات صناعية"، **المجلة العربية للإدارة**، مجلد 16، عدد1.
- دحلان، حاتم محمد (2007)، **التخطيط التشاركي في القيادة المدرسية (المفهوم .. المبررات .. الفوائد .. المعيقات)** ، دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم، مدير مساعد بوكالة الغوث الدولية خان يونس . E-mail: hdahlan@iugaza.edu.ps
- دواني، كمال سليم(2003). الاشراف التربوي، مفاهيم وآفاق، عمان: الجامعة الأردنية.
- الدوكالي بن مقصودة، بالنور(1995). **تطوير أداء المدرسة الثانوية العامة في الجمهورية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الدويك، تيسير وياسين، حسين وعدس، محمد عبد الرحيم والدويك، محمد فهمي(2001). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي** ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الرفاعي، سعد بن سعيد(2001). **إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية** ، جدة: مكتبة كنوز المعرفة، المملكة العربية السعودية.
- زريق، إيهاب صبيح (2001). **الإدارة: الأسس والوظائف** ، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر.

- السلمي، علي (1997). **إدارة السلوك الإنساني**، مصر: مكتبة الانجلو المصرية، ط2.
- سمعان، وهيب ، ومرسي ، محمد منير (2002). **الإدارة المدرسية الحديثة** . القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى.
- شاويش، محمد يونس عبدالله (2000). **الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة في محافظتي إربد والزرقاء كما يراها المعلمون والمديرون**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمان، الأردن.
- الشناق، معن سرور محمد(2001). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومة في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي** ، (رسالة دكتواره غير منشورة)، جامعة بغداد، بغداد.
- الشريده، هيام وعبد الرحيم، زهير محمد علي(2000). أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة أربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 37، ص 61-84.
- الصائغ، محمد وحمود، ياسين(1994). أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المراحل الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة جامعة الملك سعود**، (2)، 6، ص 121- 143.
- صالح، ماهر محمد(2004). **القيادة : أساسيات ونظريات ومفاهيم**، عمان: دار الكندي.
- صوفان، احمد ابراهيم(1989). **مدى توافر القيادات الادارية في المناصب العليا مقارنة بالكفاءات الأخرى في الأردن**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح .(2001) **القيادةالتعليمية مفاهيم وآفاق** .عمان: نشر بدعم من الجامعة الأردنية.

- طوقان، علي (1991). **النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتاثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح (1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق** ، الأردن: دار وائل.
- عريف، فاطمة عبد الله(1995). **مشكلات القيادة في المرحلة الثانوية** ، رسالة الخليج العربي، السنة العاشرة،(34)، 176- 178 .
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد (2000). **السلوك الانساني في المنظمات** .القاهرة: الدار الجامعية.
- عباس ، بركات (1997). **مدخل إلى علم الإدار، عمان:** دار التعليم للنشر.
- عبود، عبد الغني(1991) . **إدارة المدرسة الابتدائية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبود عبد الغني(1992). **إدارة التربية في عالم متغير**. القاهرة - الطبعة الأولى . دار الفكر العربي.
- علي، راشد(1993). **مفاهيم ومبادئ تربوية** ، مصر: دار الفكر العربي.
- عقيلي، عمر وصفي (1997). **القيادة أصول وأسس ومفاهيم**. عمان: دار زهران. العلاق.
- عياصره، علي أحمد عبد الرحمن(2003). **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.
- عليوة، عزت(2001). **الاتجاهات الحديثة في القيادة القيادية**، القاهرة، دار النهضة العربية.

- العجمي، محمد حسنين (2000). **القيادة المدرسية المعاصرة.** ط1 ، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عيد، فاتن سليم(2000). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب " نظرية بلاتشرد وهيرسي" بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأردن.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

- العسيلي، رجاء زهير (1991). **النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعتي الخليل وبوليتكنيك فلسطين كما يراه أعضاء هيئة التدريس وعلاقته برضاهم الوظيفي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، أبو ديس: فلسطين.

- عابدين، محمد عبد القادر (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- فتحي، شاكر محمد(1991). **القيادة المدرسية في ضوء الأبعاد التنظيمية المستقبلية** ، من بحوث مؤتمر الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، والمنعقد في الفترة من 20 –23 إبريل ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص12.

- قرقش، عبد الكريم نظام عبد الكريم(2002). **فاعلية القيادة القيادية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقاً لنظرية هيرسي – وبلانشارد،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- أبو كشك، محمد نايف(2006). **الإدارة المدرسية المعاصر** ، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع: الأردن.
- كلالدة، ظاهر محمود (1997). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**: دار زهرات للنشر والتوزيع، عمان.
- كنعان، نواف(1998). **القيادة الإدارية**. عمان: مكتبة دار الثقافة، الأردن.
- مرسي، محد منير(1988). **القيادة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، القاهرة: دار الكتب.
- مخامرة، محسن (2000). **المفاهيم القيادية الحديثة، الطبعة السادسة** ، عمان مركز الكتب الاردني.
- مرسي، محمد منير (1992). **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد(1994). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** ، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد(2001). **الإدارة والتخطيط التربوي: المفاهيم- الاسس - التطبيقات**، ط1، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- منى، مؤتمن عماد الدين(2004)، **أفاق تطور الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- المنيف، محمد صالح(1998). **دور الإدارة المدرسية كموجه تربوي مقيم**، الرياض: مطابع البكرية، المملكة العربية السعودية.
- منصور، علي محمد(2001). **مبادئ الإدارة: أسس ومفاهيم** ، طرابلس: مجموعة النيل العربية.

- موسى حسين وعبدالله أحمد محمد(1992). **المبادئ العملية للسياسات والاستراتيجيات الإدارية**، ط3، القاهرة: جامعة الأزهر.

- النعيمي، صلاح عبد القادر(2008). **المدير.... القائد والمفكر الاستراتيجي فن ومهارات التفاعل مع الآخرين**، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- اليماني، محمد أحمد (2009). **مفهوم القيادة التشاركية** ، اليمن: أقسام منهل الثقافة التربوية، القيادة الادارية.

- يوسف عبد المعطي مصطفى (**2005**)، **الإدارة التربوية: مداخل جديدة ..لعالم جديد**، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

المراجع الأجنبية

- Bouvier، Alain (1994). **Management Et projet Des Etablissements Scoleires**، paris، Hachett.

- Bogler. Ronit (1999). **Reassesing the behavior of principals as a multiple-factor in teachers job satisfaction**. Paper Presented at the annual meeting of the American educational research association (Montrcal. Quebcc. Canada. April. 14-23.1999) ED. 432800.

- Brunner، C. (2000) "By Power Defined: Women in the Superintendency". **Educational Considerations**، Vol. 22، No. 2)، 21-26.

- Cary Johns، (1996) **Organizational Behavior: Understanding and College Publishers**، p.319.

- Cassel، R.، & Standifer، T (2000). Comparing The Leadership Development Between High School. Beginning College School Administration Students. **Education**، 120، 422-424.
- Citation: Masumoto، M.، & Brown-Welty، S. (2009). Case Study of Leadership Practices and School-Community Interrelationships in High-Performing، High-Poverty، Rural California High Schools. **Journal of Research in Rural Education**، 24(9). Retrieved [date] from http://jrre.psu.edu/articles/24-1.pdf**.**
- Hamlin، Robert.G (2007)**."Developing Effective Leadership Behaviors: The Value of Evidence-Based Management، University of Wolver Hampton Business School"**Buisness Leadership Review، (www.mbaworld.com/bir).
- Keith S. & Girling، R: (1991). Educational **Management and Participation**، USA، Allyn & Baccon.
- Motshana، Segokgo Solomon (2004). The principal as leader: implications for school effectiveness، unpublished **dissertatio**n، Rand Afrikaans University. South Africa.
- Medina، Phyllis L(2000). Leader social power and subordinate creativity. **Dissertation Abstract International**. B 61/03.P.1682.
- Newman Fred M. (1993): What is a Restructured School? **Principal** No.1، pp.1-4**.**

- Partly، D (1992). A study of Middle Level Principals Involvement in Instrucational Leadership. **Doctoral Dissertation**، Michigan State University. DAL، 53. 1532-A.
- Pam، Sammons(1999) **School Effectivness Coming of Age twenty First Century** (Sweets & Zftllincer publishers)p.197.
- Robinson V. & Timperley H. (1996): Learning to be Responsive; The Impact of School Choice & Decentralisation; **Educational Managament & Administration**. Vol.24، No.1، pp.62-78.
- Smith. Tyronne Martin (2000). A study of the Relationship between the principals leadership style and teacher motivation: The teacher perspective. **Dissertation Abstract International**. A6/08. P2808.
- Vann Allan S. (1992): Shared Decision Making- Effective Leadership. **Principal**، No.12، pp. 30-31.
- Waters، Tim & Marzano، Robert J. & MvNulty، Brian، (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement، **Educational Leadership**، U.S.A.
- Weiss، C & Cambone، J. (1994). Principal Shared Decision Making، & School Reform، **Educational Evaluation & Policy Anaglysis**، 16، 287-301.
- White، M. (1985). Teacher participation in Secondary School Dicision Making and its Relationshp to the Prceived Leadership Sytle and

Effectiveness of Principals. **Dissertation Abstracts International** 46،10.

الملحقات

ملحق(1)

الاستبانة بالصورة الأولية

الأستاذ الدكتور: عبد الجبار البياتي المحترم

تحية طيبة وبعد.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، وبما أنكم تتمتعون بخبرة تربوية ودراية واسعة في مجال الإدارة والقيادة التربوية فإنني أرجو منكم التكرم بتحكيم فقرات الاستبانة من حيث:

- مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- مدى وضوح الفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- أية تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

مع خالص التقدير والاحترام

الباحث

معلومات عامة:

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **انثى**

الخبرة: ☐ **سنة – 5 سنوات** ☐ **6سنوات – 10 سنوات**

☐ **11 إلى 15 سنه** ☐ **أكثر من 15سنة**

المؤهل العلمي: ☐ **بكالوس** **دبلوم**

☐ **ماجستير** ☐ **دكتوراه**

الرقم	الفقـــــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المطلوب
١.	يسهم المدير في إعداد الرؤية المشتركة للمدرسة وأهدافها .				
٢.	يشارك المدير في صياغة الرؤية المشتركة للمدرسة وأهدافها.				
٣.	يشارك المدير في توفير فرص للمعلمين للمساهمة في تطوير الرؤية المشتركة للمدرسة وأهدافها.				
٤.	يعمل المدير على نشر الرؤية المشتركة للمدرسة وأهدافها بطريقة فاعلة.				
٥.	يشارك المدير في إعداد استراتيجية المدرسة.				
٦.	يرفع المدير تقارير دقيقة إلى المختصين بخصوص التوجه الاستراتيجي للمدرسة وأهدافها.				
٧.	يضع المدير جدول اجتماعات بالعاملين في المدرسة بالتشاور معهم.				
٨.	يراعي المدير حاجات المعلمين العامة.				
٩.	يرشد المدير المعلمين في تنفيذ خطط المدرسة.				
١٠.	يتفهم المدير مشكلات المعلمين.				
١١.	يجعل المدير العلاقة بينه وبين المعلمين جيدة.				
١٢.	يحقق المديرالتآلف داخل المدرسة.				
١٣.	يحقق المدير التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.				
١٤.	يعزز المدير الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين.				
١٥.	يعمل على دعم الانضباط لدى المعلمين.				
١٦.	يتجنب التحيز لأحد المعلمين على حساب الآخرين.				
١٧.	يزود المعلمين بالنصائح المختلفة.				
١٨.	تسود روح التعاون بينه وبين المعلمين.				

١٩.	يعمل على تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين.				
٢٠.	يستمع لآراء المعلمين.				
٢١.	يعمل على تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التدريسية.				
٢٢.	يكون موضوعياً عند توجيه النقد البناء للمعلمين.				
٢٣.	يلم بالقوانين والأنظمة المدرسية.				
٢٤.	يسهم في تعزيز انتماء المعلم للمدرسة.				
٢٥.	يمتاز نشخصية إدارية علمية قوية.				
٢٦.	يعتبر نموذجاً يحتذى به من حيث الالتزام الدقيق بالعمل.				
٢٧.	يحاول المدير ايجاد وسيلة مناسبة للتغلب على المشكلات التي تواجهه في المدرسة.				
٢٨.	يعمل المدير على زيادة فرص مشاركة المعلمين في عمليات صنع القرار المدرسي.				
٢٩.	يمثل المدرسة تمثيلا حقيقياً في المؤتمرات والاجتماعات الخارجية.				
٣٠.	تعمل القيادة التشاركية على التأثير في نواتج العمل المدرسي.				
٣١.	تعمل القيادة التشاركية على الإحساس بالتقدير والمكانة المهنية للمعلمين.				
٣٢.	تعمل القيادة التشاركية على النمو المهني للمعلم.				
٣٣.	يسعى المدير إلى مكافأة المعلمين في حالات العمل الإضافي.				
٣٤.	يشجع التنظيم والتنسيق الإداري في المدرسة.				
٣٥.	يعمل على تفويض بعض من صلاحياته لعدد من المعلمين.				
٣٦.	يشجع المعلمين على النمو التعليمي كل في مجال تخصصه.				
٣٧.	يساعد المعلمين على الترقية في الوقت المناسب.				
٣٨.	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات.				

٣٩.	يعمل المدير جهده من أجل زيادة إحساس المعلم بأهميته في إدارة المدرسة.				
٤٠.	يؤكد المدير على أهمية إنجاز الأعمال الموكلة للمدرسة في المواعيد المحددة.				
٤١.	يساعد المدير المعلمين على تنفيذ أهداف المدرسة .				
٤٢.	يعمل على تحديد الأدوار والمسؤوليات للمعلمين دون تدخل مباشر منه.				
٤٣.	يعمل على إعلام المعلمين بالتعليمات التي تصل بين الحين والآخر من الجهات التربوية العليا.				
٤٤.	يسمح للمعلمين بالانخراط في إحداث التغيرات المرغوب فيها دون تدخل مباشر.				
٤٥.	يحدث التغيير ويشرف على العمل بدقة.				
٤٦.	يقوم بمناقشة الموقف مع المجموعة ومن ثم يبادر في تحديد التغييرات المطلوبة.				
٤٧.	يعمل المدير على تحقيق اللامركزية في الإدارة .				
٤٨.	احرص دائما على تزويد المدير بالمعلومات الأمينة عن الطلبة للوقوف على المشكلات التي تواجههم.				
٤٩.	يعامل المدير المعلمين بروح ايجابية .				
٥٠.	يطلب المدير من المعلمين تحديد ا لمشكلات التي تعترضهم قبل حدوثها.				
٥١.	يعمل المدير على تبصير المعلمين بالمشكلات التي يمكن ان تعترضهم.				
٥٢.	يعمل المدير على تبنى الآراء المطروحة من قبل المعلمين لغرض تطوير العملية التربوية.				
٥٣.	يحافظ المدير على ضمان مشاركة المعلمين في تحديد المشكلات المدرسية.				

٥٤.	يعمل المدير على تحقيق الرقابة الذاتية على الأداء.				
٥٥.	يقوم المدير بدعم المعلمين عند إجراء مناقشة للمواقف المختلفة.				
٥٦.	يقسم المدير المجال أمام المعلمين من أجل تحديد مشكلاتهم.				
٥٧.	يهتم المدير بصياغة الأهداف التي تقدم له من قبل المعلمين.				
٥٨.	يعمل بسرعة وبحزم في مناقشة المشاكل التي تعترض المدرسة مع المعلمين .				
٥٩.	يسمح المدير للمعلمين بمعالجة المشكلات دون تدخل مباشر منه.				
٦٠.	يحرص المدير على تحسين الأداء للمعلمين من خلال مشاركة جميع المعلمين في اتخاذ القرار.				
٦١.	يراعي المدير الظروف الإنسانية للمعلم.				
٦٢.	يشجع المدير المناقشة الجماعية لأساليب التدريس المختلفة.				
٦٣.	يشجع المدير المعلمين على الابتكار والتجديد والإبداع.				
٦٤.	يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة.				
٦٥.	يتأثر المدير برغبات المعلمين ويلبي طلباتهم قدر الامكان .				
٦٦.	يتقبل أي تغيير يحدثه المعلمون أو يقترحونه.				
٦٧.	يهتم بمتابعة التطورات والمستجدات الإدارية ويخبر المعلمين بها.				
٦٨.	يشجع المعلمين على المبادأة في العمل.				
٦٩.	يغرس المدير في نفوس المعلمين الفخر والاعتزاز للعمل في المدرسة.				
٧٠.	يراعي المدير الجوانب والقواعد الأخلاقية عند تعامله مع المعلمين.				
٧١.	يتحدث المدير عن الأمور المستقبلية بتفاؤل.				
٧٢.	يثير المدير الوعي لدى المعلمين بالقضايا المهمة.				
٧٣.	يهتم المدير بكل معلم في المدرسة ويعالج مشكلاته.				

٧٤.	يركز المدير على نواحي القوة الموجودة عند كل معلم.				
٧٥.	يعمل المدير على مساعدة المعلمين الجدد ويأخذ بأيديهم للنمو.				
٧٦.	يعطي المدير جزءاً من وقته لمساعدة المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة.				
٧٧.	يساعد المدير المعلمين الذين لديهم أعباء عمل كثيرة.				
٧٨.	يقوم المدير بخطوات حسنة لتجنب حدوث المشكلات بين المعلمين.				
٧٩.	يقضي المدير وقتاً طويلاً مع المعلمين أثناء الاستراحة.				

ملحق (2)

أسماء المحكمين

اسم الدكتور	الرتبة	الجامعة
أ.د. جودت أحمد سعادة	أستاذ	جامعة الشرق الأوسط
د. عباس الشريفي	أستاذ مشارك	جامعة الشرق الأوسط
د.غازي خليفه	أستاذ مشارك	جامعة الشرق الأوسط
د.حسين الحميدي	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
د.سلطان غالب الديحاني	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
د.فرح	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
د.محمد يوسف المسيلم	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
د.معدي مهدي العجمي	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
د.يعقوب جعفر	أستاذ مساعد	جامعة الكويت
د.نادر جرادات	أستاذ مساعد	جامعة الشرق الأوسط

ملحق(3)

الاستبانة بالصورة النهائية

السيد المدرس المحترم.

تحية طيبة وبعد.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، وبما أنكم تتمتعون بالصدق والموضوعية فإنني أرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة ووضع علامة في المكان الذي ترونه مناسباً. مع خالص شكري وتقديري على مساهمتكم.

√

الباحث

ناصر محمد العجمي

معلومات عامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

الخبرة: ☐ سنة – 5 سنوات ☐ 6 – 10 سنوات

☐ 11 إلى 15 سنه ☐ أكثر من 15سنة

المؤهل العلمي: بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐

☐ ماجستير ☐ دكتوراه

الرقم	الفقـــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	يشارك المدير في توفير فرص للمعلمين للمساهمة في تطوير الرؤية المشتركة للمدرسة.					
٢.	يعمل المدير على نشر الرؤية المشتركة للمدرسة وأهدافها بطريقة فاعلة.					
٣.	يشارك المدير في إعداد استراتيجية المدرسة.					
٤.	يرفع المدير تقارير دقيقة إلى المختصين بخصوص التوجه الاستراتيجي للمدرسة وأهدافها.					
٥.	يضع المدير جدول اجتماعات بالعاملين في المدرسة بالتشاور معهم.					
٦.	يشارك المدير المعلمين في تنفيذ خطط المدرسة.					
٧.	يحقق المدير التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.					
٨.	يعزز المدير الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين.					
٩.	يعمل على دعم الانضباط لدى المعلمين.					
١٠.	يتجنب التحيز لأحد المعلمين على حساب الآخرين.					
١١.	يعمل على تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين.					
١٢.	يستمع لآراء المعلمين.					
١٣.	يعمل على تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التدريسية.					
١٤.	يكون موضوعياً عند توجيه النقد البناء للمعلمين.					
١٥.	يلم بالقوانين والأنظمة المدرسية.					
١٦.	يسهم في تعزيز انتماء المعلم للمدرسة.					
١٧.	يعتبر نموذجاً يحتذى به من حيث الالتزام الدقيق بالعمل.					
١٨.	يحاول المدير إيجاد وسيلة مناسبة للتغلب على المشكلات التي تواجهه في المدرسة.					

١٩.	يعمل المدير على زيادة فرص مشاركة المعلمين في عمليات صنع القرار المدرسي.					
٢٠.	يمثل المدرسة تمثيلا حقيقياً في المؤتمرات والاجتماعات الخارجية.					
٢١.	يسعى المدير إلى مكافأة المعلمين في حالات العمل الإضافي.					
٢٢.	يشجع التنظيم والتنسيق الإداري في المدرسة.					
٢٣.	يعمل على تفويض بعض من صلاحياته لعدد من المعلمين.					
٢٤.	يشجع المعلمين على النمو التعليمي كل في مجال تخصصه.					
٢٥.	يساعد المعلمين على الترقية في الوقت المناسب.					
٢٦.	يساعد المدير المعلمين على تنفيذ أهداف المدرسة .					
٢٧.	يعمل على تحديد الأدوار والمسؤوليات للمعلمين دون تدخل مباشر منه.					
٢٨.	يعمل على إعلام المعلمين بالتعليمات التي تصل بين الحين والآخر من الجهات التربوية العليا.					
٢٩.	يسمح للمعلمين بالانخراط في إحداث التغيرات المرغوب فيها دون تدخل مباشر منه.					
٣٠.	يطلب المدير من المعلمين تحديد المشكلات التي تعترضهم قبل حدوثها.					
٣١.	يعمل المدير على تبنّي الآراء المطروحة من قبل المعلمين لغرض تطوير العملية التربوية.					
٣٢.	يحافظ المدير على ضمان مشاركة المعلمين في تحديد المشكلات المدرسية.					
٣٣.	يعمل المدير على تحقيق الرقابة الذاتية على الأداء.					
٣٤.	يقوم المدير بدعم المعلمين عند إجراء مناقشة للمواقف المختلفة.					
٣٥.	يعمل بسرعة وبحزم في مناقشة المشاكل التي تعترض المدرسة مع المعلمين					
٣٦.	يسمح المدير للمعلمين بمعالجة المشكلات دون تدخل مباشر منه.					
٣٧.	يحرص المدير على تحسين الأداء للمعلمين من خلال مشاركة جميع المعلمين					

	في اتخاذ القرار.					
٣٨.	يشجع المدير المناقشة الجماعية لأساليب التدريس المختلفة.					
٣٩.	يشجع المدير المعلمين على الابتكار والتجديد والإبداع.					
٤٠.	يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة.					
٤١.	يشجع المعلمين على المبادأة في العمل.					
٤٢.	يغرس المدير في نفوس المعلمين الفخر والاعتزاز للعمل في المدرسة.					
٤٣.	يراعي المدير الجوانب والقواعد الأخلاقية عند تعامله مع المعلمين.					
٤٤.	يتحدث المدير عن الأمور المستقبلية بتفاؤل.					
٤٥.	يثير المدير الوعي لدى المعلمين بالقضايا المهمة.					
٤٦.	يهتم المدير بكل معلم في المدرسة ويعالج مشكلاته.					
٤٧.	يركز المدير على نواحي القوة الموجودة عند كل معلم.					
٤٨.	يعمل المدير على مساعدة المعلمين الجدد ويأخذ بأيديهم للنمو.					
٤٩.	يعطي المدير جزءاً من وقته لمساعدة المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة.					
٥٠.	يساعد المدير المعلمين الذين لديهم أعباء عمل كثيرة.					
٥١.	يقوم المدير بخطوات حسنة لتجنب حدوث المشكلات بين المعلمين.					
٥٢.	يقضي المدير وقتاً طويلاً مع المعلمين أثناء الاستراحة.					

ملحق(4)

كتاب تسهيل المهمة

MEU جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا
MIDDLE EAST UNIVERSITY FOR GRADUATE STUDIES

Date: التاريخ: 2010/2/28
Number: الرقم: ز.ع.ت/120/3/أ

لمن يهمّه الأمر

يقوم الطالب **ناصر محمد فهد العجمي** بإجراء دراسة تحت عنوان "**درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والإبتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

يرجى التكرّم من وزارة التربية بدولة الكويت تسهيل مهمة حصول الباحث على المعلومات اللازمة وتطبيق البحث في المدارس المقصودة بالدراسة، وذلك من أجل المساهمة في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج واستنتاجات صحيحة.

ونحن إذ نشكر لكم سلفاً تعاونكم مع الباحث، نعدكم بأنّ المعلومات التي ستتكرّمون بتقديمها ستبقى سرّية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،

عميد كلية العلوم التربوية

٢٠١٠/٢/٢٨

أ.د. جودت أحمد سعادة

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا
كلية العلوم التربوية
MEU
Faculty of Education
Middle East University for Graduate Studies

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 + ص.ب: 42، عمان 11610، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 42, Amman 11610, Jordan
e-mail:info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo