كتاب أبحاث
المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي

الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY

خلال الفترة من ٢٣ - ٢٥ - صفر ١٤٤٣ هـ الموافق ١ - ٣ أكتوبر ٢٠٢١ م

المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة- منصة الـ (زووم)

إدارة وتنظيم
إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

كتاب أبحاث
المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي

International Conference for the Rehabilitation and Empowerment of Educational Leaders for the Achievement of Institutional Excellence

المملكة العربية السعودية - منصة الـ (زووم) - خلال الفترة من ٢٣ - ٢٥ - صفر ١٤٤٣ هـ الموافق ١ - ٣ أكتوبر ٢٠٢١ م

إدارة وتنظيم

الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY

اثراء المعرفة للمؤتمرات والبحث العلمي
Ithra Elmarafa For Conferncev Researches and Scientific Publish

وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ

(التوبة - ١٠٥)

جميع الأراء المطروحة في البحوث والدراسات والملصقات العلمية المشاركة في المؤتمر تعبر عن أراء أصحابها ولا تعبر عن رأى اللجنة المنظمة واللجنة العلمية

المقدمة

تشكل التربية في عالمنا المعاصر الإدارة الاجتماعية لرسم معالم التقدم في أي مجتمع، كما أنها تحدد مسيرة الإصلاح فيه، بل أنها تمثل في هذا العالم المتغير أبرز وسائل المجتمعات في بناء الأفراد والجماعات، فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي غير معالم الحياة في عصرنا الحاضر وراءه إدارة وقيادة تربوية، تحكمها فلسفة هادفة وفكر تربوي راق يرمي إلى بناء الأفراد على مستوى من التفكير الرائد وتكوين المجتمعات، وفق عمل مؤسسي حيث تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح العلمية التربوية والتعلمية.

يتناول المؤتمر الدولي الافتراضي لتأهيل وتمكين القادة التربويين العديد من الدراسات والبحوث في مختلف مجالات الإدارة التربوية والتعلمية وذلك من خلال الجلسات والملصقات العلمية وورش العمل التدريبية المقدمة من قبل الباحثين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات والكليات الحكومية والأهلية والقيادات التربوية بشكل عام في العالم العربي المتخصصة في مجال الإدارة والقيادة والتميز المؤسسي والتي سوف يكون لها أثر ايجابي على مسيرة تطوير القيادة التربوية وتحسين الأداء ورفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب.

وسيتطرق المؤتمر ايضاً من خلال العروض البحثية عدد من القضايا والمشكلات في مجال القيادة التربوية أضافة الى دراسة الواقع الحالي واستشراف مستقبله والتحديات التي تواجه هذا بخلاف تسليط الضوء على التجارب الدولية والإقليمية والمحلية للمساهمة في تطوير العلمية التربوية والتعليمية في عالمنا العربي في ضوء نظريات القيادة.

رئيس المؤتمر

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

فهرس البحوث والملصقات

تسلسل	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	د. مريم عبد الله المالكي	العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	1
2	د. عبد الله مرزوق محمد المخلفي	درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة	22
3	أ. أبرار إبراهيم دريس الدرعان	نظـــــريات تحـــــفيز العامــلين	39
4	د/ ماجدة مصطفى عبد الرازق أ/ نوف عــبد الله الحســـــــين	متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات الحكومية بالرياض	53
5	سارة محمد كميخ العازمي	المستقبل التربوي بين دفتي الإدارة والقيادة التربوية	72
6	أ. مفرح حسين أسعد لغبي	دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة	88
7	د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم أ. تــركـي بـن خـالـد بـن سعيـد النـافعـي	جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية (دراسة وثائقية)	115
8	أ. حبيب سعد حبيب السلمي	القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة	133
9	أ. بسماء ثامر المسعود	دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد	160
10	أ. فايزة عثمان حامد الغامدي	التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد من وجهة نظرهن	175
11	أ. أريج بنت صالح سعود التويجري	المناخ التنظيمي وعلاقته بفاعلية التفويض الإداري لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان بالرياض	196
12	د.أمل صالح عبد الجهني	اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعّال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية	216
13	د. هيا صالح العثيمين	التأصيل الاسلامي لنظرية القيادة التحويلية وتطبيقها في الميدان التربوي	233

14	د. ناديه محارب العتيبي	تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة	251
15	أ. نوره عبدالله حزام الشهراني- أ. زهرة محمد أحمد عسيري	تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية.(2030)	266
16	د.سلطان بن مجاهد الحربي	درجة مساهمة المقارنة المرجعية في تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية	276
17	أ.د.عبد الونيس محمد الرشيدي	التفويض الإداري كمدخل لتمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية	295
18	أ. محمد بن عبد الرحمن الأحمدي	القيادة الموثوقة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة	307
19	د. بدور خالد الصقعبي	متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي	340
20	أ.محمد بن فوزي الغامدي	تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	352
21	د. منى نايف صقر الشمري	ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل: دراسة نوعية	373
22	د. جمعان محسن محمد الزهراني	تصور مقترح لتحقيق المدرسة للتميز في ضوء معايير التميز المدرسي	390
23	أ. فهد بن عبدان جود الله السلمي	التمكين الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة	404
24	د. بدر ناصر الحمد	قياس أثر التدريب لدى مدراء المدارس في التنمية الإدارية (دراسة ميدانية) على مدراء مدارس بمحافظة عمان في الأردن	426
25	Ms. Marwa Alrihili Mr. Ahmed Alrehaili	Effective Teacher in Education	441
26	MS Samar Alabbad	The Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership and Job Satisfaction in Public Secondary Schools in the Eastern Province of Saudi Arabia	463

الملصقات العلمية		
1	مزنة عبد العزيز محمد المحيميد	تطوير أداء قائدات المدارس النائية بإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية
2	د. ولاء يونيان – د. البندري الرشود	دور فرق العمل الافتراضية في تطوير القيادات التربوية
3	د. فاطمة عبد الله الزهراني	تصور مقترح لإسهام القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الجامعة المنتجة
4	أ. أسيل محمد السالك الشنقيطي	مبادرة (حصص التركيز)

العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. مريم عبد الله المالكي - كلية التربية- جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

Email: almalki.maryam.a@gmail.com

مقدمة:

إن نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية يمثل إطاراً يضم جميع العناصر اللازمة للعملية التعليمية، من أهداف وغايات وأنظمة، وكذلك المعلمين والطلاب وجميع العاملين في قطاع التعليم، ويضم هذا النظام الإمكانات المادية والمنشآت التعليمية من مدارس ومناهج، وهو من الأنظمة التي تحرص كل دولة على وضع خطط تتناسب مع احتياجات المجتمع لتخريج أجيال ترتقي بمجتمعها نحو التقدم العلمي والاقتصادي، وهذا النظام ترتبط مكوناته ببعضها البعض بعلاقات تجعلها تتعاون فيما بينها لتحقيق الأهداف والخطط الموضوعة من قبل الدولة مسبقا، وهو في الوقت نفسه نظام مرن قابل للتعديل عند وجود حاجة لذلك.

مشكلة البحث:

واجهت منظومة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة تحديات وضغوطات نتيجة لثورة التكنولوجيا الحديثة، والتي أدت إلى سلسلة من التغييرات التي طرأت على مكونات هذا النظام، وكيفية قيادة مؤسساته التعليمية. وقد أدى هذا التطور السريع والمتنامي الذي تعيشه القيادة الإدارية الحديثة إلى أهمية وجود قيادة تربوية وإدارية يكون لها أثر كبير في نجاح العملية التعليمية (العتيبي والشدي، ٢٠١٨).

وتتميز القيادة في مؤسسات التعليم العام في كونها عملية مستمرة الفعالية، وذات تأثير كبير في سير العملية التعليمية، حيث تستمد أهميتها من قدرتها على استخدام كافة الوسائل المتاحة بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشري، ولذلك تحظى القيادة التربوية باهتمام كبير، لأنها تتعلق بالتأثير في الآخرين، وإنجاز الأعمال في المؤسسات التعليمية.

وحيث إن نظام التعليم العام بمؤسساته كأي نظام آخر له عوامل تشكل نظامه، وتؤثر فيه سواء كانت هذه العوامل على مستوى النظام التعليمي، أو القيادة أو القادة مما يستوجب وضع الأهداف والخطط وفقا لهذه العوامل التي تخضع لها الممارسات الفعلية للقيادة في مؤسسات التعليم العام.

وانطلاقًا مما سبق فإن هناك عوامل متعددة أثرت في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وشكلت ملامحها الخاصة والمميزة، وستحاول هذه الورقة العلمية الوقوف على العوامل المؤثرة فيها من خلال استخدام أسلوب دراسة الحالة وذلك عن طريق رصد الواقع وتحليله؛ واستخدام التحليل التركيبي الذي يعتمد على تجميع المعلومات ثم تحليل ومسح أدبيات الموضوع المتوافرة وتفسيرها وذلك بطرح السؤال الرئيس التالي

ما العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

اسئلة البحث:

على ضوء السؤال الرئيس السابق؛ تنبثق مجموعة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

١- ما الواجبات الإدارية لمنسوبي مؤسسات التعليم العام حسب الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام؟

٢- ما العوامل المؤثرة على نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما العوامل المؤثرة في القيادة التربوية بالمملكة العربية السعودية؟

٤- ما أسس ومعايير القيادة الناجحة في مؤسسات التعليم العام؟

٥- ما التحديات التي تواجه قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٦- ما المقترحات المقدمة لتطوير قيادة المؤسسات التعليمية في نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

١- معرفة الواجبات الإدارية لمنسوبي مؤسسات التعليم العام حسب الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام

٢- بيان العوامل المؤثرة على نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية

٣- التعرف على العوامل المؤثرة في القيادة التربوية بالمملكة العربية السعودية

٤- معرفة أسس ومعايير القيادة الناجحة في مؤسسات التعليم العام

٥- مناقشة التحديات التي تواجه قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

٦- تقديم المقترحات المقدمة لتطوير قيادة المؤسسات التعليمية في نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

اولاً: الأهمية النظرية:

- يسهم البحث في إثراء البحث التربوي العربي بمواكبة التحولات المحلية والعالمية في مجال القيادة، كما أنها تمكّن الفرد من التفاعل الإيجابي مع محيطه بما يضمن تحقيق توافقاً شاملاً على مستوى الفرد وبيئته العملية؛ ولأن القيادة التعليمية ذات دور حيوي وأهمية قصوى في إنجاح العملية التربوية.
- تناول البحث لمتغير القيادة التعليمية مما يكسبه أهمية؛ وذلك نظراً إلى أن فاعلية العمل القيادي في المؤسسات التعليمية ينبني عليه جودة العمل والتنافسية وتحقيقه لأعلى إنتاجية مما ينعكس على مستوى مؤسسات التعليم العام.
- يسهم هذا البحث في الكشف عن كيفية تأثير الأدوار القيادية في مؤسسات التعليم العام والتي تنطوي عليها تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- يسهم البحث الحالي مع ما قدمه الآخرون في هذا المجال؛ في إثراء جانب مهم في مجال الدراسات التربوية، وذلك نظراً للتحديات التي تواجه المملكة العربية السعودية في تطوير القيادة في مؤسسات التعليم العام.

أهمية التطبيقية:

- يسهم هذا البحث في مساعدة القائمين على أمر التعليم في تقويم مستوى القيادة المدرسية والتعليمية مما يوفر لهم بيانات علمية تفيدهم في تطوير العملية التعليمية وتدفع بها للأمام من خلال اتخاذ اجراءات تنموية عديدة سواء كشفت الدراسة عن ارتفاع أو تدني هذه الجوانب بمعالجة الضعف وتدعيم القوة.
- يسهم هذا البحث في توجيه المسؤولين والقادة التربويين والباحثين في مجال القيادة للكشف عن تنوع العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والتي بدورها تؤثر في الاختلافات السياقية للدور الذي تلعبه قيادة مؤسسات التعليم العام.

أولا: نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية

نظرة تاريخية

تمتد جذور التعليم في المملكة العربية السعودية إلى أعماق بعيدة في التاريخ الإسلامي وترتبط بما يلي:

- تعود جذور التعليم بالمملكة إلى غار حراء بمثابة المدرسة الاولى للتعليم في الإسلام، قال تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)} (القلم، الآيات:١-٥)، ثم دار الأرقم بن أبي الأرقم وفيها يتحول قول الرسول الكريم: (إنما بعثت معلماً) إلى واقع عملي، ثم الهجرة إلى المدينة وإنشاء المدرسة الإسلامية الثالثة من المسجد كمدرسة، المعلم الرسول صلى الله عليه وسلم وتلامذتها الصحابة.
- الحركة التعليمية قبل بدء التعليم النظامي وتنقسم إلى:
  - تعليم تقليدي يتمثل في حلقات الدروس في المساجد، وفي الكتاتيب، وفي مجالس العلماء في أنحاء البلاد.
  - تعليم حكومي يمكن أن يطلق عليه تعليم نظامي اتخذ من اللسان التركي لغة له في مكة والمدينة.
  - تعليم تقليدي في جوهره لكنه يحاول التجديد عن طريق إدخال بعض العلوم المطورة في مناهجه نشأ في المدارس الأهلية خاصة في المنطقتين الغربية والشرقية من المملكة.
- ظهور أول نظام للتعليم في المملكة العربية السعودية من خلال إنشاء مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ
- صدر قرار تشكيل أول مجلس للمعارف في عام (١٣٤٦هـ) والهدف منه وضع نظام تعليمي للإشراف على التعليم في منطقة الحجاز، ومع قيام المملكة العربية السعودية اتسعت صلاحيات مديرية المعارف ولم تعد وظيفتها قاصرة على الإشراف على التعليم في الحجاز، بل شملت الإشراف على جميع شؤون التعليم في المملكة كلها، وكانت تضم (٣٢٣) مدرسة حيث بدأت بأربع مدارس.
- تم إنشاء وزارة المعارف في عهد الملك سعود بن عبد العزيز آل سعود رحمه الله في عام (١٣٧٣هـ)، وكانت امتداداً وتطويراً لمديرية المعارف، وقد أسند إليها التخطيط والإشراف على التعليم العام للبنين في مراحله الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي)، وكان الملك فهد رحمه الله هو أول وزير لها.
- في عهد الملك سعود بن عبد العزيز آل سعود رحمه الله وفي عام (١٣٨٠هـ) تم إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات، وبعدد (١٥) مدرسة ابتدائية ومعهد معلمات متوسط واحد، ومع تطور التعليم صدر المرسوم الملكي بضم الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى وزارة المعارف عام (١٤٢٣هـ) - وتم بعد عام تم تحويل مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم.
- في عام ١٤٣٦هـ تم تعديل مسمى وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم بعد دمج وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة (السنبل، ٢٠١٨).

خصائص التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

من خصائص نظام التعليم العام بالمملكة ما يلي:

- نظام مبني على الايمان بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد صلَّى الله عليه وسلم نبيا.
- نظام مستقل بحد ذاته. يتأثر ويؤثر في البيئة المحيطة به.
- نظام مفتوح للجميع ويخضع لإشراف الدولة كاملاً. (الحكومي والأهلي)

- تتكامل عناصره وتتفاعل فيما بينها؛ إذ ترتبط هذه العناصر بعلاقات تكاملية. يحول المدخلات إلى مخرجات.
- نظام مجاني وعناية خاصة بذوي الهمم.

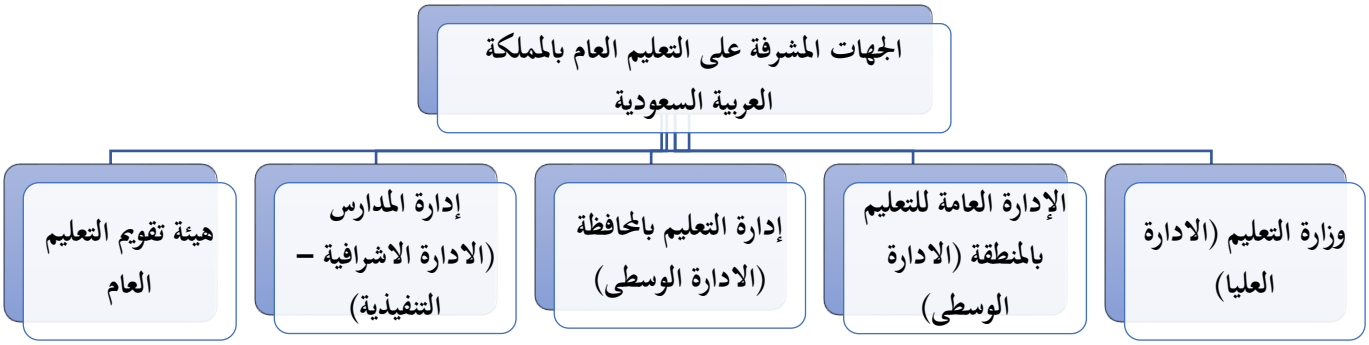
مراحل التعليم العام

يعد التعليم العام في المملكة العربية السعودية تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية، وتوفر الدولة عبر وزارة التعليم البيئة التعليمية المناسبة، وتهيئ المرافق والكتب الدراسية، وكذلك التنقل المجاني، وله ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الابتدائية: وتتكون من ست سنوات دراسية، بدءًا من عمر ٥ سنوات ونصف أو ست سنوات.
- المرحلة المتوسطة: وتتكون من ثلاث سنوات دراسية.
- المرحلة الثانوية: وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، وحالياً تم اعتماد مسارات التعليم في هذه المرحلة.

الجهات المشرفة على التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:

شكل ١ *الجهات المشرفة على التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*



الشكل من تصميم الباحثة

يمكن لنا دراسة العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة من خلال التعريف بالجهات المشرفة على التعليم العام وذلك على النحو التالي:

الإدارة العليا (وزارة التعليم):

وتشرف على التعليم العام في المملكة، وتهدف إلى إتاحة فرص التعليم لكل مواطن في سن التعليم وفق قدراته وإمكانياته ورغباته وتوفير الخدمات اللازمة لذلك، وتوفير الاحتياجات التعليمية من الإنشاءات والمرافق والمواد التعليمية، وتحسين القائم منها، وتطوير المناهج واستثمار رؤوس أموال القطاع الخاص في تمويل تلك المشاريع وتحديث نظم التعليم العام بما يتلاءم مع متطلبات التنمية حسب السياسة التعليمية التي ترسمها اللجنة العليا للتعليم في المملكة.

الإدارات الوسطى (الإدارة التعليمية):

وترتبط إدارات التعليم بالوزارة، وتشرف على إدارات المدارس وتباشر تقويم اعمالها، والبرامج التعليمية، وأمور التعليم في مناطقها الجغرافية، للوقوف على مدى فاعلية العاملين بها في تحقيق أهداف العمل، كما تشارك ادارات التعليم بالمناطق، في رسم السياسة التعليمية، وفي النظم واللوائح ووضع القرارات، وتقديم مقترحات لتطوير العمل والبرامج

التعليمية، ويفوض الوزير مديري ادارات التعليم، بالصلاحيات الإدارية والمالية، التي تعيينهم على سير العمل وتنفيذ الانظمة والتعليمات، وعلى الاشراف على سير اعمال المدارس وبرامجها.

الإدارة الاشرافية (التنفيذية- إدارة المدارس):

تمثل المدرسة أدنى مستويات الهرم الإداري للتعليم، حيث تتدرج المسئوليات التعليمية حتى تصل إلى المدرسة، التي تعد المكان الحقيقي لتنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وممارسات العملية التعليمية، ويأتي على رأسها قائد المدرسة، يساعده وكيل أو أكثر، وترتبط إدارة المدرسة بإدارة التعليم، وتلتزم بتنفيذ ما يرد لها من إدارة التعليم من تعليمات

وتوجيهات تتعلق بنظام العمل وحسن إدارته، ويشارك قائد المدرسة في عمليات الاشراف والتوجيه في مدرسته، كما يقترح البرامج التدريبية للعاملين وتقويمهم (آل ناجي، ٢٠١٦، ص١٣٢ ص١٣٦).

هيئة تقويم التعليم والتدريب:

تعد هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة التنظيمية المختصة القائمة على عمليات تقويم التعليم في المملكة الحكومي والأهلي، وتعمل بالشراكة مع الجهات الحكومية والخاصة ذات العلاقة في نطاق التفاعل الإيجابي المؤسسي، وذلك لدعم الجهود في رفع جودة التعليم والتدريب وكفايتها، وتعزيز دور التعليم والتدريب في دعم الاقتصاد والتنمية الوطنية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الدليل التنظيمي لمؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

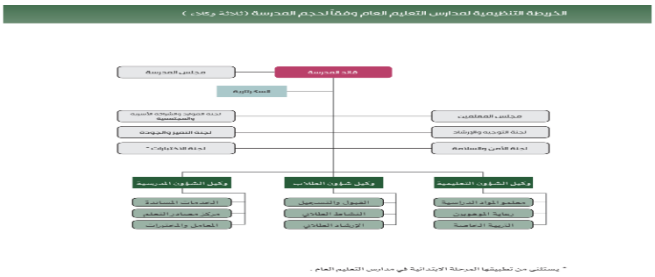
تحرص الدولة على وضع أُطر توضح العلاقات التنظيمية بين العناصر البشرية في المؤسسة التعليمية، وتساعد في توضيح خطوط المسؤولية وتُعرف منسوبي المؤسسة بالأعمال المنوطة بهم، ويوضح الإصدار الرابع من الدليل التنظيمي لمؤسسات التعليم العام هذه العلاقات ويحدد الارتباطات التنظيمية ويضع القواعد والأسس المحددة للمسؤوليات من خلال الرسوم التوضيحية للخرائط التنظيمية. (آل ناجي، ٢٠١٦).

الهيكل التنظيمي لمؤسسات التعليم العام

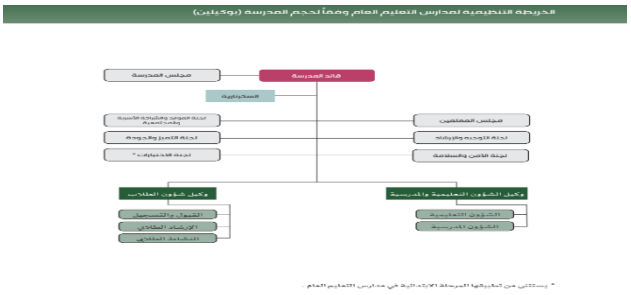
صممت نماذج الخرائط التنظيمية لمؤسسات التعليم العام وفقا لحجم المؤسسة حيث اشتملت على أربعة نماذج موضحة في: شكل (٢)، شكل (٣)، شكل (٤)، شكل (5)، وقد وضعت الخرائط التنظيمية للمساهمة في تسهيل عمل المؤسسة بكفاءة وفعالية وإمكانات لتحقق أهدافها التربوية والتعليمية.

وقد وضع الدليل التنظيمي لمؤسسات التعليم العام الضوابط الأساسية لتشكيل الهيئة الإدارية كما في الاشكال التالية:

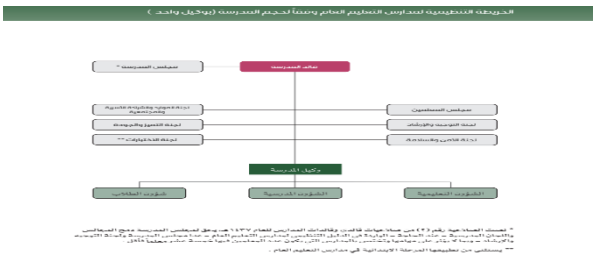
شكل ٢



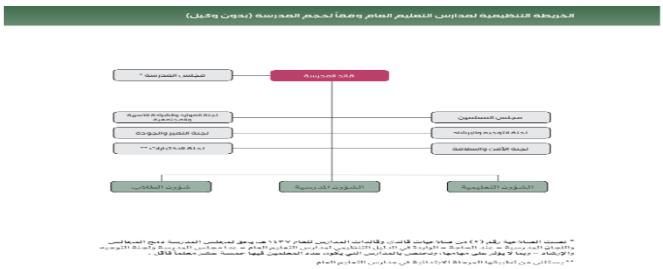
شكل ٣



شكل ٤



شكل ٥



(المصدر: الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، ١٤٤٠-١٤٤١).

الواجبات الإدارية لمنسوبي مؤسسات التعليم العام حسب الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام:

اقتصرت الباحثة في هذه الورقة العلمية على ذكر أبرز الواجبات الإدارية للقائد والوكيل والمعلم في مؤسسات التعليم العام حسب الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (١٤٤٠هـ):

<u>قائد المدرسة:</u>

- الإشراف على إعداد الخطة العامة للمدرسة.
- متابعة إعداد الجداول الدراسية والتأكد من مراعاة العدل، وبما يحقق المصلحة التعليمية بين جميع منسوبي المدرسة.
- متابعة الميزانية التشغيلية للمدرسة مع الجهة المعنية في إدارة التعليم أو مكتب التعليم.
- تحديد احتياجات المدرسة من الهيئة التعليمية والإدارية.
- التنسيق مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.
- تزويد واطلاع مجلس ومنسوبي المدرسة على التعاميم واللوائح والأنظمة الصادرة من جهات الاختصاص.
- متابعة إعداد التقرير السنوي لإنجازات المدرسة ونشاطاتها ومقترحات التحسين وتقديمها للجهات المعنية في إدارة التعليم (ص٣٤)

<u>وكيل المدرسة للشؤون التعليمية:</u>

- إعداد الجدول المدرسي وفق التخصص على المعلمين، وإعداد جدول الإشراف والمناوبة اليومية.

- متابعة دخول المعلمين للحصص وفق الجدول اليومي أو جدول الانتظار.
- الإشراف ومتابعة تفعيل المعلم لكتاب الطالب في المادة الدراسية، وإنهاء المعلمون للمقررات المدرسية حسب البرنامج الزمني الموزع على أسابيع الفصل الدراسي. (ص٣٧)

وكيل المدرسة لشؤون الطلاب:

- إعداد البرامج الخاصة بقبول الطلاب وتسجيلهم واعتمادها ومتابعة تنفيذها.
- تنظيم توزيع الطلاب على الصفوف الدراسية في المدرسة.
- متابعة تطبيق الخطط الدراسية لجميع الطلاب وفق تخصصاتهم وحالاتهم (ص٤٠)

وكيل المدرسة للشؤون المدرسية:

- الإشراف على المرافق وأعمال الصيانة والنظافة في المدرسة.
- إدارة وتنظيم أعمال النقل المدرسي في المدرسة والإشراف عليها ومتابعتها.
- الإشراف على مقصف المدرسة والتأكد من تطبيق الشروط الصحية (ص٤٣).

المعلم:

- إعداد الدروس التطبيقية حسب البرنامج الزمني الموزع على أسابيع الفصل الدراسي، واقتراح ما يراه مناسبًا لتطوير المناهج من واقع تطبيقها.
- متابعة الطلاب والإشراف عليهم قبل الاصطفاف الصباحي بخمسة عشر دقيقة، وبعد نهاية الدوام الرسمي بما لا يزيد عن ٣٠ دقيقة.
- تهيئة الطلاب للمشاركة في الاختبارات الوطنية والدولية. (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، ١٤٤٠).

ثانياً: القيادة في مؤسسات التعليم العام (المدارس)

تعد القيادة في المؤسسات التعليمية أحد أهم أركان العملية التعليمية، فمن خلالها يتم توحيد الجهود وتوجيهها نحو الغايات التربوية المنشودة، وهي العنصر الأكثر تأثيراً في أداء الأفراد من خلال تطوير أدائهم ورفع معنوياتهم والعمل على غرس الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، كما تساهم في تشكيل الصورة المستقبلية لمخرجات المؤسسة، وتضطلع بأمور عديدة فيما يتعلق بالمناهج والمقررات وإيجاد البيئة المناسبة للتعلم.

وحيث إن قيادة المؤسسات التعليمية تعمل في جو اجتماعي إنساني فهي تعطي العلاقات الإنسانية دورها المهم في إيجاد بيئة عمل تعاونية متماسكة وملهمة، كما تعمل على ضمان توجيه جهود جميع العاملين فيها لتحقيق رؤيتها ورسالتها، من خلال أفضل الممارسات التربوية والتعليمية

مفهوم القيادة في مؤسسات التعليم العام (القيادة المدرسية)

يعرف العلاق (٢٠١٠، ص١٤) القيادة بأنها عملية تأثير في سلوك الآخرين للوصول إلى تحقيق أهداف مشتركة ومرغوبة.

كما أن القيادة سلوك يقوم به القائد وعملية تأثير في الآخرين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات وأهداف المؤسسة (الغزو، ٢٠٠٩، ص١٣)

ويمكن تعريف قائد المدرسة بأنه قائد تربوي بمهارات وخصائص تتطلبها طبيعة الأدوار المتوقع منه ممارستها في قيادته للمؤسسة التعليمية وذلك لتحقيق أهدافها المنشودة في جو من الإيجابية (عبدو، ٢٠٠٠، ص٩٨).

وفي ضوء فهم العلاقة بين القيادة والمدرسة يمكن تحديد مفهوم القيادة في المؤسسة التعليمية (القيادة المدرسية) من خلال التعريف التالي:

القيادة المدرسية قيادة تربوية تعليمية تعمل على كفاءة بيئة العمل وإيجاد الرضا الوظيفي والحفاظ على التعلم المطلوب لدى المتعلمين (Gulcan, 2012, p24).

مما سبق نجد أن قيادة المؤسسات التعليمية عملية تتجاوز فكرة تسيير العمل فحسب، بل تتعلق بالقدرة على إيجاد المناخ الفكري والنفسي والمادي لتحفيز العاملين على الإنجاز، والتطور، والابداع، والابتكار.

أسس القيادة في مؤسسات التعليم العام (المدارس)

من أهم الأسس التي يجب أن تتوفر في شخصية القائد في المؤسسة التعليمية ما يلي:

- أن تبنى قيادته على فلسفة محددة، ورؤية منظمة واضحة وشاملة، يمكن أن يفرضها بشكل صحيح على كل مفردات المؤسسة التعليمية.
- أن يكون ذو شخصية قوية، يمكن ان تتولى مهام القيادة، وأن يكون مؤهلا نفسيا لكل ما تتضمنه عملية القيادة التعليمية.
- أن يتمتع بها القائد التعليمي بالعدل وأن يكون لديه بإيمان عميق بأهمية الإنسان، فالإنسانية جزء لا يتجزأ من مهام القيادة التعليمية.
- أن يتمتع بالعديد من المهارات والصفات الخاصة، في المجال العلمي والفني، وقادرا على فرض الأخلاق الحميدة في مؤسسته التعليمية، وأن يكون لديه الكثير من الصفات الإنسانية، التي تجعل منه قائدا ناجحا مميزا.
- أن يستطيع الوصول بالمؤسسة التعليمية لأعلى مستويات الأداء على مستوى العاملين والطلاب من أجل نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.
- **خصائص القيادة في مؤسسات التعليم العام**

إن القيادة التربوية الفعالة تكون قادرة على مواجهة متطلبات الإدارة والقيادة والفكر التربوي المعاصر وتسعى لتحقيق الفاعلية والتنافسية، وتنعكس خصائص القيادة في مؤسسات التعليم العام فيما يلي:

- الكفاءة والفاعلية والالتزام من خلال إنجاز الأهداف المحددة باستثمار الموارد دون هدر جميع مراحل العمل بشكل متقن.
- المشاركة الإيجابية وإيجاد بيئة من التفاعل وتبادل الخبرات، والمبادأة في دعم العاملين نحو تحقيق الأهداف والمبادرة في طرح الأفكار الإبداعية.
- الاتصال الفعال مع أفراد المؤسسة بشكل فاعل يتسم بالوضوح والشفافية
- تمثيل العاملين والدفاع عنهم والعمل معهم ومن أجلهم.

- التقدير وتوفير الحوافز لزيادة الدافعية مع مراعاة الفروق الفردية في تقديم الحوافز.
- تنظيم العمل وتوزيعه وتحديده بالنسبة للقادة والمرؤوسين، والتكامل في فريق العمل.
- السيطرة على سلوك الافراد وسيادة القيادة دون تسلط أثناء العمل واتخاذ القرار (الحريري، ٢٠٠٧).

معايير القيادة الناجحة في مؤسسات التعليم العام:

تعتبر القيادة الفاعلة هي الأساس التي تقوم عليه المؤسسات التعليمية الناجحة، ومن أهم المعايير للقيادة الناجحة ما يلي:

- أن تكون متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للدولة.
- أن تتسم بالمرونة، في التعامل مع المستجدات، والتكيف حسب مقتضيات المواقف والظروف، وقادره على توزيع المهام وتفويضها تبعا للكفاءات والشخصيات المناسبة.
- أن تتركز على تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحقيق أفضل مستوى من التعليم.
- أن تقوم القيادة التعليمية بتوضيح كل وجهات العمل التربوي والتعليمي الذي يحدث بالمؤسسة التعليمية، وأن تعكس العمل التربوي للمعلمين وخصائصهم وخصائص عملهم.
- أن يكون للقيادة التعليمية أسلوب حكيم في إدارة المشكلات داخل المؤسسة التعليمية.

صفات القائد في مؤسسات التعليم العام (قائد المدرسة)

حدد الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (١٤٤٠هـ، ص٣٦) الصفات المطلوب توافرها في قائد المدرسة على النحو التالي:

أولاً: المهارات والقدرات وتتضمن:	ثانياً: السمات الشخصية وتتضمن:	ثالثاً: المعارف وتتضمن:
- التخطيط والتنظيم، والمتابعة، والتنسيق، والتقويم. - تحديد الأولويات، والقدرة على التحليل والاستنتاج واتخاذ القرارات. - الاتصال الفعال والتعامل مع الآخرين. - إعداد التقارير والخطابات الرسمية. - التفاوض والإقناع. - بناء فرق العمل. - استخدام الحاسوب وتطبيقاته في مجال العمل.	- التمتع بأخلاقيات الوظيفة. - القيادة، والموضوعية. - الاحترام والتقدير والقدوة الحسنة. - التكيف مع متطلبات وضغوط العمل. - المبادرة والعمل بروح الفريق الواحد. - الاتزان الانفعالي، وسلامة الفكر والمنهج. - الثقة النفس مع التواضع ولين الجانب.	- المعرفة التامة بالتعليمات والأدلة والإجراءات المتعلقة بطبيعة عمله. - المعرفة التامة بأهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها، وبكيفية تحقيق الأهداف وتنفيذ المناهج. - المعرفة بالاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية. - الإلمام برؤية واستراتيجية التعليم العام. - المعرفة التامة بأساليب وطرق الشراكة المجتمعية. - الإلمام بالنواحي المالية والإدارية. - المعرفة بمفاهيم شبكات ومجتمعات التعلم. - المعرفة بتقويم التدريس وتطويره. - المعرفة بالقيادة التعليمية والتعلمية.

أدوار القائد ومسؤولياته في مؤسسات التعليم العام:

تؤكد العديد من الدراسات والبحوث والتقارير على أن القائد الناجح هو أحد أهم القواسم المشتركة للمدارس الفاعلة، فهو أهم شخصية تأثيرية في المدرسة والأكثر أهمية فمن خلال قيادته تحدد المؤسسة، وجهتها، وثقافتها، وقيمها

وأصبحت القيادة حاليا تركز على الامور الجوهرية في المؤسسة لتتعامل مع تحديات العصر وتركز على ما يجب فعله وكيف تفعله؟ وكيف تطور ما تفعله؟، وهذا التطور المفاهيمي كان له الأثر الكبير في تطور مفاهيم وتعاريف وأدوار القيادة المؤسسية منها والتربوية. وفي هذا السياق حددت خمسة أدوار جديدة للقائد في المؤسسة التعليمية وهي:

- تشكيل وبناء الرؤية لتحقيق النجاح للجميع.
- توفير البيئة التعليمية الجاذبة لتحقيق أفضل أداء تعليمي.
- بناء القدرات القيادية في المدرسة وتبني فكرة القيادة الجمعية وتنمية الموارد البشرية.
- التركيز على تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم في المدرسة.
- الإدارة الذكية للأفراد والبيانات والعمليات التحقيق أداء فاعل وتطوير مستمر.

ومع تأكيد الدراسات والتوصيات على هذه الادوار الجديدة، إلا أن العديد من قائدي المدارس وبحسب تقارير اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية العالمي يقضون الكثير من الأوقات في العمل الإداري والمالي ويقضون أقل وقت في العمل التعليمي والتربوي وتطوير أداء العاملين وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، وأن قادة المدارس في المملكة تحديداً لديهم فرص قليلة وخبرات محدودة في التدريب والتطوير المهني مقارنة بالدول الأخرى (Talis, 2018).

مما سبق يمكن أن نلخص بأن دور القائد في المؤسسات التعليمية دور حيوي وأساسي وأنه لا توجد حالة نجاح تعليمية حقيقية موثقة لإنجاز تحصيلي وأداء تعليمي عال من غير وجود قيادة مؤثرة وفاعلة.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

إن نجاح المؤسسات التعليمية يتوقف على ما تتمتع به القيادة فيها من إدراك ووعي لما تقوم به من تخطيط لاستمراريتها، وتُعدُّ الكوادر القيادية في مختلف مستويات الإدارة التربوية (العليا-الوسطى-التنفيذية) أحد المُدخلات الرئيسة في النظام التعليمي الذي لا تتحقق أهدافه دون توافر الكوادر المؤهلة والمؤمنة برسالة التعليم، نظراً لأن القيادة الناجحة والفعالة تصنع الفرق الكبير في إدارة المؤسسات التعليمية وارتفاع مستوى أدائها.

وتتضمن مؤسسات التعليم العام العديد من الفروع كمراكز رعاية الطفولة ورياض الأطفال، والمدارس على اختلاف مراحلها (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية) والتي تعد المكان الذي يتلقى فيه الأفراد تعليمهم على اختلاف أعمارهم.

وللتعرف على العوامل المؤثرة في قيادة مؤسسات التعليم العام؛ لابد لنا من دراسة واقع القيادة في مؤسسات التعليم العام وذلك من خلال الأدبيات المتوافرة حول الموضوع، والرجوع إلى الممارسات العالمية المثلى، ثم رصد وتحليل الواقع (تحليل سوات) لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، ومعرفة الفرص التي يمكن استثمارها والاستفادة منها في تطوير القيادة التربوية، وكذلك معرفة التهديدات أو المخاطر التي يمكن أن تواجه القيادة في مؤسسات التعليم العام.

شكل ٦

تحليل *البيئة الداخلية والخارجية (SWOT) واقع القيادة في مؤسسات التعليم العام بالمملكة*

البيئة	نقاط القوة	نقاط الضعف
الداخلية	١- توجه وزارة التعليم لتطوير العملية التربوية والتعليمية بجميع عناصرها وعلى كافة المستويات. ٢- وفرة الموارد المالية ودعم قيادة الدولة إذ أن ما يتم تخصيصه لقطاع التعليم يشكل حوالي ربع الميزانية العامة للدولة. (يشمل التعليم العام والتعليم العالي وتدريب القوى العاملة) (وزارة المالية في المملكة العربية السعودية،٢٠١٩) ٣- وجود بنية تحتية معلوماتية وإمكانات فنية جيدة يمكن توظيفها في نشر ثقافة التطوير والجودة والاستفادة منها. ٤- قفزة تكنولوجية وتقنية هائلة خلال جائحة كورونا. ٥-توفر الموارد البشرية اللازمة بأعداد تفي بحاجة الميدان التربوي. ٦-وجود رؤية للتنمية ٢٠٣٠ والتعليم ركن أساس فيها.	١- تسرب الكفاءات البشرية المدربة من حملة المؤهلات العليا وذوي الخبرات التربوية العالية من التعليم العام بسبب ضعف المحفزات حيث شكلت نسبة التقاعد لعام ٢٠١٩ حوالي ٤٣٪ (وزارة التعليم، ٢٠١٩). ٢- ضعف التأهيل والآليات التي تعمل على اكتشاف قادة المستقبل، وصقل مهاراتهم، وإعدادهم نظرياً، وعملياً. ٣- ضعف وضوح الصلاحيات والمسؤوليات نتيجة التغيرات المتلاحقة على الهيكل التنظيمي على المستويين العام والخاص. ٤- المركزية الإدارية التي تحد من التكامل الإداري ومن مقدرة القيادات التعليمية على التطوير وتبني الاتجاهات الحديثة في القيادة. ٥- حاجة القوانين والأنظمة التعليمية للمراجعة والتحديث، بحيث تساعد على تبني الاتجاهات التربوية المعاصرة.
	الفرص المتاحة	**التهديدات**

الخارجية	١- التقدم التقني العالمي مما يساعد على الاستفادة من الخبرات العالمية وتبادلها وتوظيفها في عملية التطوير مثل: التدريب عن بعد، أو الحصول على الاستشارات اللازمة. ٢- ارتفاع عدد الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه في التعليم العام، ووجود خبرات وطنية قادرة على استقطاب أفضل الخبرات العالمية. ٣-هيئة تقويم التعليم ويمكن التعاون معها في تطوير معايير لتقويم فاعلية القيادة في مكاتب التعليم والمدارس. ٥-الوضع المالي الاقتصادي القوي والمكانة العالمية التي تحظى بها المملكة لدعم الاستثمارات في قطاع التعليم. ٦-الاستفادة من نتائج قمة مجموعة العشرين المنعقدة بالمملكة (٢٠٢٠) لمعالجة قضايا التعليم ومستقبله نتيجة الاهتمام العالمي والمحلي والإقليمي بتحسين التعليم وجودته.	١- التوسع في إنشاء المدارس الحكومية والأهلية نتيجة النمو السكاني المرتفع أدى إلى زيادة الطلب على التعليم النظامي مما يثقل كاهل المؤسسات التعليمية وهذا بدوره قد يدفعها للاهتمام بالكم وضعف التركيز على الجانب النوعي. ٢- التداخل بين الأعباء الإدارية والقيادية والتعليمية. ٣- ضعف تجاوب المجتمع المحلي والمؤسسات المجتمعية الأخرى مع المشاريع التطويرية التعليمية. ٤- ضعف الثقافة التنظيمية لدى بعض قادة مؤسسات التعليم العام. ٥- الانفتاح الثقافي والاجتماعي المتسارع أدى إلى ثورة معرفية وتغيرات قيمية متسارعة. ٦- ضعف مستوى الخدمات المقدمة لتطوير القيادات في التعليم العام وتدريبهم.

الشكل من إعداد الباحثة

مما سبق نجد أن نتائج تحليل الواقع أظهرت لنا مجموعة من عوامل القوة التي تتميز بها القيادة في مؤسسات التعليم العام داخلياً والتي يمكن استثمارها، كما أظهرت نتائج التحليل بعض نقاط الضعف التي تؤثر على كفاءة النظام التعليمي وقيادته، والتي يمكن تصنيفها على مستوى النظام التعليمي ومستوى القيادة على اختلاف مستوياتها، وعلى مستوى القادة.

وبمقارنة الوضع الراهن لقيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة لنتائج تحليل الواقع، تم تحليل الفجوة وتحديد الاحتياجات والعوامل المؤثرة طبقاً لما يلي:

- الحاجة إلى تنمية المهارات القيادية، ودراسة الاحتياجات التدريبية لتنمية القيادات الحالية.
- القيادة، والحوكمة، والإدارة وتأكيد جودة النظام التعليمي، وتمهين التعليم في النظام التربوي.
- الحاجة إلى الدعم المادي للوفاء بمتطلبات مؤسسات التعليم العام.
- الحاجة إلى التكامل الإداري في نظام التعليم العام.
- الحاجة إلى وجود شبكة نظم معلومات وخدمات تعليم الكترونية شاملة تغطي جميع مؤسسات التعليم العام في جميع أنحاء المملكة.

العوامل المؤثرة على النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية

يتوقف نجاح أي نظام تعليمي على عدد من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسكانية والجغرافية التي تؤثر في صياغة الأهداف التعليمية والتخطيط لتنفيذها وتحديد مسارات التنفيذ ومن تلك العوامل:

أولاً: العوامل السياسية: وتؤثر في النظام التعليمي من جانبين هما:

- **النظرية السياسية (الأيدلوجية السياسية):**

تعني الأفكار والمبادئ والأهداف التي تقوم عليها الدولة، فلكل مجتمع أفكاره التي تتبناها السلطة السياسية، ولكنها تظل مجرد كلام وشعارات، مالم تتدخل التربية وتحولها إلى أعمال وأفعال وممارسات، كما أن السلطة السياسية في المجتمع توجه التربية لتكون في خدمة أفكارها ومبادئها وأهدافها (الغامدي وعبد الجواد، ٢٠١٥، ص٤٧).

- **الظروف السياسية الطارئة:**

ويقصد بها الظروف التي تفرض نفسها على الدولة، فتجبرها على تعطيل سياستها التعليمية أو التخلي عنها، ومنها ظروف داخلية، كالمظاهرات، والإضرابات، والحروب الطائفية، وظروف خارجية، كالحروب، أو ما تتعرض له الدولة من احتلال، وجميعها تمارس ضغوطًا مختلفة على الإدارة التعليمية كالحد من الإنفاق على التعليم، أو فرض رسوم ولغة أجنبية، أو تغيير أو إلغاء بعض مواد السياسة التعليمية (حكيم، ٢٠١٢، ص٥٥).

وفي المملكة العربية السعودية يسود النظام الملكي، الذي يرى أن التعليم يُعد مدخلاً للتطوير، كما أن السياسة التعليمية في المملكة جزء من السياسة العامة للدولة والتي تتمثل في فلسفة نظام التعليم وأهدافه ويشرف على تنفيذها إدارات التعليم، وتقوم على مبادئ وتعاليم الدين الإسلامي، وتسعى لإصلاح الفرد والنهوض بالمجتمع وينظم السياسة التعليمية وثيقة سياسة التعليم بالمملكة الصادرة عام ١٣٩٠هـ، كما أن الظروف السياسية في المملكة تمتاز بالاستقرار وتكفل مجانية التعليم (عبد الجواد ومتولي، ٢٠١٦، ص ٣٩).

ثانياً: العوامل الاقتصادية والقوى المستقبلية (توقعات المستقبل): وتؤثر جانبين هما:

- **البناء الاقتصادي – والنظرية الاقتصادية**

يظهر هذا العامل الفرق في الخدمات والمباني والأدوات المستخدمة في التعليم من دولة لأخرى تبعا لحجم اقتصاد تلك الدولة ومقدار ما ينفق على التعليم فيها ومدى تدخل الحكومة، فالعلاقة بين الاقتصاد ونظام التعليم علاقة طردية حيث يتأثر كلا منهما بالآخر، وتتمتع المملكة باقتصاد قوي، مما جعلها تنفق على التعليم ميزانية كبيرة، فكان عاملاً إيجابيًا على التوسع في مؤسساته، وتطوير البنية التحتية، وتوفير الأجهزة التعليمية والمباني (العجمي، ٢٠١٣، ص ٤٣).

ثالثاً: العوامل الاجتماعية والقوى الثقافية:

تشتمل العوامل الاجتماعية المؤثرة على؛ الدين، واللغة، والتركيب الاجتماعي، ويظهر تأثير هذه العوامل من خلال ما يلي:

الدين: يحتل الدين الإسلامي المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة في الإدارة التعليمية في المملكة، فغايات التعليم وأهدافه وأغراضه مشتقة من الكتاب والسنة، وفي إطارهما تسير كل عمليات التعليم، بدءاً من توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها ومناهجها إلى إدارة الصف (أبو عراد والغفيري، ٢٠١٧، ص ١٥).

اللغة: تعد اللغة العربية لغة التعليم، والتأليف، والتخاطب في المملكة، ويحرص نظام التعليم في المملكة على، تعليمها في جميع مراحل التعليم (العتيبي والشدي، ٢٠١٨، ص ٣٥).

التركيب الاجتماعي: ينعكس التركيب الاجتماعي للمجتمع على التعليم، ونظمه وأنواعه، والفرص التعليمية فيه، وقد سمح نظام التعليم في المملكة بإيجاد نوعين من التعليم، تعليم حكومي وتعليم خاص أهلي. (الغامدي وعبد الجواد، ٢٠١٥، ص ١١٢).

نجد مما سبق أن الدين واللغة والعادات والتقاليد والأخلاق لأي دولة لها دور في الخطط التربوية التي توضع ضمن النظام التعليمي، ويعتبر عامل الثقافة والتبادل الثقافي من خلال قنوات الاتصال من أهم العوامل التي تؤثر في التربية في مؤسسات التعليم العام، وذلك لكون القوى الثقافية تشكل تحدي صعب في المجال التربوي من حيث القنوات الثقافية والانفتاح الثقافي واضطراب القيم والثوابت الثقافية مما يشكل توجه نحو ثقافة موحدة تؤدي إلى ثنائية الأصالة.

رابعًا: العوامل السكانية: وتؤثر من جانبين هما:

- **التكوين العنصري للسكان:** ويعني تعدد الأجناس العرقية، واختلاف عاداتهم وتقاليدهم وأسلوب حياتهم، وهذه الاختلافات تؤثر على الإدارة التعليمية.
- **التكوين الديمغرافي للسكان:** ويعني توزيع السكان على فئات عمرية، فكلما زاد عدد السكان زادت المسؤوليات الملقاة على الإدارة التعليمية. (الغامدي وعبد الجواد، ٢٠١٥، ص٤٥).

وتشهد المملكة تزايداً سكانيًا هائلاً، إذ توضح المؤشرات الإحصائية أن عدد السكان لعام ٢٠١٩ يقدر بحوالي ٣٤,٢٢ مليون نسمة، بالإضافة إلى عددًا من المقيمين من جنسيات متعددة؛ مما يشكل عبئًا كبيرًا على الإدارة التعليمية، إذا ينبغي توفير الفرص التعليمية للجميع، إلى جانب أعداد المعلمين القادرين على التعامل مع طلاب من ثقافات متعددة (أبو عراد والغفيري، ٢٠١٧، ص ١٨) (هيئة الإحصاء، ٢٠١٩)

خامسًا: العوامل الجغرافية: وتؤثر في نظام التعليم من ثلاث زوايا هي:

- **المناخ:** يحدد المناخ السن الملائمة لبدء الإلزام، وموسم الإجازات الدراسية، وطول أو قصر اليوم الدراسي، وشكل المباني ومواصفات مواد البناء، والتأثيث والمختبرات والوسائل التعليمية.
- **طبيعة البيئة ـ التضاريس:** أن تركز السكان في المدن، أو انتشارهم في القرى، وعلى رؤوس الجبال، تلعب دور في التأثير على شكل الإدارة التعليمية، كما تحدد طبيعة البيئة محتوي البرامج والمواد الدراسية.
- **مصادر الثروة:** باختلاف مصادر الثروة يختلف الإنفاق على التعليم، والتوسع فيه. (الغامدي وعبد الجواد، ٢٠١٥، ٤٦).

وتتنوع تضاريس المملكة نظراً لاتساع مساحتها ولهذا يختلف مناخ المملكة من منطقة لأخرى، كما تؤثر الظروف الجغرافية وتنوع البيئات في ارتفاع تكلفة المباني المدرسية بسبب التدفئة في الشتاء والتهوية صيفًا، وعلى الرغم من أن مناهج التعليم السعودي مخططة مركزيًا وموحدة، إلا أن مخططي المناهج يراعون متطلبات البيئات المختلفة عند بناء المناهج وتطويرها (السنبل وآخرون، ٢٠٠٨، ٤٥).

العوامل المؤثرة في القيادة التربوية بالمملكة العربية السعودية

تعد القيادة ذات أهمية كبرى في كافة المجالات، قال صلى الله عليه وسلم: (إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم) (سنن أبي داود، ص ٢٦٠٨)

ويرى أبو زعيتر (٢٠١٠م) أن أهمية القيادة التربوية تكمن في:

- حلقة الوصل بين الخطط التربوية للمنظمات التربوية وتصوراتها المستقبلية، وبين العاملين في الميدان التربوي.
- البؤرة التي تحتوي كافة السياسات التربوية والمفاهيم والإستراتيجيات.
- تسهيل تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التربوية .
- تعمل على دعم القوى الإيجابية في المنظمة التربوية وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان
- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة التربوية
- تنمية وتدريب الموارد البشرية في المؤسسة التربوية باعتبارهم أهم الموارد للمؤسسة.
- السيطرة على المشكلات التربوية والإدارية والتعليمية وحلها

ومن منطلق هذه الأهمية تأثرت القيادة التربوية بعوامل عديدة مما جعلها تمر بأطوار متعددة، ويمكن إجمال هذه العوامل على النحو التالي:

- الحركة العلمية: حيث نقل الحركة العلمية القيادة التربوية من عملية محدودة تقوم على الخبرات الشخصية إلى عملية علمية تقوم على الخبرات في حل المشكلات المعتمدة على التفكير والاستقراء، والتحليل، والتشخيص، والتقويم.
- المفاهيم التربوية والسيكولوجية: حيث فرضت تلك المفاهيم نفسها على القيادة التربوية نتيجة مراعاتها اتجاهات واحتياجات الأفراد ورغباتهم ومشاعرهم، وإبرازها أهمية العمل الجماعي.
- العلاقات الإنسانية: حيث أصبح مجال العلاقات الإنسانية من التكوينات الأساسية للمعرفة الإدارية، وكان من الضروري أن تهتم بفهم وتحسين العوامل الإنسانية والعلاقات التي تحكم التنظيم التربوي.

ويمكن إجمال أهم الظواهر التي أدت إلى تطور القيادة التربوية بما يلي:

- تأثر الإدارة والقيادة التربوية بعدد من الظواهر والقوى الجديدة مثل التكنولوجيا والعوامل السكانية والضغوط الاجتماعية والتغير والصراع الإداري.
- إضفاء الصيغة العملية على الإدارة بعامه واهتمام الباحثين بالبحوث والدراسات العملية المتصلة بالقيادة بخاصة.
- اعتبار الإدارة سلوك وأداء وتفاعل جماعي وعلاقات إنسانية.
- استخدام النظريات والنماذج الحديثة.

العوامل المؤثرة على فاعلية القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

تتجسد أهمية دراسة العوامل المؤثرة على فاعلية القيادة الإدارية فيما يمكن أن تؤدي إليه تلك العوامل من أثار

سلبية تزداد حدها كلما زادت شدة تلك العوامل ويتسع مداها ليشمل أطرافا متنوعة وجوانب عديدة داخل كل طرف ومن هذه العوامل ما يلي:

- خصائص مؤسسات التعليم العام وطبيعة العلاقة القائمة بين أفرادها.
- انخفاض درجة الثقة في الآخرين وقد يرجع ذلك إلى انعدام ثقة القائد في تابعيه.
- الثقة المتزايدة بالذات حيث يترتب على ذلك العديد من الآفات مثل الميول إلى اتخاذ قرارات منفردة والتشتت بالرأي وعدم تقبل النقد.

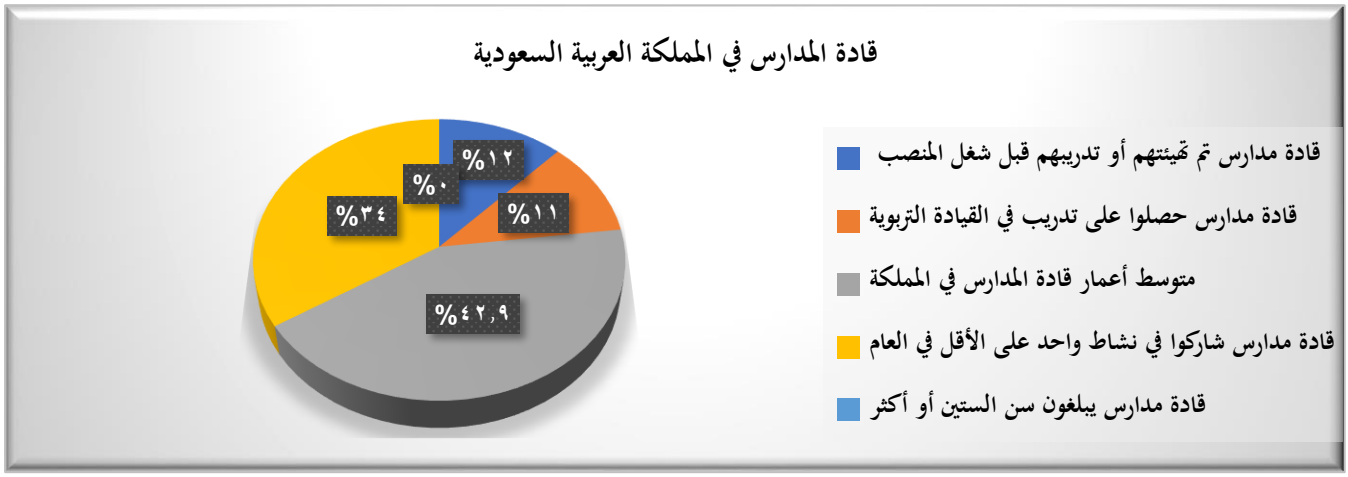
- الخوف من نجاح الآخرين ويسبب ذلك في محاولة القضاء على الكوادر الجديدة وحجب المعلومات والخبرات الكفيلة بتسيير أدائهم لمهامهم وعدم تفويض السلطة إليهم
- العجز عن تحمل الظروف الصعبة ويتسبب ذلك في إصابة القائد بالانهيار مما يتسبب في فشله في إدارة الجماعة أثناء الأزمات ويصبح مترددا في اتخاذ القرارات وعادة ما يتخلى عن دوره في القيادة الإدارية لبعض الأفراد الآخرين الذين يحتفظون بتماسكهم في الأزمات.
- انخفاض المرونة الفكرية ويترتب على ذلك العجز عن التصدي للعديد من المشكلات الفنية والإنسانية التي يواجها كما أنه يصعب على القائد تطويع سلوكه استجابة للتغيرات الموقفية دائمة الحدوث.
- انخفاض المقدرة الإبداعية ويترتب على ذلك ضعف مقدرة القائد على إصدار أفكار إبداعية تتعلق بإدخال تحسينات على نظم الإنتاج أو تطوير سبل إدارة الأزمات أو إبداع أساليب لإثراء العلاقات الاجتماعية للحد من الصراعات داخل الجماعة.
- ضعف المقدرة التحليلية وبناء البيئة الإيجابية لصناعة الإنجاز ويترتب على ذلك صعوبة بناء العلاقات الإنسانية وبناء الرؤى والتنبؤ بالأحداث المستقبلية للقائد مما يفقده زمام المبادأة في التعامل وضعف مقدرته على تشخيص الموقف.
- غياب التحدي ويترتب على ذلك تفشي حالة من القنوط لدى القائد وتولد العديد من الآفات القيادية مثل عدم السعي لتنمية خيراته ومهاراته نظرا لإدراكه بأن نقصها لا يعد مشكلة.
- الانصياع للقيم الثقافية السلبية السائدة ويترتب على ذلك تفشي المحاباة واستغلال النفوذ والولاء للجماعة المرجعية على حساب المنظمة وحرص على التطبيق المرن للقوانين حتى يتمكن من تقديم العون للآخرين.
- غياب مقومات القيادة الإدارية ويترتب على ذلك ضعف استخدام الأساليب القيادية المناسبة، وضعف التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم (الظاهر، ٢٠١١، ص ٢٥٧ ص٢٥٨).

مما سبق يتضح أن القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العام هي علاقة تبادلية بين القائد والعاملين تؤثر وتتأثر بحسب طبيعة تلك العلاقة، كما تتميز بالتعقيد والتناقض والتنوع نظراً للدور الذي تلعبه.

العوامل المؤثرة في قادة مؤسسات التعليم العام (التنفيذية) بالمملكة العربية السعودية

تشير دراسة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٨)؛ إلى أن قادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة لديهم فرص قليلة وخبرات محدودة في التدريب والتحضير والتطوير المهني مقارنة بـ ٤٧ دولة أخرى شملتها الدراسة مثل سنغافورة وأستراليا واسكتلندا، وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة على النحو التالي:

شكل ٧



(المصدر: TALIS, 2018)

من الشكل السابق نجد أن قادة المدارس الذين تم تهيئتهم أو تدريبهم يشكلون ١٢٪ وجاءوا بذلك في المرتبة ٤٣، مقارنة بالقادة الذين حصلوا على تدريب في القيادة التربوية ويشكلون ١١٪ في المرتبة ٤٢، كما نلاحظ وجود نسبة متدنية من

عدد القادة الذين شاركوا في نشاط واحد على الأقل من أنشطة التطوير المهني خلال العام وجاءت النسبة بمعدل ٣٤٪ في المرتبة ٤٥، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة متوسط أعمار قادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة أقل من الدول الأخرى المشاركة في الدراسة بنسبة ٤٢,٩٪ وفي المرتبة ٤٧؛ وهذا يؤكد على قلة الخبرة المهنية لدى قادة المدارس

بالمملكة، في حين جاءت نسبة ٠٪ من قادة المدارس الذين يبلغون سن الستين أو أكثر مما يؤكد ايضاً على قلة الخبرة المهنية وتشترك في ذات المرتبة مع سابقتها.

ويرى هاتي (٢٠١٨) بالإضافة إلى قلة التركيز على قادة مؤسسات التعليم العام التربويين، فإن أنظمة التوظيف والتطوير والسياسات والهياكل التنظيمية تعتبر من جملة العوامل الأخرى المؤثرة على فعالية دور القادة في مؤسسات التعليم العام بالمملكة مما أدى إلى تدني أثرها.

مما سبق فإن العوامل التي تؤثر على قادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة هي:

- **أدوار وظيفية غير مناسبة:**
  - تقع الأدوار القيادية في مؤسسات التعليم العام ضمن المهام الإدارية وليس التربوية وتنطوي على مسؤوليات إدارية عوضا عن التركيز على تحسين عملية التعليم والتعلم.
  - ضعف المساءلة بشأن تحسين المخرجات التعليمية.
- **فرص مهنية محدودة:**
  - ضعف الأنظمة الخاصة لاستقطاب الكوادر القيادية والمسارات المهنية المخصصة لهم.
  - ضعف قنوات التوظيف وعمليات الاختيار للقادة.
- **عدم ملاءمة الدعم المهني:**
  - ضعف وعدم كفاية برامج الإعداد القيادي والتطوير المهني المستندة على معايير خاصة بالقيادة
  - غياب المعايير المهنية الموضحة بأطر وطنية لقادة مؤسسات التعليم العام.

- غياب شبكات مهنية لقادة مؤسسات التعليم العام مستندة على النظام التعليمي في المملكة.
- خضوع عمليات التقييم لإجراءات التحقق وعدم تركيزها على النمو المهني.

- **مناصب غير جذابة:**

- قلة عدد المزايا والحوافز والافتقار إلى سلم رواتب خاص بقادة الجهات الاشرافية والتنفيذية ويختلف عن سلم رواتب المعلمين
- ظروف عمل مليئة بالتحديات مع درجة ضعيفة من الاستقلال المهني ودرجة عالية من السيطرة المركزية
- قلة الدعم التنظيمي.

مما سبق نجد أن أنظمة التعليم تتشابه على مستوى دول العالم تشابهاً من ناحية النظام والهيكل التعليمي، ولكنها تختلف اختلافاً واضحا من الناحية السياسية والسياقية والثقافية، وتكمن أبرز الاختلافات السياقية في المملكة العربية السعودية على الدور الذي تلعبه قيادة مؤسسات التعليم العام مقارنة بدول العالم الأخرى، حيث تفتقر الأدوار القيادية (التنفيذية) في مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى أساس مهني واضح المعالم، بل حتى أنها تندرج ضمن المهام الإدارية وليس التعليمية.

رابعاً: توجه المملكة العربية السعودية لتحسين وتطوير القيادة المدرسية

تواجه المملكة العربية السعودية تحدياً كبيراً في تطوير القيادة في مؤسسات التعليم العام شأنها في ذلك شأن بقية دول العالم، حيث تصنف وزارة التعليم بالمملكة موضوع التطوير القيادي والتحسين الشامل لتطوير القيادة المدرسية على أنها الأولوية الثالثة من أولويات التعليم، كما حرصت وزارة التعليم على تحقيق أهداف التعليم التي نصت عليها رؤية المملكة ٢٠٣٠.

خامساً: التحديات التي تواجه قيادة مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

نتيجة للعوامل السابق ذكرها في هذه الورقة العلمية ظهرت مجموعة من التحديات التي تواجه قيادة مؤسسات التعليم العام، ويمكن ذكر مجالات هذه التحديات على النحو التالي:

- المجال التربوي:

تواجه القيادات التربوية تحدياً تربوياً يؤثر على سلوكيات وقيم المتعلمين والعاملين في حقل التربية من معلمين وقادة وإداريين، في ظل المتغيرات الحالية والمتوقعة مستقبلا، ومنها: التحدي الإيديولوجي، والتحدي القيمي والسلوكي، وتحدي التنمية المستدامة وقيادة التغيير في التعليم (بطاح، والطعاني، ٢٠١٦). كذلك ضعف الانتماء والدافعية والروح المعنوية والصحة النفسية للقيادات التربوية بسبب ضعف النمو المهني وقلة الحوافز وغيرها.

- المجال الإداري

أن النظام التعليمي يواجه العديد من التحديات المستقبلية، ومن أبرزها في المجال الإداري: ضعف استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في مجال القيادة الإدارية والسلوك التنظيمي واتخاذ القرارات، ونقص الكفاءات الإدارية والقيادية التربوية، وغياب وجود فلسفة إدارية تربوية واضحة تحدد الأهداف التعليمية بطريقة صحيحة (المنصور، ٢٠١٥).

- المجال التعليمي

من التحديات التي تواجه التعليم وقياداته في المملكة العربية السعودية، التنافسية العالمية، والتميز المؤسسي العالمي، ودعم الاستجابة التعليمية في الحالات الانسانية، والثورة المعرفية، وتحسين جودة التعليم (وزارة التعليم، ٢٠١٩)

- المجال التكنولوجي التقني

تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية عددا من التحديات التقنية والتكنولوجية، منها: الانفجار المعلوماتي والتقدم المعرفي الهائل، والتحول نحو المجتمع الرقمي، ومهارات القرن ٢١ والثورة الصناعية الرابعة.

- المجال الاجتماعي والثقافي

تواجه القيادات التربوية تحديات اجتماعية وثقافية، حيث يشهد العالم انفتاحاً ثقافياً متسارع النماء في ظل العولمة والثورة المعرفية ، و ومن خلال التقنيات الهائلة في وسائل التواصل الاجتماعي والاتصال الإلكتروني، وبالتالي يكمن التحدي في المحافظة على الهوية الثقافية لأجيال المجتمع القادمة إضافة إلى العلاقات الاجتماعية التي تتطلبها المؤسسات التربوية، وما حدث لها من تغيرات معاصرة بسبب وسائل التواصل الاجتماعي وشبكاته المتعددة، وأثرها على أهداف المؤسسات التربوية والتعليمية.

سادساً: متطلبات لتطوير قيادة المؤسسات التعليمية في نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

إن جميع الأفراد داخل المؤسسة التعليمية يشكلون فريقاً قيادياً يتشارك في قيادة المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها ورؤيتها الإستراتيجية، وتحقيق تقدمها وتميزها المؤسسي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مجموعة من المتطلبات على النحو التالي:

- متطلبات هيكلية: وتكون من خلال تغيير الهياكل التنظيمية للمؤسسات التعليمية، والتوسع في اللامركزية.
- متطلبات إدارية: تحديد الاختصاصات وموازنة الأعباء وإعادة رسم ملامح دور القائد في المؤسسة التعليمية(المدرسة)، وممارسة الأدوار القيادية المختلفة وفق معايير القيادة القيمية والمعرفية والمهارية، وطرح مبادرات وأفكار جديدة لتطوير العمل، وتعديل اللوائح والقوانين بما يمنح قادة ومنسوبي المؤسسة التعليمية
- ممارسات قيادية أكثر، وتعزيز تطبيق أساليب قيادية حديثة كالقيادة الموزعة، والقيادة التحويلية والقيادة التربوية مما يمنحهم القدرة على الإبداع وتطوير الأداء.
- متطلبات فنية: توسيع دائرة المشاركة القيادية داخل المؤسسة، وتبنّي سياسة التفويض، وتحقيق التوازن بين المسؤوليات والسلطات، وأن يتولى قادة المؤسسات التعليمية قيادة مسيرة التغيير في المملكة لتحقيق أهداف التعليم التي نصت عليها رؤية ٢٠٣٠.
- متطلبات ثقافية: وذلك من خلال تغيير جذري في الثقافة التنظيمية السائدة وإحداث نقلة نوعية، بمختلف المؤسسات التعليمية، بحيث تتسم هذه الثقافة بالثقة المتبادلة، وتشجيع الأفكار الإبداعية، والإيمان بقيمة عمل الفريق.
- متطلبات بشرية: وذلك من خلال تدريب قادة ومنسوبي المؤسسات التعليمية كافة على المهارات القيادية المختلفة وتشجيع المبادرات والأفكار الجديدة التي يقدمها منسوبو المؤسسات التعليمية.
- متطلبات مالية أو تقنية: فمن الضروري توفير الأجهزة التقنية ووسائل الاتصال الحديثة، التي تضمن تفعيل عملية الاتصال بين الأفراد والقيادات داخل المؤسسة كافة، وتبادل الخبرات والآراء بينهم، وتقديم الحوافز وفق قواعد ومعايير محددة.

وقد جاءت هذه المتطلبات بناء على توجه المملكة الحالي لتحسين القيادة في مؤسسات التعليم العام كونها أحد الأولويات الاستراتيجية للمركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي.

المراجع

أولاً: المراجع الدينية

* أبو داود. سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني. *سنن أبي داود*. دار الكتب العلمية.

ثانياً: المراجع العربية

* أبو عراد، صالح علي والغفيري، أحمد علي (٢٠١٧). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. مكتبة المتنبي: الدمام.

* الظاهر، نعيم إبراهيم. (٢٠١١). *الإدارة الحديثة (نظريات ومفاهيم). ط١* . عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع: عمان.

* الحريري، رافده عمر. (٢٠٠٧). *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة*. ط١. دار الفكر: عمان.

*العتيبي، منيرة نايف والشدي، ندى إبراهيم (٢٠١٨). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والعالم العربي*. مكتبة الرشد: الرياض.

* العجمي، محمد حسنين. (٢٠١٣). *الإدارة والتخطيط التربوي- النظرية والتطبيق*. ط٣. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

* العلاق، بشري. (٢٠١٠). *القيادة الإدارية*. دار اليازوري: عمان

*الغامدي، حمدان أحمد، عبد الجواد، نور الدين محمد. (٢٠١٥). *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.

* الفنتوخ، عبد الله بن عبد الرحمن (٢٠١٥). معوقات تطبيق الدليلين التنظيمي والإجرائي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرهما، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤(٣)، ٢٥٨-٢٦٩.

* السنبل، عبد العزيز عبد الله، الخطيب، محمد شحات. (٢٠١٨). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. دار الزوايا العلمية للنشر والتوزيع: الرياض.

* أبو زعيتر، منير حسن (٢٠١٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية: غزة.

* آل ناجي، محمد بن عبالله. (٢٠١٦). *الإدارة التعليمية والمدرسية -نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. ط٧. مكتبة الملك فهد الوطنية.

*الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام: الإصدار الرابع (١٤٤٠). وزارة التعليم.

* بطاح، أحمد محمد، والطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٦). *الإدارة التربوية- رؤية معاصرة*. ط١. دار الفكر: عمان.

*حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد. (٢٠١٢). *نظام التعليم وسياسته*. ط١. إيتراك للطبعة والنشر: القاهرة.

* عبد الجواد، نور الدين محمد، متولي، مصطفى محمد. (٢٠١٦). *التعليم الأهلي ومسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية*. مدارس الرياض.

* عبدو، عبد القادر. (٢٠٠٠). *إدارة ة المدرسة الابتدائية*. مكتبة النهضة: القاهرة.

* الغزو، فاتن عوض. (٢٠٠٩). *القيادة والإشراف الإداري*. دار أسامة للنشر والتوزي: عمان.

* وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *صلاحيات قائد المدرسة الصادرة بقرار وزير التعليم في تاريخ ١٤٣٧/٤/.* الرياض

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Hattie, J (2018). *Leadership Matters* – Does school and college leadership really matter? Visible Learning.

- Hattie, J (2018). *Leadership Matters* – Does school and college leadership really matter? Visible Learning. Hallinger, P & Lee, M, 2013, Mapping instructional leadership in

Thailand: Has education reform impacted principal practice? Educational Management Administration & Leadership, 42 (1): 6 – 29.

- *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD). (2018). Country Note Saudi Arabia, Education GPS, OECD.

- Geem Gulcen, İsmail Tokmak, Hakan Turgut. (2012). *The Relationship of The Ethical Leadership Among The Organizational Trust, Affective Commitment and Job.*

- Government of Saudi Arabia. 2016. *Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia.* Council of Economic and Development Affairs.

- *Consultation with the National Center for Educational Professional Development, KSA Ministry of Education and B. Jensen, Learning First*. (2018).

- OECD. (2008*). Improving School Leadership – Policy and practice in OECD Countries.*

رابعاً: المواقع الالكترونية

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠) تم استرجاعه بتاريخ ١١/ ١٠/ ٢٠٢٠. من الرابط. (https://etec.gov.sa/)

موقع وزارة التعليم. (٢٠٢٠). تم استرجاعه في ١١/١٠/٢٠٢٠. من الرابط. (https٢://bit.ly/٠n٧vjO).

درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة

د. عبد الله مرزوق محمد المخلفي إدارة التعليم بمحافظة جدة ـ المملكة العربية السعودية

Email: Abdullah140526@gmail.com

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكان مجتمع الدراسة (٥٨٩) وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) قائد ، واستخدم الباحث استبانة للدراسة مكونة من محورين المحور الأول (إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي). المحور الثانى (إسهام القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي) ،وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) وانحراف معياري(٠,٧٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع محاور أداة الدراسة في درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تبعاً لمتغير المراحل التعليمية. كما أظهرت وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع محاور أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بالاستمرار في تطبيق درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بالمملكة العربية السعودية لما لها من أثر على تحسن مستوى أداء قائدي المدارس الوظيفية والمهنية مما يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية .

الكلمات المفتاحية: التميز المؤسسي – التعليم العام - قائدي المدارس

Abstract

This study aimed to identify the practice degree of general education school leaders to achieve methods of excellence institutional in Jeddah governorate. The researcher used the descriptive approach, the study population was (٥٨٩) and the study sample consisted of (١٠٠) leaders. The researcher used a questionnaire for the study consisting of two pivots, the first one (The contribution of workers to achieve institutional excellence). The second one (The role of the leader and the school environment in achieving institutional excellence).

The results of the study showed that the practice degree of general education schools leaders of methods to achieve institutional excellence in Jeddah was large degree, with an arithmetic mean of (٣,٧٩) and a standard deviation (٠,٧٦), and the presence of statistically significant differences in all study tool pivots in the practice degree of general education school leaders in Jeddah, according to the educational stages variable.

It also showed apparent differences in the arithmetic means in all the study tool pivots according to the years of experience variable. In the light of the results, the study recommends continuing to apply the practice degree of general education school leaders

to achieve methods of institutional excellence in the Kingdom of Saudi Arabia because its impact to improve the performance of functional and occupational of school leaders which lead to improve the educational process.

Key words: Institutional Excellence - General Education - School Leaders

المقدمة:

يُعد الجانب الإداري ذا أهمية بالغة في أي مؤسسة, ونجاح أي مؤسسة مرهونٌ بتأهيل وتمكّن إدارتها؛ إذ إن المؤسسة مهما امتلكت من كوادر بشرية, وموارد مالية؛ لن تُحقق النجاح المأمول إذا لم توجد هناك إدارة توجه تلك الجهود وتنظمها.

والعالم اليوم يشهد تحولات مهمة, وتطورات سريعة تمثلت في التقدم العلمي والتقني الهائل, والتي كان لها دور كبير في إحداث الكثير من التغيرات في شتى ميادين الحياة, وقد انعكست هذه التحولات على كافة مؤسسات المجتمع ومنها المؤسسات التعليمية, ونتج عنها إحداث مجموعة من التجديدات التربوية والإصلاحات التعليمية في كافة جوانب المؤسسات التعليمية(القلاف, ٢٠١٥م, ص٣). ويُعد التعليم المتسم بالجودة من أهم العناصر التي يمكن أن تساهم في إعداد القوى البشرية, وتزويدها بالكفايات والمهارات اللازمة؛ لتحتل موقفًا إيجابيًا وفعالًا في مسيرة التنمية الشاملة(أوزي, ٢٠٠٥م, ص٤٨).

وتُعد إدارة التميز إحدى المداخل الإدارية الحديثة التي أثبتت قدرتها الفائقة على تحويل المؤسسات من شكلها التقليدي إلى مؤسسات حية تعيش عصرها وتواكب متغيراته المتسارعة, وتسعى إلى تحديث نفسها ذاتيًا من خلال استغلالها الأمثل لقدراتها, وإمكانياتها البشرية والمادية والتقنية, ومن خلال نظرتها غلى المؤسسات على أنها وحدة متكاملة(العنزي, ٢٠١٣م, ص٢٧٦).

والمؤسسات التعليمية التي تتبنى مدخل إدارة التميز تبدع في تحديد أهدافها , وتتميز في رسم فلسفتها الخاصة, وصياغة تلك الأهداف بشكل مميز يعكس هذه الفلسفة الخاصة, ويحدد المسارات المنهجية لتحقيق هذه الأهداف, فالمؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين أصبحت لا تقاس بكثرة طلابها, وإنما تقاس بنشاطها العلمي المتميز, وحرصها على تحقيق أهدافها بصورة تدريجية, وسعيها الحثيث نحو تحقيق رضا المستفيدين منها من خلال تقديم خدمة متميزة(قطب, ٢٠٠٨م, ص٣٦), لذلك فإن المؤسسات التعليمية مطالبة والمدارس مطالبة بالتحول من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة كإدارة التميز فهي الخيار الأمثل لإيجاد رؤية شاملة تسير في ضوئها العملية التعليمية؛ لتعظيم الأداء وتعزيز المنافع لكافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية(السواط, ٢٠١٦م, ص٤٦٠).

ولكي تؤتي المؤسسات التعليمية ثمارها, وتواكب المستجدات المتسارعة وتساهم في معالجة التحديات التي تواجه المجتمع؛ حريٌ بها أن تستفيد من الأساليب الإدارية التي تحقق من خلالها تميزًا إداريًا يحقق أهدافها آخذة في الاعتبار تقليل الهدر من الجهد والوقت والمال. الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التعليمية العناية الفائقة بالجانب الإداري والتنظيمي, وممارسة الأساليب الحديثة في تحقيق التميز المؤسسي.

مشكلة الدراسة:

إن التعليم في ضوء الاتجاهات المعاصرة يسعى إلى تحقيق الجودة والأداء المؤسسي المتميز في ظل التنافسية العالمية في مجال تطوير التعليم, وقد سعت العديد من الدول إلى تطوير إداراتها وجعلها متميزة في الأداء والممارسة على أرض

الواقع وفق معايير التميز المؤسسي العالمية(العازمي, ٢٠١٩م, ص١٣١). كما يُعد السعي لتميز الأداء من أكثر الموضوعات أهمية وحداثة, حيث أضحت معايير التميز في مقدمة الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها لدعم المزيد من التميز والتفرد في أدائها المؤسسي, مما يتطلب من القيادات الإدارية بذل الجهود لتحقيق النجاح وإحراز التقدم, بالاعتماد على السرعة والمرونة والابتكار(آل مزروع, ٢٠١٠م ص٢).

وكما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الكثير من المؤسسات التعليمية تعاني من العديد من المعوقات التنظيمية التي تقلل من نجاح تطبيق إدارة التميز, حيث تفتقر للهياكل المرنة التي تتلاءم مع متطلبات تحسين الأداء, والقابلة للتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية, ونتيجة لمنح القصور في منح الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية, والضبابية في

الآليات والأساليب, وتعقيد الاجراءات, والمركزية في اتخاذ القرارات؛ مما يحد من نجاح إدارة التميز التي تعتمد على اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات المناسبة(سهمود, ٢١٣م, ٤٣).

ولأهمية التميز في المؤسسات بصفة عامة, وفي المؤسسات التعليمية بصفة خاصة؛ حاولت هذه الدراسة أن تقف على درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب التميز المؤسسي؛ والذي أن يمكن – في ضوء نتائجها- التعرف عن واقع تطبيق أساليب التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام, وكذلك معرفة أبرز المعوقات التي تحد من ذلك.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس وهو:

ما درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعاليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعاليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة.
- بيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعاليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟
- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعاليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟
- محاولة الخروج بتوصيات تسهم في تعزيز الممارسات القيادية في مدارس التعليم العام بما يحقق التميز المؤسسي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بحثت هذه الدراسة واقع تطبيق قائدي المدارس لأساليب التميز المؤسسي.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على قائدي مدارس التعليم العام في المراحل الثلاث: الابتدائية, والمتوسطة, والثانوية.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: طُبّقت هذه الدراسة في شهر فبراير من عام ٢٠٢١م

مصطلحات الدراسة:

الأساليب: الأسلوب: الطريق(الفيروزآبادي, ١٤٢٩ه, ص٧٨٨). ويقال: أخذنا في أساليب من القول: فنون متنوعة(المعجم الوسيط,١٤٣٢ه, ص٤٥٨).

التميز المؤسسي: يُعرّف التميز المؤسسي بأنه: "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة وتشغيلها في تكامل وترابط؛ لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية, والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة(المليجي, ٢٠١٢م, ص٩).

التعريف الإجرائي: يُقصد بأساليب التميز المؤسسي في الدراسة: مجموعة العوامل والطرق التي تصل المؤسسة التعليمية من خلالها إلى مستوى عالٍ من الإبداع التنظيمي والإداري بما يحقق جودة المخرجات والأهداف المرجوّة وفق أسس إدارية علمية وعالمية.

الإطار النظري:

في الوقت المعاصر وفي ظل التحديات المتسارعة وفي ضوء التنافس العلمي؛ تسعى المؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الجودة في مخرجاتها, الأمر الذي يُحتّم على تلك المؤسسات الاهتمام البالغ في الجوانب الإدارية والتنظيمية, وتحديث أنظمتها الإدارية بما يواكب المتغيرات, ويحقق الأهداف وجودة المخرجات, ولا يتأتى ذلك إلا بوجود منظومة إدارية مؤهلة وفق أسس علمية ومعايير عالمية يتم في ضوئها ممارسات تحقق التميز والجودة.

وفي ظل هذا الكم من المتغيرات والتطورات, أصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بإعداد وتخريج نوعيات جديدة من المتعلمين التي تمتلك المعرفة وأدواتها, وكذلك القدرة على التعلم مدى الحياة, وتطوير مهاراتهم ومعارفهم, وإعداد هذه النوعية من المتعلمين يتطلب إعادة النظر في النظام التعليمي بكافة جوانبه؛ لكي يكون قادرًا على الاستجابة للتغيير وفق التطورات والمتطلبات الاجتماعية والعالمية(غنيم, ٢٠٠٥م, ص٢٤). وأضاف المليجي(٢٠١٢م): إن تحقيق التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية أضحى بمثابة توجه مهم للمؤسسات – على اختلاف مستوياتها – حيث يعمق التفكير الاستراتيجي لدى إدارة هذه المؤسسات, ويؤكد على ضمان الجودة والنوعية وضبطها, والوصول إلى أعلى معدلات الجودة والأداء؛ ليضفي مزيدًا من الرصانة والوضوح, على الدعوات التي كانت دائمًا تنادي بالاهتمام بالجودة الشاملة في مجالات العمل المختلفة؛ لذا يجب على جميع المؤسسات أن تسعى إلى تحقيق التميز المؤسسي (ص٩).

مبادئ التميز المؤسسي:

ذكر (بطاح, ٢٠٠٦م, ص ص١٢١-١٢٢): إلى أن هناك دراسات أشارت إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها التميز المؤسسي, وتسهم في تحقيقه منها:

- **الاستمرارية:** وتعني الاستمرار في الاتجاه نحو التميّز.
- **الشمولية**: بحيث يكون التميز يشمل جميع أجزاء المؤسسة, ولا يقتصر على جزء دون غيره.
- **التركيز على التوقعات المستقبلية**: وهذا يشير إلى الاهتمام بدراسة التوقعات المستقبلية للمؤسسة, ومحاولة التميز حتى يتحقق عنصر السبق والانفراد مع الاهتمام بإشباع حاجات المستفيد.
- **توافر مقومات التميز:** وهذا الأمر يتطلب عدة مقومات منها: توفر المناخ المناسب, ووجود قيادة قوية ومستمرة, وتوفر عناصر بشرية مؤهلة.
- **تشجيع الابتكار والتفكير المبدع:** ويُعد هذا من أهم المبادئ الأساسية للتميز المؤسسي, وهو تشجيع التفكير **الابتكاري, والمبادرة.**
- **الإحساس الدائم بالحاجة للتعلم:** وهذا الأمر يتمثل في السعي المستمر نحو الأحسن والأفضل, والتركيز على الحاضر والمستقبل.

مفهوم التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام:

يعرّف التميز المؤسسي بأنّه: "تلك الممارسة الجيدة الموجهة بالهدف والإدارة من خلال العمليات والحقائق, وتطوير ومشاركة الأفراد, والتعلم المستمر, والابتكار والتحسين, وتطوير الخدمة المقدمة, والمسؤولية تجاه المجتمع(الشمراني, ٢٠٠٩م, ص٢٣). كما أن التغيير في أساليب عمل المنظمات أدى إلى بروز مفاهيم إدارية معاصرة, والتي من أهمها مفهوم التمكين الإداري؛ والذي يهدف إلى إيجاد قوى عمل بشرية ذات أداء عالٍ, وقادرة على تحقيق الأهداف, بالإضافة إلى قدرتها على إحداث التغيير والتميّز على مستوى المنظمة(الدغمي, ٢٠١٩م, ص١٢).

أسس التميز المؤسسي:

يمكن القول: إن هناك مجموعة من الأسس اللازم توفرها للمؤسسة لتحقق التميز المؤسسي منها ما يلي(شوقي, ٢٠١٠م, ص٦-٧):

١. **العمليات:** إن الأساس لأي إدارة متميزة هو النظر للمنظمة على أنها مجموعة من العمليات المترابطة والمتداخلة, فالعملية هي الطريقة التي يتم بها أعمال المنظمة, ويجب أن تكون واضحة للعاملين.
٢. **الموارد البشرية:** وهي مصدر الثروة في المنظمة, لذلك يجب الاستثمار فيهم من خلال الاستغلال الجيد لتلك الخصائص, والعمل على تنميتها من خلال (التقدير, التنمية البشرية, التوجيه والالتزام, إدارة الأداء).
٣. **التعلم:** المنظمة التي تتعلم تكتسب أنواع جديدة من السلوك؛ نتيجة مرورها بمواقف معينة, تفرض عليها تعديل أنماط السلوك القديمة التي لا تتلاءم مع الواقع.
٤. **المواءمة والانسجام:** وتعني توافق رسالة المنظمة وأهدافها الاستراتيجية, وتثمين الموارد وتوجيهها نحو ما يحقق الأهداف.

أساليب تحقيق التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام:

يرتبط مفهوم التميز المؤسسي بعدة جوانب كما يأتي(غوشة, ٢٠٠٨م, ص٦):-

١- أن التميز المؤسسي يعني تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر بهدف تكوين فلسفة عن العمل والناس والعلاقات الإنسانية.
٢- يُنظر إلى التميز المؤسسي كنوع من أداء الفرد يتحقق فقط في ظروف محددة.
٣- أن الجودة تعني القدرة على تغيير الأفراد وتنميتهم باستمرار, وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم.
٤- أن التميز هو القدرة على تقدير الجانب المادي.
٥- أن التميز شيء ما يناسب منتجًا, أو خدمة مطلوب تقديمها, أو تحقيقها, وخاصة عندما يتحدد هذا الغرض أو المنتج.

لذلك يمكن النظر إلى التميز المؤسسي كمنظومة متكاملة من المدخلات, والعمليات, والمخرجات, والتغذي الراجعة تهدف إلى التحسين المستمر, وتهتم بجميع العناصر, فالتميز المؤسسي لا يتوقف عند تحقيق الأهداف فحسب؛ بل هو منهجية عملية متكاملة تستند على مجموعة من المبادئ التي لا بد من تحويلها إلى واقع فعلي تكون بمثابة قواعد للسلوك العلمي التطبيقي لتحقيق الجودة والتميز(عامر, ٢٠٠٧م, ص٣٧٧).

ويمكن القول: إنّ من أبرز الأساليب أو العوامل التي تسهم في تحقيق التميز المؤسسي في مدر التعليم العام: تفويض الصلاحيات للعاملين, وتحفيزهم, وتنمية مهارتهم من خلال التدريب المستمر, وتفعيل مشاركاتهم في اتخاذ القرارات؛ من خلال إتاحة الفرصة لهم بإبداء آرائهم, بالإضافة إلى الاهتمام بالتواصل الفعّال والإيجابي بين العاملين وإدارة المدرسة, بالإضافة إلى توفير البيئة المدرسية المناسبة للممارسة أساليب تحقيق التميز المؤسسي.

إن الوصول إلى نظام تعليمي متكامل يتصف بالجودة والتميز؛ يتطلب تغييرًا جذريًا في المناخ التنظيمي القادم ومحدداته, كما يتطلب هذا المفهوم تدريبًا مكثفًا من أجل بناء ثقافة الجودة بمفهومها الحديث, كما يتطلب أيضًا التفاعل والتكامل مع الأنظمة المجتمعية المكونة للمجتمع(أحمد, ٢٠٠٢م, ص٤٨).

ويمكن للمؤسسات التعليمية تشجيع وتبني الإبداع الإداري, وتنمية القدرات الإبداعية لدى أفرادها عن طريق القيام بالإجراءات والخطط السليمة, وخلق جو يسوده التنافس الصحي من جهة, وزيادة قوة وفاعلية العمل من جهة أخرى, كما أن الإبداع هو سر النجاح وبقاء المؤسسات حاليًا؛ فالإبداع دعم قوي لإدارات المؤسسات التعليمية, ويعطيها الثقة للصمود أمام المؤسسات المنافسة والتحديات المستقبلية. كما أن التميز أصبح أحد الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه في بيئة تنافسية وتعليمية متغيرة باستمرار, بحيث تعتمد على السرعة والمرونة والإبداع في العمل, والمؤسسات التعليمية المتميزة والمبدعة هي المؤسسات التي تستطيع تحقيق النجاح وإحراز التفوق والتقدم, حيث يتطلب ذلك من المستويات والوحدات المختلفة فيها جهودًا مكثفة لتدعيم السعي نحو مزيد من العمل الإبداعي, والتطور في الأداء والتميز في الإنجاز(عباينة, والشقران, ٢٠١٣م, ص ص٤٦٣-٤٦٤).

كما يمكن القول: إن لإدارة التميز مفاتيح تتمثل في تلك التوجهات والأنماط الإدارية والسلوكية التي تقوم على بناء وتنمية ثقافة تنظيمية تسعى لكشف فرص التميز والتفوق, وتستهدف توفير أفضل الوسائل والأدوات للأداء الذي يلتزم بمواصفات ومتطلبات الجودة الشاملة, والمتوافق مع متطلبات العملاء ورغباتهم , كما تستهدف إدارة التميز أغلى ما تملك المنظمة وما يتاح لها من موارد؛ لتوظيفها فيما يخدم العملاء ويحقق الرضا عن المنتجات أو الخدمات التي تقدمها المنظمة, ويجعلهم أكثر ارتباطًا بالمنظمة ويوثق علاقتهم بها(السلمي, ٢٠١٤م, ص ص٢٥٥-٢٥٦).

ومما سبق يمكن القول: إن أبرز العوامل والأساليب يمكن أن تساهم في تحقيق التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام ما يلي:

- منح العاملين المؤهلين صلاحيات تسهم في تسهيل سير العمل.
- تحفّز العاملين مما يسهم في بذلهم المزيد من الجهود

- منح العاملين من المعلمين والإداريين الحرية في اختيار الأساليب والتي تحقق أهداف العملية التعليمية.
- الحرص على صقل مواهب العاملين وتطوير قدراتهم من خلال إقامة الدورات التدريبية لهم.
- العمل على تقوية العلاقات بين جميع العاملين في المدرسة, وكذلك علاقتهم مع إدارة المدرسة؛ ليعملوا كفريق واحد.
- إعطاء العاملين في المدرسة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال إبداء آرائهم, والاستماع لمقترحاتهم في حل المشكلات, وفي التطوير.
- إقامة الدورات التدريبية لقادة المدارس؛ لتمكنوا من إدراك معايير وأساليب التميز المؤسسي.
- منح قادة المدارس صلاحيات كافية لتحقيق التميز المؤسسي.
- العناية بتهيئة البيئة المدرسية؛ لتكون مهيأة ومناسبة لتطبيق أساليب التميز المؤسسي.
- النظر في حجم مهام قائد المدرسة والتي يمكن أن تُعيق تحقيق التميز المؤسسي.
- ربط التقييم الوظيفي لقادة المدارس في ضوء تحقيقهم للتميز المؤسسي.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التميز المؤسسي وأهميته في المؤسسات التعليمية, ومن هذه الدراسات ما يلي:

١. **دراسة العازمي(٢٠١٩م) بعنوان" تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي"**. حيث هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مفهوم تطوير أداء مديري المدارس الثانوية وأهميته وأهدافه ومجالاته.
- التعرف على الأطر النظرية لمعايير التميز للأداء المؤسسي.
- التعرف على واقع أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي.
- الخروج بتصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي.

كما توصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير الممارسات القيادية التي يقوم بها قادة المدارس بمساعدة العاملين في المجتمع المدرسي؛ إذ إن نجاح الإدارة مرتبط بمدى تطبيق قائد المدرسة للأسلوب العلمي في إدارة المدرسة, وقدرته على تحقيق الاتصال والتواصل الفعال مع كافة العاملين بالمدرسة, ومراعاة احتياجاتهم في إطار العلاقات الإنسانية. كما أوصت الدراسة بضرورة وضع الخطط لتطوير الممارسات القيادة؛ بما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية.

٢. **دراسة السواط(٢٠١٦م). "معوقات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية بمدينة تبوك"**. حيث هدفت الدراسة إلى الآتي:

- توضيح الإطار المفاهيمي لإدارة التميز.
- بيان المعوقات التنظيمية والبشرية والمالية والتقنية لإدارة التميز بالمدارس الثانوية بمدينة تبوك.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وأشارت في ضوء النتائج إلى جملة من التوصيات منها:

- الحد من التنقلات الإدارية لمنسوبي المدرسة؛ وذلك لتحقيق الاستقرار الذي يسهم في زيادة الجهد والتميز.
- العمل على إعادة هيكلة المدارس وفق هياكل مرنة وتشاركية تتماشى مع نماذج الجودة والتميز.
- توفير البرامج التدريبية اللازمة لتأهيل العاملين في المدارس لتطبيق إداغرة التميز ونماذجها المختلفة
- استقطاب الكفاءات البشرية المؤهلة لتطبيق إدارة التميز, والاستفادة منها.

٣. **دراسة العمري(٢٠١٥م). بعنوان: "معوقات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس بإدارة تعليم البنات بالمخواة من وجهة نظرهن".** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس بإدارة تعليم المخواة, حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي, وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات الإبداع الإداري كبيرة في الجوانب التنظيمية, والشخصية, والبيئية.

٤. **دراسة الشهري(٢٠١٤م). "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة".** حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المجالات التنظيمية والبشرية والمادية بالمدارس من وجهة نظر مديري المدرس بمحافظة جدة, واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي, والاستبانة كأداة للدراسة, وتوصلت الدراسة إلى أن شيوع المعوقات التنظيمية والمادية والبشرية كانت عالية جدًا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بحثها في التميز المؤسسي, وواقع ممارسته في المؤسسات التربوية بشكل عام, وفي مدارس التعليم العام بشكل خاص, واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها عُنيت بمحاولتها الوقوف على دراجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب التميز المؤسسي وهذا ما يميزها. كما استفادت من الدراسات السابقة في الوقوف على أبرز معوقات التي تحد من تحقيق التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام حيث أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود معوقات مالية وبشرية وتنظيمية, كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء محاور وفقرات أداة البحث.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته الارتباطية وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من ٥٨٩ قائد قائدي مدارس التعليم العام بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية وقوامها ١٠٠قائد من مجتمع الدراسة الذي تكون من ٥٨٩ قائد بعد استثناء العينة الاستطلاعية وقوامها ٢٠ قائد

متغيرات الدراسة :

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولا : المتغيرات الديموغرافية وتشمل:

المرحلة التعليمية: ولها ثلاثة مستويات: (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)

سنوات الخبرة: ولها مستويان: (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

أداة الدراسة:

قام الباحث بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بعمل استبانة خاصة بقياس درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة.

خطوات بناء أداة الدراسة

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري ذات العلاقة بموضوع الدراسة. ثم قام بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القيادة التربوية لتحكيمها.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة وفق الآتي:

أ- الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة و المناهج وطرق التدريس، في الجامعات السعودية , وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

ب - صدق البناء الداخلي:

سيتم التأكد من صدق البناء الداخلي للأداة (معامل ارتباط بيرسون). عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلم من أفراد مجتمع الدراسة، وخارج عينة البحث ، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في الجدول (٢) الآتي:

جدول (١) معاملات ارتباط فقرات الاداة مع محاور ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة الذي تنتمي اليه الفقرة

إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي		دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠,٩٢	١	*٠,٧١
٢	*٠,٩٣	٢	*٠,٨٦
٣	*٠,٩٢	٣	*٠,٩٥
٤	*٠,٨٦	٤	*٠,٩٤
٥	*٠,٦٩	٥	*٠,٨٥
٦	*٠,٩١		

قيمة "ر" الجدولية عند مستوي ٠,٠٥ = ٠,٤٢

تشير النتائج الواردة في الجدول (١) أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وتراوحت بين(٠,٦٩– ٠,٩٥) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة ، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بالمجال الذي تنتمي إليه .

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة ، بطريقة التجزئة النصفية، وحساب معامل الاتساق الداخلي(ألفا كرونباخ) كما في الجدول(٤) الاتي:

جدول (٢) معاملات ثبات محاور ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة
قيمة "ر" الجدولية عند مستوي ٠,٠٥ = ٠,٤٢

تشير النتائج في الجدول (٢) ان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ انحصرت بين(٠,٩٠ – ٠,٩٢) وبطريقة التجزئة النصفية انحصر ما بين (٠,٨٩ – ٠,٩١) ، وهي قيمة دالة احصائيا، ومقبولة لإجراءات الدراسة.

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

وينص على **ما درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة ؟.** وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة تبعا لاستجابات أفراد العينة ، كما يُوضِّح جدول رقم (٣):

جدول (٣) **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور اداة الدراسة .**

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
١	إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي	٣,٨٣	٠,٧٩	١	كبيرة
٢	دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	٣,٧٥	٠,٨٢	٢	كبيرة
الدرجة الكلية		٣,٧٩	٠,٧٦		كبيرة

تشير النتائج في الجدول(٣) ان المتوسط الكلي للمحاور بلغ (٣,٧٩) وبانحراف معياري (٠,٧٦) ، ودرجة ممارسة كبيرة، وان جميع المحاور جاءت بدرجة كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٧٥ - ٣,٨٣) ، كما تشير النتائج في الجدول إلى أن جميع الانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة جاءت ما يقارب من الواحد الصحيح مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عينة الدراسة .

وقد تعزى هذه النتيجة الى ما تبذله وزارة التعليم من جهد في طرح برامج تعليمية تجديدية وحث قادة المدارس على تطبيقها في الميدان التربوي، وقد يعزى أيضا على أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في إكساب قائدي المدارس مهارات ومبادئ أساليب تحقيق التميز المؤسسي ، واستراتيجيات تطبيقها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السواط (٢٠١٦م) ، دراسة العازمي(٢٠١٩م) ، والتي جاءت درجة ممارستها بدرجة كبيرة

وجاء في المرتبة الاولى محور **إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي** بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف

الرقم	المحور	التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
١	إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي	*٠,٩١	*٠,٩٢
٢	دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	*٠,٨٩	*٠,٩٠

معياري(٠,٧٩) ودرجة ممارسة كبيرة ، وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجيات أساليب تحقيق التميز المؤسسي تعد واحدة من أحدث أشكال التطوير الحادث في المجال التربوي

أولا : المحور الأول

إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٤) الاتي:

جدول(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أمنح العاملين المؤهلين صلاحيات تسهم في تسهيل سير العمل	٤,٠٧	١,١٥	٢	كبيرة
٢	أحفّز العاملين مما يسهم في بذلهم المزيد من الجهود	٣,٨٠	١,١٢	٣	كبيرة
٣	أمنح العاملين الحرية في اختيار الأساليب والتي تحقق أهداف العملية التعليمية	٣,٣١	١,١٩	٦	كبيرة
٤	أحرص على صقل مواهب العاملين وتطوير قدراتهم من خلال إقامة الدورات التدريبية لهم	٤,٤٣	٠,٩١	١	كبيرة جدا
٥	أعمل على تقوية العلاقات بين جميع العاملين في المدرسة	٣,٦٢	٠,٩٩	٥	كبيرة
٦	أمنح العاملين في المدرسة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال إبداء آرائهم	٣,٧٥	١,٠٨	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٣,٨٣	٠,٧٩		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٤) ان الدرجة الكلية للمجال بلغت (٣,٣٨) ، وانحراف معياري (٠,٧٩)، بدرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج الى ان (١) فقرة جاء تقديرها بدرجة كبيرة جدا ومتوسطها (٤,٤٣) ، (٥) فقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة وتراوحت متوسطاتها بين (٣,٣١ - ٤,٠٧)

وقد جاءت الفقرة (٤) في المرتبة الأولى ، ونصت على" أحرص على صقل مواهب العاملين وتطوير قدراتهم من خلال إقامة الدورات التدريبية لهم " بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وانحراف معياري (٠,٩١)، ودرجة ممارسة كبيرة جدا

وهذا يعزى الى أهمية إشراك قائدى المدارس في صقل مواهب العاملين وتطوير قدراتهم من خلال إقامة الدورات التدريبية لهم و يعمل على قائدى المدارس نحو العمل المدرسي

ثانياً : المحور الثاني

دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٥) الاتي:

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	لدي معرفة كاملة بمعايير وأساليب التميز المؤسسي	٣,٧٧	١,٠٦	٣	كبيرة
٢	يمتلك قائد المدرسة صلاحيات كافية لتحقيق التميز المؤسسي	٣,٨٨	١,٢٠	١	كبيرة
٣	يُمنح قائد المدرسة دورات تدريبية في أساليب التميز المؤسسي	٣,٧٢	١,٠٦	٤	كبيرة
٤	تُعد البيئة المدرسية مناسبة لتطبيق أساليب التميز المؤسسي	٣,٦١	١,٠٤	٥	كبيرة
٥	تعتبر مهام قائد المدرسة كثيرة وتُعيق تحقيق التميز المؤسسي	٣,٧٨	٠,٩٢	٢	كبيرة
		٣,٧٥	٠,٨٢		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٥) ان الدرجة الكلية للمجال بلغت (٣,٧٥) ، وانحراف معياري (٠,٨٢)، ودرجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج الى ان (٥) فقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة وتراوحت متوسطاتها بين (٣,٦١ – ٣,٨٨)

وقد جاءت الفقرة (٢) في المرتبة الأولى، ونصت على " يمتلك قائد المدرسة صلاحيات كافية لتحقيق التميز المؤسسي " بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (١,٢٠)، ودرجة ممارسة كبيرة ، وهذا يعزى إلى أهمية وجود قائد المدرسة في المدرسة حيث يمتلك قائد المدرسة صلاحيات كافية لتحقيق التميز المؤسسي ، وهي أمر لازم لتحقيق فعالية التنظيم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذى ينص على " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥≥ α) حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟**

الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير المراحل التعليمية :

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٦)

جدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاورأداة الدراسة تبعا لمتغير المراحل التعليمية

المحاور	المراحل التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف
إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي	ابتدائي	٤٠	٤,١٩	٠,٥١
	متوسط	٣٤	٣,٦٧	٠,٩٤
	ثانوي	٢٦	٣,٤٦	٠,٧١
دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	ابتدائي	٤٠	٤,٠٢	٠,٦٨
	متوسط	٣٤	٣,٧١	٠,٩٤
	ثانوي	٢٦	٣,٣٧	٠,٧١
الدرجة الكليه	ابتدائي	٤٠	٤,١١	٠,٥٧
	متوسط	٣٤	٣,٦٩	٠,٩٢
	ثانوي	٢٦	٣,٤٢	٠,٥٩

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع محاور أداة الدراسة تبعا لمتغير المراحل التعليمية ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ≥ α تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (٧) الآتي .

جدول(٧) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المراحل التعليمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي	بين المجموعات	٩,٥٦	٢	٤,٧٨	٨,٨٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٢,٣٢	٩٧	٠,٥٣		
	الكلي	٦١,٨٨	٩٩			
دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	بين المجموعات	٦,٦٧	٢	٣,٣٤	٥,٨٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٦٠,٧٧	٩٧	٠,٦٢		
	الكلي	٦٧,٤٥	٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧,٩١	٢	٣,٦٥		٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٩,٣٩	٩٧	٠,٥٠		
	الكلي	٥٧,٣١	٩٩			

تشير النتائج في الجدول(٧) إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05 α) في درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية .

وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق بالنسبة للمحاور تمّ استخدام اختبار(شيفيه Scheffe) للمقارنات البعدية، كما في الجدول الآتي

جدول(٨) المقارنات البعدية باستخدام اختبار(شيفيه Scheffe) تبعا لمتغير المراحل التعليمية

المحاور	الفئات	المتوسط	ابتدائي	متوسط	ثانوي
إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي	ابتدائي	٤,١٩	-	*٠,٥١	*٠,٧١
	متوسط	٣,٦٧	-	-	-
	ثانوي	٣,٤٦	-	-	-
دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	ابتدائي	٤,٠٢	-	-	*٠,٦٤
	متوسط	٣,٧١	-	-	-
	ثانوي	٣,٣٧	-	-	-
الدرجة الكلية	ابتدائي	٤,١١	-	-	*٠,٦٨
	متوسط	٣,٦٩	-	-	-
	ثانوي	٣,٤٢	-	-	-

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

تشير النتائج في جدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع محاور أداة الدراسة في درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تبعاً لمتغير المراحل التعليمية، وعلى جميع محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحاور لصالح المرحله الابتدائية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذى ينص على " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥≥ α) حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٩)

الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير سنوات الخبرة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية فقد تم استخدام إختبار(ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول (٩).

جدول(٩) اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	أكثر من ١٠سنوات (٦٢)		أقل من ١٠ سنوات (٣٨)		اختبار ت	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إسهام العاملين في تحقيق التميز المؤسسي	٤,٠٥	٠,٧٢	٣,٤٧	٠,٧٧	٣,٦٢ *	٠,٠٠١
دور القائد والبيئة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	٣,٩٥	٠,٧٩	٣,٤٤	٠,٧٨	٣,١٢ *	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٣,٩٩	٠,٧٣	٣,٤٥	٠,٦٨	٣,٥٦ *	٠,٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع محاور أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ تم تطبيق إختبار(ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين، وجاءت نتائجه كما في الجدول (٩) الآتي .

وتشير النتائج في الجدول(٩) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ويعزو الباحث الفروق التى ظهرت نتيجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تبعا لمتغير سنوات الخبرة إلى ان قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة الأكثر خبرة هم متحمسون للعمل الأكاديمي وأنهم أكثر تقبلا للأفكار التجديدية في اساليب واستراتيجيات التدريس ، وأكثر التزاما في حضور الدورات التدريبية ، اضافة إلى خبراتهم العالية فى بالتدريس وخاصة التخصصات التربوية منهم ولديهم معارف ومعلومات حول كل ماهو جديد في التدريس .

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

أولا: ملخص نتائج الدراسة :

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) وانحراف معياري(٠,٧٦)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع محاور أداة الدراسة في درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تبعاً لمتغير المراحل التعليمية.

- وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع محاور أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إقامة الدورات التدريبية المستمرة لقادة المدارس حول بيان معايير وأهداف وأساليب التميز المؤسسي, وبيان دور قائد المدرسة في ضوء ذلك.
- أن تهتم القيادات في المدارس بالتنمية المهنية للمعلمين بشكل أكثر مما هو عليه.
- العمل على تدريب المعلمين على مهارات إدارة الموقف التعليمي داخل القاعات الدراسية, والعمل على إتاحة الفرص أمام الطلاب باختيار الاستراتيجيات المناسبة لهم..
- العمل على تنظم ورش عمل للتدريب على إعداد البرامج والخطط الدراسية.
- تنظيم لقاءات وندوات علمية تعالج المعوقات التي تواجه قادة المدارس والعمل على ايجاد حلول لها.
- تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول سبل تطوير المهارات المهنية.
- الاهتمام بالبيئة المدرسية, وتهيئة المعامل التعليمية داخل المدارس بما يساهم في تحقيق التميز المؤسسي داخل المدرسة.
- منح المعلمين داخل الفصول الدراسية الحرية في اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ الدروس.
- قيام قادة المدارس بتهيئة الجو الاجتماعي الصحي داخل المدرسة؛ والعمل على أن تقوم العلاقات داخل المدرسة على الألفة والمحبة.
- الاستفادة من آراء المعلمين والإداريين داخل المدرسة في عملية التطوير وحل المشكلات, وتقديم التحفيز المستمر لهم؛ ليبذلوا مزيدًا من الجهد.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- المعوقات التي تواجه قيادات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهم..
- دور التنمية المهنية للمعلمين في تحسين الاداء لديهم.
- إجراء دراسة تتناول درجة وعي معلمي مدارس التعليم العام لمعايير وأبعاد وأساليب تحقيق التميز المؤسسي.

المراجع:

- أحمد, أحمد الإبراهيم(٢٠٠٢م). **معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية**, المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا "جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات-المعايير-الفرص ٢٠٠٢/٤/٢٨م.
- آل مزروع, بد بن سليمان(٢٠١٠م). **بناء نموذج لتحقيق التميز فى أداء الأجهزة الأمنية**, رسالة دكتوراه, جامعة نايف للعلوم الأمنية, الرياض.
- أوزي, أحمد(٢٠٠٥م). **المناهج الفعالة ودور المدرس فى تحقيق التميز والإبداع فى التعليم العالى**, المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم الجامعي, اليمن, ديسمبر/٢٠٠٥م.
- بطاح, أحمد(٢٠٠٦م). **قضايا معاصرة فى الإدارة التربوية**. عمان: دار الشروق.
- الدغمي, هيفاء راشد(٢٠١٩م). **التمكين الإداري فى التميز المؤسسي**, رسالة ماجستير, كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية, جامعة آل البيت, الأردن.
- السلمي, علي(٢٠١٤م). **الإدارة فى عصر العولمة والمعرفة**. القاهرة: سما للنشر والتوزيع.
- سهمود, إيهاب عبد ربه(٢٠١٣م). **واقع التميز فى جامعة الأقصى وسبل تطويرها فى ضوء النموذج الأوربى للتميزEFQM**. رسالة ماجستير, أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا, غزة.

- الشمراني, حامد(٢٠٠٩م). **معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية "تصور مقترح"**, رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة أم القرى.
- الشهري, عبد الله عجلان(٢٠١٤م). **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة**. رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة أم القرى.
- شوقي, قبطان(٢٠١٠م). **إدارة التميز: الفلسفة الحديثة لنجاح المنظمات في عصر العولمة والتنافسية**, الملتقى الدولي الرابع "المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية", الجزائر.
- العازمي, حماد شبيب(٢٠١٩م). **تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي**, القاهرة, مجلة الثقافة والتنمية, العدد ١٤٥.
- عامر, طارق(٢٠٠٧م). **معايير ونماذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**, مجلة اتحاد الجامعات العربية, عدد(٤).
- عباينة, رامي محمود, والشقران, رامي إبراهيم(٢٠١٣م). **درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد**, مجلة العلوم التربوية والنفسية, ١٤(٢).
- العمري, خلود خميس(٢٠١٥م). **معوقات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس بإدارة تعليم البنات بالمخواة من وجهة نظرهن**. رسالة ماجستير, جامعة الباحة.
- العنزي, خيفة محمود مسلم غريب(٢٠١٣م). **تنمية الإبداع الإداري بالمؤسسات التعليمية في ضوء إدارة التميز "رؤية مقترحة"**, مجلة كلية التربية, ٢(١٥٦), جامعة الأزهر.
- غنيم, أحمد بن علي (٢٠٠٥م). **تطبيق مبادئ الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة**, مجلة جامعة أم القرى, ١٧(٢).
- غوشة, ياسر, **التميز وأثره في تطوير منشآت القطاع الخاص وتجربة مركز الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن**, ملتقى الجودة وعرض أفضل الممارسات لجائزة الملك عبدالعزيز للجودة, ٢١-٢٢/أكتوبر/٢٠٠٨م, جامعة الزرقاء, الأردن.
- الفيروزآبادي, مجد الدين محمد بن يعقوب(١٤٢٩ه). **القاموس المحيط**. القاهرة: دار الحديث.
- القلاف, فوزي يعقوب(٢٠١٥م). **التميز المؤسسي في المدرسة الثانوية العامة في ضوء النماذج العالمية**, القاهرة, المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.
- مجمع اللغة العربية(١٤٣٢ه). **المعجم الوسيط**. ط٥. مصر: مكتبة الشروق العربية.
- المليحي, رضا(٢٠١٢م). **إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: عالم الكتب

نظـــــــريات تحـــــــفيز العامــلين

أ. أبرار إبراهيم دريس الدرعان

وزارة التعليم - سكاكا - المملكة العربية السعودية

Brro.47@hotmail.com

مقدمة في أهمية موضوع الحوافز:

شغل موضوع حفز الأفراد وأثره على أداء العمل الكثيرين من الباحثين منذ بدء العمل المنتظم في الحياة الاقتصادية، حيث كانت أهم الجهود في هذا المجال خلال العقود الماضية مبنية على نظريات علم النفس في الغرائز والدوافع ، وخلال تلك الفترة تطورت مجالات البحث وتعددت النظريات التي تحاول تفسير أسباب حفز الأفراد ففي منتصف القرن التاسع عشر بدأت الأفكار بترغيب الإنسان في العمل وحثه على الارتفاع بمستوى أدائه ، وفي بداية القرن العشرين بدأت تتبلور شكل الأفكار بصورة أكثر تحديدا او وضوحا في صورة نظريات للحوافز، ومما لاشك فيه أن هذه النظريات قد أرست مبادئ هامة وأساليب فنية وأفكارا ترتكز على تأملات فكرية راسخة وفروض علمية، ونتائج قد نجحت حينما وضعت في مجال التجربة ، زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتحفيز العاملين وخلق الرغبة لديهم للعمل الفعال بما يكفل الإنجاز الاقتصادي لأهداف المنظمة باعتبار ان سياسات الحوافز تلعب دوراً فعالاً في معالجة كثير من مشكلات الكفاية الإنتاجية سواء على مستوى المنظمة أو على مستوى المجتمع ككل وبصفة خاصة في مراحل النمو الاقتصادي والاجتماعي ، ترتبط فعالية المنظمة بمدى الجهد الذي يبذله الأفراد المكونون لهذه المنظمة، وتتوقف جهود الأفراد على مدى إحساسهم بالتكامل مع المنظمة والارتباط بأهدافها والوعي بمضمونها ، وحتى يمكن خلق فرق عمل متكاملة بالمنظمة فإن الضرورة تقتضي بأن يشعر جميع أفرادها بأهمية أفكارهم وفائدتها للإدارة، وهذا يتطلب قيادة إدارية تعترف بجهود الآخرين وقادرة على تنسيق هذه الجهود وتوجيهها وعلى إشباع رغبات أفارد المجموعات وحاجاتهم ، ويعتبر نظام الحوافز من الوسائل التي تستخدمها الإدارة لحث العاملين على بذل المزيد من الجهود لبلوغ الأهداف المحددة، وبالتالي يعتبر الهدف الرئيسي لنظام الحوافز هو تحقيق العاملين لمستويات عالية من الأداء ومن هنا نستطيع القول أن الحوافز هي بمثابة المقابل للأداء المتميز للأفراد العاملين بالمنظمة ، ويمكن التفرقة بين الدافع والحافز فالدافع شيء ينبع من نفس الفرد ويثير فيه الرغبة في العمل أي هو دفعة من الداخل تدفع الإنسان للبحث عن شيء محدد، وبالتالي توجه تصرفاته وسلوكه في اتجاه ذلك

الشيء أو الهدف أما الحافز على العمل فهو شيء خارجي يوجد في المجتمع أو البيئة المحيطة بالشخص يجذبه إليه باعتباره وسيلة لإشباع حاجاته التي يشعر بها ، من هنا ندرك أن الدوافع مؤشرات أو موجهات سلوكية تكمن في عقل الإنسان وفي تكوينه النفسي في حين أن الحوافز مؤشرات سلوكية خارجة عن كيان الإنسان، ولما كان سلوك الإنسان يحتل أهمية خاصة في المنظمة ونظراً لما تمثله الحوافز من أهمية في توجيه السلوك الإنساني إلى حيث تتحقق الأهداف المطلوبة .

مشكلة البحث :

يطرح هذا البحث عدة تساؤلات تساهم في الوصول الى مدى أهمية الحوافز في رفع كفاءة العاملين في المنظمات وهي كالتالي : .

- هل تساهم الحوافز في إشباع العملين ورفع روحهم المعنوية ؟

- هل تساهم في إعادة تنظيم منظومة احتياجات العاملين وتنسيق أولوياتها ؟
- هل تساهم الحوافز في التحكم في سلوك العاملين بما يضمن تحريك هذا السلوك وتعزيزه و توجيهه وتعديله حسب المصلحة المشتركة بين المنظمة والعاملين ؟
- هل تنمي الحوافز عادات وقيم سلوكية جديدة تسعى المنظمة إلى وجودها بين العاملين؟
- هل تساهم في تعزيز العاملين لأهداف المنظمة أو سياساتها وتعزيز قدراتهم وميولهم؟
- هل تنمي الطاقات الإبداعية لدى العاملين بما يضمن ازدهار المنظمة وتفوقها ؟
- هل تساهم في تحقيق أي أعمال او أنشطة تسعى المنظمة على إنجازها ؟

صعوبات البحث :

تكمن صعوبة البحث في المحاولة في معرفة الأسباب التي تجعل بعض العاملين لا يشعرون بأي محفز للعمل :

- بسبب خوف أو رهبة من المؤسسة ؟
- هل بسبب كثرة الإجراءات الشكلية التي ليس منها فائدة ، والتي لا يمكن اختصارها أو تجاوزها ؟
- هل بسبب شعور العاملين بالقلق لوجود موعد محدد لإنهاء العمل ؟
- هل بسبب تعارض وتقاطع الأوامر الصادرة من مصادر مختلفة ؟
- هل بسبب قلة التدريب ؟
- كثرة سوء التفاهم بين المسئولين والإدارة ؟
- التقاطع بين أهداف المؤسسة بعيدة المدى مع الأهداف قصيرة المدى ؟
- بسبب قلة التوجيه ؟
- الأهداف غير واضحة ؟
- قلة الوقت وقلة المصادر التي يحتاج لها لإنجاز العمل ؟
- عدم اكتراث الإدارة بتقييم العاملين الجيدين وإسهاماتهم المميزة ؟

طريقة البحث :

قد استخدام منهج الوصفي و هو أحد أنواع مناهج البحث العلمي وهو أسلوب من أساليب البحث عن المعلومات، ويعتمد على توفر المعلومات الكافية والصحيحة عن ظاهرة ما، وضمن فترة زمنية محددة، وذلك من أجل الحصول على نتائج أفضل يتم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما يتوافق مع معلومات الظاهرة ، وفيما يلي عرضٌ له ،و خصائص المنهج الوصفي: إن المنهج الوصفي يُعتبر الأنسب في التعامل مع الظواهر الإنسانية، والاجتماعية . يستخدم الباحث هذا المنهج عندما تتوفر لديه معرفة ومعلومات كافية عن الظاهرة. يتصف المنهج الوصفي بأنه واقعي، لأنه يدرس الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ، شروط استخدام المنهج الوصفي: جمع المعلومات وكافة البيانات المتعلقة بالظاهرة، من أجل تفسير مشكلة البحث. أن يمتلك الباحث المهارة على استخدام كافة أدوات هذا المنهج؛ كأدوات القياس والتحليل ،خطوات المنهج الوصفي الشعور بالمشكلة، وجمع المعلومات عنها تحديد المشكلة ، وضع فروض الدراسة التي تجيب عن العنوان

بصورة مؤقتة، تحديد مجتمع البحث، والعينة التي ستتمّ عليها الدراسة، تحديد أدوات جمع البيانات كالاستبانات، أخيراً يتم كتابة النتائج وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات.

خطة البحث :

❖ **المبحث الأول: التحفيز**

هو العملية التي تسمح بدفع الأفراد وتحريكهم من خلال دوافع معينة نحو سلوك معين أو بذل مجهودات معينة قصد تحقيق هدف.

عناصره التحفيز:

تتمثل في:

الحافز: الدافع الذي يدفع الفرد إلى سلوك أو اتجاه معين، ويشرط فيه أن يكون قادر على التحفيز.

المحفز: وهو الشخص الذي يقوم بعملية التحفيز، أن يكون مطلعا على حاجات الآخرين وقادر على التحفيز، وجود هدف يوجه إليه الأفراد، أن تكون لديه خبرة كافية.

المحفز: هو الشخص الذي تم دفعه للقيام بسلوك معين ويشترط فيه:

القدرة: فالشخص المؤهل والقادر هو الذي يمكن تحسين أدائه.

الرغبة: للوصول إلى الهدف وإدراكه.'

التحفيز هو : عبارة عن مجموعة الدوافع التي تدفعنا لعمل شيء ما .

والخيرون يتحفزون لعمل ما يعتقدونه أكثر ارتباطاً بمصلحة دينهم مما يجعله يقودهم إلى إنجازات عظيمة و أعمال إنسانية كبيرة .

ولو نظرنا إلى عملية التحفيز من وجهة نظر إدارية فمن المهم جدا أن ندرك الحقيقة التالية: وهي أنك لا تستطيع أن تحفز الآخرين ، ولكنك تستطيع فقط أن تؤثر على ما يحفزهم .

ترتبط فعالية المنظمة بمدى الجهد الذي يبذله الأفراد المكونون لهذه المنظمة، وتتوقف جهود الأفراد على مدى إحساسهم بالتكامل مع المنظمة والارتباط بأهدافها والوعي بمضمونها.

وحتى يمكن خلق فرق عمل متكاملة بالمنظمة فإن الضرورة تقتضي بأن يشعر جميع أفرادها بأهمية أفكارهم وفائدتها للإدارة، وهذا يتطلب قيادة إدارية تعترف بجهود الآخرين وقادرة على تنسيق هذه الجهود وتوجيهها وعلى إشباع رغبات أفارد المجموعات وحاجاتهم.

ويعتبر نظام الحوافز من الوسائل التي تستخدمها الإدارة لحث العاملين على بذل المزيد من الجهود لبلوغ الأهداف المحددة، وبالتالي يعتبر الهدف الرئيسي لنظام الحوافز هو تحقيق العاملين لمستويات عالية من الأداء ومن هنا نستطيع القول أن الحوافز هي بمثابة المقابل للأداء المتميز للأفراد العاملين بالمنظمة

❖ المبحث الثاني : أنواع الحوافز:

توجد تصنيفات متعددة ومتنوعة للحوافز، ومتداخلة مع بعضها البعض، حيث تعددت تقسيمات الباحثين في مجال الحوافز لوسائل أو أساليب يمكن للإدارة استخدامها للحصول على أقصى كفاءة ممكنة من الأداء الإنساني للعاملين، وأهمها هذه التقسيمات:

١- من حيث طبيعتها أو قيمتها:

أ#- الحوافز المادية:

والحافز المادي هو الحافز ذو الطابع المالي او النقدي او الاقتصادي ، والحوافز المادية هي التي تقوم بإشباع حاجات الإنسان حاجات الأساسية فتشجع العاملين على بذل قصارى جهدهم في العمل، وتجنيد ما لديهم من قدرات، والارتفاع بمستوى كفاءتهم

و الحوافز المادية تشمل كل الطرق المتعلقة بدفع مقابل مادي على أساس الإنتاج لزيادته من حيث الكم أو تحسينه من حيث النوع، أحدهما أو كلاهما، و على ذلك فإن العامل كلما أنتج أكثر أو أفضل كلما تحصل على كسب أكبر.

و تعد الحوافز المادية من أقدم أنواع الحوافز و تتميز بالسرعة و الفورية و إحساس الفرد بالنتيجة المباشرة لمجهوده، و الحوافز المادية قد تكون إيجابية كمنح المكافئات و المساعدات أو إعطاء العلاوات. و قد تكون سلبية كالحرمان من المكافئات أو العلاوات أو تخفيض الراتب.

و تكون الحوافز المادية على أشكال مختلفة منها:

الأجر: و يعد من أهم الحوافز المادية و كلما كان كبيرا كان له دور كبير في إشباع أكبر قدر من الحاجات مما يعطي رضا وظيفيا أكبر.

الرضا الوظيفي: يعرف بأنه شعور الفرد بالسعادة و الارتياح أثناء أدائه لعمله و يتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله و مقدار ما يحصل عليه فعلا في هذا العمل. و يتمثل في المكونات التي تدفع الفرد إلى العمل و الإنتاج.

المكافآت: التي يتقاضاها بعض العاملين لقاء أعمال غير عادية يقومون بها.

مكافآت العمل الإضافي: بعض الأعمال فيها أوقات العمل أكثر من الساعات المعتادة مما يستدعي إعطاء حافز مادي للعمل الإضافي.

المشاركة في الأرباح: حيث تقوم الإدارات بإعطاء عامليها أسهما في شركاتها لتحفيز العاملين.

الترقية: حيث لها دور كبير في حفز العاملين و تعد حافزا ماديا لأنها غالبا ما تتضمن زيادة الأجر كما يمكن أن تكون حافز معنوي.

التأمين الصحي: يعتبر من الحوافز التي تقدمها بعض المؤسسات لعامليها و أسرهم و يعتبر تخفيف للأعباء المالية.

العلاوات الدورية و الاستثنائية: و هي من الحوافز المادية الجيدة التي تحفز العاملين لأداء أفضل.

السكن و المواصلات: حيث يعتبر في نظر العاملين حافزا جيدا لما فيه من تخفيف لعبء النفقات.

ربط الأجر بالإنتاج: و ذلك لإيجاد علاقة طردية بين كل من الأجر و الإنتاج، فكلما زاد الإنتاج زاد دخل العامل.

الضمان الاجتماعي: و هو ضمان المستقبل بعد بلوغ سن التقاعد أو للظروف الصحية التي قد توقفه عن العمل، و في الحالتين يوفر له ضمان مادي لحياة كريمة.

- من مزايا الحافز المادي:

السرعة الفورية والأثر المباشر الذي يلمسه الفرد لجهده

تحسين الأداء بشكل دوري ومنتظم

اشتماله على معان نفسية واجتماعية

- من عيوبه:

أنها تدفع العمال إلى العمل الشاق و المضني الذي غالبا ما يؤثر على صحتهم الجسدية أو حالتهم النفسية مستقبلا.

إن هذا الأسلوب المادي في تقييم الحوافز لا يصلح أساسيا لتحديد المقابل المالي لكثير من الأعمال التي لا يحدد الأجر فيها على أساس الإنتاج مثل أعمال الخدمات و الإشراف و كذلك أعمال البحث العلمي.

ب- الحوافز المعنوية:

إن حاجات الإنسان متعددة، و بالتالي تحتاج إلى مصادر إشباع متعددة، فهناك بعض الحاجات يمكن أن تشبع ماديا و البعض الآخر يشبع معنويا. إذا هنالك حاجات لدى الإنسان لا يمكن إشباعها إلا بالحوافز المعنوية.

و هي الحوافز التي تساعد الإنسان و تحقق له إشباع حاجاته الأخرى النفسية و الاجتماعية، فتزيد من شعور العامل بالترقي في عمله و ولائه له، و تحقيق التعاون بين زملائه.

و الحوافز المعنوية لا تقل أهمية عن الحوافز المادية، بل إن المادي منها لا يتحقق مالم يقترن بحوافز معنوية، و تختلف أهمية الحوافز المعنوية وفقا للظروف التي تمر بها المنظمة، لهذا فإن لها أن تختار ما بين الحوافز المعنوية ما يلائم ظروفها. و الحوافز المعنوية هي التي تشبع حاجة أو أكثر من الحاجات الاجتماعية أو الذاتية للفرد العامل، كالحاجة للتقدير أو القبول الاجتماعي، و الحوافز المعنوية يمكن أن تكون حوافز معنوية إيجابية، و يقصد بها كل ما ترتب عليه

من رقع الروح المعنوية لدى الأفراد، مثل الإجازات و الترفيه. و يمكن أن تكون حوافز معنوية سلبية، و هي كل ما يترتب عليه من ردع المهمل أو المقصر مثل اللوم و التوبيخ و غير ذلك. و لابد من أن يتم استخدام النوعين معا بشكل متوازن.

و من أشكال الحوافز المعنوية:

الوظيفة المناسبة: حيث تنبع أهميتها من أنها تجعل الطريق ممهدا للموظف لكي يبرز طاقاته وإمكاناته.

الإثراء الوظيفي: هذا الأسلوب يعمل على تنويع واجبات الوظيفة و مسئولياتها و التجديد في أعبائها بالشكل الذي يهيئ لشاغلها أن يجدد قدراته و يطور مهاراته لمقابلة هذه الأعباء و المسؤوليات.

المشاركة في اتخاذ القرارات: و يعني إشراك العاملين عند اتخاذ القرارات التي لها علاقة بأعمال العاملين.

الترقية: تعتبر حافز معنوي إلى جانب كونها حافز مادي، إذ أنها تحمل معها زيادة في الأعباء والمسؤولية و تأكيد الذا

الباب المفتوح: و يدخل ضمن الحوافز المعنوية التي تقدم لإشباع حاجات تأكيد الذات و احترام الآخرين. و يعني الباب المفتوح السماح للعاملين بتقديم المقترحات و الآراء التي يرونها مباشرة إلى رؤسائهم.

لوحات الشرف: و يعني بذلك إدراج أسماء المتميزين في العمل في لوحات الشرف داخل المنظمة مما يزيد ولائهم و يدفعهم للمزيد من الجهد.

المركز الاجتماعي: فالوظيفة التي تحقق للإنسان مركزا اجتماعيا مرموقا تعد حافزا إيجابيا و تمثل إشباعا لحاجات الإنسان. والمركز الاجتماعي من الأمور التي يسعى الفرد إلى اكتسابها و الحفاظ عليها.

تسليم الأوسمة: وهذا الحافز الإيجابي يعطى لمن كانت خدماته كبيرة أو جليلة، و يعد هذا الحافز دافعا للعاملين لإبراز قدراتهم و أحقيتهم بالتقدير و الاحترام.

المبحث الثالث : أنواع النظريات

أ- النظرية الكلاسيكية:

نبعت هذه النظرية أساسا من التطور الطبيعي لمبادئ الإدارة العامة التي نادى بها "فريدريك تايلور" الذي يعتبر مؤسس هذه النظرية وترتكز هذه النظرية أساسا في مجال الحوافز على أن النقود هي خير دافع للعمل في المنظمات وأن العامل بطبيعته يسعى دائما لزيادة أجره وتطبيقا لهذا الاتجاه فإنه يجب ربط الأجر بإنتاجية العمل بمعنى أنه كلما زاد الإنسان في إنتاجيته زاد أجره.

وتعتبر نظرية "تايلور" بداية لتطور مفاهيم وأسس الإدارة وكانت مساهماتها ثورة على بعض المفاهيم السائدة وانطلاقة نحو المزيد من الدفع للحركة الإنتاجية في المنظمات المختلفة.

وقد بنى "فريدريك تايلور" نظريته في الإدارة العلمية للأفراد على فرضين أساسين هما:

- أن تطبيق الأساليب العلمية في العمل يؤدي إلى الكفاية في الإنتاج.
- أن تطبيق الحوافز النقدية يؤدي إلى زيادة الإنتاج.

يعتقد البعض أن النظرية الكلاسيكية نظرية متشائمة تعتقد أن العاملين كسالى بطبعهم لا يرغبون في العمل ويتميزون بالأنانية والسلبية وطموحاتهم ضئيلة ويفضلون الانقياد والحوافز التي تقدمها هذه النظرية لا تخرج عن كونها حوافز مادية باعتبار أن العامل مخلوق اقتصادي تنحصر حاجته في الأشياء المادية والآمان.

وعليه فإن الانتقادات الأساسية التي توجه لهذه النظرية تجاهلها لآدمية الإنسان ومعاملته كالآلة من خلال تركيزها على الحافز المادي حيث ترى أن بزيادته تزيد الإنتاجية متجاهلة العوامل المعنوية والنفسية والاجتماعية.

ب- نظرية العلاقات الإنسانية:

جاءت هذه النظرية كرد فعل للنظرية الكلاسيكية حيث وجهت هذه النظرية اهتمامها للعنصر البشري وعلاقات الأفراد مع رؤسائهم وجماعة العمل في داخل المنظمة.

وترى هذه النظرية أن العامل له حاجات ودوافع لا تنحصر فقط في الحاجات الجسمية وحاجات الأمان ولكن هناك حاجات نفسية واجتماعية عند العاملين أهمها احترام النفس وتأكيد الذات واحترام الآخرين لذا فإن الحوافز التي تقدمها الإدارة يجب أن لا تقتصر على الحوافز المادية فحسب بل تتعدى إلى الحوافز المعنوية.

ساهم في هذه النظرية عدد من علماء الإدارة بقيادة "التون مايو" وتميزت هذه النظرية بعدد من القواعد والأساليب التي أعدت لمساعدة المديرين في دفع العاملين وتحفيزهم وتركز مجموعة الأساليب هذه على ثلاثة أنشطة إدارية رئيسية هي:

تشجيع العاملين على المشاركة في القرارات الإدارية.

إعادة تصميم الوظائف بطريقة توفر قدرا أكبر من التحدي لقدرات العاملين ومن المشاركة في نشاطات المنظمة ، تحسين تدفق الاتصال بين الرئيس والمرؤوسين .

ج- نظريات الحاجات الإنسانية:

يعتبر مؤسس هذه النظرية هو "إبراهام ما سلو" وهي من أكثر النظريات شيوعا وقدرة على تفسير السلوك الإنساني في سعيه لإشباع حاجاته المختلفة وتركز هذه النظرية على ضرورة التعامل مع الحاجات والدوافع المختلفة الكامنة في ذات الفرد حيث إن التعرف الدقيق على هذه الاحتياجات والدوافع هو الذي يمكن الإدارة وأصحاب القرار من وضع وتطبيق نظم الحوافز في المنظمات وتقوم هذه النظرية على مبدأين أساسين هما :

- أن حاجات الفرد مرتبة تصاعديا على شكل سلم بحسب أولوياتها للفرد ووفقا لهرم "ما سلو"

- الحاجة إلى تحقيق الذات
- الحاجات الاجتماعية
- حاجات الأمن والسلامة
- الحاجة إلى التقدير
- الحاجات الفسيولوجية

- إن الحاجات غير المشبعة هي التي تؤثر على سلوك الفرد وبالتالي ينتهي دورها في عملية التحفيز.

ويلاحظ أن "ما سلو" رتب الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وتندرج تلك الحاجات ارتفاعا حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات، فالحاجات الفسيولوجية هي عبارة عن الحاجات الأساسية لبقاء حياة الإنسان إذ تتوقف نشاطاته وحيويته عليها كما تعتبر نقطة البداية في الوصول إلى إشباع الحاجات الأخرى، والحاجات الفسيولوجية مثل (الطعام والشراب والنوم) فإن العمل الذي يخدم تحقيق هذه الحاجات إلى قدر معين سيكون موضوع قبول أو رضا بالنسبة للعاملين، أما الحاجة إلى الأمن تأتي في الدرجة الثانية بعد تحقيق الإشباع من الحاجات الفسيولوجية وإن وصول الإنسان إلى هذه الحاجة هو مطلب يسعى إليه كل فرد فالإنسان يريد تحقيق نوع من الأمن، سواء من ناحية تأمين الدخل المستمر الذي يحصل عليه لتأمين حياة معيشية ملائمة له ولأسرته أو في حمايته من

الأخطار التي يمكن أن تحدث له نتيجة للعمل الذي يزاوله فإن عدم تحقيق هذه الحاجة سيخلق نوعا من الاضطراب النفسي للعامل مما ينعكس سلبا على العمل الذي يقوم به، أما الحاجات الاجتماعية فهي تظهر من طبيعة التكوين البشري

فالإنسان مخلوق اجتماعي في أن يكون محبوبا ويحظى بالتقدير من الآخرين وذلك عن طريق انتمائه للآخرين وتحقيق نوع من التعايش القائم على المحبة والألفة.

ولقد أوضحت كثير من الدراسات أن جو العمل الذي لا يشبع هذه الحاجات الاجتماعية يؤدي إلى اختلال التوازن النفسي لدى العامل وبالتالي يؤدي إلى مشكلات من شأنها أن تؤدي إلى ارتفاع معدلات الغياب ونقص الإنتاجية وترك العمل، أما حاجات التقدير فالإنسان بعد تحقيقه لحاجاته الاجتماعية يبحث عن الحاجة إلى التقدير والتي تعطيه الشعور بالثقة والجدارة وأنه جزء مفيد في المجتمع الذي يعيش فيه بالإضافة إلى الحصول على التقدير والاحترام من الآخرين وإحساسه بمكانته وهيبته، ويساعد على تحقيق الطموحات العليا للفرد في أن يكون الإنسان ما يريد أن يصل إليه وهي المرحلة التي يصل فيها الإنسان إلى درجة مميزة عن غيره ويصبح له كيان مستقل علما بأن الحاجة إلى الاستقلال من أهم مكونات

الحاجة إلى تحقيق الذات، وعلى الإدارة أن تحقق ذلك بتعويض السلطات والصلاحيات وإقامة الفرصة في المشاركة في وضع وتحديد الأهداف.

لا شك أن نظرية الحاجات تعد مرتكز أساسي في فهم دافعية الإنسان في العمل وسعيه لإشباع حاجاته المختلفة ولقد وضع " ما سلو " في نظريته أن درجات الحاجات الإنسانية وأولوية إشباعها تتسم بطابع العمومية والشمول حيث افترض وجودها لدى أي فرد كما أن عدم إشباع الحاجة يلعب دورا في تحديد مدى أهميتها وسيطرتها وإلحاحها على الفرد.

د- نظرية العاملين:

الفضل في تأسيس هذه النظرية يرجع إلى" فريدريك هيرزبيرج" وزملاءه حيث توصلا إلى أن لكل إنسان مجموعتين مختلفتين من الاحتياجات الإنسانية وأنهما يؤثران على سلوك الفرد بطرق متباينة وقد وجدوا أن استياء الفرد ينتج عن

عدم توفر بيئة صالحة ومناسبة للعمل كما توصلا إلى أن رضا الفرد عن عمل ما إنما يعود إلى العمل ويرى " فريدريك " أن الإنسان لن يشعر بالرضا إلا إذا تحققت له جميع وسائل الإشباع المختلفة من عوامل صحية وبيئية ومادية، وهذا الإشباع يمنع الاستياء وشعور العامل بالتعاسة، ومحددات الرضا التي اصطلح على تسميتها (العوامل الحافزة) هي الإنجاز والاعتراف والتقدير وطبيعة العمل والترقية وزيادة المسؤوليات وهذه العوامل الحافزة تعمل على تحريك جهود الأفراد وزيادة نشاطهم وتحقيق أداء جيد ينعكس إيجابيا على تحقيق أهداف المنظمة، أما محددات عدم الرضا اصطلح على تسميتها بالعوامل الوقائية وهي سياسة الإدارة والإشراف والعلاقات الشخصية والراتب أو الأجر وظروف العمل

والأمن الوظيفي والمستوى الاجتماعي وتعمل هذه العوامل الوقائية على مساعدة الفرد على الانتماء لعمله وأن هذه العوامل تساعد على النمو النفسي السوي الذي يساهم بدوره في تحقيق الرضا الوظيفي.

ويتضح لنا من هاتين المجموعتين من العوامل أن المجموعة الأولى وجودها يزيد من رضا الفرد لكن انعدامها لا يؤثر سلبيا على رضا الفرد وسميت هذه بالعوامل الدافعة، أما المجموعة الثانية من العوامل التي يمنع وجودها حالة عدم الرضا ولكنها لا تزيد من رضا الفرد وإذا وجدت هذه العوامل سميت بالعوامل الوقائية أي أن مجموعة العوامل الدافعة (الأولى) مرتبطة بطبيعة العمل نفسه أما مجموعة العوامل الوقائية (الثانية) مرتبطة ببيئة العمل، فطبيعة هذه العلاقة بين المجموعتين من العوامل تمثل جوهر هذه النظرية ولذلك سميت بنظرية العاملين .

وهناك بعض الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية مثل:

- أنها أدت إلى تفرقة مصطنعة بين مجموعتين من العوامل المؤثرة على الأداء الإنساني للأفراد وحوافزهم.

- أن الرضا الوظيفي يمكن أن يكون عكس عدم الرضا لأن إشباع الحاجات الفردية سواء العوامل الدافعة أو العوامل الوقائية يؤدي إلى الرضا إلا أن عدم إشباعها يؤدي إلى عدم الرضا.

هـ - نظرية التوقع:

مؤسسها هو " فيكتور فروم "وتركز نظريته على عامل التوقع كأساس في حاجات ودوافع الإنسان بالإضافة إلى العوامل الداخلية والخارجية كمحرك للسلوك الإنساني لذا فإن عنصر الترقب والتوقع الذي تقوم عليه هذه النظرية يعتبر عاملا قويا في دفع الإنسان إلى اتخاذ سلوك معين أو الامتناع عنه فإذا توقع الإنسان أنه سيحصل على إشباع معين خلال فترة مستقبلية فإنه سيظل يعمل حتى يحقق هذه الرغبة أما إذا لم يتوقع الإشباع المطلوب من هذا السلوك لظروف معينة فإن ذلك قد يؤدي به إلى إلغاء هذا السلوك والتوقف عنه.

وتقوم نظرية التوقع على افتراض مفاده أن سلوك الفرد يعتبر مؤشرا على الدرجة التي يتوقع فيها أن هذا السلوك سيوصله إلى الأهداف والنتائج في المستقبل فهي عملية توقعيه بأن السلوك الحالي سيؤدي به إلى نتيجة معينة في المستقبل فالدافع هناك ليس نابعا من داخل الفرد أو من بيئة العمل المحيطة به بل إنه يكمن في النتائج المتوقعة في المستقبل.

ولقد واجهت هذه النظرية عدة انتقادات حيث خضعت افتراضات "فروم" لعدة محاولات لفحصها وإمكانية التأكد من ثبوت صحتها وقد أوضحت تلك الدراسات أن النظرية لا زالت تواجه بعض المشكلات تتمثل في صعوبة قياس التوقع والمنفعة العائدة من السلوك كما أن تعدد وتعقد المتغيرات التي تشمل عليها النظرية يجعل من الصعب دراستها والتحكم بها ومعرفة مدى العلاقة بين هذه المتغيرات وتداخلها مع بعضها البعض مما يضع الصعوبات حول تفسير الدوافع الإنسانية بطريقة واضحة ومحددة.

و- النظرية اليابانية:

قام "وليم أوشي" بتطوير منظور آخر للتحفيز، وتفترض النظرية (Z) الإدارة الجيدة هي التي تحتوي وتحتضن العاملين في كل المستويات وتتعامل معهم، كما لو كانوا أسرة واحدة.

وتدعو هذه النظرية إلى إشباع حاجات المستوى الأدنى في هرم "ما سلو" من خلال الاهتمام برفاهية العامل، كما أنها لا تؤدي إلى إشباع حاجات المستوى الأوسط من خلال الاعتماد على مشاركة الجماعة في اتخاذ القرار هذا وبالإضافة إلى

إشباع حاجات المستوى الأعلى من خلال توجيه الدعوة للعاملين لتحمل المسؤولية الفردية، ويعتقد المديرون الذين يتبنون النظرية (Z) أن العاملين الذين يتحلون بالشعور بالذات والشعور بالانتماء يراعون ضمائرهم أثناء أداء مهام وظائفهم، كما أنهم سيحاولون تحقيق أهداف المنظمة بحماس أكبر.

نظرية الإنجاز:

يرجع الفضل في تأسيس هذه النظرية إلى "ديفيد ماكيلان" حيث تشير المفاهيم الأساسية لهذه النظرية إلى أن الحاجات الإنسانية بطبعها نسبية الاستقرار، فطاقة الإنسان الداخلية الكامنة تبقى ساكنة حتى يأتي مثير أو عامل ما يحركها أو

يثيرها ويعبر عن هذا العامل أو المثير عادة بالحافز الذي يعتبر ترجمة لهدف معين إذ أن تحقيق هذا الهدف من قبل الفرد يؤدي إلى إشباع الحاجة التي أثارتها لديه وشكلت بالتالي دافعيته.

وترى هذه النظرية أن الفرد لديه أربع حاجات رئيسية وهي:

الحاجة إلى القوة: والذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يبحثون عن فرص كسب المركز والسلطة وهم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرص كسب القوة.

الحاجة إلى الإنجاز: والذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يبحثون عن فرص حل مشكلات التحدي والتفوق.

الحاجة إلى الانتماء: والذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يجدون في المنظمة فرصة لتكوين علاقات صداقة جديدة وهؤلاء يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل المتكرر مع زملاء العمل.

الحاجة إلى الاستقلال: والأفراد الذين لديهم هذه الحاجة يعطون قيمة وأهمية كبيرة للحرية والاستقلالية في العمل والسيطرة والتحكم بمصيرهم الشخصي وبالتالي هم يفضلون أن يعملوا في وظائف تحقق لهم ذلك.

ح- نظرية X،Y :

تنطلق هذه النظرية في جوهرها من نظرة المديرين للأفراد العاملين حيث ينظر بعض المديرين إلى العامل على أنه كسول متراخي يكره المسؤولية بطبعه وغير مبادر، بينما ينظر البعض الآخر من المديرين إلى العامل على أساس انه كفؤ وقادر على العمل وراغبا فيه ولا يكره المسؤولية بل يتحمس للقيادة.

ويرى " دوجلاس ماكر يجور" مؤسس هذه النظرية أن الفئة الأولى من المديرين (X) تنظر إلى العامل نظرة متشائمة سوداوية وغير إنسانية حيث يرون في الأجور والمرتبات والحوافز أنها لا تخرج من كونها (الجزرة التي يسعى العامل للحصول عليها في مقابل أداءه) وبالتالي فإن اللتواني في العمل يحول هذه الوسائل إلى (العصا) التي يمكن للإدارة استخدامها للضغط على العاملين، وعليه لكي تتمكن الإدارة من القيام بأعمالها يجب عليها أن تتخذ وسائل العنف والتهديد المستمر والإشراف والرقابة المحكمة، وهذه هي فلسفة الضغط أو ما يسمى بنظرية (X)

أما المديرين(Y) الذين يمثلون الفئة الثانية فتنظر إلى العامل نظرة متفائلة وإنسانية حيث يرون ضرورة تحرير الفرد العامل من الرقابة المباشرة وإعطاءه الحرية لتوجيه أنشطته وتحمل المسؤولية فيما تتطلب الأخذ بمبدأ اللامركزية وتفويض السلطات للمرؤوسين ومشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات وهذا هو جوهر فلسفة(Y). ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية أنها تجاهلت وجود منطقة وسطى ما بين (Y،X)

حيث إنه ليس بالضرورة أن ينتمي جميع الأفراد إما لـ (X) أو لـ (Y) كما تجاهلت هذه النظرية أسلوب القيادة الفعالة، إذ أن القائد الفعال يستطيع أن يغير أسلوبه القيادي بما يتوافق مع طبيعة المشكلة التي يواجهها.

❖ المبحث الرابع : متطلبات نجاح نظام الحوافز:

إن نجاح نظام الحوافز يتطلب تحقيق التوازن بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين، ويرتبط نجاح هذا النظام بعدد من الخطوات نجملها فيما يلي (Stefan, 1988):

الخطوة الأولى ترتكز على الجوانب التالية:

١. ان تكون أهداف المنظمة واقعية، وترتبط بسياسات توفر لها إمكانية التنفيذ وبنظام حوافز يوفر الإشباع للعاملين بحصولهم على حوافز تتناسب مع الجهد المبذول لتحقيق الهداف والعمل على تجاوزها.

٢.أن يعمل نظام الحوافز على تنمية شعور العاملين بالفردية وتأكيد الذات من خلال العمل والرغبة في التعاون مع الآخرين للوصول لأفضل مستويات الأداء.

٣.أن يشعر العاملون بأهمية البرنامج لهم وبالتالي أن يكون هناك اقتناع تام من قبل العاملين وذلك من خلال خلق اتجاهات لهم عند تصميم البرنامج.

٤.يراعى ان يكون دخل العامل من تطبيق البرنامج أعلى منه عند عدم تطبيقه أو عدم وجود برنامج أصلاً حتى يشعر العاملون بأهمية البرنامج لهم.

٥.يجب وضع معايير الأداء أو معدلات القياس من خلال دراسات للحركة والزمن وعلى ضوئهما يتم وضع تلك المعايير مع مراعاة ظروف التطبيق الفعلية وتجنب الظروف غير العادية.

٦.أن يتناسب الحافز مع مهارة العامل ومقدار الجهد الذي يبذله، وأن يكون في إمكانه الحصول على زيادة في الحافز مع مضاعفة الجهد.

❖ المبحث الخامس : مراحل تصميم نظام الحوافز:

إن تصميم نظام الحوافز يشمل عدة مراحل أو خطوات يمكن توضيحها كما يلي (ماهر، ١٩٩٩)

١- تحديد هدف النظام:

لابد في البداية أن يتم تحديد هدف عام لنظام الحوافز سواء أكان هذا الهدف في شكل تعظيم للأرباح أو زيادة المبيعات او الإيرادات أو قد يكون تخفيض للتكاليف أو التشجيع على أفكار جديدة أو تحسين للجودة أو غيرها من الأهداف. ولتحقيق

هذا الهدف العام فإنه يجب تقسيمه إلى أهداف جزئية بحسب وحدات التنظيم (الأنشطة، الإدارات، الفروع ، الأقسام) ولذلك فإن نظام الحوافز الشامل يمكن أن يتضمن عدة أنظمة فرعية بداخله، فهذا نظام جزئي لرجل البيع وذلك نظام جزئي لرجال الإدارة العليا.

٢- دراسة الأداء:

في هذه المرحلة يتم تحديد وتوصيف للأداء المطلوب وكذلك تحديد طريقة لقياس الأداء الفعلي.

ولتحديد وتوصيف الأداء المطلوب لابد من:

أ-وجود وظائف ذات تصميم سليم، محدد فيه واجبات ومهام كل وظيفة بشكل واضح ومفهوم.

ب-وجود عدد سليم للعاملين لا اكثر ولا اقل مما يجب.

ت-وجود طرق عمل سليمة من لوائح وخطوات كاملة للعمل وأساليب للأداء والاتصال.

ث-وجود ظروف عمل ملائمة من تجهيزات وأدوات وإضاءة وتهوية ومواصلات وغيرها مما يسهل الأداء.

ج-وجود سيطرة كاملة للفرد على العمل، فلا يمكن محاسبة الفرد على عمل ليس له أي سيطرة عليه.

٣- تحديد ميزانية الحوافز:

يقصد بميزانية الحوافز ذلك المبلغ الإجمالي المتاح لمدير نظام الحوافز لكي ينفق على هذا النظام، ويجب أن تغطي الأموال المخصصة في ميزانية الحوافز البنود التالية:

- قيمة الحوافز والجوائز: وهي تمثل الغالبية العظمى لميزانية الحوافز.
- التكاليف الإدارية: مثل تكاليف تصميم النظام وتعديله وتدريب المديرين على النظام.
- تكاليف الترويج: وهي تغطي بنوداً مثل النشرات والكتيبات (التعريفية)، الملصقات الدعائية، المراسلات والحفلات.

ويجب التفرقة بين نوعين من ميزانيات الحوافز عند تحديد حجم ميزانية الحوافز:

أ-ميزانية ثابتة: يتم تحديد مبلغ ثابت ومعروف مسبقاً، فمثلاً يحدد مبلغ ٣ مليون ريال خلال العام القادم وفقاً للخبرة السابقة للمنظمة، وحجم ميزانية الأجور وأهمية الحوافز لزيادة الإنتاج.

ب-ميزانية مرنة: حيث تكون الميزانية متغيرة، وغير محددة سلفاً وذلك حسب أرقام الأرباح أو المبيعات أو الإنتاج وعلى هذا فإن ميزانية الحوافز تمثل نسبة مئوية من شيء متغير كأن تكون مثلاً ٥٪ من الأرباح أو ٨٪ من المبيعات. وتتميز هذه الطريقة بأنها لا تفرض أي قيود مسبقة على الإدارة حيث إنها لا تتعهد بدفع مبلغ معين وذلك لأن مبلغ الحوافز لا يتحدد إلا في ظل ما يتحقق من أداء ونواتج وأن هذه النواتج هي التي تمول ميزانية الحوافز وبالتالي فالنظام يمول نفسه بنفسه.

ت-وضع إجراءات النظام: ويقصد بها ترجمة النظام في شكل خطوات، وإجراءات متسلسلة وهي تعنى بتسجيل الأداء وحساباته ونماذجه واجتماعاته، وأدوار المشاركين فيه وانواع الحوافز والجوائز وتوقيت تقديم الحوافز، وفيما يلي أهم هذه الإجراءات:

١. تحديد الأدوار: حيث يتم تحديد دور كل رئيس في ملاحظة سلوك مرؤوسيه، وتسجيل أنواع الأداء المتميز الذي يستحق الحافز واستخدام نماذج محددة لهذا الغرض ورفع تقارير إلى جهات محددة لاعتماد أو إقرار الموافقة على الاقتراحات
٢. الخاصة بتقديم الحوافز إلى أفراد معينين. وتتضمن هذه الخطوة تحديد أدوار الرؤساء الأعلى، ومدير نظام الحوافز، أو مدير إدارة الموارد البشرية وذلك من حيث الاعتماد والموافقة أو التعديل أو المناقشة.

٢.الاجتماعات: حيث قد يتم عقد اجتماعات خاصة بلجنة الحوافز أو قسم الحوافز أو بين مدير الحوافز وغيره من المديرين.

٣.توقيت تقديم الحوافز هل هي شهرة أم ربع سنوية أم نصف سنوية أم تعطى بعد الأداء المتميز مباشرة.

٤.نوع الحوافز: هناك لائحة تحدد أنواع الحوافز لكل أنواع الأداء كما يجب أن تكون هناك مرونة في تفصيل الحافز طبقاً لاحتياج من يتلقاها والقاعدة العامة تشير إلى ضرورة تنوع الحوافز.

٥.النماذج: وتشمل سجلات قياس وتسجيل الأداء الفعلي، ونماذج اقتراح صرف وتقديم حوافز معينة.

❖ الخاتمة

ناقشنا في هذا البحث ماهية الحوافز باعتبارها وسيلة من الوسائل التي تستخدمها الإدارة لحث العاملين على بذل المزيد من الجهود لبلوغ الأهداف المحددة، ثم اوضحنا الأهداف منن وضع نظام حوافز جيد يعود على المنظمة ككل بنتائج

مفيدة وبناءة، ثم تناولنا بعد ذلك الخطوات اللازمة التي يتطلبها نظام الحوافز ليكون نظاماً ناجحاً، ثم استعرضنا الأنواع المختلفة لتقسيمات الحوافز من حوافز مادية وهي تنقسم إلى حوافز مادية مباشرة (وهي تشمل الأجر والعلاوة الدورية والبدلات وحوافز الإنتاج والمكافآت عن ساعات العمل الإضافية والمكافئات عن اقتراحات العاملين) وحوافز مادية غير مباشرة (وتشمل التغذية والسكان والانتقالات والتثقيف والتعليم والترويح والرياضة والخدمات الطبية والخدمات المالية) ثم النوع الآخر من الحوافز وهو الحوافز المعنوية وهي تشمل حوافز متعلقة بالعمل وحوافز متعلقة ببيئة العمل، ثم انتقلنا إلى المراحل المختلفة في تصميم نظام الحوافز ثم وضع إجراءات النظام.

❖ المراجع :

- أثر الحوافز في العاملين _ محمد أسماعيل _ ٢٠٠٧ .
- إدارة الموارد البشرية: د / محمد القحطاني _ ٢٠١٠ .
- الهياكل التنظيمية _ د/ عبد العزيز أحمد _ ٢٠١٩ .
- الوصف الوظيفي – د/ مراد علي _ ٢٠١٥ .
- اللوائح الداخلية للموارد البشري _ د/ محمد العامري _ ٢٠١٨ .

متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات الحكومية بالرياض

د/ ماجدة مصطفى عبد الرازق
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكلية الشرق العربي للدراسات العليا في مدينة الرياض.
Email: mmabdelrasek@arabeast.edu.sa

أ/ نوف عـبد الله الحســـــين
ماجستير الآداب في الإدارة والإشراف التربوي من كلية الشرق العربي في مدينة الرياض.
Email: noufh.taseel@gmail.com

المقدمة

في ظل التطوّر السريع في الاقتصاد العالمي ، فإن الدول الكبرى حرصت على تمكين المزايا التنافسية في مجالاتها المتعددة لمواكبة التطوّر وإيجاد مكانة تنافسية قوية تثبت متانة الاقتصاد لديها بما يحقق الاستمرارية والنماء.

وتعد التنافسية من مؤشّرات القوة الاقتصادية والدافع لاستمراريتها؛ ومن ثَمَّ اهتمت الحكومات بالتنافسية في الداخل والخارج، لتتمكَّن من تحقيق التنمية في جميع مجالاتها؛ وذلك نظرًا لما للتنافسية من دافع قوي للعمل المستمر الجاد للحفاظ على تحسين موقعها في سوق العمل ومواجهة المنافسين حاليًّا ومستقبلًا، فمن هذا المنطلق سعت الجامعات إلى كسب ميزة تنافسيَّة تميّزها عن غيرها من مؤسسات التعليم العالي. من هنا كان لا بد من إيجاد مداخل للجامعات تحقق لها التميز والتفرُّد من خلال وظائفها الأساسيَّة (التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع) (أماني شلبي ٢٠١٨، ص٢).

وفي المملكة العربية السعودية بلغ عدد الجامعات الحكومية ٢٥ جامعة تحمل طاقة استيعابية عالية، تغطي أماكن متنوعة جغرافيًّا وموزَّعة بين مناطق المملكة العربية السعودية ترتبط بوزارة التعليم، مع تمتعها بنوع من الاستقلال الأكاديمي والإداري (موقع وزارة التعليم)، وقد جاءت اللائحة المنظمة للشؤون المالية بقرار من مجلس التعليم العالي رقم ٢/٦في تاريخ ١٤١٦/٦/٤، متطلعة لأن يكون للجامعات دور بارز في التفاعل مع المجتمع والمشاركة الفعَّالة في عملية البناء والاستثمار للمواد المتاحة ،وترى رحاب سيد(٢٠١٦، ص١٨) أنه لا بد من الجدِّية في العمل المستمر لكسب مزايا تنافسية والمحافظة عليها لتحسين الموقع التنافسي والقدرة على مواجهة المنافسين حاليًّا ومستقبلًا؛ ومن ثَم تسعى الجامعات إلى كسب ميزة تنافسية تميّزها عن المؤسسات العلمية والبحثيَّة.

أدبيات الدراسة:

الميزة التنافسية تعتبر نتيجة استخدام المنظمة لممتلكاتها والمقدرة على التطوير والابتكار وإيجاد البديل واكتشاف الجديد، وبالتالي فإن الميزة التنافسية تنشأ حين يكون المنتج مختلف عن منتجات الآخرين باستخدام استراتيجية التمايز ، وأن النجاح يكون بتحقق الأرباح ليتم حماية التمايز من التحقيق (أحمد، سعيد ،٢٠١٥، ص٦٧) بينما عرّفها Weierbach,2015.p1 بأنها مقدرة المنظمة على توفير التمايز في الخدمات والمنتجات لفترة طويلة في الأسواق المنافسة ،ويعرّفها (خليل٢٠١٧ ، ص١٣٤) أنها توظيف الجامعة لإمكانيّاتها ومواردها المختلفة في إنجاز مهامها وأنشطتها ببراعة ، بكلفة أقل وبفعالية وإنتاجية أعلى، مما يحقق قيمة مضافة للمخرجات ، تختلف عن المنافسين، ويساهم في كسب ثقة المجتمع وبالتالي يكسبها التفرّد .

وتتفقّ الباحثتان مع هذا المفهوم ، نظراً لارتباطه بالدراسة الحالية والتي تؤكد أن الميزة التنافسية هي الاستفادة القصوى من إمكانيات الجامعة و وظائفها بالشكل الذي يساهم في جودة أداء وإنتاج الجامعات بما يحقق لها ميزة تختلف بها عن

بقية الجامعات، ويكسبها سمعة إيجابية في المجتمع من خلال الخدمات التي تقدمها والمخرجات التي تحققها والإنتاجية عبر وظائفها الأساسية وما تملك من موارد متنوعة.

ومن اهم ما يحقق الميزة التنافسية لدى الجامعات هو من خلال الوظائف الأساسية للجامعة والتي تتمثل في : (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع).

أ. التدريس:

إن التدريس الجامعي يتبلور في ثلاثة محاور رئيسية أولها : الأستاذ الجامعي وخلفيته العلمية والتربوية والسمات الشخصية ، والمحور الثاني هو الطالب الذي يتم تناول خصائصه واتجاهاته ومدى قابليّته واستعداده علميًّا واجتماعيًّا ، والمحور الثالث هو المنهج والبرامج التعليمية .

هذه المحاور لابد أن تكون في جو أكاديمي تحققه القيادة الأكاديمية بما يرفع من جودة التدريس الجامعي ، ويترتب على ذلك مراعاة النقاط التالية: (السعود ،٢٠١٤،ص٥٦-٥٧).

١.متطلّبات المهمة التدريسية و تفعيل عملية البحث عن المعلومة وطيفية توظيفها.

٢.تحسين المهمة التدريسية ، من خلال طرق التدريس الحديثة والاستفادة من التكنولوجيا والتقنيات ،و استقلالية عضو التدريس وحريته الأكاديمية.

٣.تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي بناء على النواتج وعمليات التعلّم.

٤.الاطلاع على المعايير العالمية وما يستجد وعلى ضوئها يتم تحديد الأهداف التعليمية.

٥.إعداد برامج تعليمية تساعد في ملائمة المخرجات التعليمية مع متطلبات سوق العمل.

ب: البحث العلمي:

يرى خوجة ورحابي(٢٠١٩،ص٢٨٠) أن البحث العلمي يعد ميزة مطلقة للريادة الاقتصادية وأنه دليل على التطوّر الفكري والسلوكي للمجتمع ، بل يعد ميزة أساسية في تطوّر ورفاهية المجتمعات، وهو من الضروريات في مجالات المعرفة، نظراً لأنه يساهم في تعديل المعلومات السابقة بهدف تطويرها المستمر، ويصحح المعلومات عن الظواهر وعن الشخصيات وغيرها، وقد يساهم في التغلب على الأزمات التي يواجهها الإنسان سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً أو بيئياً ، ويساعد في حل المشكلات الاقتصادية والتربوية والصحية والسياسية وغبرها نت المجالات المتعددة، بل يساعد في تفسير الظواهر الطبيعية وتوقعها للوصول إلى تعاميم جديدة وقوانين عامة .

ج-خدمة المجتمع:

من مهام الجامعات تحديد احتياجات الفرد وتلبيتها وفقاً لحاجة المجتمع من خلال نشر المعرفة خارج حدود الجامعة بهدف المساهمة في التغيير الإيجابي سلوكياً وتنموياً ، والقيام بالتوعية وحل المشكلات المجتمعية،ويرى (العيد ٢٠١٢،

ص٦) أنها مجموعة من النشاطات التي تقوم بها الجامعات خدمة للمجتمع كالدورات والبرامج التي يستطيع من خلالها الفرد الحصول على شهادة أو يكتسب مهارة تساعده على حل المشكلات ،وذكر (مساعدة ٢٠١٥،ص ٢٥)بأن هناك

أدوار تخدم المجتمع وتحقق للجامعة ميزة تنافسية تساعد في تنمية المجتمع عبر الارتقاء بمستوى الأداء والإنتاجية بشكل إيجابي، محققة احتياجات المجتمع. ومن هذه الأدوار:

القيادة الفكرية والنقد الاجتماعي والإرشاد والتوعية والمشاركة في المناسبات العامة والتثقيف الطلّابي.

وبناءً على ذلك لابد من تحقيق معايير جودة عالية في المسؤولية الاجتماعية من خلال التقويم المستمر لأداء الجامعة ومهامها التي تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية حتى يساهم ذلك في خدمة المجتمع بجودة عالية

مشكلة الدراسة:

نظرًا لما تجابهه الجامعات السعودية من تحديات جديدة في ضوء التغيُّرات التي ستشهدها الفترة القادمة، ولأن غالبية دول العالم تمر بأزمات اقتصادية تؤثر على تمويل التعليم؛ فقد تبنَّت كثير من الدول سياسات تحويلية بهدف تخفيف التمويل من قِبل الحكومة، من ضمنها مشاركة الطلَّاب وأولياء الأمور، ومؤسسات الإنتاج في تمويل التعليم (عزوز ٢٠٠٩، ص ١٧٨). وعليه لا بد من ربط تمويل التعليم بتحديد مصادر تمويل متاحة يمكن أن تساهم في رفع ميزانية الجامعات بما يساهم في تحقيق الأهداف التي تتطلَّع إليها لخدمة المجتمع وسوق العمل حيث أن من وظائف الجامعة إعداد كوادر بشرية مؤهَّلة تستطيع القيام بالعمل لتطوير المجتمع ومواكبة المستجدات وكشفت نتائج دراسة (الرشيدي ٢٠١٧) أن صعوبة الجمع بين كفاية التمويل وتكافؤ الفرص في الحصول على التعليم بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة التعليم العالي وغياب السياسات والخطط التي تحسِّن توظيف الموارد، بالإضافة إلى تدريب القيادات الجامعية على كيفية استثمار الموارد البشرية كمعوقات تواجه الجامعة ،وقد هدفت دراسة (صائغ ، بادخن ٢٠١٣) إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر مشرفات الأقسام الأكاديمية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظرهم بالإضافة إلى العلاقة ما بين درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي ودرجة تحقيقها الميزة التنافسية العالمية من وجهة نظر مشرفات الأقسام الأكاديمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال الأسلوب المسحي وأداة الاستبانة التي وجهت لعينة تتكوّن من ٥٠ مشرفة أكاديمية في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي ودرجة تحقيق الميزة التنافسية عالمياً في الجامعات مرتبطة ارتباطاً إيجابياً وقوياً من وجهة نظر العينة، وهدفت دراسة (الحارثي ٢٠١٩)إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية في جامعة الطائف ودرجة تحقيق الجامعة للميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهدفت كذلك لمعرفة العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأداة الدراسة الاستبانة التي طبقت على عينة من أعضاء التدريس بجامعة الطائف ،وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: وجود علاقة طردية قوية بين درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف ، وبناءً على ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة، واستكمالًا للجهد البحثي حول الميزة التنافسية لدى الجامعات فإن مشكلة الدراسة تتمثَّل في التعرف على متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات الحكومية بالرياض

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

التعرُّف على متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

التعرُّف على متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

التعرُّف على متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

ما متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

ما متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

ما متطلَّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية/ النظرية: وتتمثل في:

توافق الدراسة مع التوجيهات الحديثة في الدولة ضمن رؤية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى أن تصبح ٥ جامعات سعودية على الأقل من أفضل ٢٠٠ جامعة دولية في ٢٠٣٠م (استنادًا إلى ما ذكره وزير التعليم د. حمد آل الشيخ أثناء تأسيسه عددًا من مشروعات المكتبات الرقمية).

توافق الدراسة مع رؤية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، التي تنص على تعليم جامعي ينافس على الريادة ويسهم في بناء مجتمع المعرفة؛ ملبيًا متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (موقع وزارة التعليم، الرؤية والرسالة).

الأهمية العملية/ التطبيقية:

يؤمل أن:

تفيد نتائج الدراسة القيادات المسؤولة في الجامعات الحكومية؛ لتعزيز الميزة التنافسية من خلال توضيح مجالات التحسين في الخدمات التي تقدمها الجامعات (البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع)، للاستفادة منها في الخطط المستقبلية لها.

مصطلحات الدراسة:

-الميزة التنافسية بالجامعة (Competitive Advantage of University):

التعريف الاصطلاحي: تعرّفها شلبي(٢٠١٨، ص٨) بأنها: مقدرة الجامعة على تقديم خدمات تعليمية ومجتمعية وبحثية عالية الجودة؛ مما يساهم في كسب الخريجين وأعضاء التدريس مزايا تنافسية في سوق العمل، بما يمكِّنها من أن تكون جامعة عالمية تساهم في تقدمها وانتساب الطلاب إليها بسبب هذه الميزة.

وتعرّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: المزايا التي تمتلكها الجامعة والتي تمكِّنها من التفوق على الجامعات المنافسة في الخدمات البحثية والتعليمية وكفاءة الموارد البشرية والمادية التي تحقق الفرادة والتميز عن غيرها من مؤسسات التعليم العالي.

-التدريس :(Teaching)

التعريف الاصطلاحي: عرَّفه عطية (٢٠٠٩) بأنه: نشاط إنساني هادف، تم التخطيط له بشكل منظم من أجل إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها.

وتعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: عبارة عن مجموعة من الأنشطة بين المعلم والطالب، تعتمد على تبادل الأفكار حول المادة العلمية، ويكون الطالب فيه مشاركًا؛ ليصبح دور المعلم موجهًا ومرشدًا لهذه العملية التي تعتمد على أساليب متنوعة، كالحوار والنقاش والاستقصاء والبحث؛ ليتمكَّن الطالب من فهم المادة العلمية بشكل فعال.

البحث العلمي :(Scientific research)

التعريف الاصطلاحي: عرَّفه آل عبيدان وآخرون(٢٠١٩) بأنه: أسلوب تفكير واستقصاء منظم ودقيق لمشكلة ما، يعتمد على أساليب ومناهج علمية تهدف إلى الوصول لموقف محدد من خلال إثارة تساؤلات منطقية، معتمدًا على حل المشكلة، أو إضافةِ جديدٍ للمعرفة، أو اكتشاف حقائق جديدة، أو ربط حقائق سابقة، أو تفحُّص نظريات باتباع خطوات البحث العلمي، باستخدام أدوات بحثية تعتمد على جمع البيانات وتحليلها، والتوصل إلى النتائج والمقترحات والتوصيات المتعلقة بمشكلة البحث بأسلوب أكاديمي علمي.

وتعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: منهجية علمية لها خطوات متسلسلة تبدأ من تحديد المشكلة؛ ومن ثَم تحليلها وجمع البيانات عنها، وتوثيقها لغرض استخلاص عدد من الحلول المستنبطة من التحليل والمقارنة والإحصاء، ثم إعداد تقارير بنتائج هذا البحث؛ تلبيةً لنقص معرفي، أو ربطًا لمفاهيم مختلطة، أو استكمالًا لجهود بحثية سابقة، أو تحقيق إضافة معرفية جديدة.

-خدمة المجتمع (:Community Service)

التعريف الاصطلاحي: عرَّفها سيفر Seifer (2012)بأنها: هي تفعيل موارد المؤسسة الجامعية؛ لمعالجة وحل المشكلات المجتمعية، من خلال ابتكار سبل التكامل مع المجتمع والاندماج معه، وتطويع جميع أساليب المؤسسة وفقًا لذلك.

وتعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: إحدى الوظائف الإنسانية التي تهدف إلى رفع كفاءة الفرد، بالإضافة إلى رفع كفاءة التعليم عبر استثمار الطاقات البشرية، وتشجيعها للبناء والعمل للحصول على أفراد يخدمون المجتمع وينتمون للبيئة المحلية، من خلال مراكز الخدمة المجتمعية.

-حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على متطلَّبات الميزة التنافسية لدى الجامعات الحكومية،(إداريًّا وماليًّا وبشريًّا) في البحث العلمي وخدمة المجتمع والتدريس.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة بالفصل الثاني من العام الدراسي: ١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على الجامعات الحكومية في مدينة الرياض.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على العمداء ورؤساء ووكلاء الأقسام في كل من: جامعة الملك سعود - جامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

-منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة المراد دراستها ويصفها بشكل دقيق كماً وكيفاً.

-مجتمع الدراسة وعينته:

تكوّن مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات الحكومية بالرياض والبالغ عددهم (٣٧٩) وفقاً لموقع جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، من خلال الجدول التالي:

جدول (١) مجتمع الدراسة.

الجامعة	العدد
جامعة الملك سعود	١٤٢
جامعة الأمام محمد بن سعود	١٦٨
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	٦٩
المجموع الكلي	٣٧٩

(هذه الإحصائية في ضوء المعلومات المتوفرة في المواقع الإلكترونية للجامعات والتي أخذت بتاريخ ١٤٤١/١٠/٢٨هـ)

وتم اختيار عيّنة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة والذي سيشكل (١٩١) وفق جدول مورجان (Krejcie, R & Morgan D . 1970)

-أداة الدِّراسَة:

قامت الباحثتان ببناء وتطوير الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدِّراسَة؛ لمناسبتها لتحقيق أهداف الدِّراسَة، والإجابة عن تساؤلاتها

-بناء أداة الدِّراسَة:

تمَّ تصميم أداة الدِّراسَة (استبانة) بهدف التعرُّف على متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات الحكومية بالرياض في ضوء الجامعة المنتجة ، وقد قامت الباحثتان بإعداد الاستبانة بصورتها المبدئيَّة، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلِّقة بهدف الدراسة، وكذلك بعد الاطلاع على الدِّراسَات السَّابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدِّراسَة الحاليَّة، حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسية تخدم هدف الدراسة، على النحو التالي:

المحور الأول : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي ويتكون من ١٣ فقرة.

المحور الثاني : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس ويتكون من ١٢ فقرة.

المحور الثالث : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع ويتكون من ١٠ فقرات.

-صدق أداة الدِّراسَة:

وقد قامت الباحثتان بالتأكُّد من صدق أداة الدِّراسَة من خلال القيام بما يلي:

١-الصدق الظاهري للأداة (التحكيمي):

تمَّ عرضُها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين ؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم ،

وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد العبارة التي اتُّفِق عليها من قبل المحكَّمين بنسبة تزيد عن (٨٥ ٪) فأكثر وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (٣٥) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور رئيسية .

٢-صدق البناء لأداة الدِّراسَة:

تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يلي:

المحور الأول : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليَّة للمحور الأول

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.745**	8	0.775**
2	0.489**	9	0.648**
3	0804**	10	0496**
4	0.901**	11	0773**
5	0881**	12	0.445**
6	0731**	13	0.671**
7	0.693**		

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتَّضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليَّة للمحور الاول جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

المحور الثاني : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليَّة للمحور الثاني

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0881**	7	0.802**
2	0.889**	8	0.449**
3	0.92**	9	0.634**
4	0.875**	10	0.801**
5	0.675**	11	0.790**
6	0.771**	12	0.734**

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتَّضح من نتائج جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليَّة للمحور الثاني جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

المحور الثالث : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع.

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليَّة للمحور الثالث

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0528**	6	0.841**
2	0.619**	7	0.883**
3	0.705**	8	0.933**
4	0.813**	9	0.740**
5	0.669**	10	0.765**

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتَّضح من نتائج جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليَّة للمحور الثالث جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة ؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥)

-ثبات أداة الدِّراسَة:

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة الدِّراسَة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha)وذلك بعد تطبيقها على عينة الدِّراسَة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور الاستبيان .

جدول (٥) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور أداة الدِّراسَة

محاور الاستبانة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
المحور الأول : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي	0.858
المحور الثاني : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس	0.882
المحور الثالث : متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع	0.902
الدرجة الكليَّة للأداة (الثبات العام)	0.854

تشير نتائج جدول (٥) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي؛ حيث تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكليَّة، حيث بلغت (٠,٨٥٤)

-احتساب الدرجات على أداة الدِّراسَة:

بعد أن تمَّ تطبيق أداة الدِّراسَة على عينة الدِّراسَة ، قامت الباحثة برصد الدرجات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي ، حيث إنه لكل عبارة خمسة مستويات ، بحيث تعطى درجة لكل درجة أهمية ، كالتالي: الدرجة (١) لدرجة الأهمية (منخفضة جداً) ، والدرجة (٢) لدرجة الأهمية (منخفضة) ، والدرجة (٣) لدرجة الأهمية (متوسطة) ، والدرجة (٤) لدرجة الأهمية (عالية) ، والدرجة (٥) لدرجة الأهمية (عالية جداً).

-أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثتان لتحليل بيانات الدِّراسَة ومعالجتها إحصائيًّا البرنامج الإحصائي (Spss) Statistical Package for Social Sciences)الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة)، ومن ثمَّ قام الباحث باستخراج النتائج وتفسيرها.

وكانت الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسَة الحاليَّة كما يلي:

١-التكرارات ،والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدِّراسَة للعبارات حسب درجة الأهمية ، وللحُكم على درجة الأهمية للفقرة تمَّ اعتماد التصنيف التالي:

- درجة الأهمية منخفضة جداً ، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ١ إلى ١,٨٠.
- درجة الأهمية منخفضة ،عندما تكون قيمة المتوسِّط من ١,٨١ إلى اقل من ٢,٦٠.
- درجة الأهمية متوسطة ، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ٢,٦١إلى أقل من ٣,٤٠.
- درجة الأهمية عالية ، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ٣,٤١ إلى أقل من . ٤,٢٠

درجة الأهمية عالية جداً ، عندما تكون قيمة المتوسِّط من ٤,٢١ إلى أقل من ٥

٢-معادلة ألفا كرونباخ، للتحقُّق من ثبات أداة الدِّراسَة

-نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الاول : ما متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة ؟

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المحور الأول كما يلي :

جدول (٦) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات المحور الأول

رقم الفقرة	الفقرة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٥	إثراء المكتبة الرقمية بمصادر متنوعة حديثة	ك	132	56	2	1	0	4.67	.527	1
		%	69.1	1.04	2.09	0.5	0			
٩	اعتماد الجامعة على المعايير العالمية لجودة الأبحاث العلمية	ك	128	60	2	0	1	4.63	.565	2
		%	76.01	32.4	1.04	0	0.05			
7	تفعيل حدائق العلوم والتكنولوجيا من خلال الاستفادة من التدفق المعرفي التكنولوجي في إنتاج الابحاث.	ك	69	75	43	4	0	4.08	.815	12
		%	39.8	35	20.94	3.1	0.5			
10	تخصيص جزء من موارد الجامعة لدعم الباحثين المتميزين القادرين على الإبداع والابتكار	ك	66	73	45	6	1	4.01	.870	13
		%	34.5	38.2	23.5	3.141	0.5			
المتوسط العام								4.32	0.71	

يتبين من جدول (٦) أن متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة جاء بدرجة أهمية عالية جدا، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٤,٣٢) ودرجة أهمية (عالية جدا)، بانحراف معياري بلغ (٠,٧٢)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي

وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٨٨١ – ٠,٥٧٧)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات.

ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أبرز متطلبات الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي تتمثل في العبارتين (٥، ٩) والتي تم ترتيبها تنازلياً بحسب موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة عالية جداً كالتالي :

١.جاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٥): (إثراء المكتبة الرقمية بمصادر متنوعة حديثة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٢٧)، ودرجة أهمية (عالية جدا) وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية تدرك أهمية إثراء المكتبة الرقمية لدعمها للأبحاث العلمية وتحقق ميزة تنافسية تميّز الجامعة بإثراء محتوى المكتبة الرقمية بالمراجع والدراسات ، وتتفق هذ النتيجة مع نتيجة دراسة(شلبي ٢٠١٨) والتي بينت أن تزويد مكتبات الجامعة بمصادر معلومات حديثة وإثراء المكتبة الرقمية بمزيد من مصادر المعلومات المتنوعة جاءت بدرجة عالية

٢.جاءت العبارة رقم (٩): (اعتماد الجامعة على المعايير العالمية لجودة الأبحاث العلمية) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٦٥) ، ودرجة أهمية (عالية جدا) بالمرتبة الثانية ، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى وعي القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية بالرياض بأهمية هذا المتطلب لتحسين الميزة التنافسية للجامعة ، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شلبي٢٠١٨) والتي بينت أن الاعتماد على المعايير العالمية لجودة البحوث العلمية كشروط لقبول البحث بجامعة المنصورة جاءت بدرجة عالية

ويتضح من النتائج في جدول (٦) أن أقل المتطلبات لتحسين الميزة التنافسية في البحث العلمي تمثلت في العبارتين (١٠ و٧) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

١.جاءت العبارة رقم (١٠): (تخصيص جزء من موارد الجامعة لدعم الباحثين المتميزين القادرين على الإبداع والابتكار) بالمرتبة الثالثة عشر من حيث موافقة أفردا الدراسة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٧) ، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى اعتباره متطلب مهم ولكن ليس بدرجة الأهمية للمتطلبات الأخرى ، بالإضافة إلى اعتماد الجامعات الحكومية على مصادر تمويل ذاتية مما قد يؤثر في ميزانيات الجامعات ، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (سليمان ٢٠١٩) والتي استهدفت الجامعات في أسوان بمصر حيث اظهر النتيجة عدم إتاحة الإمكانيات التي تعم مجال الإبداع للعاملين في الجامعة.

٢.جاءت العبارة رقم (٧): (تفعيل حدائق العلوم والتكنولوجيا من خلال الاستفادة من التدفق المعرفي التكنولوجي في إنتاج الأبحاث) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري بلغ

(٠,٨١) ، ودرجة أهمية (عالية) وجاءت باقي فقرات المحور بدرجات أهمية بين (عالية جدا وعالية). ، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن بعض القيادات الاكاديمية ترى أن حدائق العلوم والتكنولوجيا قد لا تلائم كل التخصصات الجامعية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (قابيلدو ، ريبا ٢٠١٦) والتي أوضحت النتيجة إلى قلة دعم الابتكار التقني والتكنولوجي الذي يدعم مجال الإنتاج والصناعة والتي جاءت بدرجة (منخفضة)

إجابة السؤال الثاني : ما متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؟

للتعرف على متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؛ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المحور الثاني كما يلي :

جدول) ٧) المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات المحور الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
4	تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وفق معايير عالمية	ك	122	61	6	2	0	4.59	611.	1
		%	53.4	41.3	4.7	0.5	0			
12	توظيف عضو هيئة التدريس تقنية المعلومات والاتصالات في أساليب تدريس جديدة	ك	119	61	10	1	0	4.56	649.	2
		%	52.3	42.4	4.2	0	0			
		%	95.6	35.6	4.1	0.5	0			
		%	60.2	35.6	3.66	0.5	0			
		%	53.4	41.3	4.7	0.5	0			
3	استقلالية عضو هيئة التدريس مهنياً وأكاديمياً بما يمكنه من أداء مهامه بكل أريحية .	ك	89	70	21	2	0	4.37	725.	11
		%	46.5	36.6	10.9	1.04	0			
10	مكافأة أعضاء هيئة التدريس المتميزين ماديا ومعنويا	ك	82	56	41	12	0	4.06	945.	12
		%	٦٢,٣	٢٩,٣	٢١,٤	٦,٢	0			
المتوسط العام								4.48	0.65	

يتبين من الجدول نتائج جدول (٧) أن متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة أهمية عالية جدا ، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٤,٤٨) ودرجة أهمية (عالية جدا)، بانحراف معياري بلغ (٠,٦٥)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع

وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٩٤٥ – ٠,٥٨١)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات.

ويتضح من النتائج في جدول (٧) أن أبرز متطلبات الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس تتمثل في العبارتين (١٠،٦) والتي تم ترتيبها تنازلياً بحسب موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة عالية جداً

١.جاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (٤): (تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وفق معايير عالمية)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦١١)، ودرجة أهمية (عالية جدا) وقد تعزو الباحثتان ذلك إلى وعي القيادات الاكاديمية بأهمية التقييم وفق المعايير العالمية بما يحقق ميزة تنافسية للجامعة بوجود أعضاء تدريس متمكنين وفق المعايير العالمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي٢٠١٨) والتي تعتبر أن من أهم المقومات التي تستند عليها الجامعة المنتجة هي الكوادر البشرية المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة جاءت بدرجة عالية

٢.جاءت في الترتيب الثاني الفقرة رقم (١٢): (توظيف عضو هيئة التدريس تقنية المعلومات والاتصالات في أساليب تدريس جديدة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٤٩) ، ودرجة أهمية (عالية جدا) ، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية بالرياض أهمية امتلاك المهارة في توظيف أحدث التقنيات والاتصالات بشكل فعّال كأدوات داعمة للتدريس وهي ميزة تنافسية تضاف للجامعة،واتفقت مع دراسة

فرانا وآخرون ٢٠٠٦) (Vrana,V.Fragidisوالتي توصلت إلى أهمية تكنولوجيا المعلومات في التدريس من أجل عملية التعليم الجيّد.

٣.جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٠): (مكافأة أعضاء هيئة التدريس المتميزين ماديا ومعنويا) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٤٥) ، ودرجة أهمية (عالية) وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى اعتبار أن الجامعات الحكومية هي المسؤولة عن التمويل الذاتي لها وبالتالي ترى القيادات الأكاديمية في الجامعات كمتطلب أقل لتحسين الميزة التنافسية، وقد اتفقت النتيجة مع نتيجة مع دراسة (درويش، علي ٢٠١٦) والتي تناولت افتقار النظام إلى حوافز تشجيع أعضاء هيئة التدريس المادية والمعنوية

٤.جاءت في الترتيب الحادي عشر العبارة رقم (٣): (استقلالية عضو هيئة التدريس مهنياً وأكاديمياً بما يمكنه من أداء مهامه بكل أريحية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٧) ، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٢٥)، ودرجة أهمية(عالية) وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية قد تراه كمتطلب أقل من متطلبات تحسين الميزة التنافسية وذلك بحكم دور قيادات الجامعة في متابعة وتقييم أداء عضو هيئة التدريس بالإضافة إلى لوائح وأنظمة الجامعة، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (شلبي ٢٠١٨) والتي أكدت على أهمية أن يتمتع عضو هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية والتي تساعد على التطوير في المجالات الأكاديمية والمهنية وجاءت بدرجة (عالية).

إجابة السؤال الثالث: ما متطلّبات تحسين الميزة التنافسيّة لدى الجامعات في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفردا عيّنة الدراسة ؟

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المحور الثالث كما يلي :

جدول (٨) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات المحور الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
10	تشجيع الطلّاب على المشاركة المجتمعية وتقديم الخدمات كفرصة للتدريب الميداني	ك	94	92	5	0	0	4.46	551.	1
		%	49.2	48.2	2.6	0	0			
6	نشر ثقافة جودة المسؤولية الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة	ك	93	83	14	1	0	4.40	652.	2
		%	**48.6**	**43.4**	**7.3**	**0.5**	**0**			
		%	**43.4**	**47.1**	**7.3**	**2.10**	**0**			

يتبين من نتائج جدول (٨) أن متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة أهمية عالية جدا ، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٤,٢٧) ودرجة أهمية (عالية جدا)، بانحراف معياري بلغ (٠,٧٢)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٩٣٣٣ – ٠,٥٥١)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة ؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات.

١.جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٨): (تشجيع الطلّاب على المشاركة المجتمعية وتقديم الخدمات كفرصة للتدريب الميداني)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٤٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٥١)، ودرجة أهمية (عالية جدا) ، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات لأهمية دور الجامعة في تشجيع الطلاب على المشاركة المجتمعية والتدريب الميداني مما تعتبر ميزة تنافسية للجامعة في استقطاب الطلّاب، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نعمة وداخل ٢٠١٩) من خلال دور الجامعة في صناعة العقول التي تبتكر وتنتج .

٢.جاءت في الترتيب الثاني العبارة رقم (٦): (نشر ثقافة جودة المسؤولية الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٥٢) ، ودرجة أهمية (عالية جدا)، وقد تعزو

4	تقديم الاستشارات الخاصة بقضايا المجتمع وقطاعاته من خلال مراكز استشارية تابعة للجامعة	ك	78	67	42	4	0	4.13	835.	9
		%	40.8	35.1	21.9	2.09	0			
5	مشاركة القطاع الإنتاجي في إعداد برامج تعليمية تساهم في تأهيل الفرد لسوق العمل.	ك	71	70	35	15	0	4.01	933.	10
		%	37.1	36.6	18.3	7.8	0			
المتوسط العام								4.27	0.72	

الباحثتان هذه النتيجة إلى وعي القيادات الأكاديمية بأهمية نشر جودة المسؤولية الاجتماعية وتمكين دور الجامعة في المسؤولية الاجتماعية باعتبارها ميزة تنافسية للجامعة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جينفر

((Jennifer2015والتي تناولت عنصر الجودة في الجامعات وتوصلت إلى أهمية ن مؤشرات الجودة في برامج التعليم العالي وكافة تفاصيلها لتحقيق مستوى تنافسي عالمياً.

١. جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٥): (مشاركة القطاع الإنتاجي في إعداد برامج تعليمية تساهم في تأهيل الفرد لسوق العمل .) بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٣٣) ، ودرجة أهمية (عالية) ، وقد تعزو

٢. الباحثتان هذه النتيجة إلى ضعف الارتباط ما بين قطاع العمل ومؤسسات التعليم العالي، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (علي ٢٠١٨) والتي تناولت الجامعات في مصر حيث أظهرت أن الروابط بين البحوث العلمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعات المصرية وبين قطاع العمل ضعيفة وجاءت بدرجة (منخفضة).

٤.جاءت في الترتيب التاسع العبارة رقم (٤): (تقديم الاستشارات الخاصة بقضايا المتجمع وقطاعاته من خلال مراكز استشارية تابعة للجامعة) بتوسط حسابي (٤,٢٢) ، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٠٥)، ودرجة أهمية (عالية)، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قلّة وجود جهات استشارية في الجامعات تدعم خدمة المجتمع وقطاعاتها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سينيان ٢٠١٣) (Senayanمن خلال توصله إلى نتيجة أهمية مكاتب دعم لتقديم العقود البحثية وتكوين بيئات عمل متعددة التخصصات في الجامعات الأندونيسية بدرجة عالية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (نعمة ، داخل٢٠١٩) والتي تناولت الجامعات بالعراق من خلال بروز دورها عبر تقديم الخدمات والاستشارات جاءت بدرجة (عالية)

خلاصة نتائج الدراسة تبعاً لاسئلة الدراسة :

أ/ما متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة؟

•إثراء المكتبة الرقمية بمصادر متنوعة حديثة: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية بالرياض إلى أهمية هذا المتطلب لتحسين وتجويد المزايا التنافسية للجامعات من خلال تنوّع المصادر وتوافرها إلكترونياً لدى الجامعة بما يخدم الباحثين ويسهل لهم الوصول للمراجع العلمية.

•اعتماد الجامعة على المعايير العالمية لجودة الأبحاث العلمية : وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى حرص الجامعات الحكومية على المعايير العالمية كقياس لجودة الأبحاث وذلك مما يعتبر ميزة تنافسية للجامعة.

بينما ظهرت أقل المتطلبات وفقاً للنتائج تتمثل في:

•تخصيص جزء من موارد الجامعة لدعم الباحثين المتميزين القادرين على الإبداع والابتكار: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الأخذ بعين الاعتبار الميزانيات المالية للجامعة الحكومية ، وذلك بعد اعتمادها على مصادر التمويل الذاتي للجامعات.

•تفعيل حدائق العلوم والتكنولوجيا من خلال الاستفادة من التدفق المعرفي التكنولوجي في إنتاج الأبحاث: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة لاختلاف التخصصات الجامعية وبالتالي بعض التخصـــــصات تراها بأهمية أقل كمتطلب لتحسين الميزة التنافسية لدى الجامعة.

ب/ما متطلّبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

•تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وفق معايير عالمية: وقد تعزو الباحثتان ذلك إلى وعي القيادات الاكاديمية بأهمية التقييم وفق المعايير العالمية بما يحقق ميزة تنافسية للجامعة بوجود أعضاء تدريس متمكنين وفق المعايير العالمية.

•توظيف عضو هيئة التدريس لتقنية المعلومات والاتصالات في أساليب جديدة: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية بالرياض أهمية امتلاك المهارة في توظيف أحدث التقنيات والاتصالات بشكل فعّال كأدوات داعمة للتدريس وهي ميزة تنافسية تضاف للجامعة.

بينما ظهرت أقل المتطلبات وفقاً للنتائج تتمثل في:

•مكافأة أعضاء هيئة التدريس المتميزين في الأداء والخبرة التعليمية: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى اعتبار أن الجامعات الحكومية هي المسؤولة عن التمويل الذاتي لها وبالتالي ترى القيادات الأكاديمية في الجامعات كمتطلب أقل لتحسين الميزة التنافسية.

•استقلالية عضو هيئة التدريس مهنياً واكاديمياً بما يمكنه من أداء مهامه بكل أريحية: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية تراه كمتطلب أقل من متطلبات تحسين الميزة التنافسية وذلك بحكم دور قيادات الجامعة في متابعة وتقييم أداء عضو هيئة التدريس بالإضافة إلى لوائح وأنظمة الجامعة.

ج/ما متطلّبات تحسين الميزة التنافسيّة لدى الجامعات في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفردا عيّنة الدراسة؟

•تشجيع الطلّاب على المشاركة المجتمعية وتقديم الخدمات كفرصة للتدريب الميداني: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات لأهمية دور الجامعة في تشجيع الطلاب على المشاركة المجتمعية والتدريب الميداني مما تعتبر ميزة تنافسية للجامعة في استقطاب الطلّاب.

•نشر ثقافة جودة المسؤولية الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى وعي القيادات الأكاديمية بأهمية نشر جودة المسؤولية الاجتماعية وتمكين دور الجامعة في المسؤولية الاجتماعية باعتبارها ميزة تنافسية للجامعة

بينما ظهرت أقل المتطلبات وفقاً للنتائج تتمثل في:

•مشاركة القطاع الإنتاجي في عدد من برامج تعليمية تساهم في تأهيل الفرد لسوق العمل:

وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ضعف الارتباط ما بين قطاع العمل ومؤسسات التعليم العالي.

•تقديم الاستشارات الخاصة بخدمة المجتمع وقطاعاته من خلال مراكز استشارية تابعة للجامعة: وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قلّة وجود جهات استشارية في الجامعات تدعم خدمة المجتمع وقطاعاتها.

-التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في:

أ: متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعي في البحث العلمي.. توصي الدراسة بما يلي:

 إثراء المكتبة الرقمية بمصادر متنوعة تدعم الباحثين وتوفير المراجع العلمية المتنوعة والحديثة، وذلك من خلال توفير بيئة تحتية متطورة ،وشبكات اتصالات عالية المستوى ، وقواعد بيانات متطورة ، ومتصفحات إلكترونية حديثة .

 اعتماد الجامعة على المعايير العالمية كقياس لجودة الأبحاث العلمية ، بحيث يتم توجيه الأبحاث العلمية نحو الاتجاهات الحديثة وإخضاعها للمعايير والمقاييس العالمية ، وتوفير المعامل ومراكز أبحاث عالية المستوى تدعم الأبحاث وتساعد الباحث في تقديم أبحاث إبداعية ومبتكرة وتحقق التميز للجامعة الحاضنة لمشاريع البحوث العلمية ذات مستوى عالمي .

ب: متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في التدريس.. توصي الدراسة بما يلي:

- تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وفق معايير عالمية بما يحقق أداء متميز وعالي المستوى لأعضاء هيئة التدريس ، وذلك من خلال نماذج تقويم تعتمد على التغذية الراجعة وتساهم في تجويد الأداء وتدعم تطوير التعليم الجامعي بما يحقق مركز تنافسي يمكّن الجامعة من إكسابها تصنيفاً عالمياً.

- توظيف عضو هيئة التدريس لتقنية المعلومات والاتصالات في أساليب التدريس ، كأسلوب حديث ومواكبة التطور التقني بما يضيف ميزة تنافسية للجامعة، ولذلك لا بد من توفير أدوات التعليم الإلكتروني في الجامعات وتقديم منصات ومواقع إلكترونية متطورة ، وتدريب عضو هيئة التدريس عليها لرفع مستوى المهارة والكفاءة لديه، وتشجيع عضو هيئة التدريس على استخدام محركات البحث للوصول إلى قواعد البيانات والمعلومات والمراجع ، والعمل على التعلّم الذاتي المستمر والتنمية المهنية الذاتية لدى عضو هيئة التدريس من خلال مواكبته للمستجدات التقنية .

ج:متطلبات تحسين الميزة التنافسية لدى الجامعات في خدمة المجتمع.. توصي الدراسة بما يلي:

- التأكيد على تشجيع الطلّاب على المشاركة المجتمعية وتقديم الخدمات باعتباره فرصة للتدريب الميداني تحت إشراف الجامعات ، من خلال إعداد وتطوير قدراتهم وتعميق ثقافة الانتماء للمجتمع ،وإيجاد بيئة داعمة للشراكات المجتمعية ما بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وسوق العمل والصناعة.

- العمل على نشر الوعي في ثقافة جودة المسؤولية الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، وتفعيل دور الجامعة في مجال العمل التطوعي ، وعقد ورش عمل للعاملين في مؤسسات المجتمع بتعريفهم بالمجالات الخدمية والإنتاجية ،وتقديم الدورات التدريبية ل

المراجع :

أولا/ المراجع العربية:

أحمد ، أسامة زين العابدين وسعيد ، منال موسى . (٢٠١٥) . تصور مقترح لتفعيل الميزة التنافسية لكلية التربية بالوادي الجديد: (دراسة ميدانية) . مجلة كلية التربية بأسيوط ، مج ٣١، ع٣.

آل عبيدان، صفية بنت سعد، الزهراني ،نوال ضيف الله، آل سماح، ليلى سعيد، الخالدي، نورة عوض (٢٠١٩). (واقع البحث العلمي بمدارس التعليم العام بمحافظة القطيف : آمال وتطلعات تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠) المحلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ٣،ع١٧ .

الحارثي، سعود بن عبدالجبار. (٢٠١٩). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف . المجلة التربوية، كلية التربية ، ع٦٦

خليل، ياسر أحمد .(٢٠١٧). القيادة الاستراتيجية ودورها في تحسين الميزة التنافسية للجامعات المصرية ، مجلة البحث العلمي في التربية ، مج٥ ، ع ١٨

خوجة ، هشام و رحابي ، صديق (٢٠١٩). آليات الأنموذج الألماني في صياغة البيئة المناسبة للبحث العلمي . مجلة رماح للبحوث والدراسات ، ع ٣٨.

الرشيدي، مشاعل مرضي (٢٠١٧) بدائل التمويل في الجامعات والكلّيات السعودية الأهلية في ضوء الجامعة المنتجة. رسالة ماجستير . قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي.

السعود ،هالة محمد(٢٠١٤) . دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية لدى طلبتهم وسبل تطويره.رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

سليمان ، حنان البدري كمال ((٢٠١٩ . استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة أسوان). المجلة التربوية ، جامعة سوهاج ، مصر ع ٥٩.

سيد، رحاب فايز أحمد(٢٠١٦) . قياس رأس المال المعرفي للباحثين بجامعة بني سويف: دراسة تحليلية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، مجلة اعلم لسعودية، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، العدد ١٦ ،يناير.

شلبي ، أماني عبدالعظيم (٢٠١٨) متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية ، رؤية تربوية معاصرة . رسالة دكتوراه .قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، مصر

الصائغ، نجاة محمد و بادخن ماجدة حسن عمر (٢٠١٣م).التخطيط الاستراتيجي والميزة التنافسية العالمية في جامعة الملك عبدالعزيز. المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية ، مج٣٣ ع٢,

عطية ، محسن علي (٢٠٠٩) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال . دار صفاء ، الأردن

العيد، علي بن عبد الله (٢٠١٦) .واقع أداء مركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الدمام في ضوء معايير الجودة الشاملة . مجلة كلية التربية بالفيوم، بالفيوم مايو، مج ٦ع٢

علي، عزة أحمد صادق (٢٠١٨م) . التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. كلية التربية . مج٣٤ ع١

مساعده، ماجد عبد المهدي(٢٠١٥). دور جامعة الزرقاء في خدمة المجتمع المحلى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، مج١٦ ع٩٩.

موقع جامعة الإمام محمد بن سعود: https://imamu.edu.sa/تاريخ الدخول ١٤٤١/٤/٢٦هـ.

موقع جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن: http://www.pnu.edu.sa/تاريخ الدخول ١٤٤١/٤/٢٦هـ

موقع جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز: http://ksu.edu.sa/تاريخ الدخول ١٤٤١/٤/٢٦هـ

موقع وزارة التعليم : https://www.moe.gov.sa/AR/HIGHEDUCATION/GOVERNMENT-UNIVERSITIES/Pages/default.aspx تاريخ الدخول ١٨-٣-١٤٤١هـ

موقع وزارة التعليم ، إحصاءات التعليم العالي ، الفصل السادس. https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstaticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx تاريخ الدخول ١٨-٣-١٤٤١هـ

نعمة ، مناف مزرة و داخل ، علاء عباس (٢٠١٩). استراتيجيات تمويل التعليم و إمكانيات التحول نحو الجامعة المنتجة وتحقيق التكامل في سوق العمل ، تجارب مختارة مع إشارة خاصة للعراق . المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية ع٦١.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

-Jennifer, S (2015). Quality Indicators in Higher Education Institution: Implications To global Competitiveness , journal of community Researrch and Engagement,6,38-The Online Journal of Quality in Higher Education, Volume 2, Issue 4, 53-61.

-Senayan , Jendral Sudirman(2013) , Jakarta, Developing Strategies for University, Industry, and Government Partnership in Indonesia, Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership: Agency for Research and Developments, Ministry of Education and Culture, October 2013. Regent University. Study Abroad Crisis Management Plan. Retrieved October10 2019 from: http://www.regent.edu/academics/academic_affairs/documents/study _abroad/Study%20Abroad%20Crisis%20Management%20Plan%20

-Seifer, S. D., Blanchard, L. W., Jordan, C., Gelmon, S., & McGinley, P. (March 01, 2012). Faculty for the Engaged Campus: Advancing

-Vrana,V.Fragidis, G. Zafiropouloa, C & Paschaloudis, D .(2006). Analyzing Academic Staff and Students Attitudes Towards the Adoption of E-Learning, Technological Education Institute of Serres, Greece

المستقبل التربوي بين دفتي الإدارة والقيادة التربوية

أ. سارة محمد كميخ العازمي ـ مركز تعزيز الوسطية – وزارة الأوقاف الشئون الإسلامية – دولة الكويت

Email:smk.alazmi@gmail.com

• ملخص البحث: ـ

المدير هو الشخصية المحورية في الإدارة المدرسية، هو العقل المفكر والمحرك للجميع، كما أنه النموذج القدوة لأفراد إدارته، وباستقامته يستقيم الأفراد ويستقيم العمل والإنتاج لذلك، فإن إعداد وتأهيل القادة والمديرين محل اهتمام كبير من المصلحين وأصحاب المؤسسات والمصالح المختلفة.

وثقافة المدير تعد المصدر الأساسي لكل ما يصدر عنه من أفكار وقرارات وسلوكيات، ومن الثوابت التي جمع عليها علماء الإدارة والتربية هي الأصول الإدارية "القيمية" الخمسة والتي تتفرع عنها باقي القيم الفرعية ومن الثابت عملياً، أنه كلما تعمقت هذه الأصول في نفس المدير كلما كانت آثارها قوية عليه وعلى أدائه القيادي، وسبباً مباشراً في تحقيق النجاح له ولمؤسسته التي يديرها.

القيادة الناجحة تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة يعمل كل فرد بارتياح وتسود فيه علامات طيبة بين كل العاملين في المدرسة وتلاميذها. وحتى تتمكن التربية من بلوغ أهدافها فإنها تحتاج إلى جهاز تربوي قادر على استخدام الإمكانات والموارد المتاحة الاستخدام الأفضل لبلوغ الأهداف ويأتي على رأس هذا الجهاز المدير ثم المساعدون، فلابد أن يكون مساعد المدير مهيئا لطبيعة هذه المهام الإدارية والتربوية تتوفر فيه الكفاية العلمية والخلقية والاجتماعية والإنسانية بحيث تتناسب مع حجم العمل الموكل إليه، ولتحقيق أفضل النتائج وجب عليه أن ينمي قدراته ليحصل على أداء متميز ويتجاوب بشكل فعال إيجابي لتطوير العملية التعليمية.

وهنا لا بد أن نشير بأن الإدارة المدرسية تواجه كثير من التحديات والمستجدات في نواحي الحياة، الذي يجعلها مضطرة للتكيف مع التغيير ومسايرته، ومن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية التي تتطلب التعامل بناجح معها:

-إدارة الوقت.

-إدارة الأزمات إدارة التغيير.

-إدارة الصراع.

-إدارة الإبداع.

يخلط الكثيرون بين مصطلحي القيادة والإدارة ويعتبرونهما وجهان لعملة واحدة، لكن المصطلحين مختلفان تماماً في الحقيقة، فالقائد يمكن أن يكون مديراً أيضاً ولكن ليس كل مدير يصلح قائداً.

Abstract

The headmaster is the pivotal personality within the school management; he is the intellect and motivator of all, as well as being the role model for the members of his management, while his integrity entices individuals, management and results to follow. The preparation and qualification of leaders and managers are of great interest to the reformers and heads of the different institutions and interests.

And the cultural stance of the manager is the primary base for all the ideas, decisions and actions that are implemented, among the constants that the scholars of administration and education are unanimous, are the five "values" of administrative principles that the other sub-values are derived from.

It is practically proven, that the further these fundamentals are ingrained within the personality of the Headmaster, the stronger is their influence on him and on his performance while constituting a direct factor in accomplishing his and the institution's success.

Successful leadership always strives to create a generally healthy environment within the school, in which everyone works comfortably dominated by healthy indicators among the school staff and students. In order for an educational institution to accomplish its goals, it needs an educational team that is capable of utilizing the available capabilities and resources while making the best use of them in order to realize the set goals. At the head of this team is the Headmaster, followed by his deputies. The deputy Headmaster must be equipped for the nature of these administrative and educational duties and enjoy educational, moral, social and humanitarian traits that comply with the duties entrusted to him. In order to accomplish the best results, he should develop capabilities that enable him to achieve a distinct level of performance and respond positively and practically to the development of the educational process.

مقدمة: -

إن مدرسة القرن الحادي والعشرين، تتطلب من مدير المدرسة جهداً إضافيا كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات ديمقراطية، من خلال تخطيط الأهداف ووضعها، أو تحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلك من خلال المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة داخل المدرسة وخارجها كل هذا يهدف الوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها وكذلك تفويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة ليشاركوا معه في المسؤولية والقيام بأعباء المدرسة والإشراف عليها كي يكون هناك التزام بتنفيذ هذه الأهداف.

إن المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة العاملين، ويلهب فيهم المشاركة الكفؤة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق.

المدير كقائد هو الشخصية المحورية في الإدارة والمؤسسة، وهو العقل المفكر والمحرك للجميع، كما أنه النموذج القدوة لأفراد إدارته، وباستقامته يستقيم الأفراد ويستقيم العمل والإنتاج لذلك، فإن إعداد وتأهيل القادة والمديرين محل اهتمام كبير من المصلحين وأصحاب المؤسسات والمصالح المختلفة.

وثقافة المدير تعد المصدر الأساسي لكل ما يصدر عنه من أفكار وقرارات وسلوكيات، ومن الثوابت التي جمع عليها علماء الإدارة والتربية هي الأصول الإدارية "القيمية" الخمسة والتي تتفرع عنها باقي القيم الفرعية.

ومن الثابت عملياً، أنه كلما تعمقت هذه الأصول في نفس المدير كلما كانت آثارها قوية عليه وعلى أدائه القيادي، وسبباً مباشراً في تحقيق النجاح له ولمؤسسته التي يديرها.

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

• سبب اختيار الموضوع: -

شكل التربية في عالمنا المعاصر الإدارة الاجتماعية لرسم معالم التقدم في أي مجتمع، كما أنها تحدد مسيرة الإصلاح فيه، بل أنها تمثل في هذا العالم المتغير أبرز وسائل المجتمعات في بناء الأفراد والجماعات، فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي غير معالم الحياة في عصرنا الحاضر وراءه إدارة وقيادة تربوية، تحكمها فلسفة هادفة وفكر تربوي راق يرمي إلى بناء الأفراد على مستوى من التفكير الرائد وتكوين المجتمعات، وفق عمل مؤسسي حيث تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح العلمية التربوية والتعلمية.

أهداف البحث: -

١.الوقوف على ماهية القيادة التربوية واهميتها.

٢.بيان الفرق بين مفهومي الإدارة والقيادة.

٣.الوقوف على أسس بناء البيئة الإيجابية للإنجاز التربوي.

أهمية البحث: -

تعود أهمية البحث الي القاء الضوء علة القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي، فنجاح أي تنظيم يتوقف على الطريقة التي يدار بها، والنظام التربوي مرهون بنوعية القيادة التربوية وفاعليتها وقدرتها على توجيه النشاط التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة ، فلم تعد القيادة التربوية اليوم مقتصرة على الإدارة المدرسية وترتيب الجدول الدراسي وحفظ النظام بل أن فعالية دورها مرتبط بتحسين كفاية العملية التعليمية ونجاح المدرسة في دورها في تحقيق أهدافها ورسالتا مرتبطة بالكيفية التي يدير المدير بها مدرسته، والأسلوب القيادي الذي يمارسه والصفات القيادية التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف امكانياته نحو العمل البناء من اجل علاقات إنسانية إيجابية والتحفيز للعطاء المستمر.

منهجية البحث: - المنهج الوصفي – التحليلي.

أدوات البحث: - زيارة مدراء ٣٥ مدرسة – دورات تدريبية – استبانة.

مفهوم كل من القيادة والإدارة

•تعريف القيادة والقائد: -" القود " في اللغة نقيض " السوق " يقال: يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل والقدوة والمرشد.

القيادة: هي القدرة على التأثير على الآخرين وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة. فهي إذن مسؤولية تجاه المجموعة المقودة للوصول إلى الأهداف المرسومة.

تعريف آخر: تركز القيادة على العلاقات الإنسانية وتهتم بالمستقبل. ومن هنا تحرص على عدم الخوض إلا في المهم من الأمور، وتهتم القيادة بالرؤية والتوجهات الإستراتيجية وتمارس أسلوب القدوة والتدريب. هي عملية تهدف إلى التأثير على سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة.

القائد: هو الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف محددة.

الإدارة: تركز الإدارة، على النقيض من القيادة، على الإنجاز والأداء في الوقت الحاضر. ومن هنا فهي تركز على المعايير وحل المشكلات وإتقان الأداء والاهتمام باللوائح والنظم واستعمال السلطة. كما تهتم بالنتائج الآنية مثل كم ربحنا، وكم بعنا، وما إلى ذلك؟

فالحديث عن القيادة قديم قدم التاريخ، بينما الحديث عن الإدارة لم يبدأ إلا في العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر ومع ذلك فالقيادة فرع من علم الإدارة.

oتركز الإدارة على أربع عمليات رئيسية هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه والإشراف، الرقابة.

oتركز القيادة على ثلاث عمليات رئيسة هي:

أ)تحديد الاتجاه والرؤية

ب)حشد القوى تحت هذه الرؤية.

ج)التحفيز وشحذ الهمم.

• القيادة تركز على العاطفة بينما الإدارة تركز على المنطق.

• تهتم القيادة بالكليات " اختيار العمل الصحيح " بينما تهتم الإدارة بالجزئيات والتفاصيل " اختيار الطريقة الصحيحة للعمل ".

• يشتركان في تحديد الهدف وخلق الجو المناسب لتحقيقه، ثم التأكد من إنجاز المطلوب وفق معايير وأسس معينة.

•أهمية القيادة ونظرياتها وواجبات القائد: -

لابد للمجتمعات البشرية من قيادة تنظم شؤونها وتقيم العدل بينها حتى لقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم بتعيين القائد في أقل التجمعات البشرية حين قال عليه الصلاة والسلام: " إذا خرج ثلاثة في سفر فليأمروا أحدهم " رواه أبو داوود، قال

الخطابي: إنما أمر بذلك ليكون أمرهم جميعاً ولا يتفرق بهم الرأي ولا يقع بينهم الاختلاف. ولأهمية القيادة قال القائد الفرنسي نابليون: "جيش من الأرانب يقوده أسد، أفضل من جيش من أسود يقوده أرنب " وعليه فأهمية القيادة تكمن في:

١.أنها حلقة الوصول بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.

٢.أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.

٣.تدعيم القوى الايجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.

٤.السيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.

٥.تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم.

٦. مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

٧.تسهل للمؤسسة تحقيق الأهداف المرسومة.

متطلبات القيادة وعناصرها: -

أ)التأثير: القدرة على إحداث تغيير ما أو إيجاد قناعة ما.

ب)النفوذ: القدرة على إحداث أمر أو منعه، وهو مرتبط بالقدرات الذاتية وليس بالمركز الوظيفي.

ج)السلطة القانونية: وهي الحق المعطى للقائد في أن يتصرف ويطاع.

- وعليه فعناصر القيادة هي: -

١.وجود مجموعة من الأفراد.

٢.الاتفاق على أهداف للمجموعة تسعى للوصول إليها.

٣.وجود قائدٍ من المجموعة ذي تأثير وفكر إداري وقرار صائب وقدرة على التأثير الإيجابي في سلوك المجموعة، (كيف؟) بأن يمتلك القائد الصفات والخصائص من أهمها:

أ.خصائص ذاتية "فطرية": كالتفكير والتخطيط والإبداع والقدرة على التصور.

ب.مهارات إنسانية "اجتماعية": كالعلاقات والاتصال والتحفيز.

ج.مهارات فنية "تخصصية": كحل المشكلات واتخاذ القرارات.

نظريات القيادة: -

١.نظرية القيادة الوظيفية: دراسة مهام ووظائف القيادة والمعايير المتصلة بها وتهتم بتوزيع المسؤوليات والمهام القيادية. "التوجيه، اتخاذ القرارات، التخطيط، التنسيق ".

٢.النظرية الموقفية: تربط السلوك القيادي بالموقف والأحوال المحيطة فمَنْ يصلح للقيادة في مرحلة قد لا يكون مناسباً لمرحلة أخرى وأحوالٍ مغايرة. تحكم هذه النظرية عناصر هي (سمات القائد / سمات الأتباع / سمات الموقف وطبيعة الحالة).

٣.النظرية السماتيه / الخصائصية: تركز على شخصية القائد وخصائصه وتختلف المعايير في تحديد هذه الخصائص من مجتمع لآخر.

٤.النظرية التفاعلية / التكاملية: تعد القيادة عملية تفاعل اجتماعي ترتكز على الأبعاد التالية:

٥.السمات + عناصر الموقف + خصائص المنظمة المراد قيادتها.

٦.النظرية الإلهامية: وتقوم على فرضية القائد الملهم.

٧.النظرية التبادلية: تقوم على أساس عملية تبادل بين القائد والأتباع؛ حيث يوضح لهم القائد المطلوب منهم ويتعاطف معهم، ويتبع القائد أسلوب الإدارة بالاستثناء أي التدخل عند الضرورة.

٨.النظرية التحويلية: القائد التحويلي صاحب رؤية ورسالة واضحة. وظيفته نقل الناس من حوله نقلة حضارية، ويدير أتباعه بالمعاني والقيم وأهدافه عالية ومعاييره مرتفعة.

٩.نظرية القيادة مركزية المبادئ: يعمل لتحقيق الكفاءة والفاعلية بعدل ورفق ويعمق الإحساس بالمعاني والمقاصد السامية من وراء العمل. ويجمع بين تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد.

واجبات القيادة: -

١. تحويل أهداف المجموعة إلى نتائج وإنجازات.

٢.حفز الأفراد ودفعهم لتحقيق أهداف المؤسسة وأهدافهم الشخصية.

٣.قابلية التعامل مع المتغيرات والمؤثرات ذات المساس المباشر وغير المباشر بالمؤسسة والأفراد.

٤.استشراف المستقبل والتخطيط له فيما يتعلق بالمؤسسة وأهدافها وخططها وأفرادها.

٥.دعم عناصر وظائف الإدارة الأربعة.

٦.إعداد جيل جديد من قادة المستقبل.

٧.الجرأة والتحدي لتبني الأفكار والأساليب والتغييرات التي تصب في صالح المؤسسة.

من فنون القيادة: -

١.فن إصدار الأوامر: -

-هل الأمر ضروري؟ وهل تملك حق إصداره "صلاحيات" لهؤلاء الأشخاص "إشراف".

-الغاية من الأمر سياسة الرجال والاستفادة من قدراتهم، وليست الغاية منه استعراضية أو تعسفية.

-عيّن الشخص المسؤول بعد إصدار الأمر مباشرة، وحدّد الوقت المتاح، وحدد المساعدين والموارد.

-ليكن أمرك واضحاً، كاملاً، موجزاً، دقيقاً، وكن واثقاً من نفسك عند إصداره.

٢.فن الاتصال: -

نحن أحوج ما نكون إلى برنامج موسع عن فن الاتصال قبل الشروع في الحديث عن القيادة.

-من أهم مهارات الاتصال: الإنصات حيث يعد الإصغاء للموظفين وإعلامهم بما يدور أفضل الطرق لإغلاق فجوة الالتزام ولجعلهم يشعرون بالانتماء ولقطع الطريق على الشائعات.

-ضمنت إحدى الدراسات الحديثة قواعد للاتصال الناجح أدرجتها تحت الكلمة الإنجليزية ((Human Touchأي اللمسة الإنسانية على النحو التالي: -

استمع إليه	H: Hear Him	احترم شعوره.	U: Understand his feeling
حرك رغبته	M: Motivate his desire	قدر مجهوده	A: Appreciate his efforts
مده بالأخبار	N: News Him	دربه	T: Train Him
أرشده	O: Open his eyes	تفهم تفرده	U: Understand his uniqueness
اتصل به	C: Contact Him	أكرمه	H: Honour Him

٣.فن التأنيب: -

-أعط الملاحظة الضرورية دون تأخير، ولتكن بنغمة هادئة ورزينة.

-أنِّب ولكن بعد تحري الحقيقة كاملة بملابستها، وتجنب إثارة الجروح السابقة.

- التأنيب الذي لا يتناسب مع الخطأ يعطي نتيجة عكسية.

-اسأل المخطئ: ما الواجب عليه فعله لتجنب هذا الخطأ مستقبلا؟ وتوصل معه لحلول عملية.

٤.فن معالجة التذمرات: -

- تجنب الأوضاع التي تخلق المشكلات.

-استقبل الشاكي بالترحاب واستمع إليه ولا ترفض الشكوى مباشرة، ثم استمع إلى وجهة النظر الأخرى.

-إذا قررت فعل شيء فأفعله، وإلا وضح للشاكي أسباب حفظ شكواه.

٥.فن المكافأة والتشجيع: -

-اثن على الأعمال الناجحة، واعترف بإنجازات الأفراد، وشجع معاونيك دوماً.

-عاملهم كخبراء فيما يتقنونه، وتقبل أفكارهم التجديدية.

-لا بد من توطيد "ثقافة الإشادة" داخل مؤسستك.

-كلف المتميزين بأعمال أهم ومسؤوليات أعلى.

-تذكر أنه كم من عبقريات رائعة تحطمت لأنها لم تجد في اللحظة الملائمة رئيساً صالحاً يثني بعدل ويشجع بتعقل ويهتم بطريقة تذكي نار الحماسة.

٦.فن المراقبة: -

-إن الأمر شيء واحد، ولكن التنفيذ كل شيء، ولا تظهر صفات القائد ومقدرته إلا عند مراقبة التنفيذ.

-على القائد أن يعترف بالأعمال الحسنة، وعليه أن لا يتردد في توجيه الانتباه نحو الأخطاء.

-إن الاحتكاك مع الحقيقة بكل محاسنها ومساويها يعطي القائد فكرة صحيحة أفضل من مئات التقارير.

٧.فن المعاقبة: -

- لتكن العقوبة متناسبة مع الذنب والمذنب والأحوال المحيطة.

-لا تجمع المعاقبين في عمل واحد، فالاجتماع يولد القوة، وقوة الشر هدامة.

-لا تعاقب الرئيس أمام مرؤوسيه حتى لا ينهار مبدأ السلطة وتتحطم سلسلة القيادة.

-لا تناقش مشاغباً أمام الآخرين.

-من العقوبة تغيير نوع العمل، اللوم، ترك استثارة المعاقب.. الخ.

٨.فن التعاون مع القادة الآخرين: -

-تذكر أن غاية العمل ليست لخدمة أشخاص أو أغراض تافهة وإنما لخدمة مثل عليا يتقاسم الجميع متاعب تحقيقها.

-لا بد من وجود رغبة كبيرة في التفاهم المشترك.

- ليكن نقدك لغيرك من القادة لبقاً في لفظه بناء في غايته.

- لا يكن همك مراقبة أخطاء الآخرين فسوف يضيع عملك.

-لا تترك مجالاً لتفاقم سوء التفاهم على دقائق يسيرة ما دامت الفكرة العامة مشتركة.

الإدارة التربوية والتخطيط

أولاً:- الإدارة التربوية: -

وجدت الادارة منذ وجد الانسان على الارض فتنظيمه لحياته نوع من انواع الادارة وتنظيم المرأة لمنزلها واشرافها على تربية ابنائها لون من ألوان الادارة ولكنها تختلف اليوم عما كانت عليه في الماضي اذ كانت بسيطة ومحدودة بينما اليوم هي معقدة لتعقد العمل في ظل الحضارة والتكنلوجيا الحديثة وقد اصبحت الادارة عملية مهمة في المجتمعات الحديثة لأنها جزء اساسي من عمل اية مؤسسة وهي ضرورية لتأمين اشكال متطورة من الفاعلية بالنسبة للخدمات التي تقدمها المؤسسات او التنظيمات الادارية كالمدارس والجامعات وغيرها.

مفهوم الادارة: -

ان مفردة الادارة التربوية تعني النظام التربوي على مستوى الدولة والمجتمع بما فيه من مدارس ومؤسسات وخدمات تعليمية وصحافة واعلام ، وما يحكم ذلك كله من تشريعات وقوانين وان وزارة التربية هي المسؤولة عن تنسيق السياسة التعليمية والتربوية بما يتفق والسياسة العامة للدولة كما انها المسؤولة عن تنفيذ هذه السياسة .و يطلق على العصر الذي نعيشه اليوم عصر الإدارة ،فالإدارة تقوم بحشد الطاقات والإمكانات والقدرات وحثها على الإبداع والابتكار، خاصة وأن العصر الذي نعيش فيه أصبح عصر ثوره المعرفة ، وثوره التكنولوجيا ، وثورة الاتصالات ، ولا يمكن التعامل معها إلا من خلال الإدارة الفاعلة.

وتتعدد الوظائف والعمليات الإدارية ، لتشمل، التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والرقابة والتقييم، والتوجيه، ويعتبر التخطيط أساس العمليات الأخرى، فهو عمليه تنظيمية توافقية ، بعيدة عن الارتجال، والتلقائية، وفيما تحدد الأهداف، والخطوات للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة بدرجة منسقة وفي ضوء الإمكانات، والتخطيط يعمل على توفير الوقت الجهد ، وإحداث التغير والتطوير اللازمين ، كما أنه يضمن تقليل الأخطاء.

تعاريف الادارة التربوية: -

١- الادارة التربوية أو التعليمية: - هي مجموع عمليات تخطيط وتوجيه وضبط وتنفيذ وتقييم الاعمال والمسائل التي تتعلق بشؤون المؤسسات التعليمية المدرسية باستخدام أحسن الطرق.

٢-الادارة: - هي تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق اهداف مرغوبة.

٣-الادارة المدرسية :- يوجد خلط شائع بين مفهومي الادارة التعليمية والادارة المدرسية عند بعض المشتغلين أو العاملين لكن وضح رون جلاتر الفرق بين اللفظين حيث بين ان اللفظ الاول يعني الاعمال التي يقوم بها الاداريون في المستويات العليا في الجهاز التعليمي المركزي واللامركزي (تخطيط، تنظيم، اتخاذ قرارات، وضع المناهج , المقررات , تحديد سن القبول بالمدرسة وسن الانتهاء منها) بينما اللفظ الثاني يطلق على العمل داخل الادارات الفرعية والاقسام في ديوان الوزارة وفي المديريات العامة للتربية وفي الوحدات المدرسية،

اذن الادارة المدرسية هي جزء من الادارة التعليمية وصورة مصغره لتنظيماتها او هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) من اجل تحقيق الاهداف التربوية داخل المدرسة بما يتماشى مع ما تهدف اليه الدولة.

الإدارة التربوية كفرع من فروع الإدارة أصبحت ضرورة وحاجة ماسة في المجتمع المعاصر، فالإدارة السليمة، الفاعلة والصالحة هي شرط أساسي من شروط التربية الصالحة، وهي تعمل على رفع مستوى الأداء، وتساعد على نجاح العمل وإتقانه ، وترفع من معنويات العاملين بالمؤسسة، وتزيد من إنتاجيتهم، وتوحد جهودهم من اجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وتعتبر الوظائف الإدارية هي المكونات الأساسية للعملية الإدارية بمختلف أبعادها ومستوياتها، فالغرض الأساسي من الإدارة هو تحقيق أهداف معينة عن طريق تنفيذ الأعمال من خلال أفراد آخرين، والإدارة مسئولة عن تحقيق أفضل النتائج من خلال أقل جهد بشري.

ولما كان التخطيط أحد الوظائف الأساسية للعملية الإدارية فقد أخذت تتزايد أهمية التخطيط التربوي يوماً بعد يوم لأنه يمثل أهم مجالات التخطيط القومي، فهو يقوم بتنمية القوى البشرية من خلال تحريك وصقل وصياغة القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات في الكفاءات البشرية في جوانبها العملية والعلمية، الفنية والسلوكية على أساس أن الإنسان هو أساس التقدم الاقتصادي والاجتماعي، كما يعمل التخطيط التربوي على إعادة تنظيم التربية بفكر وفلسفة لضبط مسارها، ورفع درجة استجابتها لمواكبة التنمية الشاملة والمتكاملة.

وتأتي أهمية التخطيط التربوي في أنه: -

١.الوظيفة الأساسية الأولى التي تسبق جميع العمليات والوظائف التربوية.

٢.يشكل التخطيط القاعدة والمنطق الأساسي، كما انه الوسيلة الموضحة لمعالم الطريق والمحدد لمسار العمل التربوي.

٣.يعتبر التخطيط الأداة التي تساعد على تجسير الفراغ بين الواقع والمتوقع، وبين الحاضر والمستقبل بأسلوب علمي.

٤.يحقق التخطيط عدم الوقوع في الأخطاء أو الانحراف عن الأهداف المرسومة.

٥.يعمل على خفض التكاليف والجهود، والتقليل من نسبة الإهدار في الموارد والخدمات.

٦.التخطيط يعمل على بلورة الأهداف حسب أولويتها وأهميتها من حيث الترتيب والأسبقية للتنفيذ.

وأن تحقيق التخطيط التربوي للأهداف لا يكون إلا بتضافر الجهود ذلك لأن التخطيط هو التنظيم للجهود المتعددة التي يقصد بها تحقيق هدف معين، كما أصبح التخطيط وسيلة عملية منظمة ومستمرة يتم بموجبها حصر الموارد المتاحة مادياً وبشرياً ومالياً، وتقدير احتياجات المجتمع في ضوء هذه الموارد، ثم تحديد طريقة استغلالها بحيث تحقق الغايات المرجوة في أقصر وقت وبأقل تكلفة وأدنى قدر من الضياع.

أهداف الإدارة التربوية: -

لا يوجد إنسان يستطيع القيام بأي عمل بدون تحديد هدف ما فالهدف هو الذي يحدد نوعية العمل المطلوب وللإدارة التربوية أهداف كثيرة ممكن أن نلخصها في الفئات الثلاثة التالية: -

١.أهداف مرتبطة بالمجتمع لابد أن تكون المؤسسة التربوية بجميع اختصاصاتها وأهدافها الواقعية المواكبة إلى آمال وتطلعات الأمة ومشكلاتها.

٢.أهداف تتعلق بالمخرجات التي تقدمها المؤسسة التربوية أو الخدمات التي تقدم للطلاب.

٣.أهداف تتعلق بالنظام التعليمي وهذه من أجل رفع كفاءة النظام وزيادة قدرته على تحقيق الأهداف.

أسس ومبادئ الإدارة التربوية: -

١.الديمقراطية: وتعني عدم التسلط وأن يكون هناك عمل جماعي قائم على احترام مجموعة العمل لبعضهم البعض، القيام بعملية تنسيق الجهود وبث روح التعاون بين أفرادها، التكافؤ بين السلطة والمسؤوليات، اختيار الشخص المناسب في المكان المناسب وتكوين العلاقات الإنسانية المبنية على المحبة.

٢.القيادة الجماعية أي توزيع المسؤوليات بين إفراد فريق العمل.

٣.العلاقات الإنسانية ووجود حسن التعامل مع البعض وتقديرهم والاستماع إلى أرائهم.

٤.الكفاءة في الأداء.

ثانياً: الإدارة والتخطيط التربوي: -

التخطيط طريقة للوصول إلى قرارات معينة، وما يتبعها من أعمال وأنشطة، باستخدام العقل والعلم والخبرة، للوصول إلى تحقيق أفضل النتائج، وهو سعي مستمر يحكمه العقل والعلم في تحليل مشكلات المجتمع، واستخدام الوسائل اللازمة لمعالجتها، من أجل الوصول إلى أقصى درجات الكفاية، لا بد أن توضع بعض الأمور بعين الاعتبار عند اعتماد التخطيط كفلسفة ومنهاج مثل توفير الكوادر الفنية القادرة على استيعاب أساليب التخطيط الحديثة، واعتماد أسلوب تحليل النظم في التخطيط عن طريق طرح البدائل، والتخطيط طويل المدى، وتوفير متطلبات إعداد وتوفير المعلومات، ويجب الأخذ بشمولية التخطيط، بحيث يشمل الجوانب الكمية والكيفية بالإضافة إلى تحقيق التوازن بين الطلب الاجتماعي على التربية، ومؤسساتها وبين حاجات التنمية الشاملة، وبين الكم والنوع في إطار من التنسيق والتكامل بين قطاعات المجتمع المختلفة.

يشتمل التخطيط التربوي على جانبين أساسين هما الجانب الكيفي (محتوى التربية) والجانب الكمي، فالجانب الكيفي، يشتمل على أهداف التعليم وفلسفته، بنية التعليم ونظامه، والمناهج الدراسية في مرحلة التعليم وفروعه، وطرائق

التربية، وخطة الدراسة، والوسائل التعليمية المتنوعة، وإدارة التعليم، والكتب المدرسية، وإعداد المعلمين وتأهيلهم، وأجهزة التدريب والإشراف، والمباني الدراسية والمختبرات والمكتبات والملاعب. أما الجانب الكمي فيرتكز على حجم المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة وعلى استمرار التدفق الطلابي في مختلف مراحل التعليم أو توزيعها على أنواعه وهو مرتبط بمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ويشتمل على المعلومات الخاصة بالمستوى التعليمي للسكان، ومعلومات عن المؤسسات التربوية، ومعلومات عن القوى البشرية العاملة في المجال التربوي، ومعلومات عن الطلاب.

إن أهمية التخطيط التربوي لا تقتصر على حل المشكلات التربوية بل تتعدي ذلك إلى الإسهام في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ولهذا جاءت الخطط التنموية الاجتماعية والاقتصادية في الأردن مشتملة على التخطيط التربوي، حيث للتربية دورها في زيادة الدخل القومي للفرد ورفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للفرد والمجتمع.

إن المشكلات التربوية كبيرة ومعقدة لأنها ترتبط بالإنسان ولهذا فإن الحاجة ماسة دوماً على وضع الخطط والبرامج والمشاريع لمعالجة هذه المشكلات، ووضع حلول لها ولأن التربية كل متكامل فهي ذات مشكلات متكاملة ولا بد أن تكون حلولها متكاملة، وهذه تتطلب تناول كافة مدخلات النظام التربوي. والمشكلات التربوية لا يمكن معالجتها بدون النظر إلى الجوانب الأخرى ذات العلاقة في المحيط العام للمجتمع، حيث يتطلب من التخطيط التربوي أن يهتم في ميادين الدراسات السكانية والدراسات الاقتصادية والدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى الدراسات التربوية.

إن أهمية التخطيط التربوي وأسبقياته تتطلب النظر إلى ما يلي: -

التربية كل متكامل وأي تغيير في أي جانب من جوانبها يؤثر على الجوانب الأخرى، ولذا ينبغي أن تكون حلولها متكاملة، وهذا يتطلب أن ننظر إلى مشكلات التربية ومختلف قضاياها من خلال نظرة شاملة متكاملة لنتمكن من وضع الحلول المناسبة لها، وهذا الأمر لا يمكن تحقيقه إلا إذا تم الأخذ بأسلوب التخطيط التربوي، كما أن التربية لا تكون وسيلة فعالة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية إلا إذا اتصفت بمواصفات معينة تربط بين بنيتها ومحتواها وبين أهداف التنمية الشاملة، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا تم الأخذ بأسلوب التخطيط التربوي.

ولتحقيق التكامل بين الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية للتعليم ينبغي اعتماد التخطيط فلسفة "ومنهاجاً" ومن الأمور التي ينبغي أن توضع في مرتبة الأسبقيات ما يلي:-

أ)توفير المتخصصين والأطر الفنية القادرة على استيعاب أساليب التخطيط أو العمل في مجاله وألا يتحول التخطيط إلى شعارات.

ب)شمول التخطيط بحيث لا يقتصر على الجانب الكمي وإنما يشمل الجانب الكيفي فيتناول المحتوى والعلاقات في النظام التربوي، ويتجاوز حدود التربية المدرسية ليتضمن العناية بالتربية اللامدرسية، ويشمل المستويات الإقليمية والمحلية بل والوحدات العاملة الصغيرة مثل المدارس والمؤسسات.

ج)تحقيق مبدأ التوازن بين الطلب الاجتماعي على التربية ومؤسساتها وبين حاجات التنمية الشاملة وبين الكم والجودة.

د)أن يكون التخطيط للتربية في إطار من التنسيق والتكامل بين القطاعات الأخرى: الثقافة والصناعة والزراعة، وفي ضوء المشكلات القائمة والإمكانات المتوافرة.

ه)أن يتجه التخطيط إلى المناطق الريفية للتوازن بينها وبين الحضر وأن يركز على الفئات المحرومة فيها من أميين وإناث بغية تحقيق التوازن بيم حقوقهم في التربية وضرورة مشاركتهم في تطوير بيئاتهم.

ثالثاً: القيادة والإدارة الناجحة وأهدافها: -

القيـادة النـاجحـة: -

القيادة الناجحة تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة يعمل كل فرد منه بارتياح وتسود فيه علامات طيبة بين كل العاملين في المدرسة وتلاميذها، وحتى تتمكن التربية من بلوغ أهدافها فإنها تحتاج إلى جهاز تربوي قادر على استخدام الإمكانات والموارد المتاحة الاستخدام الأفضل لبلوغ الأهداف ويأتي على رأس هذا الجهاز المدير ثم المساعدون، فلابد أن يكون مساعد المدير مهيئا لطبيعة هذه المهام الإدارية والتربوية تتوفر فيه كفايات عدة لتحقيق أفضل النتائج: -

أولاً: - الكفاية التخطيطية: مهارة التخطيط للبرنامج اليومي/ مهارة إعداد الخطة السنوية.

ثانياً: - الكفاية التنظيمية: مهارة الإلمام بالنظم واللوائح المدرسية/ مهارة إعداد الجداول المدرسية / مهارة تنظيم أعمال الامتحانات/ مهارة إدارة السجلات الإدارية والمالية / مهارة إعداد سجل قيد الطلبة / مهارة حفظ وتنظيم ملفات الطلاب ووثائقهم / مهارة توظيف الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية

ثالثاً: - الكفاية التقويمية: مهارة تقويم الخطط والبرامج المدرسية/ مهارة تقويم أداء العاملين / مهارة تقويم المستوى التحصيلي للطلاب

رابعاً: - الكفاية الإنسانية: مهارة بناء علاقات طيبة مع العاملين/ مهارة التعاون مع الآخرين مهارة الإدراك الواعي لمرؤوسيه وفهم مشاعرهم

خامساً: -الكفاية الذاتية: مهارة ضبط النفس والتعامل بحكمة واتزان مع المواقف/ مهارة حل المشكلات ومواجهتها/ مهارة الاستفادة من قدرات الآخرين / مهارة العمل بروح الفريق / مهارة القدرة على الإبداع والابتكار في العمل/ مهارة تنمية الذات/ مهارة رفع الروح المعنوية للعاملين / مهارة إعداد البحوث والنشرات.

مفهوم الإدارة الناجحة: -

تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية وتنظيم جهود العاملين وتنسيقها والرقي بها لتنمية الفرد تنمية شاملة بما يتناسب مع متطلبات المجتمع

أهداف الإدارة الناجحة:

١.مواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة في عصر العولمة وثورة المعلومات وعالم الاتصالات

٢..استغلال الطاقات المبدعة والمتميزة وتفجير الطاقات الكامنة.

٣.تطوير أساليب الإدارة المدرسية في علاج المشكلات والتغيرات التي تؤثر على البيئة المدرسية.

٤.المنافسة الواعية لمسايرة ركب التطور لخدمة الأهداف التربوية وقيمنا الإسلامية.

٥.بناء مناخ مدرسي يساعد على التجديد والإبداع والذي يرتكز على العمل بروح الفريق الواحد.

الصفات الشخصية لمدير المدرسة الناجح:

من الصفات الهامة التي ينبغي أن تتوفر في مدير المدرسة الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير لأنها وسيلته الهامة في نقل أفكاره إلى الآخرين، كما أن قوة شخصيته وقدرته على التأثير في الآخرين وجذب ثقتهم فيه من الصفات الهامة اللازمة لنجاح مدير المدرسة. يضاف إلى ذلك قدرته على تكوين علاقات إنسانية نشطة والقيادة الديمقراطية الرشيدة وميله إلى التجديد والتغيير المتمهل المدروس. ومما يساعد مدير المدرسة على النجاح في عمله أيضاً أن يتمتع بكفاءة عالية وان يكون مشهوداً له بحسن السمعة والماضي والشرف. وان يكون قادراً عل الحسم والبت في الأمور والوصول إلى قرارات سليمة وحكيمة، لقد كان دور المدير دائماً مركّباً، وقد وضع سيرجيوفاني تسع مهام للمدير هي: -

١.تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معاً.

٢.المحافظة على الانسجام: بناء فهم متبادل.

٣.تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات والمبنى لتحقيق رؤية المدرسة.

٤.التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.

٥.الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الإجراءات والتنظيم...الخ.

٦. الإيضاح: إيضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.

٧.التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظفين لأهدافهم وتوفير الموارد اللازمة لذلك.

٨.النمذجه: تحمل مسؤولية أن تكون نموذجاً يحتذى فيما تهدف إليه المدرسة.

٩.الإشراف: التأكد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها.

وتقتضي النظرة الشاملة إلى وظيفة مدير المدرسة وواجباته إدراك جوانبها الحقيقية في ارتباطها الكلي بعضها ببعض.

وهناك جوانب ثلاثة تمثل الإطار العام لوظيفة مدير المدرسة: -

الجانب الأول: - منها يتعلق بالهدف الذي يحاول أن يحققه من خلال وظيفته. فهدف مدير المدرسة يتركز بالطبع حول الوصول بمدرسته إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة من تربية النشء حتى يكونوا مواطنين نافعين منتجين لديهم الاتجاهات الصحيحة نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم. وهو ما يتطلب من المدرسة الاهتمام بتربية عقول الناشئة ونفوسهم وضمائرهم وأجسامهم على السواء.

الجانب الثاني :-يتعلق بالواجبات التي ينبغي أن يؤديها مدير المدرسة من اجل الوصول إلى هذا الهدف.

أولاً:- الواجبات الإدارية والتنظيمية-: تشغل الواجبات الإدارية والتنظيمية عادة معظم وقت رجل الإدارة وينطبق هذا الكلام أيضاً على رجال الإدارة التعليمية ومن بينهم بالطبع مدير المدرسة. ومن الشكاوى الشائعة بين العاملين في ميدان

الإدارة التعليمية أن معظم وقتهم يضيع في الأعمال الإدارية الجانبية والروتينية وأنهم لذلك لا يجدون من الوقت ما يسمح لهم بدراسة الأشياء التي يعتقدون أنها تمثل الأهمية الكبرى في عملهم ويعنون بها الجوانب الفنية التي تتعلق بتحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة.

وتشمل الواجبات الإدارية والتنظيمية لمدير المدرسة المجالات الآتية:

١.التنظيم العام للمدرسة من حيث الأهداف الكبرى للمدرسة في ارتباطها بأهداف المجتمع الكبير الذي تخدمه. وهذا يعني بالنسبة لمدير المدرسة أن يكون متفهماً للسياسة التعليمية في بلده ودور مدرسته في تحقيق هذه السياسية. كما يجب عليه أن يكون متفهماً لرسالة مدرسته حتى يستطيع أن ينقل هذا الفهم الواضح للآخرين.

٢.التنظيم الداخلي للمدرسة من حيث توزيع العمل على المعلمين والإداريين وتنظيم اليوم المدرسي والأنشطة المدرسية وعمل الجدول وتوفير الكتب والأدوات والتجهيزات اللازمة لمدرسته وإرساء نظام جيد للاتصال يحقق المرونة والسرعة في توصيل التعليمات للآخرين.

٣.النواحي المالية وما يرتبط بها من إعداد ميزانية المدرسة بإيراداتها ومصروفاتها.

٤.مواجهة المشكلات المدرسية ما يتعلق بالتلاميذ وآبائهم وفي مقدمة هذه المشكلات الغياب أو التأخير – الخروج على النظام المدرسي أو عدم احترامه – التقصير في أداء الواجبات.. الخ

٥.تعزيز ارتباط المدرسة بمجتمعها المحلي والقيام بدورها في النهوض بهذا المجتمع، وهذا يتطلب من مدير المدرسة العمل على أن يكون لها برنامج جيد تستطيع المدرسة من خلاله أن تكون مصدر إشعاع ثقافي وتربوي لخدمة البيئة من محاضرات وندوات وأفلام وأنشطة ترويحية ورياضية متنوعة.

ثانياً: - الواجبات الفنية: - تمثل الواجبات الفنية لمدير المدرسة أهمية كبرى في نجاح إدارته للمدرسة وتتركز هذه الواجبات حول العمل على كل ما من شانه أن يساعد في تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها.

الجانب الثالث الطريقة التي تؤدي بها هذه الواجبات. وهذا يعني مفهومه عن العملية الإدارية من خلال: -

- القدرة على تمييز مختلف مستويات النضج الشخصي بين المرؤوسين.
- الخبرة في ثلاث مهارات أساسية تتفاوت حاجة المدير إلى إتقان بعضها أو كلها.

oإتقان فن التعامل مع الناس من لباقة وحلم وتفهم.

oمعرفة متى ومع من يجب أن يستخدم قوة المركز في التعامل مع موظفيه.

oالتحلي بروح المبادرة والقدرة على استباق الفعل برد فعل إيجابي.

oوضوح الهدف واستكمال صورته النهائية في ذهن القائد قبل البدء بالتخطيط.

oالقدرة على الحكم الصحيح فيما يعرض له من أمور، وفي تقييم الأولويات من حيث وضع الأهم قبل المهم.

oالتفهم والتفاهم، وهذا يعني الانفتاح على آراء الآخرين وتفهم أفكارهم والتعاطف مع همومهم.O

روح التعاون والرغبة في المشاركة والقدرة على الاستجابة لحاجات الآخرين.

oالاعتمادية والمرجعية ذات الرصيد المعنوي العالي عند الرؤساء والمرؤوسين على حد سواء.

oالقدرة على العمل بتوازن وفعالية في اتجاهين أساسيين: الاتجاه المؤدي إلى تحقيق أهداف الشركة، والاتجاه المؤدي إلى تحقيق أهداف العاملين.

oالتنبه إلى الخيط الرفيع الذي يفصل بين مصلحة الشركة ومصلحة الموظف.

o الشخصية القيادة وما يستتبعها من خصال في شخصية القائد.

oالتمتع بالجاذبية والحماسة والقدر على شحذ الهمم ورفع المعنويات.

oأن يكون صادق الوعد، ولا يعد بما لا يستطيع تنفيذه سواء لرؤسائه أو لمرؤوسيه.

oالإلمام بكل جوانب العمل الواقع تحت مسؤوليته، ومعرفة مقدرات موظفيه.

oالجلد والصبر على العمل، والثبات ووضوح التفكير أثناء الأزمات.

oأن يكون سليم العقل والنفس والبدن.

oالمرونة، بمعنى المثابرة والصلابة، أي القدرة على النهوض عند الفشل.

oالقدرة على الابتكار والإتيان بالأفكار الجديدة

الخاتمة

يعتبر موضوع القيادة من أكثر المواضيع التي كتب عنها فقد ارتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية، كما إن القيادة تعتبر من الوسائل المهمة لتنظيم كافة الجهود الجماعية وتحقيق الغايات.

والقيادة بذلك تكون عامل الضبط والربط، إلى جانب أن القيادة مسألة شخصية ويستطيع أي فرد أن يطورها، فلقد انتهت نظرية "القائد المولود" أو "القيادة المولودة بالفطرة"، فأصبحت القيادة لها العديد من النظريات والوسائل والأدوات ويمكن بواسطة الممارسة والخبرة تنميتها على اعتبار أنها مكتسبة وليست وراثية، ومن هنا يجب على القادة أن يبتعدوا عن العمل الروتيني اليومي في مواقعهم لأنهم إذا لزموا ذلك يصبحوا مكبتين بل يجب عليهم التطلع الاستراتيجي الواسع الشامل.

فالقائد يحدد الاحتياجات اللازمة في الحاضر ويعمل على التخطيط والتنبؤ بالمستقبل من خلال استخدام مجموعة من المفاهيم الإدارية الحديثة مثل : إدارة التغير والإبداع ويتضح ذلك من خلال وجود الإصلاح والتطوير الإداري في تعظيم قدرات وإثراء إمكانات النظام المؤسسي تعتمد على تبنيها منهجية إبداعية، وبناء نظام مؤسسي فعال وتأمين استمرار يته بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية وهذه لا يتحقق إلا بجهود إبداعية خلاقة يعبر عنها فكر القيادة التي تقوم بتحديد الوظائف ونظم العمل في التفاعل والتكامل مع مقومات البيئة ووفق معطيات المكان ومتطلباته.

واستخدام الإدارة الإستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي في المؤسسة التربوية هي من صميم عمل القائد في مؤسسته كما إن القائد غالباً ما يكون أكثر ميلاً إلى السلوك الديمقراطي والدبلوماسي في القيادة وهي بالتالي أكثر تحقيقاً للأهداف، وهذا في الوقت نفسه يميز القائد عن الإداري، ويعمل القائد على خدمة الجماعة بصورة مستمرة من خلال تحقيق أهدافها، وحل مشاكلها وتحسين توقعاتها. ونحن في الأصل بحاجة إلى قيادة إدارية تربوية لمؤسساتنا التربوية والتعليمية.

مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم: -

إن مدير المدرسة يعتبر قائداً تربوياً في مدرسته، ويفرض هذا الدور قيام مدير المدرسة بمهام إدارية ومهام فنية ومع التأكيد على أن العمل الإداري التربوي هو في خدمه العمل الفني وانطلاقاً من إن الإشراف التربوي هو أحد جوانب الإدارة التربوية الذي يعني بالجانب الفني فيها فإن مدير المدرسة هو من الزاوية قائداً تربويا لمدرسته فهو ليس إدارياً محضاً ولكنة مشرف تربوي مقيم.

قائمة المراجع

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٢) مبادئ الإدارة المدرسية، ط ٣، دار المسيرة، عمان.

الفريجات، غالب (٢٠٠٠). الإدارة والتخطيط التربوي: تجارب عربية متنوعة، عمان.

مرسي، محمد منير (١٩٧٧). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة.

الحفنى، عبدالمنعم (٢٠٠٠). المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ط٣، مكتبة مدبولي، القاهرة.

الخواجا، عبدالفتاح (٢٠٠٤). تطوير الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان.

سلامة، ياسر (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية الحديثة، دار عالم الثقافة، عمان.

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠١). الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

عطوي، جودت (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، عمان.

ستيفين كوفي. ترجمة/ عبداللطيف الخياط. القيادة على ضوء المبادئ.

ج.كورتوا. تعريب: المقدم الهيثم الأيوبي، لمحات في فن القيادة.

ستيفن كوفي. ترجمة/ هشام عبدالله. العادات السبع للقادة الإداريين.

دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة

أ. مفرح حسين أسعد لغبي - إدارة التعليم بجازان – المملكة العربية السعودية

Email:mohoas1402@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين(مهارات التعلم والابتكار ، ومهارة تقنية المعلومات، والمهارات الحياتية والوظيفية) لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين طبقًا لمتغيرات: (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) من وجهة نظر أفراد عينة البحث. وقد استخدم الباحثة المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث، وطُبقت على عينة مكونة من (٣٣٩) معلمًا ومعلمة في مدارس محافظة العارضة بإدارة تعليم جازان، وقد تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٢هـ. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: موافقة أفراد العينة وبدرجة كبيرة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب تلك المهارات الثلاث من مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد ختمت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات منها : العمل على تحسين الكفايات المهنية لقادة المدارس بما يتلاءم مع التطورات العلمية والتربوية المعاصرة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: دور – قادة المدارس – مهارات القرن الحادي والعشري

Abstract

The aim of the research is to develop specific skills in developing the skills of 21th century, one schedule, renewable: (sex, years of experience, academic degree) from the viewpoint of the research sample. The descriptive tool was used to collect information for research purposes. It was applied to a sample of (339) male and female teachers in Al-Ardhah governorate schools to teach Jazan, the application was carried out in the second semester of the year 1442 AH. The research concluded with a set of results, the most important of which are: The approval of the sample members to a large extent on the expressions of the role of school leaders in the practice of developing male and female teachers in acquiring these three skills from the twenty-first century skills. The research concluded by presenting some recommendations and suggestions, including: Working to improve the professional competencies of school leaders in line with contemporary

scientific and educational developments in the light of the skills of the twenty-first century.

Keywords: The Role - schools' leaders - the 21th century skills

١ـ المقدمة

يظل التعليم على مر التاريخ المكون الذي يحمل الرقم الصعب ويحدث الفرق الأعلى، فهو المنصة الأميز في الإشعاع والتدفق الحضاري، وهو موئل الإبداع وكنف التميز ومستقر التألق والألق، ولأننا في زمن مليء بالمتغيرات، وفي عصر متجدد بالوسائل والآليات والإمكانات كان من المهم أن يتم العمل على تطوير ميدان التعليم حتى يتحقق بذلك مواكبة العصر واللحاق بركب التطور والتجديد في وبما يوافق ويوائم مهارات هذا العصر مهارات القرن الحادي والعشرين، وهنا يظهر بكل جلاء أهمية عمل المنظومة التعليمية وفي مقدمتها وعلى رأسها القيادات التربوية بشكل عام وقادة المدارس على وجه التخصيص والتحديد وذلك لتحقيق مثل هذا الهدف الاستراتيجي.

إن مسؤولية إعداد المعلم وإيصاله إلى المستوى الذي يحتاجه المجتمع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم نفسه، ثم تتعدد الأدوار والمسؤوليات بعد ذلك، لذا فانه من غير المعقول ان يظل معلمنا العربي يمارس مهنته بالطريقة التي كان يمارسها في القرن الماضي، وان أي جهد يستهدف الإصلاح والتطوير التربوي لا بد ان يستند على تصورات واضحة لدور المعلوم ومسؤولياته في التعليم المستقبلي في ضوء التغير المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعولمة النشاط الإنساني. فلكل عصر سمات تميّزه، وقسمات تحدد ملامحه. ومن الحقائق المقررة التي لا ينقصها الدليل، ولا تحتاج إلى برهان؛ أن الانفجار المعرفي وثورة «المعرفة» هي أبرز ما يميّز هذا العصر، حتى تحوّل الاقتصاد من اقتصاد مبني على الآلة والموارد الطبيعية التقليدية، إلى اقتصاد مبني على المعرفة، ونتيجةً لذلك سُمى هذا العصر بعصر «اقتصاد المعرفة» (الزهراني، ٢٠١٢)، ويعد دور المعلم في العملية التعليمية دور محوري فكل ما تقوم به المؤسسات التعليمية من تطوير وعمليات تحسين مختلفة في النظام التعليمي والتربوي تعد غير مكتملة إذا لم يتوفر له المعلم الكفء المعد الإعداد الجيد أو الذي تلقى التدريب المناسب أثناء العمل للقيام بالمهام المنوطة به (حفني، ٢٠١٥، ص١٠).

إن الحصول على معلمين أكفاء للتحديث والتطبيق في مجال مجتمعات التعلم، بحيث يصل بهم الأمر إلى الابتكار -يتطلب بناء قيادات واعية ومتميزة على جميع المستويات. إذ يحتاج تحقيق مجتمع تعلم مهني ناجح إلى كثير من الجهد في تطبيق استراتيجيات تنظيمية وقيادية أساسية ومستمرة؛ فيتم ترجمة الجهود الأساسية في صورة هيكل تنظيمي؛ (فرق معلمين، ووقت مشترك للتخطيط) واستراتيجيات مستمرة للقيادة (مالك، عاصم،٢٠١٩، ص٥).

ويشهد العالم اليوم تطورًا معرفيًا وتكنولوجيًا متسارعًا، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد المعلم إعدادًا يمكنه من التفاعل مع معطياته، وبما أن المدير (قائد المدرسة) على اتصال دائم ومباشر مع المعلم، فمن هنا يبرز دوره في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال القيام بمهامه الإشرافية (السالم، ٢٠١٨، ص٥٥٩). ومن هنا ظهرت مهمة القيادات التربوية - وفي مقدمتهم قادة المدارس- بأهمية القيام والعمل على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين باعتبارهم حلقة وصل بين مدخلات العملية التربوية ومخرجاتها، فكان من الضروري العمل على تطوير المعلم وتنميته وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ للإشراف التربوي ولمهارات القرن الحادي والعشرين (العمري، ٢٠١٩، ص٢٧).

وفي ضوء ما سبق فإن هذا البحث يهدف إلى تعرف دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين والمعلمات بمحافظة العارضة بمنطقة جازان.

٢ـ مشكلة الدراسة

إن التحديات المستقبلية تجعل الاهتمام بتطوير المعلم وخاصة فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين ملحًا وأكثر حتمية، حيث أوصت دراسة الصعدي (٢٠٢٠) بأن يكون تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من الأهداف الأساسية لبرامج إعداد المعلم، إذ إن اكتساب المعلمين لهذه المهارات هو شرط أساسي لاكتساب طلابهم لها.

وقد أكدت دراسة عيد (٢٠١٩) إلى أنه نتيجة للتحولات الجذرية في كافة جوانب الحياة وأساليب العمل وبعض المفاهيم والقيم والآليات المؤسسية ومهارات القيادات والكوادر البشرية، والتي تمثل تحديات تواجه عمل القيادات فقد انطلقت العديد من الآراء التي تدعو لممارسات قيادية تتحقق من خلالها توجهات فكر الإدارة الحديثة المتواكبة مع تحديات القرن الحادي والعشرين الذي هو عصر المعرفة والتكنولوجيا والعولمة والعمل بفكر استراتيجي إبداعي ممتد للمستقبل وتغيراته المتسارعة المتلاحقة.

وتشير دراسة زامل (٢٠١٦) إلى أن درجة تقدير مديري المدارس والمشرفين التربويين للأدوار التي يمارسها المعلم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين متوسطة؛ حيث يؤكد على ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بممارسة المعلم لأدواره وفق ما يتطلبه القرن الحادي والعشرين، من خلال وضع سياسات تربوية داعمة لأدوار المعلم وفق مهارات القرن الحادي والعشرين , وتنفيذ برامج تدريبية متصلة بالأدوار المنوطة بالمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين , وحث مديري المدارس والمشرفين التربويين للمعلمين على تطبيق استراتيجيات تنمية التفكير النقدي والإبداعي، وحل المشكلات في التعليم والتعلم, وإجراء بحوث ودراسات متصلة بقياس أثر مهارات القرن الحادي والعشرين على الطلبة.

وتؤكد دراسة حفني (٢٠١٥) على أهمية تمكين المعلم من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات، وتطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات، وذلك لتعميق المهنة وتطويرها حيث إن تنمية مهارات القرن الوحد والعشرين أصبحت مسألة غاية في الأهمية كونها الحل الأمثل لإعداد الشباب لسوق العمل فمما لا شك فيه أن العصر الحالي هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، ولذا فإن المنافسة بين الدول قائمة على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر.

وفي ضوء ما سبق ذكره تبرز وتتبلور مشكلة البحث في تعقب وتتبع دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة بمنطقة جازان.

٣ـ أسئلة الدراسة

في ضوء ما سبق فإن البحث يسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة بمنطقة جازان؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١.ما دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٢.ما دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٣.ما دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب المهارات الحياتية والوظيفية من وجهة نظر أفراد عينة الدارسة؟

٤.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى إلى متغيرات: النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

٤ـ أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف منها:

١.تعرف دور قادة المدارس في مدى المشاركة في تطوير المعلمين والمعلمات على مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٢.تعرف دور قادة المدارس في تحفيز المعلمين والمعلمات على اكتساب وتطوير مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تقنية المعلومات، والمهارات الحياتية والوظيفية من مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٣.تعرف تأثير متغيرات: النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي على آراء أفراد عينة البحث حول دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين والمعلمات.

٤.تقديم بعض التوصيات التي تسهم في تفعيل دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والمعلمات.

٥ـ أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١.ترتبط أهمية الدراسة بأهمية الموضوع الذي سيتم تناوله، فدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين والمعلمات هو التحدي والقضية الأبرز في عمليات التطوير المهني في الوقت الحاضر.

٢.إثراء الدراسة مجال تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين ودور قادة المدارس في ذلك.

٣.تفتح هذه الدراسة مجالات جديدة أمام الباحثين المتخصصين للقيام بأبحاث مستقبلية تتناول موضوع الأدوار الريادية لقادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين ووضع الاستراتيجيات لها في المؤسسات التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

٤.تسهم هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبية لقادة المدارس في التطوير المهني على مهارات القرن الحادي والعشرين.

٥.معرفة الواقع الحالي لدور القيادات المدرسية في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والمعلمات من أجل وضع الرؤى والأفكار التطويرية والتصورات المقترحة في مثل هذه القضية مستقبلا.

٦ـ حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١.الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على تناول دور القيادات المدرسية في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة بمنطقة جازان.

٢.الحد المكاني: تقتصر الدراسة على مدارس مكتب التعليم بمحافظة العارضة للبنين والبنات.

٣.الحد البشري: يتمثل في أفراد عينة الدراسة الذي يتضمن حوالي (٣٣٠) من معلمي ومعلمات مدارس مكتب التعليم بمحافظة العارضة.

٤.الحد الزماني: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ

٧- مصطلحات الدراسة

عرفت مصطلحات البحث تعريفًا اصطلاحيًا واجرائيًا على النحو التالي:

الدَّور: مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متحقق من مواقف معينة (السالم نقلاً عن الزهراني, ٢٠١٩, ص٥٦١).

ويعرفه الباحث اجرائيًا على أنه: المهام والمسؤوليات والبرامج والأنشطة التي يفترض أن تقوم بها القيادة التعليمية (قادة وقائدات المدارس) للمساهمة في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين: مجموعة مهارات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة, والابتكار والإبداع , والتعاون والعمل في فريق وقيادة واحدة, وفهم الثقافات المتعددة, وثقافة الاتصال والمعلومات والعلام, وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال, والمهنة والتعلم المعتمد على الذات المحددة من منظمات شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين(السبيه، ٢٠٢٠, ص٤٨).

ويعرفها الباحث اجرائيًا أنها: مجموعة المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلمون والمعلمات بمدارس محافظة العارضة بمنطقة جازان للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل وفق ما حددته منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين.

٨- الإطار النظري

أولًا: مفهوم القيادة:

نقلًا عن عبد الله (٢٠١٨) فإن حامد عبد السلام زهران يعرف القيادة التربوية بأنها دور اجتماعي تربوي يقوم به القائد مع الجماعة المدرسية ويتسم هذا الدور بالقوة والقدرة على التأثير في الجماعة وتوجيه سلوكها في سبيل تحقيق الأهداف التربوية. ويرى جودت عزة عطوي بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك(ص٥).

ويعرف المطيري وآخرون (٢٠١٨) القيادة أنها عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة. وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم(ص١).

تعتبر القيادة طريقة من طرق التوجيه والإشراف، وتلعب دوراً أساسيا في التأثير على أوجه النشاط المختلفة في أي مؤسسة فالقيادة تطلق عادة على الأشخاص الذين يديرون حركة العمل فهم الذين يتصلون اتصالا مباشرا بالأيدي العاملة (الطاهر، د.ت، ص٤).

والقيادة الإسلامية هي" عملية تحريك الناس نحو الهدف الدنيوي والأخروي وفق قيم وشريعة الإسلام"(السويدان، باشراحيل: ٢٠٠٤)

ويعرف الباحث القيادة المدرسية بأنها عملية منظمة تقوم على العمليات الإدارية المحددة وفق أنماط وسمات وسلوكيات مختلفة وذلك من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالبيئة والمجتمع المدرسي.

ثانيًا: خصائص القيادة

خصائص القائد التربوي الفعال:

يرى فاروق السيد عثمان نقلاً عن مقبل (٢٠١٨)، أن خصائص القائد التربوي الناجح تكمن في:

١. الثقة بالآخرين وهو أمر ضروري في التسيير البيداغوجي.

٢.أن يملك القدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين.

٣.أن يعرف كيفية استخدام الوقت.

٤.أن تكون لديه قوة الحدس، لمعرفة البعد التربوي والبيداغوجي لمهامه.

٥.أن يكون صاحب رؤى مستقبلية.

٦.أن يضع طموحاته الشخصية في المقام الثاني بعد أهداف المدرسة.

٧.أن يكون فنانا في إدارة الاجتماعات.

٨.أن يفهم عمليات صنع القرار وكيفية تنفيذه.

٩.أن يمتلك حسا للدعابة والفكاهة، وأن يكون مثالا للاستقامة والأمانة في أداء مهمته كقائد للمدرسة.

ومن أبرز خصائص القيادة الفعالة حسب هرمان(٢٠٠٣) ما يلي:

١. القدرة على رؤية الصورة الشاملة وتوصيلها للآخرين.

٢. تفسير وتوضيح احتياجات الجماعة وآمالهم ومشاعرهم.

٣. الشعور بالحماس لرسالة الجماعة وأهدافها ومعاييرها.

٤.الشعور بالاهتمام والاحترام تجاه احتياجات الفرد وآماله ومشاعره وقدراته.

٥.توجيه الآخرين وتركيز طاقاتهم نحو أهداف معينة، مع المحافظة على المعنويات العالية للجماعة.

٦.قيادة أعمال الجماعة، والرغبة الجامحة للتغيير والنمو والتطور نحو الأفضل.

إن امتلاك القيادات التربوية بشكل عام, والقيادات المدرسية بشكل خاص لمثل هذه الخصائص القيادية أمرٌ في غاية الأهمية, ومنطلقٌ أساسي للتأثير والتطوير في البيئة التعليمية ومنسوبي المدارس من المعلمين والمعلمات لامتلاك العديد من الخبرات والجدارات والمهارات وعلى رأسها مهارات القرن الحادي والعشرين.

ثالثًا: مهام القيادة التربوية:

تشير الشمري(٢٠١٨) إلى أن وظائف ومهام القيادة التربوية تختلف باختلاف نوع العاملين، فوظيفة القائد مثلاً في جماعة استبدادية تختلف عنها في جماعة ديمقراطية ولكن القائد في الغالب الأعم يقوم بالوظائف أو المهام التالية

١.القائد كمصدر للمنهج الفكري والمصدر الموضوع لمعتقدات أفراد العاملين وضميرها الحي وقائدها الروحي

٢.القائد كمخطط يضع الخطة للأهداف العامة المحددة للجماعة في جميع جوانبها.

٣.القائد كمبرمج للسياسة، يضع السياسة العامة للجماعة ويحدد الاهداف الاستراتيجية والتكتيكية لها.

٤.القائد كمنفذ للخطة يوزع المسؤوليات للعمل على أعضاء المجموعة للتنفيذ.

٥.القائد كنموذج وقدوه يمثل السلوك القيادي النموذجي في العلاقة مع المجموعة في تحمل المسؤولية وضبط العمل.

٦القائد كمنظم للعلاقات الداخلية وممثل للعلاقات الداخلية للجماعة.

٧.القائد كمصدر لإصدار التقويمات الإيجابية والسلبيات؛ حيث يتميز بنفوذه في منح الثواب أو العقاب لمن يستحق ذلك.

إن القائد المدرسي الحصيف ينبغي له أن يعرف مسؤولياته ومهامه ليكون له التأثير السريع والفعال في منظومة عمله وفريقه وليقوم بأدواره ومهامه على أكمل وجه في تحقيق المشاركة الفعالة في منظومة البيئة التربوية التي تزخر بالمستجدات والمتغيرات المتتابعة ومن ضمنها مهارات القرن الحادي والعشرين.

أولاً: مفهوم المهارة

تتطلب المهارات تعريف قدرة الشخص على القيام بعمل ما وهذه القدرة تعد الأساس وراء نجاحه في تنفيذ خططه وكل فرد في هذا العالم يمتلك بعض المهارات أو المواهب الفريدة, والحياة تتوجب اكتشاف الفرد لهذه المهارات والمواهب الموجودة لديه لاستغلالها في تحقيق نجاحاته(. (Clrskilladmin, 2019

وكما جاء عند الحريري (٢٠٢٠) فإنه ينبغي على الفرد أن يمعن النظر إلى داخله ليتمكن من تحديد مهاراته فهناك العديد من الأشياء التي تتفاعل مع مهاراته مثل الطموح والأهداف والإنجازات. والمهارات تساعد الفرد لأن يستمر في السير في الاتجاه الصحيح الذي يقوده إلى تحقيق أهدافه, و نقص المهارات لدى الفرد تعد السبب في شعورهم بالإحباط عندما لا يتمكن من النجاح. إن تنمية المهارات أشبه بالإضافات ذات القيمة لحياة الفرد فكل فرد يحتاج أن يكون قادرا بشكل مستقل عن الحصول على لقمة عيشه ليعيش في هذا العالم التنافس

وعلينا أن نفهم تماما أن المعرفة لا تضمن المهارة ولكن المعرفة المتداخلة مع الممارسة المستمرة هي التي تضمن الحصول على المهارة. والمهارة عادة يتم بناؤها اجتماعيًا ويتم تطويرها من خلال المعرفة المتداخلة مع العمليات المتعلقة بالممارسة والعمل والتدريب والخبرة. والمهارات لا يمكن أن ينظر إليها على أنها عملية هادفه لكنها نتيجة للبناء الاجتماعي(.Rigby, 2006)

إن التلاميذ عندما يجلسون في حجرات الدراسة وينظرون فقط إلى ما الذي يعرضه العالم لهم لا يكتسبون المهارات الا إذا قام بتجربة وتطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية مما يجعلهم قادرين على تغيير العالم في يوم ما. فالدروس يجب ألا تعطى للتلاميذ كما هي مكتوبة في الكتب المدرسية المقررة فهناك بعض الدروس التي يتم تعلمها في الحياة وللعقل

الإنساني الذي له القدرة على تذكر الأشياء لوقت طويل والتي تعرض فيزيائيا وعقليا ونبذل من أجلها الكثير من الجهود, وهذا بالطبع يساعد التلميذ على زيادة قدراتهم على التفكير. إن جيل اليوم يفهم أهمية التعليم وهذا هو السبب وراء كفاح الأهالي في الحصول على دخل جيد يمكنهم من توفير التعليم ذي الجودة العالية لأبنائهم؛ لأن التعليم هو الوحيد الذي يضمن مستقبل أبنائهم وعليه فإن الأبناء يجب أن تكون لديهم بعض المهارات التي يمكنهم استخدامها كجزء من تعلمهم والتي تعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع والفائدة(. (Clrskilladmin, 2019

إن اكتساب المهارات وتطويرها مسألة في غاية الأهمية لأنها عملية تقود إلى إتقان العمل و تميزه بالدقة و الأصالة, فالمهارة هي القدرة والقابلية المكتسبة من خلال جهد مستمر ومدروس و نظامي للتمكن من التعامل مع النشاطات والأعمال المعقدة بسلاسة وسهولة, والمهارات تصنف إلى ثلاث فئات: عقلية وفنية تقنية, واجتماعية أو حياتية لذا فإن كل فرد يفترض منه أن يمتلك العديد من المهارات المتنوعة العقلية والفنية والاجتماعية مما يمكنه من العيش بثقة وأمان ويضمن له الحصول على العمل المناسب الذي يكفل له الحياة الكريمة. من هذا المنطلق أصبحت السياسات التعليمية في الدول المتقدمة ملزمة لأن تعيد النظر بمضامينها وأهدافها من أجل إعداد النشء الإعداد الجيد الذي يساعدهم على مواكبة التطورات والتغيرات المتلاحقة التي تواجه المجتمعات العالمية والمحلية وتؤهلهم للتفاعل معها وتعدهم لمواجهة التحديات الكثيرة التي تفرزها العولمة ويفرضها التغيير المستمر(الحريري, ٢٠٢٠: ص٧٢) .

وهذا يؤكد لنا أن المهارة صنو المعرفة وقرينها, وفي زمن ثورة المعلومات وعصر العولمة يتأكد لنا أهمية اكتساب المهارات في المجالات المختلفة بشكل عام, وفي مجال التخصص التربوي التعليمي على وجه التحديد والدقة لمن هم في هذا الميدان من قادة المدارس والمعلمين والمعلمات.

ثانيًا: مهارات القرن الحادي والعشرين

قامت جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بالمساهمة بشكل فعال لتأسيس وتحقيق إجماع حول تعريف و تحديد مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية حيث قامت جمعية الشركة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بتنقيح الإطار الخاص في مهارات القرن الحادي والعشرين على مدى ست سنوات وقد ساهم فيه فئات المعلمين و رجال الأعمال و قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلبة وواضعي السياسات (التوبي، ٢٠١٧).

١.الإبداع والفضول الفكري: ويشير إلى قدرة الفرد على التعامل غير التقليدي مع المعرفة المتاحة، ومن ثم تكوين علاقات وروابط منطقية لإنتاج أفكار أو حلول أو أعمال تتسم بالجدة والتميز عما يقدمه الآخرون.

٢.مهارات التواصل: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل الفعال مع ذاته والآخرين، ومن ثم التواصل مع المجتمع بكافة أنماط التواصل الممكنة اللفظية وغير اللفظية، مع استخدام كافة الوسائل والتقنيات الحديثة لتحقيق التواصل المتميز.

٣.التفكير النقدي وفكر النظم: ويشير إلى قدرة الفرد على تقدير الحقيقة من خلال مقدمات منطقية، ومن ثم الوصول إلى اتخاذ القرارات السليمة في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة.
٠ مهارات ثقافة المعلومات ووسائل الإعلام: وتشير إلى قدرة الفرد على الوصول للمعلومات المختلفة من كافة المصادر الموثوقة التي تتيحها التقنيات المختلفة، ويرتبط بذلك قدرة الفرد على الاستخدام الأمثل للمعلومات في عصر الاقتصاد المعرفي.

٤.المهارات الاجتماعية والتعاونية: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل الناجح في فرق العمل، والذكاء الاجتماعي، وتقبل الاختلاف، وإدارة الصراعات، والذكاء الوجداني، والتكيف مع الأدوار والمسئوليات.

٥.تحديد المشكلة وصياغة الحل: وتشير إلى قدرة الفرد على التحديد الدقيق للمشكلات وصياغتها علميًا، وتحديد بدائل الحل الممكنة، وتجريبها وانتقاء الأنسب منها، وتحديد الحلول المتميزة.

التوجيه الذاتي: وتشير إلى قدرة الفرد على تقييم مدى فهمه لاحتياجاته التعليمية الخاصة، وتحديد مصادر التعلم التي يحتاجها، وتحويل أسلوب التعلم وأدواته بما يتناسب مع الأهداف الخاصة للمتعلم. · المسؤولية الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على تحمل مسؤولية العمل الفردي تجاه مجموعات العمل، والمجتمع ككل، وإظهار مكون خُلقي متميز ببيئة العمل والتواصل مع الآخرين

وتذكر السرديه (٢٠٢٠) أن هناك مجالات ومهارات يتكرر ذكرها و يشار لها عند الحديث عن مهارات القرن الحادي والعشرين وهي كالتالي:

أولاً: مهارات التعلم والابتكار

لقد ازداد الاهتمام بمهارات التعلم والابتكار كمحك ومعيار للحكم على مستوى استعداد الطلبة للعمل في بيئات عمل معقدة ومتطورة وتمييزهم عن أولئك الذين ليس لديهم الاستعداد لذلك، وتتلخص مهارات التعلم والابتكار فيما يلي:

١.التفكير الناقد وحل المشكلات: كالقيام بتحليل وتقييم الأدلة والحجج والبراهين، والقدرة على حل العديد من المشكلات غير المألوفة باستخدام كل من الطرق التقليدية أو الطرق المبتكرة

٢.التواصل: كامتلاك مهارات التواصل اللفظي والكتابي باختلاف السياقات والمواقف.

٣.التعاون: كالقدرة على العمل بشكل فعال مع فرق ومجموعات متنوعة واحترامها

٤.الإبداع والابتكار: كالقدرة على استخدام مجموعة واسعة من التقنيات لخلق أفكار جديدة وجديرة بالاهتمام

ثانيًا: مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام

١.الثقافة والمعلومات العامة: كالقدرة على الوصول للمعلومات وتقييمها ونقدها بكفاءة.

٢.الثقافة الإعلامية: القدرة على فهم كيف ولماذا الرسائل الإعلامية تصدر وما الغاية منها، وكيفية الاستفادة من وسائل الإعلام.

٣.ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: كالقدرة على استخدام التكنولوجيا كأداة بحثية وأداة للوصول للمعلومات من خلالها وتنظيم تلك المعلومات وتقييمها.

ثالثًا: المهارات الحياتية والوظيفية:

لم تعد بيئة العمل تعتمد على المحتوى الأكاديمي ومهارات التفكير فمع وجود بيئة عمل معقدة أصبح الطلبة مطالبين بتطوير مهاراتهم والتي بدورها ستساهم في تطوير حياتهم المهنية ومن هذه المهارات ما يأتي

١.المرونة والقدرة على التكيف: كالعمل بشكل فعال في مناخ يسوده الغموض والتغيير، والتعامل بإيجابية مع الثناء والنقد.

٢.المبادرة والتوجيه الذاتي: من خلال وضع الأهداف على المدى القصير والبعيد ورصد وتحديد الأولويات وترتيبها والاستفادة من التجارب السابقة من أجل تحقيق التقدم في المستقبل.

٣.المهارات الاجتماعية والثقافية: كالتصرف بطريقة صحيحة ومهنية واحترام الاختلافات الثقافية والعمل بفعالية مع الناس من مختلف الخلفيات الاجتماعية و الثقافية.

٤.الإنتاجية والمسألة: كالإصرار على تحقيق الأهداف حتى في وجود العقبات والضغوط التنافسية والقدرة على تحمل المسؤولية عن النتائج.

٥.القيادة والمسؤولية: وذلك من خلال استخدام مهارات التعامل مع الآخرين، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم والاستفادة من نقاط قوة الآخرين لتحقيق هدف مشترك.

وهناك كتابات متعددة حول هذه المهارات وتصنيفاتها من هيئات ومؤسسات ومراكز مختلفة، غير إنها في نهاية المطاف تعود في مضامينها_ من قريب أو بعيد - إلى ما تم ذكره وتناوله أعلاه.

مبررات الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين؟

إن الحاجة إلى مهارات القرن الحادي والعشرين برزت في مجموعة من الحقائق ذكرها كل من: وترلينج وفادل ١٦((Trilling, B & Fadel,C, 2009/2013,pp,3وشواهين (٢٠١٥ م، ص ٩) من أهمها:

١.الحاجة إلى أفراد قادرين على ممارسة أنماط التفكير الابداعي المختلفة والتعاون مع زملائهم في بيئة العمل، ويتميزون بالإيجابية والوعي.

٢.أظهرت التقييمات العالمية تدني مستوى التعليم في البلدان العربية، مقارنة بالمؤشرات العالمية، كما أشار التقرير الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠١٥ م) إلى أهمية إعداد الأجيال القادة لسوق العمل، وضرورة التحديد الكامل لمهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب على الطلبة امتلاكها، كما أشار التقرير الذي بني على نتائج تحليل شمل مائة دولة إلى وجود تباين في بعض مؤشرات العديد من المهارات بين الدول المتطورة والدول النامية لصالح

الدول المتطورة، واعتبر التقرير أن هذه النتيجة علامة واضحة بأن الطلبة لا يحصلون على التعليم المطلوب من أجل النجاح في القرن الحادي والعشرين.

٣.ضعف مهارات الخريجين في المنطقة العربية عموماً، ومن ضمنها دولة فلسطين يساهم في تعميق أزمة العمالة وبخاصة مع النمو الشبابي السريع الذي تشهده المنطقة مما يعني أن هناك أعدادا هائلة من الشباب الذين يفترض بهم دخول سوق العمل إلا أن عدم امتلاكهم للمهارات اللازمة وافتقارهم للتعليم الجيد برغم حصولهم على شهادات جامعية يعوقهم من الحصول على فرص عمل ينشدونها.

٤.وفي دراسة مقارنة لليونسكو لمقارنة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية في عدة دول عربية من بينها فلسطين وجد أن مناهج التعليم الأساسي في فلسطين تفتقر إلى أهداف ومقررات محددة تغطي المهارات الأساسية للكمبيوتر هذا على الرغم من أن معظم الطلاب يتعلمون بصورة غير رسمية الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية خارج الفصل أكثر من تعرضهم لها داخل الفصل بالرغم من أن العالم يعيش في نمو اقتصادي ومعرفي يتميز بغزارة المعلومات والتكنولوجيا المعاصر (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٢).

٥.شكوى بعض الهيئات والشركات والمؤسسات والحكومية والخاصة من أن التعليم العام والجامعي غير مؤهلين لواقع ومتطلبات سوق العمل.

٦.كما تتضح الحاجة لها من خلال التغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية وشيوع مصادر المعلومات ووسائل الاتصال، فأصبح المتعلم ينمو في بيئة إعلامية قوية يحتاج لمهارات معينة توجهه ليتعامل معها بأفضل صورة ممكنة، في وقت لم تتغير في البيئة المدرسية كثيراً بما يناسب هذه المرحلة (العيد, ٢٠١٩, ص ص٢٩-٣٠).

إن هذه الموجهات والمحددات لتلفت انتباه المهتمين والمختصين والمسؤولين من أصحاب القرار عن المؤسسات التعليمية إلى رسم رؤى وتصميم برامج تستحث فيها ضرورة اهتمام قادة المدارس بتطوير هذه المهارات في أنفسهم أولًا ثم في منسوبي مدارسهم وفرق عملهم لتكون ثقافة متأصلة في المدارس.

رابعًا: التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين

في رحلة التعليم والسعي للارتقاء بنوعية التعليم فإنه لا غنى عن إيجاد هيئات تدريسية ومعلمين يتميزون بمستوى عالي من الجودة، ولكن هذه الهيئات التدريسية تواجه العديد من التحديات المعاصرة التي تفرض عليها مواجهتها و التعامل الإيجابي معها ومن أبرزها كما يذكر عبد الألمعي (٢٠١١):

أولاً: سوق التعليم: -

فقد ظهرت سباقات جديدة في العالم مما يتعين على نظم التعليم أن تعمل ضمنها ، فقد تنحى التوجه الدولي للإطار السياسي الجغرافي القديم جانبا، مفسحًا المجال أمام عملية "العولمة" التي أخذت بالتعمق وبصورة رئيسة في المجال الاقتصادي دون الاقتصار عليه ، وأزيلت الحواجز التجارية وشهدت تدفقات رؤوس الأموال واليد العاملة والتكنولوجيا جميعها ارتفاعا مذهلا غيرت به من أشكال التمويل والإنتاج الصناعي وأنماط الاستهلاك ، وكل ذلك أثر على العملية التعليمية فدخلت (العملية التعليمية) الأسواق كسلعة من السلع تخضع للتسعير والتسويق والبيع لمن يرغب بها من المشترين ، فتزايد تحويل الجامعات إلى شركات واستيراد البرامج الأكاديمية وتصديرها ،وتزايد حضور القطاع الخاص في حقل التعليم وتضاعف عدد المدارس الخاصة والدولية ، وبدأ طلاب عدد من دول العالم يغادرون بلادهم

بأعداد أكبر من أي وقت مضى التماسا للدراسة في الخارج، وهذا بلا شك يؤثر على القيم التربوية وعلى التعامل مع التعليم كسلعة تجارية يبحث أصحابها عن الربح المادي أولا.

ثانياً: تأثير التكنولوجيا

شهد معدل التغير التكنولوجي زيادة ولا سيما في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، ويقدم هذا التغير قواعد جديدة يقوم عليها تعزيز التعليم والتعلم مما يمثل فرصة لم تستخدم بعد بصورة كاملة على الرغم من تأسيس عدة جامعات على الإنترنت ، كما تمكن التكنولوجيا من قيام أشكال جديدة من التواصل الشبكي الاجتماعي يمكنها مع الوقت أن تتحدى فكرة المدرسة التقليدية كموقع مادي ضروري يجري التدريس والتعلم بين جدرانه ، وقد غدا الشباب اليوم يأخذون جانبًا كبيرًا مما يتعلمه من سياقات غير نظامية ، فقد أصبح بالإمكان وضع محتويات كتب سنة دراسية كاملة في حاسوب شخصي صغير .

ثالثا: احتياجات الطلاب

تتضافر عمليًا العولمة والتغير التكنولوجي لتؤثر بصورة هائلة على الطلاب في مدارسهم اليوم فالفرص الاقتصادية العالمية ، و ضرورة اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين رفعتا من المتطلبات الأكاديمية ، و لم يعد النموذج

السائد لرأس المال البشري يكتفي بإطالة سنوات الدراسة لإعداد الطلاب للوظائف الصناعية ، فالمطلوب اليوم هو إتقان المضمون والفهم العميق للاختصاص بالإضافة إلى أمور منها اكتساب المهارات الخفيفة المتمثلة في التواصل والمبادرة والقدرة على التأقلم والديناميات الجماعية والقدرات المتعلقة بإيجاد الحلول للمسائل المطروحة ، ويثير قلق مؤسسات التعليم الحكومي تزايد إمكانية التنقل المتاحة لكثير من الشباب وفرص الدراسة في الخارج التي يمولها القطاع الخاص ، كما تشكل الملهيات الجديدة وقواعد التسالي التي توفرها التكنولوجيات الحديثة ضغوطا تنصب على المربين والمعلمين وتتطلب جعل الدراسة هادفة ، ومتصلة بالواقع في الوقت نفسه ، وتتطلب هذه التغيرات وهي أعم في بعض البلدان منها في البلدان الأخرى إيجاد قوة تدريسية من نوع جديد ويعنى هذا بالضرورة إيجاد طرائق جديدة لإعداد المعلمين وتهيئة شروط ملائمة جديدة في المدارس تساعدهم على التصدي لتحديات تيسير تعلم الطلاب.

رابعاً: توقعات جديدة من التعلم المدرسي

تتباين التوقعات من التعليم المدرسي عبر السياقات الوطنية داخل كل بلد ، فقد أصبحت أصوات ومطالبات الشركاء الأساسيين وأصحاب العمل وأولياء الأمور جميعهم ترتفع عالية مطالبة بما يتوقعون من المدارس أن تُنميّه في الطلبة من مهارات ومواقف ، وهذا بالطبع ليس تطورا منفصلا عن التحديات الناشئة عن العولمة الاقتصادية ، ففي بلدان الاقتصاد المتقدم مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا ، هناك اهتمامات تتعلق بالمها ا رت تتمثل في معالجة

النقص في كفاية مهارات القراءة و الكتابة و الحساب ، مع وجود نقص عال في خريجي العلوم والرياضيات ممن يلزم لأغراض التطوير التكنولوجي.

خامساً: الأثر على التدريس

إن ما يوجد اليوم من كتابات متزايدة تتحدث عما يتعين وجوده لدى المعلمين من خصائص تؤدي إلى النتائج المطلوبة لدى الطلبة يتمشى مع قبول فكرة أن الطلاب بحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة تمكنهم من التكيف مع الاقتصاد الجديد ، وهذا يلزم المعلمين في التعلم المستمر لأداء مهنتهم ، ويوجد قدر متزايد من البحوث الرصينة والدلائل المتراكمة التي

تمكن المعلمين من القول بأن مهنتهم شأنهم شأن مهن أخرى مترسخة هي مهنة تعلم مستمر، تسترشد ممارساتها بالبحوث ، كما يمكنهم القول بأن التدريس عمل فكري شديد التعقيد كثير المتطلبات ، مما يؤكد أن التدريس الفعال القوي لا يمكن أن يتحقق دون إعداد رصين ومستمر.

خامسًا: أدوار المعلم في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين

يذكر الزهراني وإبراهيم (٢٠١١) مجموعة من الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وهي

١.تعميق شعور الطالب بمجتمعه: وذلك بتوضيح القيّم له من الرخيص مما يبث عبر وسائل الإعلام والأدوات التكنولوجية المختلفة، وهو الأمر الذي يفرض على المعلم أن يصل إلى مرحلة عالية من استيعاب الثقافة.

٢.مراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق التربية المستدامة:

٣.الجانب الأول: التعلم للمعرفة: والذي يتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.

٤.الجانب الثاني: التعلم للعمل: والذي يتضمن اكتساب المتعلم الكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.

٥.الجانب الثالث: التعلم للتعايش مع الآخرين: والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وادراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع ، وتسوية الخلافات.

٦.اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم: يساعده على استشراف آفاق المستقبل واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية، وبالتالي إدخال تغييرات مخطط لها لضمان نجاحها ، إن مهنة المعلم في المستقبل أصبحت مزيجًا من مهام القائد ، و مدير المشروع و الناقد والموجه.

٧.تنمية قدرات المتعلمين على الوصول للمعرفة: من مصادرها المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

٨.توافر ثقافة واسعة وقد ا رت متميزة لدى المعلم: كالاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام المتقدم للتكنولوجيا، والتحول إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها.

٩.إكساب المعلمين لمهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية: تغيير نمط ما يقدم للمعلمين من المعلومات باعتبارها هدفًا إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظفيها والاستفادة منها،

إن المستقبل التكنولوجي لم يعد مطالبًا المعلم أن يكون ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان وحسب، فالمتوقع أبعد من ذلك والمطور لها أيضًا .

دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

أولًا: أدوار ومهام القائد المدرسي

نقلًا عن آل زيدان والحبيب (٢٠١٧) فقد حدد جولكان أدوار القائد المدرسي كما يلي:

١.بناء رؤية ورسالة المدرسة وتحديد أهدافها وتقيمها وتطويرها.

٢.استخدام التدريس لتحفيز الطلاب على التعلم والتعاون في تحقيق ذلك.

٣.تنمية قدرات الموظفين وتطويرهم مهنياً.

٤.رصد وتقييم عملية التدريس.

٥.العمل على تطوير المناخ المدرسي وتقوية الاتصالات.

ويرى Topping أن قائد المدرسة يجب أن يمتلك مجموعة من الكفايات التي تمكنه من أداء مهامه بفاعلية وهي:

١.تطوير وتنمية العاملين: وذلك بمساعدة العاملين على التعلم المستمر، وتطوير الأداء، واكتساب كفايات جديدة، وتحملهم مسؤوليات ومبادرات جديدة.

٢.تطوير المؤسسة بتشجيع المبادرة والابتكار: وذلك من خلال خلق ثقافة التطوير، والأفكار الحرة، والمبادرات وتوظيف التكنولوجيا

٣.إبراز السلوك الأخلاقي

٤.حل المشكلات واتخاذ القرارات: وذلك من خلال وضع المشكلات المعقدة والقرارات ضمن أولويات، وحلها بفاعلية، وتنفيذها في الوقت المناسب

٥.بناء الفرق الداخلية والاستفادة منها: يبني الفرق داخل المدرسة، ويعمل على الاستفادة منها من أجل تحسين الأداء داخل المدرسة

٦.تفعيل التفكير الاستراتيجي: وذلك من خلال اتخاذ القرارات ذات التأثير بعيد المدى

٧.التواصل مع الآخرين: يظهر تواصلاً فعالاً لتحقيق الأهداف ورفع دافعية المعلمين

٨.الفهم الجيد للظروف الداخلية والخارجية، والرؤية، والرسالة، والاستراتيجيات والأهداف (آل زيدان والحبيب, ٢٠١٧, ص١٨٧).

ثانيا : المهارات الواجب توافرها في قائد المدرسة:

قام أبو هاشم، (٢٠٠٣) بتصنيف المهارات الواجب توافرها في قائد المدرسة على النحو التالي:

١.المهارات العلمية والفكرية: والتي تهتم بقدرة قائد المدرسة على التفكير الناقد وتطوير البيئة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، بالإضافة إلى استخدام النمط العلمي في حل المشكلات، واتقان مهارة تعيين المتطلبات التدريبية ومهارات التدريب والأنماط.

٢.المهارات الانسانية: والتي تبين مدى ضرورة اتسام قائد المدرسة بالقدرة على العمل والتعامل مع الآخرين وإدراك الذات، وأن يدرك مشاعر الآخرين، وأن يكون لديه القدرة على بناء العلاقات الإنسانية، وتقدير مستوى الكفايات عند المعلمين لأجل انتهازها بشكل ايجابي.

٣.المهارات الفنية: يقصد بالمهارات الفنية القدرة على كتابة الأهداف وصياغتها ووظف الخطط الدراسية، وبيان الأفكار والتعبير الشفوي والكتابي عنها، بالإضافة لاستخدام العديد من الأساليب والوسائل لبيان القدرة على القرار وتبادل الآراء، والتمتع بمهارة دراسة نتائج الطلبة.

٤.مهارات التنظيم: تتضمن هذه المهارات قيام المشرف التربوي بترجمة البرامج التعليمية إلى واقع ملموس قابل للتطبيق، كما يتمتع المشرف التربوي بمهارة ا لإشراف على برامج الصيانة المدرسية واكتشاف ا لخطاء في عملية التنظيم المدرسي.

٩- إجراءات الدارسة

أولًا: منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وذلك لملائمته لطبيعة البحث, والذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بصورة غير مباشرة عن طريق (الاستبيانات), وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط, دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا(العساف, ٢٠١٦, ص.٢١١).

ثانيًا: مجتمع الدراسة عرف العساف (٢٠١٦) مجتمع البحث بأنه مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة، وقد تَكَوّن المجتمع من معلمي ومعلمات مدارس مكتب التعليم بمحافظة العارضة بمنطقة جازان والبالغ عددهم (٢٣٢٧) معلمًا ومعلمة، موزعين على (٥٤) مدرسة للبنين و (٤٩) مدرسة للبنات. وفق إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ/ ١٤٤٢هـ. ملحق رقم (٣).

ثالثًا: عينة الدراسة: يورد العساف (٢٠١٦) أن الباحث يلجأ لاختيار عينة من المجتمع إذا تعذر ذلك بسبب كثرة عدد المجتمع. وقد كان اختيار عينة البحث بطريقة العينة الطبقية وذلك لتمثيل مجتمع البحث، وتم تحديد حجم عينة البحث عن طريق معادلات رياضية تعطي حجم العينة المطلوبة، وقد تم توزيع استبانة البحث الكترونيا، وبلغ عدد الاستجابات الواردة (٣٣٩) استجابة، حيث إن العدد المطلوب توفره في العينة هو ٣٣٠ – حسب إفادة وتوجيه سعادة المشرف العلمي على البحث-.

وفيما يلي عرض لخصائص عينة البحث من حيث النوع, والمرحلة الدراسية, والمؤهل العلمي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا للنوع:

النوع	العدد	النسبة
ذكر	١٩٢	٥٦,٦٪
أنثى	١٤٧	٤٣,٤٪
المجموع	٣٣٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن غالبية أفراد العينة المستطلعة آراؤهم من الذكور حيث بلغت نسبة المعلمين (٥٦,٦٪) بينما بلغت نسبة المعلمات (٤٣,٤٪).

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقًا لسنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة**
أقل من 5 سنوات	**٣٥**	**١٠,٣٪**
من 5 إلى 10 سنوات	**١٠٧**	**٣١,٦٪**

أكثر من 10 سنوات	١٩٧	٥٨,١٪
المجموع	٣٣٩	١٠٠٪

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقًا للمؤهل العلمي:

المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس	٢٦٧	٧٨,٨
دراسات عليا	٧٢	٢١,٢
المجموع	٣٣٩	١٠٠

هدف البحث إلى معرفة دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة بمنطقة جازان، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة؛ حيث تعد الاستبانة من أدوات البحث التي تطبق كثيرًا في معظم البحوث التربوية, والنفسية, والاجتماعية, والجغرافية,....الخ (العساف, ٢٠١٦, ص. ٣٦٧). لذا فقد قام الباحث ببناء الاستبانة انطلاقًا من أسئلة البحث ومستفيدًا مما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تم الأخذ برأي وتوجيهات ذوي الاختصاص من أكاديميين وتربويين, وبمتابعة المشرف العلمي على هذا البحث.

ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات الأداة هو الحصول على نفس النتائج عند تطبيق الأداة أكثر من مرة على نفس الأفراد(الرشيد, ٢٠٠٠, ص. ١٦٤). أي أن المقياس يعطي نفس النتيجة تقريبًا إذا أعيد تطبيقه على نفس أفراد مجتمع البحث ويذكر عودة (٢٠٠٢) أن معاملات ثبات المقاييس المقننة يجب ألا تقل عن (٠,٠٧) , وللتأكد من ثبات أداة البحث, استخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (.(SPSSلحساب ألفا كرونباخ ((Alpha Cronbachلإيجاد معاملات الثبات لكل محور من محاور البحث والأداة ككل. وجاءت نتائجها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة وللأداة ككل

المحور	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ
مهارات التعلم والابتكار	١٩	٠,٩٨٤
مهارات تقنية المعلومات	٩	٠,٩٧٨
المهارات الحياتية والوظيفية	١١	٠,٩٨٥
للأداة ككل	٣٩	٠,٩٩٣

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة للبيانات:

تم تفريغ استجابات عينة البحث من الاستبانات المستعادة والصالحة للتحليل الإحصائي، وكان ذلك وفق المقياس المعتمد في الاستبانة النهائية، وهو مقياس مكون من خمس استجابات: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة صغيرة، بدرجة صغيرة جداً وتم حساب التقدير الرقمي عن طريق إعطاء قيمة لكل استجابة حيث ،) أعطيت

الاستجابة "كبيرة جداً" القيمة (٥)، والاستجابة "كبيرة" القيمة (٤)، والاستجابة "متوسطة" (٣) والاستجابة " ضعيفة " (٢)، والاستجابة "ضعيفة جداً" القيمة (١). وتم احتساب المدى على النحو التالي:

المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة = ٥ – ١ = ٤

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠

وبعد تفريغ البيانات تم ادخالها في الحاسب الآلي واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)وتمثلت بالأساليب الإحصائية فيما يلي:

١.معامل الارتباط (بيرسون) وذلك للتأكد من صدق (الاتساق الداخلي) لبنود الأداة.

٢. معادلة (ألفا كرونباخ) وذلك للتأكد من ثبات محاور الأداة.

٣.التكرارات والنسب المئوية وذلك لتوزيع عينة البحث وفقًا لمتغيرات البحث ,ولتحديد نسب إجاباتهم.

٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٥.اختبار "ت" (T-TEST)لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين الاستجابات.

١١ـ نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار من وجهة أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة من معلمات المعلمين والمعلمات على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار، ودرجة الدور والرتبة:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
١	يحفز المعلمين على استخدام الأنشطة المثيرة لتفكير الطلبة	٣,٥٤	١,٠٤٤	كبيرة	١٠
٢	يشجع المبادرات التدريسية القائمة على التفكير المنطقي	٣,٦٠	١,٠٥٦	كبيرة	٣
٣	يوفر بيئة تعليمية متميزة لتبادل الخبرات مع بقية المعلمين	٣,٥٢	١,١٣٤	كبيرة	١٣
٤	يبادر في عرض الحلول والأفكار في المجتمع المدرسي	٣,٥٤	١,١٢٣	كبيرة	١١
٥	يساهم بجهد كبير في إدارة التغيير	٣,٥٥	١,١٥١	كبيرة	٩
٦	يشجع التجديد في عمليات التعلم	٣,٥٨	١,١٦٣	كبيرة	٥
٧	يتيح فرص التعبير عن الرأي بموضوعية بين المعلمين	٣,٥٦	١,١٦٣	كبيرة	٨
٨	ينشر ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين.	٣,٦٢	١,١٦١	كبيرة	٢
٩	يدعو إلى الاستفادة من التجارب التعليمية المبدعة	٣,٥٨	١,١٧٣	كبيرة	٦
١٠	يقوم بتقديم أفكار إبداعية للمعلمين لتطوير العملية التعليمية	٣,٤٣	١,١١٤	كبيرة	١٧
١١	يقوم بدعم المعلمين وفقًا لمستجدات الميدان التربوي	٣,٥٨	١,١٠٢	كبيرة	٧
١٢	يشرك المعلمين في التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرار	٣,٤٧	١,١٤٤	كبيرة	١٤
١٣	يقدم حلول للمشكلات التعليمية قائمة على التفكير الناقد	٣,٤٤	١,١٣٥	كبيرة	١٦
١٤	ينسق لتدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير العليا	٣,٤٢	١,١٣٩	كبيرة	١٨
١٥	يرشد المعلمين لاستخدام أساليب حديثة في عملية تقويم الطلبة	٣,٥٣	١,١٤١	كبيرة	١٢
١٦	يتخذ أسلوب طرح الأسئلة والعصف الذهني في ممارساته	٣,٤٥	١,١٤١	كبيرة	١٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
١٧	يتواصل مع المعلمين بشكل فعال وإيجابي في جميع قضايا التعلم	٣,٦٣	١,١١٨	كبيرة	١
١٨	يستخدم وسائل الاتصال المرن لإنجاز المهام دون متابعة مباشرة	٣,٥٩	١,١١٥	كبيرة	٤
١٩	يفعل البحث العلمي في المدرسة لتطوير العملية التعليمية	٣,٣٦	١,١٠٧	متوسطة	١٩
	المتوسط والانحراف المعياري لمحور عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار.	٣,٥٣	٠,٩٩٧	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) موافقة أفراد العينة وبدرجة كبيرة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار وذلك بمتوسط حسابي عام وقدره (٣,٥٣) درجة, كما يتضح من الجدول () أن مدى المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور قادة المدارس في ممارسة

تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار, تقع بين بين (٣,٣٦) و (٣,٦٣), وحصلت (١٨) عبارة على درجة تحقق كبيرة بمتوسط حسابي يتراوح بين (٣,٤١) إلى (٣,٦٣) , جاءت أعلاها عبارة " يتواصل مع المعلمين بشكل فعال وإيجابي في جميع قضايا التعلم "، بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، وأقلها عبارة " ينسق لتدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير العليا "، بمتوسط حسابي(٣,٤٢), كما حصلت عبارة واحدة رقم ١٩ وهي " يفعل البحث العلمي في المدرسة لتطوير العملية التعليمية" على درجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي (٣٠٣٦).

وتشير النتائج إلى شبه اتفاق بين آراء العينة حول دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار حيث يلاحظ أن هناك ١٨ عبارة من أصل ١٩عبارة تشير إلى الدور الكبير الذي يمارسه قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات التعلم والابتكار وهي العبارات من

١ إلى ١٨, بينما حصلت عبارة "يفعل البحث العلمي في المدرسة لتطوير العملية التعليمية" على درجة متوسطة وهو ما يؤكد أن الاهتمام بقضية البحث العلمي وتفعيله في البيئة المدرسية مازال دون المأمول, ولعل من أهم الأسباب التي تعزى إلى هذا الأمر هو الطبيعة السائدة في إدارة العملية التعليمية في المدارس بشكل عام إذ أنها ما تزال تدور في فلك التقليدية وتسيير الأمور دون النظر والتأمل والتفكر العميق في القضايا التي من شأنها تحريك المياه الراكدة ودفع عجلة التغيير والتطوير, وفي العموم فإن الباحث يلاحظ أن العبارات الثمانية عشر في أغلبها تجاوزت بشكل بسيط وقريب في نتائجها المقياس المتوسط لدرجة التحقق, مما يعني أن النسبة المؤيدة لهذا الرأي تبقى متوسطة بشكل عام لقربها منه.

وعند مقارنة نتائج هذا المحور التي توصل إليها هذا البحث بنتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك اتفاق بينها وبين دراسة العمري(٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود دور للمشرفات التربويات في تنمية مهارات التفكير العليا تحت مجال إدارة فن التعلم وإدارة منظومة التقويم بدرجة انطباق كبيرة والتي تتقاطع مع الكثير من عبارات هذا المحور مثل العبارة رقم ١٠, ١٣ , ١٤ وغيرها أيضًا, وكذلك اتفقت مع دراسة السرديه (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن متطلب مهارات

الإبداع وحل المشكلات جاءت نتائجه بشكل كبير, ولكنها تختلف قليلًا مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) التي كشفت عن مجموعة من المتطلبات مثل ممارسة مهارة الابتكار والابداع , ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات والتي جاءت نتائج دراسته بشكل متوسط.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني: : ما دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات من وجهة أفراد عينة البحث؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة من معلمات المعلمين والمعلمات على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات، ودرجة الدور والرتبة:

دول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
٢٠	ينسق لعقد دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام التقنية في التعليم	٣,٥٦	١,١٤٥	كبيرة	١
٢١	يوفر بيئة تعليمية تفاعلية عن طريق تفعيل اللقاءات والبرامج عن بعد	٣,٤٩	١,١٣٩	كبيرة	٨
٢٢	يساعد في إرشاد المعلمين إلى مواقع تعليمية لتطوير عمليات التدريس	٣,٤٧	١,١٤٩	كبيرة	٩
٢٣	يساند المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة بشكل فعال	٣,٥٤	١,١٣٩	كبيرة	٢
٢٤	يحث المعلمين على تحديث معارفهم التقنية بشكل مستمر	٣,٥٤	١,١٣٦	كبيرة	٣
٢٥	يجيد التعامل مع التقنية وتطبيقاتها المختلفة بكل احترافية	٣,٥١	١,١١٣	كبيرة	٦
٢٦	يساهم في تفعيل وتوظيف مصادر التعلم المختلفة	٣,٥٠	١,١١٣	كبيرة	٧
٢٧	يحفز على استخدام التطبيقات التقنية الحديثة في العمليات التدريسية	٣,٥٣	١,١٣٤	كبيرة	٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
٢٨	يعزز ثقافة التعلم الذاتي والتطوير المهني المستمر للمعلمين	٣,٥٤	١,١٧٧	كبيرة	٤
	المتوسط والانحراف المعياري لمحور عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات	٣,٥٢	١,٠٥	كبيرة	

يتضح من الجدول (٩) موافقة أفراد العينة وبدرجة كبيرة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات وذلك بمتوسط حسابي عام وقدره (٣,٥٢) درجة, في حين تتراوح المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات تقنية المعلومات, ما بين (٣,٤٧) و (٣,٥٦), وقد حصلت جميع ال(٩) عبارات الموجودة في هذا المحور على درجة تحقق كبيرة بمتوسط حسابي يتراوح بين (٣,٤٧) إلى (٣,٥٦) , وجاءت أعلاها عبارة "ينسق لعقد دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام التقنية في التعليم"، بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، وأقلها عبارة " يساعد في إرشاد المعلمين إلى مواقع تعليمية لتطوير عمليات التدريس"، بمتوسط حسابي(٣,٤٧).

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: ما دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات المهارات الحياتية والوظيفية من وجهة أفراد عينة البحث؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة من معلمات المعلمين والمعلمات على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات المهارات الحياتية والوظيفية، ودرجة الدور والرتبة:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات المهارات الحياتية والوظيفية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
٢٩	يوضح للمعلمين كيفية إدارة الموقف التعليمي	٣,٤٨	١,١٠٨	كبيرة	١٠
٣٠	يشجع على تبني المبادرات التعليمية	٣,٥١	١,١٢٩	كبيرة	٨
٣١	يتعامل باحترافية ومهنية عالية في إدارة الصراعات داخل البيئة المدرسية	٣,٥٣	١,٢٠٠	كبيرة	٦
٣٢	يتابع خطط المعلمين ومدى تحقيقها للأهداف	٣,٥١	١,١١٣	كبيرة	٩

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
٣٣	يساعد المعلمين على حل مشكلاتهم ومحاولة التغلب عليها	٣,٥٧	١,١٣٥	كبيرة	٤
٣٤	يحاول اكتشاف نقاط القوة لدى المعلمين ويعززها	٣,٤٣	١,١٣٠	كبيرة	١١
٣٥	يذلل العقبات والصعوبات التي تواجه المعلمين	٣,٥٢	١,١٤٤	كبيرة	٧
٣٦	ينشر التفاؤل والايجابية في محيط المدرسة	٣,٥٨	١,١٩٥	كبيرة	٣
٣٧	يمتلك مهارات عالية في التعامل مع الآخرين	٣,٥٦	١,١٨١	كبيرة	٥
٣٨	يتمتع بقدر عالي من المرونة في التعامل	٣,٦١	١,١٩٠	كبيرة	٢
٣٩	يمتلك مسؤولية عالية تجاه فريق عمله	٣,٦٤	١,١٥٦	كبيرة	١
المتوسط والانحراف المعياري لمحور عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات المهارات الحياتية والوظيفية		٣,٥٤	١,٠٧٤	كبيرة	

المتوسط والانحراف المعياري لمحور عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب مهارات المهارات الحياتية والوظيفية ٣,٥٤ ١,٠٧٤ كبيرة

يتضح من الجدول (١٠) موافقة أفراد العينة وبدرجة كبيرة على عبارات دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب المهارات الحياتية والوظيفية وذلك بمتوسط حسابي عام وقدره (٣,٥٤) درجة, في حين تتراوح المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب المهارات الحياتية والوظيفية, ما بين (٣,٤٣) و (٣,٦٤), وقد حصلت جميع ال(١١) عبارة الموجودة في هذا المحور على درجة تحقق كبيرة بمتوسط حسابي يتراوح بين (٣,٤٣) إلى (٣,٦٤) , وجاءت أعلاها عبارة " يمتلك مسؤولية عالية تجاه فريق عمله "، بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وأقلها عبارة " يحاول اكتشاف نقاط القوة لدى المعلمين ويعززها "، بمتوسط حسابي(٣,٤٣).

وهنا أيضًا تشير النتائج إلى أن آراء العينة بشأن دور قادة المدارس في ممارسة تطوير المعلمين والمعلمات على اكتساب المهارات الحياتية والوظيفية جاءت بدرجة كبيرة, وهذا يؤكد الدور الذي يقوم به قادة المدارس في تطوير المعلمين والمعلمات لاكتساب المهارات الحياتية والوظيفية من مهارات القرن الحادي والعشرين, ويعزو الباحث حصول عبارة "يحاول اكتشاف نقاط القوة لدى المعلمين ويعززها" على أقل متوسط حسابي في هذا المحور بأن هذا الموضوع يُعتبر من التقنيات المهمة والفنيات الأساسية التي يحتاج قادة المدارس إلى أن يطوروا أنفسهم فيها؛ حيث إن القيادة المدرسية المتميزة من أهم أسسها بناء الفريق وذلك باكتشاف نقاط القوة لديهم وتمكينهم وتوزيع المهام بناء على ما يملكون من مهارات ونقاط قوة لديهم.

وعند مقارنة نتائج هذا المحور التي توصل إليها هذا البحث بنتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك اتفاق مع دراسة السرديه(٢٠٢٠) والتي أوضحت النتائج إلى أن متطلب محور مهارات الحياة اليومية جاءت بدرجة كبيرة من وجهة

نظر أفراد عينة الدراسة, بينما اختلفت مع دراسة العمري(٢٠١٩) والتي بينت نتائجها وجود دور للمشرفات التربويات في إدارة المهارات الحياتية بدرجة انطباق متوسطة.

رابعًا: إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى إلى متغيرات: النوع، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال استعرض البحث النتائج وفق متغيرات الدراسة:

أولا: حسب متغير النوع (ذكر، أنثى): للكشف عن الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويوضح الجدول (١١) هذه النتائج:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين حسب النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	١٩٢	٤,٠٩	٠,٨٨	١٥,٦٩	٣٣٧	٠,٠٠٠
أنثى	١٤٧	٢,٨٠	٠,٦٤			

يتضح من الجدول (١١)، أن مستوى الدلالة لقيمة (ت) فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية في آراء أفراد العينة باختلاف النوع.

ثانيا: سنوات الخبرة:

للكشف عن الفروق بين استجابة عينة الدراسة بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين حسب سنوات الخبرة، كانت هذه النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي:

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٣٥	٣,٧٥	١,٠٨
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٠٧	٣,٤٤	١,٠٧
أكثر من ١٠ سنوات	١٩٧	٣,٥٤	٠,٩٦٤

التعرف على الفروق ودلالتها الإحصائية:

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة وفقا لمتغير الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الحد من مشكلة	بين المجموعات	٢,٦٣٧	٢	١,٣١٨	١,٢٨٩	٠,٢٧٧

يتضح من الجدل (١٣) , أن مستوى الدلالة لقيمة (ف) كانت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) في جميع المحاور وفقًا لمتغير الخبرة وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة.

ثالث: حسب المؤهل: للكشف عن الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين حسب متغير المؤهل (بكالوريوس – دراسات عليا) استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويوضح الجدول (١٤) هذه النتائج:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين حسب المؤهل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٢٦٧	٣,٦٣	١,٠٣	٤,٣٧٨	٣٣٦	٠,٠٠٠
دراسات عليا	٧١	٣,١٢	٠,٨٤			

يتضح من الجدول (١٤), أن مستوى الدلالة لقيمة (ت) فيما يتعلق بدور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية في آراء أفراد العينة وفقًا للمؤهل العلمي.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات:

١.عقد دورات تدريبية لقادة المدارس للتعريف بمهارات القرن الحادي والعشرين ووسائل وطرائق تفعيلها.

٢.العمل على تحسين الكفايات المهنية لقادة المدارس بما يتلاءم مع التطورات العلمية والتربوية المعاصرة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣.تضمين بنود في استمارة تقييم الأداء الوظيفي تتعلق بتطبيق المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين في البيئة التعليمية.

٤.نشر تجارب متميزة في استخدام وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال القيادة المدرسية.

٥.قيام أقسام الإدارة والإشراف التربوي التابعة لكليات التربية بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في خططها ومقرراتها الدراسية لجميع الدرجات العلمية (البكالوريوس والدراسات العليا).

٦ .تبني وزارة التعليم خطة لتطوير قياداتها المدرسية ومعلميها على مهارات القرن الحادي والعشرين خاصةً مع وجود أحد مسارات التطوير في مرحلة الثانوية العامة (وهو مسار التميز) والذي ينص على الهدف التالي " إعداد المتعلم للحياة ومهارات القرن الحادي والعشرين" .

٧.تبني إدارات التعليم إقامة مسابقات لتفعيل دور البحث العلمي وتشجيعه في البيئة المدرسية بشكل عام , وفي موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل خاص بحيث تتم مشاركة جميع الفئات (قادة مدارس – معلمين – طلبة)

٨.تحديد قادة المدارس لأهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

المراجع

١.آل سليمان، زيد والحبيب، عبد الرحمن (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، ع٣٥

٢.أمخائيل، أمطانيوس نايف (٢٠١٦). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

٣.بو عزة، الصالح (٢٠١٦). القيادة التربوية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف٢.

٤.التوبي، لفاعوري (٢٠١٦). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين،

٥.الحريري، رافدة (٢٠٢٠). مهارات القرن الحادي والعشرين، دار أمجد، عمان، الأردن.

٦.حفني، مها (٢٠١٥). مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، كلية التربية, جامعة أسيوط, مصر.

٧.الخزيم، خالد والغامدي، محمد (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، جامعة الإمام محمد بن سعود السلامية، الرياض، السعودية.

٨.الرشيد، صالح بشير (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب.

٩.زامل، مجدي (٢٠١٦). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وسُبل تفعيلها في محافظة نابلس، مجلة جامعة الخليل للبحوث، فلسطين، مج١١, ع٢.

١٠.الزهراني، أحمد؛ يحيى، إبراهيم (٢٠١٢). معلم القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، ع ٢١١.

١١.الزهراني، عبدالعزيز(٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج١١, ع١.

١٢.. السالم، هديل (٢٠١٨). دور قائدة المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمات في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، الجزء ١, ع١٧٨.

١٣..السرديه, هيا (٢٠٢٠). متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٣, ع١

١٤.. السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل(٢٠٠٤). صناعة القائد، مكتبة جرير، ط٣.

١٥..السيبيه, سعد (٢٠٢٠). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ أنموذجًا، مجلة العلوم التربوية والنفسية, مج٤, ع٥, ص: ٤٥-٦٣.

١٦.الشمري، سعاد(٢٠١٨). جودة أداء القيادات التربوية رؤية نقدية ونظرة عصريه، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج٢٩، ع١١٥

١٧.الصعيدي، منصور (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية قائمة على هياكل كاغان في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الحس العددي والقرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، International Journal of Research in Educational Sciences, مج٣, ع٣.

١٨.الطاهر، مجاهدي (د.ت). محاضرات في القيادة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

١٩.عبد الله، محاسن (٢٠١٨). دور القيادة الإدارية التربوية في تطبيق أسس ومبادئ الجودة الشاملة بالمدارس الثانوية ولاية الخرطوم، كلية التربية، جامعة السودان.

٢٠.. العمري، صالحة (٢٠١٩). دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن ٢١ لدى معلمات الصفوف الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية٢٠٣٠ بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٣, ع٣.

٢١.العيد، سمية (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

٢٢.عيد، هالة (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مج٣, ع١.

٢٣.مالك، خالد؛ عاصم، دينا (٢٠١٩). كفايات الإدارة التعليمية وتكنولوجيا التعليم اللازمة لمجتمعات التعلم المهنية، مجلة الدراسات في التعليم الجامعي، ع٤٤.

٢٤..مقبل, عالية محمد(٢٠١٨). سمات القائد التربوي وكيفية اختياره، المجلة العربية للنشر العلمي، ع١

25.The Partnership for 21st Century Skill .(2006). Results that matter:21st century skills and high school reform. from: http://www.21stcenturyskills.org/documents /RTM200

26.Walton,T.; & Linda, B.,(2006). Information Technology Teachers' Perception Of Implementing The National Education Technology Standards, Colorado State University.

26. -Steele J. , Hamilton L. , Stecher B. (2010). Incorporating Student Performance Measures into Teacher Evaluation Systems. the RAND Corporation

جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية (دراسة وثائقية)

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم **أ. تـركـي بـن خـالـد بـن سعيـد النـافعـي**

أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى طالب دكتوراه في جامعة صفاقس بتونس ، وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Email:othmanschool75@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود جهود متميزة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُماني دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية تتمثل في برامج إعداد مُديري المدارس وتنميتهم مهنياً، وواجباتهم الوظيفية، وكفايتهم ومعاييرهم المهنية، وقيادتهم للعمل الجماعي المدرسي، وإشرافهم الإداري، وتقويم أدائهم الوظيفي ، وأوصت الدراسة بقيام المسؤولين عن العملية التعليمية بمنح مُديري المدارس مزيداً من الصلاحيات والسلطات حتى يتمكنوا من بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارسهم، واهتمام مُديري المدارس بأسلوب فرق العمل في بناء مجتمعات التعلم المهنية.

الكلمات المفتاحية: مُجتمعات التعلم المهنية ـ مديري المدارس- سلطنة عُمان.

Abstract

Efforts of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman in supporting school principals to build professional learning Communities : a documentary study

preparing

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammed Ibrahim

Associate Professor College of Arts and Sciences Nizwa University- Sultanate of Oman

Researcher/ Turki bin Khalid bin Saeed Al-Nafi'i

PhD student at the University of Sfax, Tunisia ,Ministry of Education- Sultanate of Oman

The present study aimed to identify the Efforts of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman in supporting school principals to build professional learning Communities. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study concluded that there are distinguished efforts by the Ministry of Education in the Sultanate of Oman to support school principals in building professional learning Communities, represented in programs for preparing school principals and their professional development, their job duties, their competence and professional standards, their leadership of school group work, their administrative supervision, and evaluation of their job performance.

Key Words: professional learning Communities - school principals- Sultanate of Oman.

المقدمة:

تعد مجتمعات التعلم المهنية مدخلاً مُهماً من مداخل الإصلاح المدرسي حيث يُمكن المدارس من مواجهة تحدياتها ومُشكلاتها بفعالية، ويعتمد على العمل التعاوني بين العاملين في مواقع العمل لتحقيق التقدم في إنجاز الطلبة، وتجاوز الأفكار التقليدية التي تركز فقط على اكتساب المعرفة إلى التركيز على المُمارسات العملية التطبيقية، والمهارات والقدرات والاتجاهات، وجعل مواقع العمل المدرسية تدعم التفاعلات بين الأفراد، وهذا يؤدي إلى إيجاد فرص متنوعة للعاملين للتعلم وتبادل المعارف والخبرات والنمو المهني والتنمية المهنية المُستمرة .

وتُعتبر مجتمعات التعلم المهنية مجموعة من الفرق أو جماعات العمل مسؤولة عن قيادة المعرفة والبحث والتقصي والتحليل والإبداع والابتكار والتطوير لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، بالإضافة إلى الاهتمام بوجود أنشطة تعاونية وشبكة اتصالات فعالة وأدوار متكاملة، فضلاً عن المُشاركة في صُنع القرارات وتحمل المسئوليات. (Harris& Jones,2017 ,23-24)

وتهدف مجتمعات المهنية إلى تنمية قدرات وكفاءات المُعلمين ، وتدعيم عمل المُعلمين التعاوني لتلبية احتياجات الطلبة وتحسين نتائجهم ، فعندما يعمل المعلمون سوياً فإنهم يقدمون أفضل خبراتهم وممارساتهم، بالإضافة إلى تشكيل فرق عمل تعاونية تعتمد على المسئولية المُتبادلة، وتمكين المُعلمين من تحقيق نتائج إيجابية لا يستطيعون تحقيقها بصورة منفردة، كما تساعدهم هذه المُجتمعات من الاستثمار الأمثل لمعارفهم ومهاراتهم. (Dillard,2016 ,2)

وحدد بونسيس(Bonces, 2014, 314-315) عدة مبادئ تنطلق منها مجتمعات التعلم المهنية تتضمن الانفتاح الفكري للأعضاء حيث يتقبلون التغذية الراجعة من بعضهم البعض ومن مشرفيهم ورؤسائهم في العمل، والاحترام المُتبادل للعمل التعاوني من خلال التفكير في الممارسات المختلفة، والثقة والولاء والاعتماد المُتبادل بين الأعضاء، والقيادة الداعمة من قبل الأعضاء حيث إن لكل فريق قيادة رشيدة، والفهم وبناء المعرفة المُشتركة، والالتزام بالمهام والمسئوليات الموكلة والمُحددة للأعضاء، والمُشاركة في تحمل المسئوليات وتوزيع وتقاسم السلطات وصنع واتخاذ القرارات.

وأشار أوين (Owen,2014 ,59) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تتميز بمجموعة من السمات والخصائص تتضمن الحوارات الهادفة البناءة، والثقة والاحترام بين الأعضاء، والقيم والمعايير المُشتركة، والتعاون الفعالالذي يركز على تحسين تعلم الطلبة، ووجود أهداف مُشتركة، وبناء الاعتمادية بين الأعضاء، والانفتاح تجاه الأفكار الجديدة، ودعم مهارات القيادة بين المُشاركين. (Owen,2014 ,59)

ولمجتمعات التعلم المهنية خمسة أبعاد رئيسة، الأول القيم والرؤية المشتركة نحو تحقيق أهداف مُحددة، والثاني التعلم والتطبيق الجماعي حيث يعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة، ويتبادلون المعارف والمهارات للوفاء باحتياجات الطلبة المُتعددة، والثالث الممارسات الشخصية المشتركة والتي تركز على تشجيع الزيارات المُتبادلة ، وتقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات المهنية، والرابع الظروف المساندة بالعلاقات والتنظيم مثل: بناء الثقة والاحترام المُتبادل بين جميع أعضاء تلك المجتمعات، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والخامس القيادة الداعمة التي تُشرك المُعلمين في صنع القرارات المدرسية في بيئة آمنة وداعمة ومُحفزة على التعلم. (Admiraal et.al,2019 , 2)

وأثرت ثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تشكيل مجتمعات تعلم مهنية افتراضية تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتمكن أعضائها من التعاون بفعالية في أي وقت وفي أي مكان من خلال مؤتمرات الفيديو، والانترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي، والبريد الالكتروني، وهذا يجعل بنية هذه المجتمعات أكثر مرونة في بنيتها وتشكيلها من حيث

الاستفادة من الخبرات المجتمعية، فضلاً عن سهولة التواصل مع المؤسسات التعليمية والتدريبية في المجتمع والاستفادة منها في تطوير أدائها والقيام بواجباتها المهنية في تحسين إنجاز طلبة المدارس. (Ansari et.al.,2017 ,3-5)

إن مُدير المدرسة هو المسؤول الرئيس عن بناء مجتمعات التعلم المهنية ودعمها بصورة مُستمرة ومساعدتها في التغلب الصعاب أو المُشكلات التي تواجهها وتمكينها من مواكبة التحديات المُعاصرة، وذلك من مُنطلق أنه مسئول عن إدارة الموارد البشرية وبناء ثقافة تنظيمية ووضع توقعات عالية تؤثر بشكل فعال على سلوكيات وأداء العاملين في المدرسة. (De Matthews,2014 ,178)

وتعتمد مجتمعات التعلم المهنية في نجاحها على نمط القيادة المدرسية وسمات وخصائص القائد المُتميز في التعامل مع العاملين معه، حيث تقوم القيادة المدرسية بدور مهم في تحسين وتطوير وتقوية مجتمعات التعلم المهنية، والاندماج معهم في أنشطتهم، واستيعاب المعارف والأفكار الجديدة، وبناء وتشكيل فرق العمل، والقدرة على إدارة الصراع واستثماره في استخراج الطاقات الكامنة لدى المُعلمين، وهي محفزة ملهمة ونموذج يُقتضى به في السلوكيات والأعمال، والاعتماد على نمط القيادة الموزعة التي تعزز وتدعم هذه المُجتمعات، وتوفير مزيد من فرص برامج التنمية المهنية للمعلمين، والمزيد من الأنشطة التعليمية، وبناء علاقات صحية بين المعلمين وبين الطلبة وبين المُعلمين والطلبة، والحفاظ على الأنظمة والقيم المُشتركة . (Sai& Siraj,2015 ,72)

وحدد كرومير وأوليفر (Cormier& Olivier,2009 ,39-45) عدة أدوار لمُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في تحفيز هذه المجتمعات، ومنحهم السلطات والصلاحيات من خلال القيادة التشاركية والموزعة، وتقاسم المسئوليات، والتنسيق بينها في تنفيذ برامجها ومشروعاتها، والتركيز على تعلم المعلم والطالب، وتوفير ثقافة تعاونية مستمرة، وتركيز المُتابعة والرقابة والتقويم على النتائج المُحددة، وتوفير الوقت والموارد اللازمة نحو تعلم وتقدم الطلبة نحو تحقيق رؤية المدرسة، والقيام بدور الناقد لممارسات هذه المُجتمعات، وتنمية العلاقات الجماعية، إيجاد وتوفير تجارب وممارسات تعلم مهنية، والتركيز على نجاح الطلبة، وتشجيع المُشاركة في القيادة.

وفي سلطنة عُمان تضمن دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥، ١٠-١٢) عدة مهام وظيفية تمكن مُديري المدارس من بناء مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمنهاج الدراسي، والإعداد اليومي للدروس، وعقد اجتماعات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير العمل المدرسي، وتنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل ، والمُشاركة في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريس والوظائف المرتبطة بها، والمُشاركة في التخطيط لبرامج الانماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها وتنفيذها، وتخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية ، وإعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لأداء العاملين، وترشيح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدراسات التخصصية، والمُشاركة في اعداد الدراسات والبحوث الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها ، والعمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، والعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة، والإشراف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها، والإشراف على تفعيل أعمال اللجان والمجالس وجماعات العمل المدرسية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

أشارت كثير من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود بعض جوانب القصور في أداء مُديري المدارس بسلطنة عُمان يمكن أن تؤثر سلبياً بصورة أو بأخرى على بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، حيث توصلت نتائج دراسة الجرايده (٢٠١٤، ١٦٤-١٦٩) إلى وجود قصور في أدوار مديري المدارس في دعم المُعلمين وتنميتهم مهنياً، وتطوير المناهج الدراسية، وتقويم الإنجاز السنوي بالمدرسة. وكشفت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (٢٠١٤، ١٠٦-

١٠٨) قصور دور مدير المدرسة في الإشراف على إعداد الخطة السنوية لمركز مصادر التعلم، ووضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة الاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، وتصميم أدوات يمكن استخدامها في تقويم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء،و استخدام التقويم الجماعي بدلا عن التقويم الفردي للعاملين .

وأبرزت نتائج دراسة الرقيشية (٢٠١٥، ٩١) قصور دور مدير المدرسة في إيجاد فرص للتعلم المستمر لدى المُعلمين، وإنشاء أنظمة لمُشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين المُعلمين لجمعهم نحو رؤية مُشتركة. كما أظهرت نتائج دراسة إبراهيم والبوسعيدي (٢٠١٦، ٢٤٤) إلى قلة قناعة مدير المدرسة بجدوى التنمية المهنية واعتبارها مضيعة للوقت، وقصور مشاركة مدير المدرسة في تصميم برامج التنمية المهنية وتنفيذها وتقويمها، وعزوف مدير المدرسة عن اتباع القيادة التشاركية والديمقراطية، وسيطرة النواحي الإدارية والتنظيمية على الاجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين، وندرة منح مدير المدرسة التفويض أو التمكين في بعض الصلاحيات للمعلمين، ونظرة مدير المدرسة السلبية تجاه مبادرات المعلمين في التجريب والتطبيق.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

١. ما جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية؟
٢. ما أهم التوصيات التي يمكن من خلالها دعم مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية.
٢. وضع مجموعة من التوصيات يمكن من خلالها دعم مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مديري المدارس والمعلمين وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمة التابعة لها في التعرف على دور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية في الفكر الإداري المعاصر وفي سلطنة عُمان ، ومن ثم توفير كافة المُتطلبات البشرية والمادية والتشريعية لبناء هذه المجتمعات وفق أسس علمية سليمة.

منهج الدراسة :

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه "الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة ، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها". (المعايطة، ٢٠١١، ١٠٦)

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على دور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية.
٢. **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على مُديري المدارس.
٣. **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على المدارس الحكومية في سلطنة عمان.
٤. **الحدود الزمنية:** حيث أُجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

مجتمعات التعلم المهنية:

تُعرف مجتمعات التعلم المهنية مجموعات من المُعلمين وغيرهم من الهيئة المعاونة يلتزمون بالعمل الجماعي التعاوني في تبادل الآراء والأفكار والممارسات والقيام بالبحوث العلمية لتحقيق الجودة والتميز في تعليم وتعلم الطلبة والارتقاء بإنجازهم وتقدمهم العلمي، فضلاً عن انخراطهم في برامج تنمية منهنية مستمرة لتحسين مهاراتهم التدريسية. (Carpenter,2015, 683)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف مُجتمعات التعلم المهنية إجرائياً بأنها مجموعات عمل تتشكل من المُعلمين وغيرهم من هيئة العاملين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، ويعملون في فرق عمل متجانسة لتحسين تعلم الطلبة وإنجازهم العلمي، وذلك من خلال مشاركتهم في الخبرات المهنية وتجاربهم الشخصية والتأمل فيها وتبادل الأفكار الجديدة، وتوظيف البحوث لمواجهة مشكلات عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

بينت نتائج دراسة محمد (٢٠٢٠) أن من أهم متطلبات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس السعودية توفير القيادة المدرسية الداعمة التي تتيح الفرص للمعلمين للمشاركة في صنع القرارات المدرسية، وتتبادل معهم الأدوار القيادية، وتوزع عليهم المهام والمسؤوليات المهنية، وتمنحهم السلطات والصلاحيات التي تمكنهم من إنجاز أعمالهم.

وتوصلت نتائج دراسة الجابرية (٢٠١٩) أن دور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان جاء بدرجة عالية بشكل عام، وعالية في جميع محاور الدراسة وهي: المشاركة المجتمعية، وتشكيل فرق العمل المدرسية، والتخطيط الاستراتيجي، وتوفير الموارد المادية، والتنمية المهنية المستمرة.

وكشفت نتائج دراسة محروس (٢٠١٥) أن مُدير المدرسة يقوم بأدوار مُتعددة في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية، من خلال تدعيمه المسؤولية الجماعية والقيادة التشاركية، واهتمامه بالتواصل الفعال بين جميع المُشاركين في العملية التعليمية، وتوفير الوقت اللازم للتعلم ، ومنح الصلاحيات والسلطات لأعضائها من خلال عمليات التفويض والتمكين، ونشر ثقافة العمل الجماعي التعاوني من خلال تشكيل فرق وجماعات عمل، وإدارة الصراعات بين العاملين بفعالية واستثمارها في تأصيل الطاقات الإبداعية والابتكارية لدى العاملين، وتوفير فرص التنمية المهنية المُستدامة، وتشجيع المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية جديدة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أظهرت نتائج دراسة إبراهيم وحمزة وعبد الوهاب (Ibrahim, Hamzah & Abdul Wahab,2020) أن مديري المدارس الماليزية يتبعون نمط القيادة التحويلية في دعمهم لمجتمعات التعلم المهنية، حيث يكونون ملهمين لأعضاء مجتمعات التعلم المهنية في التميز والبراعة في الأداء، كما يشجعون المعلمين على الإبداع والابتكار في العمل، يوفرون لهم برامج التنمية المهنية التي تراعي احتياجاتهم المهنية، وبناء ثقافة الثقة والاحترام بينهم، ومساعدتهم على مواجهة مشكلات وتحديات العمل، والقيام بعمليات التحسين والتطوير والتغيير لتطوير أدائهم المهني.

وأسفرت نتائج دراسة جيلبرت وفولكلووجونسون (Gilbert, Voelkel & Johnson,2018) عن توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري المدارس الأمريكية لقيادة مجتمعات التعلم المهنية، حيث يتوافر لديهم الثقة العامة، وتحمل المهام

والمسؤوليات بفعالية، ويملكون المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات الداعمة لبناء هذه المجتمعات، كما كشفت النتائج عن قيام مديري المدارس بإتاحة الفرص لهذه المجتمعات للمشاركة في القيادة، كما يساعدها في التغلب على المشكلات ومواجهتها بطرائق إبداعية ابتكارية، وتوفير لها برامج تنمية مهنية لتحسين قدرات أعضائها المهنية، ودعم الأهداف المشتركة بينها من خلال التعاون فيما بينها .

وأبرزت نتائج دراسة سونج وتشوي (Song & Choi,2016) أن من أهم عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بكوريا الجنوبية وجود أدوار متميزة لمُديري المدارس في دعم هذه المجتمعات من خلال توفير البيئة التعليمية الجاذبة في العمل بكل مقوماتها المادية والبشرية، وتوفير برامج تنمية مستمرة للعاملين بالمدارس تراعي الاتجهات العالمية المعاصرة في التعليم وتوفير الوقت اللازم لها، ومنح المعلمين الصلاحيات والاستقلالية في العمل وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين المشاركين في هذه المجتمعات وتوفير أنظمة تواصل فعالة بينها.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن مديري المدارس عنصر رئيس وعامل حيوي مهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية وتوفير كافة وسائل الدعم المادي والبشري لها، حيث يقوم بتشكيلها من خلال الاعتماد على العمل الفريقي، ويوفر لها برامج التنمية المهنية المستمرة والوقت اللازم لها، كما يدعم الاتصالات الفعالة بين أعضائها، ومنح الصلاحيات والسلطات لهم من خلال عمليات التفويض والتمكين، وبناء ثقافة الثقة والاحترام بينهم، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في صنع القرارات المدرسية.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مُجتمعات التعلم المهنية، وذلك من خلال المحاور الآتية:

[١] إعداد مُديري المدارس:

يتولى المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين التابع لوزارة التربية والتعليم مسؤولية إعداد مُديري المدارس من خلال برنامج القيادة المدرسية ومُدته عامان ويستهدف مُديري المدارس ومساعديهم من مُختلف المدارس بالسلطنة (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٦أ، ١٠) ، ويهدف البرنامج إلى تزويد المُلتحقين به بالمعارف والمهارات والاتجاهات في مجالات مُحددة لتحسين أدائهم في العمل أو تغيير اتجاهاتهم وأنماطهم السلوكية لأداء مهامهم الوظيفية على أكمل وجه. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٧أ، ١-٢)

وحددت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان(٢٠١٦أ، ٢٩) محتوى البرنامج على النحو الآتي:

أ- الفترة التدريبية الأولى: نماذج القيادة:

حيث يتم تقديم بعض مداخل القيادة المُختارة لمُديري المدارس على أن تُطبق القيادات هذه المداخل بممُارساتهم في مدارسهم باعتبارها مؤسسات التعلم في القرن الحادي والعشرين، كما يتم تعريفهم بمعايير القيادات المدرسية وأساليب التعلم النشط لبناء أساس يهدف إلى تحسين وتطوير الأداء المدرسي.

ب- الفترة التدريبية الثانية: المّجتمع المدرسي:

حيث يُدرك المُتدربون خلال هذه الفترة أهمية تحسين أداء المدارس من خلال تقييم الإجراءات الرئيسة للمدرسة والهياكل التنظيمية، مع مُتابعة ممارساتهم الحالية وتكوينهم لفرق هادفة إلى التغيير ودورهم كقادة للتعلم وفق أسس منهجية وتفاعلية.

ج- الفترة التدريبية الثالثة: النُظم والإجراءات:

حيث تركز هذه الفترة التدريبية على تحسين الآداء في مُجتمع المدرسة، وذلك لكي يُدرك مُديرو المدارس جودة التطوير المهني الفعال، ومن أهدافها الرئيسة تعزيز ثقافة التعاون بين المُعلمين وأولياء الأمور، مع تعزيز دور القائد التعليمي من

خلال المُشاركة في الأساليب المُختلفة لتعلم الطلبة

د- الفترة التدريبية الرابعة إلى السادسة: التخطيط لتحسين آداء المدارس :

وهذه الفترة تقدم لهم الفرص لاستشراف المُستقبل والعمل بتركيز مع الزملاء لتنفيذ استراتيجيات التغيير، ويقوم المُتدربون بمُتابعة وتقييم أهداف تحسين أداء مدارس مُختارة مع إجراء مشروع بحثي.

ويتضح مما سبق حرص برنامج إعداد مُديري المدارس على تزويدهم بمجموعة متنوعة من المعارف والمهارات والاتجاهات تساعدهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية تتضمن القيادة التعليمية، ومعايير جودة الإدارة المدرسية، وأساليب التعلم النشط، وبناء وتشكيل فرق العمل وفق أسس علمية سليمة، وتدعيم ثقافة التعاون بين المُعلمين وأولياء الأمور، والاهتمام بتعلم الطلبة، والعمل بتركيز مع هيئة العاملين لتنفيذ استراتيجيات التغيير في المدارس.

[٢] التنمية المهنية لمُديري المدارس:

تتولى دوائر تطوير الأداء المدرسي بالمُديريات العامة للتربية والتعليم مسئولية التنمية المهنية لمُديري المدارس في سلطنة عُمان وذلك بالتعاون مع مراكز التدريب في هذه المُديريات، وبتحليل خطط الإنماء المهني التي تصممها المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم للمُديريات التابعة لها أعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥ ب، ٢٠١٦ب، ٢٠١٧ ب، ٢٠١٨) تبين وجود اهتمام بتنمية مُديري المدارس مهنياً في مجالات عديدة تساعدهم على بناء مجتمعات التعلم المهنية، حيث تضمنت هذه البرامج الآتي:

- الكفايات الإدارية. المؤشرات التربوية وتوظيفها في العملية التعليمية.
- المهارات الأساسية لمديري المدارس. كفايات الإدارة المدرسية الحديثة.
- مهارات الاتصال والتواصل. بناء العلاقات الإنسانية بين العاملين.
- تطوير الأداء المدرسي. متابعة أداء المُعلمين. تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.
- التمكين من أجل التمهين. المدرسة كمنظمة مُتعلمة. آليات تجويد العمل المدرسي.
- ممارسات عملية في التخطيط الاستراتيجي. تنمية المهارات الإدارية والإشرافية.
- أخلاقيات مهنة التعليم. تنمية المهارات القيادية في مجال بناء وقيادة فرق العمل المدرسية.
- الإبداع الإداري . تقويم الأداء المؤسسي.المهارات الأساسية للإدارة المدرسية الفعالة.
- الجدول المدرسي المحوسب. تنمية المهارات التدريبية لمديري المدارس.
- مقومات الإدارة المدرسية الفعالة.البوابة التعليمية.
- تطبيق جودة الأداء من خلال نظام تطوير الأداء المدرسي.
- تطوير مهارات وكفايات مديري المدارس.
- مهارات حل المشكلات. الاعتماد الأكاديمي (نموذج الجودة الأوروبي).
- المخصصات المالية المدرسية. البيئة المدرسية الجذابة.مدير المدرسة المعاصر.
- المستجدات التربوية الحديثة. إدارة العلاقات الشخصية. إعداد المدربين.

وبناءً على سبق يتضح حرص برامج تنمية مُديري المدارس مهنياً على تزويدهم بمجموعة متنوعة من المعارف والمهارات والاتجاهات تساعدهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية وذلك مثل كفايات مُديري المدارس، ومهارات الاتصال والتواصل، وبناء العلاقات الإنسانية بين العاملين، والتمكين الإداري، والمدرسة كمنظمة مُتعلمة، وآليات تجويد العمل

المدرسي، وأخلاقيات مهنة التعليم، وتنمية المهارات القيادية في مجال بناء وقيادة فرق العمل المدرسية، وبناء بية مدرسية جذابة، وإعداد المدربين.

[٣] مهام ومسئوليات مُديري المدارس:

حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥أ، ١٠-١٢) عدة مهام وظيفية تمكن مُديري المدارس من بناء مجتمعات التعلم المهنية تشتمل على الآتي:

- الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمنهاج الدراسي والاعداد اليومي للدروس.
- والتحقق من توافق الاعداد اليومي للدروس مع الخطة السنوية.
- عقد اجتماعات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير العمل المدرسي.
- الإشراف على عمليات التقويم وتحليل النتائج.
- تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي.
- المُشاركة في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريس والوظائف المرتبطة بها.
- تزويد المشرفين المختصين بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة.
- المُشاركة في التخطيط لبرامج الانماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنفيذها.
- متابعة آثر هذه البرامج على أدائهم بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل.
- تخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء والفني والرقي بالتحصيل الدراسي للطلبة.
- إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لأداء العاملين بالمدارس بالتنسيق مع المختصين.
- ترشيح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية.
- المُشاركة في اعداد الدراسات والبحوث الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها في دعم العملية التعليمية.
- العمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات في ضوء لوائح وأنظمة العمل.
- تنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ومُتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية.
- العمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.
- الإشراف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بما يخدم العملية التربوية التعليمية.
- الإشراف على تفعيل أعمال اللجان والمجالس وجماعات العمل المدرسية المختلفة.

وتأسيساً على ما سبق عرضه يتضح أن مهام ومسئوليات مُديري المدارس تركز على مجموعة من الواجبات الوظيفية تُمكن مُديري المدارس من بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة تتمثل في العمل على غرس روح الفريق والعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعاون بين هيئة العاملين بالمدرسة، والإشراف عليهم ومتابعة أدائهم وتقويمهم وتطويرها.، وعقد لقاءات دورية مع الهيئة التدريسية ، وتوفير فرص النمو المهني للكوادر العاملة بالمدرسة لتحسين الأداء، والمشاركة في تقويم المناهج الدراسية، والمُشاركة في اعداد الدراسات والبحوث الميدانية، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، وإقامة المشاغل والدورات التدريبية لهم ومُتابعة أثرها في تحسين أدائهم، والعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة

[٤] كفايات مُديري المدارس:

حدد دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان(٢٠٠٩أ، ١٦-١٩) مجموعة من الكفايات لمُديري المدارس تساعدهم على بناء مجتمعات التعلم المهنية ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)

كفايات مُديري المدارس

المجال	المحور	الكفاية
السياسات والأنظمة	الأنظمة واللوائح	– القدرة على غرس أخلاقيات مهنه التعليم في نفوس العاملين بالمدرسة. – القدرة على تعريف العاملين بالمدرسة بمهامهم . – القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين بعدالة .
	ضبط الجودة	– القدرة على نشر ثقافة الجودة داخل المدرسة . – القدرة على توظيف أدوات الجودة لاستمرارية التطوير . – القدرة على التطوير المستمر للأداء المدرسي . – القدرة على ممارسة الأساليب الإدارية الحديثة في إدارة المدرسة . – القدرة على تقييم فاعلية الأنشطة المدرسية في ضوء معايير الجودة
الكفايات الشخصية	الإدارة الاجتماعية	– امتلاك الذكاء العاطفي . – بناء قيم الصدق والموضوعية في العمل . – القدرة على تحديد احتياجات العاملين . – القدرة على إدارة الصراع التنظيمي . – بناء علاقات فاعلة مع المجتمع المدرسي والمحلي .
	الاتصال	– القدرة على تنويع وسائل وقنوات الاتصال. – القدرة على التواصل مع مؤسسات والهيئات التدريبية في المجتمع . – القدرة على إثارة الدافعية وتحفيز العاملين للعمل . – القدرة على التأثير في الفريق . – القدرة على تهيئة مناخ تعاوني . – القدرة على تقبل الآراء والإقناع بالمنطق والدليل .
	صناعه القرار	– القدرة على توظيف البيانات والمعلومات لتجويد القرارات . – القدرة على توظيف المنهجية العلمية في حل المشكلات .
التخطيط والتطبيق	الرؤية والرسالة	– القدرة على مشاركة العاملين في إعداد رؤية ورسالة المدرسة . – القدرة على تطبيق رؤية المدرسة ورسالتها . – القدرة على وضع أهداف استراتيجيه مبنية على رؤية المدرسة ورسالتها بفاعلية . – القدرة على ترجمه رؤية ورسالة المدرسة إلى واقع ملموس . – القدرة على تبني قيم تتفق مع رؤية المدرسة ورسالتها . – القدرة على تقييم مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها .
	إدارة الوقت	– القدرة على تحديد الأولويات في العمل . – القدرة على التفويض . – القدرة على الاستثمار الأمثل للوقت .
		– القدرة على متابعه تطبيق المناهج والخطط الإثرائية وتقييمها . – القدرة على الاستغلال الأمثل لمصادر التعلم المختلفة في إثراء المناهج

التعليم والتحصيل الدراسي	تطبيق المناهج	– القدرة على توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية في خدمه المنهج المدرسي القدرة على توجيه المعلمين نحو ربط المناهج المدرسية ببيئة الطالب . – القدرة على تحليل المناهج والتعاون مع المعنيين في تطويرها .
	القياس والتقويم	– القدرة على متابعه تنفيذ خطط التقويم التكويني والختامي . – القدرة على تنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة . – القدرة على تحليل نتائج التحصيل الدراسي للطلبة . – القدرة على وضع خطط لرعاية الفئات المختلفة للطلبة الموهوبين والمجيدين.
إدارة التغيير	المبادأة والإبداع	– القدرة على طرح أفكار وأراء جديدة تخدم العمل التربوي – القدرة على تشجيع العاملين على المبادأة والإبداع .
	تطوير المدرسة	– القدرة على إدارة التغيير نحو الأفضل . – القدرة على إجراء البحوث والدراسات لحل المشكلات التربوية. – القدرة على بناء ثقافة مدرسية تدعم عملية التطوير
إدارة الموارد	الموارد البشرية	– القدرة على نشر الثقافة المهنية في المجتمع المدرسي . – القدرة على تقييم التزام العاملين بالمدرسة باللوائح والأنظمة المنصوص عليها. – القدرة على حفز العاملين على التطوير الذاتي . – القدرة على تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين . – القدرة على التخطيط لتنمية المهنية . – القدرة على متابعه تنفيذ البرامج التدريبية . – القدرة على متابعه أثر التدريب . – القدرة على إدارة الاجتماعات . – القدرة على دعم وتشجيع البحث العلمي والتجارب والابتكارات العلمية المدرسية .
	تقنية المعلومات والاتصال	– القدرة على نشر الثقافة الإلكترونية في المدرسة . – القدرة على تفعيل تقنية المعلومات والاتصال في المدرسة . – القدرة على التعامل مع قواعد البيانات وتحديثها .
	الإدارة المالية	– القدرة على الاستثمار الأمثل للمواد المالية وفق الضوابط المنصوص عليها . – القدرة على توظيف إمكانيات المدرسة في ضوء أولويات التطوير.

إذن يتضح مما سبق عرضه وجود مجموعة من الكفايات تساهم بدرجة كبيرة في تمكين مُديري المدارس من بناء مجتمعات التعلم المهنية تتضمن القدرة على غرس أخلاقيات مهنه التعليم في نفوس العاملين ، وتحديد وتحليل احتياجاتهم المهنية ، وإثارة دافعيتهم وتحفيزهم ، والتأثير في الفريق ، وتهيئة مناخ تعاوني، و توظيف البيانات والمعلومات لتجويد القرارات، ومشاركة العاملين في إعداد رؤية ورسالة المدرسة، وتبني قيم تتفق مع الرؤية والرسالة، وتحليل المناهج والتعاون مع المعنيين في تطويرها، والتفويض، وإدارة التغيير، وإجراء البحوث والدراسات لحل المشكلات

التربوية، وحفز العاملين على التطوير الذاتي ، والتخطيط للتنمية المهنية ومتابعه تنفيذ برامجها وأثرها ، ودعم وتشجيع البحث العلمي والتجارب والابتكارات العلمية المدرسية.

[٥] معايير مُديري المدارس:

حدد دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان(٢٠٠٩ب، ٢٥-٢٦) مجموعة من المعايير لمُديري المدارس تمكنهم من بناء مجتمعات التعلم المهنية بكفاءة وفعالية تتمثل في الآتي:

أ- تفعيل التخطيط المدرسي: ويتضمن المؤشرات الآتية:

- تُشرك إدارة المدرسة جميع العاملين بها والمستفيدين منها في التخطيط.
- توجد إدارة المدرسة رؤية ورسالة مُلهمة للعمل لدى المدرسة.
- تخطط إدارة المدرسة برامج للإنماء المهني تلبي احتياجات العاملين.

ب- تنظيم العمل الإداري: ويتضمن المؤشرات الآتية:

- تفوَض إدارة المدرسة الصلاحيات للعاملين بما يتناسب ومواقف العمل المختلفة.
- توظف مرافق المبنى المدرسي.

ج- الإشراف والتقويم لعمليتي التعلم والتعليم: ويتضمن المؤشرات الآتية:

- تتبع إدارة المدرسة أساليب إشرافية متنوعة.
- تنفذ برامج الإنماء المهني وفق الاحتياجات الفعلية للعاملين.
- وتشرف على تفعيل مصادر التعلم، وتحلل نتائج تقويم الطلبة.

د- تنمية القيم التنظيمية للمدرسة: ويتضمن المؤشرات الآتية:

- تحرص إدارة المدرسة على بناء علاقات تعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي.
- تشجع على العمل بروح الفريق وعلى الابتكار والتجديد في العمل.
- ترسخ مبادئ المحاسبة والمسائلة.

ه- فاعلية الاستفادة من الكوادر العاملة بالمدرسة: ويتضمن المؤشر الآتي:

- تستفيد إدارة المدرسة من هيئة العاملين بالمدرسة معلمين وأخصائيين وفنيين وغيرهم.

وفي ضوء ما سبق عرضه يتضح أن معايير مُديري المدارس في سلطنة عُمان تتضمن مجموعة من المؤشرات تساعد مُديري المدارس من بناء مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في إيجاد إدارة المدرسة رؤية ورسالة مُلهمة للعمل ، وتخطيط وتنفيذ برامج للإنماء المهني تلبي احتياجات العاملين، وتفويض الصلاحيات للعاملين ، واتباع أساليب إشرافية متنوعة، والإشراف على تفعيل مصادر التعلم، وبناء علاقات تعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي ، وتشجع على العمل بروح الفريق وعلى الابتكار والتجديد في العمل.

[٦] قيادة مُديري المدارس للعمل الجماعي المدرسي:

يتولى مُديري المدارس قيادة العمل الجماعي المدرسي حيث يترأس مجلس إدارتها، ونائباً لرئيس مجلس الآباء والأمهات، ورئيس مجلس إدارة الوحدة الكشفية والإرشادية، ورئيس فريق التقويم الذاتي (فريق التحسين والتطوير)، ورئيس لجان الشؤون الإدارية والمالية، وشؤون الطلاب، والأمن والسلامة المدرسية، وإدارة الامتحانات، ومسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية، ومركز مصادر التعلم. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠١٧ب، ٣- ١٣) .

ويتضح مما سبق مسئولية مُديري المدارس على كافة أنشطة العمل الجماعي على اختلاف مسمياته من مجالس ولجان وفرق إما رئيساً أو مشرفاً أو عضواً وهذا يُتيح له فرصة الاطلاع على جميع الأنشطة الخاصة بهذه المُجتمعات وتقديم الدعم لها بصورة مستمرة وحل أي مُشكلات تواجه عملها.

[٧] الإشراف الإداري على مُديري المدارس:

يتولى مشرفو الإدارة المدرسية مسؤولية الإشراف الإداري على مُديري المدارس، ويقومون بعديد من الواجبات والمهام الوظيفية تدعم مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية وذلك مثل: يساهم في نشر الثقافة المهنية لدى إدارات المدارس، ويقوم بمراجعة خطط وبرامج وآليات عمل إدارات المدارس، ويتابع تنفيذها وتقويمها وتطويرها مع مشرف تقويم الأداء المدرسي، ويُشارك في تحديد وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية والتوعوية في مجال الإدارة المدرسية ويُتابع أثرها، ويقوم بزيارات إشرافية لمُتابعة أداء مُديري المدارس وتحديد احتياجاتهم، ووضع تقارير حول مستويات ادائهم وتقديم الدعم اللازم لهم، ويتابع إدارات المدارس في تفعيل الزيارات والأساليب الإشرافية، ويقوم بعقد لقاءات دورية لإدارات المدارس لتبادل الآراء والاطلاع على المستجدات التربوية، ويُعد الأدلة والنشرات التوجيهية المُتعلقة بالإدارة المدرسية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠١٧ ج) .

[٨] تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس:

يتولى مشرفو الإدارة المدرسية مسئولية تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس وذلك من خلال استخدام استمارات خاصة بالتقويم، وتشتمل استمارة تقويم أداء مدير المدرسة على (١٧) بنداً ، وتتضمن كثير من بنود التقويم ممارسات خاصة ببناء مجتمعات التعلم المهنية وذلك كما أشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠، ٣٩-٤١) من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢)

بنود تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس ومؤشرات تحقيقها

البنود	المؤشرات	
وضع خطة تطويرية شاملة وفق رؤية المدرسة ورسالتها	– وضوح توجه بعيد المدى لخطة المدرسة. – شمولية الخطة لمجالات الأداء المدرسي (الإدارة والتعليم والتعلم). – مشاركة مختلف الفئات المعنية في وضع خطة المدرسة مساعد المدير، المعلمون الأوائل، ممثلو عن الفنيين والأخصائيين والمعلمين بالمدرسة، ممثلو أولياء الأمور، ممثلو الطلاب، ممثلو مؤسسات المجتمع. – واقعية الخطة وانطلاقها من نتائج التقويم الذاتي للمدرسة. – وضوح الأهداف من مختلف الفعاليات، وعدم تنفيذ فعاليات لا ترتبط بأهداف المدرسة. – نشر خطة المدرسة وتعريف المجتمع المدرسي بها. – متابعة الخطة وتقييمها.	–
الالتزام بتنفيذ الأنظمة	– توعية جميع أفراد المجتمع المدرسي بالأنظمة واللوائح المنظمة للعمل المدرسي.	–

واللوائح المنظمة للعمل:	– تعريف جميع كوادر المدرسة بمهامهم الوظيفية، ووضوح توزيع المهام والمسؤوليات. – الإسهام في تطوير الأنظمة واللوائح المنظمة للعمل المدرسي.	
القدرة على التكيف مع ضغوط العمل	– الاستثمار الصحيح لوقت العمل. – تفويض السلطات والصلاحيات للعاملين بالمدرسة. – القدرة على تنظيم العمل بشكل يقلل من الضغوط. – التوجه نحو الأهداف المو ضوعة لضمان الاستفادة من الموارد المتوفرة بفعالية.	–
استخدام التقنيات الحديثة في مجال العمل	– توظيف البرامج الإلكترونية في العمل المدرسي. – توظيف التقنيات الحديثة في تبسيط العمل المدرسي. – تنظيم قاعدة بيانات تسهل اتخاذ القرارات ورسم خطط العمل المستقبلي.	–
-استثمار إمكانيات المدرسة بصورة فعالة:	– إعداد موازنة المدرسة، وتوزيعها على مختلف الفعاليات بشكل منطقي ومدروس. – الاستغلال الأمثل للموارد المالية والمادية والبشرية بالمدرسة. – وضع خطة لزيادة دخل المدرسة.	–
الإشراف على عمليتي التعليم والتعلم	– وجود خطة واضحة للتنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة ومرتبطة بالأهداف العامة للمدرسة. – تنوع أساليب الإشراف كالزيارات الصفية والاجتماعات، ووجود خطة وأهداف محددة، مع مراعاة الموضوعية في التقديرات والتغذية الراجعة للمعلم. – متابعة أثر التدريب على العاملين واستغلال مهارات المعلمين المتميزين في تدريب زملائهم. – الإشراف على تفعيل مصادر التعلم. – تهيئة البيئة التعليمية المنا سبة للتعليم والتعلم. – قيام إدارة المدرسة بتحليل نتائج تقويم الطلاب بدقة وتوظيفها في خطة المدرسة.	–
متابعة جماعات الأنشطة المدرسية:	– تنوع الأنشطة والجماعات المدرسية. – اتساق خطط الأنشطة مع خطة المدرسة وتوجهها نحو أولويات التطوير. – متابعة فعاليات الأنشطة وتوجيهها نحو تنمية المواهب الطلابية.	–

	– وضوح دور الأنشطة في تفعيل التواصل مع المجتمع.	
تفعيل لجنة متابعة التحصيل الدراسي:	– الإشراف على خطة لجنة متابعة التحصيل الدراسي وارتباطها بخطة المدرسة. – رعاية الطلاب المتميزين والموهوبين – رعاية الطلاب ذوي التحصيل المتدني. – مدى تحقيق تقدم ملموس في المستوى التحصيلي للطلاب.	–
تنمية الطلاب ورعاية احتياجاتهم	– تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الطلاب ومعالجة الاتجاهات السلبية. – توفير فرص تعلم متنوعة للطلاب كالأنشطة والجماعات المدرسية.	–
تفعيل دور الأسرة في الإشراف على تعلم الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم:	– رفع وعي أولياء الأمور بدورهم في الإشراف على تعلم أبنائهم. – مشاركة ولي الأمر في حل المشكلات التي تواجه تعلم الطالب. – تصميم الواجبات المنزلية والأنشطة المدرسية بحيث تحفز مشاركة الآباء وتواصلهم مع المدرسة. – التواصل المستمر مع ولي الأمر حول مستوى تحصيل الطالب من خلال تقارير التحصيل الدراسي	–
تفعيل التواصل مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع بما يخدم تعلم الطلاب:	– العمل على تعريف أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع بخطة المدرسة وأهدافها وفعالياتها وبرامجها المختلفة. – مشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في البرامج والأنشطة والفعاليات المدرسية. – تنفيذ زيارات متبادلة بين المدرسة ومختلف مؤسسات المجتمع بما يخدم تعلم الطلاب. – فتح مرافق المدرسة وتسهيلاتها لخدمة المجتمع في إطار الأنظمة واللوائح المنظمة لذلك.	–
الإلمام بالمستجدات التربوية في مجال العمل:	– الإلمام بالمشاريع التطويرية والمستجدات في النظام التربوي. – الإطلاع على التحديثات في النظم واللوائح التربوية. – الاطلاع على الأساليب التربوية والإدارية الحديثة.	–

الحرص على تطوير كفاياته التربوية والإدارية:	– المساهمة في إثراء العمل التربوي من خلال (البحوث، المشاريع التربوية، برامج الإنماء المهني). – تقبل التوجيه ويعمل على تطوير جوانب القصور لديه.	–
المبادأة والابتكار في مجال العمل:	– اقتراح أفكار واقعية والعمل على تنفيذها. – تطوير آليات العمل في المدرسة بما يتناسب مع الأهداف. – وضع إجراءات فاعلة ومبتكرة وغير تقليدية لتطوير العمل المدرسي.	–
تشجيع العمل بروح الفريق:	– تشكيل اللجان وفرق العمل المدرسية بشكل مدروس مخطط في ضوء الأهداف وقدرات و إمكانات الأفراد وميولهم. – تقديم الدعم اللازم لأعضاء الفرق كالتوجيه والتدريب والموارد والتسهيلات بما يضمن تحقيقها لأهدافها. – تقدير العمل الفريقي، ونشر ثقافة التعاون وتقسيم العمل وتبادل الخبرات.	–
العمل على إثارة الدافعية وتحفيز العاملين:	– تقدير إنجازات أفراد المدرسة، والإعلان عنها بشكل يبرز الجهود المتميزة. – العدالة في التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي. – تكريم المتميزين، والاحتفال بالنجاحات التي يحققها أفراد المدرسة. – التعرف على الصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة ومساعدتهم على التعامل معها. – تشجيع أفراد المدرسة على إبراز مواهبهم وقدراتهم على مختلف المستويات من خلال المشاركة في الفعاليات والمسابقات المحلية والوطنية والدولية.	–

وبناءً على ما سبق عرضه يتضح أن بنود تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس ومؤشرات تهتم بدورهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية مثل: تفويض السلطات والصلاحيات للعاملين بالمدرسة، الاستغلال الأمثل للموارد المالية والمادية والبشرية بالمدرسة، ومتابعة أثر التدريب على العاملين واستغلال مهارات المعلمين المتميزين في تدريب زملائهم، والمساهمة في إثراء العمل التربوي من خلال البحوث، والمشاريع التربوية، وبرامج الإنماء المهني، وتشكيل اللجان وفرق العمل المدرسية في ضوء الأهداف وقدرات وإمكانات الأفراد وميولهم، وتقديم الدعم اللازم لأعضاء الفرق كالتوجيه والتدريب والموارد والتسهيلات ، وتقدير العمل الفريقي، ونشر ثقافة التعاون وتقسيم العمل وتبادل الخبرات، والتعرف على الصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة ومساعدتهم على التعامل معها، وتشجيع أفراد المدرسة على إبراز مواهبهم وقدراتهم على مختلف المستويات من خلال المشاركة في الفعاليات، والإشراف على تفعيل مصادر التعلم

توصيات الدراسة:

- قيام المسئولين عن العملية التعليمية بمنح مُديري المدارس مزيداً من الصلاحيات والسلطات حتى يتمكنوا من بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارسهم.
- زيادة اهتمام برامج التنمية المهنية الموجهة لمديري المدارس سواء على مستوى الوزارة أو المُديريات التعليمية بمجتمعات التعلم المهنية كمحور رئيس في هذه البرامج .
- اهتمام مُديري المدارس بأسلوب فرق العمل في بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم،وتدعيم قيم التعاون والمُشاركة والاعتمادية والمُبادأة فيما بينهم.
- قيام مُديري المدارس بتشجيع المُعلمين على استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة، والإبداع والابتكار في العملية التعليمية، والقيام بالبحوث الإجرائية، وحضور الندوات والمُلتقيات والمؤتمرات العلمية لتنمية مهاراتهم البحثية والارتقاء بثقافاتهم المهنية.
- توفير مُديري المدارس ودعمهم لبرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدارس لكافة العاملين والمُشاركين في مُجتمعات التعلم المهنية، والاستفادة من الإمكانات البشرية والمادية للمجتمع المحلي المُحيط بالمدارس أفراداً ومؤسسات في دعم هذه البرامج.
- إفادة مُديري المدارس من الكفاءات والخبرات الخاصة بالمُشرفين التربويين في مُتابعة عمل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، والمُشاركة في تقويم أدائها، وتقديم كافة أشكال الدعم لها من نصح وإرشاد وتوجيه.

مراجع الدراسة:

أولاً المراجع العربية:

١- الجرايده، محمد سُليمان. (٢٠١٤). درجة التنسيق بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة مسقط بسلطنة عمان، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية** ، ٣(٩)، ١٤٧- ١٧٦.

٢- إبراهيم، حسام الدين السيد؛ البوسعيدي، خميس .(٢٠١٦). **معوقات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان** ، المؤتمر التربوي الدولي الأول بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات معلم متجدد لعالم متغير، الجزء الأول، المملكة العربية السعودية - أبها جامعة الملك خالد – كلية التربية٢٩-٣٠ / ١١ / ٢٠١٦م ، ٢١١-٢٥٦.

٣- الرقيشية، عائشة بنت سالم بن صالح. (٢٠١٤). **أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٤- الصوافي ،محمد بن سعيد ؛ الفهدي، راشد بن سليمان ؛ الحارثية، عائشة بنت سالم.(٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، **المجلة الدولية التربوية المُتخصصة**، ٣(٧)، ١٠٠-١١٣.

٥- المعايطه، عبد العزيز عطاالله. (٢٠١١). **اتجاهات حديثة في البحث العلمي**، الكويت: مكتبة الفلاح.

٦- محروس، محمد الأصمعي.(٢٠١٥). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسى المنشود، **المجلة التربوية – مصر**، (٤٠)، ٥٦٧- ٥٨٨.

٧- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٦ب). خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٦، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
٨- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩ب). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي** ، مسقط :المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
٩- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٠). **وثيقة متابعة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية و الفنية وتقويمهم** ، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٠- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٣). **خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٣**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١١- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٤). **خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٤**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٢- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٥ ب) **خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٥**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٣- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٥أ). **دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها** ، مسقط :المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٤-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٦ أ). **المركز التخصصي للتدريب المهني للمُعلمين: دليل ٢٠١٦**، مسقط.
١٥- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧ ج). **قرار وزاري رقم(٣٧١/ ٢٠١٧) باستحداث وتعديل اشتراطات شغل بعض الوظائف**، مسقط .
١٦- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧ د) **خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٧**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٧- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧أ). **ضوابط تدريب وتقييم المُنتدبين لوظائف الإشراف المدرسي والإدارة المدرسية: العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م**، مسقط: المركز التخصصي للتدريب المهني للمُعلمين.
١٨-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧ب). **المجالس واللجان المدرسية**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٩- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩أ). **دليل عمل الإدارة المدرسية**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
٢٠- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٨) **خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٨**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
٢١-الجابرية ، آمنة جمعة سويدان.(٢٠١٩). **دور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
٢٢- محمد، ماهر أحمد حسن.(٢٠٢٠). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- المملكة العربية السعودية**، ٢٧(٦)، ٦٢-٩٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Admiraal, Wilfried ; Schenke, Wouter; De Jong, Loes ; Emmelot, Yolande; Sligte, Henk . (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?, Professional Development in Education,(10), 1-15.
2. Ansari, Mehnaz; Khan,Waseem; Ahmad, Rasheed ; Suhail,Mohd.(2012). Virtual Professional Learning Communities for Teachers' Enrichment, International Journal of Information Science and Education, 2(1), 1–11.
3. Bonces,Mónica.(2014). Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development, Medellín–Colombia,9(3), 307-319.
4. Carpenter,Daniel. (2015). School culture and leadership of professional learning communities, International Journal of Educational Management, 29 (5), 682-694.
5. Cormier,Ron; Olivier,Dianne F.(2009). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers, Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana March 5-6,1-82.
6. DeMatthews,David.(2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities , International Journal of Educational Leadership and Management, 2(2), 176-206.
7. Dillard, Heather K. (2016). Pre-Service Training in Professional Learning Communities Benefits Novice Teacher , Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 9(2), 1-13.
8. Gilbert, Kristen A. ; Voelkel ,Robert H.; Johnson, Christie W.(2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities, Journal of Leadership Education, 17(13), 154-174.
9. Harris, Alma; Jones, Michelle.(2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement, Wales Journal of Education, 19(1) 16-38.
10. Ibrahim ,Nor Azlin; Hamzah, Mohd Izham Mohd; Abdul Wahab, JamalulLail.(2020). Does School Leadership Predict Professional LearningCommunity Practices?, International Journal of Advanced Science and Technology, 29(3), 1055- 1063.

11. Owen, Susanne.(2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth, Australian Journal of Adult Learning, 54(2), 54-76 .
12. Sai,Xiao; Siraj, Saedah.(2015).Professional learning communities in Education: Literature Review, The Online Journal of Quality in Higher Education, 2(2), 66-78.
13. Song ,Kyoung-Oh; Choi, Jinyoung.(2016). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools, International Electronic Journal of Elementary Education, 10(1), 1-9.

القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة

أ. حبيب سعد حبيب السلمي - وزارة التعليم -المملكة العربية السعودية

Abosaad26@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة لأسلوب القيادة الأخلاقية، وعلاقتها بمستوى الثقة بالقائد لدى المعلمين والمعلمات، وتحقيقا لأهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي)، وقد اعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات من مجتمع البحث والبالغ عددهم (٨٢٤٩) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، وشملت (٤٣٩) استجابة صالحة للتحليل. وقد خلصت الدراسة إلى أنَّ ممارسة قيادات المدراس الثانوية بجدة للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما أنَّ مستوى الثقة بقيادات المدارس جاء بدرجة (عالية)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية(طردية)عالية القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية ومستوى الثقة بالقائد، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقديرهم لممارسة قادة مدارسهم لنمط القيادة الأخلاقية، وتقديرهم لمستوى الثقة في القائد، تعزى إلى اختلاف الجنس وسنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر مضامين القيادة الأخلاقية من خلال وسائل التنمية المهنية المختلفة، كما أوصت بإجراء دراسات حول القيادة الأخلاقية مع متغيرات أخرى، كونها تمثل توجهاً أصيلاً وحديثاً في بحوث القيادة.

المقدمة:

في ظل التغيرات الجوهرية التي تمر بها المجتمعات المعاصرة؛ تشهد المنظمات على اختلاف أنواعها عدداً من التحديات المؤثرة على منظومات القيم والأخلاق والثقافة التنظيمية، وقد دفعت هذه الظاهرة الكثير من المنظمات لتكريس جهودها للمحافظة على منظومة قيم وأخلاقيات العمل، وتعزيز الثقة وتنمية العلاقات المتبادلة بين المنظمة والأفراد، لتحقق مستويات عليا من إنتاجية المنظمة، وترفع من فاعليتها في الوصول لأهدافها.

وتعد الأخلاق والقيم مرتكزًا مهماً في قيادة المنظمات بشكل عام، حيث يشير ديفت (Daft,2003)، و الكردي (٢٠١٠) إلى أنَّ المبادئ الأخلاقية تعد الأداة الأهم للقائد في عمله، وصفة أصيلة في ممارساته الإدارية، فأهمية أخلاقيات الإدارة تعود إلى دورها في عملية الإدارة الذاتية، وتوجيه السلوك للقائد في مؤسسته، وتحقيق المبادئ الأخلاقية كالعدل والمساواة والأمانة في معاملة الموظفين، كما يؤكد بوعباس (٢٠١٠) أن أخلاقيات الإدارة والعمل أصبحت موضوعًا حيوياً يحظى باهتمام المؤسسات التربوية المختلفة، انطلاقاً من ضرورة الالتزام بالمبادئ والقيم السلوكية الأخلاقية على الصعيد الفردي والجماعي في مهنة التعليم.

ومع تزايد الاهتمام بدراسة أنماط القيادة الحديثة؛ برزت القيادة الأخلاقية كأحد أنماط القيادة التي تلبي الحاجات المعاصرة للدور القيادي في المنظمات، ويشير قرونر (Groaner,1996) إلى أنَّ القيادة الأخلاقية تتمثل في قيم النزاهة والأمانة والعدالة والاستقامة، وتحميل الآخرين مسؤولية تصرفاتهم، والتي ينبغي توافرها لدى القائد الأخلاقي، لذلك

تحتاج القيادة الأخلاقية لمنظومة قِيمية، تتضمن معاييراً أخلاقية، وأنماطًا من السلوك القيادي المنسجمة مع هذه المنظومة، فضلاً عن القيم الشخصية للقائد التي تؤثر في إدارته أو قراره، فيما إذا كان أخلاقياً أم غير أخلاقي، وقد أورد يحي (2010)أَنَّ القائد الأخلاقي يستمع إلى المعلمين، ويحترم آراءهم، ويتسم بالجدية والإخلاص في العمل، ويعدل في تقويم المعلمين والطلاب، ويؤمن بالقيم الأخلاقية ويعززها، ويراعي المشاعر الوجدانية للمعلمين، ويحرص على تعزيز العمل الجماعي بين المعلمين، ولديه اتجاهات إنسانية نحو التلاميذ.

من جهة أخرى تُعد الثقة في القائد من أهم العناصر التي تحدد نجاح أو فشل المنظمات، حيث يؤكد فرويند (Freund,2014) أنه كلما تزايدت ثقة العاملين في قادتهم، أصبحت المنظمة أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط التي تواجهها داخلياً وخارجياً. ويرى الطجم والسواط (٢٠١٢) أن الثقة في الوقت الراهن من العوامل الرئيسة في كفاءة مجموعات العمل وفاعليتها، لذلك تحتاج المنظمات إلى درجة عالية من التفاعلات البشرية وتبادل المعلومات وشمولية الفكر والجهد لحل المشكلات، الأمر الذي أضحى معه وجود حد معين من الثقة أساسًا لنجاح العلاقات الفردية والجماعية داخل المنظمة. وتُعد الثقة المتبادلة بمثابة الرابط الشعوري الذي يحقق الاندماج بين أعضاء التنظيم، وأنَّها لا تقتصر على مجرد الثقة المتبادلة بين العاملين وبعضهم البعض قادة ومرؤوسين، وإنما تمتد أيضاً إلى الثقة في القيم الأساسية للمنظمة، والرؤية المشتركة والثقة في النظام ذاته (Benis& Nanus, 2003) .

والمؤسسات التعليمية -كغيرها من المنظمات الأخرى -تسعى إلى التميز وزيادة الانتاجية، وتحقيق الأهداف المرجوة، وهذا لا يتحقق إلا بشعور الموظفين فيها بالاستقرار، والإحساس بالثقة المتبادلة بينهم وبين قادتهم، ولذلك يعد القائد أهم عنصر من عناصر تحقيق المدرسة لرسالتها؛ مما يتطلب منه القدرة على العمل مع الآخرين، والتأثير فيهم وحفزهم لإنجاز أهداف المدرسة وأولوياتها (العمرات،٢٠١٠).

ونظراً لهذه الأهمية لموضوع الثقة في القائد داخل المنظمات التعليمية تحديداً، فقد سعت الدراسات للتعرف على ما قد يعزز ثقة المعلمين في قيادتهم، والكشف عن أحد السبل التي يمكن أنْ ترفع من مستوى الثقة في قائد المدرسة؛ لذلك سوف تسير هذه الدراسة في نفس الاتجاه الذي يبحث في كل ما يعزز ثقة المعلمين في قادتهم، وفي دور القيادة الأخلاقية في تحقيق هذه الثقة لنجاح وتميز المؤسسة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

إنَّ مما يساهم في تفعيل دور القيادة التربوية، وتجويد العمليات الإدارية في المؤسسات التعليمية؛ توفر المناخ المفعم بالعلاقات الإيجابية والثقة المتبادلة بين الموظفين فيها، ومما لا شك فيه أنَّ المؤسسات التعليمية من أكثر المنظمات حاجة إلى أنْ تسودها الثقة، وأنَّ انخفاض مستوى الثقة فيها يؤثر سلباً على أداء المنظمة. فقد ورد في دراسة المسدي (٢٠١١) أنَّ ضعف الثقة بين الأفراد وقادتهم يترتب عليه ضعف الأداء، وزيادة الصراعات التنظيمية؛ مما قد يؤدي إلى فشل المنظمة، أو ضعفها وعدم قدرتها في تحقيق أهدافها.

ومن جهة أخرى؛ تؤكد العديد من الأدبيات كما لدى الشتوي (٢٠١٦)، والعرايضة (٢٠١٢)،على أنَّ القيادة الأخلاقية ركيزة أساسية في المؤسسة التعليمية، وعلى ضرورة امتلاك قائد المدرسة للأبعاد الأخلاقية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة، وأنَّ آثارها الإيجابية تنعكس على تجويد العملية التربوية لما لها من تأثير إيجابي على سلوك العاملين،

مما يدعو للبحث والاستقصاء للتعرف على إمكانية أنْ تمثل القيادة الأخلاقية أحد المصادر المهمة لبناء ثقة المعلمين في قيادة مؤسستهم التعليمية، خصوصاً مع وجود ندرة في الدراسات والأبحاث التي تتناول هذه العلاقة، في حدود علم الباحثين.

ومن الناحية العملية، ومن خلال خبرة الباحثين في العمل التعليمي في أكثر من مدرسة؛ فإنَّ الثقة في القيادة المدرسية تواجه بعض التحديات، وليس من السهل أنْ يكسب القائد ثقة زملائه في المدرسة، ومن خلال الاعتبارات العلمية والعملية السابقة؛ ظهر للباحثين أهمية الحاجة إلى إجراء دراسة في القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالثقة في القائد، وأنَّ دراسة هذه العلاقة سوف تسهم في سد الفجوة البحثية في هذا الموضوع، حيث إنَّ الباحثين لم يقفوا على دراسة في السياق التعليمي المحلي والعربي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين.

وعليه تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما علاقة سلوك القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية بجدة بمستوى الثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢. ما مستوى الثقة بالقائد في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية ومستوى الثقة في القائد لدى قيادات المدارس الثانوية بجدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى الثقة في القائد، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

١- التعرف على درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٢- التعرف على مستوى الثقة بالقائد في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٣- تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الاخلاقية، ومستوى الثقة في القائد.

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية، والتي تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

٥- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى الثقة في القائد، والتي تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية

١- سد الفجوة البحثية في التعرف على مدى ممارسة القيادة الأخلاقية وكونها من الأنماط الحديثة والتي تحاول الأبحاث أن تقيسها في المنظمات، وهذه الدراسة تقيس درجة توفرها في المدارس الثانوية بمحافظة جدة مما يوفر نتائج علمية مهمة في أبحاث نظريات القيادة ومدى ممارستها في سياقات ومؤسسات التعليم.

٢- سد الفجوة البحثية في الكشف عن مستوى الثقة في القادة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة جدة مما يوفر أساساً علمياً لفهم واقع هذا الجانب المهم لكل المؤسسات التربوية.

٣- تعد هذه الدراسة الأولى محليًا -على حد علم الباحثين -والتي تناولت العلاقة بين متغيري القيادة الأخلاقية والثقة في القائد لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، مما يسد فجوة بحثية مهمة للمشتغلين بالدراسات التربوية في مجال القيادة.

أهمية هذه الدراسة من الناحية العملية

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد صنَّاع القرار والمسئولين في إدارة التعليم بالمعلومات الضرورية حول واقع سلوكيات القيادة الأخلاقية في المدارس، وعن الوضع الراهن لمستوى الثقة في القائد، مما يمكنهم من تشخيص الواقع والتخطيط للمعالجات المطلوبة وفق نتائج الدراسات والأبحاث العلمية، وتحديد أفضل الممارسات القيادية التي تساهم في تعزيز الثقة في قادة المدارس بما ينعكس إيجابًا على الأداء المدرسي عمومًا، وتحقيق أهداف المدرسة، وتجويد عملياتها ومخرجاتها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع ممارسة القيادة الأخلاقية من خلال أبعادها (الثقة والمصداقية، الأمانة والاستقامة، العدالة والإيثار، الحكمة والذكاء، تعزيز السلوكيات الأخلاقية)، بالإضافة إلى موضوع الثقة في القائد والكشف عن العلاقة بينهما.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية (بنين-بنات) للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الأخلاقية:

عرفها الطراونة (٢٠١٠، ص ٢٠٩) بأنها: "التأثير في الأتباع؛ لتحقيق الكفاءة والفاعلية، وإيجاد مناخ تنظيمي يسوده التعامل ضمن إطار أخلاقي وبما تسمح به القوانين والأنظمة". ويعرفها عابدين وآخرون (٢٠١٢، ص٣٣٧) بأنها "إظهار سلوك ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتمدة والمقبولة في التصرفات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص، وترويج ذلك لدى الأتباع والمرؤوسين".

وتعرف القيادة الأخلاقية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: الممارسات والسلوكيات التي تُظهرها قيادات المدارس الثانوية بجدة وتنطلق من أسس الثقة والمصداقية، الأمانة والاستقامة، العدالة والإيثار، الحكمة والذكاء، تعزيز السلوكيات الأخلاقية في البيئة المدرسية.

الثقة في القائد:

يرى لويكي وآخرون(Lewicki et al.,1998) أنَّ الثقة تعبر عن مدى إيمان الفرد بكلام وتصرفات وقرارات الآخرين. كما عرفها روسو (Rousseau,1998) بأنها: تمثل حالة سيكولوجية تتضمن الميل إلى القبول والتأكد من التوقعات المنتظرة في نوايا الآخرين.

وفي السياق التعليمي يعرفها الشتوي (٢٠١٦) بأنها: توقعات المعلمين بأنَّ قادتهم يمكن الاعتماد عليهم في تحقيق ما يطمحون إليه، لما يمتلكه القائد من قدرات، وخبرات مهنية، وقيم تربوية عالية وعدالة في الإجراءات والحوافز، وتبادل المعلومات بصدق وشفافية بما يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

وتعرف الثقة في القائد إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: اطمئنان المعلمين والمعلمات لسلوك قادتهم في المدارس الثانوية بجدة، بناءً على ما يتحلى به القادة من صدق وأمانة تلبي حاجاتهم، وتساعدهم في أداء أعمالهم، وتسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

الإطار النظري:

القيادة الأخلاقية

في ظل التغيرات والتطورات التي طرأت على إدارة المنظمات وإدارة الأفراد، أضحت الحاجة ماسة إلى وجود قيادة عصرية فاعلة تسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة لها، حيث يشير حسان والعجمي (٢٠٠٧) أنَّ نجاح المنظمات في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها القائد هذه المنظمة.

وفي الآونة الأخيرة؛ تعد القيادة الأخلاقية من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين، وتزايد التركيز عليها بصوره ملحوظه نظراً لما تشهده المؤسسات من تحديات على مستوى القيم، وظهور مؤشرات لوجود أنواع من الفساد المالي والإداري، ومتطلبات عديده تشير للحاجة إلى قيادة أخلاقية قادره على التعامل مع التحديات التي تشهدها المؤسسات بصفة مستمرة، ومع نهاية القرن العشرين ظهر توجه جديد في المؤسسات العالمية مما أدى إلى تأثيره في المؤسسات التربوية وذلك لأن النظام العالمي نظام مترابط يؤثر بعضه في بعض، حيث يدعو هذا التوجه إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة المستندة على السلطة المركزية وتبني أنماط ونماذج قيادية جديدة تشجع على العمل

التعاوني، وتشارك في صنع القرارات وتهتم بالمرؤوسين من جميع الجوانب وذلك من خلال إطار أخلاقي إنساني يسهم في الارتقاء بأداء المؤسسة وتحقيق أهدافها (أبوتينة وخصاونة والطحاونة، ٢٠٠٧).

ويرى عثمان (٢٠٠٨) أنَّ القيادة الأخلاقية هي مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المتعلم، مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه ووطنه، كما عرفتها نسيمة (٢٠١٥) بأنَّها: سمات تتمثل في أولئك القادة الذين قاموا بوضع مجموعة من القيم والمعايير الجيدة لتكون دليلاً لنشاط يقومون به مع تقديم العون الدائم واظهار الالتزام الكلي، والمطالبة به، وخلق جو من الثقة تسوده الحرية في الحوار والاقتراح.

أهمية القيادة الأخلاقية:

تعد القيادة الأخلاقية أحد السلوكيات القيادية التي يتحقق عنها الكثير من النتائج الإيجابية و العوائد التنظيمية المختلفة سواء على صعيد الأفراد أو على صعيد المنظمات، و قد جاءت الدراسات الحديثة مبينه أهمية القيادة الأخلاقية والغاية منها، كما أكدت على أنَّ هذا النمط الحديث من القيادة يعزز الاتجاهات الإيجابية في نفوس الموظفين، حيث أكدت دراسة العرايضة (٢٠١٢) أنَّ تحلي المسؤولين في المنظمة بسمات القيادة الأخلاقية ينعكس إيجاباً على العاملين داخل المنظمة، ويعد عاملاً مهماً وأساسياً في تعزيز إنتاجيتها، وتحسين جودة مخرجاتها.

وعلى صعيد المؤسسات التعليمية نجد أنَّ هناك عدة دراسات أكدت على أهمية القيادة الأخلاقية ومقدرتها على تحقيق أهدافها، حيث تشير دراسة احسينات (٢٠٠٨) أنَّ أهمية القيادة الأخلاقية تتجلى في تعزيز الممارسات الأخلاقية التي ينبغي أنْ يظهر تأثيرها الإيجابي في بيئة العمل داخل المؤسسة سواء في العلاقات الإنسانية او في منهجية العمل أو في الاتجاهات الشخصية للقادة، إذ تبصرهم بالتزاماتهم الأخلاقية وتوعيتهم بأبعاد الرسالة التربوية والتي يجب أن يحملوها تجاه الفرد والمجتمع. كما أشارت دراسة ريسك وآخرون (Resick et al., 2011) أنَّ للقيادة الأخلاقية تأثيراً ضمنياً ايجابياً على كل من الأتباع والمنظمة، فالقيادة الأخلاقية على مستوى الأتباع مرتبطة بعرضهم للمشكلات وتقديم التقارير، وينتج عنها الحد من مستوى ممارسة السلوك غير الأخلاقي على مستوى وحدات العمل المختلفة، أما على مستوى المنظمة فإن ممارسة القيادة الأخلاقية مرتبطة بمستوى أعلى من الشعور بالأمن النفسي، وممارسة السلوك المعلن، فضلاً عن الالتزام الحقيقي بميثاق المنظمة، والثقة، والتفاؤل.

الثقة في القائد

يرجع الفضل في بروز مفهوم الثقة وخصوصاً الثقة في القائد إلى الباحث (John Bowlby) وهو طبيب نفسي في انكلترا من خلال إنشاء نظرية التعلق (Attachment Theory) والتي توضح أنَّ التعلق له تأثير بيولوجي يعد من

العوامل الحاسمة في ترسيخ الثقة، وإنَّ الثقة وفقاً لنظرية التعلق تمثل حالة الفرد النفسية، إضافة إلى أنها سمة من سمات الوحدات أو النظام الاجتماعي، وعليه فإنَّ وجودها بين الجماعات يؤدي إلى الإخلاص المتبادل بينهما (Adms,2004).

ويرى فارس (٢٠١٤) بأن الثقة في القائد تمثل توقعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية يحملها الأفراد تجاه المنظمة التي ينتمون إليها والمرتبطة بالممارسات والسلوكيات الإدارية المطبقة، والتي يراعى فيها الالتزام بالقيم الأخلاقية العامة والإدارية الخاصة، والابتعاد عن كل ما يضر بالمصالح المشتركة. كما يشير كل من هوي وتارتر (

Hoy & Tarter,2004) بأنها موافقة طرف في أن يكون عرضه لتصرفات طرف آخر لاطمئنانه أنَّ الآخر يتميز بالصدق والموثوقية والكفاءة والانفتاح.

أهمية الثقة في القائد:

تعد الثقة من أهم العوامل الرئيسية التي يتطلب وجودها في المنظمات كافة والتعليمية تحديداً، نظراً لما تحدثه الثقة من نتائج إيجابية على مستوى المنظمات التي تسودها الثقة الإيجابية فيما بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين قادتهم، كما يؤكد الصقير (٢٠١٤) أن المنظمات التي تسود علاقتها وأنشطتها ثقة عالية تكون أكثر نجاحاً وإبداعاً من المنظمات التي تقل فيها الثقة، ولذلك كان لزاماً على المؤسسات التعليمية أنْ تحرص في ممارساتها على توافر الثقة بين أطراف العلاقة، حتى يتسنى لها تقويتها وتعميقها، لاسيما أنَّ المدارس في كل مجتمع تكاد تكون أهم مؤسساته لذا كان من الأولوية مراعاة توافرها والحرص على تعزيزها بين العاملين فيها من كل المستويات.

وتؤثر الثقة في قائد المدرسة في رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وازدياد تفاعلهم وانجازاتهم، ويؤكد الشريفي (٢٠١٢) بأنَّ ثقة المعلمين بمديرهم تعد قضية أساسية لإظهار معنى الانتماء للمدرسة، وإنَّ مما يرفع مستوى الالتزام لدى فريق العمل شعورهم بأنَّ القائد التربوي يمارس الالتزام الأخلاقي ويتوخى العدالة والموضوعية في قراراته واجتهاداته ويتحرى الدقة وإبراء الذمة، كما تأكد أن إنتاجية المعلم متغيرة باختلاف مقدار ثقته بالقائد المدرسي وقرارته وسلوكياته (الطريف، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة: دراسات تتعلق بالقيادة الاخلاقية:

أجرت فطاني (٢٠٢٠) دراسة للتعرف على أثر ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل القيادات الأكاديمية على الأداء الوظيفي للعاملين في جامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت الدراسة أنَّ ممارسة القيادة الأخلاقية لدى القيادات الاكاديمية جاءت بدرجة عالية، وكذلك مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، كما وجدت أنَّ هناك علاقة ارتباطية قوية بين ممارسة القيادة الأخلاقية والأداء الوظيفي، وأوصت الدراسة بإنشاء ميثاق يتم فيه وضع مبادئ ومعايير للقيادة الأخلاقية يتم بناءً عليها تقييم القائد أخلاقياً، وترشيحه للمناصب القيادية بالجامعة، كما أوصت بتصميم منصة إلكترونية تتيح للقيادات والعاملين تقييم وتوثيق الأداء الأخلاقي. وهدفت دراسة الحارثي (٢٠١٩) للتعرف على العلاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض والالتزام التنظيمي للمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد توصلت إلى أنَّ ممارسة القيادة الأخلاقية كانت بدرجة (مرتفعة) لقائدات المدارس، وأنَّ مستوى الالتزام التنظيمي كان بدرجة (مرتفعة)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد أوصت الباحثة بضرورة الاستمرار في تطوير الكفاءات القيادية وتدريبهنَّ في مجال القيادة الأخلاقية عبر برامج تدريبية وتطويرية ذات جودة عالية. كما هدفت دراسة القرني (٢٠١٦) للوقوف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك ومستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ هناك أثر للقيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك على سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أنَّ مستوى القيادة الأخلاقية والصمت التنظيمي لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك كانت مرتفعة، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك للقيادة الأخلاقية على مختلف مجالاتها إضافة إلى عقد دورات تدريبية في مجال القيادة الاخلاقية. في حين سعت دراسة

العتيبي (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية والقيم التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بالكويت من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية تبعا لمتغير الجنس. كما سعت دراسة الحبسية (٢٠٠٩) إلى التعرف على الأسس الفكرية للقيادة الأخلاقية، كأحد الاتجاهات القيادية الحديثة، والكشف عن الواقع الراهن لممارسات القيادة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسات القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي كان عاليا كما توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة تعزى الى المتغيرات التالية (المنطقة التعليمية –الجنس سنوات الخبرة).

دراسات تتعلق بالثقة في القائد:

هدفت دراسة نجم (٢٠١٩) للتحقق من تأثير الثقة في القائد على العلاقات في مكان العمل بقطاع التعليم بجامعة المنصورة وقد تم جمع البيانات من ٣٧٠ من الموظفين العاملين بالجامعة وأظهرت نتائج البحث أن هناك علاقة إيجابية بين الثقة في القائد والعلاقات في مكان العمل. بينما جاءت دراسة ابن طالب (٢٠١٨) بهدف التعرف على درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين من خلال الأبعاد التالية (التمكين، الإيثار، التواضع)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى مساهمة (التمكين، الإيثار، التواضع) في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين بدرجة عالية جدًا، وأوصت الدراسة على حث قادة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية على تبني ممارسات القيادة الخادمة من خلال الأبعاد المذكورة في الدراسة. وهدفت دراسة الغويري (٢٠١٦) إلى تقصي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية، لدى المعلمين من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية جاءت بدرجة عالية كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة .كما هدفت دراسة عبد الرسول، وعبد السادة (٢٠١٢) إلى تحديد أثر خصائص القيادة الخادمة في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد، في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة كربلاء، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة أثر وارتباط بين خصائص القيادة الخادمة والثقة في القيادة مما يعني أن توجه القائد لتلبية حاجات العاملين ممكن أن يسهم في تعزيز ثقة العاملين به.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع سابقاتها في كونها دراسات كمية تستخدم أداة الاستبانة، وفيما يتعلق بمقياس القيادة الأخلاقية فاتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فطاني (٢٠٢٠) فقط، كما اتفقت الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة، حيث طبقت على عينة من مدارس التعليم العام، ولكن اختلفت في ذلك مع دراسة فطاني (٢٠٢٠)، ودراسة نجم (٢٠١٩)، ودراسة عبد الرسول، وعبد السادة (٢٠١٢)، ودراسة عبد السميع (٢٠١٠) حيث كان مجتمع الدراسة من مؤسسات التعليم العالي. وأهم ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها كونها الدراسة الأولى عربيا -على حد علم الباحثين-التي تناولت العلاقة بين متغيري القيادة الأخلاقية ومتغير الثقة في القائد بشكل مستقل، وليس ضمن عناصر

الثقة التنظيمية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري، بالإضافة إلى اختيار منهجية الدراسة وأدواتها وتفسير النتائج ومناقشتها.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الكمي بأسلوبيه المسحي والارتباطي لكونه أكثر ملاءمة مع أسئلة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (٨٢٤٩) معلماً ومعلمة، موزعين على (٢٧٤) مدرسة، في (٦) مكاتب تعليمية، وفقاً للإحصائيات الواردة عن إدارة شؤون المعلمين في إدارة التعليم بجدة للعام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ).

عينة الدراسة: تم ارسال أداة الدراسة بطريقة عشوائية لعدد (٢٠٠٠) معلما ومعلمة بنسبة (٢٤,٢٪) تقريباً من أفراد مجتمع البحث، رجع منها ٤٣٩ استجابة صالحة للتحليل.

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة لتناسبها مع طبيعة الدراسة وأهدافها ومنهجها، ومجتمعها. ومن خلال مراجعة الأدب النظري؛ فقد تبنت الدراسة مقاييس محكمة من دراسات سابقة في كلا متغيري الدراسة، ففي متغير القيادة الأخلاقية؛ اعتمدت الدراسة مقياس القيادة الأخلاقية والذي يعزى إلى فطاني (٢٠٢٠) ويتكون هذا المقياس من (خمسة أبعاد) وهي (الثقة والمصداقية، الأمانة والاستقامة، العدالة والإيثار، الحكمة والذكاء، تعزيز السلوكيات الأخلاقية). أما في متغير الثقة في القائد؛ فقد اعتمدت الدراسة على المقياس الذي أعده هوي وتشانين موران (Hoy&Tschannen Moran, 2003).

صدق أداة الدراسة:

لقد تم استخدام كلاً من مقياسي (القيادة الأخلاقية) و (الثقة بالقائد) في عدد من الدراسات المحكمة السابقة، ولذلك اكتفى الباحثين بالتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية من خلال الطرق التالية:

أ) صدق الاتساق الداخلي لمقياس القيادة الأخلاقية

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول التالي:

معاملات ارتباط بيرسون لمقياس القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة

البعد الأول الثقة والمصداقية		البعد الثاني الأمانة والاستقامة		البعد الثالث العدالة والإيثار		البعد الرابع الحكمة والذكاء		البعد الخامس تعزيز السلوكيات الأخلاقية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٤١	٧	**٠,٧٧٢	١٤	**٠,٨٨٧	٢٠	**٠,٧٧٢	٢٤	**٠,٨٤٤
٢	**٠,٨٥١	٨	**٠,٨٠٦	١٥	**٠,٨٧٤	٢١	**٠,٨٣٢	٢٥	**٠,٨٢٨
٣	**٠,٨٦١	٩	**٠,٧٥٤	١٦	**٠,٨٤٢	٢٢	**٠,٨٥٧	٢٦	**٠,٨٦٥
٤	**٠,٨٦٠	١٠	**٠,٨٥٣	١٧	**٠,٧٣٠	٢٣	**٠,٨٧٠	٢٧	**٠,٨٤٤
٥	**٠,٨٣٨	١١	**٠,٨٨٢	١٨	**٠,٧٥٠			٢٨	**٠,٨٥٧
٦	**٠,٧٦١	١٢	**٠,٨٤٧	١٩	**٠,٨٢٧			٢٩	**٠,٨٤٦
		١٣	**٠,٧٥٣					٣٠	**٠,٨٥٥

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يبين الجدول السابق أنَّ معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة لهذا المقياس جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بقيم عالية مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول من الاستبانة (مقياس القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة).

ب) الصدق البنائي لمقياس القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمحور، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: الثقة والمصداقية	**٠,٩١٧
٢	البعد الثاني: الأمانة والاستقامة	**٠,٩٤٢
٣	البعد الثالث: العدالة والإيثار	**٠,٩٤٦
٤	البعد الرابع: الحكمة والذكاء	**٠,٨٧٠
٥	البعد الخامس: تعزيز السلوكيات الأخلاقية	**٠,٩١٤

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة التي يتكون منها المقياس والمجموع الكلي للمحور جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٧٠ – ٠,٩٤٦)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الأول من الاستبانة (مقياس القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة).

٢) صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (الثقة في القائد) تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني، كما يوضحها الجدول التالي:

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الثقة في القائد

م	معامل الارتباط
١	**٠,٨١٠
٢	**٠,٧٣٥
٣	**٠,٨٣٠
٤	**٠,٨٠٤
٥	**٠,٧٦٠
٦	**٠,٦٤١
٧	**٠,٧٩٧
٨	**٠,٦٧٤

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتبين من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الثقة في القائد جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني من الأداة (مقياس الثقة في القائد بالمدارس الثانوية بمحافظة جدة).

٣) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام حساب معامل ألفا كرونباخ، كما يظهر في الجدول التالي:

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومحوري الاستبانة

يتضح من الجدول التالي أن قيم معاملات الثبات لأبعاد محوري الاستبانة (مقياس للقيادة الأخلاقية، ومقياس الثقة في القائد) جاءت قيم عالية، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

١- **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وفقا للبيانات الشخصية.

٢- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية للاستبانة بناء على استجابات أفراد عينة الدراسة، ومدى تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن

المحور	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول من الاستبانة (مقياس القيادة)	البعد الأول: الثقة والمصداقية	٦	٠,٩١
	البعد الثاني: الأمانة والاستقامة	٧	٠,٩١
	البعد الثالث: العدالة والإيثار	٦	٠,٩٠
	البعد الرابع: الحكمة والذكاء	٤	٠,٨٥
	البعد الخامس: تعزيز السلوكيات الأخلاقية	٧	٠,٩٣
	المجموع الكلي لأبعاد المحور الأول	٣٠	٠,٩٨
المحور الثاني من الاستبانة (مقياس الثقة في القائد)	المجموع الكلي للمحور الثاني كون المقياس بدون أبعاد داخلية	٨	٠,٨٩

متوسطاتها.

٣- **معادلة المدى**: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد، على النحو التالي:

تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة (٥) للاستجابة: أوافق بشدة، والدرجة (٤) للاستجابة: أوافق، والدرجة (٣) للاستجابة: محايد، والدرجة (٢) للاستجابة: لا أوافق، والدرجة (١) للاستجابة: لا أوافق بشدة، وذلك بناء على الفئات التالية:

- من ١ إلى أقل من ١,٨ تمثل درجة موافقة (ضعيفة جداً).
- من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦ تمثل درجة موافقة بدرجة (ضعيفة).
- من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤ تمثل درجة موافقة بدرجة (متوسطة).
- من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢ تمثل درجة موافقة بدرجة (عالية).
- من ٤,٢ إلى ٥ تمثل درجة موافقة بدرجة (عالية جداً).

٤- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين**: للتعرف على ما قد يوجد من فروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (الجنس).

٥- **اختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه)** للتعرف على ما قد يوجد من فروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).

٦- **نتائج البحث ومناقشتها**

٧- **إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟** وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد وعبارات المحور الأول (مقياس القيادة الأخلاقية)، كما في الجدول التالي:

٨- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية**

البعد	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة العبارة	درجة الممارسة
البعد الأول الثقة والمصداقية	يتحرى القائد الصدق في أقواله وأفعاله	٤,٣٣	٠,٩١٨	١	عالية جداً
	يحرص القائد على أن يكون قدوة حسنة للمعلمين	٤,٣٢	٠,٨٦٠	٢	عالية جداً
	يتصف القائد بالثقة المتبادلة مع المعلمين	٤,٢٣	٠,٨٩٠	٣	عالية جداً
	يفي القائد بوعوده مع المعلمين	٤,٢٠	٠,٩٤٧	٤	عالية جداً
	يشارك القائد المعلمين في صناعة القرار	٣,٩٣	١,٠٧١	٥	عالية
	يعترف القائد بأخطائه بطريقة مناسبة	٣,٧١	١,٢٠٩	٦	عالية
	المجموع الكلي للبعد الأول: الثقة والمصداقية	٤,١٢	٠,٨٢٣	---	عالية
البعد الثاني الأمانة والاستقامة	يتصف القائد بالأمانة والنزاهة المالية	٤,٤٥	٠,٧٩٥	١	عالية جداً
	يحافظ القائد على أسرار العمل والمعلمين	٤,٣٠	٠,٩٠٠	٢	عالية جداً
	يلتزم القائد بالمحافظة على حقوق الآخرين	٤,٢٩	٠,٨٣٦	٣	عالية جداً
	يحرص القائد على انجاز أعماله بجودة عالية	٤,٢٦	٠,٨٤٢	٤	عالية جداً
	يراعي القائد أخلاقية الوسائل عند تحقيق الأهداف	٤,٢٢	٠,٨١٤	٥	عالية جداً
	يبتعد القائد تماماً عن استغلال العاملين معه في أعماله الشخصية	٤,١٥	٠,٩٨٣	٦	عالية
	يقوم القائد بتقييم أداء المعلمين بموضوعية ودون تحيز	٤,٠٥	١,٠٧٤	٧	عالية
	المجموع الكلي للبعد الثاني: الأمانة والاستقامة	٤,٢٤	٠,٧٢٣	---	عالية جداً
البعد الثالث	يقدر القائد جهود المعلمين المتميزين	٤,٣٧	٠,٨٠٣	١	عالية جداً

العدالة والإيثار	يحرص القائد على تقديم المصلحة العامة للعمل على مصلحته الخاصة	٤,١٥	٠,٩٦١	٢	عالية
	يراعي القائد البعد الأخلاقي عند اتخاذ القرارات الإدارية بعيداً عن تأثير العلاقات الشخصية	٤,٠٤	٠,٩٢٥	٣	عالية
	يهتم القائد بمصالح الموظفين	٤,٠١	٠,٩٤٤	٤	عالية
	يوزع القائد المهام الوظيفية بعدل بين المعلمين	٣,٩٤	١,١٠١	٥	عالية
	يتعامل القائد مع المعلمين بحيادية	٣,٨٣	١,١٠٣	٦	عالية
	المجموع الكلي للبعد الثالث: العدالة والإيثار	٤,٠٦	٠,٨١٣	---	عالية
البعد الرابع الحكمة والذكاء	يتعامل القائد بحكمة مع انفعالات المعلمين	٤,١٨	٠,٨٤٠	١	عالية
	يتغاضى القائد عن بعض الأخطاء غير المقصودة من المعلمين	٤,١٧	٠,٨٧٧	٢	عالية
	يتصف القائد بالذكاء في إدارة المواقف	٤,١٢	٠,٨٩٥	٣	عالية
	يعالج القائد الخلافات بين المعلمين بحياد وموضوعية	٤,٠٩	٠,٩٢٣	٤	عالية
	المجموع الكلي للبعد الرابع: الحكمة والذكاء	٤,١٤	٠,٧٣٥	---	عالية
البعد الخامس تعزيز السلوكيات الأخلاقية	يوضح القائد للمعلمين المعايير الأخلاقية الخاصة بالعمل	٤,٢٣	٠,٨٨٩	١	عالية جداً
	يحث القائد المعلمين على مراعاة البعد الأخلاقي عند اتخاذ القرارات وتنفيذها	٤,٢١	٠,٧٧٥	٢	عالية جداً
	يشجع القائد الحوار البنّاء حول القضايا الأخلاقية في العمل	٤,٢٠	٠,٨٤٦	٣	عالية جداً
	يناقش القائد أخلاقيات وقيم العمل مع المعلمين حال حدوث مشكلة في العمل	٤,١٥	٠,٨٦٢	٤	عالية
	يحاسب القائد من يخالف المعايير الأخلاقية للعمل حسب الأنظمة	٤,١١	٠,٨٤٦	٥	عالية
	يشجع القائد المنافسة الأخلاقية بين المعلمين	٤,١٠	٠,٩٢٢	٦	عالية
	يمنح القائد حوافز للملتزمين بالمعايير الأخلاقية في العمل	٤,٠١	١,٠١٩	٧	عالية
	المجموع الكلي للبعد الثاني: تعزيز السلوكيات الأخلاقية	٤,١٥	٠,٧٤٧	---	عالية
المجموع الكلي (درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية)		٤,١٤	٠,٧٠٨	---	عالية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية

يتبين من الجدول السابق أنَّ ممارسة قيادات المدراس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وبمتوسط عام ٤,١٤ وانحراف معياري ٠,٧٠ وهي قيمة منخفضة مما يدل على تجانس استجابات العينة حول ممارسة قادتهم للقيادة الأخلاقية، ويأتي في المرتبة الأولى بعد (الأمانة والاستقامة) بدرجة ممارسة (عالية جداً)، يليه في الترتيب بعد (تعزيز السلوكيات الأخلاقية)، ثم بعد (الحكمة والذكاء)، يليه بعد (الثقة والمصداقية)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (العدالة والإيثار) وجميعها بدرجة ممارسة (عالية). ومما يفسر هذه النتيجة العالية لممارسة قيادات المدراس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية، كونهم ينتمون لمجتمع مسلم يرفع من شأن الأخلاق ويؤكد على التحلي بها خصوصاً لمن كان في موقع القيادة والتأثير، مما جعل القيادات يدركون أهمية ممارسة القيادة الأخلاقية والدور الفاعل لها في مؤسساتهم التربوية، مما قد ينعكس إيجاباً على أدائهم للمهام الإدارية، وعلى شعور المعلمين والمعلمات بذلك الأثر الأخلاقي للقيادة، كما قد تشير هذه النتيجة إلى اهتمام القائمين على عملية اختيار القيادات المدرسية في تعليم جدة بجانب الأخلاق والقيم في من يتم ترشيحهم لقيادة المدارس. وتتفق نتيجة هذه الدراسة من حيث حصول ممارسة قيادات المدراس للقيادة الأخلاقية على درجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠١٩)، ودراسة فطاني (٢٠٢٠)، التي توصلت إلى أنَّ ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس كانت بدرجة عالية.

وبالنظر للأبعاد بشكل منفصل؛ فنجد في البعد الأول (الثقة والمصداقية) أن العبارات المتعلقة بصدق القائد في أقواله وأفعاله، وحرصه على أن يكون قدوة حسنة للمعلمين، تصدرت الترتيب بدرجة ممارسة عالية جداً، وهذا يشير إلى ما

يتميز به القيادات من الالتزام بالصدق والموثوقية، وأنها من الأسس الجوهرية التي لا يمكن الاستغناء عنها في العملية القيادية، بينما جاء في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة المتعلقة باعتراف القائد بأخطائه، ورغم أنها جاءت بدرجة عالية؛ إلا أن ذلك يتطلب من القيادات المدرسية مزيداً من الشجاعة الأخلاقية تمكنهم من الاعتراف وتحمل المسؤولية في حين حدوث أخطاء من طرفهم. وتتفق النتيجة الحالية في الدرجة العالية لممارسة قيادات المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية في بعد الثقة والمصداقية، مع دراسة العتيبي (٢٠١٣)، التي أظهرت أنَّ القائد يتصف بالصدق في تعامله مع المعلمين بدرجة عالية، بينما تختلف مع دراسة القرني (٢٠١٦)، التي أظهرت أنَّ القيادات يمارسون الصدق في التعامل بدرجة متوسطة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الاكاديمية بجامعة تبوك.

أما في البعد الثاني (الأمانة والاستقامة)، فقد جاء في المراتب الأولى عبارات تصف أمانة القائد ونزاهته المالية، ومحافظته على أسرار العمل، وهو ما يمكن تفسيره بما يدركه القادة من وجوب تأدية الأمانة شرعياً، وخطورة الفساد المالي والإداري نظامياً، وضرورة الالتزام باللوائح المنظمة لهذه الجوانب الحساسة، وقد يشير إلى صرامة الأنظمة المتعلقة بها، وجدية الجهات المعنية بالرقابة والمتابعة في إدارة تعليم جدة، وقد كانت العبارة الأدنى في هذا البعد تتعلق بتقييم القائد لأداء المعلمين بموضوعية ودون تحيز، وهذه الممارسة رغم حصولها على درجة عالية؛ تمثل دائماً نقطة خلاف بين القادة والمعلمين لحساسية عملية تقويم الأداء الوظيفي، وقد تشير هذه النتيجة لإشكالية بسيطة في وسائل التقييم وآلياته تحتاج لمعالجة على المستوى التنظيمي أو التطبيقي. وتتفق النتيجة الحالية في الدرجة العالية لممارسة قيادات المدارس للقيادة الأخلاقية في بعد الأمانة والاستقامة، مع دراسة الفليت (٢٠١٢)، التي أظهرت أنَّ القائد يتصف بالأمانة في تعامله مع المعلمين بدرجة عالية، بينما تختلف مع دراسة الشريفي والتنح (٢٠١١)، التي حصلت فيها ممارسة القادة للأمانة على درجة متوسطة.

وفي ما يتعلق بالبعد الثالث (العدالة والإيثار) فقد كانت المرتبة الأولى لتقدير القائد لجهود المعلمين المتميزين، تليها عناية القائد بالمصلحة العامة للعمل وتقديمها على المصلحة الخاصة، ويمكن تفسير ذلك بأن القيادات عادة ما يهتمون بتقدير جهود المعلمين المتميزين لأنهم سيكونون سبباً في تميز مدارسهم، وحصولها على بعض الجوائز التقديرية، أو

الفوز في بعض المنافسات على مختلف المستويات، وفي المرتبة الأخيرة في هذا البعد جاءت عبارة تصف قدرة القائد على التعامل بحيادية مع المعلمين، وهذا طبيعي كون الحيادية من القضايا التي يصعب الاتفاق عليها، وهذا يتطلب اهتمام اكثر من القيادات المدرسية بتوضيح معايير العمل وأسس التعامل بين القيادة وأعضاء الفريق للحد من فجوة الشعور بعدم حيادية القادة. وتتفق هذه الدراسة في نتيجة بعد العدالة مع دراسة القرني (٢٠١٦). وفي ما يتعلق بالبعد الرابع (الحكمة والذكاء) فقد كانت الدرجات الأعلى لعبارات تصف تعامل القائد مع انفعالات المعلمين وتغاضيه عن أخطائهم غير المقصودة

وهذا ربما يفسر بأن الجهود الاشرافية بتعليم جدة تكرس هذا المفهوم، وتعزز من صورة القائد الذي يحتوي زملائه، ويعالج انفعالاتهم بحكمته، ويتجاوز عن زلاتهم ويقدر الظروف الإنسانية والضغوطات التي يواجهونها والتي يتعرضون لها خلال أعمالهم اليومية بما يحقق مصلحة العمل، كما أن القادة ينتمون لمجتمع مسلم عربي يؤكد على أن القيادة والغضب لا يجتمعان. وفي الدرجات الأدنى في هذا البعد جاءت عبارات متعلقة بالحياد والموضوعية في معالجة القائد لما يحصل من خلافات بين المعلمين، وهي نتيجة قريبة مما تم توضيحه في البعد السابق. وتتفق هذه النتيجة الحالية في الدرجة العالية لممارسة قيادات المدارس للقيادة الأخلاقية في بعد الحكمة والذكاء مع دراسة العتيبي (٢٠١٣)، التي أظهرت أنَّ المدير يتصف بالهدوء فلا ينفعل عند تعامله مع المعلمين ويسامح المخطئ إنْ اعتذر.

وقد ظهر في البعد الخامس (تعزيز السلوكيات الأخلاقية) وبدرجة عالية جداً أنَّ القائد يوضح للمعلمين المعايير الأخلاقية الخاصة بالعمل ويحثهم على مراعاة البعد الأخلاقي والحوار البنَّاء عند اتخاذ القرارات وتنفيذها، وقد يعزى ذلك لمنظومة القيم التي يتحلى بها القادة، وأن تأهيل القادة وتدريبهم في تعليم جدة يركز على مثل تلك الممارسات في توضيح المعايير والاعتبارات الأخلاقية للمعلمين خصوصاً عند اتخاذ القرارات داخل المدارس. كما جاء في المرتبة الأخيرة لهذا البعد منح القائد حوافز للملتزمين بالمعايير الأخلاقية في العمل، وهي وإن جاءت بدرجة ممارسة عالية، فإنها تشير إلى ما يواجهه القادة من تحديات نظامية ومالية تنظم جانب الحوافز والمكافآت التقديرية للمعلمين، وكونها

جاءت بدرجة عالية يدل على أن القادة يعوضون مرؤوسيهم من خلال التقديرات المعنوية والنفسية. وتتفق النتيجة الحالية في الدرجة العالية لممارسة قيادات المدارس للقيادة الأخلاقية في بعد تعزيز السلوكيات الأخلاقية مع دراسة العتيبي (٢٠١٣)، التي أظهرت أنَّ القائد يشجع التعاون والتآزر بين المعلمين بدرجة عالية، بينما تختلف مع دراسة القرني (٢٠١٦)، التي وضَّحت أن تعزيز الممارسات الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك جاءت بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى الثقة في القائد بالمدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد وعبارات المحور الثاني (مقياس الثقة في القائد)، كما في الجدول التالي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول مستوى ثقتهم في قيادات مدارسهم

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
٣	يؤمن المعلمون في هذه المدرسة بنزاهة قائد مدرستهم.	٤,١٩	٠,٨٧٧	١	عالية
٧	يتمتع قائد هذه المدرسة بالكفاءة في أداء مهامه الوظيفية.	٤,١٧	٠,٨٨٤	٢	عالية
١	يثق المعلمون في قائد مدرستهم.	٤,١٧	٠,٩٣٤	٣	عالية
٤	يتصرف قائد المدرسة بطريقة نموذجية بما يخدم مصالح المعلمين.	٤,٠٧	٠,٩٥٩	٤	عالية
٦	يمكن للمعلمين في هذه المدرسة الاعتماد على قائد مدرستهم.	٣,٩٨	٠,٩٥٩	٥	عالية
٨	يتجنب قائد المدرسة إبلاغ المعلمين بما يحدث من أمور على أرض الواقع.	٢,٨٥	١,١٢٩	٦	متوسطة
٢	المعلمون في هذه المدرسة يساورهم الشك حول معظم أفعال قائد مدرستهم.	٢,٤٢	١,١٤٥	٧	ضعيفة
٥	يُظهر قائد هذه المدرسة اهتماماً ضئيلاً بالمعلمين.	٢,٤١	١,١٨٢	٨	ضعيفة
المجموع الكلي للمحور الثاني: الثقة في القائد		٣,٨٦	٠,٧٥٩	---	عالية

يتبين من الجدول السابق أنَّ معدل مستوى الثقة في القائد لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للثقة في القائد (٣,٨٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٥٩)، وهي قيمة منخفضة تدل على انسجام عام في استجابات عينة الدراسة، ويشير حصول سلوك الثقة في القائد لدى عينة الدراسة على درجة (عالية) إلى أنَّ قيادات المدارس يمارسون ممارسات قيادية تعزز مستوى الثقة فيهم، مثل النزاهة وحسن التصرف في المواقف المختلفة وإعطاء نموذج القدوة الحسنة للمرؤوسين، والاهتمام بفريق العمل والعلاقات الجيدة، مع الوضوح الذي يقضي على الشكوك التي تهز الثقة في القائد. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ابن طالب (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أنَّ مستويات الثقة في القادة جاءت بدرجة عالية، واختلفت

نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغويري (٢٠١٦)، التي أظهرت أنَّ مستوى الثقة في القائد لدى قيادات المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

وجاء في المراتب الأولى من السلوكيات والممارسات الدالة على مستوى الثقة في القائد لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، أنهم يؤمنون بنزاهة قائد مدرستهم، وأن القادة يؤدون مهامهم بكفاءة، وكلها جاءت بدرجات عالية، وبانحرافات معيارية منخفضة، مما يدل على تجانس آراء العينة، وهوما قد يعزى إلى اهتمام قيادات المدارس، والجهات الاشرافية المسؤولة عنهم بتعليم جدة بما يتعلق بالنزاهة، وأداء المهام الواجبة بكفاءة، وأن هذه الجوانب تأخذ حقها من التمحيص أثناء عمليات اختيار وتكليف القيادات المدرسية، كما تظهر هذه النتيجة أن هناك أثر لتركيز القيادات العليا في الدولة أيدها الله على موضوع النزاهة ومحاربة الفساد المالي والإداري، مما ألقى بظلاله على قطاعات الدولة المختلفة. وفي المراتب الأخيرة من مقياس الثقة في القائد جاءت عبارات تصف عدم اهتمام القائد بالمعلمين، وأنهم يشكون في تصرفات قادتهم، وهذه العبارات جاءت بدرجة ضعيفة مما يدل على عكسها تماماً من الاهتمام وعدم الشك، ولكن تدعو هذه النتيجة لبذل المزيد من التعاطف، ومحاولة الوضوح التام في التعامل مع فريق العمل، وكانت الانحرافات المعيارية للعبارتين الأخيرتين مرتفعة نسبياً، وقد يعزى ذلك لصياغتهما بطريقة عكسية، مما قد لا يتنبه له المستجيب أثناء تعبئة الاستبانة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشتوي (٢٠١٦)، والتي أظهرت وبدرجة عالية أنَّ القائد يراعي مصالح المعلمين ويهتم بتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدراس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وثقتهم في قيادات مدارسهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على المحور الأول (درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية) والمحور الثاني (الثقة في القائد)، وجاءت النتائج كالتالي:

نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ومستوى الثقة في القائد لدى المعلمين والمعلمات.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية	٤,١٤	٠,٧٠٨	٠,٧٢	**٠,٠٠٠
مستوى الثقة في القائد لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة	٣,٨٦	٠,٧٥٩		

**** دال إحصائياً عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة، عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)، بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة، ومستوى الثقة في القائد لدى المعلمين والمعلمات، وذلك بمعامل ارتباط (ر= ٠,٧٢)، مما يفسر بوضوح دور ممارسات القيادة الأخلاقية في تحقيق الثقة في القيادات المدرسية، وأن نمط القيادة الأخلاقية يقود بدرجة عالية لثقة فريق العمل، وهذه الثقة تقود بدورها لازدهار العملية القيادية، مما يسهم في تميز المؤسسة التعليمية، وتحقيق أهدافها، وبالتالي فإن سلوكيات القيادة الأخلاقية تعتبر وصفة جيدة لإصلاح فرق العمل التي تشتكي من أزمة ثقة، أو تعاني من شكوك وخلافات ونزاعات، ومن يكلف بقيادة مؤسسة تربوية فيها فريق عمل مفكك، وغير واثق في توجهات القيادة، فإن نتيجة هذه الدراسة ترشح له توخي اسلوب القيادة الأخلاقية لإعادة الثقة بينه وبين فريق العمل. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (٢٠١٣)، ومع دراسة تورهان وسيليك (Turhan &Celike, 2011) والتي أظهرت أنَّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية لدى القيادات وبين الثقة التنظيمية والتي يأتي في مقدمة أبعادها الثقة في القائد.

ولمزيد من التفصيل فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات عينة الدراسة على الأبعاد الداخلية للمحور الأول (درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية) والمحور الثاني (مستوى الثقة في القائد)، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية والمجموع الكلي لمستوى الثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

البعد	معامل الارتباط بالثقة في القائد
البعد الأول: الثقة والمصداقية	**٠,٦٦
البعد الثاني: الأمانة والاستقامة	**٠,٦٨
البعد الثالث: العدالة والإيثار	**٠,٦٧
البعد الرابع: الحكمة والذكاء	**٠,٦٤
البعد الخامس: تعزيز السلوكيات الأخلاقية	**٠,٦٧
المجموع الكلي (درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بجدة للقيادة الأخلاقية)	** ٠,٧٢

**** دال إحصائياً عند (٠,٠١)**

يتبين من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الداخلية لدرجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الأخلاقية، والمجموع الكلي لمستوى الثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، هي معاملات ارتباط (موجبة) ومتوسطة إلى عالية القيمة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى تأثير مباشر لجميع الأبعاد الخمسة للقيادة الأخلاقية في بناء الثقة في القائد، كما تؤكد هذه النتيجة أن هناك ترابط بين أبعاد القيادة الأخلاقية بحيث أنه لا يمكن الاستغناء عن بعضها عند الرغبة في تحقيق الثقة المتبادلة بين قيادات المدارس

والمعلمين والمعلمات، ويشير حصول بعد (الأمانة والاستقامة) على المرتبة الأعلى بين الأبعاد الخمسة إلى أهميته القصوى، وأنه منطلق الثقة ومصدرها الأول، مما يلفت انتباه القيادات المدرسية إلى ضرورة الاعتناء الكامل بهذا البعد، والبداية به عند قيادة فرق العمل، وهو ما سيسهل لهم كسب ثقة الفريق، ثم التحرك به نحو الاتجاه الصحيح.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول درجة ممارسة قادتهم للقيادة الأخلاقية والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة)؟

١-تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة الأخلاقية والتي تعزى لاختلاف الجنس، كما في الجدول التالي:

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة الأخلاقية والتي تعزى لاختلاف الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتيجة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الثقة والمصداقية	ذكر	٣٢٠	٤,١١	٠,٨١٦	٠,٣٢٥-	٠,٧٤٥
	أنثى	١١٩	٤,١٤	٠,٨٤٢		
البعد الثاني: الأمانة والاستقامة	ذكر	٣٢٠	٤,٢٢	٠,٧١٢	١,١٧٠-	٠,٢٤٢
	أنثى	١١٩	٤,٣١	٠,٧٥٢		
البعد الثالث: العدالة والإيثار	ذكر	٣٢٠	٤,٠٢	٠,٨٢٥	١,٣٤٨-	٠,١٧٨
	أنثى	١١٩	٤,١٤	٠,٧٧٥		
البعد الرابع: الحكمة والذكاء	ذكر	٣٢٠	٤,١٦	٠,٧١٢	٠,٩٧٤	٠,٣٣١
	أنثى	١١٩	٤,٠٨	٠,٧٩٥		
البعد الخامس: تعزيز السلوكيات الأخلاقية	ذكر	٣٢٠	٤,١٢	٠,٧٤٩	١,١١٦-	٠,٢٦٥
	أنثى	١١٩	٤,٢١	٠,٧٤٠		
المجموع الكلي (درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية)	ذكر	٣٢٠	٤,١٣	٠,٧٠٣	٠,٨٠٣-	٠,٤٢٣
	أنثى	١١٩	٤,١٩	٠,٧٢٣		

ويتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم لأي بعد من أبعاد القيادة الأخلاقية، تعزى إلى اختلاف الجنس، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي (-٠,٨٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتراوحت قيم (ت) للأبعاد الخمسة بين (٠,٣٢٥– ١,٣٤٨)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويمكن عزو ذلك إلى أن إدراك ممارسات القيادة الأخلاقية لا يعتمد على الجنس، وأن المعلمين والمعلمات ينظرون للقيادة الأخلاقية نظرة متقاربة من حيث المضامين والممارسات العملية، ومن جهة أخرى تشير هذه النتيجة إلى أن القادة من كلا الجنسين يقدمون مستويات عالية من القيادة الأخلاقية فهماً وتطبيقاً، بغض النظر عن متغير الجنس.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (٢٠١٣) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية لصالح الجنس، بينما اختلفت مع ودراسة الحبسية (٢٠٠٩)، التي كانت الفروق فيها لصالح الذكور.

٢-تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way Anova) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة الأخلاقية والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، كما في الجدول التالي:

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نتيجة اختبار (ف)	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الثقة والمصداقية	بين المجموعات	١,٥٣	٢	٠,٧٧	١,١٣١	٠,٣٢٤
	داخل المجموعات	٢٩٤,٨٩	٤٣٦	٠,٦٨		
	الكلي	٢٩٦,٤٢	٤٣٨			
البعد الثاني: الأمانة والاستقامة	بين المجموعات	٠,٣٢	٢	٠,١٦	٠,٣٠٥	٠,٧٣٨
	داخل المجموعات	٢٢٨,٧٠	٤٣٦	٠,٥٢		
	الكلي	٢٢٩,٠٢	٤٣٨			
البعد الثالث: العدالة والإيثار	بين المجموعات	١,٠٢	٢	٠,٥١	٠,٧٧٣	٠,٤٦٢
	داخل المجموعات	٢٨٨,١٩	٤٣٦	٠,٦٦		
	الكلي	٢٨٩,٢٢	٤٣٨			
البعد الرابع: الحكمة والذكاء	بين المجموعات	٠,٢٦	٢	٠,١٣	٠,٢٣٦	٠,٧٩٠
	داخل المجموعات	٢٣٦,٦٣	٤٣٦	٠,٥٤		
	الكلي	٢٣٦,٨٨	٤٣٨			
البعد الخامس: تعزيز السلوكيات الأخلاقية	بين المجموعات	٠,٣١	٢	٠,١٦	٠,٢٨١	٠,٧٥٥
	داخل المجموعات	٢٤٣,٨٠	٤٣٦	٠,٥٦		
	الكلي	٢٤٤,١٢	٤٣٨			
المجموع الكلي لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية	بين المجموعات	٠,٤٩	٢	٠,٢٥	٠,٤٩٢	٠,٦١٢
	داخل المجموعات	٢١٩,١٧	٤٣٦	٠,٥٠		
	الكلي	٢١٩,٦٦	٤٣٨			

يتبين من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادتهم للقيادة الأخلاقية في أي بعد من أبعادها الخمسة تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قيادات المدارس للقيادة الأخلاقية (٠,٤٩٢)، وتراوحت قيم (ف) للأبعاد الخمسة للقيادة الأخلاقية بين (٠,٢٣٦ – ١,١٣١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير سنوات الخبرة لا يؤثر في تصورات المعلمين والمعلمات عن أخلاقيات القيادة التي يمارسها قادتهم، كما تؤكد ان التعامل وفق أبعاد القيادة الأخلاقية لا ينبغي أن يفرق بين المعلمين والمعلمات وفق اعمارهم وسنوات خبراتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي(٢٠١٩)، التي أظهرت عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول الممارسات الأخلاقية للقيادة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين تختلف مع دراسة العتيبي (٢٠١٣)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة على درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية في الكويت للقيادة الأخلاقية تبعا لسنوات الخبرة.

إجابة السؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد، تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة).

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد والتي تعزى لاختلاف الجنس، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد والتي تعزى لاختلاف الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتيجة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثقة في القائد	ذكر	٣٢٠	٣,٨٨	٠,٧٦١	٠,٨٢٠	٠,٤١٣
	أنثى	١١٩	٣,٨٢	٠,٧٥٨		

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد تعزى إلى متغير الجنس، حيث

جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى الثقة في القائد لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة (٠,٨٢٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتظهر هذه النتيجة أنَّ الممارسات القيادية التي تساعد في كسب الثقة لدى المعلمين والمعلمات متشابهة إلى حد كبير، وأن القيادات من الجنسين سوف يكسبون ثقة فرق عملهم بتلك الممارسات الموجودة في المقياس بدون تأثير فاصل لمتغير الجنس، وأن المعلمين والمعلمات يحملون تصورات متقاربة للمعايير المهنية التي تحدد الثقة في القيادة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغويري (٢٠١٦) والتي لم تظهر فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمستوى ثقتهم في قيادات مدارسهم تعزى الى متغير الجنس.

٢- تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way Anova) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نتيجة اختبار (ف)	الدلالة الإحصائية
الثقة في القائد	بين المجموعات	٠,٣٠	٢	٠,١٥	٠,٢٥٦	٠,٧٧٤
	داخل المجموعات	٢٥٢,٣٥	٤٣٦	٠,٥٨		
	الكلي	٢٥٢,٦٥	٤٣٨			

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، حول تقديرهم لمستوى الثقة في القائد تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لمستوى الثقة في القائد لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة (٠,٧٧٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير سنوات الخبرة لا يؤثر في تقدير المعلمين والمعلمات لمستوى الثقة في قادتهم، كما تؤكد أن كلا الجنسين من المعلمين والمعلمات ينظرون للممارسات التي تبني الثقة بينهم وبين قياداتهم بطريقة متقاربة، وأن القيادات من الجنسين يؤدون مستويات متشابهة من تلك الممارسات المحققة للثقة في القائد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشتوي (٢٠١٦)، ودراسة الغويري (٢٠١٦)، والتي لم تظهر جميعها فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمستوى الثقة في قيادات مدارسهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

بناءً على أدبيات الدراسة وما أسفرت عنه نتائجها، إضافة إلى خبرة الباحثين في الميدان التعليمي، يمكن طرح مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

- ترسيخ ممارسات القيادة الأخلاقية التي ظهرت بجلاء في مدارس تعليم جدة من خلال إدارة الإشراف التربوي، وقسم القيادة المدرسية، كبيت خبرة يعزز أساليب بنائها، وتطوير ممارساتها، وآليات تمكينها، وتوثيق الفوائد والدروس المستفادة من تجاربهم في هذا النمط القيادي المهم.
- نشر مضامين القيادة الأخلاقية من خلال وسائل التنمية المهنية المختلفة، كونه يعتبر من الأنماط القيادية الأصيلة والحديثة على حد سواء، والتي ثبت قوة أثرها على تعزيز الثقة في القائد، وبالتالي تؤثر على جودة العمليات القيادية في المؤسسات التعليمية المختلفة.

- تصميم برامج تدريبية نوعية تنطلق من الممارسات العملية والتميز في القيادة الأخلاقية لقيادات المدارس، لتقديمها للمجتمع التعليمي في كافة أرجاء المملكة، من خلال منصات التدريب عن بعد المعتمدة لدى وزارة التعليم، لتحقيق أكبر قدر من الانتشار.
- العمل على رفع مستوى الوعي بالأثر الجوهري لممارسات القيادة الأخلاقية في ترسيخ الثقة بين القيادة وفريق العمل، وتقديم هذه الوصفة العلاجية لتفعيل وتمكين فرق العمل من خلال اللقاءات التربوية والورش التدريبية والندوات العلمية، خصوصاً مع الإقبال على الوسائل التقنية المختلفة بسبب أزمة كورونا.

ثالثا: الدراسات المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة لهذه الدراسة في مواقع ومدن أخرى من المملكة العربية السعودية، وعلى مختلف المراحل في مدارس التعليم العام للبنين والبنات، لما للمقارنات المرجعية، وتطبيق المقاييس العلمية من فوائد هامة لصنع القرارات المعنية بتحسين العمليات القيادية، وتطوير القيادات المدرسية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أساليب قيادية أخرى مع متغير الثقة في القائد لتوسيع المعرفة حول الأنماط القيادية التي تؤثر على زيادة الثقة في القائد كونها أحد الجوانب المهمة في قيادة المؤسسات التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أسلوب القيادة الأخلاقية مع متغيرات أخرى كالالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي وغيرها، لقياس تأثيرها على تلك المتغيرات.

المراجع: باللغة العربية:

فطاني، حنان زيد عبد الرحمن. (٢٠٢٠). *القيادة الأخلاقية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين بجامعة أم القرى* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ام القرى.

الحارثي، سامية مطلق. (٢٠١٩). القيادة الأخلاقية لقادات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وعلاتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ع(٢٠).

نجم، عبد الحكيم أحمد. (٢٠١٩). دراسة العلاقة بين الثقة في القائد وجودة العلاقة في مكان العمل. المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة – كلية التجارة.

ابن طالب، بدر عبد الله محمد. (٢٠١٨). درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، كلية التربية، ٣٤، ع(٤).*

الشتوي، سليمان بن عبد الله بن إبراهيم. (٢٠١٦). الثقة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية.*

القرني، عبد الله بن عالي. (٢٠١٦). القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. *مجلة التربية، جامعة الزهر.*

الغويري، صفاء أحمد محمود. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الطريف، خالد بن حمد. (٢٠١٥). أفضل الممارسات لتتبع مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. *المجلة العربية للجودة والتميز: مركز الوراق للدراسات والأبحاث، ٢(٤)، ٢١ – ٦٩.*

نسيمة، خدير. (٢٠١٥م). مساهمة أخلاقيات القيادة الإدارية في ريادة المنظمات الاقتصادية الجزائرية، (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد بو قرة، الجزائر.

الصقير، عبد المحسن محمد، والقرشي، مسعود خضر. (٢٠١٤). ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم. *مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة ام القرى، مكة.*

فارس، محمد جودة. (٢٠١٤). العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على جامعة الازهر. *مجلة الجامعة الإسلامية الاقتصادية والإدارية، ٢٢(٢)، جامعة الازهر، فلسطين.*

العتيبي، أحمد بركي. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.

الطجم، عبد الله، والسواط، طلق. (٢٠١٢). السلوك التنظيمي المفاهيم والنظريات والتطبيقات. *دار حافظ للنشر ، ط٤ .*

الشريفي، عباس عبد مهدي. (٢٠١٢). الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة عمان في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية: جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي ٢٧(١٠٥)، ٣٤٣ – ٣٧٢ .*

الفليت، آلاء (٢٠١٢). درجة ممارسة الإدارة المدرسية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

العرايضة، رائده هاني. (٢٠١٢). *مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة).

عبد الرسول، حسين علي، وعبد السادة، ميثاق هادف. (٢٠١٢). خصائص القيادة الخادمة وأثرها في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد: دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة كربلاء. وقائع المؤتمر العلمي السادس – أهمية استراتيجيات التعليم العالي والبحث العلمي في تدعيم العملية الإنمائية: جامعة البصرة – كلية الإدارة والاقتصاد، البصرة: كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة البصرة،٢٢٥ – ٢٤٥

عابدين، محمد وشعيبات، محمد وحلبية بنان. (٢٠١٢). درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المداس الحكومية القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ،٢٨(٢)، ٣٢٧-٣٦٣ .

المسدي، عادل عبد المنعم. (٢٠١١م). العوامل المؤثرة في الثقة التنظيمية المتبادلة بين القادة والمرؤوسين. *دراسة تطبيقية مجلة جامعة الملك سعود-العلوم الإدارية جامعة الملك سعود.*

نجم، عبود. (٢٠١١). القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين. *دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.*

الشريفي، عباس عبد مهدي، والتنح، منال محمود. (٢٠١١). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٢(٣).١٣٥-١٦ .*

الكردي، أحمد. (٢٠١٠م). الإدارة المدرسية الحديثة. *عالم الكتاب، ط ١، القاهرة*.

بوعباس، فوزية. (٢٠١٠). *درجة التزام رؤساء ٩الأقسام العلمية بأخلاقيات العمل الإداري وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت كما يراها الأعضاء أنفسهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد السميع، جمال عبد الحميد علي. (٢٠١٠). الثقة التنظيمية وتأثيرها على مخرجات العمل: دراسة تطبيقية على العاملين بجامعة بني سويف، جامعة عين شمس، كلية التجارة. أكتوبر(٤).

يحي، سجى. (٢٠١٠م). *درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدرستهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العمرات، محمد. (٢٠١٠م). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،٦(٤)،٣٤٩-٣٥٩ .*

الطراونة، تحسين. (٢٠١٠). الأخلاق والقيادة جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض، السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة).

الحبسية، رضية سليمان. (٢٠٠٩). واقع ممارسة القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف(٥-١٠) بسلطنة عمان رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، عمان.

عثمان، أسامة زين العابدين. (٢٠٠٨م). المتطلبات الأخلاقية للقيادة المدرسية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية المعاصرة: دراسة تحليلية.

احسينات، عيسى(٢٠٠٨). لمجال التربوي وأخلاقيات المهنة(التربية والتعليم والبحث العلمي) .

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسين. (٢٠٠٧) الإدارة التربوية. *دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.*

أبو تينة، عبد الله، وخصاونة، سامر، والطحاينة، زياد. (٢٠٠٧). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية.*

المراجع الأجنبية:

Freund, Ron (2014)."*Determining the effects of employee trust on organizational commitment* "Doctoral Dissertation submitted to the Pepperdine University, California, U.S.A.

Resick, J .et al. (2011):What Ethical Leadership Means to Me Asian, American and European, *Journal Of Business Ethics*, Vol 101, No (3), pp.435-457.

Turhan & Celike. (2011). the effect of ethical leadership behaviors of school principals on social justice in school. *E-journal of new world science academy, Educational science*, 6, (1):438-452.

Hoy, W.H., and Tarter, C.J. (2004). "Organizational Justice in Schools: no Justice without Trust", International *Journal of Educational Management*, 18(4): 250-259.

Daft, R. (2003). Management. South–Western & College Publishing Co.

Bennis, W., & Nanus, B. (2003). Leaders: The strategies for taking charge. Second Edition, *New York, NY, Harper .and Row publisher*.

Lewicki, R., McAllister, D., & Bias, R. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. Academy of Management Review, 438-458.

Groner, D.M (1996). Ethical leadership: The missing ingredient. National underwriter100 (51)41-43.

Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: Across discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 393-404.

Groner, D.M (1996).Ethical leadership: The missing ingredient .National underwriter100 (51)41-43

Adams, S.H. (2004). "The Relationships among Adult Attachment, General Self-Disclosure, and Perceived Organizational Trust". Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.

Turhan & Celike. (2011).The effect of ethical leadership behaviors of school principals on social justice in school .E-journal of new world science academy.

دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد

أ. بسماء ثامر المسعود - إدارة تعليم الجوف - وحدة تطوير المدارس المملكة العربية السعودية

EMAIL:bjbj88@hotmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع العينة من ٨٠ معلمة معلمات منطقة الجوف، وتوصلت الدراسة الى ان دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٣,٠٤٪ و أن دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٧٦٪ ، وكذلك ان دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٨٢٪، إضافة الى ان دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٨٧ %.

كلمات مفتاحية: المشرفات التربويات، كفاءة المعلمات، تخطيط الدروس، استراتيجيات التعليم عن بعد.

مقدمة:

تعتبر استراتيجيات التعليم عن بعد من روافد العصر المطلوبة في ظل الازمات وفي ظل التعليم عن بعد، لذلك بدأ التربويون في إيجاد استراتيجيات لها دور في التعليم عن بعد وتحقق الأهداف التي وضعها القائمون على المناهج الدراسية، وقد تسابق التربويون لإيجاد طرق وأساليب تؤدي الغرض في التعليم عن بُعد، ومع زيادة الاعتماد على التعليم والتعلم عن بُعد، أصبح هناك تطور دائم ومستمر في استراتيجيات التعليم عن بعد المختلفة التي يمكن استخدامها.

ويذكر الغريب (زاهر، ٢٠١٧) في تعريفه للتعلم الإلكتروني أنه ' توظيف أسلوب التعليم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدة على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان ."

لذلك التعليم الإلكتروني هو قرين في المعني لاستراتيجيات التعليم عن بُعد.

مشكلة الدراسة:

في ظل التعليم عن بعد وفي ظل الحاجة لإستراتيجيات تعليم تلائم التعليم عن بُعد، شعرت الباحثة كونها مشرفة تربوية عن أهمية دور المشرفة التربوية في التعليم عن بُعد وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

وينبثق عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١.ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

٢.ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

٣.ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

أهداف الدراسة:

يبرز أهم هدف في الدراسة الى معرفة دور المشرفة التربوية في رفع كفاءة استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد من خلال تحديد التالي:

١. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟
٢. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟
٣. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

أهمية الدراسة:

١. تنبع أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها (المشرفات التربويات) و (استراتيجيات التعليم عن بُعد) في توفير الظروف المادية والمعنوية المناسبة لاستخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.
٢. توجيه المشرفات التربويات لأهمية ابتكار استراتيجيات للتعليم عن بُعد.
٣. إثراء البحوث التربوية بدراسة حديثة تتناول دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد، لتكون مرجعاً يمكن الاستفادة منه في بناء استراتيجيات تعلم حديثة.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمات.
٣. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في منطقة الجوف.
٤. الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام ١٤٤٣هـ-٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

- كفاءة المعلمات:

هي قدرة المعلمة على القيام بالمهام التالية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بمهارة عالية واتقان له أثر ودور في تميز المؤسسة التربوية. (الغواري، ٢٠٢١).

تعريف اجرائي:

هي المهارات التي يجب أن تكون لدى المعلمة وهي التخطيط وتنفيذ التخطيط والتقويم، ودور استراتيجيات التعليم عن بُعد فيه.

- استراتيجيات التعليم:

يقصد باستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة. (جابر،٢٠٠٨).

التعريف الإجرائي:

هي إجراءات وتدابير تقوم بها المعلمة لتحقيق أهداف الدرس من خلال دمج الدرس بالواقع والعكس، ويمكن ان تكون داخل البيئة الصفية أو خارجه.

الدراسات السابقة:

١. هدفت دراسة (بركات، ٢٠٢٠) الى الكشف عن أهمية دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لهدف الدراسة، ولهذا الغرض طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (٢٣٢) معلم ومعلمة واستخدمت الاستبانة كأداه، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لدور الاشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين كانت بمستوى مرتفع سواء أكان ذلك على الأداة ككل أم على المجالات الفرعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين تبعة إلى متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة على وزارة التربية والتعليم فتح قنوات تعاون وتفاهم مع كليات التربية في الجامعات ويجب ان يشارك المعلمون في تحديد احتياجاتهم التدريبية وتوصيات أخرى.
٢. فيما تطرقت دراسة (عفاف، ٢٠١٨) الى الوقوف على الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي في تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا تم الاعتماد على عينة تضم ١١٧ معلم ومعلمة و (٠٩) مشرفين تربويين، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبيان موحد لكلا العينتين تضمن أربعة مجالات للكفايات التدريسية، وبعد تحليل النتائج تم التوصل إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره بمستوى متوسط حسب وجهة نظر المعلمين، في حين أن المشرف التربوي يمارس دوره بمستوى كبير حسب وجهة نظر المشرفين أنفسهم، واوصت الدراسة بإعداد واجبات المشرفين في ضوء أهداف محددة، واعداد معايير دقيقة لاختيار المشرفين تعتمد على الكفايات المهنية المطلوبة لمهنة الاشراف وتوصيات أخرى.
٣. فيما ناقشت دراسة (العنزي، ١٤٤١ه) دور استراتيجيات التعلم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، الحساسية للمشكلات، المرونة) لدى طالبات المرحلة الابتدائية ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) من معلمات المرحلة الابتدائية ، وذلك في السنة الدراسية ١٤٤٠ه- ١٤٤١ه، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة دور استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، الحساسية للمشكلات، المرونة) لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٨١,٤٪، من أهم توصيات الدراسة ضرورة اعتماد استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية لما له من تأثير في نجاح العملية التعليمية وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

التعليق على الدراسات الباحثة:

استخدمت الأبحاث السابقة المنهج الوصفي التحليلي وهذا ما يتفق مع دراستي، أما دراستي فتعتبر من الدراسات القليلة التي درست استراتيجيات التعليم عن بعد وقد حرصت على ابراز دور المشرف التربوي في ذلك.

الإطار النظري

المحور الأول: كفاءة المعلمات.

مفهوم كفاءة المعلمات:

لكفاءة المعلمات عدة مسميات منها مهارات المعلمات وكذلك كفايات المعلمات ومنها مصطلح الكفايات التدريسية وقد عرفها كلاً من (الخزعلي والمومني، ٢٠١٠) بأنها القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم في مجال تصميم عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها لتحقيق تعلم أكثر فاعلية.

تصنيف الكفايات التدريسية:

١. كفايات معرفية: وتشمل على نوعين من الكفايات كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.
٢. كفايات أدائية: وتشمل مهارات التعليم الصفي مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يومي.
٣. كفايات انتاجية: ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية، لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتقاس هذه المجالات باختبارات التحصيل أو باستطلاع أراء التلاميذ نحو معلميهم أو من خلال سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.
٤. الكفايات الوجدانية: وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات الطالب المعلم وميوله وقيمه.
٥. الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: وتندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للطالب المعلمين، وفهم وتطبيق نظريات التعليم والتعلم.
٦. الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي ومعرفة أهدافه، والتمكن من اجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.
٧. الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.
٨. الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للطالب والقدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة.

ومما سبق ذكره، تبرز كفاءة المعلمة في قدرتها على التخطيط والتنفيذ والتقويم فتطبق استراتيجيات التعليم عن بُعد بكفاءة عالية وأهداف محققة.

المحور الثاني: استراتيجيات التدريس عن بُعد.

تتنوع بيئات التعلم الإلكتروني لتتناسب مع تنوع المتعلمين، وتنوع كذلك المقررات والأهداف، غير أنه لا ينبغي التعامل مع التعلم الإلكتروني دون تحديد الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، ويقصد بها الكيفية التي يتم بها تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين، حيث يتضمن نظام التعلم الإلكتروني تصميم استراتيجيات تعلم مختلفة بما يتضمنه النظام من خدمات الجيل الثاني للويب وأدوات إلكترونية في نقل المحتوى واحداث عملية التعلم.

يمكن عرض استراتيجيات التعليم عن بُعد على النحو التالي:

استراتيجية المحاضرة الإلكترونية :(E - Lecture)

تعد المحاضرة طريقة لتقديم الحقائق والمعلومات يمكن تقديمها من خلال ملفات الصوت، أو ملفات الفيديو أو ملفات النصوص أو من خلال أحد نظم تأليف عروض الوسائط المتعددة مثل Flash أو Power Point واتاحتها للمتعلم خلال المقرر بحيث يمكن تحميلها وسماعها ومشاهدتها في أي وقت، كما يمكن أن تحتوي المحاضرة على بعض الروابط المرتبطة بموضوع الدرس. ويتم تنفيذ استراتيجية المحاضرة في بيئات التعلم الإلكترونية من خلال بعض الملفات التي تعرض الموضوع الدراسي بأنواع وطرق مختلفة، وهذه الملفات بأنواعها يتم تحميلها على الإنترنت وذلك لإعادة تشغيلها بواسطة المستخدم على جهاز الكمبيوتر الخاص به (عزمي، ٢٠٠٨).

استراتيجية التعلم بالمناقشات الإلكترونية:

ويعرف الغريب (زاهر، ٢٠٠٥) استراتيجية المناقشات الإلكترونية بأنها " منتدى يتضمن محادثات إلكترونية قائمة على التفاعلات المتبادلة بين المشاركين والتعاون في عرض المعلومات، وإبداء الآراء في العملية والتعليمية ، والمساعدة في التغلب على المشكلات الزمانية والمكانية التوقيت المناقشة أو المشكلات النفسية التي تعوق تنفيذ مواجهة المواقف التدريبية والمشاركة بنشاط وجدية ."

وتعد استراتيجية النقاش من أهم أدوات الاتصال والتفاعل في بيئة التعلم الالكتروني حيث يتم من خلالها تحقيق العديد الأهداف التربوية و يمكن تعريفها بأنها استراتيجية تسمح للمستخدمين بالتواصل من خلال إرسال موضوعات للأعضاء كي يقرؤونها و يعلقون عليها إما بطريقة خطية متعاقبة Linear ، أو بطريقة خطية متداخلة.Threaded .

استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني:

يتم فيه تجزئة المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة مرتبطة مع بعضها بشكل تحلد فيه مسارات متعددة يتفاعل معها المتعلم ويعتمد انتقال المتعلم بين أجزاء المقرر على إجابته عن الأسئلة المختلفة من خلال الاختبارات ذاتية التصحيح (زين الدين، ٢٠٠٥)

استراتيجية حل المشكلات إلكترونية:

تهدف طريقة حل المشكلات إلى مساعدة المتعلم ليتمكن من إدراك المفاهيم المعرفية الأساسية في حل المشكلات التعليمية التي قد تواجهه، كما تساعد المتعلم على توجيه سلوكه وقدراته، ويمكن تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التعلم الالكتروني عن طريق طرح مشكلة بحثية على الطلاب من خلال صفحة المقرر Online Course بحيث يطلب منهم توظيف ما قد تعلموه الحل المشكلة، ولكن بشكل فردي، ويمكن لكل طالب مناقشة المعلم بواسطة البريد الإلكتروني أو الحوار المباشر (زين الدين، ٢٠٠٥).

كما يمكن طرح مشكلة بحثية يقوم المعلم باختيارها ومناقشة المتعلمين حولها وترك كل متعلم على حده لكي يطرح وجهة نظره لحلها، ثم تجمع الحلول وتوضع على لوحة المناقشة Discussion Boards بحيث تدور حولها مناقشات جدلية موسعة بواسطة كافة المتعلمين لأخذ الآراء حولها التحديد أنسب هذه الحلول ووضع المبررات الكافية لتبنى الحل الأنسب، ثم الوصول لقرار نهائي بهذا الحل وتعميمه على الطلاب. (عزمي، ٢٠٠٨)

استراتيجية التعلم بالمحاكاة :

المحاكاة هي تمثيل الموقف أو مجموعة من المواقف الحقيقية التي يصعب على المتعلم دراستها في الواقع، بحيث يتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها، والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب عندما يصعب تجسيد موقف معين في الحقيقة، نظرا لتكلفته أو خطورته - كالتجارب النووية والتفاعلات الكيميائية الخطيرة وغيرها. (سلامة، ٢٠٠٢).

وبناء على ما سبق قد استعرضت لكم بعد استراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها عن بُعد، وللمشرفة التربوية دور كبير في التدريب والتوجيه لها.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من ٢٠٠ معلمة من معلمات منطقة الجوف وتم اختيار عينة عشوائية وهي ٨٠ معلمة.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	٣٤	٤٢,٥٠٪
بكالوريوس	٤٢	٥٢,٥٠٪
دراسات عليا	٤	٥٪
المجموع الكلي	٨٠	١٠٠٪

يوضح الجدول (١) السابق، أن النسبة المئوية (٥٢,٥٠٪) لاستجابات المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي بكالوريوس، وأن ما نسبته (٤٢,٥٠٪) من الاستجابات كانت للمعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي دبلوم، وأيضاً النسبة المئوية (٥٪) من الاستجابات كانت للمعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي دراسات عليا.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية التي تدرسها المعلمة:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية التي تدرسها المعلمة

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
الابتدائية	١٨	٢٢,٥٠٪
المتوسطة	٤٨	٦٠٪
الثانوية	١٤	١٧,٥٠٪
المجموع الكلي	٨٠	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) السابق، أن النسبة المئوية (٦٠٪) لاستجابات المعلمات من مدارس المرحلة المتوسطة، وأن ما نسبته (٢٢,٥٠٪) من استجابات المعلمات من مدارس المرحلة الابتدائية، وأيضاً النسبة المئوية (١٧,٥٠٪) كانت لاستجابات المعلمات من مدارس المرحلة الثانوية.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١٠	١٢,٥٠٪
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٠	٣٧,٥٠٪
أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٥٠٪
المجموع الكلي	٨٠	١٠٠٪

يوضح الجدول (٣) السابق، أن ما نسبته (٥٠٪) من المعلمات يمتلكن (أكثر من ١٠ سنوات) خبرة في التدريس، تلاها ما نسبته (٣٧,٥٠٪) من المعلمات يمتلكن (من ٥ إلى ١٠ سنوات) خبرة في التدريس، ثم تلاها ما نسبته (١٢,٥٠٪) من المعلمات يمتلكن (أقل من ٥ سنوات) خبرة في التدريس.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع عل الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتمثيل أداة الدراسة في استبانة، حيث هدفت إلى تحديد دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس (Likert) الخماسي حيث قابل كل عبارة خمس درجات من الموافقة أو عدمها، ويجدر الإشارة إلى أن جميع فقراتها إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

وقد تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) إذ تم تصحيحها بالدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي.

وقد تم اعتماد معيار حكم مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

المجال	١-١,٨	١,٨١- ٢.٦٠	٢,٦١- ٣.٤٠	٣,٤١-٤,٢٠	٤,٢١-٥
الوزن النسبي المقابل لها	٢٠٪_٣٦٪	أكبر من ٣٦٪-٥٢٪	أكبر من ٥٢٪_٦٨٪	أكبر من ٦٨٪_٨٤٪	أكبر من ٨٤٪_١٠٠٪
التقييم	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

وبناء على ذلك، فقد تكونت أداة الاستبانة من (١٥) فقرة، تم توزيعها على ٣ محاور كما يلي:

- المحور الأول: التخطيط، وتكون من (٥) فقرات.
- المحور الثاني: التنفيذ، وتكون من (٥) فقرات.
- المحور الثالث: التقويم، وتكون من (٥) فقرات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاستبانة: يقصد به أن تقيس أداة الدراسة (الاستبانة) ما وضعت لقياسه فعلاً، حيث اقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق يفيان بالغرض، هما الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي.

أولاً- الصدق البنائي: يقيس الصدق البنائي مدى تحقق الأهداف التي تريد أداة الاستبانة للدراسة الحالية الوصول إليها، حيث تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

محاور الاستبانة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
المحور الأول: التخطيط	٠,٩٦٢ **	٠,٠٠
المحور الثاني: التنفيذ	٠,٩٧٦ **	٠,٠٠
المحور الثالث: التقويم	٠,٩١٦ **	٠,٠٠

يوضح الجدول (٣) السابق، أن معاملات الارتباط "بيرسون" في محاور الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) وبذلك تعد محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق أداة الاستبانة للدراسة الحالية على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (٣٠) معلمة، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، ويوضح الجدول (٤) التالي ذلك.

جدول (٤) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: التخطيط		المحور الثاني: التنفيذ		المحور الثالث: التقويم	
١	٠,٩٠٧ **	١	٠,٨٧١ **	١	٠,٧٧٩ **
٢	٠,٩١٣ **	٢	٠,٨٦٣ **	٢	٠,٨٩٣ **
٣	٠,٧٦٥ **	٣	٠,٩٥٢ **	٣	٠,٩٠٨ **
٤	٠,٧٩٦ **	٤	٠,٩٠٤ **	٤	٠,٧٩٨ **
٥	٠,٩٤٢ **	٥	٠,٩١١ **	٥	٠,٨٥٨ **

يتضح من الجدول (٤) السابق، أن جميع الفقرات قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة التي تنتمي إليها عند مستوى 0,05 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٦٥-٠,٩٥٢)، وهذا يؤكد أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس المستخدم في الدراسة، حيث تم إيجاد قيمة معامل ألفا لمحاور الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية لأداة الاستبانة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

الجدول (٥) قيمة معامل ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الاستبانة:

محاور الاستبانة	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: التخطيط	5	0.913
المحور الثاني: التنفيذ	5	0.940
المحور الثالث: التقويم	5	0.894
الدرجة الكلية لفقرات أداة الاستبانة	15	0.967

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة معامل الثبات Cronbach's Alpha الكلية تساوي 0.967 وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وبناءً على ذلك يمكن اعتبار أن جميع العبارات المستخدمة في الاستقصاء تتمتع بالثبات، ولا داعي لحذف أي منها.

كما قامت الباحثة بإجراء اختبار KMO and Bartlett's Test، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.893
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1412.222
	df	105
	Sig.	.000

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS 25.

بين الجدول أن قيمة اختبار (KMO) ويساوي ٠,٨٩٣ > ٠,٥٠ وهذا يعني أن حجم العينة كافٍ لفعالية النتائج. كما بين الجدول أن قيمة احتمال الدلالة Sig لاختبار (Bartlett's Test) كانت ٠,٠٠٠ < ٠,٠٥ مما يؤكد أن قيم الاختبار معنوية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات في الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

١- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.

٣- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسبية لتحديد استجابات عينة الدراسة نحو فقرات الاستبانة.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تساهم المشرفة التربوية في تحديد أنشطة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٩٢	٧٠٪	٠,٤٦	٠,٠٠	٥	كبيرة
٢	تقدم المشرفة التربوية تصوراً باستراتيجيات تعليم عن بُعد تتماشى مع سير العملية التعليمية.	١,٨٥	٧١,٦٪	٠,٢٣	٠,٠٠	٤	كبيرة
٣	تعمل المشرفة التربوية على أن يكون للمعلمات الجدد دوراً نشطاً وفعالاً في إعداد وتنفيذ خطة المدرسة وفق استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٨٧	٧٤,٨٪	٠,٣١	٠,٠٠	٢	كبيرة
٤	تشجع المشرفة التربوية المعلمات على ابتكار استراتيجيات جديدة في التعليم عن بُعد.	١,٦٧	٧٣,٥٪	٠,٢٧	٠,٠٠	٣	كبيرة
٥	تساعد المشرفة التربوية المعلمات لتجاوز العقبات التي تعترضهن في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٧٢	٧٥,٣٪	٠,٣٨	٠,٠٠	١	كبيرة
المعدل الكلي		١,٨٤	٧٣,٠٤٪	٠,٢٩	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الأول دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٨٤) بانحراف معياري (٠,٢٩) وبوزن نسبي (٧٣,٠٤٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٣,٠٤٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٥) والتي تنص على " تساعد المشرفة التربوية المعلمات لتجاوز العقبات التي تعترضهن في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (١,٧٢)، وبوزن نسبي (٧٥,٣٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١) والتي تنص على" تساهم المشرفة التربوية في تحديد أنشطة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (١,٩٢)، وبوزن نسبي (٧٠٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تساعد المشرفة التربوية المعلمات في تنفيذ استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٧٥	٧٢,٣٪	٠,٣٨	٠,٠٠	٣	كبيرة
٢	تشجع المشرفة التربوية المعلمات على ابتكار استراتيجيات تعليم عن بُعد جديدة.	١,٨٣	٧٥٪	٠,٤٧	٠,٠٠	١	كبيرة
٣	تقدم المشرفة التربوية نشرة تربوية يمكن الاستفادة منها في تنفيذ الدرس من خلال استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٥٩	٧١,٧٪	٠,٢٨	٠,٠٠	٤	كبيرة
٤	تقدم المشرفة التربوية توجيهات أثناء استخدام المعلمة لاستراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٣٣	٧٠,٢٪	٠,١٣	٠,٠٠	٥	كبيرة
٥	تساهم المشرفة التربوية في اقتراح استراتيجيات عن بُعد جديدة أثناء تنفيذ المعلمة للدرس.	١,٢٠	٧٤,٦٪	٠,٢٤	٠,٠٠	٢	كبيرة
المعدل الكلي		١,٧٤	٧٢,٧٦٪	٠,٣٩	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الثاني دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٧٤) بانحراف معياري (٠,٣٩) وبوزن نسبي (٧٢,٧٦٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٧٦٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " تشجع المشرفة التربوية المعلمات على ابتكار استراتيجيات تعليم عن بُعد جديدة "، بمتوسط حسابي (١,٨٣)، وبوزن نسبي (٧٥٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) والتي تنص على" تقدم المشرفة التربوية توجيهات أثناء استخدام المعلمة لاستراتيجيات التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (١,٣٣)، وبوزن نسبي (٧٠,٢٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تقوم المشرفة التربوية بتقييم أداء المعلمة بعد تنفيذها لاستراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٨٩	٧٣,٣٪	٠,٥٢	٠,٠٠	٢	كبيرة
٢	تعطي المشرفة التربوية تغذية راجعة للمعلمة عن اداءها في تنفيذ استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٧٣	٧٠,٢٪	٠,٢٦	٠,٠٠	٥	كبيرة
٣	توجه المشرفة التربوية المعلمة لتطوير أداءها في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٦٩	٧٢,٧٪	٠,٤٦	٠,٠٠	٤	كبيرة
٤	تشرك المشرفة التربوية مديرة المدرسة في تقييم أداء المعلمة في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٤٥	٧٤,٩٪	٠,١٩	٠,٠٠	١	كبيرة
٥	تهتم المشرفة التربوية في مدى تحقق المعلمة لأهداف الدرس في تنفيذها استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٥٨	٧٣٪	٠,٣٩	٠,٠٠	٣	كبيرة
المعدل الكلي		١,٨٤	٧٢,٨٢٪	٠,٢٤	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الثالث دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٨٤) بانحراف معياري (٠,٢٤) وبوزن نسبي (٧٢,٨٢٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٨٢٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " تشرك المشرفة التربوية مديرة المدرسة في تقييم أداء المعلمة في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (١,٤٥)، وبوزن نسبي (٧٤,٩٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على" تعطي المشرفة التربوية تغذية راجعة للمعلمة عن اداءها في تنفيذ استراتيجيات التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (١,٧٣)، وبوزن نسبي (٧٠,٢٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على: ما دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لجميع فقرات محاور للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تساهم المشرفة التربوية في تحديد أنشطة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٩٢	٧٠٪	٠,٤٦	٠,٠٠	١٤	كبيرة
٢	تقدم المشرفة التربوية تصوراً باستراتيجيات تعليم عن بُعد تتماشى مع سير العملية التعليمية.	١,٨٥	٧١,٦٪	٠,٢٣	٠,٠٠	١٢	كبيرة
٣	تعمل المشرفة التربوية على أن يكون للمعلمات الجدد دوراً نشطاً وفعالاً في إعداد وتنفيذ خطة المدرسة وفق استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٨٧	٧٤,٨٪	٠,٣١	٠,٠٠	٤	كبيرة
٤	تشجع المشرفة التربوية المعلمات على ابتكار استراتيجيات جديدة في التعليم عن بُعد.	١,٦٧	٧٣,٥٪	٠,٢٧	٠,٠٠	٦	كبيرة
٥	تساعد المشرفة التربوية المعلمات لتجاوز العقبات التي تعترضهن في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٧٢	٧٥,٣٪	٠,٣٨	٠,٠٠	١	كبيرة
٦	تساعد المشرفة التربوية المعلمات في تنفيذ استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٧٥	٧٢,٣٪	٠,٣٨	٠,٠٠	١٠	كبيرة
٧	تشجع المشرفة التربوية المعلمات على ابتكار استراتيجيات تعليم عن بُعد جديدة.	١,٨٣	٧٥٪	٠,٤٧	٠,٠٠	٢	كبيرة
٨	تقدم المشرفة التربوية نشرة تربوية يمكن الاستفادة منها في تنفيذ الدرس من خلال استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٥٩	٧١,٧٪	٠,٢٨	٠,٠٠	١١	كبيرة
٩	تقدم المشرفة التربوية توجيهات أثناء استخدام المعلمة لاستراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٣٣	٧٠,٢٪	٠,١٣	٠,٠٠	١٣	كبيرة
١٠	تساهم المشرفة التربوية في اقتراح استراتيجيات عن بُعد جديدة أثناء تنفيذ المعلمة للدرس.	١,٢٠	٧٤,٦٪	٠,٢٤	٠,٠٠	٥	كبيرة
١١	تقوم المشرفة التربوية بتقييم أداء المعلمة بعد تنفيذها لاستراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٨٩	٧٣,٣٪	٠,٥٢	٠,٠٠	٧	كبيرة
١٢	تعطي المشرفة التربوية تغذية راجعة للمعلمة عن اداءها في تنفيذ استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٧٣	٧٠,٢٪	٠,٢٦	٠,٠٠	١٣	كبيرة
١٣	توجه المشرفة التربوية المعلمة لتطوير أداءها في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٦٩	٧٢,٧٪	٠,٤٦	٠,٠٠	٩	كبيرة
١٤	تشرك المشرفة التربوية مديرة المدرسة في تقييم أداء المعلمة في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٤٥	٧٤,٩٪	٠,١٩	٠,٠٠	٣	كبيرة
١٥	تهتم المشرفة التربوية في مدى تحقق المعلمة لأهداف الدرس في تنفيذها استراتيجيات التعليم عن بُعد.	١,٥٨	٧٣٪	٠,٣٩	٠,٠٠	٨	كبيرة
المعدل الكلي		١,٦٧	٧٢,٨٧٪	٠,٣٩	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. محاور الاستبانة دالة إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٦٧) بانحراف معياري (٠,٣٩) وبوزن نسبي (٧٢,٨٧٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٨٧ %.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٥) والتي تنص على " تساعد المشرفة التربوية المعلمات لتجاوز العقبات التي تعترضهن في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (١,٧٢)، وبوزن نسبي (٧٥,٣٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١) والتي تنص على" تساهم المشرفة التربوية في تحديد أنشطة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بُعد "، بمتوسط حسابي (١,٩٢)، وبوزن نسبي (٧٠٪)، وبدرجة كبيرة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، وهي:

١. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في التخطيط للدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٣,٠٤٪.

٢. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٧٦٪.

٣. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في تقويم تحصيل الطالبات باستخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٨٢٪.

٤. دور المشرفات التربويات في رفع كفاءة المعلمات في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٢,٨٧ %.

توصيات الدراسة:

١. تنبه الدراسة المشرفات التربويات الى ضرورة تعزيز أهمية استراتيجيات التدريس.
٢. ضرورة اجراء الدراسات والأبحاث التربوية في استراتيجيات التعليم عن بُعد.
٣. تنفيذ الدورات التدريبية وورش العمل عن استراتيجيات التعليم عن بعد.
٤. ان يقوم التربويون بابتكار استراتيجيات جديدة للتعليم عن بُعد في ظل الازمات.

المراجع:

١. الغواري، نوره. (٢٠٢١). دور التميز المؤسسي في رفع كفاءة المعلمات. مؤتمر جودة وقياس الأداء التعليمي.
٢. جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٨). استراتيجيات التدريس والتعلم. دار الفكر العربي.
٣. بركات، زياد. (٢٠٢٠). دور الاشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية.

٤. عفاف، بلبل. (٢٠١٨). الاشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين بالمدرسة الابتدائية. جامعة محمد بوضياف – المسيلة.
٥. العنزي، ريم. (١٤٤٠). دور استراتيجيات التعلم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، الحساسية للمشكلات، المرونة).
٦. الخزعلي، قاسم محمد والمومني، عبد اللطيف عبد الكريم .٢٠١٠. الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٦، العدد ٣ ،جامعة دمشق، ص ٥٥٣ ـ٥٩٢ .
٧. حسن زيتون(٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم التعلم الإلكتروني": المفهوم –القضايا- التطبيق - التقييم. المملكة العربية السعودية الرياض. الدار الصوتية للتربية.
٨. نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ط . القاهرة: دار الفكر العربي.
٩. محمد محمود زين الدين (٢٠٠٠). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة: عالم الكتب.
١٠. عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٢). الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان، الطبعة الأولى.
١١. زاهر، حكيم. (٢٠١٧) دور التعليم الالكتروني في التوظيف المهاري للمتعلمين الجدد وعلاقته بالتوريد المهني. جامعة فاس.

التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد من وجهة نظرهن

أ. فايزة عثمان حامد الغامدي - إدارة تعليم جدة - المملكة العربية السعودية

Email: Lolo.1429@windowslive.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية لتقويم مهارة التحدث في مرحلة (الإعداد\ التنفيذ \ التغذية الراجعة) عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلات الدراسة ، وصممت الباحثة الإستبانة كأداة لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة بلغت (١٩٦) من معلمات اللغة الإنجليزية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تحديات كبيرة تواجهها معلمات اللغة الإنجليزية في معظم مراحل التقويم عن بعد لمهارة المحادثة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية والتقنية والمرحلة الدراسية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة تقديم برامج تنمية مهنية لمعلمات اللغة الإنجليزية في التقويم عن بعد واعتماد آلية تقويم مقننة لمهارة المحادثة باللغة الإنجليزية في البيئة الافتراضية وإشراك المعلمات في اعدادها ، كما اقترحت اجراء دراسات تدور حول (التقويم عن بعد لمهارات اللغة الإنجليزية) و فاعلية تطبيقات وبرامج تقنية في تقويم مهارة المحادثة للمتعلمين عن بعد.

الكلمات المفتاحية: التقويم عن بعد \ اللغة الإنجليزية\ تحديات \ معلمات.

Abstract

The purpose of this study was to identify the challenges faced English language teachers of evaluating speaking skill on Distance learning in Jeddah. The current study using descriptive method and designing questionnaire to answer the research questions. It is applied on (196) English language teachers. The result showed that there are big challenges faced the English language teachers on evaluating speaking skill distantly. Also, there are differences between the teachers on level (0.05) for the teaching experience, technical experience and the level of learning. In the light of the results, the researcher recommended to present some professional development program on distance evaluation. Moreover, teachers are getting involve on designing rubrics to evaluating speaking skill. The study was suggested studying about distance evaluation of English language skills and finding the effectiveness of technical program and application to evaluate speaking skill on distance learning.

Key words: distance evaluation\ English Language\ challenges\ teachers

المقدمة

في ظل المتغيرات العالمية التي شهدها العالم بنهاية عام ٢٠١٩ وانتشار جائحة كورونا التي أُثرت على مناحي الحياة بشكل أساسي وعطلت كثير من التحركات الاقتصادية والاجتماعية وكذلك التعليمية على وجه الخصوص ، مما جعل كثير من الدول المختلفة ومنها المملكة العربية السعودية تتخذ إجراءات احترازية حفاظاً على صحة الإنسان، حيث تم بحلول العام ٢٠٢٠ الإنتقال بالتعليم من الصفوف الإعتيادية داخل المدرسة إلى صفوف افتراضية عبر منصات تعليمية . وقد أتاح هذا التحول الرقمي إلى تجربة جديدة للتعلم عن بعد يعيشها المعلمين والمتعلمين بإبعاد مختلفة تحمل في طياتها خبرات تتعلق بالتعلم الذاتي في أي وقت ومكان والإفادة، كما قدمت كذلك تجربة جديدة للمعلمين والمعلمات بالميدان التربوي في إدارة عملية التعلم عن بعد وتنظيمها بطريقة مختلفة عن الفصول الاعتيادية ، ويعتبر التعليم عن بعد ليس حديثاً على الميدان التربوي لكنه تجربة جديدة كلياً في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد واجه المعلمين والمعلمات من خلاله بعض التحديات التي استدعت إلقاء الضوء عليها والوقوف على بعض صعوباتها من أجل تحسين العملية التعليمية.

وقد اعتبرت منظمةInternational society for technology in education (ISTE) أن هذا النوع من التعلم ضروري لخلق بيئة مناسبة تدعم التعلم وتدعم الدور الذي يلعبه المتعلم من مستقبل للمعرفة إلى مشارك ومتفاعل في عملية تعلمه.(Morgan,2020,p.137)، وكما أكد Lynch (٢٠٠٤) بأن المتعلمين بإمكانهم أن يتعلموا بشكل أفضل في المنزل أكثر من الصف الدراسي باستخدام شبكات انترنت فعالة و وسائل وطرق تعليمية ملائمة و دعم مناسب واتاحت للمتعلمين اختيار أوقات تعلمهم والمكان الملائم لهم. (Ashour,2014,p.2)

وتعتبر التكنولوجيا من ملامح القرن ٢١ والتي تضمنت الكثير من التطبيقات والبرامج التي لاقت اهتمام كبيرا في الميدان التربوي وتم ادراجها داخل الصف الدراسي وخارجه وساعدت في تحويل التعليم من الصفوف التقليدية إلى صفوف افتراضيه لها مميزات كثيرة تفيد في تحسين مخرجات التعليم، حيث أعطتنا التكنولوجيا الفرصة لتوسيع معرفتنا و توسيع نطاق و صولنا إلى الناس و الأماكن التي لم ننظر فيها من قبل.

وقد قدَم التعلم عن بعد مصادر ومعلومات مختلفة ومساحة لتبادل الخبرات التعليمية، وتطوير مهارات وقدرات المتعلمين ذاتياً وبناء شخصيتهم للتفاعل مع التغيرات المعاصرة عبر وسائل التكنولوجيا.(أبو الناصر،٢٠١٧، ص٧١). ونظرا للعولمة التي يعيشها العالم أصبحت الأجهزة التكنولوجية منتشرة على نطاق واسع، و بإمكان المتعلمين تحميل بعض التطبيقات والبرامج الإنجليزية التي قد تساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية.(محمود، ٢٠١٤، ص ١٠٤).

وقد أشارت دراسة Ewa, Anita, Victor, Dorna & Suzanne (٢٠١٤) على أن هناك دعم قوي لاستخدام التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة وخاصة تطبيقات الحاسوب وبرامج الدردشة لتدريب المتعلمين على النطق الصحيح للغة. ص٧٠

فالتعلم عن بعد هو نظام تعليمي مفتوح للجمهور بدون قيود زمانية أو مكانية ، سواء كان لمجموعة محددة بمستوى تعليمي او لمجموعة ما.(عامر ،٢٠٠٧،ص٢٢)، وقد ذكرت Deusen-Scholl (٢٠١٥) بأن تعلم اللغة عن بعد يشمل فصول ذات تسهيلات للوصول إلى شبكة الانترنت ، وبرامج تدمج بين التعلم عن بعد والتعلم المتعارف عليه، وأشارت إلى أن بيئات التعلم عن بعد لا تعطي فرصة فقط للوصول إلى المعرفه بل للتفاعل والمساهمة. ص ٣٩٨

كما أن جودة التعلم عن بعد تتعلق بوضوح الأهداف والغايات المراد تعلمها وقياسها ومناهج تعليمية للغة الإنجليزية ذات بناء جيد، وتطبيقات وبرامج إلكترونية تتلاءم مع هذه الأهداف والمناهج التعليمية، كما يحتاج التعلم عن بعد إلى معلمين ذو تدريب مناسب للتعامل مع هذه البرامج التقنية والبرامج الإلكترونية.

وبما أن العملية التعليمية تعتمد على عدد من العناصر التي تلعب دوراً جوهرياً لتحقيق المخرجات التعليمية المرغوبة، و يعتبر التقويم واحدا من العناصرالتي تقدم تغذية راجعة تُسهم في تحديد نقاط الضعف والقوة وإصدار قرارات حول التعلم عن بعد.

وقد أشار Madani (٢٠١٦) إلى أن التقويم يعتبر من الممارسات التربوية الجوهرية في التعليم والتعلم ، ويعتمد على وسائل مختلفة للكشف عن مدى ما تعلمه المتعلمون وما يحتاجون لتطويره أيضاً. ص١٢٦-١٢٧

فالتقويم لا يقتصر على مساعدة المتعلم لتحديد مدى تقدمه وتطوره في التعلم بل يساعد المعلم في التخطيط واختيار الأدوات والوسائل التعليمية للتعليم، وقد ذكر Pavao (٢٠٠٧) أن التقويم يعتبر من أصعب العناصر الأساسية في التعليم والتعلم و التي يواجه خلالها المعلمين والمعلمات مشكلات متعددة ونقل. ص١١.

ومهارة المحادثة باللغة الإنجليزية داخل الصفوف الدراسية لايحضى بالكثير من الاهتمام من المعلمين ، حيث أشار لها حليمة (٢٠١٨) بأنها من المهارات التي يواجه فيها المتعلمين صعوبات تعود إلى عوامل شخصية وتربوية واجتماعية ، وقد أوضح أيضاً الضمور(٢٠١٣) في دراسته إلى أن المعلم وخبرته التدريسية لها دور كبير في تلك المشكلات التي تواجه المتعلمين للغة الإنجليزية .

وبالتالي فإن دور المعلم في التخطيط الجيد والأستخدام الأمثل للأساليب التعليمية ومهارات التقويم له أثر كبير في تذليل الصعوبات لإكساب وتعلم مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية ، كما أوصت السلوم والعبيكي (٢٠٢٠) في دراستهم إلى ضرورة تدريب المعلمين على الاستفادة من التكنولوجيا وخدمات الانترنت في تعليم اللغة الإنجليزية .

وعملية تقويم مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية هي عملية ليست بسيطة وقد أكدت Correia (٢٠١٧) بأنها عملية معقدة وتحتاج وقت طويل للتأكد من اتقان المتحدث لها لأنها هي جوهر التفاعل في عملية التعلم والتعليم، كما اوضحت بأن هناك ضرورة للتغلب على مخاوف المعلمين والمتعلمين حول تقويم هذه المهارة من خلال تبني نموذج تعليمي يشجع على التعلم بشكل فاعل. ص١٠٣

فمن خلال التقويم نستطيع التأكد من تطورهم وتقدمهم في مراحل مختلفة خلال عملية التعلم، ونرسخ مدى تعلم المتعلمين من خلال تقديم تغذية راجعة منتظمة ، كما نقوم عملية التعليم والتعلم من ناحية المنهج التعليمي والأهداف والوسائل والتقويم نفسه. (Rocio and Segura, 2012, p26)

فالتقويم يساعد على معرفة دافعية المتعلمين وتوجهاتهم و يسهم في جمع البيانات الي توضح درجة تقدم المتعلمين في تحقيق الأهداف ، كما يعتبروسيلة للتشخيص والعلاج وتطوير مدخلات العملية التعليمية وكفاءات البرامج واتخاذ القرارات و التنبوء بجدوى البدائل والاجراءات البديلة. (محمود،٢٠٠٤، ص٢٥-٢٦)

وقد أضاف العجرش(٢٠١٧) بأن التقويم الالكتروني يساعد المعلمين في تقويم أداء طلبتهم بطرق متنوعة ويوفر الكثير من الوقت والجهر ، ويعتبر من الأساليب المرنة وذات تكامل مع طرق أخرى للتقويم، كما يسهم في ايجاد قاعدة بيانات للتقويم الالكتروني. ص٦٦-٦٧

و يعتبر الهدف الرئيس لتقويم مهارة المحادثة هو تقديم تفسيرات وقرارات حول القدرة اللغوية للمتعلمين ، فمن المهم الانتباه إلى كفاءتهم اللغوية خلال عملية التعليم والتعلم ، التقويم أوسع من انحصاره على وسيلة تقويم واحدة للقياس واصدار الحكم، بل هو مجال أكثر شمولية للافادة من وسائل وأدوات وأساليب أخرى لجمع المعلومات من أجل اصدار حكم على كفاءة المخرج التعليمي (المخرجات).

ويستخدم في التقويم عدد من الأدوات لجمع المعلومات عن أداء المتعلم سواء كانت كتابية أو شفهية أو عملية أو إلكترونية ، ومن هذه الأدوات قوائم الرصد وسلالم التقدير والاستبيان و الملاحظة والمقابلة و دراسة الحالة ، وكذلك اتقارية الذاتية وتقارير المعلمين والاختبارات الحاسوبية والأنشطة التطبيقية الالكترونية و المناقشة الالكترونية وملفات الانجاز الالكترونية. (دعمس، ٢٠٠٠، ص ٦١-٦٢) و (العجرش، ٢٠١٧، ص٦٩)

وقد ركزت الكثير من الدراسات السابقة على بعض المشكلات في التقويم عن بعد وأدواته وأساليبه المختلفة ودوره في تحقيق أفضل النتائج التعليمية كدراسة **Krouglov (٢٠٢١)** التي سعت لمعرفة بعض القضايا التي تواجه أداء المتعلمين والمدربين في نماذج الترجمة الفورية من خلال التعليم عن بعد للطوارئ في العام ٢٠٢٠، والتي كشفت عن طرق ابداعية

استخدمها المدربين في التعليم والتعلم والتقويم عن بعد في صفوف الترجمة الفورية والتي أوصت بالبحث حولها والوصول إلى أساليب مستقبلية فاعلة للتعليم المتزامن عن بعد.

كما سعت دراسة Al Shammari (٢٠٢١) لمعرفة خبرات المتعلمين بقسم اللغة الإنجليزية حول التعليم والتعلم عن بعد للطوارئ والفروق بينهم في استخدام الاجهزة والمنصات التعليمية للتعلم حيث أوصت صانعي القرار بالتكامل بين التعلم الحضوري والتعلم الرقمي في تعليم بعض مقررات اللغة الإنجليزية، و اقترحت اجراء دراسات حول مدى قبول المتعلمين للتعلم عن بعد، وأساليب التقويم للتعلم الرقمي، ومدى اكتساب المتعلمين للغة وأدائهم في تعلمها عن بعد.
وحاولت دراسة Hazaea et al (٢٠٢١) إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية العرب خلال التحول للتعليم عن بعد ERT أثناء جائحة كورونا واقتراح حلول لها، واستخدم الباحث أسئلة المناقشة عبر الانترنت ل ١٩ محاضر في اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج وجود تحديات تقنية عالية ومنخفضة في البلدان العربية كمستلزمات الطاقة والانترنت وتوافر الأجهزة التقنية ، واقترحت الدراسة بعض الحلول قصيرة المدة وطويلة المدى للتعلم الافتراضي ، كما أوصت باجراء بحوث حول فاعلية النموذج المقترح بهذه الدراسة (ERELT) في تعليم وتعلم مهارات اللغة الإنجليزية

وأوصت دراسة السلوم والعبيكي (٢٠٢٠) بإعادة النظر في أساليب التقويم لمهارة المحادثة وتطوير استراتيجيات تدريس مهارة التحدث وتدريب المعلمين في ضوئها والاستفادة من التكنولوجيا في تطوير مهارات التحدث، واقترحت الدراسة اجراء بحوث حول الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة في تدريس مهارة المحادثة.

وكذلك دراسة الثبيتي و آل مسعد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى اختبار مدى فاعلية استخدام MOOCS في تعليم اللغة الإنجليزية عن بعد والعوامل المؤثرة فيها وطبقت استبانة على ٣٣٦ من المتعلمين في منصة رواق التعليمية ، وأظهرت النتائج أن استخدام دورات اللغة الإنجليزية عن بعد عبر هذه المنصة كان ذو فعالية في زيادة معرفة الملتحقين بها بمهارات اللغة الإنجليزية وأوصت الدراسة بضرورة وجود منصة MOOCS للجامعات في السعودية. وقد سعت دراسة **Zaim et al (٢٠٢٠)** للكشف عن المشكلات التي تواجه المعلمين في التقويم الحقيقي لمهارات المحادثة باللغة الإنجليزية لمتعلمي المرحلة الثانوية ومعرفة الاحتياجات للتقويم الحقيقي لهذه المهارة وتطوير نموذج تقويم مناسب لاحتياجات المعلمين والمتعلمين، وأظهرت النتائج وجود صعوبات في تقويم الوظائف اللغوية لمهارة المحادثة وحاجة المعلمين لنموذج تقويم حقيقي للأنشطة واستمارة تقويم لمهارة المحادثة.

كما هدفت دراسة Wahyuningsh and Putra (٢٠٢٠) لمعرفة مدى فاعلية التعلم القائم على التكنولوجيا في تطوير مهارات المحادثة باللغة الإنجليزية ، واستخدمت الدراسة تطبيقات Rosetta Stone, Duolingo, and YouTube videos بالتزامن مع صفوف قوقل التعليمية على عينتين ضابطة وتجريبية تكونت من ٦٠ متعلم ، وأظهرت وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت باستخدام التعلم القائم على التكنولوجيا لتعزيز المتعلمين في مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية .

واكدت دراسة Amin (٢٠٢٠) بإلقاء نظرة عامة على استخدام تطبيقات جوجل في عملية التعليم والتعلم للغة الإنجليزية، وخلصت إلى أن بعض تطبيقات قوقل ساهمت في تطوير وتحسين تعلم اللغة الإنجليزية، وكانت مهارة الكتابة والقراءة والمحادثة من أكثر المهارات التي بحُثت في هذه الدراسة ، واقترحت إجراء دراسات في ميدان التعلم الالكتروني والتطبيقات واستخدامها كوسيلة لاجراء الاختبارت وتقويم المتعلمين وتصميم وسائل تعليمية ومعرفة أثرها على المتعلمين من وجهة نظرهم .

كما سعت **دراسة Syakur et al (٢٠٢٠)** لتطوير مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية لدى عينة من المتعلمين، وسعت لتحليل خطط تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية وتنفيذها وملاحظة عملية التعلم والتقويم باستخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية عن بعد، وتم استخدام الاختبار والملاحظة والوثائق كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج تحسن مستوى المتعلمين في الأنشطة ومؤشرات الأداء وعمليات التعلم وزيادة درجات المتعلمين ومؤشرات النجاح، وإلى وجود زيادة كبيرة في ممارسة مهارة التحدث والذي يعني أن مهارة التحدث لدى الطلاب من المراحل تتزايد بشكل متزايد وتنجح بشكل جيد باستخدام موقع التعلم عبر الانترنت (أبسياك) للتعلم.

وكشفت دراسة Alahmadi &Alraddadi (٢٠٢٠) عن وجود تفاعل وتواصل بدرجة جيدة من خلال الفصول الافتراضية واظهرت اتجاهات ايجابية نحو استخدامها لتعلم اللغة الإنجليزية ، وقد أوصت الدراسة بشكل قوي باستخدام الفصول الافتراضية في تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. وكذلك كشفت **دراسة Sritulanon et al (٢٠١٨)** عن نموذج عملي لتعليم المحادثة باللغة الإنجليزية في التعليم عن بعد من خلال تقنية الفيديوهات التفاعلية، وقد تضمن البحث أربعة مراحل لهذا النموذج مستخدما عدة أدوات للدراسة : الاختبار القبلي والبعدي لمهارة المحادثة على عينة الدراسة من المتعلمين، وبطاقة ملاحظة واستبانة لقياس مدى رضا المتعلمين ، وأظهرت النتائج رضا المتعلمين من استخدام الفيديوهات التفاعلية عن بعد لتعلم اللغة الإنجليزية .

أما دراسة Bingimlas (٢٠١٧) فقد هدفت إلى فهم وجهات نظر المعلمين حول استخدام تطبيقات الويب ٢,٠ في التعلم والتعليم و معرفة الصعوبات التي تحول دون استخدامها على عينة من معلمي جميع المراحل الدراسية بالتعليم العام، وأشارت النتائج إلى بعض الصعوبات التي تمنعهم من الاستخدام الفعال لتطبيقات Web 2.0 في التعليم تتعلق بالعدد الكبير من الطلاب في الفصول الدراسية ، وعدم الوصول إلى الإنترنت و عدم و جود خطة واضحة لاستخدام ويب ٢,٠ في التعليم، و أن هناك فرقاً كبيراً في ردود المعلمين حول تطبيقات الويب ٢,٠ في التعليم وفقا لنوع الجنس، والمستويات التعليمية، و المواد الدراسية، و أوصت بتوفير التدريب والتوجيه اللازم للمعلمين والمعلمات حول استخدام تطبيقات الويب ٢,٠ لاسيما فيما يتعلق ببرامج التطوير المهني.

كما أوضحت دراسة Kebritchi et al (٢٠١٧) عن بعض الاستراتيجيات والقضايا التي تؤثر على جودة تعليم المقررات عن بعد في مراحل التعليم العليا ، وقامت الدراسة على منهجية مراجعة بعض الأدبيات باستخدام اجراء cooper لجمع المعلومات وتحليلها، وأظهرت النتائج وجود قضايا ومشكلات تتمحور حول المعلم والمتعلم

والمحتوى والعلاقة بينهم في التعليم عن بعد ، وأكد فيه أن دور المعلم في البيئة التعليمية الافتراضية يختلف عن دوره في البيئة الصفية الاعتيادية من حيث دوره التربوي والاجتماعي والإداري والتقني ، حيث أوصت بضرورة تطوير مستويات المعلمين بطريقة احترافية للتعليم عن بعد ودعم المناهج والمحتوى التعليمي من أجل تحسين التعلم. **و قد أشارت دراسة Al Hosni (٢٠١٤)** إلى عدد من الصعوبات في تعلم مهارة المحادثة باللغة الانجليزية كوجهة نظر المعلمات في تعليم هذه المهارة والاستراتيجيات المستخدمة ولائحة التقييم المطبقة لديهم.

كما أوضحت دراسة Uztosun (٢٠١٣) عن الوسائل الفاعلة في حصص المحادثة من خلال المقابلة والملاحظة والاستبانة، وكذلك تم ملاحظة التخطيط والتنفيذ والملاحظة وردة الفعل بخصوص الأنشطة الصفية لمهارة المحادثة ، وأظهرت أن المتعلمين يحتاجون إلى فرصة أكبر للتحدث في الصف ويرغبون بالتحدث عن موضوعات تتعلق باحتياجاتهم واهتماماتهم، وأشارت إلى أهمية تعزيز المتعلمين للتحدث خلال أنشطة تعليمية متنوعة ، وأوصت بعمل بحوث حول ممارسات تدريسية للتشجيع على مهارة المحادثة.

وكذلك حاولت **دراسة Elftorp (٢٠٠٧)** مساعدة المتعلمين في المرحلة الثانوية على التحدث والكتابة بشكل أفضل مما هم عليه وتنمية قدرتهم ، وأظهرت النتائج بأن هناك العديد من الأنشطة الملائمة لتنمية مهارة المحادثة والكتابة وأن المعلمين يفضلون التقييم الفردي لمهارة المحادثة ومشاركة المتعلمين في تقييم هذه المهارتين.

ومن خلال الدراسات السابقة يتضح أن هناك العديد من الصعوبات والمعوقات التي يواجهها المعلمين حول استخدام التقنية وتفعيلها في عملية التعلم، وقد لفتت هذه الدراسات الانتباه إلى الوسائل والأدوات التي تسهم في عملية التقويم الإلكتروني والوقوف على نقاط الضعف والقوة وأهمية هذه الوسائل التقويمية في تحسين العملية التعليمية ، وقد استخدمت هذه الدراسات أدوات بحثية متنوعة كالاستبانة والمقابلات الشخصية والملاحظة والاختبارات وتحليل المحتوى والوثائق لجمع البيانات، كما تنوعت عينات الدراسة مابين المتعلمين والمعلمين وخبراء المناهج . وهذا يوضح بأن هناك حاجة للوقوف على تلك التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة التحدث عن بعد، وبناءًا على حداثة تجربة التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فقد ظهرت بعض التحديات والصعوبات الي تتطلب من الجميع سد هذه الفجوات وتصحيح مسار العملية التعليمية للوصول إلى النتائج المرغوبة منها.

فاللغة الإنجليزية تعتبر من اللغات العالمية والتي تحضى باهتمام بالغ لدى وزارة التعليم لمواكبة التطورات العالمية في العلوم بشتى أنواعها ، ويعتبر المعلم ذو دور رئيس للمساهمة في تقويم عملية تعلم اللغة الإنجليزية داخل الصف الدراسي والافادة من هذه العملية لتحديد نقاط الخلل والقوة والقدرة على اتخاذ القرارات وتمكينها على أرض الواقع ، وفي سياق التطور باستخدام تقنيات التعليم والتطبيقات الإلكترونية لتعليم اللغة الإنجليزية بمهاراتها الأربع وفي ظل التحديات التي واجهها التعليم خلال جائحة كورونا، ظهرت بعض التحديات التي واجهت المعلمات في تحقيق الأهداف المرسومة وتقويم مهارات اللغة الإنجليزية عامة ومهارة المحادثة بشكل خاص من خلال التعليم عن بعد ، ومنطلقا من تلك التحديات التي يواجهها التعليم في برنامج التحول الوطني في رؤية ٢٠٣٠ والتي تشير إلى صعف مهارات التقويم لدى المعلمين والمعلمات ، ومواكبةً لرؤية هيئة تقويم التعليم والتدريب التي تسعى إلى أن ترفع جودة التعليم والتدريب وكفاءتهما في المملكة لأعلى المستويات العالمية ، تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة التحدث عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده؟**

وينبثق من السؤال الرئيس تساؤلات فرعية كالتالي:

١. ما التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية لتقويم مهارة التحدث في مرحلة (الإعداد\ التنفيذ \ التغذية الراجعة) عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية بناءاً على متغيرات الخبرة التدريسية والخبرة التقنية والمرحلة الدراسية؟

أهمية الدراسة :

هذه الدراسة تلعب دوراً مهما في الوقوف على كفاءات المعلمات في تقويم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية عن بعد، و في تحديد الأدوات والاستراتيجيات الملائمة لتقويم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية عن بعد، كما تفيد في مساعدة العاملين بالميدان التربوي لتحديد الصعوبات في تعلم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية عن بعد، وتدعم بشكل فاعل معلمات اللغة الإنجليزية في تخطيط برامج تعليم اللغة الإنجليزية عبر منصات تعليمية.

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد من وجهة نظرهن.

مصطلحات الدراسة:

١- تحديات:

وردت كلمة التحديات في اللغة على أنها جمع تحد، يقال "حداه وتحداه" أي تعمده .وتحديت فلاناً: إذا باريته في فعل ونازعته الغلبة (ابن منظور، ١٩٧٩م، ص ٥٨٩) ، وأوضح (عمر، ٢٠٠٨) أن كلمة (تحدَّي) هي مايواجه من عقبات أو أخطار. ص٢٨٥

و ذكر قاموس أكسفورد (٢٠١٣) بأن التحديات هي حالة التعرض لشيء يحتاج إلى جهد عقلي أو بدني لأدائه بشكل ناجح وبالتالي يختبر قدرة الشخص. (ص١٠٧)

وعرفت الباحثة التحديات إجرائياً بأنها الصعوبات والعوائق التي تقلل من قدرة معلمة اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة التحدث للمتعلمة عن بعد.

٢- التقويم عن بعد :

أشار المعجم الموحد للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠) إلى أن التقويم هو عملية منظمة يتم من خلالها جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية بهدف اصدار حكم على ظاهرة تعليمية وعن طريقه يتوصل المعلم إلى جوانب القود لدى المتعلمين وجوانب الضعف لعلاجها. ص٣٤٣.

فالتقويم عملية تقرير قيمة الشيء وهو الحكم الموضوعي على العمل المقوم ، أي أن التقويم عملية جمع المعلومات عن ظاهرة ما وتصنيف هذه المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها ويهدف ذلك كله إلى إصدار حكم بقصد تحسين العمل، والتقويم عن بعد هو نوع من أنواع التقويم الذي ظهر مواكباً لنوع من التعليم والتعلم يعرف بالتعلم عن بعد حيث يعتمد على تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها الحديثة. (شحاته، النجار، و عمار،٢٠٠٣، ص١٣٠- ١٤٠)

وعرفت الباحثة التقويم عن بعد إجرائياً بأنه عملية منظمة تستخدم منصة مدرستي التعليمية وملحقاتها للكشف عن جوانب الضعف والقوة لدى المتعلمات في مهارة التحدث وتصحيح مسار التعلم لديهن عن بعد.

٣- مهارة المحادثة:

أشار عاشور (٢٠١٤) نقلاً عن Brown بأن التحدث عملية تفاعلية لبناء المعنى والتي تتضمن اصدار واستقبال ومعالجة المعلومات، وعرفها عاشور بأنها مهارة انتاجية تتضمن جمل وكلمات من نطق المتعلم لغرض محدد في ايصال الرسالة مستخدما بعض القواعد النحوية والمفردات في جو من الثقة والراحة. ص ٢-٧

وتعرف الباحثه مهارة التحدث بأنها مهارة انتاجية لمفردات وجمل باللغة الإنجليزية في بناء لغوي سليم لإيصال رسالة من خلال الكلام المنطوق.

٤- التعليم عن بعد:

يقصد بالتعليم عن بعد كما ذكرت منظمة اليونسكو بأنه عملية تعليمية تقدم من خلال شخص بعيد عن المتعلمين مكانياً وفي وقت مختلف عنهم ويتم التواصل بين المعلم والمتعلمين من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا، فهوعبارة عن بيئة تعليمية مرنه تتخطى حدود الزمان والمكان، حيث يتعلم فيها المتعلمون من خلال شبكات المعلومات بشكل متزامن وغير متزامن مع زملائهم المتعلمين ومعلميهم للحصول على المعرفة.(أبو الناصر،٢٠١٧،ص٦٥)

فالتعليم عن بعد هو أسلوب تعلم يعتمد على التعلم الذاتي من خلال التكنولوجيا فهو يقوم على نقل التعلم من البيئة التقليدية إلى البيئة الإلكترونية من خلال تفاعل متزامن أو غير متزامن بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.(العريني،١٤٢٦،ص ٣٥)

وتعرف الباحثة التعليم عن بعد إجرائيا بـأنه عملية تعليمية تقوم على استخدام منصات التعلم وتطبيقاتها المختلفة كبيئة تعليمية إلكترونية تتجاوز حدود الزمان والمكان لتعلم مهارات اللغة الإنجليزية .

اجراءات الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة والذي يقصد به كما عرفه الضامن (٢٠٠٧) بأنه" جمع البيانات من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة" ص ١٣٣، وقد أشار Van Dalen إلى أن الدراسات المسحية هي من أنماط البحث الوصفي ويقصد بها جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرف على نقاط الضعف والقوة واجراء التغييرات اللازمة. (دويدري ، ٢٠٠٠، ص١٩٣-١٩٤)

مجتمع الدراسة هو " مصطلح علمي منهجي يراد به كل مايمكن أن تعمم عليه نتائج البحث" والعينة يجب أن تكون انعكاساً شاملاً لصفات وخصائص مجتمع البحث (العساف،١٤٢٤، ص٩١-٩٤) وقد تكونت عينة الدراسة عشوائياً بعد استبعاد بعض المستجيبين لعدم اكتمال الاستجابة حيث بلغ عدد العينة (١٩٦ معلمة) من مجتمع معلمات اللغة الإنجليزية بمدينة جدة البالغ (١٤٩٥معلمة) من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات

المتغير	مدى المتغير	التكرار	النسبة
الخبرة التدريسية	من سنة إلى خمس سنوات	٤٢	% ١٠,٧
	من ستة إلى عشر سنوات	١٥	٪٣,٦
	أكثر من عشر سنوات	١٣٩	٪٨٥,٧
الخبرة التقنية	ضعيف	١٥	٪٣,٦
	متوسط	٩٧	٪٥٠
	مرتفع	٨٤	٪٤٦,٤
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٧٠	٪٤٢,٩
	متوسط	٧١	٪١٧,٩
	ثانوي	٥٥	٪٣٩,٣

ويقصد بأداة الدراسة أنها الوسيلة التي يتم بها جمع البيانات من عينة الدراسة حيث عرفها العساف (١٤٢٤) بأنه" مصطلح منهجي يعني الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة لإجابة أسئلة البحث" ص١٠٠، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تم بناء استبانة في صورتها الأولية تتألف من (٣٤) عبارة تهدف إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد ضمن ثلاثة محاور رئيسة كالاتي: مرحلة الإعداد ومرحلة التنفيذ ومرحلة التغذية الراجعة.

وللتحقق من **صدق المحتوى** تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين المختصين بمجال التربية والمناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة العبارات للغاية من البحث وللمفحوصين، ومدى سلامة صياغة العبارات وارتباطها بالمحور وإضافة بعض العبارات او حذفها. واستنادًا إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون ، قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أتفق عليها معظم المحكمين ، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات ، وحذف البعض الآخر منها ، حيث بلغت نسبة الاتفاق (٨٧,٢٥٪) حيث تعتبر نسبة عالية لاتفاق المحكمين على صدق المحتوى ، ومن ثم تم حساب **الصدق الداخلي** للاستبانة من خلال

معادلة بيرسون ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل وظهرت النتائج كالتالي:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	معامل الثبات
مرحلة الإعداد	١٢	٠,٨٥٢	٠,٠٥	٠,٩٢٠
مرحلة التنفيذ	١٥	٠,٨٦٨	٠,٠٥	٠,٩٢٩
مرحلة التغذية الراجعة	٦	٠,٨٩٦	٠,٠٥	٠,٩٣٨

ويتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط لبيرسون تشيرلمعاملات ارتباط مرتفعه بين محاور الاستبانة والمعدل الكلي للأداة وكانت دالة احصائيا عند مستوى دلاله (٠,٠٥) وهذا يدل على تمتع الأداة بصدق داخلي عالي.

وبالتالي تشكلت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٣) عبارة توزعت على ثلاث محاور رئيسة ، ولقياس ثبات أداة الدراسة تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (٢٧ معلمة) من مجتمع الدراسة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت معاملات الثبات كالتالي:

جدول (٣)

معامل الثبات ألفا كرونباخ للأداة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
مرحلة الإعداد	١٢	٠,٩٨٤
مرحلة التنفيذ	١٥	٠,٩٧٢
مرحلة التغذية الراجعة	٦	٠,٩٨٧

ومن الجدول (٣) يتضح بعد تطبيق الاداة على عينة استطلاعية تكونت من ٢٧ معلمة من مجتمع الدراسة الأصلي أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الثبات و، ونستخلص مما سبق أن أداة الدراسة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه ، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة جدا ، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة على عينة الدراسة.

وقد تم تطبيها ميدانيا على معلمات اللغة الإنجليزية بمدينة جدة ، حيث حصلت الباحثة على الخطابات الرسمية لتطبيق الأداة وقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات في الحصول على الاستجابات لقلة التعاون من المعلمات وضرورة حثهم للمشاركة وإفادة الميدان التربوي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشة النتائج:

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليلها فقد تم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة للدراسة كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية و اختبار تحليل التباين للإجابة على أسئلة الدراسة.

وقد تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ، وتحديد درجة الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد باستخدام سلم تقدير ليكرت الخماسي ، حيث تمَّ تصنيف المتوسطات إلى خمسة مستويات حسب الوزن النسبي من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة)÷عدد بدائل الأداة ، لنحصل على القيمة (٠,٨٠) و بناءًا عليها تم الحصول على التصنيف التالي كما في الجدول الآتي:

جدول (٤)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الرقم	الوصف	مدى المتوسطات	معيار الحكم
١	اتفق بشدة	٤,٢١ – ٥	كبير جداً
٢	اتفق	٣,٤١ - ٤,٢٠	كبير
٣	محايد	٢,٦١- ٣,٤٠	متوسط
٤	لا اتفق	١,٨١-٢,٦٠	ضعيف
٥	لا اتفق بشدة	١- ١,٨	ضعيف جداً

إجابة السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية لتقويم مهارة التحدث في مرحلة (الإعداد\ التنفيذ \ التغذية الراجعة) عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة والدرجة الكلية كما في الجداول التالية:

جدول (٥)

التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية لتقويم مهارة التحدث في مرحلة (الإعداد) عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده

م	المحور		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	مرحلة الإعداد	٩	المعلمة تضع مصادر معرفية اثرائية إلكترونية للإفادة منها في الإعداد لنشاط تقويم مهارة المحادثة.	٤,٥٠	٠,٧٠٣	كبيرة جدا
		٢	المعلمة توضح مسبقاً للمتعلمات الغرض من ممارسة نشاط المحادثة عن بعد بشكل دقيق .	٤,٤٨	٠,٩١٠	كبيرة جدا
		٧	المعلمة تختار وسائل تنفيذ إلكترونية محددة (برامج – تطبيقات) عن بعد لتقويم مهارة المحادثة.	٤,٣٩	٠,٦٧٢	كبيرة جدا
		٣	المعلمة تحدد للمتعلمات طريقة تنفيذ النشاط (مقيد أو مفتوح) لتقويم مهارة المحادثة عن بعد.	٤,٣٥	٠,٩٢٢	كبيرة جدا
		٦	المعلمة تُشير للمتعلمات قبلياً بالوقت الزمني المحدد لتقويم مهارة المحادثة عن بعد.	٤,٢٥	٠,٨٦٩	كبيرة جدا
		٥	المعلمة تُطلع المتعلمات مسبقاً على قائمة المعايير التي سوف تُقوم مهارة المحادثة عن بعد وفقاً لها.	٤,٢٣	٠,٧٤٦	كبيرة جدا
		١	المعلمة تختار الموضوعات المتعلقة بنشاط المحادثة للمتعلمات لتقويم مهارة المحادثة عن بعد.	٤,٢١	٠,٨٩٠	كبيرة جدا
		٤	المعلمة تصمم قائمة بمعايير تقويم مهارة المحادثة عن بعد للمتعلمات بشكل مقنن.	٤,٢١	١,١٦٢	كبيرة جدا
		٨	المعلمة تصنف المتعلمات بشكل عشوائي في مجموعات أو فردياً لتقويم مهارة المحادثة.	٤,٠٦	١,١٥٦	كبيرة
		١١	المعلمة تستطيع التنويع في أنشطة تقويم مهارة المحادثة عن بعد بكل سهولة .	٣,٩٢	١,١٦٧	كبيرة
		١٠	المعلمة تستطيع بأريحية تهيئة البيئة الإلكترونية المناسبة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد.	٣,٥٠	١,٢١٧	كبيرة
		١٢	المعلمة تعتبر تصميم الأنشطة المقيدة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد أسهل من الأنشطة الحرة.	٣,٤٩	١,٣١٣	كبيرة
			ككل	**٤,١٣٢**	**٠,٩٧٧**	**كبيرة**

يتضح من الجدول (٥) إلى وجود عدد من التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد في (مرحلة الإعداد) حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل لهذا المحور (٤,١٣٢) وانحراف معياري (٠,٩٧٧)، وجاءت العبارات (٩ ، ٢ ، ٧ ، ٣، ٦، ٥، ١، ٤) بالترتيب تنازليا وكتحدي كبيرجدا تواجهه معلمات اللغة الإنجليزية في الإعداد لتقويم مهارة المحادثة عن بعد وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٥٠ إلى ٤,٢١)، بينما أتت العبارات (٨، ١١، ١٠، ١٢) بالترتيب تنازليا كتحدي كبيرفقط تواجهه المعلمات في الإعداد لتقويم مهارة المحادثة عن بعد وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٠٦ إلى ٣,٤٩)، حيث تمحورت هذه الصعوبات حول توزيع المتعلمات في مجموعات أو فردياً لأداء الانشطة التقويمية ، واعتبار الانشطة المقيدة أكثر سهولة في التقويم من الانشطة المفتوحة ، والتنوع في الانشطة التقويمية لمهارة المحادثة عن بعد و تهيئة البيئة التعليمية الالكترونية المناسبة لتقويم مهارة المحادثة بسهولة.

وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات بشكل كبير جدا تمثلت في وضع مصادر معرفية اثرائية الكترونية للافادة منها في الإعداد لنشاط تقويم مهارة المحادثة، وتوضيح الهدف من النشاط وزمنه، ونوع النشاط سواء كان مقيد أم مفتوح ، ووسيلة تنفيذه الكترونياً ، ووضع معايير لتقويم المتعلمات وبناء حكم على أداء المتعلمة من خلاله.

وقد تعود هذه التحديات إلى حاجة المعلمات لمهارات الإعداد والتخطيط للتقويم وفق معايير ومقاييس تربوية لمهارة المحادثة عن بعد. فالاعداد لتقويم هذه المهارة عن بعد يتطلب وجود آلية واضحة وخطوات علمية تربوية لتقويم مهارة

المحادثة عن بعد تتمثل في تحديد الغرض من التقويم والفروق الفردية بين المتعلمات والاحتياجات بينهم ووسائل وأدوات التقويم عن بعد ، وكيفية اعداد وتصميم معايير للتقويم الالكتروني لهذه المهارة عن بعد، وكذلك أهمية اشراك المتعلمات في عملية التقويم من حيث اختيار الموضوعات واشراك المتعلمات في التخطيط واختيار الوسائل والأساليب المناسبة لهن في التقويم عن بعد والتي تعتبر جزء لا يتجزأ من عملية التعليم ، كما تشير هذه النتائج لحاجة المعلمات لبرامج تدريبية تتناول طرق وأساليب التقويم الالكتروني وكيفية وضع معايير علمية وتربوية للتقويم عن بعد واشراك المتعلمات فيها.

وقد اتفقت بعض النتائج مع دراسة السلوم والعبيكي (٢٠٢٠) والتي أكدت على ضرورة تطوير أساليب التقويم واستراتيجيات تدريس المحادثة لرفع مستوى المتعلمات والافادة من التكنولوجيا في ذلك، و كذلك دراسة Al Hosni (٢٠١٤) و دراسة Zaim et al. (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أهمية النظر في الاستراتيجيات المستخدمة في تقويم مهارة المحادثة والمعايير المطبقة لتقويمها، وضرورة تطوير نموذج حقيقي ومناسب لإحتياجات المتعلمين لتقويم مهارة المحادثة وقد أوصت هذه الدراسات بوضع نموذج حقيقي لتقويم أنشطة مهارة المحادثة، وكذلك أشارت دراسة Kebritchi et al. (٢٠١٧) إلى وجود قضايا تتعلق بدور المعلم المهم والضروري في البيئة التعليمية عن بعد لتطوير وتحسين مهارات المتعلمين في اللغة الإنجليزية وأوصت بضرورة تطوير مستويات المعلمين في التعليم عن بعد و دعم المحتوى التعليمي لتحسين التعلم.

ومن النتائج التي واجهتها المعلمات صعوبات تتعلق باختيار الموضوعات المناسبة للتقويم، حيث تشير النتائج إلى التزام المعلمات بموضوعات معينة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد للطالبات، وهذا جاء بخلاف دراسة Uztosun (٢٠١٣) من حيث رغبة المتعلمين في اتاحة الفرصة لهم في اختيارالموضوعات المتعلقة بأنشطة المحادثة تتعلق باهتماماتهم واحتياجاتهم.

كما كشفت دراسة Krouglov (٢٠٢١) عن قدرة المدربين في استخدام طرق ابدعية لتقويم المتعلمين في صفوف الترجمة الفورية عن بعد والتي جاءت خلافاً لهذه الدراسة والتي أشارت إلى تحديات في التنويع بأنشطة التقويم والتقنيات المستخدمة لها في التعليم عن بعد.

جدول (٦)

التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية لتقويم مهارة التحدث في مرحلة (التنفيذ) عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده

م	المحور		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢	مرحلة التنفيذ	٢٣	المعلمة تستطيع تقديم تعزيز مناسب عن بعد لرفع مستوى الدافعية للمتعلمات في نشاط تقويم مهارة المحادثة.	٤,٣٤	٠,٨٦٤	كبيرة جدا
		١٥	المعلمة تقدم للمتعلمات عن بعد قائمة بالأخطاء الشائعة أثناء ممارسة مهارة المحادثة بسهولة .	٤,٢٠	٠,٨٩٠	كبيرة
		١٦	المعلمة تتيح للمتعلمات أكثر من فرصة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد بكل سهولة.	٤,١٢	١,١٠١	كبيرة
		٢٢	المعلمة تقدم بشكل مبدئي نموذج لوصف النشاط المقرر لتقويم مهارة المحادثة عن بعد .	٤,١١	٠,٨٧٤	كبيرة
		١٨	المعلمة تستخدم الفيديو للمتعلمة كوسيلة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد.	٣,٩٤	١,٠٢٤	كبيرة
		٢٠	المعلمة تستطيع بسهولة التركيز على الكفاءة اللغوية (التنوع في المفردات) للمتعلمات أثناء التقويم لمهارة المحادثة عن بعد.	٣,٩٣	١,٠٥٩	كبيرة
		١٧	المعلمة تستخدم التسجيل الصوتي للمتعلمة كوسيلة تقويم لمهارة المحادثة عن بعد.	٣,٨٧	١,٢٧٨	كبيرة
		١٩	المعلمة تتابع بسهولة الكفاءة اللغوية-الاجتماعية (sociolinguistic) أثناء التقويم عن بعد لمهارة المحادثة.	٣,٧٣	١,٠٠٨	كبيرة
		٢١	المعلمة تستطيع بسهولة التركيز على الكفاءة النحوية للمتعلمات أثناء التقويم لمهارة المحادثة عن بعد.	٣,٦٧	١,٢٥٤	كبيرة
		٢٥	المعلمة تستطيع تقويم مهارة المحادثة عن بعد من خلال ساحات النقاش الالكترونية.	٣,٦٦	٠,٩٥٩	كبيرة
		٢٤	المعلمة تعتبر التقويم الفردي للمتعلمات في مهارة المحادثة عن بعد أكثر سهولة من التقويم الجماعي.	٣,٥٩	١,٢٠٣	كبيرة
		١٤	المعلمة تقوم بتقويم مهارة المحادثة عن بعد في حصة افتراضية منفصلة .	٣,٤٢	١,٢٨٢	كبيرة
		٢٧	المعلمة تستطيع توجيه المتعلمات أثناء ممارسة نشاط المحادثة بفاعلية خلال التعليم عن بعد.	٣,٤٢	١,١١٢	كبيرة
		٢٦	المعلمة تستطيع تقويم مهارة المحادثة عن بعد من خلال الأنشطة الالكترونية المعدة مسبقا للحصة الافتراضية .	٣,٣٤	١,٠٥٨	كبيرة
		١٣	المعلمة تستطيع مراقبة الأداء المنفذ لنشاط تقويم مهارة المحادثة عن بعد بسهولة.	٣,٣٤	١,٢٤٥	كبيرة
			ككل	٣,٧٧٨	١,٠٨٠	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) إلى وجود عدد من التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد في (مرحلة التنفيذ) حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل لهذا المحور (٣,٧٧٨) وانحراف معياري(١,٠٨٠) ، وقد جاءت العبارة (٢٣) بالمركز الأول كتحدي كبير جدا للمعلمة في تقديم تعزيز مناسب عن بعد لرفع مستوى الدافعية للمتعلمات في نشاط تقويم مهارة المحادثة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤) ويمكن أن يعزو ذلك إلى قلة التواصل الحضوري أو الفعلي بين المعلمة والطالبة إثر جائحة كورونا ، حيث تشير الدراسات السابقة إلى أهمية التواصل المباشر لتحسين تعلم اللغة الإنجليزية.

بينما جاءت بقية الصعوبات في العبارات (١٥ ، ١٦ ، ٢٢، ١٨ ، ٢٠ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢١، ٢٥ ، ٢٤، ١٤، ٢٧ ، ٢٦ ، ١٣) بالترتيب تنازليا وكتحدي كبير تواجهه معلمات اللغة الإنجليزية في مرحلة التنفيذ لتقويم مهارة المحادثة عن بعد وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٢٠ إلى ٣,٣٤).

وأظهرت هذه النتائج حاجة المعلمات لأساليب التعزيز المناسبة في التقويم عن بعد لهذه المهارة وقد يعود ذلك إلى قلة التواصل الفعلي بين المعلمة والمتعلمات وإلى اسباب تربوية تتعلق بالخجل الذي يصاحب تقويم نشاط المحادثة من قبل المتعلمات وحداثة تجربة التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية.

كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات تتعلق بالوسائل والأدوات الفاعلة لتقويم هذه المهارة وقلة الخبرة ببعض البرامج التقنية، وعدم التنوع في الأنشطة وعدد مرات التقويم المناسب اتاحتها للمتعلمة والزمن الأنسب وكذلك الأخطاء اللغوية وطريقة تنفيذ نشاط تقويم مهارة المحادثة.

وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود آلية واضحة في تقويم مهارة المحادثة عن بعد ، وعدم وجود معايير تربوية مقننة للتقويم لهذه المهارة ، والحاجة إلى تدريب المعلمات عليها ، كما قد يعود ذلك إلى ضوابط اجتماعية للعينة لعدم القدرة على استخدام برامج اتصال بالفيديو.

وقد اتفقت نتائج هذا المحور في الدراسة مع دراسة Uztosun (٢٠١٣) التي أشارت لضرورة التنويع في الأنشطة المستخدمة لتقويم مهارة المحادثة . كما أتت مخالفة لدراسة Elftorp (٢٠٠٧) والتي أكدت على أن المعلمين يفضلون التقييم الفردي لمهارة المحادثة ومشاركة بقية المتعلمين في التقويم .

جدول (٧)

التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية لتقويم مهارة التحدث في مرحلة (التغذية الراجعة) عن بعد من وجهة نظرهن بمدينة جده

م	المحور		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	مرحلة التغذية الراجعة	٢٩	المعلمة تقدم تقديرات لفظية (ممتاز – متفوق – جيد .. الخ) لتقويم مهارة المحادثة عن بعد بشكل واضح.	٤,٣١	٠,٨٦٩	كبيرة جدا
		٣٣	المعلمة تستطيع بسهولة تحديد نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمات بمهارة المحادثة في التعليم عن بعد.	٤,٠٣	١,١٢٥	كبيرة
		٣٠	المعلمة تقدم تقديرات رقمية (Scoring) لتقويم مهارة المحادثة عن بعد بشكل دقيق.	٣,٨٦	١,٠٨٠	كبيرة
		٣١	المعلمة تتيح للمتعلمات بتقديم تغذية راجعة ذاتية حول أدائهن في مهارة المحادثة عن بعد .	٣,٧٢	٠,١٠٩	كبيرة
		٢٨	المعلمة تستطيع بسهولة تقديم تغذية راجعة لمهارة المحادثة بشكل فردي أثناء التعليم عن بعد.	٣,٦٧	١,٠٨٨	كبيرة
		٣٢	المعلمة تتيح للمتعلمات بتقديم تغذية راجعة حول معايير تقويم مهارة المحادثة عن بعد.	٣,٦٤	٠,٢٥٧	كبيرة
			ككل	٣,٨٧١	٠,٧٥٤	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) إلى وجود عدد من التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد في (مرحلة التغذية الراجعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل لهذا المحور(٣,٨٧١) وانحراف معياري (٠,٧٥٤) ، وقد جاءت العبارة (٢٩) بالمركز الأول كتحدي **كبير جدا** للمعلمة في تقدم تقديرات لفظية (ممتاز – متفوق – جيد .. الخ) لتقويم مهارة المحادثة عن بعد بشكل واضح ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣١).

بينما جاءت بقية الصعوبات في العبارات (٣٣، ٣٠ ، ٣١ ، ٢٨، ٣٢) بالترتيب تنازليا وكتحدي **كبير** تواجهه معلمات اللغة الإنجليزية في مرحلة التغذية الراجعة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٠٣ إلى ٣,٦٤).

وأتت نتائج هذا المحور في الدراسة إلى وجود تحديات تتعلق بتقديم تقديرات لفظية ورقمية لمهارة المحادثة عن بعد ، وكذلك تحديات في اتاحة الفرصة للمتعلمات لتقديم تغذية راجعة حول معايير التقويم للمهارة، وقد يعزى ذلك لقلة الخبرة بين المعلمات في تثقيف المتعلمات بمهارات التقويم الذاتي لأدائهن وكيفية استخدام قائمة المعايير في هذه العملية.

وقد اتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة kebritchi et al. (٢٠١٧) والتي أكدت على دور المعلم في البيئة التعليمية عن بعد مختلف عن البيئة الاعتيادية حيث يحتاج المتعلم للدعم والتوضيح لكيفية تقويمه بطريقة تحقق تعلم فاعل له، وكذلك مع دراسة Alahmadi & Alraddadi (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود تواصل وتفاعل جيد واتجاهات ايجابية في تعلم اللغة بين المتعلمين من خلال الفصول الافتراضية والذي قد يسهم في تقويم تعلمهم وتقديم تغذية راجعة. وقد أتفقت مع دراسة Elftorp (٢٠٠٧) والتي أوضحت تأييد المعلمين لمشاركة المتعلمين في تقويم مهارة المحادثة.

إجابة السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بناءاً على متغيرات الخبرة التدريسية والخبرة التقنية والمرحلة الدراسية؟

وللاجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين الآادي ONE-WAY ANOVA لبيان الفروقات الاحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية والخبرة التقنية والمرحلة الدراسية كما في الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الآحادي لاستجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير الخبرة التدريسية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	sig
استجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير الخبرة التدريسية	بين المجموعات	٠,٧٥٩	٢	٠,٣٧٩	١,٦٢٤	٠,٢٣٦٢
	داخل المجموعات	٢٢,٤٤٠	٩٦	٣٠,٢٣		
	الأجمالي	٢٣,١٩٩	٩٨			

- **عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)\ قيمة ف الجدولية (٣,٠٩١)**

في الجدول (٨) تشير قيمة ف (١,٦٢٤) وهي أقل من قيمة ف الجدولية (**٣,٠٩١**) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة نحو التحديات التي تواجهها معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير الخبرة التدريسية.

جدول (٩) **نتائج اختبار تحليل التباين الآحادي لاستجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير الخبرة التقنية**

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig
استجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير الخبرة التقنية	بين المجموعات	٠,٤٣٨	٢	٠٢١٩	١,٣١٧	٠,١٩٩٣
	داخل المجموعات	١٥,٩٦٩	٩٦	٠,١٦٦		
	الأجمالي	١٦,٤٠٧	٩٨			

عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)\ قيمة ف الجدولية (٣,٠٩١)

في الجدول (٩) تشير قيمة ف (١,٣١٧) وهي أقل من قيمة ف الجدولية (٣,٠٩١) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير الخبرة التقنية .

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الآحادي لاستجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig
استجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير المرحلة الدراسية	بين المجموعات	١,٧٧٨	٤	٠,٤٤٤	٢,٤٢٨	٠,٢٥٩٤
	داخل المجموعات	٤٥,٥٦٧	١٦٠	٠,٢٨٤		
	الأجمالي	٤٧,٣٤٥	١٦٤			

عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)\ قيمة ف الجدولية (٣,٠٩١)

في الجدول (١٠) تشير قيمة ف (٢,٤٢٨) وهي أقل من قيمة ف الجدولية (**٣,٠٩١**) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة على التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

وأشارت النتائج إلى في هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجهها معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تعزى لمتغير الخبرة التدريسية والخبرة التقنية، ويمكن ارجاع ذلك إلى أهمية البرامج التدريبية المتعلقة بتقنيات التعليم عن بعد وحاجة المعلمات لمثل هذه البرامج التدريبية حول التقنيات اللازمة للتقويم الالكتروني بشكل عام ولمهارة المحادثة في اللغة الإنجليزية بشكل خاص، كما تشير إلى ضرورة تفعيل برامج مجتمعات التعلم المهنية لتبادل الخبرات حول الطرق التربوية الفاعلة لتقويم مهارة المحادثة عن بعد ومشاركتها بين المعلمات للافادة منها وتقويم الاساليب ومدى الافادة منها في عمليات التقويم عن بعد.

كما تشير النتائج إلى ضرورة أن يسعى المعلم لتطوير مهاراته التقنية حول تقنيات التقويم الالكتروني والتقويم عن بعد وكيفية توظيفها بالشكل الصحيح في تقويم مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية ، وكذلك التعرف على أحدث التطبيقات والبرامج التقنية التي تسهم في التعليم والتعلم بجميع أبعاده عامه والتقويم خاصة.

في حين توصلت هذه الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجهها معلمات اللغة الإنجليزية في تقويم مهارة المحادثة عن بعد تعزى لمتغيرالمرحلة الدراسية ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن البرامج التدريبية المتعلقة بالتقويم عن بعد والتقنيات التعليمية تقدم بشكل غير مقنن وللجميع دون مراعاة للمراحل الدراسية والخصائص التعليمية والنفسية للمتعلمين في كل مرحلة ، ويحتاج المعلم لبرامج مقننة تتوائم مع كيفية التقويم عن بعد للمرحلة الدراسية ولكل فئة من المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kebritchi et al. (٢٠١٧) و Bingimla (٢٠١٧) و Hazaea et al. (٢٠٢١) من حيث الصعوبات التقنية والتطبيقات والبرامج التقنية الملائمة للتقويم والتعليم كذلك و حاجة المعلمين للتنمية المهنية حول التعلم عن بعد وممارسة عمليات التعليم والتعلم من خلاله.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الباحثة بالآتي:

١. ضرورة تقديم برامج تنمية مهنية لمعلمات اللغة الإنجليزية في التقويم عن بعد.
٢. اعتماد آلية تقويم مقننة لمهارة المحادثة باللغة الإنجليزية سواء في البيئة الاعتيادية او الافتراضية واشراك المعلمات في اعدادها.
٣. إدراج محتوى معرفي في منصات التعلم المعتمدة لدى وزارة التعليم يسهم في تقويم مهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام ومهارة المحادثة بشكل خاص.
٤. تصميم برامج تقنية تساعد المعلمة في تخطيط وتنفيذ وتقويم مهارة المحادثة عن بعد بشكل مقنن ودقيق.
٥. تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بين المعلمات لتبادل الخبرات حول التعليم عن بعد وكيفية الافادة منه مستقبلاً.

كما تقترح الباحثة:

١. اجراء دراسة في التقويم عن بعد لمهارات اللغة الإنجليزية.
٢. اجراء دراسات شبة تجريبية حول فاعلية تطبيقات وبرامج تقنية في تقويم مهارة المحادثة للمتعلمين عن بعد.
٣. اجراء دراسات لتقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتعليم عن بعد.

قائمة المراجع :

- **مراجع عربية:**

١. ابن منظور (١٩٧٩م). *لسان العرب*. ط٣. القاهرة: دار المعارف.
٢. أبو الناصر، مدحت محمد (٢٠١٧). *التدريب عن بعد بواباتك لمستقبل أفضل*. ط١.مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٣. الثبيتي ، سلطان ؛ و آل مسعد ، أحمد (٢٠٢٠). *مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الانجليزية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج ٤ (٢). https://doi.org/10.26389/AJSRP.L060419
٤. حليمة ، قادري (٢٠١٨). *صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء*. بحث منشور. مركز جيل البحث العلمي.ع ٤٨. ص٣٩-٥١
٥. دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
٦. دويدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠). *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية* . ط١. بيروت، لبنان: دار الفكر.
٧. السلوم ، تهاني ابراهيم ؛ العبيكي، وليد بن إبراهيم (٢٠٢٠). *تقويم مهارات التحدث باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمنطقة القصيم*، بحث منشور. مجلة كلية التربية بالمنصورة . مج ١٠٩(٢). ص ٨٩٩-٩٣٥ 10.21608/MAED.2020.131601

٨. شحاته ، حسن ؛ والنجار، زينب ؛ وعمار، حامد (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط١.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٩. الضامن ، منذر(٢٠٠٧). *أساسيات البحث العلمي*. ط١.عمان: دار المسيرة.
١٠. الضمور ، سامي حامد (٢٠١٣). *مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الشرق الأوسط ، الأردن
١١. عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٧). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
١٢. العجرش ، جيدر حاتم فالح (٢٠١٧). *التعليم الالكتروني رؤية معاصرة*.ط١. العراق: دار الصادق الثقافية.
١٣. العريني ، ساره ابراهيم (١٤٢٦). *التعليم عن بعد*. الرياض: مطابع الرضا.
١٤. العساف ، صالح حمد (١٤٢٤). *المدخل الى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان للنشر والتوزيع.
١٥. عمر ، أحمد مختار(٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. مج (١).ط١. القاهرة: عالم الكتب.
١٦. غير معروف (٢٠١٣). *قاموس اكسفورد الحديث*. الرياض: مركز السعوي للكتاب.
١٧. محمود ، حمدي شاكر (٢٠٠٤). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات*. ط١. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
١٨. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠): *المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس* ، الرباط

مراجع أجنبية:

1. Al Hosni, Samira (2015). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL) Vol. 2, Issue 6. 22-30. **www.arcjournals.org**
2. Al Shammari, M. H. (2021). Devices and Platforms Used in Emergency Remote Learning and Teaching During Covid-19: A Case 0f English Major Students in Saudi Arabia. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges. 80- 94 .DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.6
3. Alahmadi. Nesreen , Araddadi ,udoor(2020). The impact of virtual classroom on second language interaction in the Saudi EFL context: a case study of Saudi undergraduate students. Arab world English Journal, Vol. 11(3). 56-72. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.4
4. Amin, E. A. (2020). A review of research into Google Apps in the process of English language learning and teaching. Arab World English Journal, Vol. 11 (1). 399-418. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.27
5. Ashour, Jehan M. (2014). The effect of using videoconferencing –based strategy on UNRWA 9th grades; English speaking skill and their attitudes towards speaking, unpolished thesis for Master degree , the Islamic University,Gaza.

6. Bingimlas, Khalid Abdullah (2017). Learning and Teaching with Web 2.0 Applications in Saudi K-12 Schools. The Turkish Online Journal of Educational Technology. Vol. 16(3). 100-115
7. Correia, Rúben Constantino (2017). Assessing Speaking Proficiency: A Challenge for the Portuguese EFL Teacher, An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies, No.7. 87 – 107. DOI: https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0009
8. Deusen-Scholl, Nelleke Van (2015). Assessing Outcomes in Online Foreign Language Education: What Are Key Measures for Success. The Modern Language Journal .Vol. 99 (2). 398-400. Yale university,https://www.jstor.org/stable/43650035?seq=1#metadata_info_tab_contents
9. Elftorp , Fredrik (2007). How to improve students' writing and speaking skills ,unpublished Degree project in English, Jönköping University, Sweden.
10. Ewa M. Golonka , Anita R. Bowles , Victor M. Frank , Dorna L. Richardson & Suzanne Freynik (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness, Computer Assisted Language Learning, Vol. 27(1). 70-105, DOI: 10.1080/09588221.2012.700315. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2012.700315
11. Hazaea, A.N., Bin-Hady, W.R.A., and Toujani, M. M. (2021). Emergency Remote English Language Teaching in the Arab League Countries: Challenges and
12. Remedies. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ), Vol. 22(1). 201-222.
13. Kebritchi ,Mansureh . Lipschuetz, Angie and Santiaguel, Lilia (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education a literature review. Published article. Journal of educational technology systems. Vol. 46 (1). 4-29
14. Krouglov, Alex (2021). Student Performance in Emergency Remote Learning and Assessment in Simultaneous Interpreting Training, SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. I, May 28th 29th. 363- 373, DOI: https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6314
15. Madani, Habib (2016). Assessment of reading comprehension, published research, Vol. 8 (1), Retrieved from www.revistaromaneasca.ro.
16. Morgan, Hani (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Vol. 93 (3).135-141.

17. Pavao, Marilia (2007). Designing a Set of Specifications For A 9th Grade - Speaking Test in Portuguese Secondary Schools. Thesis for Master degree. University of Edinburgh. UK.
18. Rocio, June and Segura, Alonso (2012). The importance of teaching listening and speaking skills, Thesis for Master degree, Compluten University, Madrid.
19. Sritulanon, A., Chaturongakul, P., & Thammetar, T. (2018). English Speaking Teaching Model in Distance Education. Arab World English Journal, Vol. 9 (3). 418- 433. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.28
20. Syakur. Abd. , Sugirin , Margana , Esti . Junining & Yulianto. Sabat (2021). Improving English Language Speaking Skills Using "Absyak" On-Line Learning Model for Second Semester in Higher Education, Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE),Vol. 3 (2).684-694, DOI: https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.897
21. Uztosun, Mehmet Sercan (2013). The role of student negotiation in improving the speaking ability of Turkish university EFL students: An Action research study, unpublished thesis of Doctoral degree. University of Exeter.
22. Wahyuningsih, S., & Putra, I. (2020). The Implementation of Technology-Based Media in Improving English Speaking Skill of Hospitality Students in Mataram Tourism College. Journal of English Language Teaching, Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP, Vol. 7(2). 96-104.DOI: https://doi.org/10.33394/jo-elt.v7i2.3188
23. Zaim, M., Refnaldi, & Arsyad, S. (2020). Authentic Assessment for Speaking Skills: Problem and Solution for English Secondary School Teachers in Indonesia. International Journal of Instruction, Vol. 13(3).587-604. DOI: https://doi.org/10.29333/iji.2020.13340a

المناخ التنظيمي وعلاقته بفاعلية التفويض الإداري لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان بالرياض

أ. أريج بنت صالح سعود التويجري – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. مريم بنت محمد فضل الشهري - أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية – الرياض

Email: a.s.t.1432@hotmail.com

تمهيد:

تتكاتف جهود العاملين في منظومة التعليم؛ سعيًا لتحقيق أهداف التعليم، ورفع كفاءة الأداء، من خلال بناء كوادر بشرية تُسهم في تقدّم المجتمع وازدهاره، ويأتي ذلك متزامنًا مع ما تشهده المؤسسات التعليمية من تغييرات سريعة ومتتابعة؛ لمواكبة التطوّر وزيادة فاعليتها التنافسية.

وفي ضوء تحقيق تلك الأهداف، يأتي المُنَاخ التنظيمي بوصفه أحد أهم المُتغيّرات السائدة داخل إطار العمل؛ كونه مقياسًا لشخصية المؤسسات التعليمية بكل أبعادها، فإذا استطاعت أن توجد مناخًا تنظيميًّا ملائمًا؛ فإنها تستطيع الوصول به إلى تحقيق أهدافها، والشعور بالاستقرار للأفراد والتنظيم على حدٍّ سواء (الجسارة ومساعده، ٢٠١٤م، ص ٤٩).

وتتميّز مؤسسات التعليم العالي التي تهتم بإيجاد مُنَاخ تنظيمي ملائم للعاملين بها؛ بأنها تُشجّع على خلق أجواء عمل هادفة داخلها؛ إذ إن الأفراد في البيئة التنظيمية الفاعلة يشعرون بأهميتهم في العمل؛ بما يُعزّز لديهم القدرة على المشاركة في اتخاذ القرار، والإسهام في رسم السياسات والخطط، ويسود فيه روح المشاركة والعمل الجماعي (بني حمدان،٢٠١٤م، ص١٥).

وقد أكّدت العديد من الدراسات ضرورة تحسين المُنَاخ التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي، حيث تُشير دراسة الشريف (٢٠١٣م) إلى ضرورة أن تولي إدارة مؤسسات التعليم العالي اهتمامًا بعناصر المُنَاخ التنظيمي، بوصفه مُتغيّرًا مُهمًّا يُسهم في التأثير على الأداء الوظيفي للموظفين. كما تؤكد دراسة الشمري (٢٠١٤م) أن على إدارات الجامعات أن تهتم بتهيئة المُنَاخ الداعم والمشجّع للعاملين.

وفي ضوء مُنَاخ تنظيمي مُحفّز للإبداع والإنتاج؛ كان من الضروري توسيع قاعدة تفويض الصلاحيات والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار، وإعطاء جرعة إدارية قيادية للموظفين؛ حيث اقتضى الإصلاح الإداري والتحوّل إلى اللامركزية الإدارية في المؤسسات التعليمية – وفي مقدمتها الجامعات- الأخذ بالتفويض الإداري؛ مما يتيح للمسؤولين التركيز على الأمور المهمة المتصلة بالتخطيط والتطوير، كما يعمل على استحداث أساليب مبتكرة للإدارة والإنتاج، ومواكبة التقدّم والتطوّر، ويولّد الأفكار الجديدة وتطبيقها داخل المؤسسات (عمر،٢٠١٦م، ص ١٠).

فالتفويض الإداري من الممارسات المهمة التي قد تُحدث تغيّرات إيجابية في العمليات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية، حيث توصلت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٦م) إلى أن تفويض السلطة يُحقّق مزايا إيجابية لصالح الكليات بجامعة الباحة بدرجة عالية جدًّا. كما أشارت دراسة الحربي (٢٠١٩م) إلى أن تفويض الصلاحيات يُسهم في سرعة إنجاز العمليات الإدارية بدرجة عالية جدًّا.

ولأهمية التفويض الإداري، ودوره في التنمية الإدارية ودفع عجلة التقدّم والتطوّر؛ فإن الجامعات بحاجة إلى إيجاد مُنَاخ تنظيمي ملائم يدعم تفويض الكوادر الإدارية ويحقّق فاعليته، من خلال إيجاد أجواء عمل هادفة تتميّز بالاستقرار، ويشعر الموظفون فيها بالرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة؛ مما قد ينعكس على كفاءة أدائهم في العمل.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعات للمشاركة في النهوض بنوعية التعليم ومُخرجاته بالمجتمع، إلا أن فاعلية هذه المؤسسات تتأثر بالكوادر الإدارية العاملة بها؛ حيث إنها تمثّل عنصرًا رئيسًا يُسهم في كفاءة أداء المؤسسة التعليمية وفاعليتها؛ مما يتطلّب من القيادات الاهتمام بهم، وتوفير مُنَاخ تنظيمي ملائم يساعدهم على أداء الأعمال، حيث أشارت نتائج دراسة المبيريك (٢٠١٩م) أن مستوى تأثير طبيعة العمل وبيئته في جودة الأداء الوظيفي لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان؛ جاءت بدرجة عالية، وأوصت بضرورة أن تُولي الإدارة اهتمامًا خاصًّا بجميع عناصر المُنَاخ التنظيمي، بوصفها مُتغيّرًا مهمًّا يُسهم في التأثير على مستوى الرضا الوظيفي، الذي سينعكس بالإيجاب على تحسين أدائهم الوظيفي.

إن غياب المُنَاخ التنظيمي الفعّال في مؤسسات التعليم العالي بأبعاده المختلفة من نمط القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، بالإضافة إلى نُظم الاتصالات؛ قد يضعف دافعية الكوادر الإدارية وأدائها نحو إنجاز الأعمال؛ مما قد يؤثر في فاعلية التفويض. حيث أظهرت نتائج دراستي العنقري (٢٠١٤م) والحربي (٢٠١٥م) أن هناك معوّقات تعترض عملية التفويض، منها: عدم توافر وسائل الاتصال، ومركزية القيادات في اتخاذ القرار وإدارة العمل، وضعف برامج التدريب الإداري، وقلة الحوافز التشجيعية التي تدفع المرؤوسين إلى أداء العمل. كما كشفت نتائج دراسة الدوسري (١٤٣٥ه) أن من أكثر المعوّقات التي تعوق تطبيق أسلوب التفويض تعود إلى المعوّقات التنظيمية؛ إذ جاءت بدرجة عالية. وأوصت دراسة الشريف (٢٠١٥م) ضرورة توفير مُنَاخ تنظيمي مناسب، يُشجّع على تطبيق العمل بروح الفريق؛ لتبادل الخبرات وتعزيز المشاركة والتعاون.

فالتفويض الإداري من الممارسات الإدارية المهمة التي قد تحدث تغيّرات إيجابية في سلوك الكوادر الإدارية، حيث أثبتت نتائج دراسة الأسمري (٢٠١٩م) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين تفويض السلطة وفاعلية الأداء لدى الموظفات. وأوصت دراسة الأندنوسي (٢٠١٩م) بضرورة اتخاذ القيادات الإدارية الجامعية مبدأ التفويض والحدّ من المركزية؛ لتوفير بيئة عمل تسمح للموظفات الإداريات بالشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي.

وبالرغم من أهمية ممارسة التفويض الإداري؛ إلا أن بعض الدراسات كشفت عن قصور فاعليته في بعض مؤسسات التعليم العالي، حيث أظهرت نتائج دراسة درادكة (٢٠١٧م) أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في بُعد تفويض السلطة؛ جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج دراسة المهنا (٢٠١٨م) عن أن درجة تمكين القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على بُعد تفويض السلطة؛ جاءت بدرجة متوسطة.

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة؛ يتضح أن ممارسة التفويض الإداري في بعض مؤسسات التعليم العالي، لم تصل بعدُ إلى المستوى المأمول؛ حيث إن توفير مُنَاخ تنظيمي ملائم ومحفّز قد يدعم فاعلية التفويض الإداري فيها؛ لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين المُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان بالرياض.

أسئلة الدراسة:

١-ما درجة تحقق أبعاد الـمُنَاخ التنظيمي:(القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، والاتصالات) بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات؟

٢-ما درجة ممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري من وجهة نظر الموظفات الإداريات؟

٣- ما العلاقة بين الـمُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات؟

أهداف الدراسة:

١-تحديد درجة تحقق أبعاد الـمُنَاخ التنظيمي:(القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، والاتصالات) بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات.

٢-التّعرّف على درجة ممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري من وجهة نظر الموظفات الإداريات.

٣-الكشف عن العلاقة بين الـمُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية (النظرية):

أ.تستمد هذه الدراسة أهميتها من تبصير القيادات حول أهمية مُتغيّري الدراسة كالآتي:

•الـمُنَاخ التنظيمي وأهميته في جودة أداء الكوادر الإدارية؛ إذ يمكن أن يُسهم الـمُنَاخ التنظيمي الفعّال في تعزيز الولاء والرضا لدى الكوادر تجاه الجامعة؛ بما ينعكس إيجابيًّا على كفاءة أدائهم في العمل.

•التفويض الإداري وأهميته في إعداد قيادات صف ثانٍ، وبناء الثقة لدى الكوادر الإدارية، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع، ويُعزّز دورهم في بيئة العمل.

ب.من المأمول أن تُسهم الدراسة في إثراء المكتبات العربية والمحلية، وتُشكّل مرجعًا مهمًّا للباحثين في هذا المجال.

ج. يُؤمل أن تُسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لاكتشاف فجوات بحثية جديدة في هذا الموضوع.

الأهمية العملية (التطبيقية):

من المأمول أن تُسهم نتائج الدراسة في:

أ.تقديم تغذية راجعة للمسؤولين ومتخذي القرار عن درجة الـمُنَاخ التنظيمي السائد في جامعة الأمير سلطان، من خلال ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات؛ مما قد يُسهم في تحسينها أو تطويرها.

ب.توجيه أنظار متخذي القرار في جامعة الأمير سلطان إلى درجة فاعلية التفويض الإداري بالجامعة؛ لاتخاذ ما يلزم لضمان فاعليته.

ت.توجيه أنظار القيادات في الجامعة إلى العلاقة بين المُنَاخ التنظيمي والتفويض الإداري؛ بوصفه أحد أهم مجالات العصر الحالي، ودوره في رفع كفاء الأداء وتحسين الإنتاجية.

حدود الدراسة:

١-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن العلاقة بين المُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان، من خلال تحديد درجة المُنَاخ التنظيمي السائد بأبعاده: (القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، والاتصالات)، ودرجة ممارسة القيادات الإدارية للتفويض الإداري.

٢-الحدود الزمانية: طُبّقت هذه الدّراسة في العام الجامعي الثاني لعام ١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ.

٣-الحدود المكانية: طُبّقت هذه الدّراسة بجامعة الأمير سلطان في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

المُنَاخ التنظيمي:

يُعرّف بأنه "تعبير مجازي يُستخدم في الإدارة؛ للدلالة على مجموعة من العوامل التي تؤثر في سلوك العاملين بالمؤسسة، كنمط القيادة، والتشريعات المعمول بها، والحوافز، والخصائص الداخلية للمؤسسة" (الطويل وحمدي،٢٠١٥م، ص٢٣).

وتُعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه:

مجموعة من الخصائص التي تتميّز بها جامعة الأمير سلطان، والمتمثّلة في نمط القيادة المتبع من القيادات، ومدى إسهام الكوادر في المشاركة في اتخاذ القرار، ومدى توافر البرامج التدريبية ونظم الحوافز، ومدى كفاءة نظم الاتصالات وفاعليتها، ويكون لها انعكاس بشكل إيجابي على أداء الموظفات الإداريات في الجامعة.

التفويض الإداري:

يُعرّف بأنه: "العملية التي ينقل من خلالها الرئيس الإداري بعض اختصاصاته إلى مرؤوسيه، ليمارسوها دون الرجوع إليه، مع بقاء مسؤوليته عن تلك الاختصاصات المفوّضة" (عمر،٢٠١٦، ص٩).

وتُعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه:

أسلوب قيادي يتم من قِبل القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان، بمنح بعض من مهامها إلى الموظفات الإداريات بها، دون أن تتخلّى القيادات عن المسؤولية تجاه المهام المفوّضة، مع إعطاء الموظفات الصلاحيات المناسبة لممارسة هذه المهام، ومُساءلتهن حول مدى استخدام هذه الصلاحيات، ومدى إنجاز المهام المفوّضة إليهن.

الإطار النظري:

سيتم من خلال هذا الجزء تناول الإطار النظري لمفهومي المناخ التنظيمي والتفويض الإداري على النحو التالي:

المبحث الأول: الـمُنَاخ التنظيمي:

مفهوم الـمُنَاخ التنظيمي:

تناولت العديد من الأدبيات تعريفات متنوّعة للمُناخ التنظيمي، وقد اختلفت المفاهيم التي تناولتها؛ لتباين توجهاتهم والمجال الذي يبحثون فيه؛ حيث عرّفه الطجم والسواط (٢٠١٢م، ص٢٤٨)بكونه "مجموعة الخصائص التي تتصف بها المنظمة، والتي تتميّز عن غيرها من المنظمات، وتؤثّر في سلوك منسوبيها".

أهمية الـمُنَاخ التنظيمي:

يؤكد القاضي (٢٠١٥م، ص١٧٠-١٦٩) أهمية التّعرُّف على طبيعة الـمُنَاخ التنظيمي السائد في أي مؤسسة بأبعاده المختلفة؛ بهدف تبني سياسات من شأنها تعزيز النواحي الإيجابية وتصويب النواحي السلبية، والارتقاء بأداء المرؤوسين وبروحهم المعنوية؛ مما ينعكس إيجابًا على تحقيق أهداف المؤسسة. كما يؤثر الـمُنَاخ التنظيمي في الـمُخرجات السلوكية للمرؤوسين؛ مما يجعل دوره ذا أهمية في بناء السلوك الوظيفي وبلورته، من خلال تشكيل وتعديل القيم والاتجاهات التي يحملونها، والسلوكيات التي يظهرونها في مكان العمل.

نماذج الـمُنَاخ التنظيمي وأبعاده:

لا يوجد تحديد دقيق للأبعاد الأساسية المكوّنة للمناخ التنظيمي؛ لاختلاف الكُتّاب والباحثين في تصوّرهم حول الـمُنَاخ التنظيمي والمدخل الذي اعتمدوا عليه في دراستهم، كما يرجع إلى اختلاف طبيعة المؤسسات التعليمية وتفاوتها (الطويل وحمدي،٢٠١٥م، ص٣٧).

وبعد الاطلاع على الأدبيات التي تناولت الـمُنَاخ التنظيمي في المؤسسات التعليمية، ولعدم اتفاق الباحثين على أبعاد محددة، واختلاف وجهات نظرهم حولها؛ فإن الدراسة الحالية ستركّز على القيادة والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب والحوافز، بالإضافة إلى الاتصالات، بوصفها أبعادًا للمناخ التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثاني: التّفويض الإداري:

مفهوم التّفويض الإداري:

ذكر العمايرة (٢٠١٢م، ص٢٠٦) أنّ التّفويض هو "إسناد الرئيس بعض الصلاحيات إلى غيره ومن بينهم مرؤوسوه، على أن يتخذ التدابير والوسائل الكفيلة لمساءلتهم ومحاسبتهم على نتائجها، بحيث يضمن ممارستهم لتلك الاختصاصات على الوجه الذي يتراءى له بصفته المسؤول الأول عنها".

أهمية التّفويض الإداري:

أهمية التّفويض الإداري على مستوى القيادات الإدارية:

عندما يستخدم القائد التّفويض لبعض صلاحياته، يتيح له الوقت لأداء المهام والأنشطة ذات الأولويات المهمة في المؤسسة، والمتعلِّقة بالتطوير والتنمية والإشراف والتنسيق والتخطيط ورسم سياسات ومتابعة وتنفيذ أهداف التنظيم الإداري، ومراقبة كلّ ما يدور في التنظيم من أنشطة وعمليات لضمان الوضع المتميّز لها (محمد، ٢٠١٥م، ص١٣٩).

كما يخفِّف التّفويض عبء العمل الإداري عن القائد، فعندما يفوّض جزءًا من اختصاصه في بعض المسائل الإدارية إلى أحد المرؤوسين، فإنّه يتيح له التركيز على القرارات الأساسية المهمة، وترك القرارات متوسطة الأهمية أو الأقل أهمية للمرؤوسين (عرفة، ٢٠١٢م، ص ١٧٩).

أهمية التّفويض الإداري على مستوى الكوادر الإداريّة:

يساعد التّفويض في تحقيق التطوُّر الوظيفي للمرؤوسين بالمؤسسة، حيث إنه يسهم في اكتساب المعارف والمهارات، نتيجة ممارسة الصلاحيات ومواجهة المشكلات والأزمات المفاجئة والطارئة بما يُكسِب لديهم مهارات وخبرات جديدة تساعد في تطوير وتعديل أدائهم الوظيفي (عمر، ٢٠١٦م، ص١١).

كما يركِّز على تنمية مهارات وقدرات المرؤوسين الإبداعية والابتكاريّة، ويعطي حافزًا ودافعًا قويًّا للعمل والإنجاز، فهو يرفع الروح المعنويّة لديهم ويولِّد الثقة المتبادلة والإحساس بالمسؤولية (السامرائي، ٢٠١٦م، ص ٤٨).

أهميّة التّفويض الإداري على مستوى المؤسسات التَّعليميّة:

تخلق عملية التّفويض جوًّا مناسبًا للعمل داخل المؤسسة، فينمّي العمل بروح الفريق ويحقق المرونة الإدارية، والسرعة في أداء الأعمال الإدارية، كما يحقق مبدأ ديمقراطية الإدارة، حيث إنَّ إدارة المؤسسة تكون مشاركة بين القائد وجميع المرؤوسين، فالجميع يسهم في حل المشكلات وصنع وتقويم القرارات والإشراف ومتابعة تنفيذ المهام (عمر، ٢٠١٦م، ص١٢).

ويعمل التفويض على التطوير الإداري عن طريق تغيير أساليب الأداء الإداري المختلفة، كتغيير في الهياكل الإداريّة والإجراءات مع استحداث وابتكار أساليب جديدة في أداء وتنفيذ العمل وتطوير أساليب العمل القائمة لتحقيق المستوى الأمثل في أداء وتدفُّق سير العمل (فيله وعبد المجيد، ٢٠٠٥م، ص٣٢٤).

معوّقات التّفويض الإداري:

المعوّقات المرتبطة بالقيادات الإدارية:

تركِّز عوامل إخفاق عملية التّفويض بصفة أساسية على القائد، وذلك نتيجة اعتقاده بأنّه أفضل من يقوم بالعمل، وأنَّ المرؤوس لن يستطيع القيام به بنفس المستوى، ووجود شعور لدى القادة بأنَّ الوظائف القيادية هي مراكز السلطة والأهمية

والإلمام بكل صغيرة وكبيرة، وهم لهذا لا يريدون أن يمنحوا مرؤوسيهم وضعًا مماثلًا لوضعهم المتميز (حسان والعجمي، ٢٠١٣م، ص ١٤٦).

لذلك فإنَّ الاتجاهات الخاصة بالقائد تشكِّل سلوكهم نحو المرؤوسين، فالقائد المستبدّ يعني عندهم القوة وتركيز كلّ السلطات في يده، وعلى العكس القائد الديمقراطي يعني الرغبة في التفاعل مع الآخرين، كما يؤثّر اختلاف السمات الشخصية لدى القائد في نشاط المرؤوسين، فهناك قائد متفتح وآخر متحفِّظ، وقائد واثق في ذاته وآخر متشائم، وتنعكس تلك الصفات على إمكانية التّفويض (عامر وقنديل، ٢٠١٠م، ص١٥٧-١٥٩).

المعوّقات المرتبطة بالكوادر الإداريّة:

بالرغم من أهمية التّفويض الإداري للكوادر الإدارية إلا أنه قد يواجه معوقات تؤثر في عملية التّفويض، فقد ذكر محمد (٢٠١٥م،ص١٤٨) أنَّ من معوقات التّفويض عدم توافر حوافز فاعلة، حيث إنَّ عملية التّفويض تعمل على دعم السلوك الناجح الذي قام به المرؤوس، ونتيجة لذلك فإن المرؤوسين يحجمون عن قبول عملية التّفويض.

علاوةً على ذلك، فبعض المرؤوسين ليس لديهم استعداد لقبول التفويض، إما لنقص خبراته وقدراته ،أو انخفاض إمكاناته، أو لعدم استخدام القيادات للمنهجية العلمية فيما يتعلَّق بدرجة ملاءمة الشخص المفوَّض إليه من حيث القدرات والمهارات وكذلك الاختصاص (عامر وقنديل، ٢٠١٠م، ص١٥٧) (محمد، ٢٠١٥م، ص١٥١).

الدراسات السابقة:

تحاول الباحثة استعراض تلك الدراسات من منظورين، دراسات تعرضت لمتغير المناخ التنظيمي، ودراسات تناولت التفويض الإداري.

أولًا: الدراسات السابقة التي تناولت المُنَاخ التنظيمي:

دراسة معمار (٢٠١٨م)، بعنوان: واقع المُنَاخ التنظيمي بجامعة طيبة كما يراه أعضاء هيئة التدريس بها: هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع المُنَاخ التنظيمي بجامعة طيبة كما يراه أعضاء الهيئة التدريسية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، وأُختيرت عينة عشوائية طبقية بلغت (٢٠٨) أعضاء، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة حول واقع المُنَاخ التنظيمي بجامعة طيبة بدرجة متوسطة، حيث جاء بُعد الصلاحيات واتخاذ القرار، وبُعد العلاقات والاتصال، وبُعد النمو المهني، وبُعد اهتمامات القيادة الإدارية، وبُعد التحفيز بدرجة متوسطة.

دراسة الشمري (٢٠٢٠م)، بعنوان: واقع المُنَاخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على واقع المُنَاخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، وأُختيرت العينة بطريقة عشوائية وبلغت (١٧٠) عضوًا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة حول واقع المُنَاخ التنظيمي في جامعة شقراء بدرجة متوسطة، فقد جاء بُعد القيادة واتخاذ القرار والاتصال بدرجة متوسطة، بينما جاء بُعد الحوافز والمكافآت بدرجة عالية.

دراسة عائدة العبادي (٢٠١٧م)، بعنوان: المُنَاخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على واقع المُنَاخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في إقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية، وأُختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (٣٩٣) عضوًا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة حول درجة المُنَاخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة، وجاء بُعد الاتصالات بدرجة عالية، بينما جاء بُعد الحوافز والتنمية المهنية واتخاذ القرار والسلوك القيادي بدرجة متوسطة.

دراسة المحتسب (٢٠١٧م)، بعنوان: واقع المُنَاخ التنظيمي في الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل من وجهة نظر الإداريين: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على أهم الجوانب المتصلة بعناصر المُنَاخ التنظيمي الآتية: (الاتصال، ونمط القيادة، وتنمية الموارد البشرية)، وتكوّن مجتمع الدراسة من الإداريين العاملين في قطاع الجامعات الفلسطينية بمحافظة الخليل والبالغة ثلاث جامعات، وأُختيرت عينة عشوائية طبقية بلغت (١٧٣) إداريًّا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها: جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على أن إدارة الجامعة تُشجّع على العمل التعاوني، وتسمح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالقسم بدرجة عالية.

دراسة موسى وعلي وكمال "Musah & Ali & Kamil"(٢٠١٦م)، بعنوان: المُنَاخ التنظيمي بوصفه مؤشرًا لأداء القوى العاملة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية: هدفت الدراسة إلى التحقّق مما إذا كان المُنَاخ التنظيمي يتنبأ بأداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الماليزية، وهي: الجامعة الإسلامية العالمية، وجامعة أوتارا، وجامعة مالايا، وجامعة بوترا. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية، وأُستخدم أسلوب المسح لجميع أفراد مجتمع الدراسة الذين بلغوا (٨٠٠) عضو، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة على أن المُنَاخ التنظيمي أداة فعّالة في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

دراسة بورا"Borah" (٢٠١٩م)، بعنوان: تصوُّر الكلية لأهمية أبعاد المُنَاخ التنظيمي للجامعات الزراعية الحكومية المختارة: هدفت الدراسة إلى دراسة الاختلافات في تصوّرات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلّق بأهمية أبعاد المُنَاخ التنظيمي، إلى جانب تصوّرهم للمناخ التنظيمي السائد والمتوقّع. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات زراعية بالهند بلغت (٢١٦) عضوًا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة حول البُعد الأكثر أهمية وهو الاتصال، يليه القيادة، وأن أقل الأبعاد المكافآت.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت التفويض الإداري:

دراسة عزيزه الأسمري (٢٠١٩م)، بعنوان: العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية الأداء لدى الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية الأداء لدى الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية البالغ عددهن (٢١٠١) موظفة إدارية، وأُختيرت العينة بالطريقة العشوائية وبلغت (٣٢٧) موظفة إدارية، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها: جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة حول درجة تفويض السلطة الممنوحة للموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة عالية.

دراسة شذى الحربي (٢٠١٩م)، بعنوان: العلاقة بين تفويض الصلاحيات ووضوح الهياكل التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تفويض الصلاحيات ووضوح الهياكل التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والبالغ عددهم (٢٨٢) عضوًا، وأُختيرت العينة بالطريقة العشوائية وبلغت (١٦٤) عضوًا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى تفويض الصلاحيات في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة عالية.

دراسة الحراحشة ومقابلة (٢٠١٥م)، بعنوان: درجة تفويض السلطة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت في الأردن: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة

تفويض السلطة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة آل البيت، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت، والبالغ عددهم (٣٢٥) عضوًا، وأُختيرت عينة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (١٨٧) عضوًا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة حول درجة تفويض السلطة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بدرجة متوسطة،

دراسة هديل الزبن (٢٠١٧م)، بعنوان: درجة ممارسة القادة الأكاديميين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة القادة الأكاديميين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (٣٩٢٨) عضوًا، وأُختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغت (٢٦١)، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة حول درجة تفويض السلطة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة.

دراسة أغادا "Agada"(٢٠١٤م)، بعنوان: أسلوب القيادة والتحفيز والتفويض في مؤسسة جامعية مختارة في ولاية كوجي نيجيريا: هدفت الدراسة إلى تحديد أسلوب القيادة الذي يُمارس حاليًا في إحدى مؤسسات التعليم العالي بولاية كوجي، وقياس مستوى التفويض وتحفيز الموظفين، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين العاملين في الجامعة المختارة الأكاديميين وغير الأكاديميين بلغت عينتها (١٠٠) موظف، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها: موافقة أفراد عينة الدراسة بنسبة (٦٤,٢٪) على أن القيادات المؤسسة تُمارس التفويض.

دراسة شاه وكازمي"Shah & Kazmi"(٢٠٢٠م)، بعنوان: تأثير تفويض السلطة في الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي والنمو التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي في السند هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على تأثير تفويض السلط في الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي والنمو المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي في السند، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة وأُختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغت (٦٤٠) عضوًا، وأُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها: أنها كشفت عن أن تفويض السلطة له تأثير كبير في الأداء الوظيفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: بناءً على أهداف الدراسة وتساؤلاتها، ومراجعة العديد من المناهج البحثية؛ فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان، والبالغ عددهن (١٥٧). ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فإن الباحثة استخدمت أسلوب الحصر الشامل لجمع البيانات.

خصائص أفراد الدراسة:

جدول (٣-١): توزيع أفراد الدراسة

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
دراسات عليا	٣٩	٢٦,٤
بكالوريوس	١٠٨	٧٣,٠
دبلوم	١	٠,٧
عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ٣ سنوات	١٣	٨,٨
من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٣١	٢٠,٩
من ٦ سنوات إلى أقل من ٩ سنوات	١٠٤	٧٠,٣
عدد الدورات التدريبية	التكرارات	النسبة المئوية
لا يوجد	١	٠,٧
أقل من ثلاث دورات	٤٣	٢٩,١
ثلاث دورات فأكثر	١٠٤	٧٠,٣
المجموع	١٤٨	١٠٠,٠

يتبيّن من الجدول رقم (٣-١) أن النسبة الأعلى من إجمالي أفراد الدراسة اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس؛ قد بلغ (١٠٨) إدارية، بنسبة ٧٣,٠٪، في حين أن هناك (٣٩) إدارية بنسبة ٢٦,٤٪؛ مؤهلهن العلمي دراسات عليا، وهناك (١)إدارية بنسبة ٠,٧٪؛ مؤهلها العلمي دبلوم.

كما يتضح من الجدول رقم (٣-١)، أن النسبة الأعلى من إجمالي أفراد الدراسة اللاتي خبرتهن من (٦) سنوات إلى أقل من (٩) سنوات؛ قد بلغ (١٠٤) إداريات بنسبة ٧٠,٣٪. في حين أن هناك (٣١) إدارية بنسبة ٢٠,٩٪؛ تتراوح سنوات خبراتهن ما بين (٣-٦) سنوات، وهناك (١٣) إدارية بنسبة ٨,٨٪؛ خبرتهن أقل من (٣) سنوات.

ويُلاحظ من الجدول رقم (٣-١) أن النسبة الأعلى من إجمالي أفراد الدراسة اللاتي حصلن على ثلاث دورات فأكثر؛ قد بلغ (١٠٤) إداريات بنسبة ٧٠,٣٪. وأن هناك (٤٣) إدارية بنسبة ٢٩,١٪؛ حصلن على أقل من ثلاث دورات، وهناك (١) إدارية بنسبة ٠,٧٪لم تحصل على أي من الدورات التدريبية.

أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المُتبع في الدراسة؛ فإن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة.

بناء أداة الدراسة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، وفي ضوء أهداف الدراسة الحالية وتساؤلاتها، وماورد في الإطار المفاهيمي لها، تم بناء الاستبانة في صورتها النهائية والتي تضمنت ما يلي:

الجزء الأول: خطاب موجّه إلى أفراد الدراسة موضّح فيه: عنوان الدراسة، والمفاهيم الإجرائية للدراسة، مع التعهّد بضمان سرية المعلومات المُقدّمة من قبلهن.

الجزء الثاني: يتناول البيانات الأولية لأفراد الدراسة، التي تتمثّل في: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

الجزء الثالث: يتكوّن من (٣٤) عبارة، موزّعة على محورين، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: يتناول المُنَاخ التنظيمي، ويتكوّن من (٢٠) عبارة، موزّعة على خمسة أبعاد، البُعد الأول يتناول القيادة، ويتكوّن من (٤) عبارات، البعد الثاني يتناول المشاركة في اتخاذ القرار، ويتكوّن من (٤) عبارات، والبعد الثالث يتناول التدريب، ويتكوّن من (٤) عبارات، والبعد الرابع يتناول الحوافز، ويتكوّن من (٤) عبارات، البعد الخامس: يتناول الاتصالات، ويتكوّن من (٤) عبارات، بينما المحور الثاني: يتناول التفويض الإداري، ويتكوّن من (١٤) عبارة. وقد أُستخدم مقياس ليكرت الخماسي؛ للحصول على استجابات أفراد الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة عُرضت على (١٥) محكّمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وأصحاب الخبرة في تخصّص الإدارة التربوية؛ للاسترشاد بآرائهم وقد طُلب من المحكّمين – مشكورين- إبداء الرأي حول: مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وعرض ما يرونه مناسبًا من إضافة أو تعديل وفي ضوء الملحوظات المقدمة تم إجراء التعديلات اللازمة على بعض العبارات، واعتمادها في صورتها النهائية.

الصدق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب مُعامل الارتباط بيرسون للتعرف على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما تُوضّح ذلك الجداول الآتية:

جدول(٣-٢): مُعَاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (المُنَاخ التنظيمي)، بالدرجة الكلية لكل محور.

رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط				
	المحور الأول (المُنَاخ التنظيمي)				
	القيادة	المشاركة في اتخاذ القرار	التدريب	الحوافز	الاتصالات
١	٠,٩٤١٣**	**٠,٨٦٣٩	٠,٩٠٢٨**	**٠,٦٢٣٩	**٠,٨٢٧٢
٢	٠,٩٣٢٥**	**٠,٥٤٥١	٠,٩٦١٤**	**٠,٨٠٣٨	**٠,٧٢٦٨
٣	٠,٦١٤١**	**٠,٧٤٠٤	٠,٩٦٣٦**	**٠,٧٩٣٢	**٠,٦٦٠٠
٤	٠,٧٧٥٧**	**٠,٩١٦٧	٠,٧٣٥٨**	**٠,٧٧٥٢	**٠,٦٧٨٢

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٣-٢) أن جميع العبارات لمحور المُنَاخ التنظيمي دالة عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول(٣-٢): مُعاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور(التفويض الإداري)، بالدرجة الكلية لكل محور.

مُعَامِل الارتباط

المحور الثاني(التفويض الإداري)

مُعَامِل الارتباط			
المحور الثاني(التفويض الإداري)			
رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط	رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط
١	**٠,٥١٠٨	٨	**٠,٨٦٨٥
٢	**٠,٧٨٠٠	٩	**٠,٩٤٥٨
٣	**٠,٧٧٥٩	١٠	**٠,٥٩٨٤
٤	**٠,٦٠١٢	١١	**٠,٥٤٦٢
٥	**٠,٧٣٦٩	١٢	**٠,٨٩٠١
٦	**٠,٨٠١٧	١٣	**٠,٨٣٩٢
٧	**٠,٥٣٤١	١٤	**٠,٥٥٥٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبيّن من الجدول رقم (٣-٢) أن جميع العبارات محور التفويض الإداري دالة عند مستوى (٠،٠١)؛ ويُعطي هذا دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: يعني ثبات الأداة "إعطاء نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طُبّق أكثر من مرة في ظروف متماثلة" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦م، ص١٦٠). وقد تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول رقم (٣-٨) يُوضّح مُعَامِل الثبات لأداة الدراسة كما يلي:

محاور الاستبانة	
المحور الأول: درجة المُنَاخ التنظيمي السائد بأبعاده (القيادة- المشاركة في اتخاذ القرار- التدريب- الحوافز- الاتصالات) لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأمير سلطان	
القيادة	١
المشاركة في اتخاذ القرار	٢
التدريب	٣
الحوافز	٤
الاتصالات	٥
المحور الثاني: درجة ممارسة القيادات الإدارية للتفويض الإداري	

يتبيّن من الجدول رقم (٣-٨)؛ أن الاستبانة تتمتّع بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث تراوح قيمة مُعَامِل الثبات لأبعاد محور المناخ التنظيمي بين (٠,٨٧-٠,٩٣)، وبلغ الدرجة الكلية لمحور المُنَاخ التنظيمي (٠,٩٦)، والدرجة الكلية لمحور التفويض الإداري (٠,٩٠)، وجميعها مُعامَلات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

أساليب تحليل البيانات: لإجراء التحليلات الإحصائية فُرّغت البيانات وحُلّلت باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social science (SPSS)، حيث أُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١-مُعَامِل ارتباط بيرسون 2 .(Pearson correlation)- التكرارات والنسب المئوية.

٣-مُعَامِل ثبات ألفا كرونباخ 4 .(Cronbach's Alpha) - المتوسطات الحسابية. ٥-الانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها

أولاً: إجابة السؤال الأول

ما درجة تحقق أبعاد المُنَاخ التنظيمي:(القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، والاتصالات) بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات؟

لتحديد الدرجة الكلية للمُنَاخ التنظيمي السائد بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات، حُسبت التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ للتوصّل إلى رُتب استجابات أفراد الدراسة حول محور درجة المُنَاخ التنظيمي السائد بجامعة الأمير سلطان، من خلال الأبعاد الآتية: (القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، والاتصالات)، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول(٤-١): ترتيب أبعاد محور درجة المُنَاخ التنظيمي السائد بجامعة الأمير سلطان.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
الاتصالات	٤,٠٤	٠,٣٧	١	عالية
المشاركة في اتخاذ القرار	٣,٨٣	٠,٤٤	٢	عالية
القيادة	٣,٧٤	٠,٣٦	٣	عالية
التدريب	٣,٧١	٠,٤٠	٤	عالية
الحوافز	٣,٤٨	٠,٥٣	٥	عالية
الدرجة الكلية للمُنَاخ التنظيمي السائد	٣,٧٦	٠,٣٦		عالية

يتضح من الجدول (٤-١) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على الدرجة الكلية للمُنَاخ التنظيمي السائد بجامعة الأمير سلطان، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، التي تتراوح ما بين (٣,٤١-٤,٢٠)، وتُمثّل الموافقة بدرجة عالية في أداة الدراسة، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٣٦)؛ مما يدلُّ على تجانس استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا المحور.

كما جاء ترتيب أبعاد المُنَاخ التنظيمي في الدراسة الحالية تنازليًّا تبعًا لمتوسطاتها الحسابية كما يأتي: بُعد الاتصالات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٤ من ٥)، يليه بُعد المشاركة في اتخاذ القرار، وبلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٣ من ٥)،

يليه بُعد القيادة، وبلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤ من ٥)، ثم بُعد التدريب وبلغ المتوسط الحسابي (٣,٧١من ٥). وبالمرتبة الأخيرة بُعد الحوافز، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٨ من ٥)، وجميعها جاءت بموافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود مُنَاخ تنظيمي ملائم وفعّال في جامعة الأمير سلطان؛ مما يدلُّ على وجود قيادات إدارية واعية بأهمية إيجاد مُنَاخ تنظيمي إيجابي يؤثر في كفاءة الأداء الوظيفي للكوادر الإدارية داخل الجامعة؛ الأمر الذي سينعكس على ممارساتهن للمهام المفوّضة بجودة عالية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص القيادات الإدارية في جامعة الأمير سلطان على تعزيز السلوكيات الوظيفية للكوادر الإدارية، وهي: الالتزام، والولاء، والرضا الوظيفي وذلك من خلال بيئة عمل إيجابية، حيث أشارت أدبيات الدراسة الحالية أن المُنَاخ التنظيمي يؤثر في المُخرجات السلوكية للمرؤوسين؛ مما يجعل دوره ذا أهمية في بناء السلوك الوظيفي.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبادي (٢٠١٧م)، التي أظهرت أن درجة المُنَاخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت أيضًا مع دراسة معمار (٢٠١٨م)، التي أوضحت أن واقع المُنَاخ التنظيمي بجامعة طيبة جاء بدرجة متوسطة. وقد يُعزى اختلاف هذه الدراسات مع الدراسة الحالية إلى اختلاف عينة الدراسة، حيث طُبّقت تلك الدراسات على أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني

ما درجة ممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري من وجهة نظر الموظفات الإداريات؟

للتّعرّف على درجة ممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري من وجهة نظر الموظفات الإداريات؛ حُسبت التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ للتوصّل إلى رتب استجابات أفراد الدراسة حول محور درجة ممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٤-٢): استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري.

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا				
٧	وضوح العمل المفوّض للموظفات بشكل تام.	ت	٧١	٦٧	٨	٢	-	٤,٤٠	٠,٦٦	١	عالية جدًّا
		%	٤٨,٠	٤٥,٣	٥,٤	١,٤	-				
١١	تذلّل المعوّقات التي تواجه الموظفات عند التفويض.	ت	٧٠	٦٥	١٠	٣	-	٤,٣٦	٠,٧٠	٢	عالية جدًّا
		%	٤٧,٣	٤٣,٩	٦,٨	٢,٠	-				
١٣	مُساءلة الموظفات عن نتائج المهام المفوّضة.	ت	٣	١٣٩	٦	-	-	٣,٩٨	٠,٢٥	٣	عالية
		%	٢,٠	٩٣,٩	٤,١	-	-				
٤	تثق في قدرات الموظفات على أداء المهام المفوّضة	ت	٣	١٣٧	٨	-	-	٣,٩٧	٠,٢٧	٤	عالية
		%	٢,٠	٩٢,٦	٥,٤	-	-				
١٢	تتابع المهام المفوّضة بشكل مستمر.	ت	٦	١٣٥	٤	٣	-	٣,٩٧	٠,٣٩	٤	عالية
		%	٤,١	٩١,٢	٢,٧	٢,٠	-				

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا				
٣	تتأكد من مقدرة الموظفات على القيام بالمهمات الجديدة.	ت	٦	١٢٩	١٢	١	-	٣,٩٥	٠,٣٨	٦	عالية
		%	٤,١	٨٧,٢	٨,١	٠,٧	-				

	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا				
٢	تفوّض المهام تبعًا لاختصاصات الموظفات.	ت	٧	١٢٦	١٢	٢	١	٣,٩٢	٠,٤٩	٧	عالية
		%	٤,٧	٨٥,١	٨,١	١,٤	٠,٧				
٦	تحدّد الأهداف المرجوة من عملية التفويض.	ت	٥	١٢٦	١٥	٢	-	٣,٩١	٠,٤٣	٨	عالية
		%	٣,٤	٨٥,١	١٠,١	١,٤	-				
٨	تمنح الصلاحيات الكافية في أداء المهام.	ت	٥	١٣٠	٩	٣	١	٣,٩١	٠,٤٨	٨	عالية
		%	٣,٤	٨٧,٨	٦,١	٢,٠	٠,٧				
٩	تمنح الحرية في اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ المهام المفوّضة.	ت	٢	١٣٢	١٢	١	١	٣,٩٠	٠,٤٢	١٠	عالية
		%	١,٤	٨٩,٢	٨,١	٠,٧	٠,٧				
١٠	تتقبّل الأخطاء عند ممارسة الأعمال المفوّضة.	ت	٢	٥٧	٨٨	١	-	٣,٤١	٠,٥٣	١١	عالية
		%	١,٤	٣٨,٥	٥٩,٥	٠,٧	-				
١٤	تضع سياسة عادلة للحوافز والمكافآت عند إنجاز المهام المُفَوَّضَة.	ت	٣	٦٤	٧٤	٤	٣	٣,٤١	٠,٦٨	١١	عالية
		%	٢,٠	٤٣,٢	٥٠,٠	٢,٧	٢,٠				
٥	تحدّد المهام المُفَوَّضَة للموظفات تحديدًا كتابيًّا.	ت	٤	٥٦	٨٤	٣	١	٣,٤٠	٠,٦١	١٣	متوسطة
		%	٢,٧	٣٧,٨	٥٦,٨	٢,٠	٠,٧				
١	تضع خطة عمل لتنفيذ المهمة المُفَوَّضَة.	ت	٥	٥٢	٨٩	-	٢	٣,٣٩	٠,٦٢	١٤	متوسطة
		%	٣,٤	٣٥,١	٦٠,١	-	١,٤				
المتوسط* العام								٣,٨٥	٠,٣٢	عالية	

يتبيّن من الجدول (٤-٢) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على الدرجة الكلية لممارسة القيادات الإدارية بجامعة الأمير سلطان للتفويض الإداري، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٥ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، التي تتراوح ما بين (٣,٤١-٤,٢٠)، وتُمثّل الموافقة بدرجة عالية على أداة الدراسة. كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٣٦)؛ مما يدلُّ على تجانس استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتدلّ هذه النتيجة على أن القيادات الإدارية في جامعة الأمير سلطان تُمارس أسلوب التفويض الإداري بدرجة عالية. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى وعي القيادات الإدارية لأهمية التفويض الإداري، ودوره في التخفيف من ضغوطات العمل،

والتركيز على المهام الأكثر أهمية داخل الجامعة، كما قد يؤكد اهتمام القيادات الإدارية بتكوين صفٍّ ثانٍ من القيادات؛ وهذا له عائد إيجابي على الجامعة، من خلال توفير الكوادر المُتمكّنة من الأعمال القيادية؛ وبالتالي لا تُعطَّل الأعمال عندما تتغيّب القيادات عن مقرّ العمل، سواء كان غيابًا اضطراريًّا أو كاملًا، وهذا ما أشارت إليه أدبيات الدراسة الحالية حول أهمية التفويض الإداري.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى نتيجة المحور الأول من الدراسة الحالية، الذي يتناول درجة المُنَاخ التنظيمي السائد في بُعد القيادة بجامعة الأمير سلطان، حيث جاءت موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية حول هذا البُعد؛ مما يُشير إلى الأسلوب القيادي الذي تتبعه القيادات في جامعة الأمير سلطان و الذي يُتيح للكوادر الإدارية الفرصة في المشاركة بالأعمال القيادية من خلال تفويضهن لبعض المهام، وهذا له عائد إيجابي على الكوادر الإدارية، من خلال زيادة دافعيتهن الإنتاجية؛ نتيجة شعورهن بثقة القيادات الإدارية بهن، وأنهن محلّ المسؤولية تجاه الجامعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي: الأسمري (٢٠١٩م)، التي أوضحت أن درجة تفويض السلطة الممنوحة للموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة عالية، واتفقت مع دراسة الحربي (٢٠١٩م)، التي أشارت إلى أن مستوى تفويض الصلاحيات في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تحقّق بدرجة عالية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: أغادا (Agada,2014)، التي أوضحت أن القيادات في جامعة ولاية كوجي تُمارس التفويض بنسبة ٦٤,٢٪، كما اختلفت مع دراسة الزبن (٢٠١٧م)، التي أشارت إلى أن تفويض السلطة لدى القيادات الأكاديميين في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث

ما العلاقة بين المُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري بجامعة الأمير سلطان من وجهة نظر الموظفات الإداريات؟

للكشف على العلاقة بين المُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري بجامعة الأمير سلطان، أُستخدم مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٤-٨): مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين المُنَاخ التنظيمي السائد وفاعلية التفويض الإداري بجامعة الأمير سلطان.

الأبعاد	مُعامل الارتباط	مستوى الدلالة
القيادة	٠,٧٨٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧١٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
التدريب	٠,٨٢٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحوافز	٠,٧٨١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الاتصالات	٠,٧٠٩٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الدرجة الكلية للمُنَاخ التنظيمي السائد	٠,٨٨٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبيّن من الجدول (٤-٨) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية للمُنَاخ التنظيمي السائد وأبعادها: (القيادة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب، والحوافز، والاتصالات)، ودرجة ممارسة القيادات الإدارية للتفويض الإداري؛

مما يُشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة الـمُنَاخ التنظيمي السائد بأبعادها لدى أفراد الدراسة؛ فإن ذلك يؤدي إلى فاعلية ممارسة القيادات الإدارية للتفويض الإداري، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

وتدلُّ هذه النتيجة على أن الـمُنَاخ التنظيمي بأبعاده؛ يُسهم في تحقيق فاعلية التفويض الإداري لدى الموظفات الإداريات، من خلال دوره الإيجابي في تحسين الأداء الوظيفي للكوادر الإدارية؛ وبالتالي سيتم ممارسة الكوادر الإدارية الأعمال الـمُفَوَّضَة لهن بكفاءة عالية. كما أن القيادات الإدارية تُمارس أسلوب التفويض الإداري بفاعلية؛ نتيجة لثقتها في وجود كوادر إدارية ذات كفاءة عالية في إنجاز الأعمال الـمُفَوَّضَة.

واتفقت هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع نتيجة دراسات: وموسى وعلى وكمال (Musah & Ali & Kamil,2016) كما اتفقت هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع نتيجة دراسات: شاه وكازمي (Shah & Kazmi,2020)، التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفويض الإداري وفاعلية الأداء الوظيفي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ توصي الباحثة بما يأتي:

١-مواصلة الاهتمام بتوفير الـمُنَاخ التنظيمي الفعّال في الجامعات؛ من خلال:

أ-الاهتمام بأسلوب القيادة المتبع، الذي يتميّز بالاهتمام بالكوادر الإدارية، من خلال تحفيزهن ورفع روحهن المعنوية، وتحقيق العدالة، والثقة بهن، وتوفير احتياجاتهن المهنية؛ بهدف أداء الأعمال والمهام بجودة وكفاءة عالية لتحقيق أهداف الجامعة.

ب-العمل على تعزيز مشاركة الكوادر الإدارية في عملية صنع القرارات؛ مما يسهم في تعزيز مبدأ المسؤولية لديهن.

ت-تشجيع تدريب الكوادر الإدارية، وإكسابهن المهارات والخبرات المختلفة، التي يمكن أن تساعدهن على أداء المهام المفوّضة بكفاءة.

ث-وضع لائحة للحوافز توضّح مستوى الأداء المتميّز ونوع الحوافز، مع الاهتمام بتعميمها، وإطْلاع الكوادر الإدارية عليها.

ج-العمل على توفير أنظمة اتصال فعّالة، تسهم في الحصول على المعلومات الضرورية، وتمكّن الكوادر الإدارية من أداء المهام المفوّضة بفاعلية.

٢-العمل على تحقيق ممارسة القيادات للتفويض الإداري في الجامعات بشكل أفضل وأداء أحسن من خلال:

أ-تنظيم دورات تدريبية لإكساب القيادات في الجامعات مهارات التفويض الإداري.

ب-حثّ القيادات على تشجيع الكوادر الإدارية على الابتكار في العمل؛ إذ له دور كبير في حصول المؤسسة على الميزة التنافسية، وتحقيق أهدافها على المدى القريب والبعيد.

ت-تأكيد دور القيادات الإدارية بتكوين صفٍّ ثانٍ من القيادات؛ من خلال توفير الكوادر الإدارية الـمُتمكّنة من الأعمال القيادية والقادرة على تنفيذ المهام الـمُفَوَّضَة.

ث-التخطيط الجيد لعملية التفويض من قبل القيادات؛ مما يساعد الكوادر الإدارية في تنفيذ المهام الـمُفَوَّضَة بإجراءات واضحة وبأهداف محددة .

المراجع العربية:

الأسمري، عزيزة بنت منصور. (٢٠١٩). العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية الأداء لدى الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الأندنوسي، فريدة بنت محمد (٢٠١٩م). المناخ التنظيمي وعلاقته بفاعلية الأداء الوظيفي لدى الموظفات الإداريات بجامعة أم القرى: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٤(٢٠)،١-٣٣.

بني حمدان، صفاء نواف (٢٠١٤م). مهارات الاتصال في الإدارة التربوية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الجسار، علي محمد ومساعدة، وجدان محمد (٢٠١٤م). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الحراحشة، محمد والمقابلة، محمد (٢٠١٥م). درجة تفويض السلطة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢٢(٢)، ٤٣٩-٤٨٦.

الحربي، شذى بنت سلطان. (٢٠١٩م). العلاقة بين تفويض الصلاحيات ووضوح الهياكل التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحربي، نادية بنت سعيدان. (٢٠١٥م). واقع تفويض الصلاحيات للموظفات الإداريات في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

درادكة، أمجد (٢٠١٧م). التمكين الإداري وعلاقته بالتميز التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٣١(٨)،١-٤٠.

الدوسري، أمل بنت محمد. (١٤٣٥ه). واقع تفويض الصلاحيات لدى القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، كليات الشرق العربي، الرياض.

الزبن، هديل. (٢٠١٧م). درجة ممارسة القادة الأكاديميين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

السامرائي، طارق عبدالحميد (٢٠١٦م). الإدارة المدرسية الفاعلة: السياسات والاستراتيجيات الحديثة. الأردن: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

الشريف، أسامة عبد الغفار (٢٠١٥م). المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة تبوك. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)، ٦٣-١١٨.

الشريف، هاجر أحمد. (٢٠١٣م). المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس العاملين بمؤسسات التعليم العالي العامة بمدينة بنغازي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.

الشمري، خالد بن أحمد (٢٠٢٠م). واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٨)،٢٦٧-٢٩٠.

الشمري، فريح بن عبد الله (٢٠١٤م). أنموذج مقترح للمناخ التنظيمي في الجامعات الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الطجم، عبد الله والسواط، طلق (٢٠١٢م). السلوك التنظيمي: المفاهيم- النظرية- التطبيقات. جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

الطويل، أكرم وحمدي، إسراء عبد الله (٢٠١٥م). المناخ التنظيمي وحلقات الجودة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عامر، سامح عبد المطلب وقنديل، علاء محمد سيد (٢٠١٠م). التطوير التنظيمي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العبادي، عائدة بنت مناور (٢٠١٧م). المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لإقليم الوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٢(٥)، ١٧٧-٢٢٠.

العجمي، محمد حسان (٢٠١٣م). الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق. ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرفة، سيد سالم (٢٠١٢م). اتجاهات حديثة في إدارة التغيير. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن (٢٠١٢م). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمر، عصام عبداللطيف (٢٠١٦م). تفويض السلطة الإدارية. القاهرة: نيولينك الدولية للنشر والتدريب.

العنقري، هنوف بداح. (٢٠١٤م). تفويض الصلاحيات ودورة في تنمية المهارات الإدارية لدى موظفات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الغامدي، نبيهة.(٢٠١٦م). درجة تفويض السلطة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة وعلاقتها باتخاذ القرارات. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في القيادة التربوية غير منشور، جامعة الباحة، الباحة.

فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد (٢٠٠٥م). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القاضي، محمد يوسف (٢٠١٥م). السلوك التنظيمي. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

المبيريك، ملاذ محمد. (٢٠١٩م). الرضا والأداء الوظيفي للموظفات الإداريات: دراسة مقارنة بين الموظفات الإداريات في جامعتي الملك سعود الحكومية وجامعة الأمير سلطان الأهلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

المحتسب، لينة حسام (٢٠١٧م). واقع المناخ التنظيمي في الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل من وجهة نظر الإداريين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية ،٢(٧)، ١٠٥-١٢٣.

محمد، جمال عبد الله (٢٠١٥م). إدارة التغيير والتطوير التنظيمي. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

معمار، صلاح بن صالح (٢٠١٨م). واقع المناخ التنظيمي بجامعة طيبة كما يراه أعضاء هيئة التدريس بها. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤، ٤٥-٨٤.

المهنا، نوره (٢٠١٨م). التمكين الإداري وأثره على العملية الأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(١٩)،٤٣٣-٤٧٨.

المراجع الأجنبية:

Agada, J.(2014AD). Leadership Style, Motivation and Delegation in One Selected Tertiary Institution in Kogi State, Nigeria. International Journal of Public Administration and Management Research, 2(4),33-37.

Borah, S. (2019AD). Perception of the Faculty about the Importance of the Dimensions of Organizational Climate of Selected State Agricultural Universities. Indian Journal of Extension Education,55(4),47-50.

Musah, M., Ali, H. & Kamil, N. (2016AD). Organizational climate as a predictor of workforce performance in the Malaysian higher education institutions. Quality Assurance in Education,24(3),416-438.

Shah, S.& Kazmi, A.(2020AD). The Impact of Delegation of Authority on Job Satisfaction, Job Performance and Organizational Growth at Higher Educational Institutions in Sindh. Global Social Sciences Review,4(3)22-33

اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعّال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية

Strategic vigilance is an effective method for crisis management in educational institutions

د. أمل صالح عبد الجهني - جامعة ام القرى- المملكة العربية السعودية

Email: Amola3232@hotmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعّرف على دور اليقظة الاستراتيجية كأسلوب فعّال في إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية، ولتحقيق ذلك تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مُكّونة من (٩٥ موظف/ة العاملين في الإدارة العامة للتعليم بجدة. حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهدافها قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت ٣ محاور. وأشارت النتائج أن التغيرات الاقتصادية وشبكة الأنترنت ثم التغيرات التكنولوجية هي أولى مصادر المعلومات التي تعتمدها الإدارة العامة للتعليم، في حين جاء مصدر المنافسين الحاليين أو المرتقبين في المرتبة الأخيرة. كما أن مُستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم جاء بدرجة متوسطة، حيث جاءت في المرتبة الأولى اليقظة البيئية، تلتها اليقظة التكنولوجية ثم اليقظة التجارية. بينما جاءت اليقظة التنافسية في المرتبة الأخيرة. وأخيراً: اشارت النتائج إلى أن مُستوى فعالية مراحل اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات بالإدارة العامة للتعليم بجدة وفق استجابات أفراد العينة جاء بدرجة مرتفع، مما يؤكد أن هناك علاقة وثيقة بين اليقظة الإستراتيجية والأزمات التعليمية حسب استجابات أفراد العينة، حيث أكدوا على أن اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعّال لإدارة الازمات؛ حيث أنها تعمل على التنبؤ بالأزمات التربوية قبل وقوعها والعمل على تفاديها وذلك من خلال تبني فريق عمل داخل وخارج مؤسستها لترصد لمثل هذه الازمات. وأوصَت الباحثة بضرورة تكثيف الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية باليقظة الإستراتيجية وتكوين فريق عمل خاص بها. وتوجيه جهودها للوقوف على التشخيص الجيد للازمات التعليمية ومعالجة الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها، لقدرتها على التنبؤ المُبكر وإنشاء انظمة رصد للازمات التعليمية قبل وقوعها.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الاستراتيجية، إدارة الأزمات، الأزمة التعلمية، المؤسسات التعليمية.

Strategic vigilance is an effective method for crisis management in educational institutions/ Abstract

The study aimed to identify the role of strategic vigilance as an effective method in crisis management in educational institutions, to achieve this; The study tool was applied to 95 employees working in the General Administration of Education in Jeddah, which is a questionnaire prepared by the researcher. The study followed the descriptive approach. The results indicated that the economic changes, the Internet, and then the technological changes are the first sources of information adopted by the General Administration of Education. While competitors ranked last in these sources. The level of practicing strategic vigilance in the General Administration of Education came to a medium degree, and in the first place was the environmental vigilance, followed by the technological vigilance and then the commercial vigilance. While competitive vigilance came last. Finally: the results indicated

that the level of effectiveness of the stages of strategic vigilance in crisis management in the General Administration of Education in Jeddah according to the responses of the sample members was high, which confirms that there is a relationship between strategic vigilance and educational crises, according to the responses of the sample members, as they emphasized that strategic vigilance is an effective method for crisis management; As it works to predict educational crises before they occur and work to avoid them by adopting a working team inside and outside its institution to monitor such crises. The researcher recommended intensifying the interest of educational institutions in strategic vigilance and the formation of a working group for it. And directing its efforts to find out a good diagnosis of educational crises and the reasons that lead to their occurrence, because of its ability to predict early and establish monitoring systems for educational crises before they occur.
Keywords: strategic vigilance, crisis management, learning crisis, educational institutions,

اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعّال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية

مقدمة

العصر الحالي هو عصر التطورات والتغيرات المذهلة الناتجة عن ثورة المعلومات والانفتاح الثقافي، وهذا وَسّم جميع مجالات الحياة بطابع التحولات الجذرية بما فيها مَجال التربية والتعليم؛ ونتيجة هذه التطورات والتحديات ظهرت مجموعة من الأزمات أصبحت جزءاً من نسيج الحياة الإنسانية في أي مجتمع وسْمة من سمات الحياة العصرية، و حيث تواجه منظمات الأعمال المعاصرة ومؤسسات التعليم الكثير من التهديدات والتحديات فيما يتعلق بوجودها وتنافسيتها لتحقيق التميّز والاستدامة على المستوى المحلي والعالمي، كل ذلك في ظل مصفوفة معقدة من الأزمات والمخاطر والتغيرات والتطورات التكنولوجية وارتفاع في معايير الجودة والتميز، الأمر الذي اظهر الكثير من الاضطرابات في منظمات الأعمال والتعليم على السواء , حيث وجدت هذه المنظمات نفسها في مأزق البحث عن الطرق المناسبة لتحصين وضعها بغية المحافظة على موقعها التنافسي والمحافظة على استدامتها وازدهار اعمالها (غنيمة،٢٠١٤).

يعد اسلوب اليقظة الاستراتيجية من الاساليب المُنظمة في الإدارة الاستراتيجية، فهو يَخّتص بالتسّيير الأمثل للمعلومات التي تساعد صناع القرار على تطويرها، وضمان نشاطها وتحسين تنافساتها، وذلك من خلال خطوات عمل مدروسة بداية من جمع المعلومات من محيط المؤسسة، ومعالجتها، وتحليلها ثم نشرها، واستخدامها من أجل استغلال الفرص المتاحة، وتجنب المخاطر المحتملة، وكل هذا في طابع استباقي توقعي لمسايرة المتغيرات الخارجية. وهي من الأساليب الإدارية الحديثة، التي تَحّثُ على ضرورة الإنصات إلى بيئة المؤسسة من عُملاء وموردين وتكنولوجيا ومنافسين، إلخ، وذلك لما لهم من أهمية في صناعة القرارات الاستراتيجية. (صلاح الدين،٢٠٢٠)

مشكلة الدراسة:

لقد أصبح مفهوم إدارة الأزمات مُؤخراً المفهوم الأكثر طلباً والمنهجية الأعظم الحاحاً في التطبيق من قبل القطاعات التعليمية المختلفة، ومنها وزارة التعليم في المملكة متمثلة في الإدارات العامة للتعليم فيها، و خاصة مع تطورات العالم وأزماته المختلفة، إلا أن الرغبة في التطبيق تنقُصْها الكثير من المهارات والقدرات الإدارية والقيادية التي يجب أن يَتصّف بها القطاع التعليمي المسؤول عن إدارة الازمة، ومن واقع الازمة الحالية في التعليم وطبيعة إدارة الازمة التعليمية في جميع دول العالم و وزرات التعليم خاصة وفي ظل جائحة كورونا؛ نجد أن الحلول التي رافقت بداية الأزمة أتَتْ مُتباعدة التطبيق ومتأخرة في النتيجة النهائية لمظهر العملية التعليمية؛ الأمر الذي يجعل من غياب الاستراتيجيات الحديثة

والمنهجيات الإدارية الخاصة بالأزمات المتنوعة في بدايتها أمراً مُستغرباً؛ ذلك بالرغم من وجود العديد من الكفاءات التربوية والتعليمية. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بضرورة تبني أساليب تربوية حديثة كاليقظة الاستراتيجية لدى العاملين في الإدارة العامة للتعليم لقراءة الواقع ومعطياته، والتنبؤ بالمستقبل واحداثه، وإعطاء نتائج دورية، ثم ارفاقها بخطط حالية ومستقبلية؛ في سبيل المحافظة على العملية التعليمية مستمرة وناجحة ومقاومة الأزمات المختلفة منذ بدايتها وحال وقوعها وتجنب الخسارة الفادحة. مع الحاجة إلى تقييم دور القيادات في وزارة التعليم، وتنمية مهاراتهم القيادية خاصة فيما يتعلق بعمليات إدارة الأزمات التعليمية.

وحيث تجدر الإشارة إلى الأهمية البالغة لليقظة الاستراتيجية في مؤسسات الاعمال كافة و في قطاع التعليم بصفة خاصة وضرورة ايلاء هذه المنظمات لأهمية بناء مصفوفة النظم الفاعلة التي من شأنها ان تمكنها من الرصد والكشف عن الاشارات الضعيفة، وكذا كل ما يحدث في بيئتها وحراستها بعين لا تنام وبشكل دائم ومستمر ، و نظراً لوجود الكثير من الأزمات التعليمية التي تمر بها المؤسسات التربوية والتي تتميز بالمنافسة القوية في الميدان التعليمي من أجل البقاء و اقتناص الفرص وتجنب المخاطر التي تداهم طريقها وتشكل العقبة الكؤود في سبيل تحقيق اهدافها ورسالتها ، لذا فمن الضروري تفعيل أساليب و إجراءات للمحافظة على هذا التفوق والريادة. من خلال أدراك هذه المؤسسات ممثلة بقيادات إدارات التعليم التي تسير العملية التعليمية، لأهمية أسلوب اليقظة الاستراتيجية وتأثيرها على خفض حدة تأثير الأزمات التعليمة والتقليل من اثارها وإدارتها بفعالية لتحقيق أهدافها المرجوة. **ويُمكن بلورة مُشكّلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: هل اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعّال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية؟**

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية الاتية:

١- ما مصادر المعلومات التي تعتمد عليها الإدارة العامة للتعليم بجدة في تحقيق اليقظة الاستراتيجية؟

٢- ما مستوى ممارسات اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بجدة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣- ما مستوى فعالية مراحل اليقظة الاستراتيجية كأسلوب لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية؟

أهمية الدراسة

- **الاهمية النظرية:** تُعدّ هذه الدراسة إضافة إلى التراث النفسي المُتعلق بأثر اليقظة الاستراتيجية في إدارة الازمة التعليمية في المؤسسات التعليمية. لتشكّل انعكاس واقع اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمة التعليمية في مؤسسات الإدارة العامة للتعليم. كما تَسعّى إلى تسليط الضوء على أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تتبعها وزارات التعليم المحلية والعربية في تعاملها مع الأزمات التي قد تمر بها، كذلك تفيد في التعرّف على الأزمات التي يتعرّض لها التعليم العام.
- **الأهمية التطبيقية:** تَتبّدى الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال استهداف استراتيجيات إدارة الأزمة التعليمية وأبرزها اليقظة الاستراتيجية. ومساعدة الهيئات الإدارية والتعليمية في مختلف القطاعات؛ من خلال نشر ثقافة إدارة الأزمات التعليمية لديهم، وتوفير مناخ تنظيمي قادر على التعامل مع مختلف الأزمات.
- وأخيراً: تستمد هذه الدراسة أهميتها في رسم سياسات التعليم وأصحاب القرارات في قطاع التعليم العام والتعليم العالي، في المجال الإداري والتطوير المهني، وطرق إدارة الأزمات

مصطلحات الدراسة

- **اليقظة الاستراتيجية:** عرّفها كلا من (سحنون وثلايجية،٢٠١٨) بأنها "أسلوب منظم في الإدارة الاستراتيجية للمؤسسة، تركز على تحسين تنافسيتها، بجمع ومُعالجة ونشر المعْرفة المفيدة للتحكم في المحيط (التهديدات والفرص)،

هذا المنهج الذي يساهم في أخذ القرارات يستعمل وسائل معينة، ويُجند العُمال، ويرتكز على نشاط الشبكات الداخلية والخارجية.

- **إدارة الأزمات:** هي مُجمل الجهود والتهيئة الإدارية لمواجهة الأزمة المُحتملة أو الفعلية؛ من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة على جميع المتغيرات المُساهمة في حصول الأزمة. ومُحاولة السيطرة عليها وتوجيهها بما يخدم التخفيف من الأزمة أو إزالتها. (الهزايمة، ٢٠٠٤). وعرفتها الباحثة **إجرائيا** بأنها إدارة علمية رشيدة تقوم على البحث والحصول على المعلومات والمعرفة واستخدام المعلومات المناسبة كأساس للقرار المناسب وهي إدارة تقوم على التخطيط والتنظيم والرقابة والبُعّد عن الارتجالية والعشوائية.
- **المؤسسات التعليمية:** مفهوم يشير إلى المؤسسة الذي يكون الهدف الرئيسي من إنشائها هو التعليم مثل المدرسة أو الجامعة، وتكون معترف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم، ويمكن تعريفه **اجرائيا**: بأنه كل مؤسسة أو إدارة أو مدرسة أو قسم تم إنشاؤه بهدف التعليم ويتبع إدارة التعليم العام.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة اليقظة الاستراتيجية كأسلوب فعال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت تطبيق الدراسة على العاملين في الإدارة العامة للتعليم بجدة.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠ م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: اليقظة الاستراتيجية

تُعّد اليقظة أحد المتطلبات الأساسية التي تَسْبق تكوين الاستراتيجية، وجهود الاتصال الاستراتيجي لأي منظمة؛ حيث تلعب اليقظة الاستراتيجية دوراً مهما في صياغة القرارات الاستراتيجية الفعّالة، كما تساعد المؤسسة في الوصول إلى معلومات استخبارية حول بيئة المؤسسة، هذه المعلومات ضرورية؛ لالتقاط استجابة تنظيمية مدروسة للظروف المتغيرة، ولمواجهة التحديات من البيئة أو من أصحاب المصلحة. بالإضافة إلى أن تكييف خطط المؤسسة مع البيئة الديناميكية يتطلب العمل بأسلوب اليقظة الاستراتيجية؛ لتفسير التطورات وتحديد عوامل أو مسببات التغيير، والوصول إلى قرارات وإجراءات تؤدي إلى استراتيجيات جديدة (Arcos ,٢٠١٦).

مفهوم اليقظة الاستراتيجية

هناك العديد من التعّريفات التي قدمها نخبة من المختصين نجملها بالآتي: عرّفها (بومدين، ٢٠١٠) بأنها "عملية مستمرة تؤدي إلى الجمع المُخصص، والمُتكرر للبيانات أو المعلومات أو الاستخبارات، ومعالجتها وفقاً لغرض أو أكثر من أغراض المستخدمين باستخدام الخبرة ذات صلة بالموضوع أو طبيعة المعلومات المجمعة، تدفع المؤسسة إلى المساهمة في التغيير عوضاً عن الاقتصار على رد الفعل، فهي فعل إرادي جماعي يعتمد بالأساس على تبادل واقتسام المعلومات سواء على مستوى التحصيل أو التحليل، ومصدر للابتكارات من خلال تحفيز البحث عن أفكار جديدة وتطويرها". أما (Clar ,٢٠٠٨) فيرى أنها مُجموعة من العمليات التي تَتمّثل في البحث عن المعلومات الهادفة والفعالة ومعالجتها، ونشرها؛ لتكْون متوفرة في الوقت، والمكان المناسبان؛ لاستخدامها في اتخاذ قرارات فعّالة ومَصيرية، في حين يقول (عقون، ٢٠١٦) أنها نظام للرقابة المُستمرة للبيئة المُحيطة بالمؤسسة، تساعدها على التقاط مؤشرات استباقية، تعمل على تحليلها ومعالجتها وتخزينها وتوزيعها؛ لتوفير المعلومة الاستراتيجية، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وضمان الميزة التنافسية، وبالتالي الاستدامة. ويَرى (Liebowitz, 2006) أنها عبارة عن تجميع أنواع مختلفة من الذكاءات؛ لتوفير المعلومات والمعارف ذات القيمة العالية نحو اتخاذ القرارات الاستراتيجية التنظيمية، تركز على أفضل السّبل لوضع المُؤسسة في مواجهة التحديات والفرص المستقبلية؛ لتحقيق أقصى قدر من النجاح. كما عرفها (٢٠١٠,

Rothberg). بأنها "نظام معلوماتي تراقب وتتابع المؤسسة من خلاله البيئة الخارجية؛ للوقوف على الوضع الراهن، واكتشاف إشارات الإنذار المُبكر من أجل اتخاذ القرارات الاستراتيجية، والرشيدة في الوقت المناسب. وأخيراً: يعتقد (زرواط ومالحي، ٢٠١٤) أنها ذلك الإجراء الجماعي المُستمر الذي من خلال "مجموعة أفراد يجمعون بصفة تطوعية، ويستعملون المعلومات ذات الطابع الاستباقية، والتي تخص التغير المُحتمل الناتج في البيئة الخارجية للمنظمة؛ بهدف خَلْق فُرصْ أعمال، وتخفيض الأخطار، وعدم التأكد بصفة عامة"

أما بالنسبة لليقظة الاستراتيجية في الجامعات، فتتجسد في تواجد نظام معلوماتي داخل الجامعة يقوم برصد جميع متغيرات البيئة الخارجية باستمرار من أجل الكشف عن الفرص المُتاحة أمام الجامعات لاستغلالها، ومحاولة تجنب التهديدات التي تواجه الجامعات من خلال تقدم منافسيها، وأيضا من أجل التنبؤ بما سيحدث في الجامعات الأخرى من أجل اتخاذ قرار يساعد الجامعات في التعامل مع المتغيرات المستقبلية. (عبد العزيز،٢٠١٦). وعّرفها (الزهيري، ٢٠١٨) بأنها "عملية مستمرة من بحث وجمع ومعالجة للمعلومات الاستراتيجية، والقيام بنشرها من أجل استخدامها من طرف مُتخذي القرارات في مؤسسات التعليم العالي؛ لتحقيق التميز في الأداء، والتنافسية به."

ثانيا: أهمية اليقظة الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية

تُمَثل اليقظة الاستراتيجية الدور الحاسم في مراحل صياغة الاستراتيجية للمؤسسة، فهي بمَثابة حجر الأساس الذي ترتكز عليه جميع العمليات والخطط المستقبلية بالمؤسسة، وتبرز أهمية اليقظة من خلال إدارة الخطر الذي تتعرض له المؤسسات ومواجهة التهديدات الخارجية المحتملة بطرق فعّالة، وتُساعد المدراء على وضع البرامج البنّاءة من أجل الحَدّ من هذه التهديدات، والتكّيف معها؛ لتقليل الخسائر إلى الحد الأدنى (الشمري، ٢٠١٩.).

وأشار (Popovič et al, 2012) إلى دور أنظمة الذكاء الاصطناعي في تقديم معلومات جيدة للمنظمات والتي تعتبر ضرورية في عملية صنع القرار؛ هذا لأنها تزود العاملين بفرصة الوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب، وتحليلها بشكل فعّال، وبالتالي تتيح للمؤسسة اتخاذ القرار الرشيد واتخاذ الإجراء الصحيح. و على التفكير في المشكلة، والتخطيط لها والتنبؤ بها وحلها بطريقة مبتكرة. كما تشدد على التفكير التجريدي، والطرق المبتكرة لحل المشكلات في الوقت المناسب لاتخاذ الإجراءات الحاسمة من أجل النهوض بأهداف العمل، والتغلب على أي حدث مزعج يَلُوح في الأفق.

ثالثا: أبعاد اليقظة الاستراتيجية

تقسم أبعاد اليقظة الاستراتيجية على حسب ميدان النشاط المستهدف؛ حيث هناك أنواع متعددة تمت الإشارة إليها من قبل الكثير من الباحثين ومن هذه الأبعاد: اليقظة التسويقية، واليقظة التنافسية، واليقظة المجتمعية، بينما قسمها (عطية,٢٠١٧) إلى اليقظة التكنولوجية، والتنافسية، والوثائقية، والتسويقية، والبيئية، والتنظيمية.

١ -**اليقظة التجارية (يقظة التسويق):** يهتم هذا البُعد من أبعاد اليقظة بالعملاء وبالموردين(حديد، حديد، ٢٠٠٥)؛ حيث تهتم اليقظة التجارية بمتابعة تطور احتياجات العملاء على المدى الطويل، فالمنتجين (المقدمين للخدمة) بحاجة إلى الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات المستفيدين، وأذواقهم وتطور علاقاتهم بالمؤسسة، كما أنها تهتم بمتابعة عروض الموردين التي تتعلق بالمنتجات/ الخدمات الجديدة، إذا اليقظة التجارية تتكفل بالمتابعة المستمرة لتطور احتياجات العملاء، وقدرتهم على الوفاء ووضعية موردي المؤسسة، وقدرتهم على توفير المدخلات الأولية، الشيء الذي يسمح بالقول بأن المؤسسة يجب أن تكون على دراية تامة بالسوق، وظروفه من خلال المعلومات التسويقية التي تتعلق بالمستفيدين والمزودين والمقدمين للخدمة /المنتج، إذن نحتاج إلى تنمية قدرات ومهارات من توكل إليها مهمة الحصول على المعلومات (خلفلاوي، ٢٠١٧

٢- **اليقظة التنافسية:** والتي تهتم بالبحث والمعالجة والنشر للمعلومة المُتعلقة بمنافس المؤسسة، أي تتعلق بمراقبة المنافسين المباشرين وغير المباشرين، الحاليين والمحتملين، فاليقظة التنافسية تقوم بمتابعة استراتيجيات المنافسين، وسياساتهم التسعيرية، ومنتجاتهم وخدماتهم الجديدة، ونتائجهم المالية، والتوظيفات التي يقومون بها، وعملائهم، وعقودهم

الجديدة، اتصالاتهم، أو المقالات التي تنشر لهم في الجرائد، واتفاقياتهم، والتحالفات التي يقومون بها، ودخول منافسين جدد. هذا وتهتم اليقظة التنافسية بالبيئة التي تتطور فيها المؤسسة المنافسة، وهذا من خلال جمع المعلومات والمتحصل عليها من تحليل العمل، وتحليل المنافسة (نقاط القوة والضعف) من أجل استخراج النتائج، واستخدامها في اتخاذ القرارات بالمؤسسة. (حديد، حديد، ٢٠٠٥)

٣- اليقظة التكنولوجية: تشير اليقظة التكنولوجية إلى "الجهود المبذولة من طرف المؤسسة، والوسائل المُسّخرة، والإجراءات المتخذة بهدف الكشف عن كل التطورات، والمستجدات الحاصلة في الميادين التقنية والتكنولوجية، والتي تهم المؤسسة حاليا أو التي تهمها مستقبلاً، وتَتّمثل اليقظة التكنولوجية على العموم بجمع المعلومات العلمية، التقنية، والتكنولوجية؛ لاستغلالها في الإبداعات التكنولوجية. تحديد التقنيات أو التكنولوجيات المُتبعة من طرف المنافسين. الاهتمام بالتطور التكنولوجي بما فيه من: الاكتشافات العلمية، الإبداع في المنتجات والخدمات، التطور في طرق وأساليب العمل، ظهور مواد ومفاهيم جديدة. (الكلابي والموسوي والحدراوي، ٢٠١٨)

٤- **اليقظة البيئية:** وهي عملية البحث، والجمع، والمعالجة للمعلومات المتعلقة بالمحيط الكلي للمؤسسة، والقانون والتطورات السياسية، الاجتماعية والسياسية، واليقظة البيئية تسمح بمراقبة التطورات الجنائية، وقانون المالية، والشروط المنظمة للسوق، وتغير المواقف، وسلوك المستهلكين، والمخاطر) الفوضى والصراع، وما إلى ذلك ومن أهداف اليقظة البيئية هو تحفيز الإدارات على إعادة النَظر بالاستراتيجية العامة للمؤسسة؛ لغرض الحَدّ من مُستوى عدم التأكد الذي يتعلق ببيئتها، ويجب أن تكون المُؤسسة يقظة بيئياً، وعلى عِلم بالتطورات التي تحدث في بيئتها الخارجية، وقادرة على الرصّد البيئي المُستمر للحَدّ من التأثير السلبي، والأنشطة التي يقوم بها المنافسون. (الكلابي والموسوي والحدراوي، ٢٠١٨)

مراحل تطبيق اليقظة الاستراتيجية

هناك عدة نماذج توضح مراحل تطبيق اليقظة الاستراتيجية منها: نموذج فيرنا (Verna، ١٩٩٣) الذي ينظر لليقظة الاستراتيجية على أنها عملية تتم عبر زمنين يتكون كل زمن من ثلاث عمليات فرعية، يتعلق الزمن الأول برقابة وحراسة مصادر المعلومات (الرصد البيئي)، بينما يختص الثاني باستغلال المعلومات، كما هناك نموذج (Balmisse,٢٠٠٢) الذي يرى أن اليقظة تتكون من أربعة مراحل هي: جمع المعلومات، واستخلاصها، وتحليلها، وأخيراً نشرها، أما نموذج (lesca,٢٠٠٣) فقد قسم مراحل تطبيق اليقظة الاستراتيجية إلى ثلاثة مراحل مختلفة، وهي التي سوف تركز عليها الدراسة وهي: (فيروز وسكر، ٢٠١٠)

١ -**البحث عن المعلومات وجمعها:** تتمثل هذه المرحلة في المعرفة الجيدة لبيئة العمل، بغرض معرفة كل ما يجري فيها، وتبدأ من تحديد المُستهدف، والذي سيتم تركيز كل مجهودات اليقظة عليه، وهناك مجموعة من الأسئلة مهمة في عملية الجمع: لمن نراقب؟ ماذا نراقب؟ أين توجد المعلومة؟ ثم تتبعها عملية الجرد لكل المعلومات الموجودة في المؤسسة، وتنتهي بوضع خطة عمل أي تحديد مصادر المعلومات.

٢ -**تحليل المعلومات ومعالجتها:** في هذه المرحلة يتم تحليل وتركيب كل المعلومات المجمعة، وترجمتها وتقديمها في شكل تقارير أو جداول أو أشكال بيانية، وتهدف هذه المرحلة إلى فرز وترتيب المعلومات بحيث لا تحتفظ إلا بالمعلومات التي تعطي قيمة أكبر لاتخاذ القرار.

٣ -**نشر المعلومات واتخاذ القرار:** عند انتهاء عملية التحليل والتركيب نتحصل على معلومات معالجة، ولا تكون لهذه الأخيرة أي قيمة إذا تم احتجازها، ولم يتم نشرها في الوقت المناسب، وإلى الشخص المناسب؛ لاتخاذ القرار المناسب، فكل المراحل السابقة لا تجدي نفعاً إذا لم تنشر المعلومات لتصّل إلى مُتخذِ القرار بالمؤسسة، ثم تأتي **مرحلة أخيرة، وهي مراجعة الآثار الناتجة عن القرار المتخذ،** ويتطلب إنجاز هذه المراحل مهارة عالية.

ويتضح مما سبق أن اليقظة الاستراتيجية هي عملية منظمة تبدأ من مرحلة جمع وتحليل ونشر المعلومات لمراقبة البيئة الخارجية، كما أنها منهج فعّال لصنع القرارات؛ حيث أنها تساهم في الانتقال من رصد الإشارات الضعيفة للوصول إلى مرحلة اليقين والتأكد. كما يستوجب القيام بتلك المراحل بدون انقطاع وبجدية وصرامة كبيرتين لضمان فعّالية اليقظة يجب توفير مجموعة من الشروط والمتطلبات الأساسية.

المحور الثاني: إدارة الأزمات التعليمية

إن الأزمات التعليمية غدت أمراً وارد الحدوث، وليس بالمفاجئ في الوقت الذي يعاني فيه العالم من الكثير من الأزمات والحروب والخسائر على كافة الاصعدة، بالإضافة إلى الانفجار التكنولوجي والتعليمي المعاصر، الحقيقة التي تجعل من إدارة الازمة التعليمية في المنظمات أمراً واجباً لابد من التدريب عليه للهيئات الإدارية والتعليمية على السواء، إن الأزمات التعليمية تخطت أزمات الرسوب الطلابي، و ضعف المناهج والمخرجات التعليمية، و التسّرب والعُنف الطلابي، وركاكة طرق التعليم وعدم جودتها؛

وكل قطاع او بلد قد يتعرض لأزمات وكوارث قد تعطل خططه الاستراتيجية، ولكنه يضع في حساباته العوائق والمخاطر فتكون لديه خطط مرنة وقابلة لوضع خطط بديلة مؤقتة. والمملكة العربية السعودية – ولله الحمد – لها تجارب ناجحة في إدارة الأزمات، حيث فرضت جائحة كورونا لكونها الأزمة ذات الخطورة العالية في وقتنا الحالي على كافة القطاعات التعليمية الكثير من التحديات والتغيرات التي تهدد العملية التعليمية، والتي فرضت التباعد الاجتماعي والجسدي وتسببت بالانقطاع عن التعليم خوفًا من زيادة تفشي الوباء ؛ مما أدى ذلك للتوجه نحو الإغلاق التام للمدارس، وحيث سطرت المملكة مثالا يحتذى به في سرعة **تشكيل لجنة عليا مختصة في وزارة التعليم تتبع للجنة وزارية تترأسها وزارة الصحة لمتابعة مستجدات انتشار وباء كورونا، وبادرت الوزارة إلى تحديد باقة منوعة من خيارات التعليم عن بُعد لأكثر من ستة ملايين طالب وطالبة، وذلك بعد عشر ساعات من قرار تعليق الدراسة، و تطبيق التفاعل المتزامن والغير متزامن في سبيل استمرار العملية التعليمية** .

وقد تحدث الأزمة التعليمية تحدث نتيجة تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسة للنظام التعليمي ويشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقائه.

وقد عرّف (أحمد،٢٠١٢) الأزمة التعليمية بانها "هي نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المُحيطة بالنظام التعليمي أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام التعليمي ويشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقائه. أما (سامح،١٩٩٧) فعرفها بأنها هي" وجود عائق أمام الطريقة المقبولة والمرغوب فيها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة ويحث الناس لتفتيت الأنماط الاجتماعية التربوية السائدة التي يقبلها المجتمع ويسلم بها "

وفي ظل المستجدات الأخيرة التي طرأت على العالم اليوم، والتحديات التي تُعِيق تحقيق أهدافه وتطبيق تصوراته وغاياته؛ نجد أن التحديات المختلفة التي تواجهها الدول سببت توقف للجانب المعيشي والاقتصادي فيها، أما التحدي الأكبر يتمركز في مدى فعالية سير العملية التعليمية والتربوية في الدول بمختلف أيديولوجياتها وتوجهاتها؛ حيث أدى ظهور فايروس (Covid-19) المستجد إلى تغيير عدة خطط تعليمية على مستوى العالم والمستوى المحلي، والذي استوجب وجود عمليات لإدارة الأزمة الحديثة مِن قِبَل المراكز التعليمية والتربوية، وتوافر الخطط التعليمية المساندة. لقياس واقع إدارة الأزمة في ظل فايروس (Covid-19)، والتأكيد على أهمية قراءة الواقع وقياسه، وتقديم الحلول المناسبة والتصورات الملائمة. وتدريب وتنمية المراكز والمستويات الوظيفية المختلفة بوزارة التعليم بكافة قطاعاتها على أساليب إدارة الأزمات المختلفة. (العريفان، ٢٠٢١)

المحور الثالث: دور اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات التعليمة

تشكل اليقظة الاستراتيجية ركناً مهماً في مجابهة تحديات العصر، إذ أنها تمثل حالة صلة بين الماضي والحاضر والمستقبل، فاليقظة الاستراتيجية تعتبر إبداعاً تنظيمياً ينتقل بالمنظمة من الاعتماد على المعلومات العادية عن التغيرات التي تحدث في محيطها إلى إشارات الإنذار المسبق التي يكون الهدف منها هو استباق التغيرات وتفعيل تكيف المنظمة معها. فاليقظة الاستراتيجية، تسمح للمنظمة أن تبقى على علم دائم بما يحيط بها، ولا تتفاجأ بما ينتج حولها . وهذا يبرز علاقة اليقظة الاستراتيجية بإدارة الأزمات،

كما أنها هي وسيلة من وسائل التحكم في البيئة سواء الداخلية أو الخارجية، وهي تلزم المسير وباقي أفراد المنظمة على البقاء يقظين باستمرار على الأحداث الخارجية والتغيرات الداخلية، والحذر من نتائج التفاعل بين عوامل البيئة الداخلية وعوامل البيئة الخارجة، أي المراقبة المستمرة للمحيط من أجل وضع أهداف إستراتيجية. فالبُعد الإستراتيجي لها يتجسد في الثلاثية (استقبال، ترجمة، تنفيذ) للمعلومات التي تستغل كمورد استراتيجي مهم لصنع القرارات التي تواجه بها المنظمة بيئتها، وعليه يمكن للمنظمات أن تعتمد على وسائل اليقظة الإستراتيجية المتمثلة في التشخيص الاستراتيجي وتصميم الاستراتيجيات المختلفة، من أجل التكيف مع متغيرات بيئتها الخارجية واستغلال الفرص أحسن استغلال وتجنب التهديدات أو الأزمات التي تجعل المنظمات تخضع للاستجابة السلبية للبيئة الخارجية وهذا ما يهدد بقاءها وتطورها. (ليتيم، نجيمي، ٢٠١٨)

وقد أشار كلا من (ليتيم، نجيمي، ٢٠١٨) إلى أن عملية الإصغاء المسبق والإرادي إلى بيئة المنظمة الخارجية أصبحت ضرورة حتمية بغرض فتح منافذ على الفرص المناسبة لاستغلالها في وقتها أو لمعرفة الأخطار وكيفية تفاديها والتقليل من آثارها. وتعتبر اليقظة الإستراتيجية وسيلة لتدعيم مصادر معلومات المنظمة وتدعيم قدرتها على الدفاع والهجوم، وكذا السبيل لإبطال تأثير الأزمات التي تواجهها او الحد منها.

ومن هنا نستنتج ان اليقظة الإستراتيجية نظام يساعد في اتخاذ القرارات بالمراقبة والتحليل للمحيط العلمي، التقني، التكنولوجي والمؤثرات الاقتصادية الحاضرة والمستقبلية لالتقاط التهديدات والفرص التطويرية، حيث يعتمد سياق اليقظة الإستراتيجية على القيام بتشخيص داخلي وخارجي للمنظمة، أثناء المرحلة الأولى، من أجل معرفة مكامن قوتها وضعفها وقدرتها على انتهاز الفرص وتجنب الأخطار عن طريق تجميع وتحليل المعلومات المتوفرة في بيئة المنظمة الداخلية والخارجية. كما يتم وضع خطّة في سياق اتخاذ تنفيذ الخطط الإستراتيجية، أثناء المرحلة الثانية، عن طريق إدراج المعلومات محل القرار الإستراتيجي.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (مختار، بوخطوة،٢٠١٥) الى التعّرف على واقع إدارة الأزمات في جامعة عمر المختار فرع درنة، من خلال الأبعاد الآتية: المرحلة، نوع الأزمة، أثرها. فقد قام الباحثان بتطوير استبانة لتحقيق ذلك، وتكّون مجتمع الدراسة من (٦٠) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة عمر المختار، أشارت الدراسة إلى أن ثقافة إدارة الأزمة لدى مُتخذّي القرار في الجامعة حَظْيت بمستوى مرتفع، وأن المؤسسة قيد الدراسة تمر بمرحلة نضج الازمة. كما خلصت الدراسة إلى تأثر مؤسسات التعليم العالي بالأزمة السياسية التي تعصف بالبلاد من خلال عدم قدرتها على ضبط مواعيد الدراسة والامتحانات، وتوقف تعليق الدراسة بشكل مستمر، وأخيرا قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي يؤمل اتباعها لتعزيز وتدعيم إدارة الأزمات بالجامعة قيد الدراسة.

أما دراسة (غنيمة، ٢٠١٤) فهدفت التعّرف إلى مّتطلبات إدارة الأزمات الّتعليمّية في المدارس الثّانوية في مدينة دمشق. والتي أشارت نتائجها إلى الأهمية الكبيرة لهذه المحاور في تحديد أهم متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس

الثانوية بدمشق. ويمكن ترتيب المجالات الخاصة بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية" في دمشق. حسب استجابة أفراد عينة البحث ترتيباً تنازلياً وفق درجة الأهمية كما يأتي: مجال فريق العمل، مجال نظم الاتصالات .مجال المعلومات، مجال المهارات القيادية، مجال التخطيط. وكانت المتطلبات الثلاثة الأولى بالنسبة للأهمية الخاصة **بمجال المعلومات** لإدارة الأزمات التعليمية كالاتي: أن تتوافر لدى إدارة المدرسة قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية. أن تحدد إدارة المدرسة الاشخاص المخولين بدخول قاعدة بيانات قبل وقوع الازمة التعليمية أو أثناء وقوعها. أن تحتفظ إدارة المدرسة بنسخة احتياطية من المعلومات حرصاً عليها من التلف أو الضياع في حال حدوث الأزمات التعليمية. أما المتطلبات الثلاث الأولى لأهمية الخاصة **بمجال نظم الاتصالات** لإدارة الأزمات كالآتي: أن تحدد إدارة المدرسة لأولياء الأمور كيفية الاتصال بهم في حال وقوع الأزمات التعليمية. أن تجد المدرسة طرائق اتصال مع جهات حكومية عند وقوع الأزمات التعليمية. أن تذلل إدارة المدرسة صعوبات الاتصال والتعامل مع الجهات اللازمة لمواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الطوارئ، الدفاع المدني). أما المتطلبات الثلاث الأولى لأهمية الخاصة **بمجال المهارات القيادية** لإدارة الأزمات كالآتي: أن يمتلك مدير المدرسة مهارات تؤهله للسيطرة على الأزمة التعليمية. أن تتوافر لدى مدير المدرسة خبرة كفية تساعده على اتخاذ القرارات في الظروف الطارئة. أن يهتم مديري المدرسة بعنصر الوقت في اتخاذ القرار عند وقوع الأزمات التعليمية. أما المتطلبات الثلاث الأولى لأهمية الخاصة **بمجال فريق العمل** لإدارة الأزمات كالآتي: أن يتم تشكيل فرق عمل مختلفة ومتعددة لحل العديد من الأزمات التعليمية المحتملة. أن يتوافر في المدرسة كفاءات بشرية متميزة قادرة على التعامل مع الأزمات التعليمية. أن يهتم بتزويد المدرسين بالأدوات وأجهزة الاتصال سريعة معهم للاتصال بهم في حال حدوث مخاطر. وأخيرا: لم يؤثر متغير سنوات الخبرة ومتغير المؤهل العلمي في استجابات افراد عينة البحث، تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية. في حين كان هناك تأثير لمتغير تابعية المدرسة في استجابات أفراد عينة البحث، تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية لصالح المدارس الخاصة.

في حين هدفت دراسة (عواید، طلبية ،٢٠١٩) إلى التعّرف على دور اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات بالمديرية العملية لاتصالات الجزائر بالوادي من خلال دراسة ميدانية على الموظفين بالمؤسسة، ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع استبانة على (٥٦) موظف. توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: يوجد دور ذو دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية يساهم في إدارة الأزمات بمؤسسة اتصالات الجزائر بالوادي. يوجد دور ذو دلالة إحصائية لمراحل اليقظة الاستراتيجية يساهم في إدارة الأزمات بمؤسسة اتصالات الجزائر بالوادي. يوجد دور ذو دلالة إحصائية لنظام اليقظة الاستراتيجية يساهم في إدارة الأزمات بمؤسسة اتصالات الجزائر بالوادي. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية لطرق ووسائل اليقظة الاستراتيجية يساهم في إدارة الأزمات بمؤسسة اتصالات الجزائر بالوادي. توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية تعطي للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، المستوي الوظيفي.

وقام (أبو سمرة واخرون ،٢٠١٢) بدراسة بعنوان إدارة الأزمات لدى أقسام التربية الرياضية ودوائرها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر طلبتها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي، وهدفت التعّرف إلى واقع إدارة الأزمات لدى اقسام التربية الرياضية ودوائرها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر طلبتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لهذا الواقع كانت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بأن تتولى اقسام التربية الرياضية ودوائها اهتماما أكبر بإدارة الأزمات في مراحلها المختلفة بشكل عام، وبمرحلة ما قبل الازمة بشكل خاص، مع ضرورة معالجة المعوقات التي تحد من توافر إدارة قادرة على مواجهة الأزمات ضمن اليات مقترحة.

ومن جانب آخر؛ قام (القرم،٢٠٠٨) بتطوير أنموذج لإدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي في دراسته بعنوان تطوير النموذج لتطوير الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بالأردن. حيث هدفت الدراسة إلى وضع الأساليب المناسبة

للتعامل الفاعل مع الأزمات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأشارت النتائج إلى وجود وعي مرتفع في مؤسسات التعليم العالي في الأردن عن إدارة الازمات، والقدرة على مواكبة التغيرات والطارئة وتجاوزها، مما يعكس وجود توجه إيجابي لدى شريحة كبيرة من قادة مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وقدم الباحث عدة توصيات؛ منها: انشاء دائرة خاصة بإدارة الأزمات في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.

وقامت (الموسى، ٢٠٠٦) بتصور مُقترح في دراسة بعنوان إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض؛ حيث هدفت إلى معرفة الأسس النظرية لإدارة الأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر، وواقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وتطوير تصور مقترح لإدارة الأزمات في التعليم العام بالرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وأشارت النتائج أن أكثر الأزمات حدوثاً في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض هي الاعتداءات البدنية ما بين الطلاب، وأقل الأزمات حدوثاً الأعمال الإرهابية. وتتوافر مقومات إدارة الأزمات بمدارس البنات بصورة أكبر من مدارس البنين، ولا يؤدي المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية لمديري ومديرات المدارس على توافر مقومات إدارة الأزمات في المدارس. واوصت الدراسة تبنّي التصور المقترح في مدارس التعليم العام بالرياض لمعالجة جوانب الضعف والقصور في مواجهة الأزمات التي تقع في لمدارس ومساعدة المدارس في توفير بيئة تربوية امنه وإيجابية تشجع الطلاب على التعلم البناء والمثمر.

في حين قام (الشمراني ،٢٠٠٤) بدراسة بعنوان إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ والتي هدفت التعّرف على كيفية تعامل العاملين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وأشارت النتائج إلى استجابة عالية للعاملين الإداريين في التعامل مع الأزمات من خلال الاستفادة من عمليات المراحل الخمسة مرتبة حسب أهميتها: التعلم، الاستعداد، الوقائية، استعادة النشاط، واحتواء الاضرار. أما استجابة العاملين لاكتشاف إشارات الإنذار فكانت متوسطة، وأيضا كانت استجابة العاملين للتحكم والسيطرة على المعوقات الإنسانية والتكنولوجيا التي تواجههم متوسطة، واستجابتهم منخفضة نحو القدرة على التحكم والسيطرة على المعوقات التنظيمية. وأوصى الباحث بضرورة التدريب والتأهيل للعاملين الإداريين لتنمية القدرة على التنبؤ واكتشاف إشارات الإنذار، مع التركيز على أنظمة المعلومات والاتصال، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية في هذا المجال.

كما هدفت دراسة (احمد،٢٠٠٨) إلى الإجابة على كيف يمكن الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق أسلوب إدارة الأزمة في التعليم الجامعي المصري؟ وما ماهية وطبيعة الأزمة وأسلوب إدارة الأزمة؟ وما أهم ملامح خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق أسلوب إدارة الأزمة في تعليمها الجامعي؟ وما طبيعة الأزمة التعليمية وتداعياتها ومظاهرها في التعليم الجامعي المصري وأساليب إدارتها؟ وأخيرا: ما أوجه التشابه والاختلاف بين دولتي الدراسة في إدارة الأزمة في التعليم الجامعي وما أهم القوي والعوامل الثقافية التي تقف وراء ذلك. حيث توصلت إلى النتائج من خلال الدراسة التحليلية المقارنة إلى أن جوانب الاتفاق هي: تتفق مصر مع الولايات المتحدة الأمريكية في إن كلاٍ منهما يعاني من أزمات خطيرة تهدد كيان التعليم الجامعي، أن كلا منهما يبحث عن الأسلوب المناسب لحل أزماته. وجوانب الاختلاف: تختلف مصر عن الولايات المتحدة الأمريكية في الأسلوب، حيث نجد اهتمام التعليم الجامعي الأمريكي بتطبيق أسلوب إدارة الأزمة بعكس التعليم الجامعي المصري، الوعي المجتمعي الأمريكي بتقديم المساعدات للجامعات الأمريكية، توفير التمويل اللازم لدعم مركز إدارة الأزمة بالجامعة، ثقافة العاملين داخل الجامعات الأمريكية بأهمية التزام كل منهم بأدواره في أوقات الأزمات، اهتمام القيادات الجامعية بتقديم كافة التسهيلات لمركز إدارة الأزمة وفريقه للعمل الاهتمام بإعادة النشاط والحيوية للجامعة في أسرع وقت ممكن لتزاول أعمالها, وقد قدمت الباحثة تصور مقترح

لإدارة الأزمة في التعليم الجامعي المصري يقوم على أسس علمية لاستخدام أسلوب إدارة الأزمة بالاستفادة من تجربة الجامعات الأمريكية في ضوء الواقع المصري.

أما جيل (jill,2015) فقام بدراسة هدفت دراسة استجابات القيادات الجامعية في مواجهة الأزمات، ومدى تأثير القيادة في عملية مواجهة وإدارة الازمة وطرق معالجتها: استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على المقابلات الشخصية للقادة الإداريين والعاملين الإداريين ، حيث أظهرت النتائج مدى فعالية الجامعات في مواجهة الأزمات داخل الحرم الجامعي واستخدام الأساليب القيادية المختلفة في التعامل معها بنجاح ،واظهرت النتائج أيضا التواصل الفعال بين القياديين الإداريين والإدارات المختلفة والتحديث المستمر للمعلومات الذي له دور أساسي في إدارة الأزمات. واوصت الدراسة ضرورة التحسين المستمر لعمليات إدارة الأزمات في الجامعات عن طريق التعلم المستمر والتنمية المهنية للقياديين الإداريين، مع التعلم من دروس الأزمات السابقة لعدم تكرارها.

وقامت كيلساي (kelsay , 2007) بدراسة بعنوان" بعد الأزمة، كيف تستجيب الجامعات لردود فعل الطلبة"، هدفت معرفة ردة فعل الطلبة ومدى تأثرهم بالأزمات التي تحدث في جامعاتهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات الصلة .طبقت في ثلاث جامعات university interlaken, university luzern: college bernعن طريق المقابلات التي تمت مع الإداريين والطلبة وأولياء الأمور، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير لتلك الأزمات على الطلبة وأولياء الأمور، مما أَدى بهم الاختيار جامعات وكلبات أخرى غير التي ُذكرت، وأوصت الباحثة بتعزيز التواصل بين العاملين أثناء الأزمات وتبنيّ التواصل الفعّال والتخطيط كعاملين أساسين في إدارة الأزمات

التعقيب على الدراسات السابقة.

- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي اعتمدت عليه الدراسة الحالية.
- أشارت معظم النتائج إلى أهمية اليقظة الاستراتيجية لكافة المؤسسات بشكل عام، والمؤسسات التعليمية بشكل خاص.
- أشارت جميع الدراسات إلى أن اليقظة الاستراتيجية تسهم في تعزيز القدرة المؤسسية وتحقيق ميزة تنافسية
- استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعّرف على الأسس النظرية لليقظة الاستراتيجية ومراحلها، وفي بناء أداة الدراسة

إجراءات الدراسة

أولا: مجتمع الدراسة وعينتها

يُمثل مجتمع الدراسة جميع القيادات الأكاديمية والادارية في الإدارة العامة للتعليم بجدة، والبالغ عددهم (٢٣٠) شخص، اما عينة الدراسة فتكونت من (٩٥) شخص من أصل مجتمع الدراسة الكلي. وقد تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) إلكترونياً عبر البريد الإلكتروني لأفراد العينة.

ادوات الدراسة:

أولا: استبانة فعالية اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات التعليمية: قامت الباحثة بتطوير استبانة لمعرفة فعالية اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات التعليمية بالرجوع إلى الأدب السابق. تضمنت عدة محاور: **المحور الأول**: مصادر المعلومات التي تعتمد عليها الإدارة العامة للتعليم بجدة لتحقيق اليقظة الاستراتيجية. **المحور الثاني**: مستوى ممارسات اليقظة الاستراتيجية. **المحور الثالث** دور اليقظة الاستراتيجية كأسلوب فعّال في إدارة الأزمات. وتم التحقق من **الصدق الظاهري** للاستبانة وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى، حيث عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على سبعة من المختصين في مجال الإدارة التربوية، وطُلب منهم الحكم على مدى ملائمة الفقرات وانتمائها للبعد الذي وضعت فيه، ومدى جَودة صياغة الفقرات ووضوحها. واجرت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم. ولقياس مدى ثبات أداة

الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل مرتفع (٠,٩٣٧). وهذا مؤشر على الاتساق بين فقرات أداة الدراسة، ومناسبة الأداة لأغراض الدراسة.

- **منهج الدراسة:** اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باعتباره أفضل المناهج المُتاحة لدراسة الظاهرة موضوع البحث. ولملاءمته لطبيعة أهداف البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول "ما مصادر المعلومات التي تعتمد عليها الإدارة العامة للتعليم بجدة في تحقيق اليقظة الاستراتيجية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مصادر الحصول على معلومات اليقظة الاستراتيجية في الإدارة العامة للتعليم بجدة، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمصادر الحصول على معلومات اليقظة الاستراتيجية مرتبة تنازليا

المصدر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
التغيرات الاقتصادية	2.600	0.539	عالية	١
شبكة الانترنت	2.578	0.543	عالية	٢
التغيرات التكنولوجية	2.511	0.626	عالية	٣
الملتقيات والمؤتمرات	2.444	0.624	عالية	٤
الجرائد والمجلات	2.378	0.576	عالية	٥
التغيرات الاجتماعية	2.244	0.645	متوسطة	٦
المتغيرات القانونية	2.244	0.609	متوسطة	٧
المستفيدون	2.178	0.716	متوسطة	٨
المنافسون	2.244	0.691	متوسطة	٩
مصادر المعلومات ككل	٢,٣٥١	٠,٣٥١		

يبين الجدول (١) أن الإدارة العامة للتعليم بجدة تعتمد على عدة مصادر للمعلومات لتحقيق اليقظة الاستراتيجية؛ حيث جاء الاعتماد على مصادر المعلومات بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي٢,٣٥١ وانحراف معياري **٠,٣٥١**. وجاءت التغيرات الاقتصادية في المرتبة الأولى لمصادر معلومات اليقظة ضمن الدرجة الكبيرة، تلتها شبكة الأنترنت ثم التغيرات التكنولوجية، والملتقيات والمؤتمرات، والجريدة الرسمية والمجلات المتخصصة والأخبار الاقتصادية والمالية جميعها بدرجة كبيرة. بينما جاء المستفيدون، والتغيرات الاجتماعية، والتغيرات القانونية بمستوى متوسط، وجاء المنافسون الحاليين أو المرتقبين في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط أيضا.

وربما تعزو هذه النتيجة إلى أن التغيرات الاقتصادية في الفترة الحالية تُعّد من أكثر التغيرات حِدّة وتأثيراً على المؤسسات التعليمية، وخاصة إدارة التعليم بجدة؛ باعتبارها مؤسسة حكومية تعتمد على التمويل الحكومي بدرجة كبيرة تصل إلى ٩٩ %. وقد جاء الأنترنت في المرتبة الثانية؛ نتيجة لكون الأنترنت أصبح مصدراً مهماً للمعلومات لكافة المؤسسات خاصة في الفترة الحالية .بينما جاء المنافسون الحاليون أو المرتقبون في المرتبة الأخيرة؛ وربما يرجع ذلك إلى أن المؤسسات الحكومية التعليمية تعمل جاهدة للحفاظ على سرية المعلومات هذا من جانب، فضلاً عن أن إدارات ووزارات التعليم في كل مجتمع هي وليدة المجتمع وظروفه، ومن ثم تعتمد بشكل أكبر على ما يحدث بالمجتمع نفسه أكثر من أي مجتمع آخر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى ممارسات اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بجدة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى ممارسات اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بجدة، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول ٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بأبعاده

المصدر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
اليقظة البيئية	2.325	٠,٤٢٥	متوسطة	١
اليقظة التكنولوجية	2.268	٠,٤٣١	متوسطة	٢
اليقظة التجارية	2.174	٠,٤٣٤	متوسطة	٣
اليقظة التنافسية	2.069	٠,٣٨٦	متوسطة	٤
اليقظة الاستراتيجية ككل	(٢٠٩,٢)	(٣٦٥,٠)		

يبين الجدول (٢) أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بجدة وفق استجابات أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢٠٩,٢) وانحراف معياري (٣٦٥,٠)، وجاءت في المرتبة الأولى اليقظة البيئية ضمن المستوى المتوسط، تلتها اليقظة التكنولوجية ثم اليقظة التجارية ضمن المستوى المتوسط. بينما جاءت اليقظة التنافسية في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، وقد يرجع ذلك إلى هناك العديد من الممارسات تقوم بها بالإدارة العامة للتعليم بجدة لتحسين جودة خدماتها بشكل مستمر مثل الوقوف على نقاط القوة والضعف ببيئتها الداخلية وكذلك العمل على اقتناص الفرص ومواجهة التحديات في رسم وتنفيذ خططها الاستراتيجية، وكذلك تعمل دائما على مواكبة التطور المستمر في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صلاح الدين، ٢٠٢٠) التي أشارت الى أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس جاء بدرجة متوسطة،

١- **السؤال الثالث ما دور مراحل اليقظة الاستراتيجية كأسلوب لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية؟** للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد الدراسة، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فعالية مراحل اليقظة الاستراتيجية في إدارة الازمات

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مُستوى الموافقة
البحث عن المعلومات وجمعها	45.9500	5.20686	مرتفع
تحليل المعلومات ومعالجتها	٤٤.5750	٤.63391	مرتفع
نشر المعلومات واتخاذ القرار	٤٢.8125	4.98826	مرتفع
مراجعة الآثار الناتجة عن القرار المتخذ	٢٦.8000	3.04531	متوسط
المتوسط الكلي	١٦٩.6625	١٧.62562	مرتفع

يبين الجدول (٣) أن مستوى فعالية مراحل اليقظة الاستراتيجية في إدارة الازمات بالإدارة العامة للتعليم بجدة وفق استجابات أفراد العينة جاء بدرجة مرتفع بمتوسط حسابي (١٦٩,٦٦٢٥) وإنحراف معياري (17.62562)، وجاءت في المرتبة الأولى مرحلة البحث عن المعلومات وجمعها، ولعل ذلك يعود على وضع إدارة التعليم جل اهتمامها وجهودها على التعرف على مراكز الاهتمام التي يمكن أن تكون مشتركة بين أعضاء جهاز الكادر الوظيفي فيها، ومعرفة كيف يتم الوصول إلى المعلومات وجمعها.، تلتها مرحلة تحليل المعلومات ومعالجتها ويعود ذلك الى تكاتف جهود أعضاء فريق العمل بالإدارة العامة للتعليم في التحقق من المعلومات وفحصها بشكل دقيق وتمييز الإشارات الضعيفة والقوية واستخلاص مادة معلوماتية تكون مدخلا مهما لعملية التوقع، ثم تخزين المعلومات في ملفات مفهرسة وتوثيقها جيدا حتى يتم الرجوع اليها بسهوله عند الطلب، وتلخيص المعلومات ليتم نشرها لطالبيها في الإدارة .ثم مرحلة نشر المعلومات

واتخاذ القرار حيث سعت فيها الإدارة العامة الى وضع المعلومات والمعرفة المناسبة الناتجة عن عمليتي الانتقاء والمعالجة في متناول المسئولين المناسبين لاتخاذ القرارات الإستراتيجية. حيث جاءت المراحل الثلاث الأولى ضمن مستوى موافقة مرتفع. بينما جاءت مرحلة مراجعة الآثار الناتجة عن القرار المتخذ في المرتبة الأخيرة بمستوى موافقة متوسط؛ حيث تحتاج الإدارة العامة لبذل المزيد من الجهود لمراجعة الاثار الناتجة عن اتخاذ القرارات لترقى الي المستوى المطلوب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القرم،٢٠٠٨) أشارت النتائج إلى وجود وعي مرتفع في مؤسسات التعليم العالي في الأردن عن إدارة الازمات، والقدرة على مواكبة التغيرات والطارئة وتجاوزها. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (أبو سمرة واخرون ،٢٠١٢) التي اشارت الى أن درجة إدارة الأزمات لدى أقسام التربية الرياضية ودوائرها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية كانت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة ارتفاع مستوى فعالية تطبيق مراحل اليقظة الاستراتيجية إلى العديد من الممارسات تقوم بها بالإدارة العامة للتعليم بجدة لتحسين جودة خدماتها بشكل مستمر مثل الوقوف على نقاط القوة والضعف ببيئتها الداخلية وكذلك العمل على اقتناص الفرص ومواجهة التحديات في رسم وتنفيذ خططها الاستراتيجية، وكذلك تعمل دائما على مواكبة التطور المستمر في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. مما يرقى بمستوى الخدمات التي تقوم بها الإدارة الى المستوى المطلوب، وقوة

أنظمة المعلومات خاصة اليقظة التكنولوجيا. مما يؤكد أن هناك علاقة معتبرة بين اليقظة الإستراتيجية والازمات التعليمية حيث أنها تعمل على التنبؤ بالأزمات التربوية قبل وقوعها والعمل على تفاديها وذلك من خلال تبني فريق عمل داخل وخارج مؤسستها لترصد لمثل هذه الازمات.

التوصيات:

ضرورة تكثيف الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية باليقظة الإستراتيجية وتكوين فريق عمل خاص بها. وتوجيه جهودها للوقوف على التشخيص الجيد للازمات التعليمية ومعالجة الاسباب التي تؤدي الى حدوثها، لقدرتها على التنبؤ المبكر وانشاء انظمة رصد للازمات التعليمية قبل وقوعها.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

- أحمد إبراهيم أحمد(٢٠١٢) الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المعارف الحديثة. الطبعة الأولى.
- أحمد، عبد المنعم، منى (٢٠٠٨) إدارة الأزمة في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وامكانية الإفادة منها في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة الزقازيق. مصر.
- أبو سمرة، محمود، واخرون (٢٠١١) إدارة الأزمات لدى أقسام التربية الرياضية ودوائرها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجية نظر طلبتها. مجلة جامعة الأزهر.
- بومدين، يوسف (٢٠١٠) آلية اليقظة والذكاء الاستراتيجية: أداء لمواجهة التحديات المستقبلية وأحد عوامل التنافسية. الملتقى الدولي الرابع: المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية: جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف - كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، ١ – ٣٠.
- حديد، رتيبة وحديد، نوفيل (٢٠٠٥) اليقظة التنافسية وسيلة تسييريه حديثة لتنافسية المؤسسة. من بحوث المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات. ٨-٩ مارس. كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية. قسم العلوم التسيير. جامعة ورقلة.
- خلفلاوي، شمس ضيات (٢٠١٧) تثمين نظام اليقظة الاستراتيجية لتنمية المنافسة بالمؤسسات. مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجلفة، ع٢٦، ٢٨٦-٣٠١
- زرواط، فاطمة الزهراء، ومالحي، رقية (٢٠١٤.) دور المعلومة كمورد حيوي في تحقيق اليقظة الاستراتيجية: دراسة حالة مؤسسة الاتصالات الجزائرية موبيليس. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مج١٥ ,ع١ ،١٣٦-١٦٤.
- سامح عبد المطلب إبراهيم: دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدي طلاب التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مواجهة الكوارث والأزمات – دراسة ميدانية على محافظة المنوفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها، ١٩٩٧م، ص ٥٨.
- سحنون، هبة علاوة، وثلايجية، نوة)٢٠١٨.) أثر اليقظة الاستراتيجية في دعم الإبداع في المنظمات الجزائرية: دراسة ميدانية بمؤسسة المواد الدسمة سيبوس – البال عنابة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية: جامعة القدس المفتوحة، ع٤٣.
- صالح الدين، نسرين (٢٠٢٠) ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع والاربعون (الجزء الثاني)

- عبد العزيز، أحمد محمد (٢٠١٦) دور هندسة القيمة (VE) في توظيف نماذج الأقطاب التكنولوجية Poles Techno بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات اليقظة الاستراتيجية: منظور استراتيجي. المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم -تحديات المستقبل: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج١، القاهرة: جامعة عين شمس -كلية التربية، ١٣ – ١٦٨
- عطية، أفكار سعيد خميس (٢٠١٧) تطوير الممارسات الإدارية لقيادات جامعة الإسكندرية في ضوء مفهوم اليقظة الاستراتيجية. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية 793-903. ،١ع, ٢٣مج، ا.
- عقون، شراف (٢٠١٦) اليقظة الاستراتيجية كمدخل لبناء وتنمية المزايا التنافسية للمؤسسات الاقتصادية - تجربة الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية: جامعة العربي بن مهيدي - أم 255-293. ،٥ع، ا
- عوابد، نفيسة. طلبية، سعاد (٢٠١٩) دور اليقظة الاستراتيجية في ادارة الأزمات بالمؤسسة الاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي.
- غنيمة، رهف (٢٠١٤) مّتطلبات إدارة الأزمات الّتعليمّية في المدارس الثّانوية في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.
- فيروز، زراخي، وسكر، فاطمة الزهراء. (٢٠١٠) دور اليقظة الاستراتيجية في الرفع من تنافسية المؤسسات الاقتصادية. الملتقى الدولي الرابع: المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية: جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، مخبر العولمة واقتصاديات شمال 1،14 .
- الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠١٨) اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمي لمجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٥٢ ،١ -٣٩.
- الشمراني،سعيد. (٢٠٠٤) إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعميم العالي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- الشمري، طارق طعمة عطية (٢٠١٩) دور الذكاء الاستراتيجي كمدخل حديث في تحقيق التحالفات الاستراتيجية الناجحة: بحث ميداني في شركة زين للاتصالات/ العراق. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية. المجلد ١١، العدد ٢٤.
- العريفان، حمد، أمثال (٢٠٢١) إدارة الأزمة التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ظل جائحة (Covid-19) من وجهة نظر العاملين فيها: تصوُّر مقترح. المجلد ٣٧، العدد ٣، مارس ٢٠٢١، الصفحة ٢٠٢-٢٣٦.
- القرم، محمد. (٢٠٠٨) تطوير أنموذج إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعميم العالي في الأردن. أطروحة دكتوراة. الجامعة الأردنية.
- الكلابي، أمير نعمة مخيف، والموسوي، كوثر حميد هاني، والحدراوي، رافد حميد عباس (.2018) .اليقظة الاستراتيجية ودورها في تحقيق التميز التسويقي للمنظمة: دراسة استطلاعية آراء عينة من العاملين في معمل
- سمنت الكوفة الجديد. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية: جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج١٢ ,ع 377.349 - ٢٢،.
- الموسى، ناهد. (٢٠٠٦) إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض: تصور مقترح.أطروحة دكتوراة.كلية التربية. جامعة الملك سعود. السعودية.

- الهزايمة، وصفي. (٢٠٠٤) القيادة وإدارة الأزمات التربوية. إربد: عالم الكتب.
- ليتيم ، خالد، ، نجيمي، عيسى (٢٠١٨) اليقظة الإستراتيجية نظام معلوماتي فعال لإدارة الأزمات "دراسة نظرية تحليلية". مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية. لمجلد ٤، العدد ٨ (٣٠ يونيو/حزيران ٢٠١٨)٢٤ص.
- مختار، عب المطلوب. بوخطوة، فؤاد (٢٠١٥) واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الليبية، دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمر المختار فرع درنة. رماح للبحوث والدراسات. المجلد ٢٠١٥، العدد ١٦ (٣١ ديسمبر/كانون الأول ٢٠١٥)، ص ص. ٣٠-٥٨، ٢٩ص.

المراجع الاجنبية

1- Arcos, Ruben (2016). Public relations strategic intelligence: intelligence analysis, communication and influence. Public relations review. 42. 264-270 http://dx.doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.08.003

2- Clar, G. (2008). Strategic policy intelligence tools, Enabling better RTDI policy – Marketing Europe's regions", steinbeis- Edition, Stuttgart/ Berlin.

3- Kelsay, L. (2007) “After math of crisis, how colleges respond to prospective students.” Journal of College Admission (2007): 6- 13.

4- Liebowitz, J. (2006). Strategic intelligence: business intelligence, competitive intelligence, and knowledge management. Auerbach Publications: New York.

5- Popovič, A., Hackney, R., Coelho, P. S., & Jaklič, J. (2012). towards business intelligence systems success: Effects of maturity and culture on analytical decision-making. Decision Support Systems, 54(1), 729-739

6- Rothberg, H. (2010). From Knowledge to interference: creating competitive advantage in the next economy. USA, Educational PUB.

المواقع الالكترونية:

https://www.manhal.net/art/s/2350

التأصيل الاسلامي لنظرية القيادة التحويلية وتطبيقها في الميدان التربوي

The Islamic rooting of transformational leadership theory and its application in the educational field

د. هيا صالح العثيمين ـ قسم الإدارة التربوية- كلية التربية ـ جامعة أم القرى ـ المملكة العربية السعودية.

Email: hsotheemen@uqu.edu.sa

ملخص البحث:

استهدف البحث تحليل نظرية القيادة التحويلية وفقًا لأسس التأصيل الإسلامي، من أجل استنباط ملامح نظرية للقيادة التحويلية تتفق مناهجها مع الإسلام، ويمكن تطبيقها في الميدان التربوي.

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم في جمع المعلومات المصادر والمراجع المتعلقة بموضوعه، بالإضافة إلي المصادر الأصولية الرئيسية (القرآن الكريم والسنة النبوية).

تم عرض نظرية القيادة التحويلية على أسس التأصيل الإسلامي للنظريات الإدارية، وتوصل البحث إلى ما يلي:

- أقرها القرآن والسنة بمعناها ومبادئها وقيمها وأبعادها وممارساتها دون لفظها.
- أثبت وجود أصولها في الفكر الإداري الإسلامي. وقدم مؤشرات في عملية التأصيل الإسلامي للقيادة التحويلية بشكل عام.
- أضاف تحسينات علي أطرها التنظيرية، وأثبت تميز الإدراك الإسلامي لها عن الإدراك البشري.
- راعي ضوابط سليمة لاستنباط جوانب معيارية موجهة لسلوك القائد التحويلي تُظهر تحقق مقاصد الشريعة.
- ضبط تطبيقها في المجال التربوي بأفضل نهج يحقق مقاصد الشريعة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية:

نظرية القيادة التحويلية، التأصيل الإسلامي.

Research Summary:

The research aimed to analyze the theory of transformational leadership according to the foundations of Islamic rooting, to devise theoretical features of transformational leadership whose curricula are consistent with Islam, and can be applied in the educational field.

The research adopted the descriptive analytical method, and used in collecting information sources and references related to its subject, with the main fundamentalist sources (the Holy Qur'an and the Sunnah of the Prophet). After presenting the transformational leadership theory on the foundations of Islamic rooting for administrative theories, the research reached the following:

-The Qur'an and the Sunnah have endorsed it with its meanings, principles, values, foundations and foundations without its pronunciation.

-Prove the existence of its origins in Islamic administrative thought. He presented indicators in the process of Islamic rooting for transformational leadership in general

-He added improvements to its theoretical frameworks, and proved the distinction of Islamic perception from human perception.

-Take into account sound controls to devise normative aspects of transformative behavior that show the fulfillment of the purposes of Sharia. He directed its application in the educational field with the best approach that achieves the purposes of Islamic Sharia.

key words:

Islamic rooting , transformational leadership theory.

المقدمة:

الحمد لله الذي قال في كتابه الكريم: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاء الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الجاثية: ١٨)، والصلاة والسلام علي قائد الأمة المحمدية ﷺ ... وبعد

فيعد القائد محوراً رئيساً للتطوير والتنمية في أي منشأة، لذا شهدت العقود الماضية اهتمام العلماء والمفكرين بموضوع القيادة، أدى إلى ظهور عدد من النظريات الحديثة من بينها نظرية القيادة التحويلية. ويعتقد (الحارثي،٢٠٢٠) أن النظريات والأفكار التربوية الغربية ما هي إلا وجهات نظر، وبالتالي ليست حقيقة مطلقة يمكن الاعتماد عليها، ولا يعني هذا رفضها أو قبولها بالكلية، ولكن لابد من عرضها على معايير محددة تنطلق من مصادر التربية الإسلامية، تكون بمثابة الأصل والموجه لتلك الأفكار والنظريات، لاستثمار ما يمكن منها في البيئة المسلمة بما يتوافق مع قيم ومبادئ المجتمع المسلم.

إن اتباع البشرية للتشريع الإسلامي وعدم تجاوزه في حياتها العامة والخاصة الخير كل الخير، ولا شك أن من شأن ذلك أن يكون له جانب من جوانب الرد على الذين يريدون إلغاء الدين وتحجيمه وعزله عن الحياة التطبيقية العملية، وتتجلي هذه الحقيقة في توجيهات الخالق حيث يقول ﷻ: ﴿هَذَا بَصَائِرُ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ (الجاثية:20).

مشكلة البحث:

تتعالى النداءات لدى المهتمين بالقيادة التربوية صوب متابعة كل ما يستجد من نظريات وأسس في مجال القيادة الإدارية، مع تأصيل هذه النظريات وأسس بنائها في ضوء المنهج الإسلامي.

وتحظى نظرية القيادة التحويلية بسمعة جذابة جعلتها سلعة رائجة وذات قيمة عالية من المنظور الإداري صورته العديد من الدراسات منها دراسة المنذري (٢٠٠٣)، والعمراني (٢٠٠٤)، وعمرو(٢٠٠٧)، وعيسى (٢٠٠٨)، وخلف (٢٠١٠)، و(الرقب، ٢٠١٠)، وLivingston (2010)، الغامدي (٢٠١١)، وناصر الدين (٢٠١٢)، والحضيبي، وأبو عبيد (٢٠١٣)، والمعاني (٢٠١٣)، و Boating (2014)، وصبي، وآخرون (٢٠١٧)، والهديرس (٢٠٢٠).

وتعتقد نياز (٢٠١٩) أن الدعوة إلى تأصيل المفاهيم والمصطلحات وربطها بأصولها الفكرية ومرتكزاتها الإسلامية أصبح ضرورة ملحة للحفاظ على شخصية الأمة وتميزها الحضاري. صـ٣٨٣

ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث بإخضاع نظرية القيادة التحويلية لمنهج التأصيل الإسلامي لتقديمها بشكل يُظهر تحقق مقاصد الشريعة ويمكن أن تطبق في الميدان التربوي.

أهداف البحث:

استهدف البحث تحقيق التالي:

- تحليل نظرية القيادة التحويلية وفقًا لأسس التأصيل الإسلامي للنظريات الإدارية.
- استنباط ملامح نظرية للقيادة التحويلية تتفق مناهجها مع التصور الإسلامي، لتطبيقها في الميدان التربوي.

أهمية البحث:

يسهم هذا البحث في تحقيق الآتي:

- إثراء الأدب التربوي في مجال تأصيل النظريات الإدارية.
- الوصول إلى نموذج لتأصيل نظرية القيادة التحويلية (تنظيرا وممارسة).
- دعم الاتجاه البحثي نحو تفعيل منهجية التأصيل للنظريات الإدارية في الميدان التربوي.

حدود البحث:

يُركز الجهد البحثي في قراءة تصورات العلوم الإدارية لنظرية القيادة التحويلية، دون عمق رأسي لتلك التصورات، ثم إعادة صياغتها في ضوء الرؤية الإسلامية المنطلقة من مرتكزات التأصيل الإسلامي.

واقتصر البحث في تحديد مرتكزات التأصيل بالرجوع إلى عدد من الدراسات المعتبرة فيها تحليل معايير التأصيل الإسلامي للنظريات الإدارية.

والدراسة ليست من صلب اختصاص الشريعة الإسلامية، بل هي مواءمة بين الاختصاصيين الإداري والشرعي، مع الاعتماد الأساسي في هيكلية النظرية على الاختصاص الإداري كونه سباقًا إلى التنظير العلمي.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدامه في جمع المعلومات من المصادر والمراجع المرتبطة بموضوع البحث وتوظيفها في متن البحث، مع الاستعانة بالمصادر الأصولية الرئيسة (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة).

مصطلحات البحث:

نظرية القيادة التحويلية:

النظرية العلمية هي "تفسير حقائق الطبيعة والتي يجري الوصول إليها باستخدام الأساليب العلمية، وتختبر مراراً وتكراراً، وتؤكد باستخدام الملاحظة والتجربة". (ويكيبيديا، ٢٠٢١)

القيادة تعنى القدرة على التأثير في الآخرين، وتتفق جميع التعاريف على عدة مبادئ أساسية تركز على القائد والتأثير وتحقيق الاهداف، وفي هذا السياق يعرف (العتيبى،١٤٢٦) القيادة "بأنها القدرة على التأثير والتحفيز، وجعل الآخرين يساهمون في نجاح وفعالية المنظمة". صـ٦

أما التحويل لغة: حول أي صيّرَ وغيّرَ, ومحول: بصير بتحويل الامور, وتحول عن الشيء: زال عنه إلى غيره, وتحول من موضع إلى موضع. (ابن منظور،١٩٠٠)

ورد لفظ التحويل في القرآن الكريم باعتبار معنى التغيير والتبديل، في ثلاثة مواضع هي:

﴿فَلَا يَمْلِكُونَ كَشْفَ الضُّرِّ عَنْكُمْ وَلَا تَحْوِيلًا﴾ (الإسراء:٥٦)، ﴿سُنَّةَ مَن قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِن رُّسُلِنَا وَلَا تَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلً﴾ (الإسراء:٧٧)، ﴿فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا﴾ (فاطر:٤٣).

نظرية القيادة التحويلية يعرفها Mcshane &Von (2005) بأنها "منظور يشرح كيفية تغيير القادة للمنظمات من خلال التواصل، ووضع رؤية واضحة ومحددة للمنظمة، وتشجيع العاملين وتحفيزهم لتحقيق رؤية المنظمة. صـ٤٢٨.

ينظر البحث إجرائيًا لنظرية القيادة التحويلية في الإدارة التربوية بأنها منظور مبني علي الأدبيات النظرية الإدارية الحديثة للقيادة التحويلية التي تُمارس في المنظمات التربوية لتحقيق تغيير حقيقي وابداعي، وإحداث تغييرات تطويرية نوعية تتصدى لتحقيق النجاحات التنموية.

التأصيل الإسلامي:

التأصيل لغة: الأصل "أسفل كل شيء وجمعه أصول. وتأصيل الشيء اثبات أصله. (ابن منظور،١٩٠٠)

أما اصطلاحًا فيعرفه الحارثي (٢٠٢٠) نقلاً عن ملكاوي " تأصيل الشيء أو الفكرة يكون بردّها إلى أصلها، أو إيجاد أصل لها ضمن النظام المعرفي المعتمد في موضوع البحث، فتأصيل الفكرة هو بحث استرجاعي يحاول ربط الفكرة بتاريخها كماضيها، أو هو بحث تحليلي يحاول ربط الفكرة الفرعية بأصلها الكلي، أو المثال بقاعدته". ويعرفه الحارثي (٢٠٢٠) بأنه "إعادة بناء الفكرة أو المفهوم في ضوء الإطار الفلسفي للمعرفة في المجتمع". صـ١٣١

التأصيل الإسلامي يعرفه خماترة (٢٠١٧) "عملية تأسيس اسلامي للموضوعات والعلوم والمعارف المختلفة وفق منهج الإسلام وقواعده". صـ١١٠

يعرف في هذا البحث إجرائيا بأنه إعادة صياغة نظرية القيادة التحويلية المستمدة من الكتابات العلمية الحديثة في ضوء الرؤية الإسلامية المنطلقة من مرتكزات التأصيل الإسلامي للعلوم الإدارية

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات عن القيادة التحويلية تبرز جوانب نظرية وفق الرؤية الإسلامية:

- دراسة الهاجري (١٤٣٧هـ)، هدفت إلى إبراز معالم القيادة التحويلية في السيرة النبوية بعد الهجرة. استخدمت المنهج التاريخي لدراسة وتحليل بعض مواقف السيرة النبوية، والتعرف على أسس القيادة التحويلية النبوية الشريفة وتطبيقاتها في الإدارة التربوية، وتحديد أهم خصائص القيادة التحويلية النبوية الشريفة وأهم خصائصها وتطبيقاتها في الإدارة التربوية. من نتائج الدراسة الآتي: أن من أهم أدوار القائد التحويلي اكتشاف المواهب والقدرات والعمل على تنميتها وتطويرها، وأن أسس القيادة التحويلية مترابطة ولا يمكن فصلها أثناء التطبيق بل هي كل متكامل لا يتجزأ. كما أن وجود القائد التحويلي بين العاملين يزيد من كفاءة الأداء والدافعية لديهم، وتنوع الحوافز في القيادة التحويلية يلعب دوراً هامًا في تشجيع العاملين للقيام بأعمالهم بجودة وإتقان.

- دراسة عبد المولى (٢٠١٥)، حاولت تطوير الأدبيات النظرية المتعلقة بالقيادة التحويلية انطلاقا من الشريعة الإسلامية ولا سيما السيرة النبوية، من خلال المواءمة بين الأدبيات النظرية الإدارية الحديثة للقيادة التحويلية والسلوك القيادي النبوي العملي. استخدمت البحث التحليلي الاستقراء المنطقي لتحليل آثار الماضي بطريقة نوعية. من نتائج الدراسة الآتي: الوصول إلي نظرية للقيادة التحويلية النبوية بُنيت على آخر النظريات التي توصلت إليها الدراسات الغربية في مجال القيادة. وقد أثبت الدراسة أن القيادة النبوية فاقت القيادة التحويلية بأشواط كثرية، جعلت القيادة النبوية نظرية قائمة بذاتها، تعتبر عناصر القيادة التحويلية أحد جوانبها.

ثانياً: دراسات عن القيادة التحويلية تبرز جوانب تطبيقاتها في الميدان التربوي:

- دراسة المنذري، (٢٠٠٣)، كشفت عن واقع القيادة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من منظور الأسس الفكرية لنظرية القيادة التحويلية من وجهة نظر مساعدي مديري هذه المدارس والمعلمين الأوائل بها، للوصل إلى متطلبات تطبيقها على نحو فعال. اعتمدت الدراسة الميدانية علي ثلاثة مصادر (استبانه، ومقابلة شخصية،

ومقابلة مقننة). من نتائج الدراسة الآتي: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للواقع الراهن للقيادة المدرسية على محاور الدراسة تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة. وتطابقت نتائج كلاً من المقابلة الشخصية والاستبانة في جميع محاور الدراسة، عدا محور ممارسات التغيير.

- دراسة العمراني (٢٠٠٤)، هدفت إلى تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية تتوفر لها دلالات الصدق والثبات وفاعلية الفقرات. تكونت من ثمانية أبعاد هي: التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والرئوية، وتمكين السلطة، والمكافآت البدائلية، والإدارة بالاستثناء. من نتائج الدراسة الآتي: أن الأداة كانت صادقة وقد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين، طريقة الاتساق الداخلي، التجزئة النصفية مصححة بمعادلة سبيرمان – براون-.

- دراسة عمرو(٢٠٠٧)، هدفت التعرف إلى مدى توافر سمات القيادية التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين(المحافظات الشمالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين. طبقت الاستبانة علي عينة من (١٧٦) مشرفاً تربوياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. من نتائج الدراسة الآتي: أن درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في المحافظات الشمالية كانت متوسطة.

- دراسة عيسى (٢٠٠٨)، هدفت الى التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير اداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وزعت استبانة علي عينة مثلت (١١٠) مديرا ومديرة من مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. من نتائج الدراسة الآتي: توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير اداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة اقل من (٦٠ ٪) .

- دراسة خلف (٢٠١٠)، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين امتلاك القيادات الأكاديمية لعناصر القيادة التحويلية وتنمية القدرات الإبداعية لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمعها من رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، واشتملت العينة على (٥٠) رئيس قسم أكاديمي. من نتائج الدراسة الآتي: توجد ممارسة للقيادة التحويلية من قبل القيادات الأكاديمية في الجامعة الإسلامية بغزة بنسبة (٨٠,٦٪). واحتل عنصر (الجاذبية "التأثير المثالي") المرتبة الأولى بينما احتل عنصر (الاستثارة الفكرية) المرتبة الرابعة في تقديرات أفراد العينة.

- دراسة Livingston (2010)، هدفت إلى التعرف على واقع القيادة التحويلية في بيئة التعلم الافتراضية من وجهة نظر الطلبة، تكونت العينة من (١٠٧) طلبة في صفوف التعلم عن بعد في مساق إدارة الأعمال في كلية مجتمع بجنوب كاليفورنيا، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل التي وضعها باس وأفوليو (٢٠٠٠). من نتائج الدراسة الآتي: أن طلبة إدارة الأعمال يتوقعون من أساتذتهم الافتراضيين أن يكونوا قادة تحويليين وليسوا قادة عاديين وسلبيين، وأن الأساتذة الافتراضيين وعددهم (١٣) أستاذاً ليسوا بالدرجة التي توقعها الطلبة من كونهم قادة تحويليين.

- دراسة الرقب (٢٠١٠)، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار مجتمع الدراسة من العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وزعت استبانة علي (٦٦٠) أكاديمي برتبة إدارية والإداريين في الجامعات الفلسطينية. من نتائج الدراسة الآتي: أن سلوكيات (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) متوفرة في الجامعات الفلسطينية قيد الدراسة. وتوجد علاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية.

- دراسة الغامدي (٢٠١١)، هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة. تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، تم توزيع استبانة علي (١١٠ مديراً). من نتائج الدراسة الآتي: أن ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم كانت بدرجة منخفضة.
- دراسة ناصر الدين (٢٠١٢)، هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق أبعاد القيادة التحويلية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها، تكون مجتمع الدراسة من الجامعات الأردنية الخاصة، والقادة الإداريين، تم استخدام استبانة. من نتائج الدراسة الآتي: تطبق الجامعات الأردنية الخاصة أبعاد القيادة التحويلية بدرجة مرتفعة جداً، وكانت على مستوى أبعاد (التأثير المثالي، والاستثارة العقلية، والدافعية الإلهامية) بدرجة مرتفعة جداً، في حين كانت درجة التطبيق لبعد (رعاية الأفراد) مرتفعة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها.
- دراسة الحضيبي، وأبو عبيد (٢٠١٣)، هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم، وتم توزيع استبانة علي (١٢٠) مديراً. من نتائج الدراسة الآتي: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر مديري المدارس نحو ممارسات القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، أو نحو القيادة التحويلية تعزى لمتغير الدراسة والخبرة والدورات التدريبية.
- دراسة المعاني (٢٠١٣)، هدفت إلى التعرف على أثر القيادة التحويلية في الجامعة الأردنية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين فيها، شملت العينة (٣١٩) موظفاً من العاملين بالجامعة الأردنية. من نتائج الدراسة الآتي: تبني القيادات الإدارية في الجامعة الأردنية لنمط القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، وشعور المبحوثين بمستوى عالٍ من المواطنة التنظيمية. وهناك أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة التحويلية على مستوى المواطنة التنظيمية الذي يشعر به المبحوثين.
- دراسة Boating (2014)، هدفت إلى التعرف على مدى توافر خصائص القيادة التحويلية لقادة جامعة فالي فيو الغانية، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) التي وضعها "باس وأفوليو (٢٠٠٠)، وزعت على (٣٠٦) من القادة الأكاديميين، كذلك من قيادات الطلبة، يمثلون كامل مجتمع الدراسة في الجامعة. من نتائج الدراسة الآتي: أن القادة الأكاديميين يمتلكون خصائص القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، بينما كان امتلاك الطلبة لخصائص القيادة التحويلية ضعيفة.
- دراسة صبي، وأخرون (٢٠١٧)، هدفت الى التعرف علي اثر القيادة التحويلية على القدرات الابداعية لدي رؤساء اقسام بعض الجامعات السودانية، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على الاستبانة. واظهرت النتائج ان خصائص القيادة التحويلية تؤثر بشكل ايجابي واخري لا تؤثر على القدرات الابداعية لدى رؤساء الاقسام في بعض الجامعات السودانية.
- دراسة الهديرس، (٢٠٢٠) هدفت الى التعرف على درجة ممارسة القيادة التحويلية، بأبعادها الخمسة، وعلاقتها بالإبداع الاداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على الاستبانة. أظهرت النتائج أن درجة توافر القيادة التحويلة كانت عالية، وأن ممارسة الابداع الاداري بجميع أبعاده بمستوى مرتفع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

- قلة الدراسات ذات الصلة بالقيادة التحويلية في ظل الشريعة اسلامية، مع تعدد الدراسات الأكاديمية ذات الصلة بالقيادة التحويلية في ظل التطبيقات الميدانية.

- اتفقت الدراسة الحالية في تناولها للقيادة التحويلية من منظور إسلامي مع دراسة الهاجري (١٤٣٧هـ)، وعبد المولى (٢٠١٥)، ولم تتفق معهما بقصر إبراز معالم القيادة التحويلية علي السيرة النبوية.
- اختلفت الدراسة الحالية في أن مجالها لا يتناول القيادة التحويلية من حيث قياس مدى تطبيقها عمليًا في الميدان التربوي، وهو ما كان محور اهتمام دراسة المنذري (٢٠٠٣)، والعمراني (٢٠٠٤)، وعمرو(٢٠٠٧)، وعيسى (٢٠٠٨)، وخلف (٢٠١٠)، و(الرقب، ٢٠١٠)، وLivingston (2010)، الغامدي (٢٠١١)، وناصر الدين (٢٠١٢)، والحضيبي، وأبو عبيد (٢٠١٣)، والمعاني (٢٠١٣)، و Boating (2014)، وصبي، وآخرون (٢٠١٧)، والهديرس (٢٠٢٠).
- تميُز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جاء من تصدرها للجمع بين المجالين الشرعي والإداري لإضافة معرفة ذات قيمة لتقديم نظرية للقيادية التحويلية تستند على مقاصد الشريعة ويمكن تطبيقها في المنظمات التربوية.
- استفادت الدارسة الحالية من كافة الدارسات السابقة عند تناول محاور الدارسة وفي الاسترشاد بما ورد بها من مراجع, وتفردت عنها في أهدافها التي سعت إلى تحقيقها.

أولاً: نظرية القيادة التحويلية في الفكر الإداري- إطار مفاهيمي-:

ظهر أول مفهوم للقيادة التحويلية على يد العالم السياسي الامريكي "بيرنز" عام ١٩٧٨م, ثم توالت المفاهيم في القيادة التحويلية كإسهامات الى أعمال "بيرنز" من قبل عدد من العلماء. ويعود الفضل في ظهور القيادة التحويلية في التربية إلى "سيرجيوفاني". (الهاجري،١٤٣٧)

والقيادة التحويلية كما يراها الهواري (١٩٩٩) هي العملية التي تغير الأفراد وتحولهم، وهي قيادة تسعى إلى رفع مستوى العاملين لتحقيق الإنجاز والتنمية الذاتية، وتروج لعملية تنمية وتطوير الجماعات والمنظمات، وتستثير في العاملين الهمم العالية، والوعي بالقضايا الرئيسية في الوقت الذي تعمل فيه على زيادة ثقتهم بأنفسهم.

عرف Northouse (2013) القيادة التحويلية اصطلاحًا بأنها "عملية المشاركة البناءة بين القائد والمتبوع والتي من شأنها أن تزيد الدافعية والأخلاقية فيهما نحو رؤية محددة تصب في المصلحة العامة". صـ١٨٦

وعرفها Dictionary نقلا عن عبد المولى (٢٠١٥) بأنها أسلوب قيادة يحدد من خلفها القائد التغيير المطلوب ويكون رؤية لتوجيه ذلك التغيير من خلال الإلهام وينفذ التغيير مع الالتزام. صـ٤٥

ومن وجهة نظر Boating (2014) فالقيادة التحويلية التربوية هي تلك القيادة التي تركز على أهمية فريق العمل، والتحسين الشامل في المؤسسة التربوية، وأنها طريقة للتفكير بأنفسنا وأعمالنا وطبيعة العملية التعليمية.

وبين عدد من العلماء أن نظرية القيادة التحويلية ترتكز علي أربعة معايير هي التأثير المثالي والتحفيز الإلهامي، والاعتبارات الفردية، والاستثارة الفكرية أو العقلية. وقد وضح كلاً من الحربي (٢٠٠٨)، والهاجري (١٤٣٧)، وNorthouse (2013)، وBoating (2014) هذه المعايير على النحو التالي:

- التأثير المثالي (الكاريزما)، يصف سلوك القائد الذي يكون قدوة حسنة يقتدي به المرؤوسون، ويحظى بإعجابهم وتقديرهم واحترامهم، ويتطلب ذلك المشاركة في مواجهة المخاطر من قبل القائد، وتقديم احتياجات التابعين ومصالحهم على مصالحه الشخصية، مظهراً سمواً أخلاقياً يجعله يربأ بنفسه عن استغلال سلطاته في تحقيق مكاسب شخصية.
- التحفيز الإلهامي، يصف القائد الذي يثير في التابعين حب التحدي، ويتيح الفرصة لهم للمشاركة في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة، ويذكي فيهم الحماس، ويعزز روح الفريق، ويشركهم في رسم الرؤية للمستقبل المنشود، وفي سبيل ذلك فهو يستخدم الرموز والشعارات وعبارات الثناء لتوجيه الجهود، ويوضح توقعاته العالية من تابعيه.

- الاعتبارات الفردية، وتتضمن اهتمام القائد التحويلي بأهداف ورغبات العاملين الشخصية وحاجاتهم للإنجاز والنمو المهني. وكذلك يولي القائد أهمية كبيرة إلى شكاوى العاملين ومشاكلهم، ويحاول تقديم العون والمساعدة،
- ويستمع بهدوء إلى وجهات نظرهم ومحاولة الوصول إلى حلول فيها نوع من الوسطية بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين ليحوز القائد في النهاية على رضا العاملين والذي يؤدي للحماس والاندفاع نحو العمل بروح إيجابية. ويقوم القائد بتفويض بعض مهامه إلى المرؤوسين لتنمية قدراتهم، ومتابعتهم لتقديم مزيد من التوجيه والدعم عند الحاجة مع عدم جعلهم يشعرون إنهم تحت الرقابة.
- الاستثارة الفكرية (العقلية)، يعمد القائد التحويلي فيها على البحث عن أفكار جديدة، وتشجيع حل المشكلات بطرق إبداعية من قبل التابعين، ويقوم كذلك بحث التابعين وتشجيعهم على البحث عن طرق وأفكار جديدة مبدعة لتحسين أداء العمل في المنظمة وتحقيق أهدافها.

ثانياً: التأصيل الإسلامي لنظرية القيادة التحويلية:

بدأ التوجيه الإسلامي للعلوم الإنسانية منذ أن أصبح المسلمون يتلقون تلك العلوم من غير المسلمين، ويُعتقد أن البداية كانت في منتصف القرن العشرين بمصر. (العيسى، ١٤٣٧)

عرف الحلواني (٢٠٠٨) التأصيل الإسلامي للعلوم بأنه "جعل جميع مكونات وعناصر أو فرع من فروع العلم منبثقا من أصول الإسلامية ومفاهيمه العقدية - المستلهمة من القرآن الكريم والسنة النبوية وبقية المصادر الشرعية - وغير مخالفة لها، كالاستفادة من جهود العلماء فيما لا يتعارض مع تلك الأصول". صـ٤٢٢

ذكر العتيبي (١٤٢٦) عدد من الأسس الإسلامية يقوم عليها التأصيل الإسلامي للعمليات الإدارية، وهي: الأساس الاعتقادي، والأساس التشريعي، والأساس الأخلاقي، والأساس المصلحي، والأساس التنظيمي.

أما بخاري (١٤٢٧) فاقترح نموذج للتأصيل الإسلامي للنظريات الإدارية تكون من سبعة مرتكزات يتم من خلالها عرض الممارسات الإدارية تنازلياً أو تصاعدياً، وتتمثل هذه المرتكزات - بدءًا من القاعدة- من الآتي:

- المرتكز العقدي، يختص بمعرفة العقيدة الصحيحة التي أراد الله أن نفهما بالصورة التي جاءت به في كتابه العزيز وسنة نبيه محمد ﷺ.
- المرتكز المصدري، المتمثل بعرضه علي مصادر التشريع المعتبرة في الشريعة الإسلامية.
- المرتكز المقاصدي، المتمثل بمعرفة مقاصد الشريعة.
- المرتكز المفاهيمي، يعبر عن المفهوم الإسلامي للكون والحياة والإنسان.
- المرتكز القيمي، يركز علي القيم الإسلامية التي تتصف بالاعتدال والاستقامة وتحدد سلوك المسلم وترسم مقوماته وتعين بنيانه.
- المرتكز العناصري، يركز على عناصر العملية الإدارية (الإنسان، المنظمة، العمل) والمنظور الإسلامي لها.
- المرتكز الوظيفي، يختص بالمراحل التنفيذية للعمل الإداري وتتبلور من خلاله الرؤي المتعلقة بالفكر الإداري في شكل وظائف إدارية تطبيقية.

وفي ضوء ما تقدم فإن هذا البحث سيأخذ بعرض نظرية القيادة التحويلية علي الأصول الإسلامية وفق مرتكزات التأصيل الإسلامي للنظريات الإدارية (العقدي، والمصدري، والمقاصدي، والمفاهيمي، والقيمي، والعناصري، والوظيفي). من خلال الرجوع إلي ما يلي :

- تتبع الأسلوب القيادي في القرآن الكريم والتعرف على دلالاته النظرية والتطبيقية.
- استنباط علم أو فن الأسلوب القيادي من السيرة النبوية والتعرف على بعض من تطبيقاتها الإدارية.

١- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا للمرتكز العقدي:

إن القائد في ظل النمط التحويلي يسعى إلي تغيير الأفراد وتحويلهم، وهذه قاعدة تاريخية في سلوك القادة، وسنة من سنن التدافع تعيشها الأفراد والمنظمات. ويأتي المرتكز العقدي في قاعدة الهرم لأهميته ولأن العمل القيادي لا بد أن يكون منطلقاً منها. وزخر القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بكثير من الدلائل والشواهد المنطلقة من أهمية ترسيخ العقيدة الحقة للقادة. ومن أمثلة ذلك قوله ﷻ في صفة إبراهيم عليه السلام: ﴿وإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي... ﴾ (البقرة :٢٦٠) فهذا دليل يبين أن القيادة في الإسلام تؤكد علي أهمية العقيدة لمن يعدهم الله للإمامة والخلافة، فالقيادة تحوّل العقيدة إلى قوة كامنة أو قدرة على تحقيق العبودية لله ﷻ، والخلافة في الأرض وحمل الأمانة وفق منهج الإسلام القويم منطلق للتحولات الإيجابية المنشودة.

وفي السنة المطهرة ما يدل عل فضيلة القوة وأنها من سمات المؤمن وأن منطلقها من سلامة العقيدة، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال ﷺ: المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير، احرص على ما ينفعك، واستعن بالله ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدر الله، وما شاء فعل؛ فإن لو تفتح عمل الشيطان) رواه مسلم

وقوله ﷺ "المؤمن القوي" حمله بعض أهل العلم كالإمام النووي -رحمه الله- على القوة في الدين، والتقوى، والعبادة، وما إلى ذلك من المعاني الراجعة التي تعود إلى دين الإنسان، وسلامة اعتقاده، وما أشبه ذلك.

وقد أكد عبد المولى (٢٠١٥) أن القيادة التحويلية تتطلب قفزة كبيرة من الإيمان عند كل من القائد والمرؤوس، مشيراً إلي أن تعريف القيادة التحويلية يُشدد على التغيير ومن وسائل ذلك تكوين رؤية والإلهام والالتزام والتفاعلية المتبادلة من قبل الطرفين (القائد والمرؤوس) والتي من خلالها يتأثر المرؤوس إيجابيا وكذلك يتأثر القائد.

وإذا كان القائد التحويلي يُصف سلوكه بالتأثير المثالي (الكاريزما)، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية (العقلية)، فعليه أن يكون معتقداً اعتقاداً جازماً بوحدانية الله تعالى، وملائكته، وتصديق النبي ﷺ تصديقًا جازمًا لا يخالطه شك ولا ريب وبما أنزل عليه من كتاب مقدس، والإيمان بالقضاء والقدر. وترجمة هذا الاعتقاد إلى فعل إجرائي في سلوك الأفراد، فيكون قدوة حسنة يقتدي به المرؤوسون، ويحظى بإعجابهم وتقديرهم واحترامهم ويتيح لهم الفرصة المشاركة في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة.

٢- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا للمرتكز المصدري:

تقسم مصادر الشرعية إلى مصادر أصلية وهي: (القرآن الكريم والسنة الشريفة)، ومصادر تبعية وهي: (الإجماع والقياس والاستحسان والمصالح المرسلة والعرف وسد الذرائع وقول الصحابي وشرع من قبلنا والاستصحاب). جاءت هذه المصادر جامعة للقواعد الكلية في الشريعة الإسلامية، فقد تضمنت من القواعد ما يحكم شؤون الفرد والمجتمع، واحتوت من الاحكام ما يتعلق بالعقيـدة والأخلاق والعبادات والمعاملات بمختلف انواعها.

ومصادر الشريعة الإسلامية هي أصول الهداية للإمام القائد كغيره من أفراد المجتمع، وتعد أسس نظرية تساعد على فهم معاني ومرامي نظرية القيادة التحويلية، كما تعد بمثابة معايير توجه النظر في جزئياتها وتفصيلاتها، يجب مراعاتها عند وضع مبادئ أو معايير وغيرها من أسس تقوم عليها هذه النظرية في جوانبها النظرية أو التطبيقية.

وهناك كثير من النصوص في القرآن والسنة تعزز أبعاد القيادة التحويلية المتمثلة في: التأثير المثالي (الكاريزما) والتحفيز الإلهامي والاستثارة الفكرية (العقلية) ورعاية الأفراد، لدى القائد التحويلي منها قوله ﷻ: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ

عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران: ١٥٩)، ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي الأَرْضِ ثُمَّ انظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِين﴾ (الأنعام:١١)

حديث أنس ﷺ عن النبي ﷺ قال:(لا يؤمن أحدكم حتى يحبَّ لأخيه ما يحبُّ لنفسه) أخرجه البخاري. حديث ابن مسعود ﷺ عن النبي ﷺ قال: (لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالا فسلطه على هلكته في الحق، ورجل آتاه الله حكمة فهو يقضي بها ويعلمها) متفق عليه. حديث ابن عمر رضي الله عنهما، عن النبيﷺ قال: (كلُّكم راعٍ، وكلُّكم مسؤولٌ عن رعيَّته،...) متفق عليه.

كما أن كثير من نصوص مصادر الشرعية الأصلية تلفت الانتباه الى أهمية التحول للأفضل. منها قوله ﷻ : ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَالٍ﴾ (الرعد: ١١). فهذه الآية تلفت الانتباه الى أهمية النفس ودراسة احوالها لتوجيهها لما فيه صلاح العباد وفلاحيهم في الدنيا وفي الآخرة. ورغم أن الذي يملك ناصية التغيير هو الله ﷻ، إلا أن في الآية تكريماً للإنسان إذ إن الله ﷻ رتب حدوث التحول منه سبحانه على ما يحدثه الناس من تغيير، لذلك من أراد ان يظفر بما هو خير فليحرص على اصلاح نفسه وتوجيهها وفق ما يريده الله تعالى منه، ثم يرضي بعد ذلك بما قضاه الله ﷻ وقدره

وعليه فإن التنظير للقيادة التحويلية يُلزم معه تفعيل مصادر الشريعة بالطريقة النظرية لتُترجم إلى سلوك ملموس في حياة القائد التحويلي يحقق منه بناء مجتمع تربوي واعي ذا إرادة فاعلة تسعي لما فيه صلاح العباد وفلاحيهم في الدنيا، ثم الآخرة.

٣- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا المرتكز المقاصدي:

لم يكتف بعض العلماء من قدامى ومعاصرين بالسقف الذي طرحة الأقدمون والمتعلق بكون المصلحة نقطة النهاية في مقاصد الشريعة وخلاصتها، بل صرحوا بأن السقف المتمثل بالمصلحة ما هو إلا مرحلة ليست نهائية في سلم المقاصد بل هي وسيلة للوصول إلى المقاصد العامة.

المقصود من المقاصد العامة: المعاني الكلية التي من أجلها شرع الدين كله. وقد قال الإمام الشاطبي عن هذا المستوى من المقاصد: مجموع الضروريات الخمسة وهي: حفظ الدين والنفس والنسل والمال والعقل، وقد قالوا: إنها مراعاة في كل ملة. والمقاصد المرتبطة بالفروع الفقهية الجزئية اصطلح العلماء على تسميتها بالمقاصد الجزئية، واصطلحوا على تسمية المقاصد المرتبطة بالأبواب الفقهية بالمقاصد الخاصة. (عبد المولى، ٢٠١٥)

هناك ثلاثة أقسام رئيسة لمقاصد الشريعة باعتبار المصالح التي جاءت بحفظها، وهي (الضروريات والحاجات والتحسينات). وعليه فمقاصد الشريعة منها ما هو ضروري، ومنها ما هو حاجي، ومنها ما هو تحسيني. وهذه المقاصد موجودة في التشريع الإسلامي وأثبتتها الأحكام الشرعية، وسعت إلى تحقيقها وإيجادها والوصول إليها في كل زمان ومكان.

المصالح الضرورية (حفظ الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال)، التي بفقدها تختل مصالح الدنيا والآخرة، والحاجيات هي أقل من الضروريات، وإذا فاتت الحاجيات يحصل مشقة وحرج، لذا قصدت الشريعة مراعاة الحاجيات بقصد التوسعة، ورفع الضيق، وزوال الحرج، وإبعاد المشقة عن المكلفين قال ﷻ : ﴿مَا يُرِيدُ اللَّـهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَـٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (المائدة :٦)، ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ... ﴾ (الحج :٧٨)

في ظل الفكر الإسلامي فإن القيادة التحويلية ذات أربعة عناصر التأثير المثالي والدافعية الملهمة والاستثارة الفكرية ورعاية الأفراد، تكون مرجعها منهج التشريع الإسلامي، وقد أكد عبد المولى (٢٠١٥) على أنه طالما كانت العملية

القيادية منضبطة بهذا النوع من المقاصد - التي تراعي الفطرة السليمة- فإنها ستتحول بلا ريب إلى قيادة ذات معنى متميز، يتجاوز بها القائد المصلحة الخاصة إلى العامة وهذا ما سيزيد من عنصر الجاذبية في العملية القيادية.

أما مراتب المقاصد من حيث أقسامها، ومن حيث ترتيبها من جهة أخرى فإلمام القيادة التحويلية بأن الضروريات تقدم على الحاجيات، وأن الحاجيات تقدم على التحسينيات فإن ذلك يكون هامًا في فهم أيها يراعى أولاً، أيها يقدم عند التعارض، أيها تصرف له الجهود الأكثر في مراعاته وحفظه، أيها توجه له الاهتمامات الأكثر ويعتنى به أكثر. كما تُعرف من خلال المقاصد الغايات التي شرعت من أجلها الأحكام الفقهية.

٤- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا للمرتكز المفاهيمي:

تصور القائد عن الكون والحياة والمجتمع، تعكس طريقة القائد التحويلي في القيادة، وتلعب دوراً كبيراً في تحديد شكل القيادة، بالإضافة إلى ذلك تنعكس على خصائص القيادة والعلاقات بينه وبين الموظّفين والرؤساء وغيرهم من المرتبطين بالمنظّمة. الفهم الصحيح عن الكون والحياة والمجتمع يستمد من التصور الإسلامي في القران الكريم والسنة المطهرة، وتفسير نصوصهما تفسيراً صحيحاً، والتعبير عنهما بالأسلوب الصحيح وبالطريقة الكلية الشاملة المتكاملة النقية.

القرآن الكريم في إعجاز مجمل صور انعكاس الفهم الصحيح عن الكون والحياة والمجتمع على ممارسة القائد التحويلي الممثلة في (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، الاستثارة الفكرية) عند عرضه لسلوك القيادة لدى ذِا الْقَرْنَيْنِ عليه السلام في قوله ﷻ: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنْ ذِي الْقَرْنَيْنِ قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا، إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا، فَأَتْبَعَ سَبَبًا، حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَغْرِبَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَغْرُبُ فِي عَيْنٍ حَمِئَةٍ وَوَجَدَ عِنْدَهَا قَوْمًا قُلْنَا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِمَّا أَنْ تُعَذِّبَ وَإِمَّا أَنْ تَتَّخِذَ فِيهِمْ حُسْنًا، قَالَ أَمَّا مَنْ ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَى رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَابًا نُكْرًا، وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا، ثُمَّ أَتْبَعَ سَبَبًا، حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَطْلِعَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَطْلُعُ عَلَى قَوْمٍ لَمْ نَجْعَلْ لَهُمْ مِنْ دُونِهَا سِتْرًا، كَذَلِكَ وَقَدْ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا، ثُمَّ أَتْبَعَ سَبَبًا، حَتَّى إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدَّيْنِ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا، قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا، قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا، آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا، فَمَا اسْطَاعُوا أَنْ يَظْهَرُوهُ وَمَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْبًا، قَالَ هَذَا رَحْمَةٌ مِنْ رَبِّي فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاءَ وَكَانَ وَعْدُ رَبِّي حَقًّا﴾ (الكهف: ٨٣-٩٧)

السيرة النبوية ذخرت بأمثلة كثيرة تؤكد إسقاط التصور الإسلامي السليم على العناصر التحويلية للقيادة النبوية، وقد أشار عبد المولى (٢٠١٥) إلى أن القيادة التحويلية من المنظور الغربي كانت متوافرة بغزارة شديدة في القيادة النبوية بل تجاوزت القيادة النبوية للقيادة التحويلية بأشواط كثيرة والتي هي أفضل ما وصلت إليه المدارس الغربية.

الفهم الصحيح عن الكون والحياة والمجتمع المنبثق من التصور الإسلامي ينعكس إيجابياً على القيادة التحويلية، فمثلاً يوفر فقه المعاملات في التشريع الإسلامي أطر تنظيرية للآتي:

- أسس منهجية للعلاقات التنظيمية وكذلك للروابط اللارسمية في ظل بناء نمط القائد التحويلي.
- تشريعات دستورية للعلاقة بين القائد والمرؤوسين وتحدد حقوق كلا منهما كمبدأ الشورى وطاعة ولي الأمر والتضامن في المسؤولية.
- الالتزامات المالية والاقتصادية كالأجور والحوافز وغيرها لدعم التغييرات التطويرية النوعية.

٥- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا للمرتكز القيمي:

سلوك القيادة التحويلية يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية للقائد، فالقائد التحويلي يتحرك من خلال نظم قيمية راسخة كالعدالة والاستقامة والصدق والأمان والإخلاص وغيرها، والقيم لا يمكن التفاوض حولها أو تبادلها بين الإفراد، وإنما من خلال التعبير عن تلك المعايير الشخصية يوحد القائد التحويلي أتباعه ويستطيع أن يغير معتقداتهم وأهدافهم.

والالتزام بالأخلاق الفاضلة ينعكس إيجابياً على الجانب الإداري، إذ كلما التزم القائد بالأخلاق الحسنة كلما أصبح أكثر تأثيراً في الآخرين. ومجموعة القيم التي يكونها المجتمع في العمل الإداري متوافرة في القرآن الكريم والسيرة النبوية العطرة، ومن الأمثلة على وجودها في القرآن الكريم قال ﷻ: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل :٩٠).

وبتتبع أحداث السيرة النبوية ضمن منظور هذا المرتكز سنجد أن في سلوك النبي المثالي كان هدايات هذا العنصر ليكون خير قدوة مثالية للقيادة التحويلية. وقد قدم النبي ﷺ كقائد مستويات عالية من السلوك الأخلاقي والأدب العملي مع اتباعه حتى استطاع أن يصل إلى درجة مثالية في اعتبار العنصر الأخلاقي في العملية القيادية التحويلية. وكنتيجة منطقية لهذا السلوك الأخلاقي كان النبي ﷺ موضع احترام لكل من حوله سواء قبل بعثته أم بعد البعثة. وبسببها ايضا يُفهم قول ﷻ: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب : ٢١) كما أكدت السيرة النبوية القولية والفعلية والتقريرية علي عدد من القيم الأخلاقية الفاضلة، والقيادة التي تسير على هذه القواعد الأخلاقية تصيب كبد الحقيقة ولا تزيغ عنها، وتحقق الأهداف المرجوة، وتظل في حالة ارتفاع وتوسع بإذن الله تعالى. وأثبتت دراسة كلاً من (الهاجري،١٤٣٧)، ودراسة (عبد المولى،٢٠١٥)، من خلال تحليل بعض مواقف السيرة النبوية أن القيادة النبوية فاقت القيادة التحويلية بأشواط كثيرة، جعلتها نظرية قائمة بذاتها، وعناصر القيادة التحويلية أحد جوانبها.

٦- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا للمرتكز العناصري:

عناصر العمل الإداري تتمثل في: الإنسان، المنظمة، العمل.

ينظر الإسلام للإنسان بأن كل نفس لها حق الإنسانية، قال ﷻ: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء:٧٠). فالإنسان المكرّم من الله تعالي يختار طريقه وهو جدير بالمحاسبة، إن خيراً فخير، وإن شراً فشر، أي أنه جدير بتحمل مسؤولية ذاته ومجتمعه والخلافة في الأرض. وفي ضوء هذا التكريم جعل من حق الفرد أن ينال كفايته من ضروريات الحياة كطعام، وملبس، ومسكن، وغيرها مما يلزم لصحة بدنه، وما يلزم لصحة روحه، وعقله، من علم، ومعرفة، وثقافة، في نطاق ما تسمح به موارد الأمة. ويمتد واجب الأمة ليشمل ما لا يستطيع الفرد أن يستقل بتوفيره لنفسه من ذلك.

وقيمة الإنسان في الإسلام ليست مقصورة على الفرد، وإنما تتعدى للمنظمات، فقد أنزل منهاجاً تربوياً ربانياً متكاملاً لتنظيم علاقات الأفراد داخل المنظمة أو مع غيرها لتحول حركة النشاط الجماعي في الأرض لتعمير وإصلاح، وعبودية لرب العالمين. قال ﷻ: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود :٦١).

أما العمل في الإسلام فله العديد من المعاني التعبُّديّة، قال ﷻ: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحاً فَمُلَاقِيهِ﴾ (الانشقاق:٦)، ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (النحل:٩٧).

كيفية تعامل القائد التحويلي مع هذه العناصر بحيث تضمن كفاءة القائد التحويلي، أوجزها العامري (١٤٢٦) فيما يلى:

- بناء الالتزام بالتغيير، بإيجاد حجة مقنعة لإدراك حاجة المنشاة لتبنى التغيير بمشاركة جميع العاملين في المنظمة والالتزام بعملية التغيير.
- إحداث تغيير في البناء التنظيمي، حيث أن التغيير بني على أساس فهم عميق لاحتياجات المنظمة ودعم بمجموعة من الادوات والعمليات.
- التنفيذ والمحافظة على التغييرات، حيث يتم بناء وتطوير خطة فعالة لتنفيذ التغيير والتأكد من إيجاد خطة للمتابعة.
- تطوير القدرات، التأكد من تطوير قدرات الأفراد للعمل على مواجهة متطلبات التغيير ودعمهم ومساندتهم خلال مراحل التغيير.

تتبع ممارسات النبي ﷺ ومنهجيته في نشر الدعوة الإسلامية، نجد عصارة النظرية الإسلامية في القيادة التحولية، يمكن الاكتفاء بها في إسقاط التصور الإسلامي السليم لهذه العناصر عند التنظير للقيادة التحويلية ويؤكد رفاعي (٢٠١١) أن ذلك ينشأ عنه خطاب تربوي ممنهج، ينطلق في فكره وسلوكه من تلك الرؤية الشمولية والسليمة والقويمة ليعدل السلوك الإنساني بما فيه مصلحة الفرد منظمات المجتمع دينا ودنيا.

٧- تأصيل نظرية القيادة التحويلية وفقًا للمرتكز الوظيفي:

يرى المنظرون أن القيادة التحويلية تستطيع تحقيق أهدافها من خلال تكييف المتغيرات وترجمتها إلى سلوكيات وظيفية إدارية كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم والاتصال والتحفيز وغيرها. وعلى سبيل المثال لا الحصر صور القرآن سلوكيات القيادة التحويلية لذا القرنين عليه السلام في ممارسته لهذه الوظائف إدارية، يمكن استنباط الآتي:

- التخطيط المبني علي الأخذ بأسباب العلم، فقال ﷻ: ﴿فأتبع سببا﴾ (الكهف: ٨٥). فالعلم قوة إذا تم استخدامه وتطبيقه لصالح المنظمات. وتكرار (اتبع سببا) ثلاث مرات دلت على ضرورة الأخذ بالأسباب في كل خطوة وتوظيف العلم لتحقيق الأهداف.
- التقويم وفق منهج واضح المعالم قائم علي الرقابة ثم نظرية الثواب والعقاب قال ﷻ : ﴿قُلْنَا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِمَّا أَنْ تُعَذِّبَ وَإِمَّا أَنْ تَتَّخِذَ فِيهِمْ حُسْنًا، قَالَ أَمَّا مَنْ ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَى رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَابًا نُكْرًا، وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا﴾ (الكهف: ٨٦-٨٨)
- التحفيز لإجادة العمل قال ﷻ: ﴿وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا﴾ (الكهف: ٨٨)
- أضاف فارس (٢٠١٥) الاتصال للتواصل والاستماع للشكاوي، فلابد للقائد الناجح من فتح قنوات اتصال بينه وبين من هو مسئول عنهم وأن يستمع إليهم علي كافة درجاتهم وطوائفهم وأن يكون الاتصال مباشرا دون عائق. قال ﷻ: ﴿قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا، قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ (الكهف: ٩٠-٩١)

ثالثًا: ملامح نظرية القيادة التحويلية وفقًا لأسس التأصيل الإسلامي، يمكن تطبيقها في الميدان التربوي:

المجتمع الذي يتخذ المنهج الاسلامي وسيلة للحياة، عليه تطبيق القيادة التحويلية وفق التصور الإسلامي الحق، وذلك في ظل الظروف التي تناسب عادة استخدامه.

عند النظر في بناء النظرية من المنظور العلمي، نجد أن التغيير الموجه البناء المدروس أحد مقومات تحقيق الاصلاح التنموي المنشود، ومن خلاله يتم الاندفاع نحو التجديد ومواكبة التطورات بما يتناسب مع كافة جوانب وأمور المنظمة

التربوية. "التغيير الموجه البناء المدروس" أحد مكونات القيادة التحويلية في الفكر الإسلامي، وركن أساسي في بناء شخصية القائد التحويلي، وهو واجب بحق كل من تولى زمام القيادة في الشريعة الإسلامية.

مقصد العبادة في الإسلام ليس هو الضابط الوحيد لعملية القيادة التحويلية وحسب، أنما هناك ضابط أخر هو "مقصد العمران التنموي" والذي سيجذب القائد من خلاله كل تابع له هدف يتصل بعمارة الأرض وتنميتها. وقد أكد عبد المولى (٢٠١٥) أن هناك بون شاسع بين ضبط القيادة التحويلية بمقصد العبادة "ضيق الأثر"، وبين ضبطها بمقصد "العمران" عالمي الأثر.

ينطلق تعريف القيادة التحويلية في الإسلام من خلال القواعد والأسس التي تنبني عليها الرؤية الإسلامية للقيادة والتحويل وهما "المسلم كإمام، والتغيير البناء". وبالتالي فإن القائد التحويلي في المجال التربوي وفق التصور الاسلامي هو إمام استخلف على جماعة من الناس المنتسبين للنظام التربوي، وحمل أمانة تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية كمنطلق لتحقيق تحولات إيجابية منشودة.

والأدب النظري أظهر أن القيادة التحويلية من الناحية المفاهيمية، تضمن ابعاد أساسية يجب أن تتوفر في القائد، وهي: "التأثير المثالي (الكاريزما)، التحفيز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، الاستثارة الفكرية (العقلية)". هذه الأبعاد بعد عرضها علي المرتكزات التأصيلية ظهر توافقها مع مبادئ وتعاليم الشريعة الإسلام،، ولا يوجد موانع شرعية من الأخذ بها وفق ضوابط التشريع الإسلامي، وتطبيقها في الميادين المختلفة ومنها الميدان التربوي.

إما وظيفة القائد التحويلي في الميدان التربوي من وجهة النظر الإسلامية فهي "التغيير"، وأهم ما يميزه عن غيره من القادة الآخرين هو أنه وكيل التغيير وداعية له، لتحويل حركة النشاط الجماعي في الأرض لتعمير وإصلاح، وعبودية لرب العالمين. ويتضمن التغيير وفق النهج الاسلامي ثلاثة أبعاد هي: تغيير الذات، وتغيير الاخرين، وتغيير المنظمة. وهو ما يتفق مع Mitchell and Tucker نقلاً عن الهاجري (١٤٣٧) في رؤيتهما للقيادة التحويلية التربوية بأنها تلك القيادة التي تركز على أهمية التحسين الشامل في المؤسسة التربوية، وأنها طريقة للتفكير بأنفسنا وأعمالنا وطبيعة العملية التعليمية. ومن أجل هذه الوظيفة فإنه يقوم بعدة مهام ذكرها المراد (٢٠٠٥) وهي: إدراك الحاجة للتغيير، وصياغة الرؤية والرسالة، واختيار نموذج التغيير، وتكوين الاستراتيجية الجديدة، وإعادة تشكيل ثقافة المنظمة، وإدارة المرحلة الانتقالية.

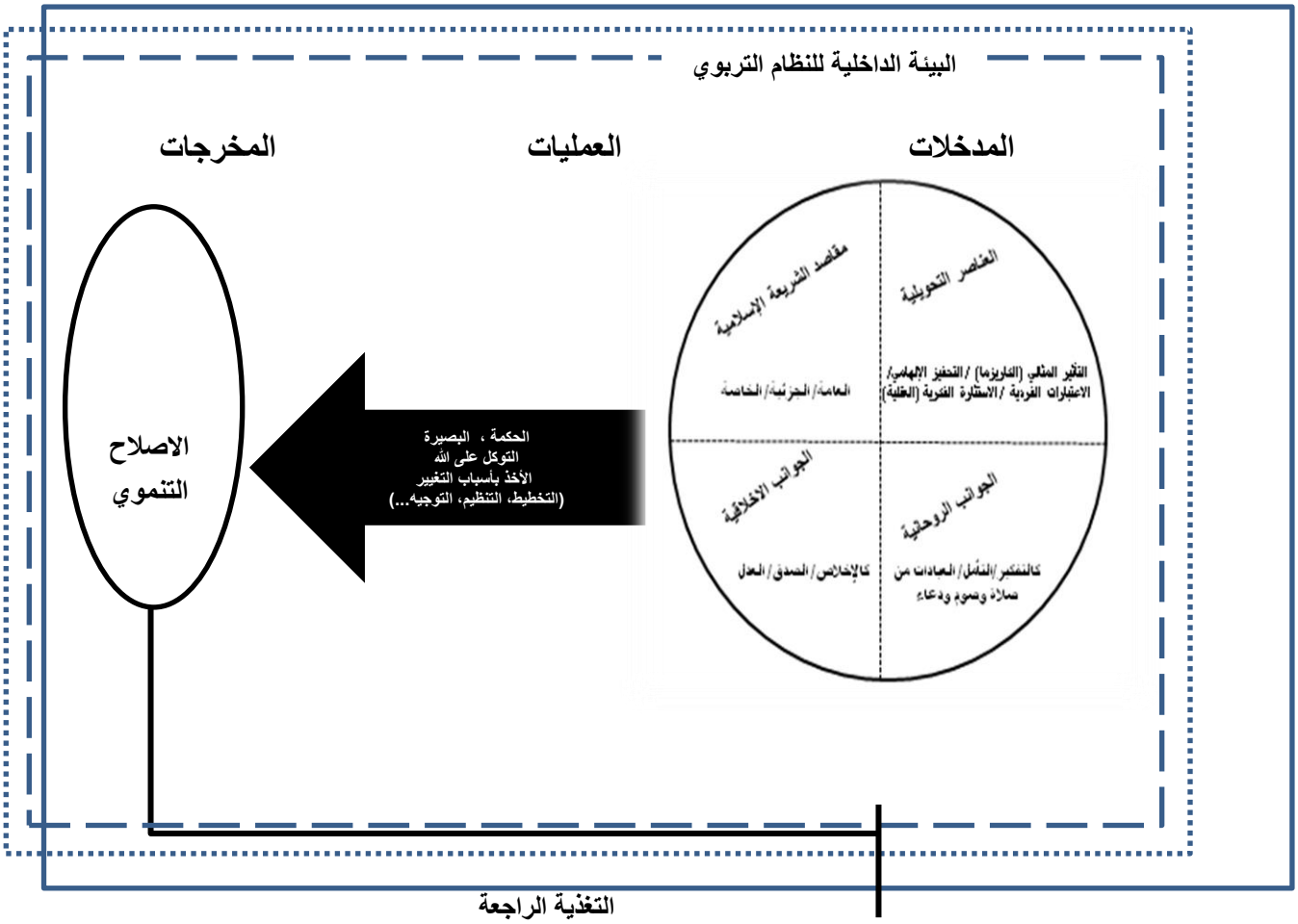
والقيادة التحويلية في الميدان التربوي وفق التصور الاسلامي يجب أن تتمتع بخصائص منها:

- العقيدة الراسخة. يكون معتقدا اعتقاداً جازماً بوحدانية الله تعالى وملائكته، وتصديق النبي ﷺ تصديق جازم لا يخالطه شك ولا ريب وبما أنزل عليه، والإيمان بالقضاء والقدر. ومن ثم تحوّيل هذه العقيدة إلى قوة كامنة تحقق العبودية لله ﷻ والخلافة في الأرض وفق منهج الإسلام القويم كمنطلق للتحولات الإيجابية المنشودة.
- القدوة الحسنة يقتدي به المرؤوسون، ويحظى بإعجابهم وتقديرهم واحترامهم ويتيح لهم الفرصة المشاركة في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة.
- الإيمان بالتغيير. لديه قوة كامنة أو قدرة على تحقيق العبودية لله ﷻ وحمل الأمانة وفق منهج الإسلام القويم كمنطلق للتحولات الإيجابية المنشودة.
- علم بمصادر الشريعة الإسلامية، واستخدامها في استنباط القيم والفضائل الأخلاقية التي ينبغي أن تسود بين افراد التنظيم والمنظمة، وتستمد التشريعات واللوائح الإدارية والتنظيمية وغيرها مما تطلبه المعاملات والإجراءات الإدارية.
- فهم الكون والحياة والمجتمع بالأسلوب الصحيح النابع من التصور الإسلامي وبالطريقة الكلية الشاملة المتكاملة النقية. وانعكاس هذا الفهم على ممارسة القائد التحويلي الممثلة في (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، الاستثارة الفكرية) .

- فطرة سليمة يتجاوز بها القائد المصلحة الخاصة إلى العامة، وهذا ما يزيد من عنصر الجاذبية في العملية القيادية
- امتلاك درجة من الفقه الاسلامي. لتحديد لمن تصرف له الجهود الأكثر في مراعاته وحفظه (الضروريات/ الحاجيات/ التحسينيات).
- المصداقية والنزاهة والاستقامة وغيرها من القيم الأخلاقية الفاضلة التي تسير وفقها القيادة فتصيب كبد الحقيقة ولا تزيغ عنها، وتحقق الأهداف.

وينظر الإسلام للقيادة التحويلية بأنها قوة تمكين وعطاء من أجل ايجاد وابتكار العمل المثمر الذي يحقق الحياة الكريمة لكل من الفرد والمجتمع. قال ذو القرنين عليه السلام: ﴿مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ (الكهف: ٩٥).

ويمكن تصور ملامح نظرية القيادية التحويلية وفق التأصيل الإسلامي في الشكل التالي:



النتائج:

أظهر البحث النتائج التالية:

١- نظرية القيادة في ضوء الإسلام نظرية قائمة بذاتها، عناصر القيادة التحويلية أحد جوانبها.

٢- القيادة التحويلية، لا نجدها بلفظها في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة -حد علم الباحثة-، وإن كانت مقررة فيهما بمعناها ومبادئها وقيمها وأبعادها وممارساتها.

٣- حفل القرآن الكريم بالعديد من الآيات، كما حفلت السنة النبوية الشريفة بالعديد من الأحاديث للدلالة على معنى القيادة التحويلية، فجذور هذه النظرية موجودة في القرآن والسنة.

٤- منهجية التأصيل الإسلامي لنظرية القيادة التحويلية، لا تحتاج إلي هدم الفهم العام لبناء النظرية العلمي للقيادة التحويلية، ولكنها قدمت تحسينات عليه.

٥- نموذج نظرية القيادة التحويلية الذي قدمه هذا البحث، أعطى مؤشرات لطريق السير في عملية التأصيل الإسلامي للنظرية بصفة عامة، ولم يقصد منه استيفاء جميع العناصر والمكونات.

٦- إمكانية الاستفادة من تأصيل نظرية القيادة التحويلية في الواقع التربوي العملي، نظراً لما تتضمنه من توجيهات ومبادئ إيجابية تدعم بيئة العمل وتحسن من إنتاجية الأفراد وفعالية المنظمات.

٧- أبعاد القيادة التحويلية من الناحية المفاهيمية وهي: (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، الاستثارة الفكرية). بعد عرضها علي المرتكزات التأصيلية ظهر توافقها مع الشريعة الإسلام، ولا يوجد مانع شرعي للأخذ بها، وتطبيقها وفق ضوابط التشريع الإسلامي.

٨- نظرية القيادة التحويلية التي ينظر إليها على أنها من صناعة النظريات الإدارية الحديثة، بعد عرضها علي الأصول الإسلامية ثبت وجود أصولها في الفكر الإداري الإسلامي، مع إعطاء التصور الإسلامي أولوية مطلقة في تفسير المشاهدات والفروض العلمية لتميزه عن التصور البحثي البشري، في مواضع أساسية هي:

- اعتماد التصور البحثي البشري علي أطر تفسيرية يضم الحقائق إلي بعضها ليعطيها معني وفق الواقع المحسوس، أما التصور الإسلامي يقدم أطراً تفسيرية مستنبطة من مصدر يقيني هو الوحي (الكتاب والسنة) فيضم ما هو محسوس وما ليس محسوساً في ذاته بسبب انتمائه إلي عالم الغيب، لذا فإنها تكون أرقي وأصدق.
- يُراعي التصور الإسلامي الضوابط الصحيحة في استنباط الجوانب المعيارية الموجهة للسلوك التحويلي بما يضمن أفضل اقتراب ممكن من تحقيق مقاصد الشريعة.

التوصيات:

- التعاون الوثيق بين المتخصصين في العلوم الادارية وفي العلوم الشرعية، كضمان للتكامل المعرفي للأمة، والتصحيح الذاتي للإنتاج العلمي المؤصل إسلامياً.
- تكوين كوادر علمية قادرة على الإسهام الفعال في جهود التأصيل الإسلامي للعلوم الادارية، من خلال تصمم برامج تدريبية تزود تلك الكوادر بالمعارف والمهارات في محيط العلوم الشرعية ومناهجها.
- أنشاء مركز إسلامي عالمي لتأصيل المفاهيم والنظريات الإدارية وفق الرؤية الإسلامية.

مراجع البحث:

- القرآن الكريم.
- الأحاديث النبوية.

المراجع العربية:

- ابن منظور. محمد (١٩٠٠م) . **لسان العرب**. ج (١١)، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- الحارثي، فهد (٢٠٢٠). **معايير التأصيل الإسلامي لمفاهيم التربية**. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد١٤، العدد١، يناير صـ١٢٨-١٤٥
- الحلواني، إحسان (٢٠٠٨). **استخدام مهارا التفكير في التأصيل الإسلامي للعلوم**، اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير كتنمية الإبداع، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، صـ ٤٢٦-٤٨٢
- الحضيبي، ابراهيم (٢٠١٣). **درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعية للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم**. دراسات نفسية وتربوية، مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد١٠.

- خلف، محمد (٢٠١٠). **علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة**. غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال (رسالة ماجستير).
- خماترة، جيانا (٢٠١٧). **التأصيل الإسلامي للضبط الاجتماعي. المجلة العربية للدراسات الأمنية**ـ المجلد ٣٢، العدد:٦٩ ، الرياض، صـ١٠٧- ١٤٢.
- رفاعي،عاطف (٢٠١١). **صور الإعلام الإسلامي في القرآن الكريم**. كلية العلوم الاسلامية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا. (رسالة ماجستير).
- الرقب، أحمد (٢٠١٠). **علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.** فلسطين، غزة، جامعة الأزهر، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال، (رسالة ماجستير).
- صبي، عماد وأخرون (٢٠١٧). **أثر القيادة التحويلية علي القدرات الإبداعية لرؤساء اقسام لدي بعض الجامعات السودانية**. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات التجارية، قسم إدارة أعمال. (رسالة لنيل درجة البكالوريوس)
- العامري، محمد (١٤٢٦). **دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير**. بحث منشور رابط https://sst5.com
- عبد المولى، عصام (٢٠١٥). **نظرية القيادة النبوية التحويلية- دراسة مقارنة للانعكاسات على ممارسات القيادة في منظمات الأعمال العربية-.** قسم إدارة أعمال ، جامعة الشرق الأوسط. (رسالة ماجستير).
- العتيبى، سعد (١٤٢٦). **دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير**. ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث: إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري، المملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية العلوم الإدارية.
- العمراني، عبد العزيز(٢٠٠٤). **تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية.** الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (رسالة دكتوراه).
- عمرو، ميرفت (٢٠٠٧). **مدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين**، جامعة القدس، القدس. (رسالة ماجستير).
- العيسى، إبراهيم (١٤٣٧). **واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية**. مجلة العلوم التربوية، العدد: ٧، شوال، ص١٥-٧٠
- عيسى، سناء (٢٠٠٨). **دور القيادة التحويلية في تطوير اداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة**. الجامعة الاسلامية ،غزة ، (رسالة ماجستير)
- الغامدي، جمعان (٢٠١١). **ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة.** جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، (رسالة ماجستير).
- فارس، خالد (٢٠١٥). **نموذج القيادة في القرآن مقارنة بالعلم الحديث**. مقالة منشورة رابط https://www.linkedin.com
- المعاني، أيمن (٢٠١٣). **أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعة الأردنية.** المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد ٩، العدد٢، (رسالة ماجستير).
- المنذري، فايزة (٢٠٠٣). **متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدراس التعليم الأساسي بسلطنة عمان**. جامعة السلطان قابوس، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير)
- ناصر الدين، يعقوب (٢٠١٢). **درجة تطبيق أبعاد القيادة التحويلية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها**. عمان: المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة الشرق الأوسط، (رسالة ماجستير).

- نياز، حياة (٢٠١٩). **دراسة تحليلية لمفهوم المواطنة في ضوء التأصيل التربوي الإسلامي لعولمة المفاهيم**. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد:١٨٤، الجزء الأول، أكتوبر.
- الهاجري، خلود (١٤٣٧هـ). **أبرز معالم القيادة التحويلية في السيرة النبوية**. الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (رسالة ماجستير)
- الهديرس، مازن (٢٠٢٠). **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم**. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة جرش الأهليه. المملكة الأردنية الهاشمية (رسالة ماجستير).
- الهواري، سيد (١٩٩٩). **القائد التحويلي للعبور بالمنظمات إلى القرن ٢١ : رؤية عن قائد جديد بأفكار ومهارات جديدة من اجل انجاز غير عادي في عالم متغير متنافس**. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة عين شمس.
- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة (٢٠٢١). **نظرية علمية**. مقالة منشورة على رابط https://ar.wikipedia.org، 7 يوليو.

المراجع الاجنبية:

Boating, I. (2014). A Quantitative Case Study of Transformational Leadership - Charecteristics of vally view University in Gana. Unpublished doctoral dissertation, .Andrews University, Michigan, USA

Mcshane L. &Von Glimow(2005). Organizational Behavior. 3rd ed., McGraw-Hill, - .Irwin, USA.2005

Northouse, P. (2013). Leadership theory and practice (ed.). Thousand Oaks, CA: Sage - P 428, op. cit. P 428.Publications

Livingston, R. (2010). An investigation. Of transformational leadership in a virtual - learning environment. ProQuest UMI Dissertation publishing No.343340

تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة

د. ناديه محارب العتيبي - ادارة تعليم مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

Email:Nma.222@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعّرف على دور القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة. وما مدى وعي القيادات التربوية. وواقع أدائهم في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. وأبرز التحديات التي تواجههم. ولتحقيق ذلك طبقت أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة على عينة مُكونة من ١٢٠ موظفاً وموظفة من أفراد الإدارات والاقسام بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جده. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة وعي القيادات التربوية لمتطلبات التنمية المستدامة في المجال المعرفي قد جاءت بدرجة مرتفعة، في حين كانت درجة وعيهم في المجالي التطبيقي متوسطة. كما أشارت إلى أن واقـع أداء القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة جـاء بدرجة متوسطة. وأخيراً: أن أكثر معوقات تأهيل قيادات الصف الثاني؛ غياب الخطط والبرامج والاستراتيجيات بعناية فائقة قبل تطبيقها للتأكد من ملاءمتها لواقع تأهيل الصف الثاني، وتمركز الإدارة في أيدي فئة محدودة من القيادات الإدارية العليا، واوصت الباحثة بضرورة بناء استراتيجية تدريبية مُتميزة لتأهيل قيادة الصف الثاني ووضع خطط واضحة للبرامج التدريبية وذلك للعمل على تطوير قدراتهم القيادات المستقبلية ونمط تفكيرهم لإكسابهم الجدارات اللازمة للتعامل مع متطلبات القيادة المستقبلية في ضوء متطلبات التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: تأهيل. قيادات الصف الثاني، التنمية المستدامة، الإدارة.

Qualifying second-grade leaders in the light of sustainable development

Abstract

This study aimed to identify the role of educational leaders in qualifying second grade leaders in the light of sustainable development. And to identify the extent of awareness of educational leaders. And the reality of their performance in qualifying second grade leaders in light of the requirements of sustainable development. And what are the challenges they face. To achieve this goal, the study tool was applied to a sample of 120 male and female employees from the departmental departments in the General Administration of Education in Jeddah. The results indicated that the degree of educational leaders' awareness of the requirements of sustainable development in the knowledge field was high, while the degree of their awareness in the applied fields was medium. The results also indicated that the actual performance of educational leaders in qualifying second grade leaders in light of the requirements of sustainable development came to a medium degree. And finally: Indications that the most challenging is the qualification of second-grade leaders; The absence of plans, programs and strategies with great care before applying them to ensure their suitability to the reality of qualifying the second grade. The

administration is concentrated in the hands of a limited class of senior administrative leaders. The researcher recommended the need to build a clear and organized training strategy to qualify the second-grade leadership and to develop programmed plans for training programs to develop their capabilities of future leaders and their thinking style in order to provide them with the necessary competencies to deal with the requirements of future leadership in the light of the requirements of sustainable development.

Keywords: Qualifying second grade leaders, sustainable development, management

المقدمة:

تشكل القيادة محوراً مهماً تُرتكز عليه مختلف النشاطات في المؤسسات التربوية، وفي ظل تنامي هذه المؤسسات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدها أصبحت الحاجة مُلحة لإحداث التغيير والتطوير الملائم بالشكل الذي يضمن لها الاستمرارية والتميز، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة إدارية واعية، تمتلك من المهارات القيادية ما يمّكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات لتحقيق أفضل مستوى من الإنجاز. وأصبح إعداد القادة التربويين وتنمية مهاراتهم القيادية أكثر أهمية عن ذي قبل. وتواجه القيادات العديد من التحديات عند ممارستها لأدوارها. ولهذا يجب إعداد العاملين أصحاب القدرات المتميزة وتأهيلهم لاتخاذ القرارات الصحيحة، ولتصحيح المَسْار الذي تمضي فيه المؤسسات التي يعملون بها، ولتفادي العثرات التي تواجهها هذه المؤسسات وتلك القيادات. ويتطلب إعداد هؤلاء القادة أن تقوم المؤسسات التعليمية بالتركيز على تطوير برامج التنمية المهنية القيادية، وبتدريب قيادات الصف الثاني على اكتساب المهارات والمعارف، وزيادة وعي العاملين بقدراتهم الكامنة، وبتحديد أساليب وآليات تحسين الأداء القيادي.

ويواجه أرباب العمل في الوقت الراهن ضغوطا متزايدة لإعداد الجيل الثاني من القادة لضمان اكتسابهم للمعارف والخبرات اللازمة لنجاحهم في أداء أدوارهم القيادية. ويمكن رد هذه الضغوط إلى تقاعد العديد من القيادات الناجحة في غضون السنوات القليلة القادمة. وقد أشارت دراسة أجرتها جامعة نورث كارولينا إلى أن أكثر من ٢٠ % من القيادات العليا التي تم استطلاع آرائهم سوف يتقاعدون خلال السنوات الخمس القادمة. كما أشارت ٨٥ من % من المؤسسات الواقعة في عينة الدراسة إلى وجود حاجة ملحة لتسريع عملية تنمية قيادات الصف الثاني. وبالإضافة إلى هذا، فقد عبر ٢١ % فقط من القيادات العليا موضوع الدراسة عن رضاهم عن العاملين في مؤسساتهم. وبالمثل فقد أشارت ٤٠ % من المؤسسات موضوع الدراسة إلى أن العاملين المتميزين من أصحاب الكفاءات الفائقة يتمتعون بالمهارات والمعارف الضرورية لشغل الوظائف القيادية. (UNC Executive Development 2014)

ومما زاد من أهمية إعداد قيادات الصف الثاني قيام القيادات التربوية بالعمل في بيئة دائمة التغيير تتصف بالهياكل التنظيمية متزايدة التعقيد. كما أضافت التطبيقات التكنولوجية المُستّحْدثة، والاقتصاد القائم على المعرفة، ووسائط التواصل اجتماعي، والشفافية، وتصاعد مطالب الطالب وأولياء الأمور من الضغوط على القيادات التربوية. ولهذا يجب التخطيط لتنمية مهارات الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة. وقد اكدت دراسة أجرتها مؤسسة برسين (Bersin) في عام ٢٠٠٨ على أن جميع أنواع البرامج التدريبية ليست متساوية في نفس القيمة الاستراتيجية. وعلى هذا، فإن ما تحتاجه المؤسسات في الوقت الحاضر هو برامج لتنمية المهارات القيادية لدى العاملين المتميزين، وخاصة هذه البرامج التي تركز على تنمية أصحاب الاستعدادات القيادية والإدارية المتميزة الكامنة. (Center for Creative Leadership, 2008)

مشكلة الدراسة:

أصبح بناء وتجهيز صف ثاني من القيادات الإدارية هاجساً يؤرق المؤسسات القطاع الخاص والعام على حد سواء، حتى سنوات قليلة خلت؛ لم يحظ التفكير في استراتيجيات تعاقب القيادات باهتمام المؤسسات. حيث سَاد الاعتقاد بأن لا ضرورة للتفكير في عملية تعاقب القيادات ما لم يكن الجيل السابق من القادة قد استنفذ دوره تماماً. فقد غدا موضوع قيادات الصف الثاني وكيفية وأساليب ومناهج إعدادهم من الموضوعات الهامة والمتقدمة في المنظمات الحديثة، ورغم الاتفاق على موقع قيادات الصف الثاني في الإدارة الاستراتيجية لهذه المنظمات إلا أن معرفة كيفية ومناهج إعداد هذه القيادات وآليات وخطوات إعدادهم ما زالت تشغل الإدارة العليا والقائمين على استثمار وتنمية وتطوير الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة وسط تحديات عالمية وإقليمية ومحلية بالغة التعقيد. (أبو زهير،2020)

ويتجلّى الدّور المُتعاظم الذي أصبحت تقوم به المنظمة في الوقت الحاضر، في قيادة عملية التنمية الشاملة، حيث بات من المُحتّم عليها بوصفها الأداة الأساس التي تستخدمها الدولة في تنفيذ سياساتها ومخططاتها التنموية أن تعمل على تنمية الموارد المتاحة خاصة البشريّة منها لكون العنصر البشري هو الفيصل بين التقدّم والتخلف، وذلك لأنّ المشكلة الأساس التي تواجه المؤسسات التربوية ليست تزويدها بما تحتاج إليه من قوى عاملة بقدر ما هي في تنمية وتطوير وترشيد استغلال إمكانيات وقدرات القوى العاملة الحالية، لتتمكن من النّهوض بأعبائها الوظيفية وبالواجبات الموكّلة إليها، لذلك فإنه بالإمكان ملاحظة أن كثير من المنظمات التربوية تُعاني من مشكلة إعداد قيادات بديلة لتكون متوفرة عند ظهور الحاجة إليها، وهذا يُعد من الأمور التي تسبب غالبًا ضعف في أدائها وتعثر في خططها ومشاريعها نتيجة حصول الفراغ القيادي فيها، لذلك انتبه المختصين في علوم الإدارة لهذا المفصل الحيوي في بناء المنظمات وديمومتها. وفي ذات السياق أشار (أحمد، عبد الله ،٢٠٠٤) أن أبرز معوقات إعداد قيادات الصف الثاني هي؛ وجود قيادات بالمؤسسة ترى أن إعداد القيادات الشابة يعتبر تهديدا لموقعها. الأسلوب التقليدي اللامنهجي. الأنظمة والقواعد والإجراءات الإدارية والمالية المقيدة لبرامج التطوير والتعيين والترقية. الإدارة بأسلوب إدارة الأزمات. عدم الرغبة في التفويض. عدم وضوح الرؤية حول طبيعة التحديات التي تواجه المنظمة والقدرات والمهارات اللازمة للتعامل معها. الأمر الذي يطرح علينا سؤالاً هاماً: ماذا يحدث لهذه المؤسسة إذا تركها هؤلاء القادة لأي سبب من الأسباب؟ كيف يمكن حماية المؤسسات من أي تقصير؟ وكيف يتم ضمان استمرار العمل عندما تصبح وظيفة القائد شاغرة فجأة؟

وتأسيسا على ما سيق؛ يمكن القول إن إعداد وتأهيل قادة الصف الثاني في المؤسسات التربوية ليس خياراً سليماً للحفاظ على استدامة المنظمات فحسب؛ بل هو مَطلباً هاماً يُسّهم في تحقيق رؤية المملكة وداعماً قوياً في عصر المنافسة العالية والتغيرات المتسارعة. واعتمادا على ما يعانيه الواقع الفعلي لبرامج إعداد القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية من بعض أوجه القصور، سواء في عملية الإعداد أو التنفيذ أو المتابعة أو التقييم، نتيجة لما يشهده العالم من تغيير وتطوير سريع ومُتلاحق في مجال المعلومات والمعرفة، وما لهذا التغيير من انعكاسات على العملية التربوية، الأمر الذي يتطلب تغيير وتطوير مواكب في إعداد وبناء قدرات القيادات التربوية. **ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة والمتمثلة في التساؤل الرئيس التالي :ما دور القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة من وجهة نظرهم؟** ويتفرع من هذا التساؤل، التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مدى وعي القيادات التربوية لمتطلبات التنمية المستدامة؟
٢. ما واقع أداء القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة؟
٣. ما هي المعوقات التي تواجهها القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني؟

اهداف الدراسة:

- التعرف على ما مدى وعي القيادات التربوية لمتطلبات التنمية المستدامة؟

- التعرف على واقع أداء القيادات التربوية في تأهيل الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة؟
- التعرف على المعوقات التي تواجهها القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني؟

أهمية الدراسة:

- **الاهمية النظرية:** تنبثق أهمية الدراسة من أهمية التنمية المُستدامة، ثم أهمية تأهيل قيادات الصف الثاني في المؤسسات التعليمية التي تحدّد مستقبل سير العملية التعليمية والتي تتوقف على مدى تنمية القيادات وتهيئتها في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط وانجاحها. ترسيخ ثقافة مجتمعية تتضمن إعداد صفوف ثانية للقيادات لإكساب الموظفين الخبرات الإدارية والقيادية والسير قدماً بالمؤسسات الحكومية.
- **الأهمية التطبيقية:** يؤمل أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين بواقع أداء القيادات التربوية في تأهيل الصف الثاني، وأن تسهم في تعريفهم بدورهم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة. كما يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في الادارة العامة للتعليم بمحافظة جده لتحديث البرامج التدريبية المقدمة لقيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. من خلال مساعدتهم على وضع إستراتيجيات واضحة لإعداد قيادات الصف الثاني، وتوصيف الهياكل الإدارية للمؤسسات الحكومية التعليمية وإنشاء مراكز تدريب أكاديمية داخل كل وزارة أو مؤسسة تربوية تتولى تدريب وتأهيل كوادرها من الصف الثاني وإعدادهم لتحمل المسؤولية في أي وقت وفي أي موقع.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت هذه الدراسة موضوع تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة.
- **الحدود المكانية**: اقتصر تطبيق الدراسة جميع القيادات الإدارية في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جده، للعام ١٤٤٢هـ.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الاول من العام الدراسي ١٤٤٢ م.

مصطلحات الدراسة

- **تأهيل القيادات:** عملية تكوين وتربية القادة، وتمكينهم من امتلاك مهارات وقدرات فنية وتربوية، مع التجديد والتحديث المستمر للكفايات والمهارات، والقدرات القيادية والإدارية، لتحقيق التنمية البشرية المستدامة للنظم التربوية والتعليمية للمساهمة في تحقيق أهدافها وأدائها، والمحافظة على خدماتها ومكتسباتها، بالإضافة إلى إكسابهم القدرة على إدماج الطاقات البشرية في أنشطة المنظمة التربوية وتحفيزها على المثابرة والإبداع، وتوفير الظروف الضرورية لإعداد الموارد البشرية المؤهلة، وتطوير النظام التربوي والتعليمي، ليتماشى مع المستجدات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية العالمية) (حمايل،٢٠١٢). **أما الباحثة فتُعّرفه إجرائياً بأنه:** عملية اعداد وتمكين القيادات التربوية لتولى وظائف الدرجة العالية عن طريق تنمية المهارات القيادية وتعميق المفاهيم الادارية والسلوكية لدى المرشحين لشغل هذه الوظائف، وتبادل الخبرات العلمية لرفع القدرة على تحمل المسئوليات الادارية والاضطلاع بمهامهم المستقبلية.
- **تأهيل قيادات الصف الثاني:** هو الجهد المنظم والمخطط لتزويد القوى البشرية في الجهاز الاداري التربوي المستقبلي بمعارف معينة، وتحسين مهاراتها وقدراتها وتطويرها لتطبيقها واقعيا لاحقا. (دخيل الله،٢٠١٨). **أما التعريف الاجرائي** فهو عملية مساندة الإدارات العليا لإعداد وتنمية صف ثان ذو كفاءة وفعالية، وحتى تتمكن من الإحلال التدريجي لشاغلي الوظائف القيادية.
- **التنمية المستدامة**: أهم تلك التعريفات وأوسعها انتشارا ذلك الوارد في تقرير بروندتلاند (نشر من قبل اللجنة غبر الحكومية التي أنشأتها الأمم المتحدة في أواسط الثمانينات من القرن العشرين بزعامة جروهارلن بروندتلاند لتقديم

تقرير عن القضايا البيئية)، والذي عرف التنمية المستدامة على أنها "التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها" (WCED 1987). **أما التعريف الاجرائي الذي اعتمدته الباحثة** عملية ديناميكية مستمرة تلبي احتياجات الجيل التربوي الحاضر دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها.

الإطار النظري

إن منظمات اليوم تعيش في عالم متغيراته أكثر من ثوابته، وقد تسارعت وتعددت بفعل ظاهرة العولمة، حيث لم تعد المنظمات تعيش المتغيرات المحلية أو الإقليمية بل أيضاً المتغيرات العالمية كمنطلق أساس لبلوغ كفاءة وفعالية الأداء، فضلاً عن ذلك إن المنظمات والدوائر الحكومية لديها قيادات وأفراد رئيسيين يساهمون في نجاحها ويعدون مفاتيح أساس فيها، هؤلاء هم ثروة المنظمة ورأسمالها الفكري الذي يديمها ويطورها، والسؤال ماذا سيحصل لو خسرت المنظمة هؤلاء لأي سبب كان كالتقاعد، المرض، المنافسة وغيرها من الأسباب الطارئة؟ لذا وجب أن يكون هناك نظام لتعاقب الأجيال يؤسس للديمومة والاستمرارية. (زناد، احمد،٢٠١٨)

ونجد من الضروري الإعداد الجيد لمواجهة التغيير من خلال التخطيط المُحْكم المتضمن برامج رصينة معروفة لكل المعنيين بالمنظمة الحكومية وضمن إطار الشفافية العالية وبشكل لا يقبل الاجتهاد، لذا يجب الحرص على وجود خطة للقوى العاملة يتحدد فيها آلية الإحلال والتعاقب، كما يجب على الإدارات العليا أن تدرك دور القيادة وتأثيرها على واقع ومستقبل المنظمات الحكومية، ولا بد أن يكون الاهتمام فائقا لأهمية إعداد القيادات البديلة، إن مسألة إعداد قيادات الصف الثاني تعاني منها المؤسسات والمنظمات الحكومية والخاصة. فالقيادة الفعلية هي التي تسعى إلى دعم وتطوير الأفراد من حيث المشاركة في صناعة القرار، ومنح التفويض المناسب للموظف المناسب في الوقت المناسب، إذ أن الاهتمام المستمر بتدريب قيادات الصّف الثاني في المنظمات والمؤسسات الحكومية يُعد مِن أهمّ متطلبات القيادة الفعالة. وتبرز أهمية إعداد قيادات الصف الثاني في أنّها تعالج مشكلة أساس لفئة كبيرة من المجتمع وهي الموظفين العاملين في الدوائر والمنظمات الحكومية، حيث يرتبط هذا الموضوع بالموظف منذ بداية تعيينه وحتى إحالته إلى التقاعد، وذلك من خلال تدريبه وإعداده بشكل صحيح يساعده في تحمل المسؤوليات التي يضفيها عليه المنصب واتخاذ القرارات الرشيدة لتطوير أداء المرؤوسين وتقديم التغذية المرتدة له في الوقت المناسب. وفي سعي المنظمة الدؤوب والدائم نحو التقدّم ورفع مستواها لتطوير أدائها التنافسي لتحقيق التمّيز من خلال تطوير أداء الموظفين العاملين فيها وإعدادهم إعدادًا سليمًا، سيما وإنّ إعداد قيادات الصف الثاني في الدوائر والمنظمات الحكومية يُعدّ إحدى السّياسات المهمة والأساس التي تساعد في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة ومواجهة التحديات المفاجئة الناتجة عن غياب أو نقص في القيادات داخلها، فضلا عن تطوير العمل لتحقيق الأهداف الموضوعة. (زناد، احمد،٢٠١٨)

إعداد قادة الصف الثاني: توجد أسباب كثيرة تجعل من إعداد قيادات الصف الثاني نشاطاً أساسياً لأي منظمة وشرطاً من شروط نجاحها وهذه الأسباب ترجع إلى ما يلي: إيجاد قيادات من الصف الثاني يخفف من أعباء القيادات الحالية، ويجنب الارتباك الذي يحدث عند الإحالة إلى سن التقاعد، أو ترك العمل. الإعداد العلمي السابق لشاغلي معظم الوظائف الإدارية يستلزم الاهتمام ببرامج الإعداد والتنمية. وهذا يعني أن التركيز على شغل وظائف الإدارة العليا في قطاع معين يستلزم إعداد هؤلاء الأفراد على أساسيات الإدارة وهذا بالضرورة يحتاج إلى تخطيط مُعّد سلفاً ببرامج لتأهيل وإعداد هؤلاء القادة. زيادة الطلب على شاغلي الوظائف القيادية والحاجة المتزايدة إليهم والمشكلة هنا تتمثل في التغلب على العجز في إعداد القادة الإداريين، والذي يرجع إلى طول الفترة اللازمة لإعدادهم وهو ما يعني ضرورة الإعداد المبكر لمواجهة النقص في هذه الوظائف وعلى جميع المستويات. ارتفاع معدل الدوران في الوظائف العليا بسبب ترك العمل بحثاً عن فرص أفضل داخلياً أو خارجياً حيث تعمد شركات وبنوك الاستثمار المختلفة إلى جذب المديرين الأكفاء ذوي الخبرة.

إهمال إعداد قيادات الصف الثاني يؤدي إلى فراغ قيادي يسبب تولي أفراد غير مؤهلين للقيام بمهام عمل لم يتم إعدادهم لها أصلاً. (أبو زهير،٢٠٢٠).

المعايير المهنية للقادة التربويين

حدد (شنن،٢٠١٧) مجموعة من المعايير المهنية التي ينبغي على القيادات التربوية الالتزام بها من أجل تحقيق الهدف النهائي للعملية التعليمية، وتتمثل هذه المعايير في ان القيادات التربوية الفعالة تقوم ما يلي:

١. بتطوير، وتبني، ووضع الرسالة والرؤية والقيم الأساسية المشتركة للتعليم عالي الجودة والنجاح.
٢. تطوير ودعم نظم صارمة لإعداد المناهج الدراسية، والتدريس، والتقييم لتعزيز النجاح الأكاديمي .
٣. تحسين المستمر للعملية التعليمية، لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب .
٤. تسعى لتحقيق المساواة في فرص التعليم والممارسات الثقافية، لتعزيز النجاح الأكاديمي .
٥. القيادات التربوية الفعالة تقوم بتطوير القدرات المهنية للعاملين في المدارس، لتعزيز النجاح الأكاديمي
٦. تعزز المجتمع المهني للمعلمين والموظفين الفنيين الآخرين، لتعزيز النجاح الأكاديمي.
٧. تدير العمليات والموارد المدرسية، لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب .
٨. تسلك سلوكا أخلاقيا وفقا للمعايير المهنية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب .
٩. تعمل على غرس ورعاية مجتمع مدرسي داعم وشامل، يعزز النجاح الأكاديمي لكل طالب.
١٠. تقوم بإشراك الأسر والمجتمع في وسائل مجدية، ونافعة، وتبادلية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب

وفيما يتعلق بدور القيادات العليا في بناء قيادات الصف الثاني من القادة؛ على القيادات الإدارية العليا مسئولية هامة في شأن تكوين القيادات البديلة، إن تجهيز الصف الثاني لتولي المسئولية حين يحين الوقت أمر هام للغاية لضمان استقرار ونمو واستمرار المنظمة. ومن الأدوار التي تقوم بها القيادات الإدارية العليا ما يلي:

- نشر ثقافة الإحلال والتجديد: وهذه هي المسئولية الأولى لها، فلابد أن تنشر القيادة العليا القناعة بين كل أعضاء المنظمة بأن الإحلال مسألة طبيعية ومطلوبة في الوقت ذاته. وهي طبيعية لأن المديرين يرقون لمناصب أعلى أو ينتقلون لمناطق أخرى أو يستقيلون أو يتقاعدون.
- المتابعة الانتقالية: على القيادة العليا متابعة القيادة الوسطى وغيرهم من شاغلي مختلف الوظائف بهدف الكشف عن قيادات محتملة للمستقبل. ويتم تكوين بنك معلومات جاهزة.
- الإعداد التدريبي الرسمي: يتعين على القيادات العليا أن تعتمد خطة للتدريب الرسمي للقيادات الواعدة.
- تنظيم ورش عمل تثقيفية وتدريبية للقيادات المرتقبة: تتضمن ومواقف وحالات عملية تتطلب اتخاذ قرارات وحل مشكلات.
- التجهيز لتعيين القائد البديل: وهذا يتطلب من القيادة العليا التحضير لعدة أمور وهي: التحضير القانوني والإجرائي، التحضير النفسي والتهيئة الذهنية للمنظمة للقائد البديل، التأكد من إتمام الإعداد والتدريب، طرح الاسم كمرشح على السلطة المختصة، التبرير الموضوعي للترشيح، إمكانية التعيين في وظيفة نائب في البداية.
- مساندة القائد البديل: سواء تم التعيين كنائب أو مباشرة في الوظيفة؛ فالمطلوب من القائد الحالي المساندة بالمشورة دون فرض الوصاية على القائد الجديد. (أبو زهير،٢٠٢٠)

المحور الثاني: مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها

لقد استحوذ موضوع التنمية المستدامة اهتمام العالم على صعيد الساحة الاقتصادية والاجتماعية والتنمية العالمية، حيث أصبحت الاستدامة التنموية، مدرسة فكرية عالمية تنتشر في معظم دول العالم النامي والصناعي على حد سواء، تتبناها هيئات شعبية ورسمية وتطالب بتطبيقها، ورغم الانتشار السريع لمفهوم التنمية المستدامة منذ بداية ظهورها، إلا أن هذا

المفهوم مازال غامضا، بوصفه مفهوماً وفلسفة علمية، ومازال هذا المفهوم يفسرُ بطرق مختلفة من الكثيرين. ويرجع ظهور مصطلح التنمية المستدامة إلى ظهور تقرير لجنة (بورتلاند) والذي صاغ أول تعريف للتنمية المستدامة، على أنها التنمية التي تلبي الاحتياجات الحالية الراهنة دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجياتهم. حيث شهد مفهوم التنمية المستدامة تطورا كبيرا منذ بداية الستينات من القرن الماضي إلى اليوم. ففي عقد التنمية الأول الذي تبنته الأمم المتحدة اقترن مفهوم التنمية المستدامة بالنمو الاقتصادي، مثل الدخل القومي والدخل الفردي. وفي العقد الثاني للتنمية اكتسب مفهوم التنمية أبعاداً اجتماعية وسياسية وثقافية، بجانب البعد الاقتصادي، وخلال عقد التنمية الثالث اكتسب مفهوم التنمية بعدا حقوقيا وديمقراطيا يتمثل في المشاركة العامة في اتخاذ القرارات التنموية الخاصة بالحكم الراشد، وشهد عقد التنمية الرابع نقلة نوعية في المفهوم، حيث أكد إعلان (ريو) لعام مفهوم التنمية المستدامة ١٩٩٢ الذي تضمن مبادئ تدعو إلى ضرورة تحقيق العدالة بين الأجيال في توزيع الموارد الطبيعية.(Dominique ,2005) . كما أنها عملية مستمرة تعبر عن احتياجات المجتمع وتقوم على مبدأ العدالة والمشاركة العامة، ورشادة استخدام الموارد الطبيعية والمحافظة على حقوق الأجيال المستقبلية، واتخاذ تحولات هيكلية في الإطار السياسي والاجتماعي والاقتصادي، والتمكين لآليات التغيير وضمان استمراره.(Démontiez,Macquart,2009). وهي تنمية تراعي حق الأجيال القادمة في الثروات الطبيعية للمجال الحيوي لكوكب الأرض، كما أنها تضع الاحتياجات الأساسية للإنسان في المقام الأول، فأولوياتها هي تلبية احتياجات المرء من الغذاء والمسكن والملبس وحق العمل والتعليم والحصول على الخدمات الصحية وكل ما يتصل بتحسين نوعية حياته المادية والاجتماعية. وهي تنمية تشترط ألا نأخذ من الأرض أكثر مما نعطي (العوضي، ٢٠٠٣ م).

إن القاسم المشترك لهذه التعريفات هو اتفاقها على أنه لكي تكون هناك تنمية مستدامة يجب ألا نتجاهل المحيط البيئي، وألا تؤدي إلى دمار واستنزاف الموارد الطبيعية، وإعطاء تحول تقني للقاعدة الصناعية والتكنولوجية السائدة. وكذلك التركيز على ضرورة الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية، والحد من التدهور البيئي الناجم عن الطفرة الصناعية والعمرانية والسكانية، التي شهدها العالم مؤخرا، وذلك من أجل ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. (اللجنة العلمية للبيئة والتنمية ،١٩٨٩)

أهداف التنمية المستدامة

- تحسين ظروف معيشة الفقراء.
- الإشباع العادل للحاجات الأساسية للإنسان انطلاقا من حقه في البقاء. وهذا ما يتطلب تضامنا بين الأجيال الحاضرة والمستقبلية وتعزيز التنمية البيئية.
- الاستقلالية في اتخاذ القرارات وتبني نموذج تنموي داخلي يلبي احتياجات الشعوب وتعريفها بحرية، واختيار نمط الحياة المناسب لها، والمتوافق مع السياق التاريخي والمؤسسي والإيكولوجي والثقافي لأفرادها.
- تعزيز الحكمة الإيكولوجية من خلال البحث عن تنمية متوافقة مع البيئة، ولذلك فإننا في حاجة إلى بوصلة أخلاقية تقودنا إلى القرن الواحد والعشرين، أساسها المبادئ المستديمة لتلبية الاحتياجات الإنسانية. وذلك من أجل التمكين والمشاركة والحراك والتماسك الاجتماعي، والمحافظة على الهوية الثقافية والتطوير المؤسساتي. (رومانو ،٢٠٠٣).

مبادئ التنمية المستدامة

أولا: مبدأ الكفاءة في استخدام الموارد (التزام صانعي السياسات برفع مستويات المعيشة باستخدام مجموعة من آليات التوزيع والمراقبة المالية، كالأسعار والضرائب لتنظيم استخدام الموارد، أي استخداما كفؤا للموارد الطبيعية المتاحة.)

ثانيا: مبدأ المرونة: (قدرة النظام على التكيف والمحافظة على بنيته ونماذج سلوكه في مواجهة الاضطرابات الخارجية، لأنه إذا ما خسرت هذه النظم مرونتها تصبح أكثر عرضة للتهديدات الأخرى).

ثالثا: مبدأ العدالة (تشير العدالة إلى انخفاض وتدهور قاعدة الموارد البيئية التي ينجم عنها عدم إرضاء احتياجات الشرائح الأكثر فقرا. لذا؛ فإن التنمية المستدامة تتطلب مساعدة هذه الفئات، لأنه ليس لديهم خيار بديل عن تدمير بيئتهم)

رابعا: مبدأ الاحتياط (وهذا المبدأ يوجب الدول اتخاذ التدابير اللازمة لاستدراك تدهور البيئة)

خامسا: مبدأ الملوث الدافع (جعل التكاليف الخاصة بالوقاية ومكافحة التلوث تحملها السلطة العامة على عاتق الملوث)

سادسا: مبدأ المشاركة (مشاركة جميع الجهات ذات العلامة في اتخاذ قرارات جماعية من خلال الحوار خصوصا في مجال التخطيط ووضع السياسات وتنفيذها)

سابعا: مبدأ الإدماج:(دمج الأبعاد البيئية عند وضع القرار) (رومانو ،٢٠٠٣).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الخضير (٢٠٢١) التعّرف على مفهوم القيادة المستدامة، وأهم متطلباتها، وأبرز ممارسات هولندا لتطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث أشارت الدراسة إلى: أن القيادة المستدامة هي القادرة على تلبية احتياجات الجيل الحاضر، دون المَسّاس بقدرة الأجيال التالية في المستقبل على اشباع حاجاتها. من أهم متطلبات القيادة المستدامة اندماج كافة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية تحسين شاملة، والحفاظ على نجاح النتائج، ودعم وتمكين العاملين كقادة مهنيين، وإمكانية التنبؤ وحل المشكلات المعقدة، وإدارة المشاعر، وصياغة الرؤية ومشاركتها، وإعداد خطة استراتيجية وفق منظور طويل المدى، والتقييم المنتظم للممارسات المستدامة، والمرونة، وإدارة التغيير، والتطوير المهني المستمر، والتحفيز المادي والمعنوي وتشجيع الأفكار الإبداعية والابتكارية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، ومشاركة القرار مع أصحاب المصلحة، وبناء الشراكات الخارجية، وتخطيط التعاقب القيادي الناجح، والنزاهة الأخلاقية، وممارسة القيادة الأخلاقية والتحويلية.

في حين هدفت دراسة (العمري،٢٠١٩) التعرف على مجالات وأساليب التنمية المهنية اللازمة للقيادات التربوية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ وتحديداً في مجالات (الاتصال، والتدريب، وإدارة الاجتماعات)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والتحليلي الوثائقي، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين ووكلائهم في مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة المخواه وعددهم (١٤٨) مديراً ووكيلاً. وكشفت النتائج: أن مجال الاتصال والتواصل هو الأفضل نسبياً وبدرجة تقدير (كبيرة)، فيما تواجه المديرين عوائق وتحديات تتعلق بإدارة الاجتماعات بدرجة (متوسطة)، مع الحاجة للتدريب. وأن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية من المديرين والوكلاء بمدارس التعليم العام من خلال الممارسات الإشرافية لإدارة التعليمية والمشرفين المنسقين لا تزال تمارس بدرجة تقدير (متوسطة). وأخيرا: وجود الكثير من جوانب القصور والحاجة الماسة للتنمية المهنية للقيادات الإدارية؛ مديري المدارس ووكلائهم، والمشرفين وكافة العاملين في الميدان التربوي.

أما دراسة (دخيل، ٢٠١٨) فهدفت إلى تحديد متطلبات إعداد قيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي، وأشارت النتائج إلى أن إعداد قيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي ضرورة ملحة لرفع كفاءة القيادات المستقبلية، وأن إعدادهم يسهم في تحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، ومواكبة متطلبات العصر. وقد كشفت النتائج أيضاً عن بعض أبعاد الإعداد، ومتطلباته. وأوصت الباحثة بإجراء دراسات ميدانية للوقوف على الاحتياجات الفعلية لقيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي، وإقامة الندوات والمحاضرات، وورش العمل؛ لتسليط الضوء على متطلبات الإعداد، ووضع استراتيجيات وخطط للمؤسسات التعليمية تُعنى بإعداد القيادات.

وهدفت دراسة (شنن،٢٠١٧) التعرف على درجة ملاءمة أداء القيادات التربوية في المؤسسات التعليم قبل الجامعي لمتطلبات التنمية المستدامة في فلسطين، ولتحقيق هذه الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة

مكونة من (١٥) فقرة، وزعت على عينة مكونة من (١١١) قائد تربوي موزعين على مديريات التربية والتعليم في قطاع غزة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ملاءمة أداء القيادات التربوية في تلك المؤسسات مرتفعة نسبيا، وأن استغلال القيادات التعليمية للمُستّحدثات التكنولوجية في تحقيق أبعاد التنمية المُستدامة بلغ٧٤٪ وهي درجة مرتفعة، إلا أن هناك ضعف من قبل القيادات التعليمية في مراعاة معايير استدامة الموارد عند القيام بالمهام المُوكلة.

وجاءت دراسة (النبي،٢٠١٦) كمحاولة لتقديم سيناريوهات لإعداد الصف الثاني من القيادات التربوية في ضوء اتجاهات الفكر الإداري الحديث. أوضحت الدراسة أن المؤسسات التعليمية المصرية تعاني من قصور في آليات مسح وتحليل بيئتها التنظيمية، لتحديد العاملين المتميّزين وإعدادهم كصف ثانٍ من القيادات التربوية. ومن ثم، فإنّ الممارسات المتصلة بالتخطيط للتتابع القيادي الوظيفي توصف بالتقليدية والشكلية، وعدم الفعالية؛ الأمر الذي يعّوق نجاح هذه المؤسسات على المدى الطويل. قامت الدراسة بتحليل "نموذج النجمة ذات الأذرع السبعة الذي صاغه روثول"، و"نموذج خط القيادة النموذجية الذي صاغه كاران وزملاؤه" و"نموذج مجموعة التسريع الذي صاغه بايهام وزملاؤه" و"نموذج إدارة المواهب"، كما استعرضت أهم خصائص ومراحل كل نموذج من هذه النماذج. وقد صاغت الدراسة سيناريوهان اثنان يوضحان ما يمكن أن يكون عليه مستقبل التخطيط للتتابع القيادي الوظيفي في المؤسسات التعليمية المصرية. ارتكز السيناريو الأول (الامتدادي) على استمرار الأوضاع الراهنة بكل مشكلاتها ونقاط ضعفها، في حين استهدف السيناريو الثاني تقديم رؤية للإصلاح الجذري.

أما دراسة (القحطاني،٢٠١٥) فقد استهدفت التعّرف إلى واقع التنمية المهنية للقيادات التربوية من وكلاء، وأمناء، ومديري إدارات عامة، ومساعديهم بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من حيث: رؤية ورسالة وأهداف التنمية المهنية للقيادات التربوية، والأساليب المستخدمة في التنمية المهنية، والجهات الخارجية المعاونة في دعم هذه التنمية، والبرامج التي تقدم من الجهات الخارجية والداخلية لدعم التنمية المهنية، والمدد الزمنية لتلك البرامج. وحذرت الدراسة من شيوع حالة من التذمر العام جراء ضعف أداء العنصر البشري في أجهزة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. وفوق ذلك أن قطاع التعليم يفتقر إلى وجود خطط مستقبلية تحدد حاجتها من القوي العاملة المؤهلة؛ حيث لا توجد إحصاءات تحدد الاحتياج الفعلي والحقيقي للقوي العاملة من حيث الأعداد والتخصص الدراسي والنوع والنشاط المهني. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وضوح الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بالتنمية المهنية لدي القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية، وعدم وجود خطط واضحة لتدريب القادة التربويين، ومحدودية الأساليب المستخدمة في تنمية القيادات التربوية، وضعف الميزانية المخصصة لبرامج تدريب القيادات التربوية.

وهدفت دراسة ماكسويل (Maxwell,2007) إلى تقديم مفهوم للصف الثاني من القيادات أسماه (قانون الإرث)، وذلك ضمن ٢١ قانونا للقيادة، وقد ارتبط هذا القانون بفكرة إرث القيادة، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشعور القائد بهدفه من الحياة الوظيفية، والتي يتمثل في كيفية قيام القائد بنقل خبراته ومعارفه التي اكتسبها على دار حياته الوظيفية إلى من سيخلفونه في القيادة والذين يمثلون الصف الثاني من القيادات. وتوصلت الدراسة إلى أن قيمة القائد تقاس من قبل خلفائه، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عدة خطوات: ١- تحديد الصفات والمهارات التي يجب أن تتوافر في قادة المستقبل ،٢- إختيار الأفراد (الصف الثاني من القيادات) الذين سيحملون إرث القيادة وفق الصفات المحددة مُسبقاً،٣- التأثير في هؤلاء الأتباع من خلال القدوة الحسنة. ٤- وضع خطة زمنية تتزامن مع الفترة الزمنية من حياة القائد الوظيفية لنقل الإرث، أو ما يسمى بعصا القيادة إلى هؤلاء القادة الجدد، ووضعهم في المقدمة ودعمهم وتمكينهم من ممارسة القيادة في وجود القائد ليسهل لهم الطرق والوسائل التي تمكنهم من ممارسة أدوارهم القيادية.

وقام كل من كولي وميشيل ٢٠١٠ , Cole،Michele) بدراسة تنمية القيادة لقادة المدارس المستقلين ذاتيا " هدفت إلى عرض إطار لتصميم برامج تطوير القيادة للمدارس المستقلة وتلبية احتياجات القادة داخل تلك المدارس. وتوصلت

الدراسة إلى وجود أدلة متزايدة عن نمو النقص في الأفراد الذين يملؤون مناصب القيادة الرئيسية، هناك حاجة لتطوير فاعلية الرؤساء المستقبليين ومشاريعهم التعليمية، ولضمان أن يحصل قادة المدارس المستقلة على تدريب محدد، وفهم أفضل للقضايا الحرجة المتعلقة بقيادة المدارس المستقلة، وفرص التقدم في حياتهم المهنية، وعلى الرغم من ظهور دليل فعالية بعض البرامج التحضيرية الإدارية المدارس العامة، إلا أن هناك القليل من الأدب النظري والتحقيق العلمي المركز على إعداد قادة المدارس المستقلة. لذلك يمكن أن تصمم برامج القيادة التعليمية خصيصا لتنشئ قادة المدارس المستقلة

تعقيب على الدراسات السابقة

ركزت العديد من الدراسات على المفهوم العلمي للتنمية المستدامة، أو واقع أداء قيادات التعليم في تحقيق التنمية المستدامة، ودور القيادات التربوية في متطلبات تحقيق التنمية المستدامة. اكدت بعض الدراسات أن هناك ضعف في اعداد وتنفيذ البرامج التدريبية للقيادات التربوية وقصور في تقييم محتواها. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بانها جاءت للتعرف على دور القيادات العليا في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة.

إجراءات الدراسة:

- **مجتمع الدراسة وعينته:** تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الإدارية في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جده، للعام ١٤٤٢، حيث بلغ عددهم ٢٥٠ قائدا. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ موظفا وموظفة من افراد الإدارات والأقسام والوحدات بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جده.
- **منهج الدراسة:** اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة.
- **ادوات الدراسة:**

أولا: استبانة وعي القيادات التربوية لتأهيل قيادات الصف الثاني بمتطلبات التنمية المستدامة. قامت الباحثة بمراجعة الأدب السابق المتعلق بمتطلبات التنمية المستدامة، واعداد استبانة تَكّونت من جانبين (معرفي- تطبيقي) تكّون كل جانب من ٥ مجالات. وتكونت فقرات الاستبانة من ٦٠ فقرة. وتم عَرضها على مُحكمين مختصين بالإدارة التربوية، حيث اعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ بينهم وبذلك تكون الأداة تتمتع بصدق ظاهري. أما لاستخراج ثبات الاستبانة: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاختبار الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل ٠,٩٦٥ وهما نسبة ممتازة كونها أعلى من النسبة المقبولة ٠,٨٠. كما تبيّن أن معاملات كرونباخ الفا لأبعاد الاستبانة كانت ممتازة أيضا.

ثانيا: استبانة واقع أداء القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية وتحدياته: حيث تكونت من محورين الأول واقع أداء القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني والثاني التحديات التي تواجهها في تأهيل قيادات الصف الثاني. وقد استخرج لها أيضا دلالات صدق وثبات مناسبة لاعتمادها للتطبيق ولتحقيق اهداف الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى وعي القيادات التربوية لمتطلبات التنمية المستدامة؟ للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري مجالات الاستبانة الفرعية في الجانبين (المعرفي والمهاري). حيث تم التوصل إلى النتائج التالية موضحة في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة الفرعية في الجانبين (المعرفي والمهاري)

لرقم	المجال الفرعي	عدد الفقرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
١	رؤية ومفهوم التنمية المستدامة	٦	٢,٩٧	1.982	مرتفعة
٢	اركان التنمية المستدامة	٨	٢,٧٧	1.883	مرتفعة
٣	مبادئ التنمية المستدامة	١٠	٢,٤٨	1.769	مرتفعة
٤	نماذج التنمية المستدامة	٣	٠,٩٢	1.031	منخفضة
٥	مجالات اهتمام التنمية المستدامة	٣	١,٩٩	١,٤٣١	متوسط
	المجموع	٣٠	٢,٣٢	1.886	مرتفعة
٦	خطط التنمية المستدامة	٤	١,٨٢	١,٢٣١	متوسطة
٧	اهداف التنمية المستدامة	٤	١,٧٧	1.024	متوسط
٨	استراتيجيات وأساليب التنمية المستدامة	٥	١,٣٤	1.083	منخفضة
٩	أساليب اكتساب متطلبات التنمية المستدامة	٩	١,٢٢	1.069	منخفضة
١٠	التحديات التي تواجه تحقيق التنمية المستدامة	٨	٢,٠٠	1.131	متوسط
	المجموع	٣٠	١,٩٤	1.116	متوسط

ويتبين من الجدول (١) **ان درجة وعي القيادات التربوية لمتطلبات التنمية المستدامة في المجال المعرفي قد جاءت بدرجة مرتفعة**، حيث جاءت المتوسطات الحسابية للمجالات الخاصة بالمجال المعرفي جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (٢,٣٢)، حيث احتل في المرتبة الأولى رؤية ومفهوم التنمية المستدامة، وبدرجة وعي مرتفعة، يليها مجال أركان التنمية المستدامة، ثم مبادئ التنمية المستدامة، وبدرجة وعي مرتفعة أيضا. ثم تلاها مجال اهتمام التنمية المستدامة وبدرجة وعي متوسطة. في حين جاء بالدرجة الأخيرة مجال نماذج التنمية المستدامة، وبدرجة وعي منخفضة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي القيادات الإدارية بمفهوم التنمية المستدامة، لذا قامت بتوفير المختبرات والمكتبات بأنواعها لتطوير وتنمية التنمية المستدامة، بالإضافة الى قيامها بتناول هذا المفهوم في السنوات الأخيرة بشكل أوسع في البيئة التعليمة توافقا مع خطة المملكة ورؤيتها (٢٠٢٠). **كما يظهر الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية للمجالات الخاصة بالمجال التطبيقي جاءت متوسطة**، بمتوسط حسابي (١,٩٤)، حيث احتل في المرتبة الأولى مجال التحديات التي تواجه تحقيق التنمية المستدامة وبدرجة وعي متوسطة، ثم اهداف التنمية المستدامة، وبدرجة وعي متوسطة أيضا. ثم تلاها مجال خطط التنمية المستدامة. وبتوسط درجة الوعي. وأخيرا: جاء مجال أساليب اكتساب متطلبات التنمية المستدامة بدرجة وعي

متوسطة. ومجال استراتيجيات وأساليب التنمية المستدامة بدرجة وعي منخفضة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى قلة البرامج التدريبية والتوعوية بمتطلبات التنمية المستدامة عن اعداد قيادات الصف الثاني والحاجة الماسة الى ضرورة اكسابهم استراتيجيات وأساليب التنمية المستدامة وتطبيقها عمليا.

السؤال الثاني: ما واقع أداء القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من الفقرات وترتيبها. حيث تم التوصل إلى النتائج التالية موضحة في الجدول رقم (٢)

جدول رقم ٢ التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور وترتيبها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	دراسة الخطط والبرامج والاستراتيجيات بعناية فائقة قبل تطبيقها للتأكد من ملاءمتها لواقعنا	3.83	0.61	١٠
٢	توفير دورات متخصصة لنشر ثقافة التنمية المستدامة بين قيادات الصف الثاني.	3.80	0.92	٣
٣	اتباع القيادة التربوية العليا معايير ومؤشرات الأداء المتفق عليه في ضوء متطلبات التنمية المستدامة	3.85	0.63	٩
٤	تقديم محاضرات تدريبية لقيادة الصف الثاني تحقق متطلبات التنمية المستدامة.	2٧3.	0.88	١
٥	توفير جميع مقومات نجاح البرامج التدريبية المقدمة لقيادات الصف الثاني.	3.34	0.64	٦
٦	الاسهام في تقييم البرامج المتاحة بما يحقق اهداف التنمية المستدامة	0٥3.	0.72	٤
٧	إشراك كل العاملين في مؤسسات الوزارة في وضع الخطط والاستراتيجيات المستقبلية لتأهيل قيادات الصف الثاني.	3.64	0.87	٢
٨	تأهيل قيادات الصف الثاني للتعامل مع الازمات الطارئة.	3.29	0.53	٨
٩	استثمار الأفكار الإبداعية والابتكارية لدى قيادات الصف الثاني.	3.25	0.53	١٤
١٠	استغلال أبرز المستحدثات التكنولوجية في تأهيل الصف الثاني وفق متطلبات التنمية المستدامة.	3.97	0.56	٥
١١	ترشيد استخدام كافة الموارد الفيزيقية بما يتناسب وتحقيق الأداء المتميز.	3.86	0.57	١٥
١٢	اتاحة الفرص لقيادات الصف الثاني للقيام بأدوار قيادية واتخاذ قرارات فيها	3.82	0.90	٧
١٣	مراعاة استدامة الموارد عند تنفيذ المهام الموكلة.	3.85	0.95	١٣
١٤	الاخذ بالاعتبار عند التدريب الحفاظ على خصائص ومستوى أداء الموارد الطبيعية الحالي والمستقبلي في المؤسسة التربوية	4.07	0.53	١٢
١٥	الاسهام في محو الامية ورفع الوعي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية	3.77	0.67	١١
	المجموع	3.74	0.83	

ويتبين من الجدول رقم (٢) أن واقـع أداء القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني في ضوء متطلبات التنمية المستدامة جـاء بدرجة متوسطة، بمتوسـط حسـابي (٣,٧٤). فقد أكدت استجابات افراد العينة على الاتفاق على أن أبرز الممارسات الإدارية في تأهيل الصف الثاني هي: (تقديم محاضرات تدريبية لقيادة الصف الثاني تحقق متطلبات التنمية المستدامة. وإشراك كل العاملين في مؤسسات الوزارة في وضع الخطط والاستراتيجيات المستقبلية لتأهيل قيادات الصف الثاني. أما أقل الممارسات فكانت (استثمار الأفكار الإبداعية والابتكارية لدى قيادات الصف الثاني- ترشيد استخدام كافة الموارد الفيزيقية بما يتناسب وتحقيق الأداء المتميز). وقد يرجـع ذلـك إلـى أن الاهتمام بتأهيـل قيادات الصف الثاني من المفاهيم الحديثة في إدارة القيادات التربوية العليا. وبدأيه اهتمامها بتنمية هذه القيادات تزامنا مع توجه المملكة الرشيدة ورؤيتها (٢٠٢٠) المستندة إلى أهمية العنصر البشري، محور الرؤية الاقتصادية والذي لولاه ما كان هناك أي نوع من التطوير والتحديث.، فعلى الرغم من اهتمام القيـادات التربوية العليا بتطـوير إداراتهم علـى الصـعيد الشخصـي إلا أنها تحتاج إلى الخطط المنظمة والمدروسة وتقييم تجربتها في تأهيل الصف الثاني وفق مؤشرات التنمية المستدامة بشكل دوري. ناهيك عن انخفاض مسـتوى المهـارات القياديـة الفنيـة المطلوبة لتأهيل الصف الثاني في ضوء التنمية المستدامة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (شنن،٢٠١٧) التي أشارت إلى أن درجة ملاءمة أداء القيادات التربوية في تلك المؤسسات مرتفعة نسبيا.

السؤال الثالث: ما هي التحديات التي تواجهها القيادات التربوية في تأهيل قيادات الصف الثاني؟ للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للإجابة على التساؤل حيث تم التوصل إلى النتائج التالية موضحة في الجدول رقم (٣):

جدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات أفراد العينة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1	غياب الخطط والبرامج والاستراتيجيات بعناية فائقة قبل تطبيقها للتأكد من ملاءمتها لواقع تأهيل الصف الثاني	٤.٦٩	2.324	مرتفع	1
2	غياب الوعي بمواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات داخل القيادات التربوية العليا لتعظيم الاستفادة من الفرص ومواجهة التهديدات	2.23	1.0٠١	منخفض	10
3	ضعف الدعم القانوني والتشريعي لبرامج تأهيل قيادات الصف الثاني	3.42	1.269	متوسط	7
4	قلة حوافز المعنوية والاقتصادية والقانونية لدعم مشاريع القيادات التربوية سعيا لتحقيق التنمية المستدامة مشاريع التنمية	3.12	1.131	متوسط	8
5	الشكلية والهامشية في استخدام القيادات العليا للتقنيات الجديدة وخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية اتخاذ القرار	3.9٦	1.٠16	متوسط	6
6	تمركز الإدارة في أيدي فئة محدودة من القيادات الإدارية العليا	٤.39	1.970	مرتفع	2
7	الإصرار على أسلوب إداري تقليدي وعدم الاقتناع بالعمل بالأسلوب والفكر المستجد	4.66	2.255	مرتفع	3
8	اختلاط الرؤى الشخصية للمديرين بالحقائق والمعلومات الواقعية	3.50	.980	متوسط	9
9	غياب الأسس التي ترتكز عليها القيادات التربوية العليا في التخطيط وتوجيه السلوك الإداري لقيادات الصف الثاني	4.30	1.900	مرتفع	4
10	انعدام تفويض السلطة للمستويات الإدارية الوسطى والدنيا	4.21	1.787	مرتفع	5
	المتوسط العام	3.4481	.74388	مرتفع	

ويشير الجدول (٣) إلى أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة مرتفعة نحو المعوقّات أعلاه بمتوسط عام٣,٤٤٨١، كما نلاحظ أن الفقرة (١) غياب الخطط والبرامج والاستراتيجيات بعناية فائقة قبل تطبيقها للتأكد من ملاءمتها لواقع تأهيل الصف الثاني، والفقرة رقم (٦) تمركز الإدارة في أيدي فئة محدودة من القيادات الإدارية العليا، هي أكثر معوقات تأهيل قيادات الصف الثاني. في حين جاءت الفقرة (١)غياب الوعي بمواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات داخل القيادات

التربوية العليا لتعظيم الاستفادة من الفرص ومواجهة التهديدات. والفقرة (٨) اختلاط الرؤى الشخصية للمديرين بالحقائق والمعلومات الواقعية. هي أقل معوقات تأهيل قيادات الصف الثاني. وتؤكد هذه النتيجة حاجة القيادات العليا إلى رؤى واضحة واساليب واستراتيجيات منظمة ومدروسة لتأهيل الصف الثاني المهارات القيادية والإدارية المستقبلية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العمري،٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود الكثير من جوانب القصور والحاجة الماسة للتنمية المهنية للقيادات الإدارية.

التوصيات:

- ضرورة بناء استراتيجية تدريبية متميزة لتأهيل قيادة الصف الثاني ووضع آلية واضحة للنشاط التدريبي وذلك للعمل على تطوير معلومات ومهارات وقدرات القيادات المستقبلية ونمط تفكيرهم لإكسابهم الجدارات اللازمة للتعامل مع متطلبات القيادة المستقبلية.
- ضرورة قيام القيادات التربوية العليا بإعداد برامج تدريبية لتأهيل قيادات الصف الثاني وتضمينها متطلبات التنمية المستدامة ومتطلبات تحقيقها، وتهيئة البيئة المناسبة لذلك.

المراجع

- أبو زهير، احمد، زهور (٢٠٠٢) صناعة قيادات الصف الثاني.. ضمان لاستدامة المنظمات. https://educationmag .net /2020/09/30/2leaders/
- احمد، عبد الله (٢٠٠٤) . مؤتمر الموارد البشرية الدولي ٢٠٠٤.....
- النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٦) سيناريوهات لإعداد الصف الثاني من القيادات التربوية في ضوء اتجاهات الفكر الإداري الحديث: رؤية مستقبلية. دراسات في التعليم الجامعي. ع. ٣٢، يناير ٢٠١٦. ص ص. ٥٧-١٦٠.
- حمايل، عطا الله عبد (٢٠١٢) القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر. القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر، منشورات عمادة البحث العلمي والدراسات العليا جامعة القدس المفتوحة
- الخضير، عبد الله، هديل٢٠٢١)) تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا أطروحة دكتوراة في الإدارة التربوية -كلية التربية جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية https://doi.org/10..
- دخيل الله، فهد، مها (٢٠١٨) متطلبات إعداد قيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي (دراسة نظرية). مجلة العلوم الاجتماعية: العدد السابع كانون الأول – ديسمبر "٢٠١٨
- رومانو، دونانو (٢٠٠٣)، الاقتصاد البيئي والتنمية المستدامة، المركز الوطني للسياسات الزراعية، وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، دمشق، ص٥٢.
- زناد، سعد. احمد، مصطفى (٢٠١٨) إعداد قيادات الصف الثاني ودوره في تحسين الأداء الوظيفي في المنظمات الحكومية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. الطبعة الأولى. القاهرة.
- شنن، محمد، علي (٢٠١٧) دور قيادات التعليم قبل الجامعي بمحافظات فلسطين الجنوبية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، مجلة جامعة فلسطين لأبحاث والدراسات، المجلد السابع، العدد الثاني ٦٣-٩١.
- العوضي، سعاد عبد الله، (٢٠٠٣) التنمية المستدامة ومتطلبات تحقيقها، المجلد ١ ، جامع الكتب الإسلامية.
- العمري يحيى، احمد (٢٠١٩) التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية – محافظة المخواة أنموذجاً-المجلة العربية للعلوم ونشر البحوث. العدد الثاني والعشرون – المجلد الثاني.
- القحطاني، ريم محمد سعد. (٢٠١٥) "التنمية المهنية للقيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم أصول التربية. القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

- اللجنة العلمية للبيئة والتنمية (١٩٨٩)، مستقبلنا المشترك، ترجمة محمد كامل عارف، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد ١٤٢.
- Center for Creative Leadership. (2008). Driving Performance: Why Leadership Development Matters in Difficult Times. Greensboro, NC: Author.
- Cole, P & Michele, L. (2010). Leadership Development for Independent School Leaders: A Model, USA, ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway.
- Demonetize, Nicole et Marquart, Herve (2009) les grand questions de l'environnement, Editions lemurian ,Paris ,p82
- Dominique Frank (2005) jalons pour une histoir de la nation de development durable, monde en dévloppement ,vol33,n129 ;,pp25.
- Maxwell, C, John(2007) 21 Irrefutable Laws of Leadership: Follow Them and People Will Follow You Paperback – 8 Sept. Part of: John Maxwell's Laws series (3 books)
- WCED, 1987, (World Commission on Environment and Development) Our Common Future, Oxford: Oxford University Pres
- UNC Executive Development. (2014). UNC Leadership Survey 2014: How to Accelerate Leadership Development. Chapel Hill, NC: Author.

تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية (٢٠٣٠).

Planning Leadership Succession according to Vision 2030

أ.نوره عبدالله حزام الشهراني- أ.زهرة محمد أحمد عسيري

Email: zahrah1402@hotmail.com **Email:** al-ganeyah@hotmail.com

باحثتان في الإدارة والإشراف التربوي- الدرجة الدكتوراة

الملخص

هدف هذا البحث إلى دراسة تخطيط التعاقب القيادي ضمن خطط إدارة الموارد البشرية في المؤسسات وفق رؤية (٢٠٣٠)، والذي يسهم في إعداد صف ثانٍ من القيادات المهيئة والجاهزة لتولي المناصب القيادية الحرجة في حال خلوها بأي سبب طارئ لضمان استمرار عمل المؤسسة وتحقيق أهدافها، وهذا يتوافق مع رؤية الطموح حيث من أبرز أهدافها الاستثمار الأمثل لرأس المال البشري والقيادي والاحتفاظ به وتطويره. وقد خلص البحث إلى عدة نتائج من أبرزها أن تخطيط التعاقب القيادي ضرورة ملحة للمؤسسات تضمن الميزة التنافسية لها، وكذلك فالتخطيط للتعاقب القيادي يسهم في تحسين الأداء ورفع معدلات الإنتاجية والسعي المستمر لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات، فمن المهم لأي مؤسسة نشر ثقافة التعاقب والعمل على إنشاء إدارات خاصة به، وقد أوصى البحث ببناء خطط التعاقب الوظيفي ضمن الخطط الإستراتيجية للمؤسسات بالتعاون مع إدارة الموارد البشرية وإدارة التوظيف والتطوير، والعمل على إعداد صف ثانٍ من القيادات من خلال تطوير أداءهم وتدريبهم ودمجهم واستثمار قدراتهم.

الكلمات المفتاحية:

التعاقب، التعاقب الوظيفي، التعاقب القيادي، تخطيط التعاقب القيادي، الموارد البشرية، قيادات الصف الثاني، رؤية (٢٠٣٠).

Abstract

This research aimed to study the planning of leadership succession within the plans of the human resource management in the institutions according to vision 2030 , which contributes to the preparation of the second class leaders who are ready to assume the critical leadership positions in the case of emptiness for any emergent reason to ensure the continuation of the work of the institution and achieve its objectives in accordance with vision of ambition which is the optimal investment of human and leadership capital ,retention and development.

The research concluded a number of results, most notably are: the planning of leadership succession is an urgent need for institutions to ensure their competitive advantage.

Also, planning for leadership succession contributes to improving performance, increasing productivity and continuous pursuit to achieve the strategic objectives of the institutions, and it is important for any organization to spread the culture of succession and to create its own departments.

The research recommended the establishment of job succession plans within the strategic plans of the institutions in cooperation with the human resources department and the department of recruitment and development, and to prepare a second class of leaders through the development of their performance and training and integration and investing their abilities.

Keywords: Succession – Job Succession – Leadership Succession - Leadership Succession Planning – Human Capital – Second class Leaderships – Vision 2030 .

مقدمة البحث.

في الطريق نحو تحقيق رؤية الطموح (٢٠٣٠) كان للموارد البشرية الأهمية القصوى في العمل على تحقيقها ونجاح برامجها، حيث أنها المحور الأكبر الذي تستند عليه بقية المحاور، ووتركز اهتمام الرؤية بشكل واضح على الكفاءات البشرية واستثمارها، وإعداد برامج التطور للقوى العاملة والقيادات، من أجل رفع مستوى الأداء والإنتاجية للوصول إلى التحقيق الأفضل للرؤية.

وحيث أن القيادة هي عمود نجاح المؤسسات، وديناميةالعمليات الإستراتيجية كان الاهتمام بها ينعكس على عمل المؤسسات وأفرادها، والقائد الناجح أساس نجاح مؤسسته، والقادر على قيادتها نحو تحقيق أهدافها الإستراتيجية، ولأن القيادة من المواقع الوظيفية الحرجة، فإن خلوها قد يسبب ارتباكًا في سير عمليات المؤسسة مما يؤثر على عملها وتقدمها وتحقيق أهدافها.

ويعد تعاقب القيادات إحدى الأولويات لتحقيق الخطط الاستراتيجية للمؤسسات، نظرًا لأن القائد هو المسئول الأول عن تحقيق الأهداف (البواري، ٢٠١٧، ص.١٩٥)، لذلك كان من المهم التخطيط للتعاقب القيادي، وتهيئة صف ثاني من القيادات المهيئة والجاهزة لسد العجز المفاجئ أو خلو المناصب القيادية بسلاسة، دون التأثير على عمل المؤسسات أو توقفها وتعطل مصالحها، واستمرار أدائها، وكذلك المساهمة في اتخاذ القرارات والمشاركة في بعض الأعمال وتخفيف العبء على القيادات الحالية.(سعيد، ٢٠١٣، ص. ٩٢٠).

وفي ضوء ذلك يأتي هذا البحث والذي يتناول التخطيط للتعاقب القيادي ومفهومه وأهميته ومراحل تطبيقه ومتطلبات العمل به وفق رؤية (٢٠٣٠) والذي آمل أن يسهم في تأكيد أهمية التخطيط للتعاقب على مستوى الموارد البشرية.

مشكلة البحث وتساؤلاته.

التخطيط للتعاقب القيادي ليس عملًا هامشيًا أو احتياطيًا لنجاح المؤسسات وتطورها، وليس مجرد استحداث إجراءات أو أنماط جديدة، بل هو مطلب مهم يتطلب أن يكون موازيًا مع التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية. (الحارثي والشمري، ٢٠١٤، ص.٤) وقد أظهرت الدراسات أن أن المؤسسات بكافة أحجامها ومختلف أنشطتها ومجالاتها تواجه تحديات كبيرة في إعداد قيادي الصف الثاني المهيئين لتولي المناصب القيادية (Kevin, 2007, p.243)

وتزداد أهمية التخطيط للتعاقب القيادي عند مواجهة مشكلة إيجاد البديل المناسب في حال ترك العمل، أو خلو المنصب تحت أي سبب كالتقاعد أو التسرب أو الوفاة (Coward،2012)، حيث تعد قيادة الصف الثاني بمثابة بديل جاهز مسؤوليتها أداء الكثير من المهام وإنجازها بكفاءة وفاعلية. (دروش وأحمد، ٢٠١٨، ص.١٣٥)، وقد ذكر عمر (٢٠١٦، ص.٤٨) أن الكثير من المؤسسات تعاني من ضعف الاهتمام بالتعاقب القيادي وإعداد صف ثاني من القيادات تكون جاهزة عن الحاجة لها، وقادرة على المشاركة في اتخاذ القرارات والمهام القيادية بكفاءة، الأمر الذي يتسبب في ضعف أداء المؤسسات وتعثر تحقيق أهدافها وإنتاجيتها، ومن المهم كذلك تحديد المهارات والصفات القيادية وتحديد الآلية والتوصيف الوظيفي والذي يسهم في إعداد الصف الثاني من القيادات والتي تؤمن بمسؤولياتها تجاه المجتمع وتسهم في تحقيق رؤيته الطموحة (المعشوق، ٢٠١٢، ص. ٧٩٤).

وعلى الرغم من أهمية تخطيط التعاقب القيادي، وضرورته للمؤسسات إلا أن الكثير من المؤسسات تهمل تطبيقه والعمل به، حيث تعزو بعض الدراسات ذلك إلى وجود صعوبات تواجه تنفيذه ومتطلبات تعزز تحقيقه يصعب على المؤسسات توفيرها, (البواري، ٢٠١٧، ص. ١٩٨- ١٩٩). ولأن تحقيق رؤية (٢٠٣٠) يرتكز على تطوير رأس المال البشري واستثماره الأمثل وفي مقدمته القيادات كان من المهم البحث حول تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية (٢٠٣٠) وتمحور السؤال الرئيس في هذا البحث على الصور: ما أهمية تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية (٢٠٣٠)؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية:

- ما مفهوم التخطيط للتعاقب القيادي؟
- ما متطلبات التخطيط للتعاقب القيادي لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)؟

أهداف البحث:

- التعرف على مفهوم تخطيط التعاقب القيادي.
- توضيح مراحل تخطيط التعاقب القيادي.
- بيان أهمية التخطيط للتعاقب القيادي لتحقيق الخطط الإستراتيجية وتحقيق رؤية (٢٠٣٠).
- عرض بعض متطلبات تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية (٢٠٣٠).
- تقديم التوصيات حول تخطيط التعاقب القيادي.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في تناوله موضوع التعاقب القيادي وأهمية التخطيط له وفق رؤية (٢٠٣٠) ، وقد يسهم البحث في دعم خطط التعاقب والإحلال ضمن وظائف إدارات الموارد البشرية في المؤسسات المختلفة، وكذلك مساعدة الباحثين في الموارد البشرية ورؤية (٢٠٣٠) لدراسة موضوعات جديدة وطرق مجالات مختلفة وحديثة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المعشوق (٢٠١٢) إلى إعداد وتنمية قيادات المستقبل في المنظمات الحكومية السعودية من خلال تحديد المهارات والآليات والصفات القيادية المطلوبة لذلك، وقد توصل إلى أن القيادات في المؤسسات المختلفة بحاجة إلى التقدم بمعارفها ومهاراتها وسلوكياتها، وذلك من خلال معالجة الأداء المتدني، واختيار الطرق المناسبة لتطوير قيادات المستقبل، وكذلك يرى أنه من المهم تطوير القائد لمهاراته الاجتماعية وبناء فرق العمل وإدارة المشاريع وغيرها من اتجاهات الإدارة الحديثة.

وهدفت دراسة دلال الحارثي والشمري (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى تطبيق تعاقب القيادات الإدارية الحكومية السعودية، وإيضاح متطلبات التطبيق وأهم المعوقات والصعوبات التي تواجه تخطيط التعاقب القيادي في المملكة، وقد أظهرت النتائج أن التطبيق الفعلي لتعاقب القيادات ضعيف، وضرورة وجود برامج للتعاقب الوظيفي لتعريف الموظفين على مستقبلهم الوظيفي، وكذلك بينت الدراسة أن من أهم معوقات التخطط للتعاقب القيادي غياب الرؤية الإستراتيجية لبناء صف ثانٍ من القيادات.

أما دراسة صالح (٢٠١٥) فقد هدفت إلى تحليل موضوع التعاقب الوظيفي كعملية من عمليات إدارة الموارد البشرية وأثر ذلك في بناء قيادات المستقبل، وقد خلصت الدراسة إلى أن عملية التخطيط للتعاقب الوظيفي ذات أثر كبير في إعداد وبناء القيادات المحتملة داخل المؤسسة وخارجها، وكذلك فإن هذه العملية لا يمكن أن تتم بمعزل عن تخطيط الموارد البشرية.

وكذلك هدفت دراسة البواردي (٢٠١٧) إلى التعرف على تحديات خطط تعاقب القيادات في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى أنه من هذه التحديات ضعف نظام تقويم الأداء الوظيفي المستخدم في بناء قيادات المستقبل وعدم مناسبة نظام الحوافز.

وهدفت دراسة مها دخيل الله (٢٠١٨) إلى تحديد متطلبات إعداد قيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن إعداد قيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي ضرورة ملحة لرفع كفاءة القيادات المستقبلية، وكذلك فإن إعدادهم يسهم في تحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية ومواكبة تطور العصر.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في دراسة أهمية تخطيط التعاقب القيادي في كافة المؤسسات على مختلف مجالاتها وأعمالها ومستوياتها التنظيمية، ويضيف هذا البحث دراسة تعاقب القيادات وفق رؤوية (٢٠٣٠).

الإطار النظري:

تخطيط التعاقب القيادي أحد عمليات إدارة الموارد البشرية المهمة، والتي تتفرع من عملية التعاقب الوظيفي، حيث تعمل على ضمان عدم تعطل عمل المؤسسة أو تعثره في حال خلو بعض الوظائف والمناصب من شاغريها. وحيث أن

القيادة هي المسؤول الأول في أي مؤسسة فإنها مطالبة بإعداد الصف الثاني من القيادات، مع تطوير الممارسات وتنميتها. (المعشوق، ٢٠١٢، ص. ٧٩٠)

أولاً: مفهوم تخطيط التعاقب القيادي.

عرف البواري (٢٠١٧) التعاقب القيادي بأنه أنظمة وإجراءات ونماذج بهدف توفير القائد المناسب في المكان المناسب والوقت المناسب، لتحقيق استراتيجيات المؤسسة وتطلعات المستفيدين من خدماتها.(ص.١٩٧).

وكذلك يعرف التعاقب القيادي بأنه تحضير وإعداد قيادات الصف الثاني في المؤسسات، وهم غالبًا الوكلاء والإداريين، بتطوير مهاراتهم، وتزويدهم بالقدرات القيادية وتدريبهم وتهيأتهم لتولي المناصب القيادية مستقبلًا. (دخيل الله، ٢٠١٨، ص. ٢٨٨).

ويمكن تعريف قيادات الصف الثاني بأنهم "المسؤولون عن تنفيذ الخطط المرسومة من جانب قيادات الصف الأول، وقيادة فرق العمل الكبيرة، وإدارة المشارع، ويشغلون عادةً وكالة الأقسام والإدارات الرئيسة في المؤسسة". (دروش وأحمد، ٢٠١٨، ص.٩).

وعرف الفرا والهادي (٢٠١٨) قيادات الصف الثاني بأنهم الكادر البديل الذي يحمل أعباء المؤسسة عند الحاجة، ويقودها بأسلوب إداري متميز باستثمار جميع الموارد المتاحة، بما يحافظ على تطور المؤسسة واستمرارها. (ص. ٥).

أما تخطيط التعاقب القيادي فيعرف بأنه تلك العملية المستمرة لتحديد وتقييم وتطوير المهارات القيادية من خلال المتابعة والتهيئة والتدريب والتدوير، وهو العملية التي تضمن توفر القادة الملائمين في الوقت الملائم من أجل استمرار إدارة المؤسسة بكفاءة ومواجهة تحدياتها المستقبلية. (Mendi، 2008، p.13)

وكذلك فهو العملية التي تحدد التوجه المستقبلي للمؤسسة في ضوء المهارات القيادية التي تمتلكها، وبالتالي فهو نشاط طويل المدى يتضمن تقييم المؤسسة وتحديد الأنظمة والعمليات والسياسات، وتحديد القيادات الذين يستحقون الاستثمار بهم لتحقيق أهداف المؤسسة الاستراتيجية. (الحارثي والشمري، ٢٠١٤، ص. ٧).

وهو عملية منظمة تهدف إلى استمرارية القيادة في الوظائف الرئيسة من خلال تطوير الكفاءات القيادية الحالية للأفراد بما يتناسب مع الكفاءات المطلوبة مستقبلًا والحفاظ عليها، من أجل القيام بأدوارها بفاعلية ونجاح. (الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، ٢٠١٩، ص.١٢).

وتعرفه الباحثة تخطيط التعاقب القيادي إجرائيًا بأنه إعداد الخطط التي تعمل على إعداد البديل القيادي المهيأ والجاهز لشغل المناصب القيادية في حال خلوها بسبب أي ظرف، وذلك من خلال تدريب وتطوير واستثمار الصف الثاني من القيادات في المؤسسات بإعدادهم وتطوير قدراتهم بشكل مستمر.

ثانيًا: أهمية تخطيط التعاقب القيادي.

تلعب القيادة الإدارية دورًا محوريًا في تكوين أهداف المؤسسات، وتخطيط أساليب تحقيقها، وذلك من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة. (دخيل الله، ٢٠١٨، ص.٢٨٨).

وتظهر أهمية تخطيط التعاقب القيادي في ضرورة توفير القيادات الإدارية البديلة حرصًا على ضمان استمرارية المؤسسة وعدم تعطل عملها، وهو جزء مهم من ممارسات المؤسسات التي تسهم في تحقيق الأداء العالي وزيادة الإنتاجية،

والتحسن المستمر، وكذلك فإن التخطيط للتعاقب القيادي يساعد على فهم الأهداف التنظيمية للمؤسسة، وتحديد احتياجات القادة والموظفين من التطوير الوظيفي، وتحديد اتجاهاتهم المستقبلية، وهذا يؤدي إلى تعزيز الأداء المؤسسي والتكيف مع المستجدات. (الحارثي والشمري، ٢٠١٤، ص. ٧- ٨).

وأيضًا فإن تخطيط التعاقب القيادي تسهم في تنفيذ الخطط الإستراتيجية للمؤسسة، وتحديد احتياجات الموظفين من التدريب والتعليم والتطوير، وتحديد الكفاءات من أفراد المؤسسة والعمل على استثمارهم وتطويرهم ومنح الفرص الوظيفية المناسبة لهم في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة. ((Rothwell, 2010, p.24

ويسهم التعاقب القيادي في المحافظة على رأس المال البشري والمعرفي وتطويره من أجل المستقبل، والمحافظة على القادة المميزين الذين يتم اختيارهم ضمن مجموعة الكفاءات الواعدة، وزيادة ولائهم للمؤسسة، وضمان للمؤسسة من التعثر، الذي يحدث عند ترك شاغل منصب مهم لمنصبه بشكل مفاجئ، وكذلك صنع ميزة تنافسية للمؤسسة. ; Rothwell،2010 ، (p. 29 العبيدي، ٢٠١٥، ص. ٢٧ -٥٠.)

ثالثًا: مراحل تخطيط التعاقب القيادي.

ذكر البواري (٢٠١٧) أن هناك نماذج عديدة ومختلفة للتخطيط للتعاقب القيادي تختلف وفقًا للأهداف والمجالات، ومن هذه النماذج نموذج تعاقب القيادات والذي يركز على البحث عن قائد بديل باستمرار، ونموذج القيادات على ثلاث مسارات، وهي المسار التجاري والمسار القيادي والمسار الشخصي، وكذلك نموذج المواهب المتنافسة. ولا يوجد اتفاق على وجود نموذج مفضل ولكن الاتفاق أن هذه النماذج تركز على المراحل التي يجب اتباعها للتعاقب القيادي. (ص. ١٩٨- ١٩٩).

ويمكن استخلاص مراحل التخطيط للتعاقب القيادي بما يلي:

١- تأسيس نطاق خطط التعاقب القيادي، وتحديد المناصب المهمة والحرجة، وفي هذه المرحلة يتم مراجعة الاستراتيجيات والأهداف، وتحديد الوظائف المهمة والمؤثرة في المنظمة، وتوصيف هذه الوظائف؛ حيث إن الوظيفة الحرجة هي الوظيفة التي قد يؤدي تركها بصورة مفاجئة أو شغلها بشخص غير مناسب لمتطلباتها إلى تعطل العمليات الأساسية للمنظمة، والإضرار بتقدمها.

٢- تحديد المهارات اللازمة، والقدرات الوظيفية والكفايات القيادية اللازمة لشاغر الوظائف المهمة، وذلك لتحديد الاحتياجات التطويرية والتدريبية.

٣- تحديد المرشحين للتعاقب القيادي، وذلك من خلال التقيد بمعايير الاختيار الموضوعية في استراتيجية التعاقب القيادي، ومراجعة قواعد البيانات، وتقاويم الأداء الوظيفي، وتحديد قائمة المرشحين، ثم تحديد أفضل المرشحين المتوفرين لكل وظيفة، وذلك بتصنيف المرشحين حسب القدرات والجدارات المطلوبة في كل وظيفة.

٤- تحديد مسار المرشحين المؤهلين للأدوار القيادية المختلفة، في كافة المستويات.

٥- تصميم البرامج التدريبية، ووضع الخطط التطويرية للمرشحين، واستخدام النتائج التي تُوصل إليها من الخطوة السابقة، ثم تقرير احتياجات التطوير لكل وظيفة حرجة، وتصميم برنامج تدريب وخطة تطوير للمرشحين المجهزين للتعاقب القيادي.

٦- وضع إطار زمني للتنفيذ، ويشمل كل مرحلة من مراحل التعاقب القيادي، وذلك لضمان الفاعلية وعدم التعثر وعدم تعطل العمل.

٧- تقييم خطة التعاقب القيادي، وذلك من خلال متابعة أداء المرشحين وخطط تطويرهم، ومعرفة مدى جاهزيتهم لتولي المناصب المرشحين لها، وتقديم التقارير اللازمة، لتطويرهم وتحديثهم، والمتابعة الدورية. (المطيري، ٢٠١٢، ص. ١٤؛الحارثي والشمري، ٢٠١٤، ص.٨-٩؛ صالح، ٢٠١٥، ص. ٣٧؛ وزارة الخدمة المدنية، ٢٠١٥، ص. ٦؛ الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، ٢٠١٩، ص. ١٤-١٥).

رابعًا: متطلبات تخطيط التعاقب القيادي.

يتطلب نجاح تخطيط التعاقب القيادي إلى عدة عوامل من أبرزها:

- وجود رؤية استراتيجية واضحة للتعاقب القيادي ترتبط بالخطط الاستراتيجية العامة في المؤسسات وكذلك وجود ثقافة تنظيمية تدعم أهمية التعاقب القيادي.
- التكامل والتوافق بين الأنظمة والإدارات والسياسيات، فتخطيط التعاقب القيادي عملية متكاملة بين الإدارات العليا وإدارة الموارد البشرية وإدارة الأداء ونظام التطوير والتدريب.
- تحديد معايير للاختيار والترشيح والتأكد من أن اختيار الكفاءات القيادية ترتبط ارتباط مباشر بمؤشرات الأداء.
- ربط خطط التطوير بالاحتياجات الوظيفية والقيادية، والتدريب والتحسين المستمر لقيادات الصف الثاني من كفاءات المؤسسة وتلائم فرص التعاقب القيادي.
- وجود جدول زمني واضح ومحدد للتعاقب القيادي يشتمل على توزيع زمني مناسب لمراحل تخطيط التعاقب القيادي ضمن خطة التطوير والتحول.
- توافر الإمكانيات المادية المطلوبة لتخطيط التعاقب القيادي ووجود جهة مسئولة ومتخصصة به.

(الحارثي والشمري، ٢٠١٤، ص. ٩-١٠؛ العبيدي، ٢٠١٥، ص.٣٦- ٣٨؛ دخيل الله، ٢٠١٨، ص. ٢٩٥-٢٩٦؛ الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، ٢٠١٩، ص. ١٦).

خامسًا: تخطيط التعاقب القيادي وفق رؤية (٢٠٣٠).

بعد العرض السابق لتخطيط التعاقب القيادي، من حيث مفهومه وأهميته ومراحله ومتطلباته، والاطلاع على برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) ورؤية (٢٠٣٠)، وحيث أن تحقيق رؤية الطموح مسئولية متكاملة على جميع فئات المجتمع، ظهرت أهمية خطط التعاقب القيادي وفق هذه الرؤية، حيث أن الموارد البشرية هي عمود المؤسسات الذي تبنى عليه خطط المؤسسة واقتصادها وخدماتها، لذلك أولت الرؤية اهتمامها الكبير بالموارد البشرية وتعزيز الجانب الاستراتيجي لها, فقد تم إطلاق برنامج الملك سلمان -حفظه الله- لتنمية الموارد البشرية ضمن التحول الوطني (٢٠٢٠)، ويوفر البرنامج فرصًا هائلة للتطوير والتحسين، والانتقال من مفهوم القيادة التقليدية إلى إدارة الموارد البشرية، من خلال التدريب وتطوير الأداء, وإدارة الكفاءات والمواهب، وتخطيط القوى العاملة وتطوير القيادات، ومن أبرز أهداف برنامج التحول نحو (٢٠٣٠) رفع مستويات الأداء والإنتاجية، وتطوير بيئة العمل وإعداد وبناء صف ثانٍ من القيادات.

وكانت إدارة الكفاءات والمواهب ضمن المنظومة الإدارية الجديدة في برامج الرؤية، والتي تهدف إلى تحيد الأفراد ذوي الإمكانيات والقدرات العالية وتطويرهم واستثمارهم، ووضع الخطط للاحتفاظ بهم، وتمكينهم من تولي المناصب القيادية وشغل الوظائف الحرجة، وتحديد القدرات والكفايات المطلوبة، وهذا ما يحققه تخطيط التعاقب القيادي للمؤسسات والذي يضمن استمرار استثمار كفاءات المؤسسة وهذا من أهم ركائز تحقيق التميز وفق رؤية (٢٠٣٠)، حيث يلعب تخطيط التعاقب القيادي دورً حيويًا في استمرار العمل دون تعطل أو توقف، فهو يركز على تنفيذ الخطط اللازمة لتلبية احتياجات القادة في المؤسسة، وضمان عدم خلو المناصب القيادية الحرجة من خلال توفير البديل الجاهز لتولي المنصب، وبالتالي ضمان استمرارية عمل المؤسسة وإنتاجيتها وعدم تعطل مصالحها.

سادسًا: النتائج.

من أهم النتائج التي وصل إليها االبحث مايلي:

- تخطيط التعاقب القيادي ليس مجرد عملية إضافية أو إجراء احتياطي بل هو ضرورة ملحة لاستمرارية عمل المؤسسات, وضمان عدم اختلال إنتاجيتها بسبب الغياب المفاجئ في المناصب القيادية أو الوظائف الحرجة التي تؤثر على سير عمل المؤسسات.
- يحقق تخطيط التعاقب القيادي الانسجام التام مع تحقيق رؤية (٢٠٣٠)، فمن أهداف الرؤية وبرنامج التحول الاهتمام برأس المال البشري الداخلي لكل مؤسسة، واستثمار كفاءاتها وتطوير قدراتهم ومهاراتهم والاحتفاظ بهم، مع التأكيد على إعداد صف ثانٍ من القيادات المهيئة والجاهزة للاستفادة منها مستقبلًا.
- يقوم تخطيط التعاقب القيادي على التكامل والتوافق بين كافة إدارات وتنظيمات المؤسسة، سواءً القيادات العليا، أو إدارة الموارد البشرية، أو إدارة التطوير وغيرها.
- يقوم تخطيط التعاقب القيادي على تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات، ويمكنها من مواكبة التطور السريع على كافة الأصعدة، ويضمن لها تحقيق التميز القيادي.
- يسهم تخطيط التعاقب القيادي في المحافظة على راس المال البشري والمعرفي في المؤسسات، حيث يسعى إلى استثمار قدرات أفراد المؤسسة وتهيئتهم لتولي مناصب أعلى، وشغل وظائف حرجة.
- يساعد تخطيط التعاقب القيادي إلى زيادة دافعية الأفراد للعمل والتطوير المستمر، وتعزيز فرق العمل، وتوظيف التمكين والتفويض والمشاركة في اتخاذ القرارات.

سابعًا: التوصيات.

- التوجه نحو بناء خطط التعاقب القيادي ضمن الخطط الإستراتيجية العامة للمؤسسات.
- إعداد إدارة خاصة تهتم بتخطيط التعاقب القيادي تحت مظلة إدارة المواد البشرية، تتكون من متخصصين في مجال التخطيط والتعاقب.
- تكوين قاعدة بيانات متجددة ومحدثة باستمرار تحتوي على بيانات المتميزين والكفاءات من الموظفين والقيادات، وقدراتهم واحتياجاتهم الوظيفية والتدريبية ومستويات آدائهم.

- وضع النماذج والأدلة المدروسة لتخطيط التعاقب القيادي والتي تعتمد على معايير محددة ومهنية تسهم في اختيار البدلاء بشكل مناسب ودقيق.
- تهئية صف ثانٍ من القيادات في كل المستويات الإدارية على استعداد لشغل المناصب القيادية في حال خلوها من شاغليها.
- دمج الصف الثاني من القيادات ضمن المؤسسة وحثهم على ممارسة العمل بشكل جزئي، والمساعدة في العمل القيادي مع القيادات الحالية، من خلال التمكين والتفويض والمشاركة في اتخاذ القرارات وغيرها من وظائف القيادة.

الخاتمة:

في هذا البحث تم تناول مفهوم تخطيط التعاقب القيادي حيث خلص البحث إلى أنه إعداد الخطط التي تعمل على إعداد البديل القيادي المهيأ والجاهز لشغل المناصب القيادية في حال خلوها بسبب أي ظرف، وذلك من خلال تدريب وتطوير واستثمار الصف الثاني من القيادات في المؤسسات بإعدادهم وتطوير قدراتهم بشكل مستمر، وظهرت أهميته في إسهامه في استمرارية عمل المؤسسات ويضمن جاهزية القيادات لشغل المناصب الحرجة في حال خلوها، ويساعد المؤسسات في استثمار رأس مالها البشري والمعرفي بشكل أمثل، ويتم تخطيط التعاقب القيادي على عدة مراحل من أهمها تحديد المناصب الحرجة والمهمة، وتحديد القدرات والمهارات اللازمة لشغلها، ومن ثم اختيار المرشحين وتطوير أدائهم عن طريق التدريب والتحسين المستمر، ولكي يتم تخطيط التعاقب بشكل صحيح يتطلب عدة أمور منها الإمكانات المادية، والتكامل مع الخطط الاستراتيجية للمؤسسات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

صالح، محي الدين عبدالله (٢٠١٥). *أثر تخطيط التعاقب الوظيفي في بناء قادة المستقبل*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

البواردي، فيصل عبدالله (٢٠١٧). تحديات خطط تعاقب القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية السعودية. *المجلة العربية للإدارة*، ٣٧ (٢)، ١٩٥- ٢١٩.

الحارثي، دلال بنت ناصر؛ الشمري، عبدالرحمن بن عبدالله (ديسمبر ٢٠١٤). *تخطيط تعاقب القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية- الواقع والتطلعات. معهد الإدارة العامة: الرياض.

دخيل الله، مها بنت فهد بن قاسم (٢٠١٨). متطلبات إعداد قيادات الصف الثاني في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة العلوم الاجتماعية، (٠١)*، ٢٨٥- ٢٩٨.

دروش، سعد زناد؛ وأحمد، مصطفى مصطفى (٢٠١٨). *إعداد قيادات الصف الثاني ودوره في تحسين الأداء الوظيفي في المنظمات الحكومية*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

العبيدي، محمد بن أحمد بن محمد. (٢٠١٥). *تعاقب القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية- استراتيجية مقترحة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عمر، عصام عبداللطيف (٢٠١٦). *مهارات تدريب الموظفين وإعداد الجيل الثاني من القيادات*. مصر: نيولينك الدولية للنشر.

الفرا، ماجد محمد؛ والهادي عدنان (٢٠١٨). تطبيق الإدارة بالأهداف في المؤسسات الحكومية وأثرها في تأهيل قيادة بديلة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، ٢٦ (٢)، ١- ٣٢.

المطيري، ذعار شجاع (أبريل ٢٠١٢). *تخطيط التعاقب الوظيفي- المفهوم والممارسات*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الاتحاد الدولي لمنظمات التدريب والمنافسة- قوى العمل المستدامة في البيئات المنافسة. الكويت: الكويت.

المعشوق، منصور بن عبدالعزيز (٢٠١٢). *إعداد وتنمية قيادات النستقبل في المنظمات الحكومية السعودية*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون. معهد الإدارة العامة: الرياض.

الهيئة الاتحادية للموار البشرية الحكومية (٢٠١٩). *الإطار العام لتخطيط التعاقب الوظيفي وتطوير نخبة الكفاءات في الحكومة الإتحادية*. الإمارات العربية المتحدة: المؤلف.

وزارة الخدمة المدنية (٢٠١٥). تخطيط التعاقب الوظيفي- دليل إرشادي. المملكة العربية السعودية: المؤلف.

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

Kevin, S. (2007). Integrating Leadership Development and Succession planning Best Practices. Journal of Management Development, 26 (3), 239- 260.

Mandi, A, R. (2008). A case study exploring succession planning: supported by quantitative analysis of governmental organization in the Kingdom of Bahrain, PhD dissertation, The George Washington University.

Rothwell, W.(2010). Effective Succession Planning. (4rd ed).New York: AMACOM.

ثالثًا: المراجع الإلكترونية.

رؤية (٢٠٣٠). file:///C:/Users/ps76/Downloads/Saudi_Vision2030_AR.pdf . ٢٠١٩/٧/١٨.

وثيقة برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠). https://www.yesser.gov.sa/ar/Documents/NTP_ar-2.pdf . ٢٠١٩/٧/١٨.

درجة مساهمة المقارنة المرجعية في تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية

د.سلطان بن مجاهد الحربي ـ الإدارة العامة للتعليم بالطائف ـ المملكة العربية السعودية

Email: alsultan787@gmail.com:

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة مساهمة المقارنة المرجعية في تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية . وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية (عميد ، وكيل كلية ، رئيس قسم) في كليات التربية في الجامعات السعودية الحكومية . وعددهم (٢٠٦) قائداً ، بلغ عدد العينة ١٢٤ قائداً بنسبة ٦٠ % من مجتمع الدراسة . أُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وتكونت من محورين واشتملت على ٦٥ عبارة . وتم استخدام برنامج (*SPSS*) ، واستخدمت الأساليب الاحصائية التالية : التكرارات والنسب المئوية ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، واختبار كروسكال والس ، واختبار مان وتني ، واختيار تحليل التباين الأحادي (ف) ، واختبار شيفيه ومعامل ارتباط بيرسون ، والانحدار المتعدد

أهم نتائج الدراسة :

جاءت توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بدرجة متوسطة ، بمتوسط حسابي قدره (٣,٢١) . وكان أعلى متوسط (تحليل احتياجات التطوير) بمتوسط حسابي (٣,٥٩) ودرجة توافر عالية ، وأقل متوسط هو (التعرف على الممارسات الناجحة) بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٦) ودرجة توافر متوسطة، وجاء تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بمستوى مرتفع ومتوسط حسابي قدره (٣,٤٤) . وكان أعلى متوسط (المجال الإداري والقيادي) بمستوى كفاءة مرتفع ومتوسط حسابي (٣,٥٦) ، وأقل متوسط هو المجال التعليمي بمتوسط حسابي (٣,٣٣) ومستوى كفاءة متوسط . وتوجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين توافر المقارنة المرجعية ومستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بنسبة (٠,٨٥) . تساهم المقارنة المرجعية بنسبة (٠,٧٢) من مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية .

الكلمات المفتاحية : المقارنة المرجعية ، تطوير كفاءة الأداء ، القيادات الأكاديمية.

Objective of the study :: The study aimed to build Benchmarking for the development of the competence of Academic leaders.

Study Methodology: The researcher used the descriptive survey method

Study Population and Sample: All Academic leaders (Dean, Vice Dean, Head of Department) in the faculties of education in Saudi public universities. The number of (20٦) leaders, the sample number 12٤ leaders, 60% of the study population.

Study tool: The questionnaire was used as a study tool, and consisted of two axes and included phrases 65 .

Statistical Methods: SPSS was used, and the following statistical methods were used: frequencies and percentages, computational averages, standard deviations, Croscal Walls

test, Mann-Whitney test, selection of variance analysis (P), Chevy test and Pearson correlation coefficient, and multiple regression .

The results of the study were as follows :

- The availability of Benchmarking among Academic leaders in the faculties of education in Saudi universities from the point of view of Academic leaders to a medium degree, with an arithmetic average of (3.٢١). The highest average was (Development Needs Analysis) with an arithmetic mean (3.59) and high availability, and the lowest was (Recognizing Successful Practices) with an arithmetic average of (2.٩٦) and an average availability .

-The development of the efficiency of the performance of Academic leaders in the faculties of education came at a high level and an arithmetic average of 3.44 The highest average (administrative and leadership) was with high

efficiency and arithmetic average (3.56), the lowest was the educational field with arithmetic average (3.33) and average efficiency level .

- There is a positive correlation and statistically significant at a level less than (0.05) between the availability of Benchmarking and the level of development of the efficiency of the performance of Academic leaders in the faculties of education at a rate of (0.85) .

- The availability of benchmarking contributes (0.72) of the level of developing the efficiency of the Academic leaders in the faculties of education .

Key words : Benchmarking , Develop performance efficiency , Academic Leaders

المقدمة

إن المتتبع لعمليات التغيير في الجامعات الحكومية يلاحظ أنها أصبحت سمة رئيسة تميز عصرنا الحالي . نظراً للكم الهائل من المعلومات والتقنيات والتي تتطلب سرعة التجاوب معها فيما يخدم توجهاتها . وأصبحت مهمة الجامعات قيادة التغيير للوصول إلى الإبداع والابتكار والتطوير مما تطلب وجود قيادات على مستوى عالٍ في المجال الإداري والقيادي والمجال البحثي والتعليمي ، يشاركون في تحقيق أهداف الجامعة عن طريق مواكبة المستجدات والتطورات وتوظيفها في رفع كفاءة الأداء وزيادة الانتاجية .

لقد شهدت مؤسسات التعليم العالي العديد من التغييرات ، وأصبح التغيير مشكلة تواجه الجامعات من حيث سرعتها وتأثيرها على خطط وبرامج الكليات ، وأصبح لِزاماً عليها الاهتمام بإعداد القيادات المؤهّلة ذات المهارات العليا للمساهم في تطوير المجتمع وتنفيذ خطط وبرامج رؤية المملكة (٢٠٣٠) .

وتعتبر المقارنة المرجعية (Benchmarking) إحدى الأساليب الإدارية الحديثة التي تُحدث التغيير وتسهم في تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية إذا تم استخدامها وفق رؤية علمية وخطوات مقنّنة ومحددة

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يواجه التعليم في المملكة العربية السعودية كثيراً من الضغوط وذلك لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمعات وكذلك للانفجار

المعرفي والتقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم مما يتطلب تطبيق مفاهيم حديثة تساعد على الاستجابة والتكيُّف السريع مع هذه المتغيرات ومواجهة التحديات بثبات وتميز ، ويساعد على تطبيق أعلى معايير الجودة .

وبالنظر إلى واقع مؤسساتنا التعليمية وما يقابلها من تطور في جميع القطاعات يتوجب علينا التحسين والتطوير المستمر وذلك بتطبيق أساليب جديدة ومبتكره تساهم في بروز مؤسساتنا وتقدم قطاع تعليمنا .

أكدت ورقة العمل الذي قدمها حلمي (٢٠١٧) في الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية على أهمية تبنِّي أسلوب المقارنة المرجعية خصوصاً في المؤسسات التعليمية نظراً لأهمية العمل في هذه المؤسسات من حيث الأهداف المتحققة وآليات العمل وتبسيط الإجراءات ، وبأن المقارنة المرجعية تُعّد أداة قوية لمساندة المنظمات على تنظيم قدراتها وعلى تطوير العمليات الداخلية بها ، لكي تكون في القمَّة وذات كفاءة عالية . وأكد أيضاً إلى ضرورة اعتماد أسلوب المقارنة المرجعية في قياس وتقويم أداء المؤسسات التعليمية بشكل عام .

إن أسلوب المقارنة المرجعية إحدى أدوات تقييم وتطوير الأداء والتي تعمل على تحديد الفجوات بين الأداء والتعرف على أسبابها والعمل على معالجتها من خلال تبني الممارسات المتميزة سواء داخل المؤسسة أو خارجها للوصول إلى الأداء المتميز ، وهي تساهم في توجيه الجامعات نحو مستقبل أفضل .

وقد طبق هذا الأسلوب في عدد من الجامعات السعودية (جامعة أم القرى، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك سعود)

وعند النظر للاتجاهات الحديثة التي تقدمها رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تقود جميع القطاعات الحكومية ومنها التعليم العالي نحو مسارات جديدة لمستقبل أكثر تنافسية وحيوية لمجتمعنا الحالي ، ونظراً للحاجة المحلية والعالمية المتزايدة لتطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية لتقود التحول في جامعاتنا السعودية ، وحاجتنا لهذه القيادات التي يمكن الاعتماد عليها لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات ، ونظراً لأن المقارنة المرجعية أصبحت وسيلة ممكنة للتطوير لذلك من الضرورة تبني فلسفة تطبيق أسلوب المقارنة المرجعية لتحسين الأوضاع الأكاديمية والإدارية من خلال نماذج محددة تتوافق مع الامكانات المختلفة، وهي تعتبر أداة للإدارة الحديثة . إلا أنها لم تأخذ حقها في البحث والدراسة والتطبيق بشكل أوسع . ولمَّا كان تطوير أداء القيادات الأكاديمية من أهم الجوانب المؤثرة في المؤسسات التعليمية والتربوية وهي المعنية بتقديم خدماتها لجميع شرائح المجتمع ، فقد تلخصت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية :

١-ما درجة توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الأكاديمية وفق الخطوات (تقييم الجاهزية ، تحليل احتياجات التطوير ، قياس الأداء ، التعرف على الممارسات الناجحة ، تطبيق أفضل الممارسات) في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

٢- ما مستوى كفاءة أداء القيادات الأكاديمية وفق المجالات (الإداري والقيادي ، البحث العلمي ، التعليمي) في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة توافر المقارنة المرجعية ومستوى كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم .

٤– ما درجة المساهمة النسبية لتوافر المقارنة المرجعية في تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة المساهمة النسبية لتوافر المقارنة المرجعية على مستوى كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم .. وذلك من خلال :

١- معرفة درجة توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الأكاديمية وفق الخطوات (تقييم الجاهزية ، تحليل احتياجات التطوير ، قياس الأداء ، التعرف على الممارسات الناجحة ، تطبيق أفضل الممارسات) في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

٢- معرفة مستوى كفاءة أداء القيادات الأكاديمية وفق المجالات (الإداري والقيادي ، البحث العلمي ، التعليمي) في كليات التربية بالجامعات السعودية .

٣- معرفة العلاقة الارتباطية بين درجة توافر المقارنة المرجعية ومستوى كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم .

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من :

-الأهمية النظرية :

١- حداثة موضوع المقارنة المرجعية نسبياً وقلة الدراسات حوله ، حسب علم الباحث

٢- يُعد أسلوب المقارنة المرجعية أحد النماذج الحديثة في علم الإدارة ، لذلك هو يحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات للإفادة عنه .

٣- دراسة بحثية تشكل -بعون الله -إضافة معرفية لأحد أساليب التطوير المتعلقة بالقيادات التربوية .

٤- استجابة لمجموعة من الدراسات التي أوصت بتطبيق أسلوب المقارنة المرجعية في الجامعات السعودية . مثل دراسة الشثري (٢٠١٢) ودراسة القرني (٢٠١٤) ودراسة العبدالعالي (٢٠١٤) ودراسة الركبان (٢٠١٦) ودراسة حسن (٢٠١٦) .

الأهمية العلمية (التطبيقية) :

١- حاجة وزارة التعليم لتبنِّي أساليب جديدة لتطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية وذلك لمواكبة التطورات الحديثة في الفكر الإداري وتحقيقاً لرؤية المملكة(٢٠٣٠) .

٢- توفير نموذج للمقارنة المرجعية يساعد القيادات الأكاديمية في تطوير أدائهم والرفع من كفاءته ، وتحقيق الميزة التنافسية بينهم .

٣- تطوير البرامج التدريبية المتعلقة بالقيادات الأكاديمية وذلك عن طريق استخدام أساليب إدارية حديثة.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : تنحصر الحدود الموضوعية في وضع تصور مقترح للمقارنة المرجعية وفق الخطوات (تقييم الجاهزية ، تحليل احتياجات التطوير ، قياس الأداء ، التعرف على الممارسات الناجحة ، تطبيق أفضل الممارسات) لتطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية وفق المجالات (الإداري والقيادي ، البحث العلمي ، التعليمي) .

الحدود المكانية : كليات التربية في الجامعات السعودية .

الحدود البشرية : القيادات الأكاديمية (عميد ، وكيل كلية ، رئيس قسم) في كليات التربية في الجامعات السعودية

مصطلحات الدراسة :

المقارنة المرجعية :

-التعريف الاجرائي : عملية مستمرة لقياس أداء المؤسسة التعليمية ، تهدف إلى التحسين في الخدمات والعمليات ، وذلك عن طريق مقارنة أداء المؤسسة التعليمية بمؤسسات تعليمية أخرى ذات أداء متميز في أحد النشاطات أو جميعها وفق الخطوات التالية (تقييم الجاهزية ، تحليل احتياجات التطوير ، قياس الأداء ، التعرف على الممارسات الناجحة ، تطبيق أفضل الممارسات) .

تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية :

-التعريف الاجرائي : عملية منظمة ومستمرة تهدف إلى تحقيق أفضل عائد للمنظمة عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ، وتحسين قدرات القيادات الأكاديمية في المجالات (الإدارية والقيادية ، البحثية ، التعليمية) وذلك باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية .

المقارنة المرجعية لتطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية :

-التعريف الإجرائي : عملية مستمرة تهدف إلى تطوير أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية (عميد – وكيل – رئيس قسم) في الجامعات السعودية في المجال (الإداري والقيادي ، البحث العلمي ، التعليمي) ، وذلك عن طريق مقارنة أداء المؤسسة التعليمية بمؤسسات تعليمية أخرى ذات أداء متميز في أحد المجالات أو جميعها وفق الخطوات التالية (تقييم الجاهزية ، تحليل احتياجات التطوير ، قياس الأداء ، التعرف على الممارسات الناجحة ، تطبيق أفضل الممارسات) .

المقارنة المرجعية

تمهيد :

تُعد المقارنة المرجعية أحد المواضيع الحديثة في علم الإدارة والتي ظهرت في بداية التسعينات الميلادية، وأصبحت محط اهتمام وعناية الإداريين والمهتمين بالعلوم الإدارية، حيث " بدأ التفكير في المقارنة المرجعية على مستوى المنظمات استجابة لمتغيرات عدة ، لعل من أبرزها ارتفاع حدة المنافسة وتصاعد رغبة المنظمات بشكل عام في إظهار قدراتها في التكيف مع البيئة والاستجابة لمتغيراتها كشرط أساسي لاستمرار النمو والتطور فضلاً عن الأداء العالي " (الأطرقجي ، ٢٠٠٢ : ٣) و نظرا لما تواجهه المنظمات من تحديات كبيرة ومتسارعة " فإنه يتوجب على المنظمات التصدي لهذه التحديات بكفاءة عالية ، لذلك عمدت هذه المنظمات إلى اتخاذ إجراءات فاعلة لتطوير الأداء العالي ولعل من أبرز هذه التحديات دراسة التطبيقات المتميزة وتحليلها لمعرفة واقعها والتعلم منها " . (البرواري ، ٢٠٠١ : ٢٩) .

نشأة المقارنة المرجعية :

تعود المقارنة المرجعية إلى عام ١٨١٠ م عندما قام الصناعي الانجليزي لويل بدراسة أفضل الأساليب المستخدمة في معامل الطحين البريطانية للوصول إلى أكثر التطبيقات نجاحاً في هذا المجال . (الكواشي ، ٢٠١٧ : ٢٤١)

وفي أثناء الحرب العالمية الثانية كانت اليابان من أُولى الدول التي تطبق المقارنة المرجعية على نطاق واسع، حيث ركز

اليابانيون جهودهم على جمع المعلومات واستقطاب الأفكار ومحاكاة الشركات الأمريكية أثناء زياراتهم المكثفة التي كانت تهدف للحصول على المعرفة وتكييف ما شاهدوه لخصوصياتهم اليابانية والاستناد عليها في إبداع منتجاتهم ومبتكراتهم . (رجب ، ٢٠١٥ : ٦٥) .

وانتقلت المقارنة المرجعية إلى الولايات المتحدة الامريكية عن طريق شركة زيروكس ، وهي الشركة الرائدة في هذا المجال عام ١٩٧٩ م استجابة للأزمة التنافسية . وفي منتصف الثمانينات اتسع مفهوم المقارنة المرجعية ليشمل أفكار ومبادئ الجودة ورضى العميل والإدارة بالأهداف . وفي أوائل التسعينيات من القرن الماضي تجدد الاهتمام بتقويم أداء الحكومة الذي يضمن الاستفادة من المقارنات المرجعية في مجال القطاع العام . (جامعة الأميرة نورة ، ١٤٣٥ ، ص ٤١) . ونلاحظ أن معظم الشركات الصغيرة والكبيرة تجد في المقارنة المرجعية عنصراً فاعلاً باتجاه تحقيق أهداف الجودة ، ولعل أسماء مثل (**Kodak, IBM, Ford, Motorola**) خير مثال على ذلك . (العياشي، ٢٠١٤: ١٠٦).

مفهوم المقارنة المرجعية :

اختلف الباحثون في تسمية المقارنة المرجعية فقد أشار جاد الرب (٢٠١٦) إلى معنى المقارنة المرجعية على أنها "القياس إلى النمط " (ص. ٧٦) ، بينما يرى الدباغ (٢٠١٥) أنها " مقارنة مرجعية " (ص. ٤١) ، في حين يرى عامر (٢٠١٨) إلى أنها المقارنة بمنافس نموذجي (ص. ١٠٩) .

ونتيجة لذلك تعرض مفهوم المقارنة المرجعية من قِبل العديد من الكُتَّاب والباحثين والمهتمين في هذا المجال للتمحيص والتحديد ، وإن كان هناك اختلاف في التعبير عن هذا المصطلح إلا أنَّ هناك شبه أتفاق من حيث المعنى والفائدة المتوخاة من هذا المصطلح . (طالب ، ٢٠٠٩ : ٢٧)

حيث عرفها الخطيب (٢٠٠١) بأنها أداة إدارية تتطلب ميول الإدارة العليا للمنظمة بتبني عمليات التغيير الناجحة عن محاكاة المنتجين ، والممارسات الإدارية في تلك المنظمات مع أكثر المنظمات نجاحاً بغية صياغة أفكار أو اعتماد تطبيقات جديدة لتحسين الأداء . (ص. ٣٢)

وحددها اسماعيل (٢٠٠٧) بأنها أحد أدوات التقويم والتطوير وتحسين الأداء من خلال تحديد الفجوة في الأداء بين الوحدات أو الأقسام الأخرى والعمل على تعزيز النواحي الايجابية التي تتميز بها وتحديد النواحي السلبية والعمل على تجنبها وذلك لبلوغ أفضل التطبيقات في الأداء . (ص. ٥٤) .

وعرفها العبادي (٢٠٠٨) بأنها عملية تجديد واستيعاب وتبني التطبيقات الرائدة المميزة لتحقيق الاستخدام الأمثل للوقت والموارد وتحقيق التفوق التنافسي . (ص. ١٤٧)

وعرفها طالب (٢٠٠٩) بأنها المدخل الإداري المعاصر للأداء الأفضل وهي عملية متواصلة ومستمرة لقياس المنتجات والخدمات والممارسات من خلال البحث عن المنافسين الأقوياء في القطاع الذي تعمل فيه المنظمة **أو خارج عملها. (ص. ٣٢)**

وعرفها العياشي (٢٠١٤) بأنها مقارنة أداء المنظمة مع أحسن المنظمات الأخرى التي تنشط في نفس مجالها ومحاولة الأخذ بأحسن ما هو موجود في الوقت الحالي وتطويره مستقبلاً . (ص. ١٠٨) .

وعند النظر إلى ممارسة المقارنة المرجعية في المؤسسات التعليمية ، فإننا نورد ما ذكره مجلس تمويل التعليم العالي في انجلترا (**Funding Council For England , 2, 2010**) بأن المقارنة المرجعية هي عبارة عن عملية يتم من خلالها تحليل الممارسات لتوفير قياس معياري من الأداء الفعال داخل المنظمة ، وتستخدم أيضاً معايير لمقارنة الأداء

مع غيرها من المنظمات في القطاعات الأخرى . وعرّف **Jackson (2000)** المقارنة المرجعية في المؤسسات التعليمية بأنها : دراسة معالجة هيكل المؤسسة التعليمية ، والتي تمكن القائمين بعملية المعالجة من مقارنة خدماتهم ونشاطهم وذلك من خلال تحديد نقاط القوة والضعف وبناء قاعدة للتحسين أو الرقابة الذاتية (ص.**12**). وعند إجراء القرني (٢٠١٤) دراسته لبناء نموذج للمقارنة المرجعية في جامعة الملك سعود ، ذكر أن المقارنة المرجعية عبارة عن نموذج يحدد دور كل عمادة من حيث نوعية البيانات التي توفرها سنوياً لحساب مؤشرات الأداء الرئيسية وفق القائمة المتكاملة لجامعة الملك سعود . (ص. ٥٩)

وذكر حسن (٢٠١٦) أن المقارنة المرجعية تعتبر أحد أدوات التقييم والتطوير وتحسين الأداء في المؤسسات التعليمية ، والتي تعمل على تحديد الفجوات والتعرف على أسبابها والعمل على معالجتها من خلال تبنّي الممارسات المتميزة سواء داخل المؤسسة أو خارجها للوصول إلى أداء متميز يتوجه بالمؤسسة التعليمية نحو مستقبل أفضل . (ص.٤٦٥)

وحددها حلمي (٢٠١٧) بأنها وسيلة للتغيير الإيجابي في المنظمات التعليمية عبر نظرة خارجية تقود إلى تحسينات داخلية وذلك عن طريق محاولة الاجابة عن سؤالين: كيف أصبح الآخرون أفضل ؟ وكيف نكون الأفضل ؟.(ص. ١٦٠)

وعند قراءة التعاريف السابقة والمرتبطة بالمؤسسات التعليمية ، نلاحظ اشتراكها في بعض المفاهيم منها: هي عملية مستمرة ، تحديد الفجوات ومعالجتها ، الوصول إلى أداء متميز للمنظمة ، التطلع لمستقبل أفضل ، التعرف على ايجابيات المنظمة .

-أنواع المقارنة المرجعية :

أولاً : المقارنة المرجعية الداخلية :

وتعتبر نقطة البداية ويجب إعطاؤها أهمية في المنظمة قبل النظر إلى خارج المنظمة، ويقصد بالمقارنة الداخلية هي الاستفادة من التجارب الناجحة لوحدات أو أنشطة أو أقسام داخل المنظمة لأن الطريق إلى المقارنة يبدأ بتعلم المنظمة من أقسامها أو وحداتها . (طالب ، ٢٠٠٩ : ٣٥) .

وذكر عبدالوهاب (٢٠١٢) أن المقارنة المرجعية الداخلية هي التي تتم داخل المنظمات الكبيرة التي لها عدة فروع ووحدات إدارية ، وهنا يمكن مقارنة أداء مدير إدارة بأداء مدير إدارة أخرى في نفس المنظمة .(ص.٦)

ثانياً : المقارنة المرجعية الخارجية :

وتتضمن المقارنة المرجعية الخارجية مع الأفضل من المنافسين في المنظمات الرائدة الأخرى التي تعمل في نفس مجال المنظمة ، حيث يتم التعلم من المنظمات الأخرى عن كيفية وصولهم لنتائج متميزة باستخدام عمليات قد تكون أفضل أو أسرع أو أرخص ، ومن مميزاتها أنها تحقق الانفتاح على تجارب ونجاحات الآخرين الذي يمكن أن يكون على شكل المقارنة بالمنظمات التي تمارس نفس النشاط وتشمل (زعلان ، ٢٠٠٤ : ١٣).

١-المقارنة المرجعية التنافسية :

يعتنى هذا النمط بالتحديد بإجراء المقارنة بين المنافسين ليس فقط من ناحية هيكلة الخدمات ولكن من ناحية فهم طرق العمل الخاصة بالمنافسين والاستراتيجيات التي يتبعونها للمحافظة على أوضاع المنافسة، وتسمى أيضاً وفقاً لدليل العمل الصادر من مجلس رئاسة الوزراء البريطاني بمقارنة البيانات. (عبدالوهاب،٢٠٠٤: ٧) .

٢-المقارنة المرجعية الوظيفية :

تتم المقارنة المرجعية الوظيفية من خلال الشراكة مع المنظمات التي تعمل في نفس النشاط بهدف تحسين الوظائف المماثلة وخطوات العمل التي تتماثل في بعض الاعمال وتؤدى إلى التعرف على الطرق المبتكرة لعمل الاشياء . بعبارة أخرى ، فإن المقارنة المرجعية الوظيفية تتناول الاداء الوظيفي للمنظمات العاملة في ذات المجال بصورة شاملة تغطى المجال الذى تعمل فيه المنظمة . (عبدالوهاب،٢٠٠٤: ٨) .

وذكر الخطيب (٢٠٠١) أنَّ المقارنة المرجعية الوظيفية تسمى أيضاً المقارنة المرجعية للعملية ، وتتضمن مقارنة وظيفة معينة (الموارد البشرية مثلاً) أو عملية معينة (التدريب مثلاً) بمثيلاتها بالمنظمات الأخرى . (ص. ٣٩)

٣-المقارنة المرجعية الاستراتيجية :

وهي عملية مراجعة وفحص كيفية التنافس مع المنظمات والبحث عن الاستراتيجيات الأفضل التي تقود إلى النجاح وتحقيق الميزة التنافسية . وللمقارنة المرجعية الاستراتيجية أهمية تكمن في اختصار الوقت والتكاليف اللازمين لتطوير عمليات جديدة وتحسين كفاءة العمليات الحالية . (زعلان ، ٢٠٠٤ : ١٤) .

٤-المقارنة المرجعية التشغيلية :

هذا النمط يركز على الانشطة الحيوية , حيث يتم الاتفاق مع الشركاء الذين يقومون بأداء مهام مماثلة . وتتيح مقارنة العمليات عوائد أسرع على تحسين الاداء من المقارنة الاستراتيجية . وتتم المقارنة بين الوظائف أو العمليات الإدارية ذات الطبيعة الواحدة بصرف النظر عن نشاط المنظمة مثال (مقارنة أساليب حفظ السجلات وإجراءات التسكين بين منظمتين) . ويعتبر هذا النمط من الانماط التي تحتاج إلى التخطيط الاستراتيجي ، بحيث يتم إدخاله ضمن الأهداف طويلة الأجل للمنظمة والتي تتيح فرص التعلم من خلال التغيير الكامل في ثقافة المنظمة التقليدية وتوجيهها نحو التعلم والابتكار . (عبدالوهاب ، ٢٠٠٤ : ٧) .

علاقة المقارنة المرجعية مع اتجاهات الإدارة الحديثة :

أولاً : العلاقة بين المقارنة المرجعية والتحسين المستمر :

ذكر أبو النصر (٢٠١٥) أن التحسين المستمر يعني إدخال تحسينات مستمرة في كافة مجالات العمل في مؤسسة التعليم الجامعي وذلك من أجل التكيف الدائم مع المتغيرات التي تحدث في بيئتي مؤسسة التعليم الجامعي الداخلية والخارجية (ص. ١٤). في حين ذكر صالح (٢٠٠٣) أن للتحسين المستمر أهمية تنبثق من خلال التغيير المستمر في حاجات المستفيد ورغباته ، فكما أنَّ حاجات المستفيد في تغير مستمر فإن على المؤسسات أن تعي ذلك وتبادر إلى الاهتمام بالتحسين المستمر لتلك النشاطات الأساسية مثل الجودة وتطوير المنتج وإحلال التكنلوجيا المتطورة وذلك بهدف البقاء في دائرة المنافسة . (ص. ٤٦)

وأوضح طالب (٢٠٠٩) أن التحسين المستمر ما هو إلا اجراءات تتخذ من قبل المنظمة حيث تقوم بحل المشكلات عندما تقع وكذلك التعرف على مسبباتها وإيجاد الحلول الجذرية لها . ويهدف التحسين المستمر إلى التقليل ما أمكن من الاختلافات في مستوى جودة المنتج أو العمليات المتعلقة به . وبذلك فإن مفهوم التحسين المستمر يطابق مفهوم المقارنة المرجعية لأن كلاهما هدفه التحسين في ممارسات المنظمة وعملياتها (ص. ١٣٥). وذكر اسماعيل (٢٠٠٧) أن المقارنة المرجعية تسعى إلى التحسين المستمر . (ص, ٨) .

ثانياً : العلاقة بين المقارنة المرجعية ومؤشرات الأداء :

هناك علاقة تكامل بين المقارنة المرجعية ومؤشرات الأداء ، بحيث أن المقارنة المرجعية بحاجة إلى قياس الأمور التي تحتاج المنظمات لمقارنتها سواءً داخلياً أو خارجياً. وبالتالي فإنه بعد تحديد الهدف الرئيس من المقارنة المرجعية يتم اختيار المؤشرات التي سيتم الاستعانة بها لهذا الغرض وتحديد المدة الزمنية التي سيتم قياسها. هذه المؤشرات تساعد المنظمة لتحديد ما إذا كانت ممارستها ونواتجها متسقة مع المنظمات المماثلة محلياً وعالمياً ، وما إذا كانت تتطور وتتحسن في الأداء من سنة إلى أخرى. .
(جامعة نورة، ١٤٣٥ : ٥٣) .

ثالثاً : العلاقة بين المقارنة المرجعية وإدارة الجودة الشاملة :

إن العلاقة بين المقارنة المرجعية وإدارة الجودة الشاملة تكمن في أن كليهما يهدفان إلى تحديد نواحي القصور والضعف في المنظمات بغية معالجتها ، كما أنهما يهدفان إلى التحسين المستمر . (العياشي ، ٢٠١٤: ١١٢) .

أما نقاط الاختلاف فتتمثل في أن إدارة الجودة الشاملة هي نهج إداري وفلسفة تنظيمية عامة وشاملة تتبنَّى أنظمة متكاملة في طاقة مجالات العمل داخل المنظمة وهي تقوم على إشباع متطلبات المستفيدين وتحقيق الرضا لديهم . (صالح ، ٢٠٠٣ : ٧٥).

ونستطيع أن نقول العياشي (٢٠١٤) أن الجودة الشاملة من منظور المستفيدين تتعلق بمدى مطابقة جودة الخدمة لاحتياجاته وتوقعاته ، وهذا ما خلق حاجة ماسة للمؤسسات التعليمية إلى البحث عن أداة تتسم بالدقة والموضوعية لكي تستطيع من خلالها الحكم على فاعلية الأنشطة مثل أسلوب المقارنة المرجعية ومن ثمَّ تقييم الأداء وتحليل الانحرافات وهذا ما يؤدي في الأخير إلى اتخاذ الاجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم وتحقيق التميز . (ص. ١١٤)

رابعاً : العلاقة بين المقارنة المرجعية والاعتماد الأكاديمي :

ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٩) بأن كل مؤسسة تعليمية تعتبر مسؤولة عن مراقبة أدائها وتخطيط عملية تحسين ذلك الأداء قياساً برسالتها وأهدافها . وبالمقابل حددت الهيئة مؤشرات الأداء الرئيسية التي يجب على كافة المؤسسات التعليمية توفير المعلومات الخاصة بها ومن أبرازها أنها تقدم مجموعة مشتركة من البيانات الإحصائية التي يمكن أن تستخدمها لإجراء المقارنات المرجعية داخل المؤسسة التعليمية أو مؤسسات خارجية للتعرف على جوانب القوة فيها من أجل تعزيزها والمحافظة عليها وجوانب الضعف للتغلب عليها ... بهدف تحسين جودة نظامها وخدماتها ومخرجاتها وفقاً لذلك . (ص . ٨) .

وذكرت دراسة الشثري (٢٠١٢) إلى ضرورة تطبيق المقارنة المرجعية عند العمل على تحسين الوضع الحالي للجامعة بحيث يتم مقارنة أدائها مع تلك الجامعات التي استطاعت تحقيق معايير الجودة العالمية ومعايير الأداء المتميز ما يساعدها على تحقيق الاعتماد المؤسسي والأكاديمي على المستوى المحلي والعالمي . (ص. ١٠)

خطوات المقارنة المرجعية :

ذكر **Hodgetts** (***1998***) أن هناك خمس خطوات للمقارنة المرجعية والتي تم اعتمادها من قبل شركة (**Motorola**) والتي تتمثل بالخطوات التالية :(ص.***197***)

١-ماذا نقارن .

٢-كيف نقارن .

٣-كيف يعمل هؤلاء ذلك .

٤-من الأفضل .
٥-تحليل البيانات وكيفية إجراء التغيير .

ويرى البرواري (٢٠٠١) أن هناك سبع خطوات للمقارنة المرجعية تتمثل فيما يلي: (ص. ٤٤)

١-ربط المقارنة برسالة المنظمة .

٢-إعداد أهداف خاضعة للقياس .

٣-الحصول على التزام ودعم الإدارة .

٤-تشكيل فريق عمل ذو قدرات عالية .

٥-التركيز على المواضيع الحاكمة الصحيحة .

٦-التركيز على المنافسين .

٧-الاستعداد والقدرة على التغيير .

وحدد سول (٢٠٠٤) خطوات المقارنة المرجعية بالتالي :

١-تقييم الجاهزية : والمقصود بالجاهزية أمرين من حيث المبدأ هما (الالتزام والإعداد) ، فالمقارنة المرجعية الناجحة تبدأ بمحفِّز للتطوير والتزام بالمتابعة حتى النهاية.

٢-تحليل احتياجات التطوير : ما إن يصدر من المنظمة الالتزام بالتطوير ويتم إعداد الفريق وجمع البيانات ، فإننا ننتقل للخطوة التالية ، وهي اختيار ما تريد إجراء المقارنة المرجعية بشأنه ، وتحديد النتائج المرغوبة وكذلك تحديد معيار الأداء .

٣-قياس الأداء : ما إن تُحدَّد المعايير ، ننطلق للخطوة الثالثة وهي قياس الشيء الصحيح ، وتحديد نقطة الانطلاق .

٤-التعرف على الممارسات الناجحة : بعد التوصل لمعايير الأداء الصحيحة وتحديد نقطة الانطلاق فإننا الآن أمام خطوة جمع البيانات والتوصل إلى أفضل الممارسات التي تساعد على تطوير الأداء ، حيث تهتم هذه الخطوة باختيار الشريك المقارن ، وجمع البيانات وتحليل فجوات الأداء وتحديد أفضل الممارسات .

٥-تطبيق أفضل الممارسات : بعد تحديد الشريك والوصول إلى أفضل الممارسات ، يجب التفكير الآن في تطبيقها في المنظمة وذلك عن طريق : إنشاء خطة تنفيذ ، والتغلب على مقاومة الموظفين ، وتطبيق الممارسات الأفضل . (ص. ٤٩-٥٢)

وذكر المليجي (٢٠١١) خطوات المقارنة المرجعية في التعليم الجامعي ، وهي :

١-اختيار مجال التطبيق : حيث يركز على جاهزية المؤسسة .
٢-اختيار أسلوب المقارنة المستخدمة : وهناك أسلوبان لتطبيق المقارنة المرجعية ، أولهما اختيار مؤسسة جامعية ما والمشاركة معها في تبادل المعلومات لإجراء المقارنة المرجعية . والاخرى إشراك جهة خارجية مسؤولة عن اختيار أفضل المؤسسات التعليمية في مجال التطبيق المختار .
٣-تحليل العمليات : يتم تحليل العمليات بتحديد مكونات وعناصر كل عملية في ضوء احتياجات المستفيد من الخدمة التعليمية .

٤-تقييم ومراجعة المعلومات المجمعة .

٥- تحديد الفجوة .

٦-تطبيق خطة التنفيذ . (ص. ٣١-٣٢)

أولاً / الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المقارنة المرجعية :

- دراسة العبدالعالي (٢٠١٤) :
- هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج للمقارنة المرجعية لتطوير مستوى أداء الجامعات السعودية. واستخدم المنهج الوصفي المقارن واستخدمت الوثائق كأداة للدراسة ، وكانت العينة جامعة الملك سعود كنموذج للتطبيق وجامعة استانفورد الأمريكية كنموذج للتطوير .
- وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : إمكانية محاكاة تجارب عالمية تبنت المقارنة المرجعية ، كما أن المقارنة المرجعية تُعدّ أداة تحسين أسهمت في تطوير عدد من الجامعات .
- دراسة القرني (٢٠١٤) :

هدفت الدراسة إلى بناء نظام متكامل للمقارنة المرجعية لقيم مؤشرات الأداء الرئيسة الخاصة بجامعة الملك سعود . وتم تحديد ثمانية ضوابط لاختيار الجامعات المرجعية ، وقد أسفر ذلك عن اختيار (١٢) جامعة مرجعية موزعة على خمسة نطاقات جغرافية هي : الولايات المتحدة الأمريكية ، كندا ، أوروبا ، جنوب شرق آسيا ، أستراليا . وشمل بناء المقارنات المرجعية جهات عديدة بالجامعة وهي : الإدارة العامة للأوقاف، عمادة الدراسات العليا ، عمادة البحث العلمي ، عمادة التعاملات الالكترونية ، عمادة التطوير ، عمادة القبول والتسجيل، إدارة القياس والأداء ، الإدارة العامة للإحصاء والمعلومات ، عمادة شؤون الطلاب ، عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ، عمادة تطوير المهارات ، عمادة شؤون المكتبات ، عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين ، عمادة الجودة .

- وتم استخدام عدة آليات من قبل فريق العمل مثل الاجتماعات والبحث الشبكي والمراسلات ، والاطلاع على التقارير السنوية للجامعات المرجعية والمناقشات . وقد أسفر العمل في البداية عن اختيار مبدئي لحوالي (٩٩) جامعة مرجعية . وفي مرحلة لاحقة تم إعداد مرحلة قائمة مختصرة من (١٢) جامعة مرجعية . كما تم تضمين الجامعات المرجعية للخطة الاستراتيجية للجامعة ضمن هذه القائمة المختصرة . وتم بناء نموذج للمقارنات المرجعية واعتماده يتمثل في تحديد المسؤوليات والخطة الزمنية وسير الاجراءات المتعلقة بهذا الموضوع مستقبلاً . وقد توصلت الدراسة إلى أن الاختيار المناسب للجامعات المرجعية يعد أساساً للتطوير ، واستخدام المنهجية الكمية من خلال البيانات الرقمية يساعد الجامعات في إعداد خطط لردم الفجوة التي بينها وبين الجامعات المرجعية من خلال صياغة أهداف محددة وكمية بمكن قياسها .
- دراسة حسنين (٢٠١٥) :

هدفت الدراسة إلى تقييم الاطار الفكري والفلسفي لأسلوب المقارنة بالأفضل كأحد أساليب التحسين المستمر وبيان مدى الاسهام الكبير الممكن الذي يحققه هذا الأسلوب في رفع الأداء عند تطبيقه بالمؤسسات التعليمية وخاصة مراكز التعليم المفتوح ، وكذلك إلقاء الضوء على الأساليب التي تؤدي إلى جودة المخرج التعليمي للمؤسسات التعليمية التي تطبق القياس المقارن بالأفضل .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة .

وأوصت الدراسة إلى ضرورة تبني فلسفة تطبيق أسلوب المقارنة بالأفضل لتحسين الأوضاع الأكاديمية والإدارية من خلال نماذج محددة تتوافق مع الامكانات المختلفة للمركز ، وكذلك تطبيق أسلوب المقارنة بالأفضل لتحسين الأداء بمراكز التعليم الجامعي المفتوح .

- **دراسة حسن (٢٠١٦) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية للمقارنة المرجعية في مؤسسات التعليم الجامعي ، وأيضاً التعرف على إمكانات المقارنة المرجعية لدعم صناعة القرار الجامعي وأخيراً وضع تصور مقترح لاستخدام المقارنات المرجعية كمدخل لدعم صناعة القرار الجامعي .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف وتحليل مفهوم المقارنة المرجعية وأنواعها وفوائدها وأهميتها وخطوات تطبيقها والعوامل المؤثرة على نجاحها في مؤسسات التعليم الجامعي ، وكذلك وصف وتحليل مفهوم صنع القرار الجامعي ومراحله ومميزاته ومعوقاته وذلك للوقوف على امكانات المقارنة المرجعية في دعم صناعة القرار الجامعي .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها : أن المقارنة المرجعية أحد أدوات تقييم وتطوير الأداء والتي تعمل على تحديد الفجوات بين الأداء والتعرف على أسبابها والعمل على معالجتها من خلال تبني الممارسات المتميزة سواء داخل المؤسسة أو خارجها للوصول للأداء المتميز ويساهم في توجيه الجامعة نحو مستقبل أفضل ، وأيضاً توصلت الدراسة إلى أن المقارنة المرجعية تتميز في مؤسسات التعليم الجامعي بأنواعها المتعددة والتي تعمل على التعرف على التجارب والممارسات الناجحة المبتكرة داخل المؤسسة وخارجها بغض النظر عن المجال الذي تعمل فيه ، مما يجعلها أداة متميزة ذات قيمة عالية تعمل على دعم صناعة القرار الجامعي . وكذلك أن المقارنة المرجعية تبحث عن أفضل الممارسات وتأتي بها داخل الجامعة ، كما تعمل على انخفاض الذاتية في صناعة القرار، والحصول على البيانات اللازمة لصنع القرار ووضع أهداف محددة للتحسين ، وأن للمقارنة المرجعية منهجية محددة تتمثل في عدة خطوات هي / التخطيط والاعداد وجمع البيانات وتحليل البيانات والتقارير والتعلم من أفضل الممارسات وتخطيط وتنفيذ عمليات التحسين وإضفاء الطابع المؤسسي ، وأن الأهداف التي تتم المقارنة معها هي أهداف متحركة ومتطورة ، لذا يجب الإسراع في إعداد وتنفيذ المقارنة المرجعية نظراً للتغيرات التي قد تحدث في البيئة الخارجية .

- دراسة الركبان (٢٠١٦) :

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لكليات التربية في الجامعات السعودية . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وكانت عينة الدراسة هي القيادات الأكاديمية في الجامعات التالية : جامعة أم القرى ، وجامعة الملك فيصل ، وجامعة الملك سعود .

وقدمت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها : ضرورة إنشاء وحدات للمقارنة المرجعية في الجامعات تتولى مهمة البحث عن أفضل الكليات المتميزة في الأداء للمقارنة بها ، والاستفادة من خبراتها .

- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

أ – من حيث الهدف /

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الركبان (٢٠١٦) في تطوير أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية . وكذلك أتفقت نسبياً مع دراسة العبدالعالي (٢٠١٤) ، حيث هدفت جميعها إلى تطوير الأداء في مؤسسات التعليم الجامعي .

ب-من حيث المنهج /

تتشابه بعض الدراسات مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي دراسة (حسن ، ٢٠١٦) ودراسة (حسنين ، ٢٠١٥) .

ج – من حيث المجتمع /

تتشابه دراسة الركبان (٢٠١٦) مع هذه الدراسة بتطبيقها على القيادات الأكاديمية في كليات التربية .

- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

أ – من حيث الهدف :

تختلف هذه الدراسة مع دراسة (حسن ، ٢٠١٦)التي هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للمقارنة المرجعية في مؤسسات التعليم الجامعي ، ودراسة(حسنين ، ٢٠١٥) التي هدفت إلى تقييم الاطار الفكري والفلسفي لأسلوب المقارنة بالأفضل كأحد أساليب التحسين المستمر ودراسة (القرني ، ٢٠١٤) التي هدفت لبناء نظام متكامل للمقارنة المرجعية لقييم مؤشرات الأداء الرئيسة الخاصة بجامعة الملك سعود . بينما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الأكاديمية وفق الخطوات التالية : (تقييم الجاهزية، تحليل احتياجات التطوير ، قياس الأداء ، التعرف على الممارسات الناجحة ، تطبيق أفضل الممارسات) في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

ب - من حيث المنهج :

اختلف منهج هذه الدراسة مع دراسة الركبان (٢٠١٦) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي و دراسة العبدالعالي (٢٠١٤) استخدمت المنهج الوصفي المقارن .

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تمت صياغة بعض التعاريف الإجرائية التي تتلاءم مع متطلبات الدراسة ، وقد ساهم الاطار النظري للدراسات السابقة في تكوين تصور عميق عن موضوع الدراسة وساعد في إثرائها .

تميُّز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة :

تميزت هذه الدراسة بأنها تناولت خطوات تطبيق المقارنة المرجعية ، وكذلك قياس مدى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية عن طريق خطوات المقارنة المرجعية .

أولاً - تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول:

ما درجة توافر المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية؟

لإجابة السؤال الأول تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل خطوة من خطوات المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات)، كذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع الخطوات والذي يمثل الدرجة
الكلية لدرجة توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول : درجة توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الاكاديمية في كليات التربية

الخطوات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
تقييم الجاهزية	٣,١٦	٠,٦٧	متوسطة	٣
تحليل احتياجات	٣,٥٩	٠,٧١	عالية	١
قياس الأداء	٣,١٢	٠,٨٠	متوسطة	٤
التعرف على	٢,٩٦	٠,٨٢	متوسطة	٥
تطبيق أفضل	٣,٣٥	٠,٩٠	متوسطة	٢
الدرجة الكلية	٣,٢١	٠,٧٢	متوسطة	-

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للمحور الأول والذي يقيس درجة توافر المقارنة المرجعية لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية يساوي (٣,٢١) أي بدرجة توافر (متوسطة). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدرجة توافر كل خطوة من خطوات المقارنة المرجعية، نجد أن تحليل احتياجات التطوير جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وبدرجة توافر عالية. يليها في الترتيب الثاني تطبيق أفضل الممارسات بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبدرجة توافر متوسطة. ثم في الترتيب الثالث تقييم الجاهزية بمتوسط حسابي (٣,١٦) وبدرجة توافر متوسطة. ثم في الترتيب الرابع قياس الأداء بمتوسط حسابي (٣,١٢) ودرجة توافر متوسطة، وأخيرا في الترتيب الخامس التعرف على الممارسات الناجحة بمتوسط حسابي (٢,٩٦) ودرجة توافر متوسطة.

ثانياً : تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني :

ما مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية في المجال (الإداري والقيادي – البحث العلمي - التعليمي)؟

لإجابة السؤال الثاني تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل مجال من مجالات تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية ، كذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع المجالات والذي يمثل الدرجة الكلية لمستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول: مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الإداري والقيادي	٣,٥٦	٠,٧٣	مرتفع	١
البحث العلمي	٣,٣٣	٠,٨٢	متوسط	٣
التعليمي	٣,٤٣	٠,٧٩	مرتفع	٢
الدرجة الكلية	٣,٤٤	٠,٧٣	مرتفع	-

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للمحور الثاني والذي يقيس مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية في المجال (الإداري والقيادي – البحث العلمي - التعليمي) يساوي (٣,٤٤) أي تطوير كفاءة الأداء بمستوى (مرتفع). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية

لمستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية ، نجد أن المجال الإداري والقيادي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وبمستوى كفاءة مرتفع، يليه في الترتيب الثاني المجال التعليمي بمتوسط حسابي (٣,٤٣)

وبمستوى كفاءة متوسط، ثم في الترتيب الثالث البحث العلمي بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وبمستوى كفاءة متوسط.

ثالثاً : تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) ومستوى تطوير كفاءة الأداء في (المجال الإداري والقيادي – مجال البحث العلمي – المجال التعليمي) لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية ؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية درجة توافر المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) ومستوى تطوير كفاءة الأداء في (المجال الإداري والقيادي – مجال البحث العلمي – المجال التعليمي) لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية. وكانت النتائج كالتالي :

جدول: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة توافر المقارنة المرجعية ومستوى تطوير كفاءة الأداء لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية

المتغيرات		مستوى تطوير كفاءة الأداء			
		المجال الإداري والقيادي	مجال البحث العلمي	المجال التعليمي	الدرجة الكلية
درجة توافر المقارنة المرجعية	تقييم الجاهزية	٠,٧٨	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٠
	تحليل احتياجات التطوير	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٧٨
	قياس الأداء	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٧٨	٠,٨٠
	التعرف على الممارسات الناجحة	٠,٧٧	٠,٧٣	٠,٧٩	٠,٨٢
	تطبيق أفضل الممارسات	٠,٧٤	٠,٧١	٠,٧٥	٠,٧٨
	الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨٥

شير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) درجة توافر المقارنة المرجعية ومستوى تطوير كفاءة أداء القيادات التربوية في كليات التربية، وكانت على النحو التالي:

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لتوافر خطوات المقارنة المرجعية كان موجبا وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) يساوي (٠,٨٥) مع الدرجة الكلية لمجالات مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية.

رابعاً : تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع :

ما درجة الإسهام النسبي لتوافر المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) على مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية؟

لإجابة السؤال الرابع تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد، حيث تم استخدم درجة توافر المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) كمتغيرات

مستقلة، لمعرفة درجة تأثيرها وإسهامها النسبي على المتغير التابع (مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية) في كليات التربية ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول : دلالة نموذج الانحدار لمعرفة درجة الإسهام النسبي لدرجة توافر المقارنة المرجعية على مستوى كفاءة أداء القيادات الأكاديمية بكليات التربية

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	نسبة الإسهام
الانحدار	٤٨,١١	٥	٩,٦٢	٦٠,١٣	٠,٠١	٠,٧٢
المتبقي	١٨,٤٣	١١٨	٠,١٦			
الكلي	٦٦,٥٤	١٢٣				

تشير نتائج الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (٦٠,١٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود تأثير ومساهمة نسبية كبيرة وذات دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) على المتغير التابع (مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية) في كليات التربية.

قيمة معامل التقدير (ر٢) وهو يمثل معدل الإسهام النسبي للمتغيرات المستقلة (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات) على المتغير التابع (مستوى تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية) في كليات التربية، بلغت (٠,٧٢) وهذا يعني أن توافر خطوات المقارنة المرجعية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات)، تساهم بنسبة (٧٢ %) من مستوي تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية. وهذا يعني أيضا وجود عوامل أخرى بخلاف خطوات المقارنة المرجعية التي تم استخدامها في الدراسة الحالية (تقييم الجاهزية – تحليل احتياجات التطوير – قياس الأداء – التعرف على الممارسات الناجحة – تطبيق أفضل الممارسات)، يمكن أن تؤثر أيضا وتساهم في مستوي تطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية في كليات التربية وبنسبة (٢٨ %).

التوصيات:

حيث إن التوصيات تنبثق من النتائج، لذا يوصي الباحث بما يلي:

أن تتبنى كليات التربية في الجامعات السعودية الحكومية لأسلوب المقارنة المرجعية لتطوير كفاءة أداء القيادات الأكاديمية . من خلال الإجراءات التالية :

- العمل على توافر تقييم الجاهزية لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية، خاصة فيما يتعلق بكل من (وجود قاعدة بيانات محدثة لجميع العاملين ، الحصول على دعم إدارة الجامعة في تسهيل مهمة فريق العمل ، تشخيص نقاط الضعف في الإجراءات الإدارية والأكاديمية، وجود قاعدة بيانات لجميع البرامج والفعاليات المنفذة، تحديد المهام الوظيفية لجميع العاملين، بناء الثقافة التنظيمية لدى العاملين للمساهمة في عملية التطوير).

- توفر تحليل احتياجات التطوير لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية، خاصة فيما يتعلق بكل من (إجراء دراسات دورية استطلاعية لتحديد الاحتياجات التطويرية ، تشخيص الواقع الفعلي للأداء الحالي).

- أهمية توفر قياس الأداء لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية، خاصة فيما يتعلق بكل من (المواءمة بين القدرة على التطوير والمعايير المصممة لتقييم الأداء ، وضع معيار لقياس الأداء يكون مرتبطاً بالنتائج ، وضع معيار لقياس الأداء يكون قابلاً للقياس، وضع معيار لقياس الأداء يكون قابلاً للمساءلة، يتم اختيار معايير الأداء حسب المهام الوظيفية للعاملين، وضع معيار لقياس الأداء يكون مقيداً زمنياً).

- أهمية توافر التعرف على الممارسات الناجحة لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية، خاصة فيما يتعلق بكل من (تشجيع العاملين للقيام بزيارات إلى كليات متميزة للاطلاع على إجراءات العمل ، الاطلاع على البيانات و البرامج الجديدة ودراستها باستمرار، القيام باختيار كليات من نفس الجامعة أو من جامعات أخرى يمكن إجراء المقارنة المرجعية معها).

- أهمية توافر تطبيق أفضل الممارسات لدى القيادات الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية، خاصة فيما يتعلق بكل من (وضع خطة اتصال للمقارنة المرجعية، نشر النتائج الايجابية دائماً بسرعة لتحفيز العاملين ، ترتيب أولويات التوصيات وتنفذها على مراحل)

- رفع مستوى مجال البحث العلمي فيما يتعلق بكل من (تقديم منح بحثية للقيادات الأكاديمية تستند إلى كفاءة الأداء والجدارة ، توجد سياسات عمل داعمة للقيادات الأكاديمية لحرية البحث العلمي، تتلقى القيادات الأكاديمية دورات تدريبية تساهم في رفع قدراتهم البحثية، تعزيز كفاءة البحوث العلمية من خلال مراكز البحث العلمي، تدعم المراكز البحثية القيادات الأكاديمية في إجراء البحوث، وجود حوافز تشجع القيادات الأكاديمية على القيام بالبحوث العلمية، التشجيع على إنشاء الفرق البحثية).

- رفع مستوى المجال التعليمي فيما يتعلق بكل من (القيام بزيارات تبادلية بين أعضاء هيئة التدريس داخل القاعات التعليمية، اشراك الطلاب في وضع أهداف عملية التعلم رفع الكفاءة التدريسية من خلال التدريب المستمر، استخدام أساليب متنوعة لتحديد احتياجات الطلاب).

المقترحات :

- إجراء دراسة مشابهة على جامعات أهلية ومقارنتها بالنتائج الحالية.

- إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى بخلاف التي تناولتها الدراسة الحالية لمعرفة تأثيرها على درجة توافر المقارنة المرجعية.

- إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى بخلاف خطوات المقارنة المرجعية ومعرفة تأثيرها على مستوى كفاءة الأداء لدى القيادات الأكاديمية.

المراجع

- أبو النصر ، مدحت محمد (٢٠١٥) : إدارة الجودة الشاملة ، استراتيجية كايزون اليابانية لتطوير المنظمات . المجموعة العربية للتدريب والنشر .
- الأطرقجي ، حكمت مجيد (٢٠٠٢) : متطلبات إقامة برنامج المقارنة المرجعية –دراسة تطبيقية في شركتي التأميم والخارز لإنتاج المواد الإنشائية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل .
- اسماعيل ، مجبل دواي (٢٠٠٧) : فاعلية المقارنة المرجعية في تقويم الأداء وإمكانية تطبيقها على الوحدات الاقتصادية العراقية غير الهادفة . مجلة التقني ، ع ٦ .
- البرواري ، نزار عبدالمجيد (٢٠٠١) : المقارنة المرجعية وإمكانات تطبيقها كأداة للتحسين المستمر في المنظمات ، المجلة العراقية للعلوم الإدارية ، م (١) ، ع (١) ، جامعة بابل ، كلية الإدارة والاقتصاد . بغداد
- البرواري ، نزار عبدالمجيد (٢٠٠٥) : أثر المقارنة المرجعية على الأداء المنظمي : دراسة حالة مع نموذج مقترح . مجلة التعاون الصناعي ، ع ٩٦ ، قطر .
- جاد الرب ، سيد محمد : (٢٠١٦) : التخطيط الاستراتيجي منهج لتحقيق الميزة التنافسية . القاهرة ، دار الفجر للتوزيع .
- جامعة الأميرة نورة (١٤٣٥) : مؤشرات الأداء والمقارنة المرجعية ، مشروع التأسيس للجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي . الرياض .
- حسن ، جبل حامد (٢٠١٦) : المقارنة المرجعية مدخل لدعم صناعة القرار الجامعي . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) ، ع ٧٦ ، السعودية .
- حسنين ، محمد رفعت . عبدربه ، صابر محمد . الدجدج ، عائشة (٢٠١٥) : نماذج تطبيقية لأسلوب القياس المقارن بالأفضل لتحسين أداء المؤسسات التعليمية " مراكز التعليم المفتوح نموذجاً " . مجلة العلوم التربوية ، ع ٣ ، ج ١ ، يوليو ٢٠١٥ ، معهد الدراسات والبحوث ، جامعة القاهرة ، مصر .
- حلمي ، فؤاد أحمد (٢٠١٧) : المقارنة المرجعية . المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرون ، قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي ، الواقع والرؤى المستقبلية ، في الفترة من ٢٨-٢٩ يناير ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، مصر
- الخطيب ، سمير كامل (٢٠٠٢) : قياس دور المقارنة المرجعية في تحقيق الأداء المنظمي ، دراسة حالة مع نموذج مقترح ، الشركة العامة للأصباغ الحديثة . رسالة دكتوراه غير منشورة . الجامعة المستنصرية. العراق
- الدباغ ، عصام (٢٠١٥) : تقويم الأداء الإداري للمشاريع . الأردن ، مكتب الكتاب الأكاديمي
- رجب ، ظاهر عبدالسلام (٢٠١٥) : تكامل المقارنة المرجعية وهندرة العمليات ودورها في تجويد مؤسسات التعليم ، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة مصراته ، ليبيا.
- الركبان ، الجوهرة (٢٠١٦) : تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية بالجامعات السعودية وفق مدخل المقارنة المرجعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض .

- زعلان ، عبدالفتاح جاسم (٢٠٠٤) : دور المقارنة المرجعية في تحقيق الميزة التنافسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة كربلاء .
- سول ، جيسون (٢٠٠٤) : المقارنة المرجعية للمؤسسات غير الربحية ، كيف تقيس وتدير وتطور الأداء ، ترجمة وحدة الدراسات الإدارية ، مركز بناء الطاقات . ط ٢ ، السعودية .
- الشثري ، عبدالعزيز ناصر (٢٠١٢) : تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن . مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، ع ٤٦ .
- طالب ، علاء فرحان ، محمد ، عبدالفتاح جاسم (٢٠٠٩) : أساسيات المقارنة المرجعية . ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عامر ، سامح عبدالمطلب (٢٠١٣) : إدارة الأعمال الدولية . القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .
- عبدالوهاب ، سمير محمد (٢٠١٢) : المقارنة المرجعية كمدخل لتقييم أداء الوحدات المحلية في الدول العربية . المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في الأداء الحكومي من ١إلى٩ نوفمبر ، معهد الإدارة ، المملكة العربية السعودية .
- العبدالعالي ، فوزية حمد (٢٠١٤) : استخدام المقارنة المرجعية لتحسين مستوى أداء الجامعات السعودية جامعة الملك سعود نموذجاً . رسالة دكتزراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- العبادي ، هاشم فوزي (٢٠٠٧) : استخدام أسلوب المقارنة المرجعية في تقويم الأداء الجامعي –دراسة مقارنة بين كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة وكلية الإدارة والاقتصاد بجامعة القادسية ، مجلة القادسية للعلوم الإدارية ، عدد خاص لبحوث ندوة إدارة الأعمال ، م (٩) .
- العبادي ، هاشم فوزي (٢٠١١) : دور المقارنة المرجعية في تحقيق البعد التنافسي ، دراسة مقارنة بين معمل سمنت النجف ومعمل سمنت الكوفة الجديد . مركز دراسات الكوفة. العراق .
- العياشي ، زرزار . غياد ، كريمة (٢٠١٤) : فاعلية المقارنة الرجعية في تطوير جودة التعليم العالي، ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير ، ع ٣ .
- القرني ، عوض بن علي وآخرون (٢٠١٤) : تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، م ٧ ، ع ١٧ .
- كواشي ، مراد رابح (٢٠١٧) : نموذج مقترح للربط بين بطاقة الأداء المتوازن والمقارنة المرجعية لتقييم الأداء الشامل للمؤسسة . المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ١٣ .ص ٢٣٣ – ٢٥٨ .
- المليجي ، رضا إبراهيم (٢٠١١) : القياس المقارن بالأفضل كمدخل لضمان جودة التعليم الجامعي في مصر . مجلة كلية التربية ببنها ، ع ٨٧ ، يوليو ٢٠١١ ، مصر .

التفويض الإداري كمدخل لتمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية

أ.د.عبد الونيس محمد الرشيدي أستاذ بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بدمنهور جمهورية مصر العربية

Email: Imamu.2020@yahoo.com

إشكالية ورقة العمل:

إن كفاءة الجهاز الإداري في أي مؤسسة أو تنظيم هي حجر الزاوية في نجاحه أو إخفاقه لان تحقيق الكفاءة لهذا الجهاز هي التي تمكنه من إدارة هيكله التنظيمي وموارده المادية والبشرية بالشكل الصحيح الذي يقوده إلى استثمار كافة طاقته وبلوغ أقصى غايته بمهارة وفاعلية وكفاءة وذلك من خلال توزيع المهام والمسئوليات داخل الهيكل على النحو الأمثل الذي يضع كل شخص في مكانه الصحيح ويحدد له مهامه ومسئولياته التي تتناسب مع مكانته وخبراته دون استئثار للصلاحيات والسلطات بشكل قد يعوق العمل ويؤثر على مجرياته ولاسيما أن كان هذا الجهاز داخل تنظيم كبير الحجم متنوع التخصصات والاختصاصات. (عبد المقصود، ٢٠١٣م، ص١)

وفي ظل الاتجاه إلى تمكين المرأة في ضوء ورؤية ٢٠٣٠ أصبح من الضروري تنمية مهارات القيادة لدى النساء مبكراً من خلال الإطار المدرسي، بحيث تمتلك المرأة المهارات اللازمة لمواجهة تحديات الغد بشكل منظم وممنهج، تصبح قادرة على القيادة عن جدارة، فقد أشارت (الشلهوب، ٢٠١٧) إلى أن احتياجات المرأة للتمكين تتمثل في الاحتياجات التأهيلية، فالمرأة في المجتمع السعودي لها فرص أقل في مجال تنمية المهارات مقارنةً بالرجل.

كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية وضرورة تصميم برامج لتنمية مهارات القيادة في المراحل التعليمية بشكل فعال (الجبالي، ٢٠١٨م، ص٨٩) ووفق هذه الرؤية، أشارت نسية هندي (٢٠١٩) إلى أهمية برامج تنمية الشخصية القيادية وأثرها على (شخصية، وسلوك، ومهارات) الطلاب ومساهمتها في إعدادهم لسوق العمل ومن ثم التنمية الشاملة للمجتمع.

وتفويض السلطة إجراء قانوني يتعهد بموجبه صاحب الاختصاص أن يتنازل عن جزء من اختصاصه إلى آخر في مستوى إداري أقل على أن يمارس الاختصاص في حدود النص، ويبدأ التفكير في هذا الإجراء عندما يزيد حجم العمل وتشعر جهة اتخاذ القرار بكبر الضغط الواقع عليها وبطء أداء العمل.

ويعد تفويض السلطة مزيج بين المركزية واللامركزية بنسب متفاوتة بسبب ارتباطهما بالسلطة وهو أمر نسبي يعبر عن درجة التفويض. (الياسري، ٢٠٠٧م) والتفويض لا يعني تفويض المسؤولية، إذ أن مسؤولية المفوِّض عن أعمال من فوضه تبقى قائمة.

ولقد أصبح توافر القدرة على التفويض لدى المديرين، أحد أهم المفاتيح الأساسية للإدارة الناجحة، وكذا إحدى المهارات الإدارية الأساسية، التي يتم من خلالها توجيه وتدريب القيادات الناشئة على عملية التفويض، حتى تتكون لديهم القيم والاتجاهات المناسبة نحوها، فنتائج التفويض المتميزة لا تنعكس على المدير أو المشرف فقط، ولكنها تمتد أيضاً لتشمل المرؤوسين والمنظمة معاً.

وعندما نتحدث عن المملكة العربية السعودية كأحد أهم المجتمعات العربية والإسلامية حماية للمرأة ورعاية لها وصيانة لحقوقها، نرى أنها أعطت وما زالت للمرأة الكثير من الحقوق والمكتسبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبلورت ذلك بجم اهتمامها بالمرأة في رؤيتها ٢٠٣٠، حيث تقود الحكومة السعودية عدداً من المبادرات الحكومية، مثل استحداث وكالة مختصة بتمكين المرأة في القطاع الحكومي عبر وزارة الخدمة المدنية، وكذلك الدعم الذي وفّرته برامج «الرؤية» للنساء، مثل إزالة القيود

الاجتماعية التي كانت تحدّ من مشاركتهن في سوق العمل والحياة العامة في المملكة خلال العامين الفائتين. (الشرق الأوسط، ٢٠١٩م)

كما أصبح هناك وعي لتعزيز قيادة المرأة في جميع المجالات كنتيجة للتحول في سياسات السعودية تجاه حقوق المرأة، سوف يحقق مزيد من التقدم لها مستقبلا وتحسين صورة وضعها عالميا، حيث وصفت هيئة الأمم المتحدة ما حدث هو تطور إيجابي في وضع النساء السعوديات، وعليه سوف تساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتعزيز حقوق الإنسان وخاصة المرأة وتحسين الصورة النمطية للمرأة السعودية. (أخبار الأمم المتحدة، ٢٠١٩م)

ويعد التمكين أحد المداخل الأساسية لعملية التنمية لتحقيق الاستثمار الأمثل لدور المرأة، فالتنمية التي لا تشارك فيها المرأة تنمية معرضة للخطر، وذلك لأنها تهمل نصف سكان المجتمع وتنكر قدرتها على الإنتاج.

ويعبر التميز المؤسسي عن نجاح المؤسسة في تحقيق الأفضلية على منافسيها، من خلال اعتماد فلسفة جديدة تمكنها من كسب رضا عملائها، وتمنح لهم القدرة على البقاء والنمو.

ولقد أصبح توافر القدرة على التفويض لدى المديرين، أحد أهم المفاتيح الأساسية للإدارة الناجحة، وكذا إحدى المهارات الإدارية الأساسية، التي يتم من خلالها توجيه وتدريب القيادات الناشئة على عملية التفويض، حتى تتكون لديهم القيم والاتجاهات المناسبة نحوها، فنتائج التفويض المتميزة لا تنعكس على المدير أو المشرف فقط، ولكنها تمتد أيضاً لتشمل المرؤوسين والمنظمة معاً.

وتشكل القيادات التربوية النسائية في المملكة العربية السعودية دوراً هاماً في نجاح المنظومة التعليمية، لما لهن من دوراً بارزاً في كافة المؤسسات التعليمية ما قبل المرحلة الجامعية سواء المؤسسات الحكومية أو الأهلية، لذا وجب الاهتمام بتمكين تلك القيادات وإتاحة الفرصة لهن لتحمل المسؤولية في مجال القيادة التربوية، وذلك من خلال مجموعة من المداخل الإدارية والتي يأتي في مقدمتها التفويض الإداري، بما يساعدهن على تحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية.

واستناداً على ما سبق تتحدد إشكالية ورقة العمل في محاول التوصل لدور دور التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية.

أهمية ورقة العمل:

١. أصبح توافر القدرة على التفويض لدى المديرين، أحد أهم المفاتيح الأساسية للإدارة الناجحة، وكذا إحدى المهارات الإدارية الأساسية، التي يتم من خلالها توجيه وتدريب القيادات الناشئة على عملية التفويض، حتى تتكون لديهم القيم والاتجاهات المناسبة نحوها، فنتائج التفويض المتميزة لا تنعكس على المدير أو المشرف فقط، ولكنها تمتد أيضاً لتشمل المرؤوسين والمنظمة معاً.

٢. أن التفويض هو العملية التي يستطيع من خلالها المدير أن يقوم بمتطلبات العملية الإدارية بشكل عاجل، دون أن يركز على إحدى وظائفها أو جوانبها، ويهمل الجوانب أو الأجزاء الأخرى، مما يؤثر على كفاءته وكفاءة العملية الإدارية بالمنظمة.

٣. تمر المملكة العربية السعودية اليوم في مرحلة انتقالية، حيث تشهد تطورات عديدة غير مسبوقة تحت مظلة رؤية٢٠٣٠، التي تؤمن بأن الاستثمار في تمكين المرأة هو أحد أكثر الممارسات حكمة في طريق التنمية المستدامة للمجتمع. وأنشأت وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وكالة تمكين المرأة في ٢٠١٩، حيث يندرج تحت مهام الوكالة مبادرة "تمكين المرأة في الخدمة المدنية وتعزيز دورها القيادي" في القطاع العام.

أهداف ورقة العمل:

١. تحديد ماهية ومحددات التفويض الإداري.

٢. تحديد دور التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية.

٣. تحديد أهم التوصيات لتفعيل استخدام التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية.

تساؤلات ورقة العمل:

١. ما ماهية وأنواع ومراحل التفويض الإداري؟

٢. كيف يسهم التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية؟

٣. ما أهم التوصيات لتفعيل استخدام التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية؟

السياق والأدبيات النظرية:

خصائص وأهداف ومحددات متطلبات التميز المؤسسي:

تؤكد القراءة التحليلية لوثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أن أبرز المحاور التي تساعد على تفعيل التميز المؤسسي هي: القيادة، والموارد البشرية، والاستراتيجيات، والشراكة والموارد، والعمليات، فوثيقة الرؤية تؤكد على مفهوم "الإدارة بصورة رشيدة" وهي أحد مصاديق القيادة والتي لها دور فاعل في تغيير ثقافة المنظمة التقليدية والعمل على تبني رؤية ابتكاريه خلاقة. كما للقيادة دور هام في التعامل مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية والتي تؤثر بشكل مباشر على أداء المنظمة ونجاحها. وتتضمن القيادة تفاعل معقد بين العنصر البشري والاجتماعي والتنظيمي، ومن المهم بمكان فهم التفاعل الذي يحدث أثناء القيادة. ويمكن تعريف القيادة بأنها "المقدرة الدائمة للتأثير على الأفراد نحو الاتجاهات المرغوب فيها حالياً وفي المستقبل".

وللقيادة ثلاثة محاور: محور التوجه الاستراتيجي (ويتكون من بعد الرؤية الشاملة، وبعد التغيير والتطوير، وبعد اتخاذ القرارات الفعالة)، ومحور التوجه الإنساني (ويتكون من بعد التواصل الفعال، وبعد التعاون والمشاركة، وبعد تعزيز القدرات)، ومحور التركيز على الأداء (ويتكون من بعد تعزيز النتائج، وبعد الكفاءة، وبعد جودة المخرجات).

والتميز المؤسسي هو العملية الديناميكية التي تحقق قيمة عالية وميزة تنافسية، ورضا العملاء والموردين من خلال دور إدارة رأس المال الفكري في تحقيق التميز المؤسسي تحسين القدرات الداخلية التي تتعلق بالموارد البشرية والتكنولوجيا وتدفق العمليات والمواد التي تحقق التكامل في العمل مما يفرز وضعاً تنافسياً مستمراً للمنظمة في مجال عملها.

وتتحدد خصائص التميز المؤسسي فيمايلي: (أصرف، ٢٠٢٠م، ص٢٣٩)

١. الانحياز نحو العمل من خلال الخروج عن أنماط الإدارة البيروقراطية.
٢. الصلة الوثيقة بالمتعاملين والاستجابة لمقترحاتهم.
٣. السماح بالاستقلالية التنظيمية في العمل.
٤. الإنتاجية من خلال العاملين بتوفير الثقة والمشاركة.
٥. الاهتمام بقيم المنظمة الجوهرية وبحيث تكون مرتبطة بأعمال المنظمة.
٦. رقابة ضمنية فعالة ومرنة بإتباع المركزية واللامركزية في الإدارة.

وتتحدد أهداف عملية التميز المؤسسي فيما يلي: (زايد، ٢٠٠٦م، ص٣)

١. استحداث قوة عمل قوية وممكنة من عملها ولديها قدره لإنتاج خدمات وسلع تفوق توقعات المستهلك الداخلي والخارجي.
٢. التركيز على صانع الخدمة أو السلعة واستحداث الوعي والفهم لديه نحو تحقيق هدف المنظمة.
٣. توفير القيادة الماهرة بالتوجيه والتحفيز والاتصال.
٤. حاجة القوى العاملة إلى محيط ثقافي محفز ويوفر الثقة والأمان والشعور بالرضا الوظيفي والانتماء والولاء الحقيقي للمنظمة لخدمة المستهلك ونيل رضاءه.

ويعبر التميز المؤسسي عن نجاح المؤسسة في تحقيق الأفضلية على منافسيها، من خلال اعتماد فلسفة جديدة تمكنها من كسب رضا عملائها، وتمنح لهم القدرة على البقاء والنمور. وتتمثل محددات التميز المؤسسي فيمايلي: (حواطي، ٢٠٢٠م، ص١٦٩)

١. **التميز من خلال القيادة:** ويتمثل في قدرة القائد المتميزة على صياغة وتطوير رؤية ورسالة المؤسسة، كما أن بإمكان القيادة أن تخلق تنافساً داخل بيئة المنظمة ما يحفز الموظفين على العمل بجدية لتحقيق التميز في الأداء مما يؤدي إلى التميز المؤسسي.

٢. **التميز من خلال المورد البشري:** يعتبر العنصر البشري مفتاح التميز فهو مصدر الثروة، وأغلى أصل مستدام من أصولها، حيث يتمثل التميز من خلال المرؤوسين في تشجيع القدرات الإبداعية المتميزة بالشكل الذي يعزز من إمكانية تحقيق أهداف المنظمة.

٣. **التميز من خلال الإستراتيجية:** للحفاظ على نمو المؤسسة وتميزها لابد من تفعيل التفكير الاستراتيجي، وهي الطريقة الأبرز لمواكبة الظروف التنافسية للمؤسسة والسوق في ظل العولمة، والاستراتيجيات الرابحة هي تلك التي تغير قواعد اللعبة حسب الظروف المحيطة، مما يتيح للمؤسسة على الأقل ميزة متوسطة الأجل.

٤. **التميز من خلال الهيكل التنظيمي:** يعبر الهيكل التنظيمي عن النظام الرسمي للقواعد والعلاقات التي تتحكم بأساليب تعاون المرؤوسين، فالهيكل المرن يسهل عملية التجاوب بينهم ويوفر لهم استقلالية أكبر.

٥. **التميز من خلال الثقافة التنظيمية:** يتطلب تحقيق التميز توافق الثقافة التنظيمية مع إستراتيجية المنظمة وبيئتها، فالثقافة الايجابية تكون بمثابة الحافز للتميز، إذ نجد في قلب تلك المؤسسات الناجحة، دائماً هناك ثقافة تقوم بتشجيع الأشخاص على التفكير والتصرف بطريقة منضبطة.

ومن متطلبات تحقيق التميز المؤسسي: (حواطي، ٢٠٢٠م، ص ص١٦٩- ١٧٠)

١. **تحقيق نتائج متميزة:** تفي المؤسسات الممتازة بالمتطلبات قصيرة الأجل لجميع متعامليها (المساهمين، الموظفين، العملاء، المجتمع) بطريقة مخططة، من خلال تلبية حاجتهم والتوجيه نحو رؤيتهم بفضل النتائج المتوازنة.

٢. **إضافة قيمة للعملاء:** إن أفضل طريقة لخلق ولاء العملاء وكسبهم والحصول على ثقتهم، هي التركيز على متطلبات العملاء الحاليين والمحتملين بشكل واضح، فالعميل هو الذي يقوم بتقييم جودة الخدمة في المرحلة الأخيرة.

٣. **الرؤية والإلهام والقيادة الكاملة:** لدى المؤسسات الممتازة قادة يصوغون المستقبل وينفذونه، ويضربون مثالاً يتماشي مع القيم التنظيمية والأخلاقية، حيث توفر سلوكيات القائد داخل المؤسسة وضوح الهدف والتعاون، وتهيئة جو يتيح المؤسسة والموظفين الوصول إلى التميز.

٤. **الإدارة عبر العمليات:** تتم إدارة المؤسسات الممتازة بفضل العمليات التي يتم من خلال اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة والبراهين، حيث تظهر المؤسسات أفضل أداء لها عند اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة جميع الأنشطة بشكل منتظم.

٥. **النجاح من خلال العاملين:** تقدر المؤسسات الممتازة عامليها وتخلق لديهم ثقافة التمكين، حيث يجب أن تتوفر القيم المشتركة وثقافة الثقة لخلق جو يمكن الجميع من المشاركة في الأنشطة، من أجل تحقيق أهداف الفرد والمؤسسة.

٦. **الإبداع والحفاظ على الابتكار:** تخلق المؤسسة الممتازة مستويات للقيمة والأداء تزيد من الابتكار الدائم والمنظم، من خلال تشجيع عملائها على الإبداع، ونشر ثقافة التحسين والتعليم المستمر بهدف رفع مستوى أداءها.

٧. **خلق التعاون:** تقوم المؤسسات الممتازة بإقامة علاقات ثقة مع مختلف المؤسسات وتحسينها من أجل ضمان النجاح المتبادل، ويتم ذلك بفضل المتعاملين أو المجتمع من خلال مشاركة المعرفة وخلق علاقات المنفعة المتبادلة.

٨. **تحمل المسؤولية من أجل مستقبل مستدام:** تتألف الثقافة الأساسية للمؤسسات الممتازة من النهج الأخلاقي والقيم والمعايير العالية، حيث توفر هذه العوامل استدامة المؤسسات من حيث البيئة الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية، من خلال إتباع نهج أخلاقي وتجاوز التوقعات الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة حواطي (٢٠٢٠م) إلى اكتشاف أثر السلوك الإبداعي على متطلبات التميز المؤسسي لدى عينة من شركات التأمين الجزائرية بولايتي الجلفة والأغواط، حيث تم جمع وتحليل آراء (٧٤) مبحوثا، من خلال تصميم وتوزيع استمارة استبيان مقسمة إلى محورين، المحور الأول يتعلق بالسلوك الإبداعي بأبعاده الخمسة (القدرة على حل المشكلات، القدرة على التغيير، روح المجازفة، سعة الاتصالات، وتشجيع الإبداع)، والمحور الثاني يتعلق بمتطلبات التميز المؤسسي، حيث تم الاستعانة بالأدوات الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات، أين توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر معنوي لأبعاد السلوك الإبداعي (القدرة على حل المشكلات، القدرة على التغيير، وتشجيع الإبداع) على متطلبات التميز المؤسسي، فيما لم يؤثر بُعدي (روح المجازفة، وسعة الاتصالات) على المتغير التابع، كما تبين وجود أثر للسلوك الإبداعي كمجموعة على التميز المؤسسي، أما نتائج الفروق فقد أظهرت أن إدراك متغيرات الدراسة لا يختلف باختلاف كل من (الجنس، والعمر، ونوع المؤسسة)، لكنه يختلف باختلاف عاملي (الخبرة، واسم المؤسسة.

واستهدفت دراسة بوسنة (٢٠٢٠م) إلى التعرف على واقع إستراتيجية التمكين والتميز المؤسسي في الوكالات التجارية لاتصالات في الجزائر (اتصالات الجزائر، جيزي، أوريدو، موبليس)- الخروب -، وتحليل طبيعة العلاقة بينهما. ومن أجل تحقيق غرض الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي وطورت استمارة وزعت على عينة قدرها ٥٠ عامل في وكالات. قد خلصت إلى نتائج أهمها توفر متوسط نسبيا لكل من أبعاد إستراتيجية التمكين والتميز المؤسسي كما أكدت على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد إستراتيجية التمكين مجتمعة على تحقيق التميز المؤسسي.

كما هدفت دراسة العوضي (٢٠٢٠م) إلى معرفة دور إدارة المعرفة في تحقيق التميز المؤسسي بالشركات الدولية الكويتية، وركزت على إدارة المعرفة التنظيمية، إدارة المعرفة البشرية الوظيفية، إدارة معرفة العملاء كمتغيرات مستقلة، التميز المؤسسي متغير تابع. وأكدت نتائج الدراسة ضرورة وضع خطة تدريبية فعالة لنشر ثقافة إدارة المعرفة والتميز المؤسسي على كافة مستويات الشركات من الناحية التنظيمية والناحية البشرية، وضع خطة إستراتيجية متكاملة لإدارة المعرفة تشتمل على أبعاد المعرفة التنظيمية والمعرفة البشرية والمعرفة المتعلقة بالعملاء، مع تحديد الأهداف المرحلية والخطط التنفيذية التي تستطيع الشركات الدولية أن تعزز من ممارساتها في مجالات إدارة المعرفة، تفعيل الدور القيادي لدعم إجراءات إدارة المعرفة والتميز المؤسسي، وتوفير بيئة مناسبة لتفعيل ممكنات ونتائج التميز المؤسسي.

وهدفت دراسة السيد (٢٠٢٠م) إلى التعرف على أثر منظومة القيم الإدارية على الأداء البشري المتميز، وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية القيم الإدارية في تحقيق الأداء البشري المتميز، وقد تناولت عدة ركائز أساسية لتفعيل منظومة القيم الإدارية وتوصلت من خلالها إلى أن العدل هو أفضل الركائز التي يقوم عليها نموذج الإدارة بالقيم وأن تفعيله في المؤسسات كفيل بالقضاء على الظلم والفساد والرشوة والمحسوبية، كما توصلت إلى أن تفعيل مبدأ الشورى من الأمور التي تكسب المؤسسة قوة وتضفي على العمل الإداري التفوق والوصول إلى القمة، وتوصي الدراسة بضرورة العمل على عقد دورات تدريبية تنمي الجانب القيمي عند الأفراد مع العمل على وضع ميثاق للقيم في مؤسسة تريد الوصول إلى الريادة.

المنهجية البحثية:

نوع البحث:

يعد هذا البحث من البحوث الوصفية التحليلية التي تعتمد على المنهج الوثائقي من أجل توصيف دور التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية.

المنهج المستخدم:

اعتمدت المنهجية البحثية لورقة العمل على المنهج الوثائقي من خلال تحليل الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث " التفويض الإداري كمدخل لتمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية.

الإجابة عن تساؤلات ورقة العمل:

١. ما ماهية وأنواع ومراحل التفويض الإداري؟

يقصد بالتفويض أن يعهد الرئيس الإداري وينقل جزء من اختصاصاته التي يستمدها من القانون إلى بعض مرؤوسيه ليمارسوها دون الرجوع إليه. (شيحا، ١٩٩٣م، ص٢٦٥)

وينصرف مفهوم التفويض في اللغة إلى تكليف شخص لآخر بمهام يؤديها بدلا عنه، حيث يقال فوض إليه الأمر: أي صيره إليه وجعله الحاكم فيه، وفي حديث الدعاء " فوضت أمري إليك أي رددته إليك، ويقال أيضا: فوض أمره إليه إذا رده إليه وجعله الحاكم فيه. (بن مكرم، ٢٠٠٥م) ومنه قوله تعالى "وأفوض أمري إلى الله" (سورة غافر- أية ٤٤)

وقد أشار العديد من العلماء المسلمين لمعنى التفويض في العديد من مؤلفاتهم، منها ما قاله الإمام الماوردي" إن ما وكل إلى الإمام من تدبير الأمة لا يقدر على مباشرته إلا باستنابة" (الماوردي، ١٩٦٦م، ص٢٠) كذلك ما أشار إليه ابن خلدون في مقدمته حين قال "أعلم أن السلطان ضعيف يحمل أمرا ثقيلا فلا بد له من الاستعانة ببني جنسه، وإذا يستعين بهم في ضرورة معاشه وسائر مهنه فما ظنك بسياسة نوعه ومن استرعاه الله من خلقه وعباده" .(ابن خلدون، ١٩٩٧م، ص٦٠١)

والتفويض بهذا المعنى ينصب على جانب السلطة في الاختصاصات دون جانب المسئولية، بمعنى أن الرئيس الإداري لا يتخلى عن سلطاته أو مسئولياته بل هو مجرد طريقة أفضل لإنجاز الأعمال بسرعة وبكفاءة، والتخفيف عن كاهل الرئيس الإداري جانب من المهام خاصة ذات الطابع اليومي، ليتمكن من التفرغ للمهام الرئيسية في إدارة المنظومة الإدارية.

والتفويض يعني إعطاء جزء من المسئولية والصلاحية من المسئول إلى شخص أخر لإتمام واجب محدد بدقة ومتفق عليه وتحت إشراف المسئول مع احتفاظ المسئول بمسئوليته الكاملة عن نجاح العمل ككل. (Richard Hodgetts,2004,P380)

وتفويض السلطة هو جوهر المسئولية والواجب، وتنشأ المسئولية عندما تقوم علاقة بين رئيس ومرؤوس تقتضي بان يكون لأحدهم الحق في أن يطلب من الأخر القيام بمهام معينة او واجبات محددة وفاء لالتزامات تعهد بقبولها. (Gary (Dessler,2006.P500

والتفويض هو العملية التي يقوم من خلالها المسئول بمنح مرؤوسيه التفويض اللازم لمساعدته في اتخاذ القرارات الخاصة والمهمة وإعطائهم المرونة والحرية المناسبة وصولا لتحقيق الأهداف التي ترمي إليها المنظمة التي يديرها. (عبد الوهاب، ٢٠٠١م، ص١٥٣)

كما أن السلطة هو فن نقل أو توزيع العمل والمهام والسلطات بين المدير والمرؤوسين. (الجيزاني، ٢٠٠٩م، ص٤٧)

فالتفويض يعني نقل الرئيس لجزء من اختصاصاته في مسألة معينة أو بعض المسائل الإدارية إلى احد مرؤوسيه التابعين له بشرط أن يسمح القانون بإجراء ذلك التفويض. (Management study Guide,2008)

أي أن تفويض السلطة يعني منح شخص أخر بعض الصلاحيات للمشاركة في أداء بعض المهام وتتضمن عملية التفويض ثلاثة عناصر رئيسية هي وجود سلطة ووجود مسئولية ووجود مساءلة لمن فوض إليه بعض المهام.

والتفويض يعتبر أحد المهارات الإدارية التي يمكن تعلمها وهي ذات أهمية كبيرة لتحقيق النجاح المتميز للمديرين والقادة التربويين، وهو أكثر الأدوات الإدارية التي تؤثر بنتائج إيجابية ذات قيمة عالية وتحقيق أهداف المؤسسة. (أبو معمر، ٢٠٠٩م)

فعملية التفويض تساعد المديرين على إنجاز مهامهم من خلال الآخرين، مما يوفر لهم الوقت اللازم لأداء مهامهم الإستراتيجية المتصلة بعملية التخطيط وصناعة القرارات، ويساعد على بناء علاقات إيجابية بينهم وبين المرؤوسين من ناحية، ويسهم في تحفيز المرؤوسين لتقديم المبادرات واكتساب المهارات، وتنمية القدرات الذاتية، ويعزز ثقتهم بأنفسهم من ناحية أخرى. (الأغا، ٢٠١٣م)

أنواع التفويض الإداري: يوجد نوعان من التفويض هما: (أبو قحف، ٢٠٠٢م، ص١١٠)

١. تفويض الصلاحية:

ويعني نقل الصلاحية من سلطة عليا- مفوض- إلى سلطة أدنى مفوض إليه، وهذا يعني التخلي عن بعض الصلاحيات من المفوض إلى المفوض إليه، وهذا لا يجوز للجهة أو الشخص المفوض أن تمارس صلاحياتها التي فوضتها إلى غيرها طوال مدة التفويض وهذا النوع من التفويض تبنته وزارة التنمية الإدارية في المملكة الأردنية الهاشمية، ويعتبر من بين القضايا المطروحة والتي عملت على تطبيقها بعد الانتهاء من التخطيط للمشروع الإصلاحي في فترة التسعينات.

٢- تفويض التوقيع:

ويقضي بتكليف سلطة عليا لسلطة أدنى منها بتوقيع بعض القرارات أو الأعمال الإدارية نيابة عنها، ولا يعني تفويض التوقيع التخلي عن الصلاحيات بل هو مجرد تكليف المفوض إليه بتوقيع بعض المعاملات. وهذا يحق للجهة أو الفرد الذي فوض التوقيع أن تمارس حقها في التوقيع في أي وقت إلى جانب الفرد الآخر أو الجهة الأخرى المفوض إليها حق التوقيع، ويعتبر المفوض هنا هو الفاعل الحقيقي للتعرف والمفوض إليه يتصرف باسم المفوض.

وتعددت تقسيمات الباحثين لأشكال التفويض وهو على أنواع: (أبو قحف، ٢٠٠٢م، ص١٠٨)

١. التفويض إلى الأسفل:

أي إعطاء بعض المرؤوسين سلطات معينة من قبل الرئيس الأعلى للقيام بها، وهذا المبدأ المعاكس جاء به "شستربارنارد"، حيث يرى بأن السلطة يتم تفويضها من الأسفل إلى الأعلى، كما أشار أن المرؤوسين يقبلون القرارات أو الأوامر التي يتخذها المدير إلا إذا اقترنت بأربعة شروط تم ذكرها في الفصل الثاني الخاص بنظريات التنظيم وعلاقاتها بالتنمية الإدارية.

٢. التفويض إلى الأعلى:

ويكون هذا الشكل من التفويض عكس ما هو مع معمول به في التفويض إلى الأسفل، حيث يتم إعطاء صلاحيات من قبل أعضاء التنظيم أو مجالس الإدارة كما هو في القطاع الخاص إلى الرئيس الأعلى، لكي يتولى بها صورة كاملة ويحق له ممارسة كل الصلاحيات المعطاة.

٣. التفويض الجانبي:

ويمارس هذا النوع من التفويض على مستوى الرؤساء أصحاب الاختصاص بما في ذلك سلطاتهم المركزية المختصة.

٤. التفويض المباشر وغير المباشر:

ويترتب على التفويض المباشر إعطاء الصلاحيات والسلطات أو جزء منها إلى المرؤوسين بصورة مباشرة، ودون تدخل طرف ثالث أي مخاطبة الرئيس الأعلى لمن هم دونه مباشرة، أما في حالة التفويض غير المباشر، وهذا قليلاً ما يتم

تطبيقه، فإنه يمكن أن يتم تفويض جزء من الصلاحيات والسلطات إلى شخص عن طريق تدخل طرف ثالث لإعطائه والسماح له بمباشرة عملية التفويض.

٥. التفويض الرسمي وغير الرسمي:

يكون التفويض رسمياً حينما يتم إعداده وفقاً لقواعد قانونية، وأنظمة مكتوبة وبشكل متعارف عليه، وغير الرسمي عكس ذلك.

٦. التفويض المشروط وغير المشروط:

يكون مشروطاً عندما يتطلب قبل إجرائه ضرورة موافقة ومراجعة الرئيس الأعلى للمرؤوس للقيام بالأعمال على أرض الواقع، ويكون التفويض غير المشروط عندما يكون المرؤوس حراً في البدء بالممارسة، دون أخذ موافقة ومراجعة رئيسه الأعلى.

٧. التفويض العام والخاص:

التفويض العام يتمثل في إعطاء الرئيس الأعلى مجموعة من الاختصاصات ذات المهام والواجبات التي تحتاج إلى سلطات معينة للمرؤوس، ولكن دون أن يترتب على ذلك تفويض مطلق، أما التفويض الخاص فهو إعطاء الرئيس الأعلى للمرؤوس سلطات من أجل تنفيذ مهمة معينة.

٨. التفويض المؤقت والدائم:

يكون التفويض أحياناً مؤقتاً لظروف ولفترة زمنية معينة، حيث ينتهي التفويض بانتهاء الوقت المحدد له، أما التفويض الدائم فيبقى سريانه إلى حين صدور قرار من الرئيس الأعلى بانتهائه.

مراحل وخطوات التفويض الإداري: (توني، ٢٠٠٥م، ص ص ٥٥-٥٦)

تمر عملية التفويض، بخطوات متسلسلة وواضحة يمكن تحديدها كالآتي:

١. تحديد ما يمكن، وما لا يمكن تفويضه.
٢. تحديد الأشخاص الذين ستفوض إليهم الأعمال والمسؤوليات إليهم من أجل الفعالية في العمل.
٣. الاتفاق على الواجب بتفاصيل كافية، حتى يفهم تماماً، وبشكل واضح ما هو المطلوب ولأي مستوى من المستويات.
٤. الاتفاق على الموعد النهائي، حتى لا يكون هناك سوء فهم.
٥. استخدام تعريفات محددة للواجب، والمعيار، والموعد النهائي باعتبارها مقاييس يستطيع الطرفان الرجوع إليها، واستخدامها بواقعية للحكم على النجاح في أداء العمل.
٦. الاتفاق على حدود التفويض، فإلى أي مدى يستطيعون المضي دون الحصول على موافقة إضافية من المدير؟
٧. الاتفاق على الموارد والأشخاص والمال والمعدات والوقت التي تتطلبها عملية التفويض.

ويمكن إجمال مراحل التفويض في ثلاث خطوات أساسية هي:

الخطوة الأولى: ويقوم الرئيس بإسناد عمل أو مهام معينة إلى المرؤوس ويجعله مسؤولاً أمامه عن أداء هذه المهام أو الأعمال.

الخطوة الثانية: يقوم الرئيس بتفويض السلطة اللازمة لأداء هذه المهام للمرؤوس، فمثلاً إذا قام الرئيس بتكليف المرؤوس بإعداد تقرير، فإنه لابد أن يعطيه السلطة الكافية للحصول على كافة المعلومات اللازمة لإعداد هذا التقرير.

الخطوة الثالثة: فهي تتعلق بقيام الرئيس بتحديد مسؤولية المرؤوس أمامه والتي تتضمن قبول المرؤوس بالمهمة التي كلّفه بها الرئيس، بمعنى أن يصبح المرؤوس مسؤولاً عن مهام أو عمل رئيسه المباشر. (الصحن وآخرون، ١٩٩٦م، ص ص٢٢٩-٢٣٠)

وفي الواقع العملي، فإن هذه الخطوات الثلاث قد لا تحدث بشكل منفصل، ومحدد بهذه الصورة، ففي الحياة العملية بعد أن يكون الرئيس قد أقام علاقة عمل جيدة مع مرؤوسيه، فإن هذه العملية قد تكون في شكل ضمني بدلاً من الشكل الصريح في صورة خطوات محددة.

٢. كيف يسهم التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية؟

يسهم التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية من خلال بعض المزايا التي يمكن أن تتحقق من التفويض بالنسبة لفاعلية الأداء ومن تلك الآثار الجيدة ما يلي:

١. **توفير الوقت:** يساعد التفويض في نقل جزء من مهام المؤول المفوض، مما يتيح له الوقت والجهد للتفرغ للمهام القيادية بدلاً من تبديد جهوده في النواحي الإجرائية والشكلية البسيطة.

٢. **فعالية الإدارة في تحقيق أهدافها:** حيث يؤدي إلى الاقتصاد في الوقت وتفرغ الرؤساء للأمور الإدارية المهمة.

٣. **مواكبة التقدم والتطور:** فمن خلال التفويض يستطيع المدير القيام بالأعمال الأكثر أهمية، ويفتح الباب واسعاً أمامه وأما غيره إلى الإنتاج.

٤. **إعطاء المزيد من الإبداع والابتكار:** حيث إن تفرغ المدير للمهام الأساسية دون إهدار الوقت في مشكلات روتينية وجزيئات قليلة الأهمية، يعطيه قدراً من التفكير واعتدال المزاج مما يهيئ له فرصة التفكير الإبداعي واستحداث أساليب مبتكرة للإدارة والإنتاج.

٥. **التخطيط والإشراف والتقويم:** فالتفويض يتيح الوقت للمدير من أجل إعداد الخطط اللازمة والإشراف على تنفيذها وتقويم نتائجها المرحلية والنهائية.

٦. **زيادة فاعلية المدير:** من خلال تنمية وتطوير قدرات ومعلومات ومهارات مساعديه من الرؤساء. (نوري، ٢٠١١م)

٧. **تطوير أداء العاملين:** يساعد التفويض الموظفين المفوضين على تعزيز المهارات الكامنة من خلال استخدامها والاستفادة منها لأقصى حد ممكن.

٨. **تعزيز الانتماء الوظيفي:** سوف يشعر الموظفون بالانتماء ومن ثم سيصبحون أسعد حالاً في عملهم.

٩. **تعزيز الثقة بالنفس:** إن تفويض السلطة يرفع الروح المعنوية للمعلمين، لذلك لأن إعطاء القائد السلطة لمن فوضهم حرية التصرف فيما فوضهم به في حدود مسؤولياته، والوقوف على النتائج كل ذلك يولد الثقة المتبادلة بين القائد ومرؤوسيه كما يولد الإحساس بالمسؤولية ويدفعهم لأداء المهام المفوضة إليهم على أحسن وجه.

١٠. **استثمار المهارات والقدرات:** يساعد التفويض على ضمان استخدام أفضل لمهارات الموظفين وقدراتهم ومعارفهم، وبانعدام التفويض لا يتحقق ذلك.

١١. إتاحة الفرصة مباشرة للقيادات الصغيرة أو الفرعية للتدرب على تحمل المسؤوليات، وتنمية الاتجاهات نحو العمل. (هلال، ٢٠٠١م)

ولتحقيق ذلك يجب مراعاة النقاط التالية:

١. التفويض يجب أن يتضمن تحديد الاختصاصات بشكل دقيق ومكتوب ومتفق علية.

٢. التفويض لا يسقط حق المفوض في الإشراف والمتابعة والرقابة، بل يجب علية متابعة ما تم تفويضه من أعمال ومهام.

٣. يجب أن يكون المفوض أهلاً لتولي المسؤولية، ويجب أن تتوافر فيه كل الشروط المطلوبة في المفوض.

٤. التفويض لا يعني تفويض المسؤولية، إذ أن مسؤولية المفوِّض عن أعمال من فوضه تبقى قائمة.

٥. التفويض لا يتم إلا إذا كان المكلف بالعمل غير قادر على القيام به، ويجوز له الاستخلاف جزئياً فيما لا يقدر عليه، أما إذا كان وقت المكلف بالعمل وإمكانياته تسمح له بتنفيذه فلا يحق له التفويض.

٣. ما أهم التوصيات لتفعيل استخدام التفويض الإداري في تمكين القيادات التربوية النسائية وتحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية؟

١. تنمية ثقافة التفويض الإداري في المجال التعليمي، والعمل على إعداد وتدريب كوادر نسائية شابه قادرة على تجمل المسؤولية وتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

٢. إعطاء حوافز للقيادات التربوية النسائية لتشجيعهن على تحمل المسؤولية والقيام بالمهام المفوضة إليهن بأعلى درجة من الفعالية تمهيداً لإعدادهن لتولى المناصب الأعلى.

٣. العمل على تدريب القيادات التربوية النسائية على تبني مدخل إدارة الموارد البشرية الرقمية، من خلال إتباع أنظمة التدريب الذاتي والتفاعلي والمزيج لتحقيق الأهداف التدريبية وإتقان المهارات بناء على سرعة المتدربين في التعلم ومستوياتهن الفكرية وظروف عملهن وحياتهن ومواقعهن الجغرافية.

٤. ضمان جودة البيئة الوظيفية التي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على البيئة الوظيفية للقيادات التربوية النسائية ويتطلب ذلك توفير عدة عناصر كالمشاركة في اتخاذ القرارات، والإثراء الوظيفي، وتخفيض التفاوت في المراكز الوظيفية، والمشاركة في المكاسب.

٥. تنمية السلوك الإبداعي للقيادات التربوية النسائية، وتشجيع الأفكار الجديدة، وتنمية القدرة على الاستثمار في الرصيد المعرفي المتراكم والمتجدد باستمرار، وذلك من خلال التركيز على تنمية أبعاد السلوك الإبداعي مثل: حل المشكلات- القدرة على التغيير- خلق روح المجازفة والشجاعة- سعة الاتصالات وتشجيع الإبداع.

٦. تدريب القيادات التربوية النسائية على تبني مدخل إدارة رأس المال الفكري من خلال التركيز على تحسين القدرات الداخلية التي تتعلق بالموارد البشرية والتكنولوجيا وتدفق العمليات والمواد التي تحقق التكامل في العمل مما يفرز وضعاً تنافسياً مستمر في المجال التعليمي.

٧. التمكين الإداري من خلال إعطاء القيادات التربوية النسائية الصلاحيات المنوطة بعملهن، ومنحهن حرية التصرف في اتخاذ القرارات، بحيث يساهمن في إدارة العملية التعليمية وحل مشكلاتها مع تحمل مسؤولية قراراتهم التي يصدرونها.

٨. بناء القدرات المؤسسية للقيادات التربوية النسائية وتشجيعهن على القيام بالمهام بفعالية وكفاءة، واعتبار بناء القدرات المؤسسية عملية مستمرة تشمل تنمية الموارد بكافة أشكالها البشرية والمؤسسية والمالية والمعلوماتية.

٩. دعم منظومة القيم الإدارية للقيادات التربوية النسائية من خلال تنمية الثقة والحرية والتطور، والتحدي داخلهن، والعمل على دعم الإبداع ورفع مستوى الرضا الوظيفي، وتشجيع القيادات التربوية النسائية على الوصول إلى مستويات كبيرة من الكفاءة، حتى تعطي الإدارة بالقيم رؤية واضحة توجه الأكاديميات نحو الأهداف العامة ولا سيما في أوقات التغيير والأزمات التي تمر بها العملية التعليمية.

١٠. تشجيع الممارسات الجيدة في المجال التعليمي من خلال تنمية مجموعة من المبادئ التي توفر إطار الطرق المبتكرة والتي ثبت صحتها، باستخدام المنهجيات الإدارية المختلفة التي تتسم بدرجات متفاوتة، وتحديد الممارسات الجيدة من خلال عمليات رصد وتقييم مستمرة.

١١. تطبيق مبادئ إعادة هندسة العمليات الإدارية من خلال دمج المهام الفرعية المتكاملة في مهمة واحدة، وتفويض الأكاديميات السعوديات السلطة الكافية لأداء مهامهن بكفاءة بعد إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتوفير المرونة الكافية في العمل الأكاديمي والإداري بالجامعات السعودية.

١٢. ضرورة تحقيق العدالة التنظيمية بين الأكاديميات السعوديات لإشاعة مناخ تنظيمي جيد فيما بينهن يساعدهن على الترابط والتساند والعمل بكفاءة وفاعلية بما يحقق أهداف العمل بشكل جيد، وخاصة في فترة الأزمات مثل جائحة كورونا والعمل تحت ضغط نفسي واجتماعي وإداري.

المراجع والمصادر

المراجع العربية:

أبو قحف، عبد السلام (٢٠٠٢م). دليل في تفويض السلطة، ملامح الإصلاح الإداري، العقود الإدارية، إدارة الأزمات، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.

أبو معمر، وصفية سليمان محسن (٢٠٠٩م). درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غرب لتفويض السلطة وسبل تفعيلها. رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

أصرف، حامد جودت (٢٠٢٠م). أثر تطبيقات إدارة الموارد البشرية الرقمية في تعزيز التميز المؤسسي، دراسة تطبيقية على دائرة التنمية الاقتصادية في حكومة عجمان، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المجلة العربية للإدارة، المجلد (٤٠)، العدد (٢)، يونيو، الإمارات.

الأغا، أفنان وليد (٢٠١٣م). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفويض وعلاقتها بإدارة الوقت لديهم من وجهة نظر نوابهم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

بن خلدون، عبد الرحمن محمد (١٩٧٧م). المقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، الجزء الثاني.

بوسنة، نسرين (٢٠٢٠م). أثر إستراتيجية تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، المجلد (٧)، العدد (١)، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

توني، توني آثر (٢٠٠٥م). كيف تنمي قدرتك على تفويض الآخرين وتدريبهم؟ ترجمة: موسى يونس، بيت الأفكار الدولية.

الجبالي، غيداء عبد الله (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، العدد (٣).

الجيزاني، حيدر حسن بدر (٢٠٠٩م). مدى استخدام عمداء كليات الجامعة المستنصرية للتفويض الفعال، رسالة ماجستير، غير منشورة، العراق، جامعة بغداد.

حواطي، وردة (٢٠٢٠م). السلوك الإبداعي ومساهمته في دعم متطلبات التميز المؤسسي، مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، المجلد (٦)، العدد (٣)، جامعة حسنية بن علي الشلف، الجزائر.

زايد، محمد عادل (٢٠٠٦م). الأداء التنظيمي المتميز، الطريق إلى منظمة المستقبل، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد (١٦)، القاهرة.

الشلهوب، هيفاء عبد الرحمن (٢٠١٧). أبعاد تمكين المرأة السعودية دراسة مسحية من وجهة نظر عينة من أعضاء مجلي الشورى وعينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية. مجلة العربية للدراسات الأمنية سلسلة (٣٣)، العدد (٧٠).

شيحا، إبراهيم عبد العزيز (١٩٩٣م). أصول الإدارة العامة، منشأة المعارف، الإسكندرية.

الصحن وآخرون، محمد فريد (١٩٩٦م). مبادئ الإدارة، الإسكندرية، الدار الجامعية.

عبد المقصود، نجاة محمود (٢٠١٣م). دراسة مقارنة لواقع عملية تفويض السلطة بالنسبة لشطر النساء بالجامعات السعودية وعلاقته بتنمية المهارات الوظيفية لدى منسوبات تلك الجامعات، المؤتمر العلمي الدولي السادس والعشرون للخدمة الاجتماعية، الخدمة الاجتماعية وتطوير العشوائيات، المجلد (١٢)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

عبد الوهاب، محمد رفعت ومحمد، حسين عثمان (٢٠٠١م). مبادئ القانون الإداري، الإسكندرية، دار المطبوعات الجامعية.

الماوردي، أبو الحسين على بن محمد (١٩٦٦م). الإحكام السلطانية، مطبعة الحلبي، القاهرة.

نوري منير، وكورتيل، فريد (٢٠١١م). إدارة الموارد البشرية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠١م). مهارات التفويض الفعال، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.
الياسري، أكرم (٢٠٠٧م). اللامركزية مفهومها، مزاياها، عيوبها والعوامل المؤثرة في تطبيقها. http://www.fedres,com 2007

المراجع الأجنبية:

Fred Luthans & Richard Hodgetts (2004). Business, second edition, mcgraw- hill book company.

Gary Dessler (2006). Management principles and Practices for Tomorrows Leaders, Florida International University, Person

Management study Guide (2008). Delegation of authority, Webcraft Inc.

Prentice Hall.

القيادة الموثوقة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة

أ. محمد بن عبد الرحمن الأحمدي - تعليم جدة – المملكة العربية السعودية

Email: alnhr2007@hotmail.com

مقدمة:

يعد السلوك الإبداعي من الجوانب والركائز التي تؤدي دورًا هامًا في نمو وازدهار وتطور المؤسسات بشكل عام والعملية التعليمية والتربوية على وجه الخصوص، إذ يساعد بدعمه للمنافسة وخلق الفرص الإبداعية والتحفيز إلى تحقيق الأهداف وتوفير المناخ المناسب وبناء العلاقات التي تدعم الثقة والتعاون بين العاملين. وعليه فقد اهتمت العديد من الدول المتقدمة في بناء نهضتها على وضع الرؤى المستقبلية للتعليم كونه أساس النمو الاقتصادي والتنمية الوطنية حيث برز الإبداع كأحد الأهداف العامة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ للتعليم، وذلك في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية،٢٠٢٠).

والسلوك الإبداعي لدى المعلم يمكنه من التعامل مع القضايا المدرسية والتكيف مع الأفراد والمجتمع بشكل عام، ويمكنه من إيجاد الحلول للمشكلة التي تواجهه بطرق إبداعية، كما يمكنه من المبادرة في تقديم الأفكار والطرق التي تساهم في جعل العمل أكثر عطاء واستمرارية، ويساعده على التعلم والتدريب على أنماط التفكير المختلفة. (Harrison,2013). ومما لا شك فيه أن العملية التربوية بحاجة إلى التطوير والتحسين المستمر، وأن الإبداع مهمٌ في الأعمال التي تسند للمعلم، وقد أثبتت الدراسات والتجارب في بعض الدول أن المعلم بحاجة إلى القيادة المحفزة التي تدعم التنافس وتستحثهم نحو التفكير والابتكار وذلك من خلال النظريات التي يمارسها القادة لتوجيه سلوك المعلمين(السرور،٢٠٠٥).

ومن جهة أخرى فإن القيادة الموثوقة (Authentic Ledership Theory) والتي اتجه الباحثون لدراستها ومعرفة علاقتها بالمتغيرات نتج عنها تميزًا ملحوظًا وملموسًا في بيئات العمل، وتعتمد هذه النظرية على أساس أن القائد لديه قدرات سيكولوجية ومبادئ أخلاقية قوية، ويحافظ على مستوى كبير من الوعي الذاتي والتصور الأخلاقي واحتواء وجهات النظر المختلفة والوضوح في التواصل والعلاقات والتحكم في تقليل العوامل السلبية. (Walumbwa et al., 2008). ويعد أول ظهور للقيادة الموثوقة في مجالي التعليم والاجتماع حيث برزت كمتغيرٍ رئيسيٍ في بحوث القيادة الإيجابية منذ صياغة مفهومها في أواخر ١٩٧٠م بوصفها هيكلًا جذريًا في نظرية القيادة الإيجابية. (Avolio and Gardner, 2005). ويرى عارف وفوربس (Arif and Forbis,2011) أن نظرية القيادة الموثوقة تبني علاقة جيدة بين القائد ومرؤوسيه وأثر ذلك على أداء الواجبات والمسؤوليات المسندة إليهم بكل جودة وإتقان، وتكون بيئة العمل جاذبة لبناء العلاقات بين الموظفين وتكسبهم السعادة في أعمالهم.

لذا فإن العلاقة بين القيادة الموثوقة والسلوك الإبداعي لدى المعلمين تتطلب العديد من الدراسات حيث أن أسلوب القائد وتعامله يؤثر بشكل مباشر وإيجابي في سلوك المعلم والتزامه الوظيفي وعطائه وتميزه وإنتاجيته وانتمائه للمؤسسة التعليمية، وكذلك إلى مشاركته في تحقيق أهداف المؤسسة ورفع كفاءة الطالب.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير القيادات إلا أن دراسة الحجار (٢٠١٧) أثبتت أن هناك ضعف في استخدام بعض أبعاد القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس، كما أشارت دراسة الرحبي وإبراهيم (٢٠١٩) إلى وجود تباين في أدوار القيادات تجاه المعلمين وتأثير ذلك على النمط السلوكي لدى المعلمين مما يؤثر على أدائهم ونشاطاتهم وإبداعاتهم وينعكس بذلك على جميع المخرجات التعليمية حيث كشفت الدراسة عن ضعف قدرة بعض المعلمين على تقديم حلول وبدائل مبتكرة للمشكلات التي تواجههم في العمل، بالإضافة لضعف قدراتهم في ابتكار طرق جديدة للتدريس.

وبناء على الواقع العملي والخبرة الشخصية للباحث وكونه قائد مدرسي فقد لاحظ ندرة السلوك الإبداعي للمعلمين من حيث الابتكار وحل المشكلات والمعالجات الذكية وتفعيل الجوانب التقنية الحديثة واستخدام الطرق الإبداعية في عملية التدريس، كما أن التقارير تدل على أن شعور المعلمين بالروتين والملل وعدم الإبداع بدأ يدفعهم للتقاعد المبكر حيث أشار (التقرير السنوي للمؤسسة العامة للتقاعد في المملكة العربية السعودية،٢٠١٩) إلى ارتفاع نسب التقاعد المبكر في مهنة التعليم في الأعوام الماضية ففي عام ٢٠١٨ بلغة نسبة التقاعد المبكر ١١,٧٩٪ بواقع ١٥٠,٧٨٧متقاعد وفي عام ٢٠١٩ بلغة نسبة المتقاعدين ١٦,٤٧٪ بواقع ١٥٨,٢٥٤متقاعد وهي النسبة الأكبر بين بقية المتقاعدين في الوظائف الحكومية الأخرى، مما يتطلب البحث والاستقصاء عن الأسباب التي تقلل من تسرب المعلمين وهروبهم المهني والتي ربما يكون من أهمها التعرف على الأنماط والاتجاهات الحديثة في القيادة ذات الأثر المهم في تعزيز الإبداع لدى المعلمين مما يتوقع أنه يعزز من انتمائهم لمهنتهم ويدفعهم لمزيد من العطاء والاستبقاء المهني.

ومما سبق تتضح الحاجة إلى دراسة القيادة الموثوقة وعلاقتها بتحفيز السلوك الإبداعي لدى المعلمين في المدارس وعليه تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما علاقة ممارسة القيادة الموثوقة بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية بجدة؟**

ويتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى قيادات المدارس الثانوية في تعليم جدة؟
- ما مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية في تعليم جدة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة الموثوقة والسلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية في تعليم جدة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول ممارسة قادة المدراس للقيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل، وسنوات الخبرة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول السلوك الإبداعي لديهم تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى قيادات المدارس الثانوية في تعليم جدة. وتحديد درجة السلوك الإبداعي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في تعليم جدة. والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة القائد للقيادة الموثوقة، وممارسة السلوك الإبداعي لدى المعلمين في

المدارس الثانوية في تعليم جدة تعزى إلى متغيرات (التخصص، المؤهل، وسنوات الخبرة). ومن ثم الكشف عن العلاقة بين القيادة الموثوقة والسلوك الإبداعي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في تعليم جدة.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية: قد تساهم هذه الدراسة كونها الأولى من نوعها في تعليم جدة-على حد علم الباحث- والتي تناقش أحد أهم التوجهات الحديثة في القيادة وهي القيادة الموثوقة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي في سد فجوة علمية بحاجة إلى اكتشاف حيث لاحظ الباحث ندرة الدراسات في نظرية القيادة الموثوقة وأن أغلب الدراسات كانت في مجالات غير تعليمية، أما البحوث التي تناولت المجال التعليمي فهي قليلة جدًا على المستوى المحلي والدولي، مما يوفر أساسًا علميًا لهذه الجوانب الهامة التي تعاني من ندرة في الدراسات والأبحاث العلمية.

الأهمية التطبيقية: إن معرفة مستوى ممارسة القيادة الموثوقة في مدارس تعليم جدة سيكون له الأثر الكبير في الميدان التربوي من حيث تشخيص الواقع والقدرة على تطوير القيادات التعليمية وفق نتائج علمية وبحثية واقعية وميدانية. كما يساهم أيضًا في المعالجة المستمرة للتحديات بكل شفافية ووضوح، ويرفع جودة القيادة التي تساهم في نجاح العملية التعليمية، كما إن الكشف عن مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين ومعرفة ما إذا كانت القيادة الموثوقة تمثل أحد مصادر السلوك الإبداعي فإن نتائج هذه الدراسة ستقوم بتزويد صناع القرار بنتائج موجهة ومساعدة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على موضوع القيادة الموثوقة في الأبعاد التالية: الوعي الذاتي، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي الداخلي، وشفافية العلاقات. إضافة إلى موضوع السلوك الإبداعي في الأبعاد التالية: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، وروح المجازفة، وحل المشكلات.
- الحدود المكانية: سيقتصر تطبيق الدراسة على مدارس تعليم جدة (بنين) للمرحلة الثانوية.
- الحدود البشرية: معلمو المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في تعليم جدة.
- الحدود الزمانية: سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الموثوقة: يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: نمط سلوكي قيادي يهدف إلى دعم العلاقة بين القائد والعاملين، وتعزيز تلك العلاقة من خلال الوعي الذاتي والمنظور الأخلاقي والشفافية في العلاقات، ومعالجة المعلومات مما سيؤثر بشكل إيجابي نحو تحقيق الانتماء والدافعية تجاه العمل وتحقيق أهدافه.

السلوك الإبداعي: ويعرفه الباحث إجرائيًا: هو سلوك معلمين مدارس تعليم جدة نحو بذل المهارات والطاقات بطرق غير تقليدية لتحقيق الأهداف بجودة وإتقان.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: القيادة الموثوقة:

١. مفهوم القيادة الموثوقة:

يعود هذا المفهوم إلى المصطلح اليوناني Authentoوالذي يقصد به (أن تملك السلطة الكاملة)، إذ يرى كرنيس وجولدمان (٢٠٠٦م) Kernis & Goldman أن فكرة مفهوم الأصالة تعني أن يكون الفرد سيد مجاله الخاص. وقد قام الباحثون العرب بتعريب مصطلح (Authentic Ledership) فمنهم من أسماها بالقيادة الأصيلة (مرسي،٢٠١٠)، ومنهم من أسماها القيادة الجديرة بالثقة (عجوة،٢٠٠٩)، وأسماها (إبراهيم/٢٠١٠) بالقيادة الموثوق بها.

وقد وقف الباحث على تطور ملحوظ في مفهوم القيادة الموثوقة، حيث تباينت الآراء حول هذا المفهوم، نظرًا لأهمية هذه النظرية، ولاختلاف الفترات والعلماء الذين تعاقبوا على دراسة هذا المصطلح، وما ركزت عليه من جوانب أخلاقية سامية تؤثر في القائد ويتأثر منها التابع، دعت العلماء والباحثين إلى تطوير هذه النظرية وتجديدها في ظل تنوع الإدارات والمجالات المطبقة لها، وبما يتوافق مع الاحتياجات والاتجاهات المتجددة.

حيث عرف هارتر (Harter,2002) القيادة الموثوقة بأنها امتلاك الفرد خبرات شخصية، سواء كانت أفكار وانفعالات واحتياجات، ورغبات، وتفضيلات، أو معتقدات تؤدي إلى معرفة الذات والوعي بها، وهي التطابق بين أفعال الفرد وذاته الحقيقية، والتعبير عن الذات بطرق تتفق مع الأفكار والمشاعر الداخلية. ويعرف إيغلي (Eagly,2005) القيادة الموثوقة بأنها عملية التعامل مع الآخرين، والأصالة لا تنجم عن جهود القائد وحده، بل لابد أن تنشأ من جانب القادة والمرؤوسين، فالأصالة تنتج عن تفاعل القائد مع المرؤوسين، وجميع العمليات التفاعلية. كما عرفها جنسون ولوثانس (Jensen&Luthans,2006) بأنها نمط يركز على السلوكيات الإيجابية كالإخلاص، والمصداقية، وتعزيز الثقة بالنفس، وأيضًا القيم الأخلاقية التي تؤدي إلى تحسين العلاقة بين القائد ومرؤوسيه. وعرفها أفوليو وآخرون (Avolio et al., 2005) بأنها نمط لسلوك القائد الشفاف والأخلاقي الذي يشجع الانفتاح عند تبادل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات مع قبول مداخلات المرؤوسين.

وفي السياق ذاته عرفها ريقو ورفاقه (Rego et al.,2013) بأنها نمط قيادي يعتمد على خلق مناخ إيجابي بالمنظمة من خلال تعزيز الثقة المتبادلة والحرص على تحقيق الرفاهية للمرؤوسين والزملاء والمنظمة ككل. كما عرف (البردان، ٢٠١٧) القيادة الموثوقة بأنها نمط السلوك القيادي الإيجابي المستمد والمعزز للقدرات النفسية الإيجابية للعاملين، والمناخ الأخلاقي الإيجابي من خلال تعزيز الوعي الذاتي، وتبني القيم الأخلاقية للقادة عن التصرف، وتوفير المعلومات بشكل متوازن، وتحقيق الشفافية في العلاقات بين القائد والأتباع. وعرف (العولقي،٢٠١٩) القيادة الموثوقة بأنها ذلك النمط من القادة الذين يتصرفون وفقاً للقيم التي يؤمنون بها لخلق مناخ إيجابي بالمنظمة ولزيادة ثقة المرؤوسين فيهم من خلال الشفافية في العلاقة والوعي الذاتي والتشغيل المتوازن والمنظور الأخلاقي.

ومن خلال الاطلاع على التعريفات السابقة يمكن استنباط تركيزها على مجموعة من العناصر الرئيسية والتي تعد السمات الأساسية لمفهوم القيادة الموثوقة وهي كالتالي:

- تعزز القيادة الموثوقة الجوانب الأخلاقية لدى الرؤساء كما تهتم بالقدرات النفسية الإيجابية لدى المرؤوسين والانتماء المؤسسي لديهم.
- تنمي القيادة الموثوقة الاحترام والتواضع والشفافية والعلاقات بين القائد والأتباع.
- ظهور القيادة الموثوقة كأحد الأنماط القيادية الحديثة في البحوث العلمية.
- ارتباط أفعال وأقوال القائد بالقيادة الموثوقة بقيمه ومعتقداته، لأنه يتصف بالأخلاق الحميدة والصفات الحسنة، وأنها نابعة من ذاته.
- القائد الموثوق لا يتصنع في مشاعره أو أقواله وأفعاله بل هي سمات شخصية طبيعية متأصله فيه.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن القيادة الموثوقة هي نمط قيادي أخلاقي قيمي نابع من معتقدات القائد وسماته الشخصية، يعزز التواصل الإيجابي بين القائد والتابع، ويساهم في خلق البيئة الجاذبة، والانتماء المؤسسي، ورفع مستوى الإنتاجية بجودة وكفاءة.

٢. أبعاد القيادة الموثوقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات التي بحثت القيادة الموثوقة ظهرت العديد من الاختلافات ووجهات النظر بشأن أبعاد القيادة الموثوقة، وذلك بهدف التعرف على الأبعاد التي تناولها الباحثون، ويعرض الباحث المصفوفة التالية لأبعاد ممارسة القيادة الموثوقة:

الدراسة	الوعي الذاتي	المعالجة المتوازنة	المنظور الأخلاقي	شفافية العلاقات	السلوك الأصيل
محمود وصموئيل ،٢٠٢٠	√	√	√	√	
قشطة،٢٠١٩	√	√	√	√	
العولقي، ٢٠١٩	√	√	√	√	
المنسي،٢٠١٩	√	√	√	√	
Ismail et al, 2019	√	√		√	
Jafari & Behifar, 2019	√	√	√	√	
الحجار،٢٠١٧	√	√	√	√	
King,2016	√	√	√	√	
سلامة، ٢٠١٦	√	√	√	√	√
Tuttle, 2009	√	√	√	√	√
Walumbwa et. al, 2008	√	√	√	√	

ويتضح من خلال عرض المصفوفة أن كافة الباحثين اتفقوا على أن أهم أبعاد القيادة الأصيلة تتمثل في الوعي الذاتي، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي، وشفافية العلاقات، وسيتم عرض تعريف لكل بعد من أبعاد القيادة الموثوقة: -

١. **الوعي الذاتي:**

يرى والمبوا وآخرون وإرك وآخرون (Walumbwa et. al, 2008; Arici et al.,2018) أن الوعي الذاتي هو عملية يفهم القائد من خلالها نقاط قوته وضعفه، وعواطفه، ومشاعره، وهويته، ودوافعه، وأهدافه، وذلك من خلال التعامل مع الآخرين، ومشاهدة انطباعاتهم عنه، وإدراك تأثير هذه المعرفة عليهم، وفهم المتغيرات المحيطة به والتفهم للمرجعيات الداخلية كالمعتقدات والقيم والرغبات والمشاعر، والمرجعيات الخارجية من استيعابه وإدراكه لتأثير معارفه وخبراته على الآخرين، ومن ثم تعزيز الثقة لديه كقائد. ويرى الحجار (٢٠١٧) أن الوعي الذاتي يجعل القادة قادرين على التحدث بدقة وصراحة عن عواطفهم، وهم صرحاء بالاعتراف بأخطائهم، ولا يشعرون بالحرج في الحديث عنها، وهم كثيراً ما يظهرون ميلاً إلى الانتقاد البناء، أما القادة من ذوي الوعي المنخفض فإنهم يفسرون أية رسالة أو طلب لتحسين أدائهم على أنها تهديد أو علامة فشل.

ويمكن التعرف على الوعي الذاتي لدى القائد من خلال معرفته بذاته، وإدراكه لنقاط قوته وضعفه وعدم تردده في التراجع عن أخطائه والاعتراف بها، وكذلك من خلال تعامله مع المعلمين، واحتوائهم ورصد استجاباتهم وتعزيز الشفافية بينه وبين زملائه المعلمين.

٢. **المنظور الأخلاقي:**

ويؤكد (Kernis,2003) إلى أن " المنظور الأخلاقي هو العملية التي من خلالها يتصرف القائد وفقًا لقيمه ومعتقداته وليس لإرضاء الآخرين، حيث يسعى القادة الموثوقون إلى التوفيق بين ذاتهم الحقيقة وبين سلوكياتهم". ويشير (Kiersch,2012) إلى أن المنظور الأخلاقي يمثل "قوة البوصلة الأخلاقية للقائد ويظهر مدى التطابق بين سلوكيات القادة وقراراتهم وبين قيمهم والأخلاقيات الخاصة بهم". ولذلك فإن المنظور الأخلاقي ينظر لتعامل القائد بناءً على مبادئه وقيمه، وترجمة ذلك إلى تعاملات حقيقية مع مرؤوسيه في الأقوال والأفعال، وفي التوجيه وتقبل وجهات النظر، ويؤثر ذلك بلا شك في صنع القرار وتحقيق الأهداف، وذلك من حيث ما ينشره القائد الموثوق في بيئة المنظمة من جوانب أخلاقية تدعو للراحة والاستجابة الإيجابية بين أفراد المنظمة.

٣. **المعالجة المتوازنة:**

وتعتبر المعالجة المتوازنة من الأبعاد المهمة، حيث تولي تقييم وتحليل القائد للبيانات قبل إصدار القرارات أهمية بالغة، وتؤثر في معالجة المواقف التي يباشرها بشكل عادل دون تحيز لأحد من الأطراف، وتؤدي للاستماع الجيد لاختلافات وجهات النظر، ووصف هذا البعد بالمعالجة المتوازنة على أساس النزاهة الشخصية لصبغتها المؤثرة في اتخاذ قرارات القيادات بشكل أفضل (Tuttle,2009; Ribeiro et al.,2018). وتعتبر المعالجة الموزونة بمثابة التشغيل غير المتحيز، والذي يُفسر بقدرة القائد على تقييم الأمور والحكم عليها بعدالة ومصداقية، بعيدًا عن أي مؤثرات خارجية أوتحيز داخلي، مع الحفاظ على المعلومة بشكل يضمن كامل مصداقيتها (Kernis,2003).

٤. **شفافية العلاقات:**

تعرف شفافية العلاقات كما يراها ماي وآخرون (May et al.,2003) أنها " هي تلك العملية التي من خلالها يتعرف القائد على التغذية العكسية من المرؤوسين والاستماع إلى ردود أفعالهم وتقديم الاقتراحات الملائمة لحل مشكلاتهم، فهي تستخدم وصف عملية صنع القرار من خلال مشاركة القائد للمعلومات مع مرؤوسيه بشكل علني،

وتستخدم أيضًا لوصف عملية مشاركة القائد للمعلومات الخاصة به مع المرؤوسين ودعوتهم للحصول على ردود أفعالهم، كما تستخدم شفافية العلاقات في وصف طريقة تصرف القائد مع الآخرين" (أوردها البرادان،٢٠١٧).

ثانيًا: السلوك الإبداعي:

١. مفهوم السلوك الإبداعي

عرف السالم (١٩٩٩) السلوك الإبداعي بأنه "سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية، وهو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد ويستطيع من خلاله استخدام الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة ويكون هذا السلوك إبداعيًا في حد ذاته عندما يمارسه الفرد لأول مرة في المؤسسة". وعرفه نجم (٢٠١١) بأنه " التوصل إلى الأفكار الجديدة القابلة للتحول إلى سياسات وتنظيمات وطرق جديدة، تسهم في تطوير الأداء في المؤسسات العامة بما يضمن تأكيد ثقافة الابتكار لدى القادة الإداريين طوال تواجدهم في الوظيفة العامة، وذلك من خلال الاستجابة الفورية لكل ما هو جديد". ويرى (العزاوي ٢٠١٣) أن السلوك الإبداعي يكمن في " كيفية تفكير الفرد بعيداً عن السياقات التقليدية مع استحضار كل أشكال المغامرة المدروسة من بين عمليات التغيير ودعمه، بما يحقق تحولات إبداعية في بيئة المنظمات وعملياتها وهو ترجمة فعلية لأداء فريد ومتميز مدعوم بالأفعال والقدرات لتحقيق الفعل المبدع".

ويرى الباحث أن السلوك الإبداعي: هو قدرة الفرد على مواكبة المتغيرات، بطرق وأساليب متطورة، واستخدام الأفكار المتنوعة، بأسلوب مشوق وجاذب وهادف وذلك لتحقيق أهداف المدرسة والارتقاء بالعملية التعليمية.

ثانيًا: أبعاد السلوك الإبداعي

البعد الأول: المرونة

ويقصد بها قدرة الفرد على تغيير اتجاه تفكيره في علاج المشكلة من وضع لآخر، وتعني اختلاف وتنوع الأفكار التي يأتي بها الفرد المبدع، بمعنى أن المبدع لا يجعل نفسه أسيرًا لنهج معين فهو يمتلك القدرة على التكيف مع كافة الظروف والمعطيات بعيدًا عن أنماط التفكير التقليدية، وأنه يلجأ إلى تحديث أساليب العمل واتباع طرق عديدة في إنجاز الأعمال من عدة زوايا. (علي،٢٠٠٣). ويرى الباحث أن المرونة عكس الجمود، وأن الإبداع يعطي المعلم مساحة كبيرة لاستيعاب الأفكار وإسقاطها على الحاجة والظروف والمتغيرات التعليمية التي يواجهها من خلال احتياج المنهج أو الطالب أو تحقيق أهداف المنظومة التعليمية.

البعد الثاني: الأصالة

يعرفها بحر والعجلة (٢٠١٠) بأنها القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها. ويشير توفيق (٢٠٠٤) إلى أنها "القدرة على إنتاج أفكار تتسم بالجودة أو التفكير فيما وراء المباشر أو غير المألوف، أي إنتاج عدد أكبر من الأفكار غير الشائعة أو ذات الارتباطات البعدية بالمشكلة محل البحث" ويعرفها الباحث بأنها قدرة المعلم على التفكير بأصالة وإنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة لم يسبقه إليها أحد.

البعد الثالث: الطلاقة

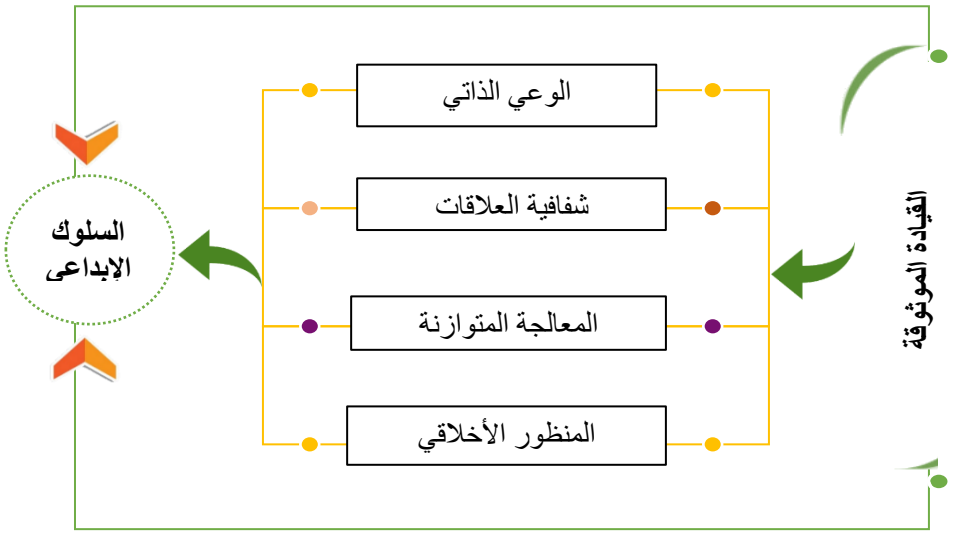
عرفها عبداللاوي وآخرون (٢٠١٩) بأنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة في توليدها، وعرفها (رياني وفلمبان،١٤٣٢) بأنها قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار عن موضوع ما في فترة زمنية معينة، ويرى الباحث بأن الطلاقة تعبر عن قدرة المعلم على إنتاج العديد من الأفكار من واقع خبرته، والتي تساهم في استجابته السريعة في حل المشكلات التي تواجهه أو تطوير أعماله الإبداعية مع طلابه.

البعد الرابع: حل المشكلات

تعني القدرة على سد الفجوة الناتجة عن مشكلة ما والتي تتطلب تحديد البدائل وتقييمها، ومن ثم التوصل إلى اتخاذ القرار، فكلما حرص الفرد على تشخيص ودراسة المشكلة زادت فرص التوصل إلى أفكار جديدة، فإدراك المشكلة هو نصف الطريق إلى حلها، أما النصف الآخر فيأتي من التفكير الإبداعي (Silverstein,Decarlo,& Slocum,2007). ويرى الباحث بأن هذا البعد يعبر عن مدى إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجه المعلم بعد تحليل عناصر المشكلة وفهمها، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب في حلها.

العلاقة بين القيادة الأصيلة والسلوك الإبداعي:

يوضح الشكل (٢-١) العلاقة المفترضة بين القيادة الأصيلة بأبعادها الأربعة: الوعي الذاتي، شفافية العلاقات، المعالجة المتوازنة، المنظور الأخلاقي الذاتي)، والسلوك الإبداعي.



شكل: العلاقة بين أبعاد القيادة الموثوقة والسلوك الإبداعي

الدراسات السابقة:

١. الدراسات السابقة التي تناولت متغير القيادة الموثوقة:

وقد أجرت قشطة (٢٠١٩) دراسة لتوضيح درجة ممارسة المشرفين التربويين للقيادة الأصيلة، ومستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية، كما هدفت إلى اختبار أثر ممارسة المشرفين التربويين للقيادة الأصيلة على دافعية الإنجاز لدى المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (١٧٦) مشرفًا ومشرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للقيادة الأصيلة جاءت مرتفعة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للقيادة الأصيلة، ومستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة.

كما أجرى الجبيري(٢٠١٩) دراسة للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى قادة المدراس المتوسطة بمحافظة الليث، وتحديد مستوى دافعية العمل لدى المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي)، وتضمنت عينة الدراسة (٣٤٤) معلمًا من مجتمع الدراسة البالغ (٢٢١٩)، وأظهرت الدراسة أن ممارسة قادة المدارس للقيادة الأصيلة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، كما أن مستوى دافعية العمل لدى معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة الليث جاء بدرجة (عالية جدًا) من وجهة نظرهم.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، وكذلك التعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث أسلوب المنهج الكمي بشقيه(المسحي والارتباطي)، وطبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (٤٣٧) معلمًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة قادة المدارس لسلوك القيادة الأصيلة جاء بدرجة (عالية)،كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية بين ممارسة سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين.

وهدفت دراسة الجهني (٢٠١٩) لتحديد العلاقة بين القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع، والعدالة الإجرائية المدركة من وجهة نظر المعلين، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي بشقيه (المسحي والارتباطي)، وتكونت عينت الدراسة من (٤١٢) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ (٤٦٧٣)، وتوصلت نتائج إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع لسلوك القيادة الأصيلة جاء بدرجة (عالية)، كما أن مستوى العدالة الإجرائية في مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع كان بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين.

وقد أجرى الحارثي (٢٠١٩) دراسة للتعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الأهلية بجدة لأسلوب القيادة الأصيلة، والتعرف على مستوى توافر الثقة بالقائد من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الكمي بشقيه (المسحي والارتباطي)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٨) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة قادة المدارس الأهلية بجدة للقيادة الأصيلة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، كما أن مستوى الثقة بقادة المدارس جاء بدرجة (عالية)، ومما أوصت به الدراسة العمل على تعزيز ونشر مضامين القيادة الأصيلة بأبعادها المختلفة بين قادة المدارس، من خلال الدورات التدريبية واللقاءات التربوية.

واتجهت دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al, 2019) إلى معرفة تأثير القيادة الموثوقة لقادة المدارس على ضغوط العمل لدى المعلمين من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه (المسحي والارتباطي)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) معلمًا من (١٤٣) مدرسة ابتدائية في شرق ماليزيا، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة أتى بدرجة مرتفعة، كما كشف عن وجود علاقة معتدلة سلبية بين القيادة الموثوقة لقادة المدارس وضغوط العمل لدى المعلمين.

وهدفت دراسة سرايفاستافا ودهار (Srivastava & Dhar, 2019) إلى الكشف عن تأثير القيادة الأصيلة على سلوك الدور الوسيط والتفاؤل الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) مديرًا ومعلمًا في المدارس بالمنطقة الشرقية من ولاية أوتار براديش بالهند، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة عالية لتأثير القيادة الأصيلة على الدور الإضافي والتفاؤل الأكاديمي.

وسعت دراسة كنق (King,2016) إلى الكشف عن علاقة بين درجة ممارسة مهارات القيادة الأصيلة لدى المشرفين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ودرجة الرضا الوظيفي في شمال الينوى، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) مشرفًا و (١٠٧) مديرًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القيادة الموثوقة لدى المشرفين متدني، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين القيادة الأصيلة للمشرفين والرضا الوظيفي للمديرين.

٢. الدراسات السابقة التي تناولت متغير السلوك الإبداعي

هدفت دراسة عبدالوهاب (٢٠٢٠) إلى التعرف على مفهومي استراتيجية تنمية الموارد البشرية والسلوك الإبداعي وطبيعة العلاقة بين المتغيرين مع التركيز على الجامعة المستنصرية في العراق، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي والتحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في مجال الموارد البشرية من مسؤولي الشعب وعددهم (٣٤)، وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة إيجابية وتأثير بين استراتيجية تنمية الموارد البشرية والسلوك الإبداعي.

وهدفت دراسة فاتح وآخرون (Fateh et al, 2020) إلى تحديد العلاقة بين القيادة الأصيلة والسلوك الإبداعي للموظف والكشف عن آليتين مختلفتين للوساطة أي (التعقيد الوظيفي والاستقلالية والدافعية) والذي من خلاله تؤثر القيادة الأصيلة على السلوك الإبداعي للموظف، استخدم البحث أدوات المسح القائمة على الأنترنت في مقطع عرضي، تكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) موظفًا، وقد أظهرت الدراسة أن نتائج القيادة الأصيلة إيجابية وأنها تؤثر في سلوك الموظف بشكل مباشر.

كما أجرت الهبيدة والسعود (٢٠١٨) دراسة للكشف عن درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت، وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للعاملين معهم، وتم استخدم المنهج الوصفي بشقيه (المسحي والارتباطي)، وتكون مجتمع الدارسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت والبالغ عددهم (٢٢٥) حيث استجاب منهم (١٩٦) فردًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية للثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت من وجهة نظرهم قد جاءت بدرجة متوسطة، وأن الدرجة الكلية للسلوك الإبداعي قد جاءت بدرجة مرتفعة.

وسعت دراسة خلف الله (٢٠١٧) للتعرف على درجة تقدير مديري المدارس الثانوية بفلسطين لمستوى التمكين الإداري والسلوك الإبداعي لديهم، والكشف عن وجود درجة تقدير أفراد العينة لمستوى التمكين الإداري ودرجة تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٥٢) مديرًا ومديرة، وكان من أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن استجابة عينة الدراسة على مقياس التمكين الإداري جاء بدرجة متوسطة، في حين بلغت استجابتهم على مقياس السلوك الإبداعي بدرجة كبيرة.

وجاءت دراسة كريمين و حجاية (Kriemeen, Hajaia,2017) للتعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي، واستخدم الباحثان أداتين لقياس كلا المتغيرين ، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس كان متوسطًا وكذلك السلوك الإبداعي، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك الإبداعي علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية.

واتجهت دراسة الخثلان والزعبي (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة المدارس الحكومية بمحافظة حولي في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٨) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة المدارس الحكومية بمحافظة حولي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من خلال اختلاف الأهداف والبيئة والمجتمع والزمن وهذا مما يكسبها إضافة علمية للميدان التربوي. بالإضافة إلى استفادة الباحث من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وتحديد الجوانب المعرفية للدراسة، وتشكيل الإطار النظري للدراسة وبناء أداتها وتحليل نتائجها.

إجراءات الدراسة

أولًا: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي وذلك بهدف التعرف على مستوى ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة لسلوك القيادة الموثوقة من وجهة نظر المعلمين، وكذلك التعرف على مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين من وجهة نظرهم، والكشف عن العلاقة الارتباطية المتوقعة بين درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة لسلوك القيادة الموثوقة ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة التابعة إداريًّا لإدارة تعليم محافظة جدة، والبالغ عددهم (٣٧٢١) معلمًا وفقًا للإحصاءات المتوافرة لدى إدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١هـ. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أفراد مجتمع الدراسة، وتم التواصل معهم عبر البريد الإلكتروني، وبلغت الاستبانات المكتملة والتي تصلح للتحليل (٤٤٣) استبانة، وهي التي تُمثِّل عينة الدراسة الحالية بنسبة (١١,٩٪) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم)، كما يلي:

جدول (٣-٣): التكرار والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص

م	التخصص	التكرار	النسبة
١	أدبي	٢٢٩	٥١,٧٪
٢	علمي	٢١٤	٤٨,٣٪
المجموع الكلي		**٤٤٣**	**١٠٠٪**

جدول (٣-٤): التكرار والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
١	بكالوريوس	٣٦٦	٨٢,٦٪
٢	دراسات عليا	٧٧	١٧,٤٪
المجموع الكلي		**٤٤٣**	**١٠٠٪**

جدول (٣-٥): التكرار والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
١	أقل من ١٠ سنوات	٣٣	٧,٤٪
٢	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٥٨	٣٥,٧٪
٣	٢٠ سنة فأكثر	٢٥٢	٥٦,٩٪
المجموع الكلي		**٤٣٣**	**١٠٠٪**

ثالثًا : أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة. وقد اعتمد الباحث في المحور الأول من الاستبانة والذي سعى للتعرف على (درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الموثوقة) على مقياس القيادة الموثوقة Authentic Ledership Questionnaire(ALQ) والذي قدمه والمبوا وآخرون (Walumbwa et al., 2008) والذي يقيس أربعة أبعاد: الوعي الذاتي، المنظور الأخلاقي، شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن. وفيما يتعلق بالمحور الثاني (السلوك الإبداعي لدى المعلمين) فقد اعتمد الباحث في الاستبانة على استبانة أعدها (Janssen,2000,2001,2004)؛ وتتكوّن الاستبانة من (تسع) فقرات تعبر عن السلوك الإبداعي كبعد واحد.

- **صدق أداة الدراسة:** لقد تم استخدام كلاً من مقياسي (القيادة الموثوقة) و (السلوك الإبداعي) في عدد من الدراسات السابقة، ولذلك اكتفى الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة في الدراسة الحالية من خلال الطرق التالية:

١) صدق الاتساق الداخلي:

أ) صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة): تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣-٦): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)

البعد الأول: شفافية العلاقات		البعد الثاني: المنظور الأخلاقي		البعد الثالث: المعالجة المتوازنة		البعد الرابع: الوعي الذاتي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٥٠	٥	**٠,٧١٨	٩	**٠,٧٠٤	١٣	**٠,٨٤٣
٢	**٠,٨٥٨	٦	**٠,٧٩٥	١٠	**٠,٨٣٥	١٤	**٠,٨٦١
٣	**٠,٨٤٠	٧	**٠,٨٤٢	١١	**٠,٨٣٤	١٥	**٠,٨٧٤
٤	**٠,٨١٢	٨	**٠,٧٦٠	١٢	**٠,٨٢٠	١٦	**٠,٨٣١

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتبين من الجدول (٣-٦) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة من المحور الأول جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بقيم عالية، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور.

ب) الصدق البنائي للمحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة) تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمقياس، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٣-٧): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: شفافية العلاقات	**٠,٨٩٠
٢	البعد الثاني: المنظور الأخلاقي	**٠,٨٦٦
٣	البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	**٠,٩١٥
٤	البعد الرابع: الوعي الذاتي	**٠,٩٠٢

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتبين من جدول (٣-٧) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة التي يتكون منها المحور الأول من الاستبانة والمجموع الكلي للمحور جاءت بقيم مرتفعة، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢) صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة) تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣-٨) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني (مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٦٦	٤	**٠,٧٤٨	٧	**٠,٧٦٤
٢	**٠,٧٨١	٥	**٠,٨١٠	٨	**٠,٥٩٤
٣	**٠,٧٣٤	٦	**٠,٧٩٦	٩	**٠,٧٢٩

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتبين من الجدول (٣-٨) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الثاني جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة).

٤) ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بجدول (٣-٩) التالي:

جدول (٣-٩): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومحوري الاستبانة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: شفافية العلاقات	٤	٠,٨٣
٢	البعد الثاني: المنظور الأخلاقي	٤	٠,٧٨
٣	البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	٤	٠,٨١
٤	البعد الرابع: الوعي الذاتي	٤	٠,٨٧
المجموع الكلي للمحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)		١٦	٠,٩٤
المجموع الكلي للمحور الثاني (مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة)		٩	٠,٩٠

يتضح من جدول (٣-٩) السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة) جاءت قيم عالية وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: " ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة من وجهة نظر المعلمين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)، والتي حددها الباحث في أربعة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٤-١) التالي:

جدول (٤-١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)، مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
٤	الوعي الذاتي	٣,٩٩	٠,٧٨٧	١	عالية
١	شفافية العلاقات	٣,٩٠	٠,٨٠١	٢	عالية
٣	المعالجة المتوازنة	٣,٨٦	٠,٧٥٦	٣	عالية
٢	المنظور الأخلاقي	٣,٨٠	٠,٧٢٩	٤	عالية
المجموع الكلي (درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)		٣,٨٩	٠,٦٨٧	---	عالية

يتبين من جدول (٤-١) السابق أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، ويفسر الباحث ذلك بأنه يعزى إلى ما يتمتع به قادة المدارس من جوانب إنسانية وعاطفية يظهر أثرها في تعاملهم وإظهار مشاعرهم للآخرين، وأن هذا السلوك نابع من سلوك ديني تمثل في شخصية القائد القدوة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وأن الإسلام يدعم ويعزز القيم والأخلاق النبيلة في التعامل والتي بدورها تتقاطع مع خصائص وسمات القيادة الموثوقة، كما أن التوجيهات الدائمة من الحكومة الرشيدة و ما توجه به وزارة التعليم من مهنية التعامل والسلوك الحسن أدت إلى محافظة قادة المدارس الثانوية بتعليم جدة بقيمهم ومعتقداتهم الأصيلة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة من حيث حصول ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة على درجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين مع نتيجة دراسة الجهني (٢٠٢٠)، الجبيري (٢٠١٩)، ودراسة العتيبي (٢٠١٩)، ودراسة الحارثي (٢٠١٩)، ودراسة قشطة (٢٠١٩)، ودراسة إسماعيل وآخرون(Ismail et al, 2019)، ودراسة سرايفاستافا ودهار Srivastava & Dhar, (2019) التي توصلت إلى أن ممارسة قادة المدارس لسلوك القيادة الأصيلة أتى بدرجة (عالية)، واختلفت نتيجة هذه

الدراسة مع نتيجة دراسة الحجار (٢٠١٧)، ودراسة النادي(٢٠١٦)، والتي جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دارسة البردان (٢٠١٧)، ودراسة كنق (Kihg,2016)، والتي جاءت بدرجة (منخفضة).

كما يتبين من الجدول السابق أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (الوعي الذاتي) جاء في الترتيب الأول ويعزى ذلك إلى أن قادة المدارس أصحاب خبرة جيدة مدعمة بالجانب العلمي التدريبي من حيث الدورات والبرامج التدريبية وتبادل الخبرات مع القيادات الأخرى، وكذلك الجانب المعرفي من حيث الاطلاع ومعرفة الأنظمة والإجراءات، كما أن اختيارهم يتم وفق آليات وضوابط محكمه، وأنهم يمتلكون صفات قيادية تمكنهم من التطوير والتنظيم والاحتواء، يليه في الترتيب الثاني ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة في بعد (شفافية العلاقات)، ثم في الترتيب الثالث جاء ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة في بعد (المعالجة المتوازنة)، وفي الترتيب الأخير جاء ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة في بعد (المنظور الأخلاقي)، وجميعها بدرجة ممارسة (عالية). ويعزى ذلك إلى أن القادة يمتلكون مشاعر صادقة وأن تصرفاتهم مع المعلمين تكون مبنيه على ما يعتقدون وأنهم يمتلكون قيم تدعم مواقفهم وقراراتهم.

ولمزيد من التفصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة بكل بعد على حدة من أبعاد الاستبانة كما تبينه نتائج الجداول التالية:

البعد الأول: مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (شفافية العلاقات):

جدول (٤-٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (شفافية العلاقات)، مرتبة تنازليً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
١	يقول قائد المدرسة بالفعل ما يعنيه.	٣,٩٩	٠,٩٣٠	١	عالية
٣	يشجع قائد المدرسة كل شخص على أن يتحدث عما بداخله.	٣,٩٨	٠,٩٧٧	٢	عالية
٢	يعترف قائد المدرسة بالأخطاء عندما تحدث بالمدرسة	٣,٨٧	٠,٩٩٩	٣	عالية
٤	يخبر قائد المدرسة بالحقيقة مهما كانت صعوبتها.	٣,٧٤	٠,٩٢٥	٤	عالية
	المجموع الكلي للبعد الأول: شفافية العلاقات	٣,٩٠	٠,٨٠١	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٢) السابق أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (شفافية العلاقات) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، وجاء في الترتيب الأول من ممارسات قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (شفافية العلاقات) الممارسة: (يقول قائد المدرسة بالفعل ما يعنيه)) وقد يرجع ذلك إلى إيمان قادة المدارس بنتائج الصدق في التعامل والمشاعر مما يؤثر ذلك في دعم الثقة بين القائد والمعلمين.، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يُخبر قائد المدرسة بالحقيقة مهما كانت صعوبتها) بدرجة ممارسة عالية وقد يرجع

ذلك إلى إدراك قادة المدارس بأن الصدق في التعامل مع المعلمين سيؤدي إلى وجود بيئة عاملة جاذبة، إلا أن هناك أمور ذات حساسية قد يخفيها القادة حتى لا تؤثر على سير العملية التعليمية والحرص على استقرارها.

البعد الثاني: مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المنظور الأخلاقي):

جدول (٤-٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المنظور الأخلاقي)، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٨	**يطلب قائد المدرسة من العاملين أن يأخذوا مواقف تدعم قيمهم الرئيسية.**	٤,٠١	٠,٩٠٥	١	**عالية**
٧	**يصنع قائد المدرسة قراراته بناءً على قيمه الجوهرية.**	٣,٨٤	٠,٩٧٩	٢	**عالية**
٦	**يبرهن قائد المدرسة على أن معتقداته تتوافق مع تصرفاته.**	٣,٧٥	٠,٩٢١	٣	**عالية**
٥	**يعرض قائد المدرسة عواطفه الفعلية بشكل يتفق مع مشاعره.**	٣,٥٩	٠,٩٣٦	٤	**عالية**
المجموع الكلي للبعد الثاني: المنظور الأخلاقي		٣,٨٠	٠,٧٢٩	---	**عالية**

يتبين من جدول (٤-٣) السابق أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المنظور الأخلاقي) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، وجاء في الترتيب الأول من ممارسات قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المنظور الأخلاقي) الممارسة: (يطلب قائد المدرسة من العاملين أن يأخذوا مواقف تدعم قيمهم الرئيسية) وقد يرجع ذلك إلى أن قادة المدارس متمسكون بالقيم الإسلامية في التعامل، والتي بدورها تؤثر في سلوك القادة وتعاملهم مع المعلمين وأن موقعهم كقادة مدارس يدعم جانب تعزيز كونهم قادة لشركائهم المعلمين وذلك من أجل بناء عمل متكامل داخل المدرسة. وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يعرض قائد المدرسة عواطفه الفعلية بشكل يتفق مع مشاعره) بدرجة ممارسة (عالية) وقد يرجع ذلك إلى إدراك القيادات المدرسية لضرورة الوضوح في التعبير عن مشاعرهم وأهمية اتفاق وترابط العواطف مع المشاعر وضبط أنفسهم بالجوانب الأخلاقية التي يشعرون بها في دواخلهم، وأن ذلك سيؤثر في أداء المعلمين واستجابتهم.

البعد الثالث: مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المعالجة المتوازنة):

جدول (٤-٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المعالجة المتوازنة)، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
١٢	يصغي قائد المدرسة باهتمام لوجهات النظر المختلفة قبل التوصل لأي استنتاج.	٤,٠١	٠,٩٢٦	١	عالية
١١	يحلل قائد المدرسة البيانات المتعلقة بأي موضوع قبل اتخاذ أي قرار.	٣,٩٠	٠,٨٩١	٢	عالية
١٠	يلتمس قائد المدرسة وجهات النظر المختلفة حتى لو كانت تمثل تحديًا لأوضاع قائمة من وقت بعيد.	٣,٨١	٠,٩٤٨	٣	متوسطة
٩	يصنع قائد المدرسة قرارات صعبة بناء على معايير مرتفعة للسلوك الأخلاقي.	٣,٧٤	٠,٩٢٢	٤	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الثالث: المعالجة المتوازنة		٣,٨٦	٠,٧٥٦	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٤) السابق أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المعالجة المتوازنة) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، وجاء في الترتيب الأول من ممارسات قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (المعالجة المتوازنة) الممارسة: (يصغي قائد المدرسة باهتمام لوجهات النظر المختلفة قبل التوصل لأي استنتاج) ويرجع ذلك إلى استشعار قادة المدارس بأن استيعاب وجهات النظر المختلفة للمعلمين سيساهم في بناء المدرسة وتحقيق أهدافها وذلك لأن تنوع الآراء وتعدد الأفكار يساهم في إيجاد أفكار وحلول واقتراحات متنوعة تحقق أهداف المدرسة وتنمي جانب الولاء المؤسسي لدى العاملين فيها. وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يصنع قائد المدرسة قرارات صعبة بناء على معايير مرتفعة للسلوك الأخلاقي) بدرجة ممارسة عالية وقد يرجع ذلك إلى أن قادة المدارس يمتلكون القيم التي ساهمت في احترام المعلمين لهم والتي بدورها دفعتهم لتقبل القرارات وحدت بشكل كبير من السلبية في تعاطي المعلمين معها.

البعد الرابع: مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (الوعي الذاتي):

جدول (٤-٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (الوعي الذاتي)، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
١٣	يبحث قائد المدرسة عن المعلومات الراجعة لتحسين التفاعل مع الآخرين.	٤,٠٥	٠,٨٧٣	١	عالية
١٦	يدرك قائد المدرسة كيف تؤثر تصرفاته على الآخرين.	٤,٠٣	٠,٩٦٦	٢	عالية
١٤	يدرك قائد المدرسة بدقة كيف ينظر الآخرين إلى قدراته.	٣,٩٧	٠,٩٤٥	٣	عالية
١٥	يعرف قائد المدرسة ما هو الوقت المناسب لإعادة تقييم مواقفه في القضايا الهامة.	٣,٩٠	٠,٩١٠	٤	عالية
المجموع الكلي للبعد الرابع: الوعي الذاتي		٣,٩٩	٠,٧٨٧	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٥) السابق أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (الوعي الذاتي) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، وجاء في الترتيب الأول من ممارسات قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة في بعد (الوعي الذاتي) الممارسة: (يبحث قائد المدرسة عن المعلومات الراجعة لتحسين التفاعل مع الآخرين) ويرجع ذلك إلى أن قادة المدارس لديهم إدراك لدور المعلومات الراجعة في معرفة مدى تحقيق الهدف والحاجة إلى التصحيح وأن ذلك يؤثر بشكل كبير على النتائج ومحاولة معرفة ما إذا كانت الأهداف والخطط تسير بشكل سليم وواضح. وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يعرف قائد المدرسة ما هو الوقت المناسب لإعادة تقييم مواقفه في القضايا الهامة) بدرجة ممارسة (عالية) وقد يرجع ذلك إلى قدرت قادة المدارس على التحليل والملاحظة إما من خلال سماتهم الشخصية أو دور البرامج التدريبية والتأهيلية التي حصلوا عليها.

إجابة السؤال الثاني: " ما مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة؟".

جدول (٤-٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول مستوى السلوك الإبداعي لديهم، مرتبة تنازليً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
٤	أبحث عن أساليب وأدوات جديدة لتحسين عملي.	٤,٣٩	٠,٦٩١	١	عالية جدًا
٢	أخلق الحماس للأفكار المبتكرة لدى أعضاء فريقي المؤثرين.	٤,٣٠	٠,٦٩٠	٢	عالية جدًا
٥	أقوم بتحويل الأفكار المبتكرة إلى تطبيقات مفيدة.	٤,٢١	٠,٧٤٧	٣	عالية جدًا
٣	أقوم بحشد الدعم اللازم للأفكار المبتكرة.	٤,١٨	٠,٧٦٤	٤	عالية
٦	أقدم أفكاراً مبتكرة لبيئة العمل بطريقة منهجية منظمة.	٤,١٦	٠,٧٢٢	٥	عالية
٩	أقوم بتوليد حلول أصيلة للمشكلات.	٤,١٦	٠,٧٦٥	٦	عالية
٨	أسعى للحصول على موافقة جهة عملي عندما أتوصل إلى شيء جديد.	٤,١١	٠,٨١٧	٧	عالية
١	أبدع أفكاراً جديدة للقضايا الصعبة.	٤,١٠	٠,٦٦٣	٨	عالية
٧	أقوم بتقييم جدوى الأفكار المبتكرة.	٤,٠٣	٠,٨٠٠	٩	عالية
المجموع الكلي للمحور الثاني: مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة		٤,١٨	٠,٥٥١	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٦) السابق أن مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، ويعزى ذلك إلى حرص قادة المدارس على تعزيز الإبداع لديهم ودعمهم وتحفيزهم بالإضافة إلى توفر الإمكانيات الحديثة والمتطورة، وكذلك إشراكهم في حل المشكلات وبث روح المنافسة بينهم، ووجود البيئة الجاذبة والمناخ الذي يساعد على خلق فرص الإبداع بين المعلمين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من حيث حصول مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة على درجة (عالية) من وجهة نظرهم مع نتيجة دراسة أبو فارس (١٩٨٩) ودراسة السالم (١٩٩٩).

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الرحبي وإبراهيم (٢٠١٩) ودراسة شرادقة (٢٠١٨) ودراسة الصرايرة (٢٠١٢) دراسة الريماوي والعمري (٢٠٠٩) التي أشارت إلى ممارسة المعلمين للسلوك الإبداعي بدرجة (متوسطة).

وجاء في الترتيب الأول من الممارسات الدالة على مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة: (أبحث عن أساليب وأدوات جديدة لتحسين عملي) ويعزى ذلك إلى أن وعي المعلم في ظل الثروة المعرفية وتطويره المهني لذاته والوفرة المعلوماتية التقنية المتاحة ساهمت في إتاحة المجال للبحث والتجديد، بالإضافة إلى أن الطالب سبب في هذا الأمر وذلك من خلال حرص المعلم على مواكبة التقدم التقني الذي وصل إليه الطلاب في هذا العصر، ولقادة المدارس دور كبير في دعم هذا الجانب من خلال رفع دافعية المعلمين نحو التجديد ودعمهم بالدورات وتحفيزهم ببث روح التنافس الشريف بينهم. وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة (أقوم بتقييم جدوى الأفكار المبتكرة) بمتوسط حسابي (٤,٠٣) بدرجة موافقة (عالية) مما يدل على القدرة والمهارة التي يتمتع بها المعلون في تقييم الاحتياج الفعلي للطلاب وتحديد مدى استيعابهم للفكرة، وأن لعامل الممارسة والخبرة دور في تحديد الأفكار وقياس أثرها على مستوى الطلاب، إلا أنه من الطبيعي تمايز المعلمين في تقييم الجدوى وذلك لارتباط عوامل الخبرة والكفاءة ومهارة الاكتشاف وترتيب الأولويات في التعامل مع هذه الممارسة.

إجابة السؤال الثالث: " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة القيادة الموثوقة والسلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية في تعليم جدة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة) والمحور الثاني (مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٤-٧): نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة	٣,٨٩	٠,٦٨٧	٠,٥٤	**٠,٠٠٠
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة	٤,١٨	٠,٥٥١		

**** دال إحصائياً عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٤-٧) السابق أنه توجد علاقة ارتباطية بين مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين، وذلك بمعامل ارتباط (ر= ٠,٥٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا

عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة. ويعزو الباحث ذلك إلى دور القيادات المدرسية في رفع مستوى الإبداع لدى المعلمين لأداء مهامهم وإبراز مواهبهم ودفعهم للتفاعل مع متطلبات العملية التعليمية بأفكار أكثر إبداعاً، وذلك من خلال تحفيزهم ودعمهم وتهيئة البيئة الجاذبة والمناسبة لهم، وتتمثل هذه الممارسات القيادية في استشعار القائد بدوره الفاعل في تطوير العامل وإحساسه بمكامن نقاط القوة لديه والقيام بتوظيفها بشكل يساعد المعلمين على الاستفادة من ذلك في إظهار المهارات والجوانب الإيجابية لديهم ومساهمتهم في تحقيق الأهداف المدرسية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى التي تناولت القيادة الموثوقة وعلاقتها مع السلوكيات الإيجابية في بيئات العمل ومنها دراسة الجهني (٢٠٢٠)، الجبيري (٢٠١٩)، ودراسة العتيبي (٢٠١٩)، ودراسة الحارثي (٢٠١٩)، ودراسة قشطة (٢٠١٩)، ودراسة إسماعيل وآخرون(Ismail et al, 2019) ، ودراسة سرايفاستافا ودهار (Srivastava & Dhar, 2019)، ودراسة الحجار (٢٠١٧)، ودراسة النادي (٢٠١٦)، ودارسة البردان (٢٠١٧)، ودراسة كنق (Kihg,2016).

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات المعلمين من أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الداخلية للمحور الأول (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة) والمحور الثاني (مستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين)، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٤-٨): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة والمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين

البعد	معامل الارتباط بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين
البعد الأول: شفافية العلاقات	**٠,٤٧
البعد الثاني: المنظور الأخلاقي	**٠,٤٥
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	**٠,٤٨
البعد الرابع: الوعي الذاتي	**٠,٥٤
المجموع الكلي: (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)	** ٠,٥٤

**** دال إحصائياً عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٤-٨) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الداخلية لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة والمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين، هي معاملات ارتباط (موجبة) ومتوسطة القيمة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وكانت أكبر قيمة لمعاملات الارتباط بين أبعاد ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة جدة للقيادة الموثوقة ومستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين، هي قيمة بعد (الوعي الذاتي) حيث بلغت قيمة ارتباط ذلك البعد بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين (٠,٥٤). ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن قادة المدارس الثانوية بمحافظة جدة يدركون دورهم القيادي وأن وجودهم في هذا الموقع القيادي يتطلب منهم بأن يكونوا قدوة في جميع ممارساتهم، وأن كل ما يقوم به القائد هو محل الملاحظة والنقد والتحليل وأنه يؤثر بشكل مباشر على استجابات المعلمين. أما أقل الأبعاد ارتباطًا بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين فكان بعد (المنظور الأخلاقي)

حيث بلغت قيمة معامل ارتباطه بمستوى السلوك الإبداعي لدى المعلمين (٠,٤٥)، وقد يرجع ذلك إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التي نشأ فيها القادة بحيث ضعف ارتباط ما يقولونه ويفعلونه من قيم ومبادئ مع ما يؤمنون به، أو بعد العلاقة بين القائد والمعلم عن الوضوح واعتمادها على مبدأ المجاملات التي تؤدي إلى حصول هذا البعد على الترتيب الأخير.

ويعزى هذا الارتباط بين أبعاد القيادة الموثوقة، ومستوى السلوك الإبداعي كما يدركها المعلمون إلى ارتفاع مستوى السلوك الإبداعي الإيجابي لدى المعلمين إزاء ممارسات قادة مدارسهم التي تتصف بقدر عالي من التقدير والثقة والاحترام المتبادل بينهم وبين معلميهم، بالإضافة إلى البيئة الجاذبة التي تساهم بها القيادات من خلال التحفيز والدعم وتوفير الإمكانات والمشاركة في صياغة وصنع القرار. وتنسجم هذه الدراسة مع دراسة العولقي (٢٠١٩) التي أظهرت ارتباطًا موجبًا بين ممارسة أبعاد القيادة الموثوقة في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين، كما تنسجم مع دراسة الصرايرة (٢٠١٢) التي أظهرت العلاقة بين القيادة التحويلية والسلوك الإبداعي لدى المعلمين.

إجابة السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول درجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟".

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف التخصص:

جدول (٤-٩): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف التخصص

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: شفافية العلاقات	أدبي	٢٢٩	٣,٩٦	٠,٧٩٣	١,٥٣٠	٠,١٢٧
	علمي	٢١٤	٣,٨٤	٠,٨٠٨		
البعد الثاني: المنظور الأخلاقي	أدبي	٢٢٩	٣,٨٥	٠,٧٠٥	١,٤٥٤	٠,١٤٧
	علمي	٢١٤	٣,٧٥	٠,٧٥٢		
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	أدبي	٢٢٩	٣,٩٣	٠,٦٩٨	١,٩٥٧	٠,٠٥١
	علمي	٢١٤	٣,٧٩	٠,٨١٠		
البعد الرابع: الوعي الذاتي	أدبي	٢٢٩	٤,٠٣	٠,٧٥٩	١,١٥٩	٠,٢٤٧
	علمي	٢١٤	٣,٩٤	٠,٨١٦		
المجموع الكلي (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)	أدبي	٢٢٩	٣,٩٤	٠,٦٥٤	١,٧٠٤	٠,٠٨٩
	علمي	٢١٤	٣,٨٣	٠,٧١٧		

يتبين من جدول (٤-٩) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة في كل من الأبعاد (شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، الوعي الذاتي) تعزى إلى اختلاف التخصص. ويعزى الباحث إلى أن قدرة المعلمين على إدراك ممارسات قادة المدارس للقيادة الموثوقة ليس له علاقة بتخصصات المعلمين، حيث أن أبعاد القيادة الموثوقة ليست بحاجة إلى تمييز وإدراك يختص بجوانب علمية أو أدبية.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي:

جدول (٤-١٠): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: شفافية العلاقات	بكالوريوس	٣٦٦	٣,٩٢	٠,٧٩٦	١,٢٢٢	٠,٢٢٢
	دراسات عليا	٧٧	٣,٨٠	٠,٨٢٦		
البعد الثاني: المنظور الأخلاقي	بكالوريوس	٣٦٦	٣,٨٢	٠,٧١٩	١,٤٦٢	٠,١٤٥
	دراسات عليا	٧٧	٣,٦٩	٠,٧٧٠		
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	بكالوريوس	٣٦٦	٣,٨٨	٠,٧٣٩	١,٠٠٦	٠,٣١٥
	دراسات عليا	٧٧	٣,٧٩	٠,٨٣٥		
البعد الرابع: الوعي الذاتي	بكالوريوس	٣٦٦	٣,٩٩	٠,٧٨٨	٠,٠٤٧	٠,٩٦٣
	دراسات عليا	٧٧	٣,٩٨	٠,٧٨٩		
المجموع الكلي (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)	بكالوريوس	٣٦٦	٣,٩٠	٠,٦٧٤	١,٠٣٥	٠,٣٠١
	دراسات عليا	٧٧	٣,٨١	٠,٧٤٢		

يتبين من جدول (٤-١٠) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة في كل من الأبعاد (شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، الوعي الذاتي) تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن متغير المؤهل العلمي ليس له دور في التأثير على تقديرات عينة الدراسة، فهم ينظرون إلى ممارسات قادة المدارس للقيادة الموثوقة في أبعادها بنفس الطريقة. ويعزى الباحث ذلك إلى أن استنتاج وملاحظة المعلمين لسلوك قادة المدارس لا يتطلب مهارات لها علاقة بالمؤهل العلمي، وأن النمو المهني والتطوير المستمر عبر الدورات التدريبية للمعلمين أثرت في تقليص الفروق الفردية بين المعلمين والتي تعزى للمؤهل العلمي. وتنسجم هذه الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي (٢٠١٩) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين للقيادة الموثوقة لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٣- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة:

جدول (٤-١١): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: شفافية العلاقات	بين المجموعات	٠,٦٥	٢	٠,٣٢	٠,٥٠٣	٠,٦٠٥
	داخل المجموعات	٢٨٣,٢٤	٤٤٠	٠,٦٤		
	الكلي	٢٨٣,٨٩	٤٤٢			
البعد الثاني: المنظور الأخلاقي	بين المجموعات	٠,٧٩	٢	٠,٤٠	٠,٧٤٣	٠,٤٧٦
	داخل المجموعات	٢٣٤,٠٤	٤٤٠	٠,٥٣		
	الكلي	٢٣٤,٨٣	٤٤٢			
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	بين المجموعات	١,٧١	٢	٠,٨٥	١,٤٩٦	٠,٢٢٥
	داخل المجموعات	٢٥١,١٧	٤٤٠	٠,٥٧		
	الكلي	٢٥٢,٨٧	٤٤٢			
البعد الرابع: الوعي الذاتي	بين المجموعات	٢,٨٥	٢	١,٤٢	٢,٣١٠	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	٢٧٠,٩٦	٤٤٠	٠,٦٢		
	الكلي	٢٧٣,٨١	٤٤٢			
المجموع الكلي (مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة)	بين المجموعات	١,٣٤	٢	٠,٦٧	١,٤٢٢	٠,٢٤٢
	داخل المجموعات	٢٠٧,٠٠	٤٤٠	٠,٤٧		
	الكلي	٢٠٨,٣٣	٤٤٢			

يتبين من جدول (٤-١١) السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة في كل من الأبعاد (شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، الوعي الذاتي) تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ويعزى ذلك إلى قدرة المعلمين في فهم واستيعاب ممارسة القادة للقيادة الموثوقة نظرًا لسهولة المضامين والدلالات التي تجمعها مؤشرات وعبارات القيادة الموثوقة، وقدرتهم أيضًا على الحكم عليها دون أن يكون لمتغير سنوات الخبرة دور في اختلاف استجاباتهم، كما أن تطبيق اللوائح والأنظمة على جميع المعلمين دون النظر إلى خبراتهم أدى إلى عدم تأثير ذلك عليهم. وتنسجم هذه الدراسة مع كل من دراسة الجهني (٢٠٢٠)، والجبيري (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠١٩)، والحجار (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب القيادة الأصيلة في الممارسات التالية (المعالجة المتوازنة، شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، الوعي الذاتي).

إجابة السؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول مستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟).

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص:

جدول (٤-١٢): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة	أدبي	٢٢٩	٤,٢٠	٠,٥٥٥	٠,٦٤٦	٠,٥١٩
	علمي	٢١٤	٤,١٦	٠,٥٤٧		

يتبين من جدول (٤-١٢) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم تعزى إلى اختلاف التخصص، ويعزى ذلك إلى أن المتطلبات التي يتم بناء عليها تقييم الجوانب الفنية في أداء المعلم لا يتم التفريق فيها بين تخصص وآخر، وأن الأدوات التقنية التي تستخدم تتناسب في الغالب مع جميع التخصصات، وأن التدريب الذي يحصل عليه المعلمين ضمن النمو المهني لهم يعطى بشكل متساوٍ لنفس الأدوات والمفاهيم لجميع التخصصات دون تمييز لتخصص دون آخر في استخدام الوسائل التعليمية.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي:

جدول (٤-١٣): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة	بكالوريوس	٣٦٦	٤,١٨	٠,٥٤٨	٠,٠٢٠-	٠,٩٨٤
	دراسات عليا	٧٧	٤,١٨	٠,٥٧٠		

يتبين من جدول (٤-١٣) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، ويعزى ذلك إلى أن ما يطلب من المعلمين أدائه من الواجبات والمهام لا تتغير بين من لديهم مؤهل علمي أعلى ممن لديهم مؤهل علمي أقل، وهذا يؤثر بدوره على شعورهم بالحاجة إلى السلوك الإبداعي والتنافس بينهم. وتنسجم هذه الدراسة مع كل من دراسة الريماوي والعمري (٢٠٠٩)، ودراسة قطاونة (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لدرجة ممارستهم للسلوك الإبداعي تعزى للمؤهل العلمي.

٣- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة:

جدول (٤-١٤): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة	بين المجموعات	٠,٨٣	٢	٠,٤٢	١,٣٧١	٠,٢٥٥
	داخل المجموعات	١٣٣,٣٢	٤٤٠	٠,٣٠		
	الكلي	١٣٤,١٥	٤٤٢			

يتبين من جدول (٤-١٤) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ويعزى ذلك إلى إن خبرة المعلم ليست من العوامل المؤثرة في السلوك الإبداعي؛ وذلك لأن كثيرًا من المعلمين ممن لديهم خبرة طويلة لم تؤثر خبرتهم في جانب السلوك الإبداعي، وذلك لأن الخبرة في الغالب ماهي إلا خبرة متكررة دون أي إضافات تذكر، بالإضافة إلى أن المواقف والخبرات التي يتعرض لها المعلمون متجانسة ومتكررة وفي الغالب يقعون بها بنفس التأثير بغض النظر عن سنوات خبرتهم، والمعلم يدرك طبيعة عمله واحتياجاته وما يجب أن يتفاعل معه بعيدًا عن خبرته أو حالته الثقافية أو الاجتماعية. وتنسجم هذه الدراسة مع كل من دراسة الريماوي والعمري (٢٠٠٩)، ودراسة قطاونه (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لدرجة ممارستهم للسلوك الإبداعي تعزى لسنوات الخبرة.

ملخص النتائج والتوصيات

أولا: ملخص النتائج:

- أن ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين.
- أن مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم.
- توجد علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين ممارسة القيادة الموثوقة والسلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية في تعليم جدة.
- توجد علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الداخلية لمدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة للقيادة الموثوقة والمجموع الكلي لمستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة جدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة في كل من الأبعاد (شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، الوعي الذاتي) تعزى إلى اختلاف التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة في كل من الأبعاد (شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، الوعي الذاتي) تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لسلوك القيادة الموثوقة في كل من الأبعاد (شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، الوعي الذاتي) تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم تعزى إلى اختلاف التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول تقديرهم لمستوى السلوك الإبداعي لديهم تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

بناءً على أدبيات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج، وإلى خبرة الباحث التربوية، يمكن تقديم العديد من التوصيات التي قد تسهم في تفعيل ممارسة القيادة الموثوقة في المدارس، وتنمية السلوك الإبداعي لدى المعلمين، على النحو التالي:

- نشر الثقافة المعرفية عن القيادة الموثوقة والنتائج التي من الممكن أن تنتج عنها في الميدان التربوي، ومدى استفادة قادة المدارس والمعلمين والميدان التربوي من الأثر الذي تنتجه بين الأوساط التعليمية في بناء الأثر وتحقيق الأهداف.
- تصميم أو بناء حقائب وبرامج تدريبية لنشر مضامين القيادة الموثوقة وأبعادها بين قادة المدارس، وذلك لحث القيادات عليها من خلال اللقاءات التدريبية والورش التعليمية، والزيارات الميدانية، وأخذ تغذية راجعة عن مدى ممارسة هذا النمط القيادي.
- تبني ممارسات فعلية في عدد من المدارس كنماذج وقدوات يحتذى بها في تطبيق ممارسات القيادة الموثوقة، وتنسيق زيارات متبادلة بين قادة المدارس للاطلاع على هذه التجريبية وقياس أثرها التربوي والتعليمي وعرض هذه التجربة في الملتقيات والندوات والمجالس التربوية.
- تبني معايير القيادة الموثوقة في المسابقات الوظيفية أو الوزارية وذلك لحث قادة المدارس للتحلي بما يحتويه هذا النمط من أدوات أخلاقية ذات أثر ونتائج في الميدان التربوي.
- إعطاء المعلمين الفرصة والمجال للمشاركة في عملية صنع القرار وبناء علاقة إيجابية مع المعلمين يسودها الصدق والثقة والاحترام، وتحفيزهم لتقديم الأفكار والبرامج الإبداعية التي تساهم في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بين المعلمين لما لها من أثر كبير في نمو الإبداع والتكاتف والتلاحم وتناقل الخبرات والتجارب، وتكوين بيئة جاذبة محفزة، تقوم على دفع عجلة العطاء والمبادرة وأخذ الآراء ووجهات النظر، التي بدورها تساعد في بناء المعرفة والنمو المهني.
- حث مراكز التدريب ومكاتب التعليم وأقسام الإدارة المدرسية على الاستفادة من القيادات التي تفرغت لدراسة ماجستير الإدارة التربوية، وحثهم على تقديم حقائب تدريبية في القيادة الحديثة والأنماط القيادية ذات الأثر في الميدان، وذلك لحداثة عهدهم بالعلم الأكاديمي واطلاعهم على الدراسات الحديثة.

ثالثًا: الدراسات المقترحة:

- إجراء مزيد من الدراسات حول ممارسة القيادة الموثوقة في الإدارات والمكاتب التعليمية وكذلك على مستوى إدارة التعليم في المناطق الأخرى.
- إجراء دراسات حول القيادة الموثوقة مع عدد من المتغيرات مثل الثقة التنظيمية، والأداء الصفي، والانتماء الوظيفي.
- تناول موضوع السلوك الإبداعي مع أنماط قيادية أخرى.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

أبو فارس، محمود (١٩٩٠). الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

بحر، يوسف عبد عطية؛ والعجلة، توفيق عطية توفيق (٢٠١١). القدرات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام: دراسة تطبيقية على المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة .مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية: الجامعة الإسلامية بغزة -شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، مج١٩، ع٢، ص ١٤٠٥-١٤٥٥.

البردان، محمد فوزي (٢٠١٧). دور رأس المال النفسي كمتغير وسط في العلاقة بين القيادة الأصيلة والارتباط بالعمل: دراسة ميدانية (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مدينة السادات، مصر.

التقرير الإحصائي (٢٠١٩). المؤسسة العامة للتقاعد، المملكة العربية السعودية.

توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٤). التفكير الإبداعي. مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

الجبيري، عابد بن سعيد (٢٠١٩). القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس المتوسطة بمحافظة الليث وعلاقتها بدافعية العمل لدى المعلمين، مشروع بحثي غير منشور. كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الجهني، سعود بن فهد (٢٠١٩). القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع وعلاقتها بالعدالة الإجرائية المدركة من وجهة نظر المعلمين، مشروع بحثي غير منشور. كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الحارثي، عبدالله بن سعد (٢٠١٩). القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين، مشروع بحثي غير منشور. كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الحجار، رائد حسين (٢٠١٧). درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى. مج٢١، ع٢، ص ٢٠٧-٢٣٤.

خلف الله، محمود ابراهيم عواد (٢٠١٧). التمكين الإداري وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية بفلسطين .المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مج٣١, ع١٢٣، ص ٢٥٣-٣٠١.

الرحبي، يونس بن مرهون؛ وإبراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠١٩). درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع١١٦، ص ص ٢١٣ -٢٤٦.

رياني، علي بن حمد ناصر؛ وفلمبان، سمير بن نور الدين بن عبد القادر (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الريماوي، خالد شفيق أحمد؛ والعمري، أيمن أحمد (٢٠٠٩). الأنماط القيادية لمديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن وعلاقتها بتنمية السلوك الإبداعي للمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الزعبي، ميسون طلال (٢٠١٣). درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، مج ٢٨, ع ٣، ص ص ٢٨٩ - ٣٣٦.

السالم، مؤيد سعيد سليمان (١٩٩٩). العلاقة بين أبعاد تصميم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية في منشأة صناعية عراقية .دراسات - العلوم الإدارية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج ٢٦, ع ١، ص ٩٨ - ١١٣.

السرور، ناديا (٢٠٠٥). مقدمة في الإبداع، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

شرادقة، ماهر تيسير (٢٠١٨). السلوك الإبداعي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن ومعوقاته من وجهة نظرهم .مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٦, ع٢٣، ص ١-٣٨.

الصرايرة، حسين (٢٠١٢). العلاقة بين ممارسة مديري مدارس محافظة الكرك للقيادة التحويلية والسلوك الإبداعي الفردي للمعلمين .مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية، مج ٢٦, ع ٥، ص ١٠٩٩ -١١٢٦.

عبداللاوي، يحي؛ ومخزومي، لطفى؛ وزروخي، فيروز (٢٠١٩). دور إدارة المواهب في تفعيل السلوك الإبداعي: دراسة آراء عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الوادي .المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، مج٦, ع١، ص ١٩-٣٦.

عبدالوهاب، محمود أسامة (٢٠٢٠). دور تطبيق استراتيجية تنمية الموارد البشرية في تحفيز السلوك الإبداعي: دراسة استطلاعية على الجامعة المستنصرية .مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية: الجامعة المستنصرية - مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، ع٦٩، ص ٢٦٩ -٢٨٦.

العتيبي، مساعد بن صالح (٢٠١٩). سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، مشروع بحثي غير منشور. كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

علي، حسن رضا حاتم (٢٠٠٣). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار الملك عبدالعزيز الدولي، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، ص ٣٥-٣٦.

العمري، غسان (٢٠١٧). القيادة الصدَيقة وأثرها في سلوك المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي للعاملين في الشركات الأردنية، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني لكلية الأعمال "تكيف منظمات الأعمال في بيئة غير مستقرة" في الفترة من ١٥نيسان,٢٠١٧ جامعة عمان العربية، الأردن.

العولقي، عبد الله أحمد حمود (٢٠١٩). أثر القيادة الجديرة بالثقة في تنمية سلوك العمل الإبداعي – رأس المال النفسي كمتغير وسيط: بالتطبيق على المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية .مجلة اقتصاديات المال والأعمال: المركز الجامعي عبدالحفيظ بالصوف ميلة - معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مج٣, ع٣، ص ٢٢١-٢٦٣.

قشطة، تغريد جلال .(2019) .أثر القيادة الأصيلة لدى المشرفين التربويين في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأقصى.

محمود، الفرحاتي السيد؛ وصموئيل، أماني زكريا (٢٠٢٠). علاقة ممارسة القيادة الأصيلة برأس المال النفسي والجهد الانفعالي في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية .المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج٣٠, ع١٠٨، ص ص ٥١ -١٠٢.

مرسي، مرفت (٢٠١٠). أثر مركز التحكم كمتغير وسيط على العلاقة بين القيادة الأصيلة وجودة حياة العمل: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، ع٤.

موقع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية https://www.moe.gov.sa/ تم الرجوع إليه في مارس ٢٠٢١.

نجم، نجم عبود (٢٠١١). القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهبيدة، عهود فلاح؛ والسعود، راتب سلامة (٢٠١٨). درجة الثقة التنظيمية لدي القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للعاملين معهم .المجلة التربوية الأردنية: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، مج٣, ع٣، ص ص٢٥١ -٢٧٢.

ثانياً: المراجعة الأجنبية:

Arici, H. E. (2018). Perceived supervisor support and turnover intention: Moderating effect of authentic leadership. Leadership & Organization Development Journal. 39(7), pp. 899-913.

Arif, Hassan & Forbis, Ahmed (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. International Journal of Human and Social Sciences, 6(3),pp. 164–170

Avolio, B. J.; & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. The leadership quarterly, 16(3), pp.315-338.

Eagly, L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. The leadership quarterly, 16(3), pp. 315-338.

Fateh, A. & Mustamil, N., & Aslam, M. Z. (2020). Linking Authentic Leadership and Employee Creative Behavior: The Mediating Role of Autonomous Motivation and Job Complexity.

Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. The leadership quarterly, 22(6), pp. 1120-1145.

Harrison, J. L. (2013). The effects of instructor transformational leadership and verbal immediacy on learner autonomy and creativity in online contexts. Regent University.

Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (p. 382–394). Oxford University Press.

Ismail, S. N., Abdullah, A. S., & Abdullah, A. G. K. (2019). The Effect of School Leaders' Authentic Leadership on Teachers' Job Stress in the Eastern Part of Peninsular Malaysia. International Journal of Instruction, 12(2), pp. 67-80.

Janssen, O. (2001). Fairness performance as a moderator in the curvilinear relationships between job demands, and job performance and job satisfaction. Academy of management journal, Vol. (44). No. (5), pp. 1039-1050.

Janssen, O.&Yperen, N.W.V.,(2004).Employees goal orientations, the quality of leader-member exchange & the outcomes of job performance & job satisfaction. Academy of Management Journal, Vol. (47), No. (3), pp.368-384.

Janssen, O., De Vliert, E. V., & West, M., (2004). The bright & dark sides of individual & group innovation: A special issue introduction. Journal of organizational behavior. 25, pp.129-145.

Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. Journal of managerial issues,18(2), pp. 254-273.

Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal selfesteem. Psychological inquiry, 14(1), pp. 1-26.

Kernis, M.H., & Goldman, B.M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research .In M.P.Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology,(38, 283–357).San Diego: Academic Press.

Kiersch, C. E. (2012). Multi-level examination of authentic leadership and organizational justice in uncertain times, A (Doctoral dissertation, Colorado State University).

King, Jeffrey A. (2016). Authentic Public-School Senior Leadership, Principal Job Satisfaction and the Differences between Senior Leaders' Self-Assessment and Principals' Evaluation of Their Leaders Authentic Leadership, Ed.D. in Leadership in Educational Administration, Aurora University, Illinois, USA.

Kriemeen, H., & Hajaia, S. (2017). Social Intelligence of Principals and Its Relationship with Creative Behavior. World Journal of Education, 7(3), pp. 84-91.

Oh, J., & Oh, S. (2017). Authentic leadership and turnover intention: does organizational size matter? Leadership & Organization Development Journal, 38(7), pp. 912-926.

Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N., & e Cunha, M. P. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? The Leadership Quarterly, 24(1), pp. 61-79.

Silverstein, D., DeCarlo, N., & Slocum, M. (2007). Insourcing innovation: how to achieve competitive excellence using TRIZ. CRC Press.

Srivastava, A. P., & Dhar, R. L. (2019). Authentic leadership and extra role behavior: A school based integrated model. Current Psychology, 38(3), pp. 684-697.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. Journal of management, 34(1), pp. 89-126.

متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي

د. بدور خالد الصقعبي - كلية التربية الأساسية-الكويت

Email: b_saqabi@hotmail.com

مقدمة

تمر المؤسسات اليوم – ومن بينها مؤسسات التعليم العالي – بالعديد من المتغيرات المتلاحقه، نظراً لعصر الاقتصاد القائم على المعرفة، والتقدم التكنولوجي المذهل، وثورة المعلومات والتكنولوجيا، مما فرض على الجميع أن يتحرك سريعاً من أجل اللحاق بركب هذه الثورة، لأن من يفقد في هذا السياق العلمي والمعلوماتي مكانته، يفقد صدارته ويفقد قبل ذلك إرادته.

وعليه أصبحت المعرفة المتمثلة في الخبرات الإنسانية من أكثر الموارد فاعلية، لذا بدأت المؤسسات باعتمادها لتحقيق التنمية المستدامة، وذلك كون المعرفة مفتاح مهم من مفاتيح التقدم والنجاح، فالمجتمع العالمي الآن هو مجتمع المعرفة الذي يقوم على درجة عالية من التنافس (الزيات، ٢٠٠٨؛ الخطيب وزيغان، ٢٠٠٩).

ومما لا شك فيه إن المصدر الرئيسي لتوليد المعرفة هو الجهود البشرية، حيث تتم من خلال إجراء أنشطة تعليمية وبحثية، وتوليد مفاهيم مبتكرة في مجال الاهتمام، مما دفع كافة المؤسسات سواء الصناعية أومراكز البحث والتطوير أو مؤسسات التعليم العالي من الكليات الجامعات إلى تحفيز العاملين فيها لتوليد مفاهيم جديدة ومعارف في موضوع اهتمامهم، ومشاركة هذه المعارف من خلال وسائل مختلفة، حيث يعد التشارك المعرفي أحد أكثر نشاطات إدارة المعرفة أهمية وقيمة، فهو الأساس الذي يضمن نجاح المؤسسات.

وتأتي مؤسسات التعليم العالي في مقدمة المؤسسات المنتجة للمعرفة فهي المنتج والمخزن والمصدر لها في المجتمع فهي مؤسسات إنتاجية تعمل على إثراء المعرفة البشرية، كما تعاظم دورها في الوقت الحالي فلم يعد يقتصر على العمل الأكاديمي، بل أصبحت تشتمل على تحفيز الجوانب الإبداعية والشخصية لأعضاء هيئة التدريس، من خلال تتشارك المعارف والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. (عبدالحافظ والمهدي، ٢٠١٥، ص. ٤٨٣).

نظراً لما سبق، نرى أن العديد من مؤسسات التعليم العالي تشارك بنشاط في الأنشطة المتعلقة بإدارة المعرفة وتشاركها، وإجراء البحوث العلمية، بسبب الحاجة إلى الكشف عن القوة الفكرية المتاحة في المؤسسة، ومن ثم تبادل الخبرات والمعارف المتاحة والتشارك فيها واستخدامها بما يحقق الأهداف والتطلعات المرجوة، فالمعرفة تبني على المعرفة والخبرات الماضية تساعد في توليد معارف جديدة.

مشكلة الدراسة

نحن نعيش عصر اقتصاد المعرفة، حيث أصبحت المعرفة هي القوة الدافعة للتنمية في شتى المجالات، ويتزايد الاهتمام بالمعلومات والمعارف نتيجة لزيادة الطلب عليها في مجتمعات اليوم، وتلك الزيادة تتماشى جنبا إلى جنب مع الاهتمام المتزايد بإدارة المعرفة وتشاركها، وأكد العديد من الباحثين من مختلف التخصصات على أهمية وتأثير أبحاث إدارة المعرفة وتشاركها على النجاح والتنمية المستدامة في العصر الجديد، وأكدت دراسة (Al-Husseini & Elbeltagi, 2015) بأن التشارك المعرفي يلعب دوراً هاماً ومحورياً في تعزيز ابتكار في مؤسسات التعليم العالي.

وبناءً على ما سبق، أصبح التشارك المعرفي أساسًا لإدارة المعرفة، فعلى الرغم من أهمية توليد المعرفة في نجاح مؤسسات التعليم العالي، إلا أن انتاج وتوليد المعرفة لا يؤديان إلى التميز والتفرد المطلوبان ما لم يتم مشاركة ما تم إنتاجه

من معارف مع الآخرين وخاصة مع الأفراد ضمن المؤسسة، وتمكينهم من استخدامها، مما يحول تلك الموارد المعرفية إلى ثروة لصالح المؤسسة.

ونتيجة للأهمية التي يكتسبها موضوع التشارك المعرفي بين المؤسسات بشكل عام ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، جاءت هذه الدراسة لاستطلاع متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، من خلال الإجابة على السؤال التالي:

- ما متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظرهم أنفسهم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأطر النظرية في الفكر التربوي المعاصر فيما يخص متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، ورصد متطلبات تعزيز التشارك المعرفي في البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم أنفسهم.

أهمية الدراسة

- تأتي أهمية الدراسة من الهدف الذي تسعى إليه، وهو الكشف عن متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.
- تسليط الضوء على أهمية التشارك المعرفي في البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.
- قد تلفت الدراسة انتباه القيادات ومتخذي القرارات في مؤسسات التعليم العالي لموضوع تعزيز عملية التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق رؤى وأهداف مؤسساتهم.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة

التشارك المعرفي: يعرف بأنه "تبادل ومشاركة المعرفة والمعلومات بين الأفراد سواء في شكلها المكتوب والرسمي كالمستندات والتقارير أو في شكلها اللاملموس والتي يمتلكها الأفراد في عقولهم كالخبرات والمهارات" (المسعودي والدوعان، ٢٠١٨، ص. ٤)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قيام مجموعة من الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في إحدى مؤسسات التعليم العالي بتبادل المعلومات والمعارف والأفكار والخبرات للقيام بأبحاث تعاونية لمعالجة مشكلات مجتمعية لها علاقة بالعمل.

مؤسسات التعليم العالي: تعرف بأنها "المؤسسات التي تقوم على إدارة ورعاية المعاهد أو الجامعات الحكومية أو الخاصة التي تمثل مراحل التعليم لما بعد التعليم المدرسي العام" (سعادة والحضرمي، ٢٠٢١، ص. ٣٠)

وتعرفها الباحثة مؤسسة التعليم العالي إجرائياً بأنها كيان تعليمي يتم من خلاله تعليم الأشخاص اختيارياً بعد مرحلة التعليم الثانوي، وتضم المعاهد والكليات والجامعات التي تزود سوق العمل بمخرجات مؤهلة للقيام بمهامها الوظيفية.

الإطار النظري

مفهوم التشارك المعرفي

استحوذ مفهوم التشارك المعرفي على الاهتمام الواسع من قبل الباحثين والممارسين في مجال إدارة المعرفة، والذين يعملون بشكل خاص على تطوير وتحسين أداء المنظمات والمؤسسات -ومن بينها المؤسسات التعليم العالي– فمنذ بداية التسعينيات من القرن العشرين بدأ الباحثون بإجراء دراساتهم عن إدارة المعرفة، وآليات تطبيق التشارك المعرفي في البيئات المختلفة، وبيان أثر ذلك على أداء المؤسسات ،ويأتي ذلك كله سعياً من تلك المؤسسات لتحقيق المزيد من الكفاءة، وتطوير الخدمات، وتحسين الأداء في ظل عالم يتسم بالتغيرات والتجديدات الكثيرة (الطاهر ومنصور، ٢٠٠٩).

وتتمثل عملية التشارك المعرفي في جمع وتنظيم وتبادل المعرفة من شخص إلى آخر، نظرا لأن عملية المشاركة تتضمن أكثر من مجرد جمع البيانات والمعلومات، فبشكل عام يتم توسيع قيمة المعرفة عند مشاركتها، فإذا تمت إدارتها بشكل صحيح فإن المشاركة في المعرفة يمكن أن تحسن بشكل كبير من جودة العمل، ومهارات صنع القرار، وكفاءة حل المشكلات، بالإضافة إلى الكفاءة العامة للمؤسسة.

ويعد التشارك المعرفي فعالية اجتماعية تحتم على الأفراد الاتصال ببعضهم البعض واستعمال ما يعرفون لحل المشكلات بشكل خلاق لضمان استمراريتهم في أعمالهم اليومية (Zheng, 2017, p. 54)، ومن خلال عملية التشارك المعرفي يتم توفير المعلومات والخبرات لمساعدة الآخرين والعمل بشكل تشاركي مع الآخرين لحل المشكلات وتطوير أفكار جديدة أو تنفيذ سياسات أو إجراءات (Wagner, 2003, p. 101).

وقد عرف الزهراني (٢٠٢٠) سلوك التشارك المعرفي بأنه توجه وميل أعضاء هيئة التدريس نحو تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات في مجال العمل الإداري أو الأكاديمي، ومناقشتها من خلال التفاعل المباشر أو غير المباشر؛ بهدف الاستفادة منها عملياً أو الحصول على أفكار ومعارف جديدة يمكن الاستفادة منها في تطوير المعرفة الفردية أو التنظيمية، ومن ثم حل المشكلات وتطبيق سياسات وإجراءات جديدة تسهم في تحسين الأداء الفردي والتنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها (ص. ٣٢٥).

أهمية التشارك المعرفي

للتشارك المعرفي دوراً بالغ الأهمية في أي مؤسسة بغض النظر عن نوع خدماتها أو المجال التي تندرج تحته، وقد ذكر رجم وآخرون (٢٠٢٠) أن للتشارك المعرفي في المؤسسات أهمية فردية بالإضافة للأهمية التنظيمية، وتتمثل الأهمية الفردية بمساعدة الأفراد على أداء وظائفهم على نحو أكثر فعالية، ومساعدتهم على البقاء في وظائفهم، ويعزز التنمية الشخصية والتقدم الوظيفي لهم، كما يؤدي إلى التقدير الشخصي لهم ويجلب المكافآت، في حين تتمثل الأهمية التنظيمية للتشارك المعرفي تمكين المؤسسة من تحسين كفاءتها، ويساعدها في تخفيض تكاليف التدريب.

ومما لاشك فيه بأن أهمية التشارك المعرفي تزداد في مؤسسات التعليم العالي، ويرجع السبب وراء ذلك لمهمة مؤسسات التعليم العالي في إنشاء المعرفة ونقلها، الصريحة منها والضمنية، لا سيما في البلدان المتقدمة، التي تتلقى المنح والدعم لتنفيذ ممارسات إدارة المعرفة (Lee, 2018).

ويمكن حصر أهمية التشارك المعرفي في النقاط التالية (Bulan & Sensuse, 2012؛ البلوي، ٢٠١٩):

- يعزز الأداء الكلي للمنظمة، من خلال التقليل من الوقت اللازم لتحقيق كفاءة الموظف.

- يعزز العلاقات الاجتماعية بين الموظفين، من حيث دعم الروابط والعلاقات الإنسانية بين الزملاء أو على المستوى المهني، مما يسهم في التطور المهني والتعلم المستمر لهم.
- يقلل زمن دورة تطوير الفكرة، ويجنب المؤسسة ازدواجية الجهد أو تكرار الأخطاء، حيث يتيح حل المشكلات بسرعة أكبر وبجهد أقل.
- يدفع إلى تزايد إنتاج الأفكار المبدعة، من خلال إيجاد حلول مبتكرة عن طريق التعاون بين أفراد المؤسسة.
- يدعم قدرات المؤسسة الإبداعية والتنافسية.
- يسهم التشارك المعرفي في تحقيق التعلم الفردي والتنظيمي.
- يؤكد التشارك المعرفي على أن المنظمة ستبقى دائما مرنة وأكثر ديناميكية لمواجهة أي تغيرات في بيئة العمل.
- تحقيق العديد من النجاحات التنظيمية نتيجة تطبيق المعارف الجديدة.

متطلبات تعزيز التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي

هناك مجموعة من المتطلبات والعوامل الواجب توافرها في مؤسسات التعليم العالي لضمان تعزيز التشارك المعرفي وهي (عبداللطيف، ٢٠٢١):

- تحديد رؤية وقيم مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس
- توافر ثقافة تنظيمية تقوم على التشارك المعرفي بين العاملين بالمؤسسة.
- وجود إدارة فاعلة تدرك أهمية دور العامل الإنساني في نجاح التشارك المعرفي.
- توافر التكنولوجيا والإنترنت، لما لها من دور في تحفيز وتسهيل التشارك المعرفي.
- تكوين فرق عمل تساعد في تشارك المعرفة والأفكار.
- توافر بيئة تعاونية تدعم تعاون الأفراد وتسهل تبادل الأفكار وتزيد فعالية التشارك المعرفي.
- توافر الذاكرة التنظيمية، من خلال تخزين المعرفة الداخلية والخارجية للمؤسسة بهدف تشاركها بين أفراد المؤسسة.
- تدريب الأفراد على استخدام الوسائل والأدوات التي تعين توليد المعارف الجديدة ومشاركتها.
- تقديم الحوافز والمكافآت لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي.

كما ذكر البلوي (٢٠١٩) بأن هناك مجموعة من المتطلبات التي يجب على مؤسسة التعليم العالي توفيرها لتحقيق التشارك المعرفي، وتحويلها من معرفة فردية إلى معرفة مؤسسية منها:

- توفير مناخ عمل يحفز التشارك المعرفي.
- توفير الأنظمة والتقنيات الحديثة التي تتيح للعاملين التشارك في الموجودات المعرفية.
- تخفيف القيود أمام التحالفات الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية ذات الصلة.
- تسهيل الوصول إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها المؤسسة.
- تفعيل دور وسائل الإعلام المؤسسية في نقل المعرفة بين الوحدات والأقسام.
- توفير المعلومات عن أصحاب الخبرة في المؤسسة.
- تكوين فرق عمل تطوعية لتقديم الاستشارات العلمية.

- تقييم مستويات الأداء وفق نظم التشارك المعرفي. (ص. ٥٨٠)

وترى الباحثة بأن وجود هيئة تدريسية تعي أهمية التشارك المعرفي في تحقيق طموحات وأهداف مؤسستهم من أهم المتطلبات لتعزيز التشارك المعرفي فيما بينهم، حيث يعد أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي عمادها وأساس وجودها، وتحديد مكانتها الأكاديمية، وحيث ترتبط السمعة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ارتباطاً وثيقاً بسمعة المؤسسة ككيان أكاديمي، كما يعد عضو هيئة التدريس أحد الأركان الأساسية لتحقيق الكثير من أهداف المؤسسة المنشودة، من خلال قيامهم بالمسئوليات الملقاه على عاتقهم والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لا سيما بأن البحث العلمي من أهم مسؤوليات عضو هيئة التدريس، حيث تعمل البحوث العلمية على تحقيق التقدم والتطور في العلوم، ومن ثم فإن وجود طاقم مؤهل من أعضاء هيئة التدريس للقيام بأبحاث مشتركة مع زملائهم في المجالات المختلفة يعد محورياً لتحقيق تميز المؤسسة وتطورها، حيث يسهل التشارك المعرفي عملية توليد المعرفة عن طريق القيام بأبحاث مبتكرة وذات أصالة.

الدراسات السابقة

- دراسة (Noor et al., ٢٠١٢) هدفت إلى تطبيق نظرية السلوك المخطط لتفسير سلوك التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس والعوامل الرئيسة المؤثرة في هذا السلوك، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في إحدى مؤسسات التعليم العالي بماليزيا بلغت ٢٠٠ عضوا. وقد توصلت الدراسة إلى إدراك أغلب أفراد العينة لسلوك تشارك المعرفة، وأن سلوك تشارك المعرفة لا يمارس بقوة أو علنا، كما أكدت الدراسة بأن العوامل المعيارية والقيمية المتعلقة بالفرد واتجاهه نحو تشارك المعرفة من العوامل المؤثرة في سلوك تشارك المعرفة.
- دراسة عبدالحافظ والمهدي (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة فيه لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بعض الجامعات العربية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالاستعانة بأسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وتم استخدام استبانة كأداة طبقت على عينة عشوائية بلغت ١٤٤ من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة الأزهر وعين شمس والسلطان قابوس والملك خالد. وقد توصلت الدراسة إلى أن النسبة الإجمالية لممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس ليست مرتفعة وتقع في الحدود الدنيا للمدى المتوسط بحيث تؤكد الحاجة لتنمية ممارسات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أعضاء هيئة التدريس لممارسة التشارك المعرفي ككل تعزى لاختلاف الجامعة التي ينتمون إليها، كما تم تصنيف العوامل المؤثرة على ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتشارك المعرفي بالجامعات العربية إلى عاملين رئيسيين هما: العامل التنظيمي والعامل الشخصي.
- دراسة (Bibi & Ali, 2017) هدفت الكشف عن تأثير الدافع للمشاركة، والثقة الشخصية، والمشاركة الوظيفية، والرضا الوظيفي، والالتزام المستمر على سلوك التشارك المعرفي للأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة تكونت من ٣٦٩ أكاديمي ضمن ست جامعات حكومية في باكستان. وأظهرت النتائج وجود تغير بنسبة ٢٤% في سلوك التشارك المعرفي يعزى إلى جميع المتغيرات (الدافع الجوهري، والدافع الخارجي، والثقة الشخصية، والمشاركة الوظيفية، والرضا الوظيفي، والالتزام المستمر)، كما أشارت النتائج بأن المشاركة الوظيفية، والالتزام المستمر كانتا أبرز المؤثرات على سلوك التشارك المعرفي بين الأكاديميين.

- دراسة عنترة (٢٠١٨) هدفت الكشف عن أثر التشارك المعرفي على أداء الأستاذ الجامعي في جامعة قاصدي مرباح بورقلة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما اعتمد على دراسة الحالة من خلال المقابلة والاستبيان كأدوات رئيسة لجمع المعلومات واقتصرت عملية التوزيع على أسلوب العينة العشوائية البسيطة بحيث بلغ تعداد عينة الدراسة ١١٥ مفردة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عال من التشارك المعرفي لدى أساتذة جامعة قاصد مرباح بورقلة، كما أظهرت بأن العلاقة الارتباطية بين التشارك المعرفي وأداء الأستاذ الجامعي علاقة طردية قوية، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر التشارك المعرفي على الأستاذ الجامعي تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس – العمر – الرتبة العلمية – عدد سنوات التدريس – المؤهل العلمي).
- دراسة أحمد والعصيمي (٢٠١٩) هدفت إلى رصد واقع توظيف القدرات التكنولوجية لتعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، والتعرف على معوقاتها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع توظيف القدرات التكنولوجية لتعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف جاء بدرجة مرتفعة، وأن معوقات توظيف القدرات التكنولوجية لتعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف جاء بدرجة مرتفعة، وكان أبرزها غياب وجود خطة تنظيمية للتشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس وكثرة المهام الموكلة إليهم.
- دراسة (Javaid et al., 2020) هدفت فحص موقف أعضاء هيئة التدريس تجاه تشارك المعرفة في جامعات التربية، والكشف عن تأثير العوامل الشخصية والتنظيمية على التشارك المعرفي وفعاليته بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على ٢٤٦ عضو هيئة التدريس يعملون في مختلف جامعات التربية بمقاطعة البنجاب في باكستان. أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس كانوا على دراية بأهمية التشارك المعرفي، كما أظهرت اهتمامهم بمشاركة معارفهم وخبراتهم مع الآخرين. النتائج، علاوة على ذلك أشارت النتائج إلى أن العوامل التنظيمية (الثقة، ونظام المكافآت، والثقافة التنظيمية) لعبت دورًا حيويًا في تعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التشارك المعرفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة، وذلك من خلال رصد متطلبات تعزيز التشارك المعرفي في البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال جمع البيانات حول موضوع الدراسة، واستخدمت الاستبانة للدراسة الميدانية التي تم توجيهها إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من درجة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) في التخصصات العلمية المختلفة لاستطلاع آراؤهم حول متطلبات تعزيز التشارك المعرفي في البحث العلمي بينهم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الاساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ذكور وإناث، وتم اختيار العينة وفقاً لأسلوب العينة المتاحة حيث بلغت ١٩٤ عضو هيئة تدريس، أي ما يعادل ٣١,٧ % من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ عددهم ٦١١ عضو هيئة تدريس، والجدول رقم ١ يبين خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول ١

وصف العينة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المؤية
النوع	ذكر	122	62.9
	أنثى	72	37.1
الدرجة العلمية	أستاذ	34	17.5
	أستاذ مشارك	52	26.8
	أستاذ مساعد	108	55.7
القسم العلمي	نظري	123	63.4
	علمي	32	16.5
	عملي	39	20.1
	الاجمالي	194	100.0

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بهذا الموضوع، وتكونت استبانة استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية حول متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بينهم من ١٢ فقرة بعد التحكيم من الزملاء بالكلية.

ويجاب على الفقرات وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) . وقد تم تصحيح استجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات الاستبانة على النحو الآتي: (موافق = ٣، محايد = ٢، غير موافق = ١) وتم تقسيم درجات المتوسطات الحسابية للفقرات كالتالي :

- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين ١-١,٦٦ تكون ضمن درجة تقدير (منخفضة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين ١,٦٧-٢,٣٣ تكون ضمن درجة تقدير (متوسطة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين ٢,٣٤-٣,٠٠ تكون ضمن درجة تقدير (مرتفعة).

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية الأساسية، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من أجل التأكد من شمولية أداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرة للمحاور، وحذف أو تعديل، أو إضافة ما يرونه مناسباً، وبناء على الملاحظات الواردة من المحكمين، أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية ١٢ فقرة.

ثم قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها ٢٠ عضو هيئة التدريس بكلية التربية الاساسية من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية، وجاءت بوجود ارتباط دال موجب عند مستوى ٠,٠١ بين كل فقرة والدرجة الكلية، والجدول التالي يظهر نتائج التحليل الاحصائي.

جدول ٢

معاملات الارتباط الفقرات بالمحاور التابع لها (ن = ٢٠)

البند	درجة الارتباط
1	.682**
2	.687**
3	.647**
4	.626**
5	.748**
6	.642**
7	.436**
8	.637**
9	.672**
10	.484**
11	.613**
12	.719**

** دال عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد بلغ الثبات ٠,٩٥٩، لذا يتبين أن الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق وثبات تسمح باستخدامها لهذه الدراسة، ويبين جدول ٣ معامل الثبات للأداة.

جدول ٣

معامل الثبات لأداة الدراسة

أداة الدراسة	عدد الفقرات	معامل الثبات
متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس	١٢	٠,٩٥٩

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وذلك وفقا لاسلوب الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج سؤال الدراسة: ما متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظرهم أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي، باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة لفقرات الأداة، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتبة لمقياس متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (ن=١٩٤)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الترتيب
١	من الضروري التشجيع على البحوث البينية التي تعتمد على تشارك المعرفة بين التخصصات المختلفة في المؤسسة	٢,٧٧	٠,٤٨	٩٢,٢	مرتفعة	١
٢	من الضروري أن يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على العمل معا والتشارك المعرفي فيما بينهم	٢,٦٩	٠,٥٨	٨٦,٦	مرتفعة	11
٣	من الضروري أن تهتم الإدارة العليا بتوفير وسائل تساعد على التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس	٢,٧٥	٠,٥٨	٩١,٧	مرتفعة	٥
٤	من الضروري أن تعقد الإدارة العليا بأنشطة دورية لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تفعيل التشارك المعرفي	٢,٦٣	٠,٦٦	٨٧,٦	مرتفعة	8
٥	من المهم أن يستثمر أعضاء هيئة التدريس شبكات التواصل الاجتماعي لنشر المعارف المعلومات ومشاركتها مع زملائهم	٢,٦١	٠,٥٨	٨٧,١	مرتفعة	10
٦	من المهم أن يتم تشجيع البحوث المتميزة في مجال البحوث التشاركية من خلال شهادات التميز	٢,٧٧	٠,٥٦	٩٢,٢	مرتفعة	٣
٧	من الضروري ربط المؤسسة بالمؤسسات الإنتاجية بما يسهل نقل التكنولوجيا والمعرفة	٢,٧٧	٠,٥٥	٩٢,٢	مرتفعة	٢
٨	من الضروري وجود هيكل تنظيمي مرن قائم على توفير الفرص لتبادل المعلومات والمعارف بين أعضاء هيئة التدريس	٢,٨٦	٠,٦١	٨٩,٣	مرتفعة	7
٩	من المهم تكوين فرق عمل تطوعية من أعضاء هيئة التدريس للاستشارات العلمية والمعرفية	٢,٥٠	٠,٧٢	٨٣,٢	مرتفعة	١٢
١٠	من الضروري أن تسهيل الوصول إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها المؤسسة ليستفيد منها أعضاء هيئة التدريس	٢,٧٦	٠,٥٤	٩١,٩	مرتفعة	٤
١١	من المهم ربط الترقيات بإنجاز الأبحاث التشاركية	٢,٦٣	٠,٦٧	٨٧,٦	مرتفعة	9
١٢	من المهم تحويل نتائج البحوث التشاركية التي تتم بالمؤسسة إلى مشروعات يمكن تسويقها	٢,٧١	٠,٦٤	٩٠,٣	مرتفعة	٦
المتوسط الحسابي العام		٢,٦٨	٠,٥١	٨٩,٣	مرتفعة	

يتبين من الجدول ٤ إن المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة تقع جميعها ضمن درجات تقدير مرتفعة، بمتوسطات حسابية بين ٢,٥٠-٢,٧٧، وبأوزان نسبية تراوحت بين ٨٣,٢-٩٢,٢٪، وأبرز هذه الفقرات هي:

- الفقرة ١ ونصها: (من الضروري الاهتمام ببرامج البحوث البينية التي تعتمد على تشارك المعرفة بين التخصصات المختلفة في المؤسسة).
- الفقرة ٧ ونصها: (من الضروري ربط المؤسسة بالمؤسسات الإنتاجية بما يسهل نقل التكنولوجيا والمعرفة).
- الفقرة ٦ ونصها: (ومن المهم أن يتم تشجيع البحوث المتميزة في مجال البحوث التشاركية من خلال شهادات التميز).

حيث يتبين وجود شبه اتفاق بين أفراد العينة فيما يخص هذه الفقرات، فقد تساوي متوسطهم الحسابي حيث بلغ ٢,٧٧، وبوزن نسبي ٩٢,٢٪، مما يدل أنها أهم متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من جهة نظرهم أنفسهم، فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية بين ٢,٥٠، ٢,٧٦، وتقع جميعها ضمن درجة تقدير مرتفعة، مما يدل على الاتفاق الكبير حول فقرات متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس.

ويلاحظ أيضاً بأن العبارة ٩ جاءت في المرتبة الأخيرة ونصها: (من المهم تكوين فرق عمل تطوعية من أعضاء هيئة التدريس للاستشارات العلمية والمعرفية)، وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد يرون بأن ليس لديهم الوقت الكافي للاشتراك في فرق تطوعية للاستشارات العلمية والمعرفية نظراً للأعباء الملقاة على عاتقهم.

وجاءت العبارة ٢ في المرتبة قبل الأخيرة ونصها: (من الضروري أن يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على العمل معا والتشارك المعرفي فيما بينهم)، في حين جاءت العبارة ٥ في المرتبة العاشرة ونصها: (من المهم أن يستثمر أعضاء هيئة التدريس شبكات التواصل الاجتماعي لنشر المعارف المعلومات ومشاركتها مع زملائهم)، وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يستثمروا شبكات التواصل الاجتماعي لنشر المعارف والمعارف والتشارك مع الزملاء رغم وعيهم بأهمية ذلك.

وإجمالاً يشير الجدول ٤ إلى أن المتوسط الحسابي الإجمالي لمتطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بلغ قيمته ٢,٦٨، وبانحراف معياري ٠,٥١، وبوزن نسبي بلغ ٨٩,٣٪، بدرجة تقدير مرتفعة، وكذلك لجميع الفقرات ويدل هذا على إيجابية استجابات أفراد العينة محل الدراسة حول متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس.

التوصيات

- ضرورة وجود قيادة فاعلة قادرة على دعم وتوجيه أعضاء هيئة التدريس نحو مشاركة المعرفة.
- ضرورة قيام صناع القرار الأكاديمي بتوفير هيكل تنظيمي للمؤسسة يتسم بالمرونة بما يضمن توفير الفرص لتبادل المعلومات والمعارف بين أعضاء هيئة التدريس.
- توفير بينية تحتية متكاملة (من مبان، ومختبرات، ومكتبات، وقاعات مجهزة بوسائل تكنولوجية، اشتراكات في قواعد البيانات البحثية...) لتسهيل وصول أعضاء هيئة التدريس للمعلومات والمعارف.
- ضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بتسهيل الوصول إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها ليستفيد منها أعضاء هيئة التدريس.
- تشجيع البحوث المتميزة من خلال التكريم المعنوي والمادي لمن يفعّل التشارك المعرفي من أعضاء هيئة التدريس.

- تكوين فرق عمل تطوعية من أعضاء هيئة التدريس للاستثمارات العلمية والمعرفية في المؤسسة.
- ضرورة ربط مؤسسات التعليم العالي بالمؤسسات الإنتاجية في المجتمع لتسهيل نقل التكنولوجيا والمعرفة.
- من المهم تحويل نتائج البحوث التشاركية التي تتم بمؤسسات التعليم العالي إلى مشروعات يمكن تسويقها.
- ضرورة استثمار شبكات التواصل الاجتماعي لنشر المعارف المعلومات ومشاركتها بين أعضاء هيئة التدريس، وذلك لسهولة استخدامها والوصول إليها.
- ضرورة حث رئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي فيما بينهم.
- ضرورة القيام بكل ما من شأنه تنمية الثقة فيما بين أعضاء هيئة التدريس، كالقيام ببعض الأنشطة الاجتماعية التي تبني وتقوي العلاقات فيما بينهم.
- تسهيل عملية دعم وتمويل الأبحاث العلمية المشتركة كنوع من التحفيز لأعضاء هيئة التدريس للإقدام عليها.
- من المهم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تدويل نتائج البحث العلمي وربط الترقيات في الأبحاث التي يشارك فيها الآخرون.

المراجع

أحمد، محمد جاد حسين والعصيمي، خالد محمد. (٢٠١٩). توظيف القدرات التكنولوجية لتعزيز التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف، *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي*، ٢ (٤)، ١-٦٠.

البلوي، سلمي محمود محمد. (٢٠١٩). درجة ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالثقافة التنظيمية في جامعتي تبوك والملك سعود. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣٨ (١٨٣)، ٥٦١-٦٢٠.

الخطيب، أحمد وزيغان، خالد. (٢٠٠٩). *إدارة المعرفة ونظم المعلومات الإدارية*. عالم الكتاب الحديث.

عبدالحافظ، ثروت عبد الحميد والمهدي، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠١٥). واقع ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على كليات التربية في بعض الجامعات العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٤)، ، ٤٧٩-٥١٧.

عبداللطيف، عماد عبداللطيف محمود. (٢٠٢١). دور التشارك المعرفي في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية بجامعة سوهاج. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، ١٨ (١٠٢)، ٢٤٥-٣٣٣.

عنترة، خمقاني. (٢٠١٨). *أثر التشارك المعرفي على أداء الأستاذ الجامعي دراسة حالة لعينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح بورقلة* [رسالة ماجستير]، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

رجم، خالد ومدوش، ريم وواصل، خولة. (٢٠٢٠). تشخيص مستوى التشارك المعرفي بمؤسسة ليند غاز ورقلة. *مجلة الميادين الاقتصادية*، ٣ (١)، ٧-٢٠. https://doi.org/10.47173/2134-003-001-001

الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني. (٢٠٢٠). القيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ٣ (٢١)، ٣٤١-٤١٦.

الزيات، محمد عواد. (٢٠٠٨). *اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة*. دار صفاء.

سعادة، جودت أحمد والحضرمي، أحمد بن سعيد بن ناصر. (٢٠٢١). واقع تمويل التعليم في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان وتحدياته. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٥ (١٣٥)، ٢٣-٤٦.

الطاهر، أسمهان، منصور، إبراهيم. (٢٠٠٩). *متطلبات مشاركة المعرفة والمعوقات التي تواجه تطبيقها في شركات الاتصالات الأردنية* [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الثالث: إدارة منظمات الأعمال: التحديات العالمية المعاصرة بجامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمّان.

المسعودي، أنغام مسعود العود والدوعان، حامد محمد إبراهيم. (٢٠١٨). أثر البيئة الداخلية على التشارك المعرفي: دراسة ميدانية على العاملين الإداريين في جامعة جدة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٢(٨)، ١-١٨. https://doi.org/10.26389/AJSRP.A010518

Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I. (2015). Knowledge sharing practices as a basis of product innovation: A case of higher education in Iraq. *International Journal of Social Science and Humanity*, *5*(2), 182.

Bibi, S., & Ali, A. (2017). Knowledge sharing behavior of academics in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9 (4), 550-564. https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2016-0077

Bulan, S. J. & Sensuse, D. I. (2012). Knowledge sharing model among academic staffs in universities. *Jurnal Sistem Informasi*, *8*(2), 133-139.

Javaid, J., Soroya, S., & Mahmood, K. (2020). Impact of personal and organizational factors on knowledge sharing attitude of university teachers in Pakistan. *The Electronic Library*, ٣٨(٢), 317-336. https://doi.org/10.1108/EL-05-2019-0121

Lee, J. (2018). The effects of knowledge sharing on individual creativity in higher education institutions: socio-technical view. *Administrative Sciences*, *8*(2), 21.

Noor, N., Dava, N. & Osman, K. (2012). Knowledge Sharing: Education Institution in Malaysia. *International Scholaring and Scientific Research Innovation Malaysia, 6* (12), 342-415.

Zheng, T. (2017). A literature review on knowledge sharing. *Open Journal of Social Sciences*, *5*(03), 51-58.

Wagner, B. A. (2003). Learning and knowledge transfer in partnering: an empirical case study. *Journal of knowledge management*, *7*(2), 97-113. https://doi.org/10.1108/13673270310477315

تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ.محمد بن فوزي الغامدي - وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

Email: mohammad_122@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين تقديراتهم تبعًا لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة ٤٩١ عضو هيئة تدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتوصلت الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة نحو التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل باختلاف متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: تحديات الاعتماد الأكاديمي، معايير الاعتماد الأكاديمي، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، أعضاء هيئة التدريس.

Challenges of applying academic accreditation standards at Imam Abdul Rahman bin Faisal University from the point of view of faculty member

Abstract:

The current study aimed to identify the challenges facing the application of academic accreditation standards at Imam Abdul Rahman bin Faisal University from the point of view of the faculty members, in addition to knowing the differences between their estimates according to gender, academic rank and number of years of experience, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, The study sample amounted to 491 faculty members at Imam Abdul Rahman bin Faisal University, and the study concluded that the challenges facing the application of academic accreditation standards at Imam Abdul Rahman bin Faisal University came to a medium degree, and there were no statistically significant differences in the estimates of the study members towards the challenges that The application of academic accreditation standards at Imam Abdulrahman bin Faisal University faces different variables (gender, academic rank, number of years of experience).

Key Words: Academic Accreditation Standards, Academic Accreditation Challenges, Imam Abdul Rahman Bin Faisal University, Teaching Staff

المقدمة:

اتجهت الكثير من الأنظمة والحكومات إلى الاهتمام بالنظام التعليمي وتحسينه، كونه المقياس الحقيقي لحضارة الأمة ونهضتها في الوقت الحاضر، والذي من خلاله نستطيع رسم صورة لمستقبل مشرق، والحصول على جيل مؤهل، قادر على التفاعل مع معطيات العصر الحديث ومتغيراته، وتعد مؤسسات التعليم الجامعي هي أساس تطور المجتمع، مما يتطلب ضبط جودة التعليم فيها وتحسينه، وفق معايير أكاديمية عالية (حكمي ، ٢٠١٢ : ٤).

ولأهمية دور الجامعات سعت الدول إلى الاهتمام بهذا القطاع، وزيادة مقدرة الجامعات على التغيير، وسرعة الاستجابة، والتكيف مع هذه التغيرات، والاستفادة منها في رفع كفاءة وجودة التعليم الجامعي (فاضل ، ٢٠١١ : ٢).

وتعتبر عملية الاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي، ضمن شروط ومعايير إحدى القضايا المهمة في نظام التعليم المعاصر. (العقيلي ، ٢٠٠١ : ٦١).

وبالنظر للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، نجد أنه قد شهد تطورًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، وتمثل هذا التطور في كثير من الأمور من أهمها: زيادة الجامعات والكليات، وتقدم المدخلات والمخرجات للجامعات، وازدياد عدد الطلاب الراغبين في الالتحاق للدراسة الجامعية.

وعلى الرغم من هذا التطور للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، إلا أن بعض الجامعات تعاني من صعوبة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وأكدت دراسة العضاضي (٢٠١٢) ودراسة إدريس (٢٠١٢)، أن الجامعات تواجه العديد من التحديات، التي تنعكس سلبًا على قدرتها على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بنجاح.

واستجابة لهذه التحديات، صدر قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٩٤) بتاريخ ١٤٣٨/٢/٧ هـ، بالموافقة على الترتيبات التنظيمية لهيئة تقويم التعليم، والمتضمنة أن الهيئة هي الجهة المختصة في المملكة بالتقويم والاعتماد في التعليم والتدريب؛ لرفع جودتهما وكفايتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية.

ـ مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة آل فهيد (١٤٣٣ه : ٥)، بأن التطوير وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، هو أحد الطرق الأكثر فاعلية لإصلاح وتحسين التعليم، وعلى ذلك يشهد التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، منافسة كبيرة في ظل ازدياد أعداد الجامعات والكليات، وبناء على ذلك التنافس، تسعى كل جامعة للتقدم العلمي، والترتيبي بين الجامعات، والارتقاء بالجامعة من خلال تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، ورغم أهمية الاعتماد الأكاديمي، إلا أن تطبيق معاييره يواجه عددًا من الصعوبات والتحديات، فقد أكدت بعض الدراسات على وجود بعض الصعوبات والتحديات، التي تواجه تحقيق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي مثل: دراسة محمد وآخرون (٢٠٠٥)، التي أكدت بوجود صعوبات عند تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، منها ما يتعلق بالأفراد ونقص في كفاءتهم، أو ضعف في حماسهم، وصعوبات أخرى تتعلق بالمؤسسة، مثل: نقص الإمكانات المادية والبشرية.

ورغم أن جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، قد حصلت على الاعتماد الأكاديمي غير المشروط، عام ٢٠١٥م إلى عام ٢٠٢٢م، إلا أن هذا الاعتماد كان وفق المعايير القديمة، ولم يتبق إلا عام واحد على انتهاء هذا الاعتماد، وبالتالي سيتم مراجعة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل مرة أخرى، وفق معايير مختلفة عن السابق، من قبل المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، بغرض الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق المعايير لاعتماد الجامعة، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة.

ـ أسئلة الدراسة:

١- ما التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة؟

- أهداف الدراسة:

- التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على طبيعة الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بين وجهات نظر مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- الرتبة العلمية – عدد سنوات الخبرة).

- أهمية الدراسة:

- تأتي هذه الدراسة متزامنة مع توجه وزارة التعليم نحو الاعتماد الأكاديمي لكافة مؤسسات التعليم تحت مظلة هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تحث على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جميع المؤسسات.
- تعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي تحدثت عن الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (على حد علم الباحث).
- يؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في فتح المجال لمزيد من الدراسات والأبحاث في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية.
- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة الجامعات الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي.
- المساهمة في توفير قاعدة معلوماتية علمية عن تطبيق الاعتماد الأكاديمي وتحدياته وسبل التغلب على هذه التحديات.

- حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** شملت تطبيق هذه الدراسة جميع كليات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق وإجراء هذه الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

- مصطلحات الدراسة:

- الاعتماد الأكاديمي:

يعرف دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة (٢٠٠٩) بأنه: " شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف بها وتؤكد أن البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة ". (دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة، ٢٠٠٩ : ٣٢).

- ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: شروط ومعايير محددة تضعها الجهات المسؤولة عن التعليم لغرض تجويد وتحسين التعليم، والتي من خلال تحقيقها يتحقق الاعتماد للمؤسسة أو البرنامج.

- الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **مفهوم الاعتماد الأكاديمي:** يعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة معترف بها بشأن درجة أو أهداف معينة يراد الوصل إليها، ويحقق قدرًا منشودًا من الجودة " Quality " أو التميز " Excellence ". (مصطفى ، ٢٠٠٩ : ٢٠).

ويعرف الباحث الاعتماد الأكاديمي بأنه: الحصول على الشهادة الرسمية التي تصدرها هيئة اعتماد معترف بها، وتثبت من خلالها بأن المؤسسة أو البرنامج قد حقق جميع متطلبات ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

- أهداف الاعتماد الأكاديمي: The goals of Academic Accreditation:

تتعدد أهداف الاعتماد الأكاديمي نظرًا لأهميته الكبرى وخاصة في التعليم الجامعي، لذلك يوجد الكثير من التصنيفات على أهداف الاعتماد الأكاديمي ولعل منها ما يلي: أشار كل من (طعيمة وآخرون ، ٢٠٠٤)، (محمد وقرني ، ٢٠٠٥)، على أن أهداف الاعتماد الأكاديمي تتمثل في عدة نقاط من أبرزها:

١. مساعدة الجامعات والمؤسسات التعليمية على تحديد أهدافها من خلال عملية التقييم الذاتي، ووضع خطط لتنفيذ وتحقيق ما لم يتحقق منها بعد ذلك.

٢. تحسين الجودة، وكفاءة التعلم العالي، والارتقاء بجودة الجامعات والحفاظ عليها.

٣. توفير مستويات ومعايير مقننة للتقويم تشمل كل جوانب المنظومة التعليمية في المؤسسة.

٤. الوصول إلى أسس وآليات معتمدة لضمان الجودة بمؤسسات التعليم الجامعي.

- أنواع الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم الجامعي:

تميل بعض البحوث إلى دمج الاعتماد الأكاديمي التخصصي ضمن الاعتماد المؤسسي؛ لأن اعتماد المؤسسة يعني ضمنًا الاعتراف بجودة البرامج التعليمية المقدمة، بينما يميل البعض الآخر إلى تقسيم الاعتماد الجامعي إلى ثلاثة أنواع هي: الاعتماد المؤسسي، والاعتماد التخصصي، والاعتماد المهني.

١- الاعتماد العام للمؤسسة (المؤسسي) Institutional Accreditation:

أي "اعتماد المؤسسة ككل وفقًا لمعايير محددة، حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة، وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية " (طعيمة وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٢١).

ويطلق البعض عليه اسم " الاعتماد العام أو الترخيص الأولي "، وهو نوع من أنواع الاعتماد يشتمل على اعتراف بالكيان الشامل للمؤسسة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد التأهيل الأولي والمبدئي للمؤسسة التعليمية باعتبارها وحدات عامة متكاملة، ويمثل الحصول على هذا النوع من الاعتماد الخطوة المهمة والضرورية والأولى للبدء في العمل، والتأكد من إتمام المؤسسة التعليمية للشروط والمعايير العامة.

٢- الاعتماد الأكاديمي المتخصص (البرامجي) Programs Accreditation:

ويقصد به " تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج، ومدى مناسبتها لمستوى الشهادة الممنوحة " (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٤: ٢١).

ويمنح هذا النوع من الاعتماد عادة للبرامج الأكاديمية المتخصصة، كالبرامج الطبية، والهندسية وغيرها، وذلك بعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد المؤسسي، وبعد تخرج أول دفعة على الأقل (أي بعد مرور سنة واحدة من تخرج الدفعة الأولى على الأقل)، لضمان عملية تقويم متكاملة من خلال الفحص الدقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة المراحل، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وأدائهم في الاختبارات الأكاديمية، وتوفر مصادر التعلم مثل: المكتبة والمختبرات.

وهذا النوع من الاعتماد يرتبط في كثير من الأحيان بهيئات الاعتماد الفنية كهيئات اعتماد البرامج التعليمية الهندسية، أو الطبية، أو القانونية، أو هيئات اعتماد البرامج الأخرى مثل: برامج التجارة، أو التربية أو غيرها.

٣- الاعتماد المهني Professional Accreditation:

يختص الاعتماد المهني بالاعتراف بجودة الأشخاص وأهليتهم لمزاولة المهن المختلفة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات الاعتماد المتخصصة، مثل: النقابات أو اتحادات المهن الخاصة بكل مهنة.

وتستهدف اختبارات الإجادة أو الترخيص شرط أن يكون المرشحون لهذه المهنة قد أتقنوا المعرفة التي يحتاجونها؛ لمزاولتها على نحو مسؤول، والذين يجتازون هذه الاختبارات يحصلون على ترخيص لممارسة المهنة، ولا يسمح للمرشحين الآخرين الذين لم يجتازوا الاختبارات بممارسة المهنة.

- معوقات وتحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي:

يرى (العجرش ، ٢٠١٥ : ٣٥ -٣٧)، أنه يمكن تقسيم معوقات الاعتماد الأكاديمي إلى عدة أقسام وهي:

١- معوقات ترتبط بالجوانب الإدارية: ويمكن إجمال تلك المعوقات على النحو الآتي:

طبيعة الهيكل التنظيمي للمؤسسة الذي يعاني من التداخل بين الوظائف المختلفة، ولاسيما الوظائف القيادية، وضعف التناسب بين المسؤوليات المتوقعة، والسلطات الممنوحة من الأفراد العاملين، ووجود التكرار في عدد من المهمات المتعلقة ببعض الوظائف.

- غياب البعد الإنساني في الإدارة، إذ تسود عدد من الممارسات التي تحدث داخل المؤسسات التعليمية، والتي تؤثر في العلاقات الإنسانية في مجمل العمل، حيث يميل البعض إلى التسلط والتخويف.
- قصور في إدارة المؤسسات التعليمية.
- خوف بعض إدارات المؤسسات التعليمية من إخضاع مؤسساتهم إلى الاعتماد لقلة قناعتهم بجدواها، أو تخوفهم من انكشاف بعض ممارساتهم وتركيزهم في خصوصية مؤسساتهم.

٢- معوقات ترتبط بالجوانب التعليمية والمعرفية: إن المؤسسات التعليمية تواجه بعض القصور في جوانب متعددة، أبرزها قلة كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس سواء أكان في الجوانب الشخصية أم في الجوانب المهنية، وعيوب في المقررات، وتدني مستوى الأنشطة الطلابية، وضعف عمليات التقويم، وتدني مستوى البرامج، وضعف روح التجديد لدى التدريسيين، وقلة التبادل الفكري، والافتقار إلى خطط منهجية عملية، ووجود شبه انفصال بين ما تقوم به المؤسسات التعليمية من بحوث، والحاجات المختلفة لمؤسسات المجتمع.

٣- معوقات ترتبط بالجوانب التنظيمية، وتتمثل في:

سيادة ثقافة مقاومة التغير والتجديد التربوي.

- ضعف التعاون بين الأقسام الأكاديمية من جهة، والوحدات الإدارية من جهة أخرى.
- غياب الحرية الأكاديمية، إذ يعاني أعضاء هيئة التدريس من فرض قيود على حريتهم الفكرية في اختيار موضوعاتهم البحثية، وغياب المشاركة في وضع سياسة القسم، والمقررات الدراسية التي يتم تدريسها.
- عجز الثقافة التنظيمية السائدة، إذ تسود ثقافة غير قادرة على الوفاء بمتطلبات ضمان الجودة.

٤- معوقات ترتبط بالجوانب المالية والتمويلية: تتمثل تلك المعوقات في محدودية الموارد المالية، وقلة توافر مصادر بديلة للتمويل، وكذلك القيود المفروضة على الإنفاق، وتعدد الأجهزة الرقابية على المؤسسات التعليمية، وضعف الميزانية المخصصة للمؤسسات التعليمية، وارتفاع التكلفة المالية لتنفيذ إجراءات الاعتماد الأكاديمي.

- إسهامات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تدرك جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل أن نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي، يعتبر أحد أهم الآليات التي تتبعها الجامعات المتقدمة في جميع دول العالم، وانطلاقًا من هذا الوعي، اهتمت الجامعة في الجودة والاعتماد الأكاديمي كثيرًا، وقد حصلت الجامعة على عدد من إنجازات الاعتماد الأكاديمي، سواء على مستوى المؤسسة أو بعض برامج الجامعة وهي كالآتي:

- الاعتماد المؤسسي الكامل وغير المشروط:

حصلت جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل عام ٢٠١٥م، على الاعتماد المؤسسي الكامل وغير المشروط، والممتد لسبع سنوات إلى تاريخ ٢٠٢٢م، إذ نجحت الجامعة في تطبيق جميع معايير الاعتماد الأكاديمي الصادرة عام ٢٠٠٩م.

- الاعتماد الأكاديمي البرامجي:

بعد تحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لجامعة الإمام عبد الرحمن فيصل، واصلت الجامعة جهودها ونجاحاتها، فقد حصلت بعض برامج الجامعة على الاعتماد الأكاديمي البرامجي (الكامل).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية:

دراسة الدريكي (٢٠١٥) بعنوان: واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هدفت الدراسة إلى: التعرف على واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، والمقترحات التي تساهم في التغلب على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تضمنت (٥٢) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددهم (٢٢٠) عضوا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر عينة الدراسة، وجاءت أعلى العبارات " تهتم الجامعة بتحقيق الأدوار المطلوب منها لتطوير المجتمع المحلي"، بدرجة موافق بشدة، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون، بدرجة متوسطة على وجود معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمدينة الرياض، وأن أعلى العبارات في هذا البعد هي عبارة " وجود فجوة بين برامج الكلية ومتطلبات سوق العمل"، جاءت هذه العبارة بدرجة موافق بشدة، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية، على المقترحات التي تساعد في التغلب على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

دراسة مغير وآخرون (٢٠١٥) بعنوان: " توافر معايير الجودة في أداء تدريسي أقسام العلوم العامة/ كليات التربية الأساسية من وجهة نظر طلبتهم "، هدفت هذه الدراسة إلى: بيان مدى توافر معايير الجودة، في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام العلوم العامة – كليات التربية الأساسية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من طلبة أقسام العلوم العامة، وعددهم (٢٠٠) طالبًا من الدراسات الأولية من فروع الفيزياء والكيمياء والأحياء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، في أقسام العلوم العامة لكليات التربية الأساسية، وبدرجات مقبولة، وأن للشهادة العلمية التي يحملها عضو هيئة التدريس، أثر في جودة أدائه التدريسي، وأيضًا للمرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس أثر في جودة أدائه التدريسي.

دراسة الشمري (٢٠١٦): والتي هدفت الدراسة التعرف على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتقديم المقترحات المساعدة للتغلب عليها، ولتحقيق هذه الأهداف، فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدارسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والبالغ عددهم (٢٨١) عضو هيئة تدريس، كما استخدم أسلوب الحصر الشامل، وبلغت عدد الاستجابات (١٠٠) مفردة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: جاءت معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بدرجة عالية، واحتلت المعوقات البشرية، المرتبة الأولى من بين المعوقات وبدرجة عالية، يليها المعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة، والمعوقات المادية بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (٠/٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات مجتمع الدراسة، لمتغير الدورات التدريبية بمجال الاعتماد الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح اللاتي بلغ عدد دوراتهن التدريبية من دورة واحدة إلى ثلاث دورات، في بعد المعوقات البشرية، بينما كانت لصالح الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات، في بعد المعوقات المادية.

دراسة آل الشيخ (٢٠١٧م) بعنوان: تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية وآليات تطويرها في ضوء بعض الدول المتقدمة "رؤية مقترحة "، هدفت الدراسة إلى: التعرف على واقع ومعوقات وآليات، تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، وآليات تطويرها في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، والتوصل إلى رؤية مقترحة لتطويره، ولتحقيق أهدافه استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة بلغت (١٩٦٢) عضوا من القيادات الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس بخمس جامعات سعودية، وهي: (جامعة الملك سعود، المنطقة الوسطى)، (جامعة الملك عبد العزيز، المنطقة الغربية)، (جامعة الملك فيصل، المنطقة الشرقية)، (جامعة الملك خالد، المنطقة الجنوبية)، (جامعة حائل، المنطقة الشمالية)، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أفادت استجابات أفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس بدرجة موافقة "متوسطة "، حول واقع ومعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية وآليات تطويرها، في الجوانب (التنظيمية، والتعليمية، والمالية والبشرية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقًا لمتغير الدرجة العلمية (فئة أستاذ، وأستاذ مشارك)، في واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، وكانت الفروق لصالح فئة أستاذ مشارك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقا لمتغير العمل الحالي بين استجابات فئة (عميد، ووكيل، ورئيس قسم، وعضو هيئة تدريس)، على المحور الثالث المتعلق بآليات تطوير تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في الجامعات السعودية، وكانت الفروق لصالح فئة عميد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقا لمتغير مسمى الجامعة، بين استجابات أفراد عينة البحث من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك خالد على المحور الثاني، المتعلق بمعوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، وكانت الفروق لصالح جامعة الملك سعود، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث، طبقًا لمتغير مسمى الجامعة (الملك سعود، والملك عبد العزيز، والملك فيصل، والملك خالد، وحائل)، على المحور الثالث المتعلق بآليات تطوير تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية طبقا لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة السعدي وآخرون (٢٠١٨)، وهدفت إلى معرفة مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الأندلس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي)، وبلغت عينة البحث (٦٦) إداري وأكاديمي، أي بنسبة (٩٤٪) من مجتمع البحث البالغ (٧٠) إداري وأكاديمي، وتوصل البحث إلى نتائج أهمها: حصول المعايير ككل على متوسط حسابي (٣,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٨٣)، وكان مدى التطبيق (عالية) وأنه لا توجد

فروق دالة إحصائيًا، بين استجابات أفراد عينة البحث، حول مدى تطبيق المعايير، تعزى لمتغيرات البحث المتمثلة بـ(الجنس – المسمى الوظيفي – نوع الكلية – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

دراسة مقابلة (٢٠١٩) وهدفت إلى التعرف على معيقات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القادة الأكاديميين، كما هدفت إلى معرفة السبل المقترحة التي تسهم في تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) قائدًا أكاديميا في الجامعات الأردنية، في الفصل الدراسي الصيفي من العام ٢٠١٨/ ٢٠١٩، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٣٠) فقرة، وتم استخدام المقابلة الشخصية لتحديد السبل المقترحة، التي قد تسهم في تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لوجود المعيقات، جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٣٧)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (a=0.05)، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية، وبينت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (a=0.05)، تعزى لأثر متغير الجامعة عدا مجال (معيقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس) لصالح الجامعات الخاصة، وأيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المتوسطات الحسابية لمتغير المسمى الوظيفي لصالح (نائب عميد).

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

دراسة Suchanek, Pietzonka, Kunzel,Futterer (2012)، وهدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على آثار وحدود الاعتماد الأكاديمي كأداة لرصد الإصلاح في برامج الدراسة، وذلك في سياق الإصلاحات التي تمت في التعليم العالي

الألماني في إطار "إعلان بولونيا"، واستخدمت الدراسة منهجية تحليل الوثائق حيث تم فحص 1380 قرار اعتماد اتخذت في ولاية ساكسوني الفيدرالية في ألمانيا بين يوليو 2004 وديسمبر 2009، كما أرسلت استبيانات لنواب رؤساء جامعات ومفوضي "إعلان بولونيا"، ومديري "ضمان الجودة"، ومسؤولي برامج الدراسة، وطلب من المشاركين إضافة إلى ذلك تقديم اقتراحات لتحسين عملية الاعتماد الخارجي بشكل خاص، كما أجريت مقابلات مع قيادات عليا في 36 معهد تعليم عال، وذلك بهدف توفير فهم أفضل لما إذا كان الاعتماد يدعم أهداف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وأجريت مقابلات أيضا مع 24 طالبا من 10 مؤسسات تعليم عال يمثلون مختلف البرامج الدراسية، كشفت نتائج الدراسة عن أوجه قصور في تنفيذ عملية الاعتماد، تتعلق بجدوى متطلبات البرامج والشفافية والتوثيق، وضعف عملية الإدارة الداخلية لضمان الجودة، واتجاهات سلبية لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه "إعلان بولونيا"، والافتقار للموارد البشرية والمادية، والافتقار للتوجيه والنصح أثناء عملية الاعتماد، والافتقار للمعرفة والكفايات اللازمة والفهم اللازم للاعتماد لدى العاملين في الجامعات، وكذلك العاملين في هيئات الاعتماد وضمان الجودة، كما أظهر بعض القيادات الجامعية تخوفهم من التأثير السلبي لعملية الاعتماد على استقلالية الجامعات، وأشار

آخرون إلى وجود معايير مختلفة لدى هيئات الاعتماد المختلفة وإلى الاختلاف بين هذه المعايير وبين المتطلبات الرسمية التي تفرضها الجهات الحكومية المحلية والفيدرالية.

دراسة Pham (2014) وهدفت هذه الدراسة إلى : تقصي الآثار الفعلية للاعتماد المؤسسي والبرامجي من منظور أعضاء هيئة التدريس في كليتين للتدريب المهني في فيتنام، حيث تكونت عينة الدراسة من (65) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكليتين، استخدمت في الدراسة الاستبانة كما أجريت مقابلات مع ثمانية مشاركين، وأشارت النتائج

أن لدى المشاركين اتجاها إيجابيا نحو عملية الاعتماد يتمثل في زيادة أعضاء هيئة التدريس بضمان الجودة والحفز للتغيير والإثراء، وتحسين الممارسات الإدارية، ولكن هناك تخوف من تحول عملية الاعتماد إلى المساءلة بدلاً من التحسين، وتخوف بعض المشاركين من ألا تؤدي عملية الاعتماد إلى ارتقاء ملموس بجودة التعليم والتعلم أو سمعة المؤسسة، كما أعرب آخرون عن هواجس تتمثل في أن الآثار الإيجابية لعملية الاعتماد قد تكون مؤقتة وليست طويلة الأمد، والاستنتاج الذي انتهى إليه الباحث هو أنه بالرغم من أن عملية الاعتماد قد حققت بعض النجاح إلا أنه لا يزال هناك فجوة بين السياسة والواقع.

دراسة Taylor (2018) وهدفت هذه الدراسة إلى : رصد التغيرات التي طرأت على معايير الاعتماد لدى وكالات الاعتمادات الأمريكية بين عامي 2000 و2017 بعد أن أصبحت هذه الوكالات تمنح الاعتماد عبر العالم ولم يعد عملها يقتصر على الولايات المتحدة من أجل هذا الغرض، تم جمع وتحليل المعلومات حول محتوى معايير الاعتماد وكيف تغيرت منذ 2000، بعد أن تزايد عدد انخراط هيئات الاعتماد الأمريكية في الاعتماد الدولي للجامعات، استخدمت الباحثة منهجية تحليل المحتوى النوعي لـ14 وثيقة بمعدل 2 وثيقة لكل هيئة اعتماد انخرطت في عملية اعتماد خارج الولايات المتحدة، وأشارت النتائج إلى أن قوائم المعايير لم تتغير ولكن كان هناك اختلاف في ترتيب بنود قوائم المعايير قد يعزى إلى انخراط تلك الهيئات في عمليات الاعتماد خارج الولايات المتحدة، ولقد كان الترتيب على النحو التالي في 2000: الموارد والمرافق ثم المنهج والتعليم يليها الإدارة والحوكمة ثم الطلبة ثم الرسالة والأهداف ثم أعضاء هيئة التدريس ثم الأخلاق والنزاهة وأخيراً التقييم، أما في 2017 فكان الترتيب هكذا:

المنهج والتعليم يليه الإدارة والحوكمة ثم الطلاب ثم الأخلاق والنزاهة ثم الموارد والمرافق ثم التقييم ثم الرسالة والأهداف، وأخيراً أعضاء الهيئة التدريسية.

دراسة Hail, Hurst, Chang & Cooper (2019) وهدفت هذه الدراسة إلى : تقصي تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين من قبل مجلس اعتماد إعداد المعلمين، Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) ، وأثر ذلك على الموارد بما فيها الموارد البشرية، والروح المعنوية للمعلمين، وشارك 54 من أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميد ويست الأمريكية، واستخدمت الدراسة الاستبيانات والمقابلات، وأشار المشاركون إلى أن عملية الاعتماد الأكاديمي مهمة لتعزيز المكانة العلمية للمؤسسة الأكاديمية وسمعتها، ولكنهم تساءلوا حول قدرتها في إحداث التغيير، كما أشاروا إلى أن عبء عضو هيئة التدريس يعد عائقا ما لم يتم تعويضهم عن ذلك، وخرجت الدراسة بثلاث توصيات، الأولى ضرورة أن يكون لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من أصحاب المصلحة صوت قوي في عملية الاعتماد، تثمين دور العاملين في عملية الاعتماد، وأن تخصص المؤسسات موارد كافية وفعلية للعملية برمتها، إضافة إلى

ذلك على الجامعات أن تستخدم الدروس المتعلمة من عملية الاعتماد ومخرجاتها لتعزيز برامج التغيير والسياسات عند الضرورة؛ لضمان التحسين المستمر.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: تماشيًا مع طبيعة الدراسة، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالي، من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (ذكور – إناث)، والبالغ عددهم (١٦٠٧) عضوًا، وفق آخر إحصائية لدى الموارد البشرية بالجامعة، وقام الباحث باختيار عينة بطريقة عشوائية، حيث قام بإرسال الاستبانات الورقية، حتى حصل على عدد (٤٩١) من الاستبانات

الصالحة للتحليل الإحصائي، بنسبة بلغت (٣٠,٥٪) من مجتمع الدراسة، وفيما يلي خصائص أفراد الدراسة وفقًا لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول١

توزيع أفراد الدراسة وفق متغيراته

الجنس	التكرار	النسبة	الرتبة العلمية	التكرار	النسبة	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
ذكر	٢٥٩	٥٢,٧	أستاذ مساعد	٢٣٦	٤٨,١	أقل من ٥ سنوات	٢٦	٥,٣
أنثى	٢٣٢	٤٧,٣	أستاذ مشارك	١٥٥	٣١,٥	من ٥-١٠ سنوات	٢٨٦	٥٨,٢
			أستاذ	١٠٠	٢٠,٤	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٩	٣٦,٥
المجموع	٤٩١	١٠٠٪	المجموع	٤٩١	١٠٠٪	المجموع	٤٩١	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق، أن ما نسبته (٥٢,٧٪) من الذكور، وهم الفئة الأكبر في أفراد الدراسة، في حين أن ما نسبته (٤٨,١٪) من الأساتذة المساعدين، وهم الفئة الأكبر في أفراد الدراسة، كما أن (٥٨,٢٪) من ذوي الخبرة من ٥-١٠ سنوات

الجنس	التكرار	النسبة	الرتبة العلمية	التكرار	النسبة	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
ذكر	٢٥٩	٥٢,٧	أستاذ مساعد	٢٣٦	٤٨,١	أقل من ٥ سنوات	٢٦	٥,٣
أنثى	٢٣٢	٤٧,٣	أستاذ مشارك	١٥٥	٣١,٥	من ٥-١٠ سنوات	٢٨٦	٥٨,٢
			أستاذ	١٠٠	٢٠,٤	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٩	٣٦,٥
المجموع	٤٩١	١٠٠٪	المجموع	٤٩١	١٠٠٪	المجموع	٤٩١	١٠٠٪

أداة الدِّراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات

الَّلازمة للدراسة، وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيِّرات الوظيفيَّة لأفراد الدراسة.

الجزء الثَّاني: ويقيس التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويشتمل على (٢٢) عبارة وتم تقسيمه إلى أربعة أبعاد.

وصيغت العبارات وفقًا لمقياس خماسي على النحو التالي: (عالية جدًّا/ عالية/ متوسطة/ منخفضة/ منخفضة جدًّا).

صدق الأداة: قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة من خلال الصدق الظاهري للأداة عن طريق عرضها في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات،

وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (٤٠) من أساتذة الجامعات السعودية، وبعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين، قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة،

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمحور، وأشارت النتائج إلى أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الأول، في استبانة الدِّراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة، تم استخدام معمل ألفا كرونباخ، وتبين أن ثبات جميع أبعاد الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ، لجميع محاور الدراسة ما بين (٠,٨٢٩ إلى ٠,٩١٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٠٣)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميد

تصحيح أداة الدِّراسة:

جدول٢

مقياس الاستبانة

الاستجابة	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول٣

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسِّطات
عالية جدًّا	من ٤,٢١-٥,٠٠
عالية	من ٣,٤١-٤,٢٠
متوسطة	من ٢,٦١-٣,٤٠
منخفضة	من ١,٨١-٢,٦٠
منخفضة جدًّا	من ١,٠٠-١,٨٠

أساليب تحليل البيانات:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون(Pearson).
- تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-Test)، لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية، في استجابات أفراد الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين (ذكر، أنثى).
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- تم استخدام اختبار أقل فرق دال (Least Significant difference) (LSD)، لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد الدراسة، باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية، التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، في حالة إذا ما وضح وجود فروق، من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي.

إجابة السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه تطبيق الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أولًا: التحديات التنظيمية والإدارية

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لدرجة تحدي تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على عبارات بُعد التحديات التنظيمية والإدارية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الرتبة
٣	وجود فجوة بين برامج الجامعة ومتطلبات سوق العمل	٤,٣٧	٠,٨٩٦	عالية جدًّا	١
٤	قلة الاستفادة من تجارب الجامعات المعتمدة أكاديميًّا محليًّا ودوليًّا	٤,٣٠	١,٠٦٤	عالية جدًّا	٢
٥	قصور في المتابعة من قبل إدارة الجامعة بما يخص الاعتماد الأكاديمي	٢,٣١	١,٢٦٢	متوسطة	٣
٢	مركزية الإدارة العليا في الجامعة	٢,٠٧	١,١٥٠	متوسطة	٤
١	ضعف استجابة إدارة الجامعة في توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي	١,٨٢	١,٠٩٣	متوسطة	٥
المتوسط العام		٢,٩٨	٠,٦٣٨	متوسطة	

من الجدول السابق يتبين أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، يرون أن درجة التحدي (للتحديات التنظيمية والإدارية) جاءت بدرجة متوسطة لهذا التحدي، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨ من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٣)، وهي (وجود فجوة بين برامج الجامعة ومتطلبات سوق العمل) في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٣٧ من ٥,٠٠)، ويعزو الباحث سبب هذه الفجوة، إلى وجود الكثير من التخصصات في الجامعة غير متوافقة مع متطلبات سوق العمل، مما تسبب في زيادة البطالة وتكدس الخريجين دون وظائف، فعلى سبيل المثال: تخصص (الصفوف الأولية)، تم استحداثه في الجامعة قبل عدة سنوات، وتخرج فيه المئات من الطلاب والطالبات في مرحلة

البكالوريوس، ولكن لم تأتي الموافقة على هذا التخصص في الخدمة المدنية، وتم إلغاؤه من جميع الجامعات، مما سبب بعض المشاكل لدى خريجي هذا التخصص، وهذا لا ينطبق على جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، ولكن يمكن تعميم هذا الحال في غالبية الجامعات بالمملكة العربية السعودية، في حين جاءت العبارة رقم (١)، وهي (ضعف استجابة إدارة الجامعة في توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي) في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (١,٨٢ من ٥,٠٠).

ثانيًا: التحديات البشرية

جدول٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لدرجة تحدي تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على عبارات بُعد التحديات البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الرتبة
١١	ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد الأكاديمي	٤,٣٠	١,٢٨٩	عالية	١
٨	قصور في مشاركة جميع العاملين في تطبيق الاعتماد الأكاديمي	٣,٨٤	١,٣٩٣	عالية	٢
١٠	قلة اشتراك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية	٣,٦٩	١,٥٤٦	متوسطة	٣
٧	غياب العمل الجماعي وروح الفريق	٣,٣٤	١,٦٤٦	متوسطة	٤
٦	مقاومة العاملين للتغيير	٣,٢٠	١,٦٥٢	متوسطة	٥
٩	قصور في فهم أعضاء هيئة التدريس لمعايير الاعتماد الأكاديمي	٢,١٤	١,٠٣٤	منخفضة	٦
	المتوسط العام		٣,٤٢	٠,٧٤٣	عالية

من الجدول السابق يتبين أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، يرون أن درجة التحدي (للتحديات البشرية) جاءت بدرجة عالية لهذا التحدي، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢ من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (١١)، وهي (ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد الأكاديمي) في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٣٠ من ٥,٠٠)، ويرى الباحث أن عينة الدراسة، يرون أن أعضاء هيئة التدريس غير مقتنعين بالاعتماد الأكاديمي، ويفسر الباحث ذلك، بأن عضو هيئة التدريس عمله مستمر سواء أتى الاعتماد الأكاديمي أو لم يأتي، وأن الجامعة التي يعمل بها قد يرحل منها في يوم من الأيام إلى جامعة أخرى، وأن عضو هيئة التدريس بطبيعته البشرية يرفض التغيير والتطوير، ويلتزم بالأنماط والأساليب التقليدية في التدريس، التي اعتاد عليها لسنوات طويلة، وغيرها من الأسباب، التي أدت إلى ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد الأكاديمي، كما جاءت العبارة رقم (٩)، وهي (قصور في فهم أعضاء هيئة التدريس لمعايير الاعتماد الأكاديمي) في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٢,١٤ من ٥,٠٠)، وبدرجة تأثير تشير إلى (منخفضة)، ويرى الباحث بأن عضو هيئة التدريس، لا ينقصه فهم معايير الاعتماد الأكاديمي، فهي معايير واضحة لدى الجميع، ولا يمكن أن يكون هنالك قصور في فهمها.

ثالثًا: التحديات المادية

جدول٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لدرجة تحدي تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على عبارات بُعد التحديات المادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الرتبة
١٤	قلة توفر المباني المناسبة لتحقيق الاعتماد الأكاديمي	٤,٣٠	١,٠١٦	عالية جدًّا	١
١٦	محدودية الكتب والمراجع في مكتبات الجامعة	٣,٩٥	١,٢١٠	عالية	٢
١٣	التكلفة المرتفعة لتنفيذ إجراءات ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي	٢,١٤	١,٠٥٦	منخفضة	٣
١٥	ضعف الدعم المالي لإجراء الأبحاث في الجامعة	٢,١٣	١,٠٢٧	منخفضة	٤
١٢	قلة المخصصات المالية اللازمة لتحقيق الاعتماد الأكاديمي في الجامعة	١,٩٩	١,٠٩١	منخفضة	٥
	المتوسط العام		٢,٩٠	٠,٤٧١	متوسطة

من الجدول السابق يتبين أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، يرون أن درجة التحدي (للتحديات المادية) جاءت بدرجة متوسطة لهذا التحدي، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٠ من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (١٤)، وهي (قلة توفر المباني المناسبة لتحقيق الاعتماد الأكاديمي) في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٣٠ من ٥,٠٠)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود مباني قديمة في الجامعة، مثل: مبنى كلية التربية في الدمام، ومباني كليات البنات في الدمام أيضًا، وبعض مباني الجامعة في الراكة، كما جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي (قلة المخصصات المالية اللازمة لتحقيق الاعتماد الأكاديمي في الجامعة) في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (١,٩٩ من ٥,٠٠)، وبدرجة تأثير تشير إلى (منخفضة)، ويرى الباحث أن السبب في ذلك هو حرص الجامعة على توفير المخصصات المالية، التي تسهم في تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي بدرجة كبيرة.

رابعًا: تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع

جدول رقم٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لدرجة تحدي تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على عبارات بُعد تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الرتبة
١٨	ضعف الدعم اللازم لأبحاث الاعتماد الأكاديمي داخل الجامعة	٤,٢٥	١,٠١١	عالية جدًّا	١
٢٠	قلة وجود مراكز بحثية تابعة للجامعة	٤,٢٣	٠,٩١٧	عالية جدًّا	٢
١٩	ضعف اهتمام الجامعة بربط برامجها بسوق العمل	٤,١٨	٠,٩١١	عالية	٣

من	٢١	محدودية الوسائل البحثية المعينة على إجراء الأبحاث العلمية	٣,٠٠	١,٥٠٠	متوسطة	٤
	١٧	زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس على حساب البحث العلمي	٢,١٦	١,٢٦٨	منخفضة	٥
	٢٢	قلة البرامج والمبادرات التي تخدم المجتمع المحلي	٢,١٢	١,٠٥٠	منخفضة	٦
	المتوسط العام			٣,٣٢	٠,٤٦٧	متوسطة

الجدول السابق يتبين أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، يرون أن درجة التحدي (لتحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع) جاءت بدرجة متوسطة لهذا التحدي، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢ من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (١٨)، وهي (ضعف الدعم اللازم لأبحاث الاعتماد الأكاديمي داخل الجامعة) في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٢٥ من ٥,٠٠)، ويفسر الباحث سبب حصول هذه الفقرة على درجة (عالية جدًّا) بسبب التكاليف المرتفعة لإجراء مثل هذه الأبحاث، كما جاءت العبارة رقم (٢٢)، وهي (قلة البرامج والمبادرات التي تخدم المجتمع المحلي) في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٢,١٢ من ٥,٠٠)، وبدرجة تأثير تشير إلى (منخفضة) ، ويرى الباحث أن السبب في ذلك، هو أن الجامعة تقوم بدور فعال في إقامة البرامج والمبادرات، التي توضح أهمية الاعتماد الأكاديمي، ودوره في خدمة المجتمع المحلي، وفيما يلي ترتيب جميع هذه التحديات.

جدول رقم٨

استجابات أفراد الدراسة على جميع التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات درجة التحدي

أبعاد الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الترتيب
التحديات التنظيمية والإدارية	٢,٩٨	٠,٦٣٨	متوسطة	٣
التحديات البشرية	٣,٤٢	٠,٧٤٣	عالية	١
التحديات المادية	٢,٩٠	٠,٤٧١	متوسطة	٤
تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع	٣,٣٢	٠,٤٦٧	متوسطة	٢
المتوسط الحسابي العام	٣,١٧	٠,٣٩٥	متوسطة	

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الدريكي، ٢٠١٥م)، التي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة، موافقون بدرجة متوسطة على وجود معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمدينة الرياض.

وكذلك اتفقت مع دراسة (آل الشيخ، ٢٠١٧)، التي توصلت إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة، من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة موافقة "متوسطة "، حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود معوقات يجب الوقوف عليها بالجامعات السعودية تحول دون تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي وهذا ما أشارت إليه معظم الدراسات التي تناولت هذه المعوقات داخل الجامعات السعودية.

وأيضًا اتفقت مع دراسة (مقابلة، ٢٠١٩)، التي توصلت إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة، لوجود المعيقات جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة (الشمري، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن المعوقات البشرية جاءت بالمرتبة الأولى من بين المعوقات وبدرجة عالية، يليها المعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة، والمعوقات المادية بدرجة متوسطة. وكذلك اتفقت مع دراسة Suchanek, Pietzonka, Kunzel,Futterer (2012) التي أشارت إلى أن هناك أوجه قصور في تنفيذ عملية الاعتماد، تتعلق بجدوى متطلبات البرامج والشفافية والتوثيق، وضعف عملية الإدارة الداخلية لضمان الجودة، واتجاهات سلبية لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه "إعلان بولونيا"، والافتقار للموارد البشرية والمادية، والافتقار للتوجيه والنصح أثناء عملية الاعتماد، والافتقار للمعرفة والكفايات اللازمة والفهم اللازم للاعتماد لدى العاملين في الجامعات، وكذلك العاملين في هيئات الاعتماد وضمان الجودة، كما أظهر بعض القيادات الجامعية تخوفهم من التأثير السلبي لعملية الاعتماد على استقلالية الجامعات.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو التحديات التي تواجه تطبيق المعايير تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

جدول٩

اختبار (ت) (Independent Sample T-Test)، لمعرفة الفروق في آراء عينة الدراسة نحو التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير الجنس

أبعاد محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التنظيمية والإدارية	ذكر	٢٥٩	٢,٩٥	٠,٥٦٠	١,٠٧٢-	٤٨٩	٠,٢٨٤
	أنثى	٢٣٢	٣,٠١	٠,٧١٥			غير دالة
التحديات البشرية	ذكر	٢٥٩	٣,٤٠	٠,٧٣٣	١,١١٩	٤٨٩	٠,٢٠٧
	أنثى	٢٣٢	٣,٤٢	٠,٧٤٣			غير دالة
التحديات المادية	ذكر	٢٥٩	٢,٩٠	٠,٤١٠	٠,٠٩٢-	٤٨٩	٠,٩٢٧
	أنثى	٢٣٢	٢,٩٠	٠,٥٣١			غير دالة
تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع	ذكر	٢٥٩	٣,٣٥	٠,٣٩٩	١,١٧٠	٤٨٩	٠,٢٤٢
	أنثى	٢٣٢	٣,٣٠	٠,٥٣٤			غير دالة
الدرجة الكلية لجميع التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي	ذكر	٢٥٩	٣,١٩	٠,٣٤٧	١,٣٤٦	٤٨٩	٠,٢٧٩
	أنثى	٢٣٢	٣,١٦	٠,٤٤١			غير دالة

يتبين من الجدول السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة، نحو جميع التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، باختلاف متغير الجنس، وقد يرجع ذلك إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة، من الذكور والإناث يواجهون نفس التحديات، التي تؤثر على تطبيق تلك المعايير على أرض الواقع، وبالتالي فلا يوجد اختلاف دال في آراء عينة الدراسة من الذكور أو الإناث، نحو هذه التحديات ودرجة تأثيرها في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (اللوقان، ٢٠١٥)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية،

حول درجة تأثيرها في تحقيق الاعتماد الأكاديمي، في المعوقات التنظيمية والإدارية، والمعوقات البشرية تعود لاختلاف نوع العينة، وأيضًا اتفقت مع دراسة (العزام، ٢٠١٦)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

ثانياً: الفروق باختلاف الرتبة العلمية:

جدول ١٠

اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)، لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، نحو التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، تبعًا إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية

أبعاد ومحاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التحديات التنظيمية والإدارية	بين المجموعات	٧,٤٣٥	٢	٣,٧١٨	١,٤٥٠	٠,١٥٨
	داخل المجموعات	١٩١,٩٨١	٤٨٨	٠,٣٩٣		غير دالة
	المجموع	١٩٩,٤١٧	٤٩٠			
التحديات البشرية	بين المجموعات	٤,٠٥٣	٢	٢,٠٢٦	١,٧١٦	٠,٢٢٥
	داخل المجموعات	٢٦٦,١٣٣	٤٨٨	٠,٥٤٥		غير دالة
	المجموع	٢٧٠,١٨٦	٤٩٠			
التحديات المادية	بين المجموعات	٠,١٩١	٢	٠,٠٩٦	٠,٤٣٠	٠,٦٥١
	داخل المجموعات	١٠٨,٤٧٧	٤٨٨	٠,٢٢٢		غير دالة
	المجموع	١٠٨,٦٦٨	٤٩٠			
تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع	بين المجموعات	١١,٠٧٦	٢	٥,٥٣٨	١,١٦٤	٠,٣٠٢
	داخل المجموعات	٩٥,٩٥٩	٤٨٨	٠,١٩٧		غير دالة
	المجموع	١٠٧,٠٣٦	٤٩٠			
التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	بين المجموعات	٣,٥١٧	٢	١,٧٥٨	١,٧٧٤	٠,١٤٦
	داخل المجموعات	٧٢,٨٧٨	٤٨٨	٠,١٤٩		غير دالة
	المجموع	٧٦,٣٩٥	٤٩٠			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في استجابات أفراد الدراسة نحو جميع التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تعزى لمتغير الرتبة العلمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس، يدركون هذه التحديات، ويعرفون مدى تأثيرها في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بدرجات متقاربة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الورثان، والزكي، ٢٠١٣)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات، تعزى لمتغير الصفة الوظيفية.

ثالثاً: الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم١١

اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، نحو التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، تبعًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

أبعاد ومحاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التحديات التنظيمية والإدارية	بين المجموعات	٥,٣٥٤	٢	٢,٦٧٧	١,٧٣٢	٠,١٥٣
	داخل المجموعات	١٩٤,٠٦٣	٤٨٨	٠,٣٩٨		غير دالة
	المجموع	١٩٩,٤١٧	٤٩٠			
التحديات البشرية	بين المجموعات	٤,٠٤١	٢	٢,٠٢٠	٢,٧٠٥	٠,٠٩٥
	داخل المجموعات	٢٦٦,١٤٥	٤٨٨	٠,٥٤٥		غير دالة
	المجموع	٢٧٠,١٨٦	٤٩٠			
التحديات المادية	بين المجموعات	١,٥٥١	٢	٠,٧٧٦	٢,٥٣٤	٠,٠٩٨
	داخل المجموعات	١٠٧,١١٦	٤٨٨	٠,٢٢٠		غير دالة
	المجموع	١٠٨,٦٦٨	٤٩٠			
تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع	بين المجموعات	٤,٥٠٦	٢	٢,٢٥٣	٢,٧٢٣	٠,٠٨١
	داخل المجموعات	١٠٢,٥٣٠	٤٨٨	٠,٢١٠		غير دالة
	المجموع	١٠٧,٠٣٦	٤٩٠			
التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	بين المجموعات	٢,٨٨٨	٢	١,٤٤٤	١,٥٨٧	٠,١٧١
	داخل المجموعات	٧٣,٥٠٦	٤٨٨	٠,١٥١		غير دالة
	المجموع	٧٦,٣٩٥	٤٩٠			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد الدراسة، حول جميع التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويفسر الباحث ذلك أن هذه التحديات واضحة لجميع أفراد عينة الدراسة، على اختلاف خبرتهم الأكاديمية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الورثان، والزكي، ٢٠١٣)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

- تبني برامج التحفيز التي تسهم في تشجيع أعضاء هيئة التدريس، على المشاركة في المؤتمرات العلمية.
- ضرورة توفير الإمكانات المادية والتقنية اللازمة لتحقيق الاعتماد الأكاديمي.
- تكثيف برامج الدعم المادية الملائمة، لإجراء الأبحاث العلمية في مجال الاعتماد الأكاديمي.
- العمل على توافر التقنيات الحديثة والإمكانات اللازمة؛ لتحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي بالجامعة.
- ضرورة وضع آلية واضحة للتعريف بطرق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، حتى تصبح واقعًا ملموسًا على أرض الواقع.

قائمة المراجع :

- أولًا المراجع العربية :

إدريس، ثابت عبد الرحمن (٢٠١٢). معوقات إدارة الجودة والاعتماد في الجامعات المصرية الحكومية وفقًا لإدراكات القيادات الأكاديمية دراسة تطبيقية، **مجلة آفاق جديدة**، العدد الأول.

الدريكي، عبد العزيز (٢٠١٥). **واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

آل الشيخ، علي (٢٠١٧). **تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية واليات تطويرها في ضوء بعض الدول المتقدمة "رؤية مقترحة".** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

آل فهيد، غدير (١٤٣٣). **تطوير برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض، السعودية.

حكمي، عبد الملك بن علي عثمان (٢٠١٢). **معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك خالد وسبل التغلب عليها.** رسالة ماجستير غير منشورة بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

السعدي وآخرون، (٢٠١٨). مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الأندلس. **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٦ (١٥).

الشمري، البندري (٢٠١٦). **معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.

العجرش، حيدر (٢٠١٥). **الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي**، عمان، الأردن، دار الرضوان للنشر.

العضاضي، سعيد (٢٠١٢). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية. اليمن. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، اليمن. ٩، ٦٦-٩٧.

العقيلي، وصفي (٢٠٠١). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٠٩). **دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية**، السعودية، الرياض.

طعيمة وآخرون، (٢٠٠٤). **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، القاهرة، دار الفكر العربي.

فاضل، مهاء (٢٠١١). **إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة، السعودية.

محمد وآخرون، (٢٠٠٥، ٢٤-٢٥ يناير). استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول، **دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"**، كلية التربية بني سويف- جامعة القاهرة.

مغير، عباس حسين والسلطاني، نسرين حمزه وعباس، وفاء عبد الرزاق (٢٠١٥). توافر معايير الجودة في أداء تدريسي أقسام العلوم العامة/ كليات التربية الأساسية من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العراق.

مصطفى، عبد العظيم (٢٠٠٩، ٨-٩ أبريل). **الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والأجنبية (دراسة تحليلية)**، المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع. بعنوان "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول). جامعة المنصورة- كلية التربية النوعية.

مقابلة، إيمان (٢٠١٩). **معيقات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية وسبل التغلب عليها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Akiyoshi, Y (2004). Current Debates on Standers , Criteria and Indicators Used in Program Accreditation and Quality Assess-ment in Japan , In UNESCO , Studies on Higher Education: Indica-tors for Institutional and Programme Accreditation in Higher, Ter-tiary Education , Bucharest .
- Gomes, Stacy L.(2006). Best Practices OF outcomes-Based Accreditation to Support Institutional Improvement. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Laverne at California. UMI Number:3199777. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.
- Hartly, .R &Virkus, S. (2003). Approaches to Quality Assurance and Accreditation of LIS Programs : Expriences from Estonia and United Kingdom . Joumal of Education for Information . Vol .21,31-48
- Hail, C., Hurst, B., Chang, C., &Cooper, W., (2019) Accreditation in Education: One Institution's Examination of Faculty Perceptions, Critical Questions in Education, 10(1:17-29).
- Japan University Accreditation Association .(2004). Accreditation available at: http://www.Ingaahe.n1/public/
questionnaires/a62.html.
- Pham, T., (2014) Institutional Staff Perceptions on the Impact of Accreditation: A Study in Tow Vietnamese Vocational Training Colleges, MASTERS Thesis, Victoria University of Wellington, Australia.
- Pond, W. (2002). Twenty first century Education and Training Implication for Quality Assurance, The Internt and higher Education.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Kunzel, R., & Futterer, T., (2012) The Impact of Accreditation on the reform of study programs in Germany, Higher Education Management and Policy, 24(1): 1-25.
- Sherman, R. & Seddon, D. (2010). Challenges for Accreditation, The Uk Experience, European Journal of Engineering Education, Vol. 35, No. 4 Aug.
- Sykes, C. (2003). Community College Administrators' Perception of the Accreditation Process in the State of Illinois " Dissertation Abstracts International , A 64 , (11) , 3939 .
- Synder, Jan E. (2006). Revising lowa Accreditation Process for Community Colleges: A Case Study. Unpublished Doctoral Dissertation, lowa State University. UMI Number:3243843. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.
- Taylor, C., (2018). Doctoral Thesis, Lehigh University.
https://preserve.lehigh.edu/etd/4256.

ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل: دراسة نوعية

د. منى نايف صقر الشمري - إدارة تعليم منطقة حائل - المملكة العربية السعودية

Email: nofaa30@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي الذي يركز على وصف الظاهرة والفهم العميق لها، وتم تطبيق الدراسة على عينة من قائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل من خلال إجراء مقابلات نوعية متعمقة شبه مقننة على عينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدد من الممارسات للقيادة التشاركية في مجالات المشاركة في المهام القيادية، والعلاقات الإنسانية، وتفويض السلطة، والاتصال وبناء المعلومات، كما توصلت الدراسة إلى معوقات بشرية وتنظيمية لتطبيق القيادة التشاركية، وإلى سبل تعزيز ممارسات القيادة التشاركية في مدارس المرحلة الثانوية. وعليه خرجت الدراسة بأهم التوصيات لقائدات المدارس الثانوية بمدينة حائل ومنها تعزيز مشاركة وكيلات مدارس المرحلة الثانوية في عملية صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، بالإضافة إلى توصيات لمكاتب التعليم في مدينة حائل ومنها الحد من المركزية في القيادة المدرسية للمدارس الثانوية بمدينة حائل، واختيار القيادات المدرسية المؤهلة لممارسة القيادة التشاركية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية.

Abstract:

The study aimed to reveal the participatory leadership practices of secondary school leaders in the city of Hail, and the study used the qualitative approach that focuses on describing the phenomenon and a deep understanding of it, and the study was applied to a sample of secondary school leaders in the city of Hail by conducting in-depth, semi-structured qualitative interviews on the study sample. The results of the study reached a number of practices of participatory leadership in the areas of participation in leadership tasks, human relations, delegation of authority, communication and information building. Accordingly, the study came out with the most important recommendations for secondary school leaders in the city of Hail, including enhancing the participation of secondary school deputies in the process of making and making decisions related to work, in addition to recommendations for education offices in the city of Hail, including reducing centralization in school leadership for secondary schools in Hail, and selecting school leaders qualified to practice participatory leadership.

Keywords: participatory leadership.

المقدمة

أدى تطور النظام التربوي إلى تغيير في أدوار منسوبي المدرسة من القادة نظرًا لتغير الأهداف التي يسعون لتحقيقها وآلية تحقيق تلك الأهداف، فالعصر الحالي يتميز بزيادة الكم المعرفي والذي أدى بالتالي لأهمية الدور الذي يؤديه قائد المدرسة، بوصفه قائدا تربويا يقوم بمهام إدارية وفنية متعددة لها تأثيرها المباشر وغير المباشر في سلوك العاملين من أجل تحسين العملية التربوية كما وكيفا.

وتُعد القيادة المحور الرئيس الذي ترتكز عليه كافة الأنشطة المعتمدة في المنظمة، وفي ظل تنامي حجم المنظمات وتشعب أعمالها وتعقدها، أصبحت هناك حاجة ماسة لإحداث التغيير والتطوير الملائم الذي يضمن لها البقاء والاستمرارية والتميز، ولا تتحقق هذه المهمة إلا في وجود قيادة واعية ذات مهارات قيادية تمكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات، فالقيادة هي حلقة الوصل بين العاملين بمختلف مستوياتهم الإدارية وبين خطط المنظمة ورؤيتها المستقبلية، وتنصهر بداخلها المفاهيم كافة، كما أنها ضرورية لتدعيم القوى الإيجابية في المنظمة، وتقليص الجوانب السلبية. (الرويثي، ٢٠١٨: ٢١٩).

وقد توالت الدراسات التي تهدف لتطوير القيادة المدرسية والبحث عن النماذج الأكثر تحقيقا لمفهوم التعلم الشامل وفي إطار تلك الدراسات برز مفهوم القيادة التشاركية كمدخل لتطوير الأداء العام للمدرسة في ظل قيادة تتسم بالقدرة على الإصلاح وتحويل المدرسة إلى بيئة قادرة على التعلم، حيث إنها قيادة مرنة جماعية في مسؤوليتها إبداعية في أفكارها، متعاونة في أداء مهامها تسعى للتغيير والتجديد والتطوير. وفي هذا السياق أكد موكوينا (Mokoena, 2012) على أن القيادة التشاركية تتضمن الجهود التي يبذلها القائد في تسهيل مشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرارات في المنظمة، ومناقشتهم ومعرفة آرائهم واقتراحاتهم قبل عملية اتخاذ القرار.

وترى العمري (٢٠١٩: ٤٢٧) أن القيادة التشاركية تعطي أهمية كبيرة للأفراد وتعتمد في قيادتها على التأثير والمشاركة، فهي تحرص على أخذ آراء الأفراد وتعطيهم أهميتهم في العمل، وهي قيادة تعتمد على احترام شخصياتهم، وتمنحهم حرية الاختيار وتؤمن بالحوار البناء الهادف، وبرأي الأغلبية الذي يحقق أهداف المؤسسة التعليمية، والقيادة التشاركية تنمي الشعور بالمسؤولية وتنمي القدرة على الإبداع والابتكار، وتعطي حرية الاتصال بين الأفراد، وتُعد قيادة مدربة تحفز الأفراد على تحسين الأداء، وهي قيادة إنسانية جماعية تؤدي إلى زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة.

وقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية ضرورة ممارسة القيادة التشاركية في المنظمات العامة والتعليمية كدراسة عسكر (٢٠١٢)، ودراسة العرابيد (٢٠١٠)، والتي أوضحت أن لها دور ايجابي في سير العمل وحل المشكلات، وأكدت دراسة المحمادي (٢٠١٥) إلى أنها تزيد الروح المعنوية في المؤسسة التعليمية، كذلك أشارت دراسة ساك (Saxe, 2011) إلى أن ممارسة القيادة التشاركية تزيد من الكفاءة والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، كما أوضحت دراسة جراسميك وديفيز (Grasmick& Davies, 2012) أن القيادة التشاركية الداعمة هي أحد العوامل الرئيسية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وهذا ما أشارت اليه العديد من الدراسات، ومن أهمها:

دراسة Kevin (2015) التي هدفت إلى التعرف على تطبيق قادة المدارس للقيادة التشاركية والسلوكيات القيادية الرئيسية، والمدارس عالية الأداء والعلاقة بينهما، والتعرف على تأثير القيادة التشاركية كسلوك لقادة المدارس والأداء المرتفع فيها، في مدينة دنفر بولاية كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها ارتفاع مستوى الأداء للمدارس التي تطبق القيادة التشاركية، وهناك تأثير قوي بين ارتفاع معدل الأداء في إدارات المدارس وبين أبعاد القيادة التشاركية.

وفي دراسة Tarkan (2016) التي هدفت إلى الكشف عن تطبيق القيادة التشاركية في المدارس الابتدائية في منطقة نهر هدسون في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك في المدارس الحكومية وغير الحكومية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن درجة تطبيق القيادة التشاركية جاء بدرجة عالية، وأنه لا يوجد فرق بين تطبيق المدارس الحكومية وغير الحكومية للقيادة التشاركية.

وأيضا دراسة المحرج (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق قادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم والحريق للقيادة التشاركية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق قادة المدارس للقيادة التشاركية كانت متوسطة، والصعوبات التي تحد من تطبيقها كانت بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل في مجال القيادة التشاركية، وتوعية العاملين في المدارس بأهميتها ودورها في تطوير العملية الإدارية والتعليمية في المدرسة.

كذلك دراسة العمري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة القيادة التشاركية جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة إزالة معوقات تفويض السلطة وتطوير المناخ التنظيمي في المدارس لدعم تطبيق القيادة التشاركية بدرجة أعلى.

يليها دراسة الجهمي والصنات (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس بمحافظة بيشة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة القيادة التشاركية في مدارس المحافظة كانت بدرجة متوسطة، وهناك معوقات تحول دون التطبيق الكامل للقيادة التشاركية أبرزها المركزية في إدارة المدرسة، وقلة المشاركة في اتخاذ القرار، وأوصت الدراسة بتعزيز التمكين والحوافز، والحد من المركزية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وبناء الإطار النظري، والوقوف على بعض المراجع المتعلقة بالقيادة التشاركية، وتحديد الفجوة البحثية والتي تمثلت في أهمية تطبيق القيادة التشاركية في مدارس التعليم العام والذي لا يزال دون المستوى المأمول، إضافة الى أنه لا توجد دراسات محلية –على حد علم الباحثة- تتناول القيادة التشاركية من حيث ممارساتها ومعوقات تطبيقها وسبل تعزيزها من خلال البحث النوعي، حيث اختلفت هذه الدراسة في المنهج والأداة وطريقة معالجة البيانات عن الدراسات السابقة، واتفقت معها في مجتمع الدراسة وهو قادة المدارس.

وسياقا على ما سبق، ولما تتميز به القيادة التشاركية من درجة ثقة عالية بين القائد والمرؤوسين لتطوير الممارسات القيادية، ركزت هذه الدراسة على ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

مشكلة الدراسة:

تعد القيادة التشاركية من أهم الأنماط القيادية القادرة على إحداث التغيير في المؤسسات التربوية لا سيما المدارس الثانوية المسئولة عن إعداد مخرجات العملية التعليمية؛ حيث أنها تعطي مساحة كافية من المشاركة وصنع القرارات ومراعاة الجوانب الانسانية والتشجيع على تطوير بيئة العمل والقدرة على تحمل المسئولية.

ولذلك أصبحت القيادة التشاركية ضرورة للعمل والتعاون مع المرؤوسين، فهي تعتمد على الاقناع الشخصي بعيدا عن التهديد والتخويف، وتقوم على أساس احترام شخصيات العاملين، وتؤمن بحرية الاختيار والحوار الهادف البناء، والتحفيز على إجادة العمل والتعاون والانسجام، وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفاعلية في الوقت نفسه. (الحربي، ٢٠٠٨: ٣٨).

وقد أشارت العديد من الدراسات المحلية إلى وجود قصور في ممارسات القيادة التشاركية ومنها دراسات (المحرج، ٢٠١٨) و(العمري، ٢٠١٩)، و(الجهمي والصنات، ٢٠٢٠) حيث جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، إضافة الى وجود معوقات تحد من تطبيقها بدرجة عالية، كما أوصت دراسة أصلان (٢٠١٨) بضرورة دعم ثقافة المشاركة والتنمية المهنية المستدامة في المدارس، ودعم ثقافة التعلم ونشرها والابتكار والتجديد من خلال هياكل تنظيمية مرنة قادرة على التمكين والالتزام التنظيمي.

ونتيجة للاهتمام المتنامي بالاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية كأحد العوامل الهامة لرفع كفاءة الأداء لقادة المدارس؛ تبلورت مشكلة الدراسة الحالية للتعرف على ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

أسئلة الدراسة:

ما واقع ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما هي ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

٢- ما هي معوقات تطبيق ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

٣- كيف يمكن تعزيز القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

أهداف الدراسة

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

٢- التعرف على معوقات تطبيق ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

٣- التعرف على سبل تعزيز القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

أهمية الدراسة

يكتسب البحث أهميته من خلال ما يلي:

- يأتي هذا البحث استجابة لتوجهات القيادة المدرسية نحو التحسين المستمر والتطوير والاستفادة من الاتجاهات القيادية الحديثة.
- قد يفيد الباحثين والمتخصصين عن أهمية ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية.
- قد يفيد هذا البحث في الاطلاع على أهمية القيادة التشاركية في القيادة المدرسية.
- يمكن أن يساعد البحث الحالي في الارتقاء بأداء القيادة المدرسية وتحسين العملية التعليمية بما يتناسب مع التحولات التربوية.
- قد يثري هذا البحث المكتبة العربية بمادة علمية عن القيادة التشاركية.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على أهم ممارسات القيادة التشاركية وهي: المشاركة في المهام القيادية- تفويض السلطة- العلاقات الانسانية- الاتصال وبناء المعلومات.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام الثانوية (الحكومية) بمدينة حائل.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢ه.
- **الحدود البشرية:** قائدات مدارس التعليم العام الثانوية (الحكومية) بمدينة حائل.

مصطلحات الدراسة

- **القيادة التشاركية Participatory leadership**

يعرفها Kocolowski (2010: 24) بأنها "العملية الجماعية التي يشترك فيها المرؤوسون مع الإدارة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل والتي تسهم في رفع الروح المعنوية للمرؤوسين".

ويمكن تعريفها اجرائيا في هذه الدراسة بأنها "القيادة التي تشجع المرؤوسين على المشاركة في المهام القيادية في جو من العلاقات الانسانية الجيدة، والاستقلالية والقدرة على تحمل المسؤولية لتحقيق أهداف العملية التعليمية".

الإطار النظري:

تعد القيادة التشاركية من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنطلق من ممارسة الثقة العالية بالجماعة، وتعميق روح العمل الجماعي وتوزيع الأدوار والمشاركة في اتخاذ القرار، وفي الإطار النظري سنتناول بعضا من جوانب القيادة التشاركية، على النحو الآتي:

مفهوم القيادة التشاركية:

تعددت مفاهيم القيادة التشاركية، بتعدد الكتاب والباحثين، ومن أبرزها:

القيادة التشاركية هي "النمط القيادي القائم على العلاقات الإنسانية، والتعاون والتفويض والمشاركة في القرارات الإدارية بهدف توفير مناخ مؤسسي إيجابي بما يكفل تحقيق أهداف المدرسة وأهداف المرؤوسين". (العمري، ٢٠١٩: ١٠). وهي "نمط قيادي يقوم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين قائد المدرسة وجميع منسوبيها في الوظائف الإدارية والفنية، والاعتماد على اللامركزية في القيادة، واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يحقق أهداف المدرسة". (المنتشري،٢٠١٨: ٥٩). ويعرّف المطيري (٢٠١٥: ١٠) القيادة التشاركية بأنها "مختلف العمليات الإدارية الممارسة من قِبل قادة المدارس، والتي تقوم على تبادل الآراء، وتوفير المعلومات اللازمة لأداء المهام والمشاركة في صنع القرارات ودراسة البدائل، والاتصال الفعال بهدف توفير مناخ مؤسسي إيجابي يدفع نحو التحفيز وإطلاق الطاقات الإبداعية وتحسن الأداء العام وتحقيق الأهداف".

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن القيادة التشاركية تقوم على:

- قدرة قائد المدرسة على التأثير وتفويض الصلاحيات واثارة الدافعية لدى المرؤوسين.
- إدراك أهمية العمل الجماعي ومشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.
- التفاعل بين المرؤوسين داخل المدرسة؛ مما يعزز سلوكياتهم في تحمل المسئولية وتقدير الذات ورفع الروح المعنوية.

أهمية القيادة التشاركية:

القيادة التشاركية من أهم الاتجاهات الحديثة لتحقيق التوجه نحو اللامركزية كاستراتيجية أساسية لصنع القرارات بحرية واستقلالية وبمشاركة جميع الأطراف وتحقيق الاستجابة للمتغيرات البيئية، والاستمرار في تطوير أهدافها للتكيف مع التحديات التي تواجهها. (الزعبي، ٢٠١٢: ١١). كما تكمن أهمية القيادة التشاركية في القدرة على إعطاء المرؤوسين مساحة من الحرية والمرونة داخل العمل؛ حيث يتم تفويض بعض الصلاحيات إليهم، وتبادل الرأي معهم حول القرارات المختلفة وتنفيذها مع القائد لتحقيق أهداف المدرسة. (الشمري، واللوقان، ٢٠١٨: ٦٦).

أهداف القيادة التشاركية:

تهدف القيادة التشاركية إلى العمل على تنمية القيادات الإدارية وإشعارها بأهميتها وبفاعليتها في التنظيم، وإتاحة المجال للمرؤوسين للتعبير عن آرائهم والاسهام بمقترحاتهم؛ مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين القائد والمرؤوسين ورفع

الروح المعنوية لهم، كذلك تهدف القيادة التشاركية إلى ترشيد عملية صنع القرار لأنها تساعد على تحسين نوعية القرار، والاستفادة القصوى من ذوي الخبرة الواسعة في اختيار البدائل المناسبة. (القيسي، ٢٠١٠: ١٣١).

كما أن من أهداف القيادة التشاركية كما ذكرتها الحريري (٢٠٠٨: ٤١):

١- الحصول على كفاءة إنتاجية عالية من المرؤوسين.
٢- السيطرة على الأهداف الذاتية من خلال فهم الآخرين.
٣- مواجهة النزاع وحله.
٤- تقديم حوافز إيجابية.
٥- اتخاذ القرارات الاستراتيجية مع المرؤوسين.
٦- مشاركة المرؤوسين في الخطط الاستراتيجية.
٧- الاتصال الثنائي بين القائد ومرؤوسيه.

أبعاد القيادة التشاركية:

ترتكز القيادة التشاركية على عدة أبعاد تشكل أهم الممارسات لتطبيق هذا النمط من القيادة في الإدارة المدرسية، كما أن لها دور إيجابي في توسيع نطاق الديمقراطية لتشمل جميع مجالات القيادة، ومن أهمها ما يلي:

١- المشاركة في المهام القيادية

تطور دور قائد المدرسة من الدور التقليدي إلى دور أكبر وأشمل مما زاد من المسئوليات عليه تجاه المرؤوسين وخاصة تنمية الصفات القيادية لديهم والاستفادة منها من خلال مشاركتهم في صنع القرار والبرامج المختلفة، كالندوات والمؤتمرات والمشاركة في وضع الخطط للمدرسة كالخطة التشغيلية والخطة المستقبلية، ويمكن تعريف القرار بأنه "اختيار بديل من بين عدد من البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب للمشكلة في موقف معين". (الجهمي، ٢٠١٩: ٢٩)

والقرار التربوي هو جوهر العملية الإدارية، وبالتالي فعملية صنع القرار واتخاذه وتنفيذه وهي بطبيعتها عمليات مستمرة ومرتبطة بالوظائف الأساسية للإدارة بجميع جوانبها، ومن المفترض أن تتم عملية صنع القرار من خلال المشاركة من قِبل المهتمين به؛ حيث تتم دراسته بصورة متأنية في ضوء القوى والعوامل البيئية المؤثرة، أما اتخاذ القرار بصورته النهائية فتكون من مسئولية القائد. (علي، وعبد العليم، والشريف، ٢٠١٨: ٨٧). ويعتبر إشراك القائد للمرؤوسين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم من الأمور الهامة التي تعزز في نفوسهم مبدأ التعاون والاقتناع والالتزام بتنفيذ القرار، كما انه يحقق ديمقراطية الإدارة، ويتطلب ذلك توفير الحقائق والبيانات والمعلومات والإحصاءات الدقيقة؛ حيث ينبغي على الإدارة مراعاة الوقت والموارد المتاحة وسرية القرارات. (أحمد، ٢٠١٢: ١٦٣). وقد أشارت تقلا (٢٠١٦: ٩٠) إلى أهمية القيادة التشاركية في الوصول إلى قرارات فعالة؛ فهي توفر مناخا منفتحا للحوار بين المرؤوسين والقائد، ووضوح الرؤيا الأمر الذي يحقق مستوى عالي من الاتفاق حول أي قرار، ويتم عن طريقها حل الخلافات بشكل فعال، إضافة إلى أنها تمتلك قنوات الاتصال وتعدد الطاقات الفكرية بما يسمح بالتكيف مع المتغيرات المحيطة.

٢- تفويض السلطة

تفويض السلطة هو " العملية الإدارية التي ينقل فيها القائد بعض مهامه واختصاصاته إلى بعض المرؤوسين ليقوموا بها دون الرجوع إليه مع بقاء مسئوليته عن تلك المهام المفوضة". (حرب، ٢٠١١: ١١). وتعود أهمية تفويض السلطة إلى أنها توفر للقائد الوقت الكافي للقيام بالمهام ذات الأولوية وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط والتطوير والتجديد والابتكار، إضافة إلى ان تفويض السلطة يعزز ثقة المرؤوسين بأنفسهم وانتمائهم الوظيفي ويتيح لهم تحليل المشكلات وإبداء الرأي وتقديم المقترحات، واستثمار مهاراتهم وقدراتهم وزيادة الرضا الوظيفي عن العمل. (البحابصة، ٢٠١٤: ٢٥).

وهناك عدة شروط لنجاح عملية تفويض السلطة، من أهمها كما ذكرتها الجريفاني (٢٠١٧: ٢٩):

- أن يكون التفويض بناء على قدرات المرؤوسين وامكاناتهم.
- أن يتقبل قادة المدارس أخطاء المفوض إليهم، وأن يطلعوهم على أخطائهم وطريقة تلافيها.
- ارتباط السلطة بالمسئولية بمعنى أن يتحمل المفوض اليه تبعات عمله، ويتحمل المسئولية كاملة تجاه المهام التي تفوض اليه.
- استمرار مسئولية القائد عن المهام والسلطات التي فوضها للمرؤوسين؛ فهو المسئول الأول والأخير عن جميع المهام والأعمال.
- أن تكون أهداف تفويض السلطة واضحة، وأن يتم تدريب المفوض اليه مع تحديد الفترة الزمنية لإنهاء المهمة التي فوّض لأدائها.

٣- العلاقات الإنسانية

تبرز أهمية العلاقات الإنسانية في القيادة الإدارية من خلال أن القيادة في جوهرها عملية شخصية؛ حيث تكون العلاقة بين القائد والمرؤوسين هي ردود أفعال تجاه بعضهم البعض، وبالتالي فهي عملية دينامية متغيرة ومتطورة، تعني الاهتمام بحقوق المرؤوسين وتحقيق حاجاتهم والعمل على تحقيق التآلف والاندماج بينهم وبين القائد والتنظيم ككل. (كنعان، ٢٠٠٩: ١٥٠). وهي جزء من دائرة الاهتمامات بالأفراد والجماعات، وهي عملية تؤدي دورا مهما في ترك الدوافع لتحقيق أكبر كفاية، وبالتالي تحقيق أهداف الإدارة التربوية، وتحرص على تخفيف حدة العمل لدى المرؤوسين، والأساليب الروتينية التي تجعل من العمل ثقيلا ومملا، ويعود ذلك لمهارة القائد في استثمار طاقات الأفراد وإثارة دوافعهم للعمل، وتنسيق جهودهم وتحفيزها، لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. (أبو العلا، ٢٠١٣: ١٠٩). وأساس العلاقات الإنسانية كما أشار إليها حرب (٢٠١٩: ٢٠٦) يكمن في احترام شخصيات المرؤوسين وآرائهم وأفكارهم، وتوجيههم بطريقة تحفظ كرامتهم، وتفهم مشاعرهم ومشاكلهم والعمل على حلها، مما يعزز احترامهم للعمل الجماعي والالتزام والولاء للقيم والمبادئ، مع ضرورة مراعاة القائد للفروق الفردية بين المرؤوسين، والاعتماد على أسلوبي الترغيب والاقناع، وتوظيف الحوافز المعنوية والمادية لزيادة الإنتاجية.

٤- الاتصال وبناء المعلومات

يعتبر الاتصال هو أساس العمل الإداري، خاصة في مجال القيادة المدرسية حيث يعمل القائد التشاركي على توفير فرص الاتصال الفعال بينه وبين المرؤوسين، حيث إن الاتصال نظام متكامل من العمليات ينشأ بواسطته توفير البيانات والمعلومات الضرورية والأفكار والمشاعر وتبادلها وتناقلها؛ بحيث يتمكن القائد من تزويد المرؤوسين بالحقائق والمعلومات الجديدة التي تؤثر في سلوكهم أو توجيههم في اتجاه معين لمعرفة واجباتهم ومستوى ادائهم، ويعد الاتصال عملية يتم من خلالها إيصال وبناء المعلومات والتوجيهات بهدف إحداث تغيير أو تعديل في الطريقة والسلوك والأداء. (الفقعاوي، والعاجز، ٢٠١٨: ٢٧). ويهدف الاتصال الفعال الى التنسيق بين تصرفات وأفعال المرؤوسين داخل المدرسة، فعدم وجود اتصال في المدرسة يفصل الموظفين عن بعضهم ولا يمكنهم العمل بالسرعة والدقة المطلوبة، ويساعد الاتصال في اتخاذ قرارات صائبة مبنية على معلومات صحيحة، وأيضا التعبير عن مشاعر المرؤوسين وحاجاتهم ورغباتهم، وتعزيز الثقة بينهم وبين القائد. (الشمري، واللوقان، ٢٠١٨: ٧٧).

شروط تطبيق القيادة التشاركية:

أشار الرفاعي (٢٠٠٩: ١٥) إلى عدة شروط يجب توافرها لتطبيق القيادة التشاركية بنجاح في المؤسسات التعليمية، أهمها:

- وجود مرؤوسين لديهم الرغبة والمؤهلات لممارسة القيادة التشاركية.
- وجود درجة عالية من الثقة بين القائد والمرؤوسين.
- الوعي الكافي بمعنى القيادة التشاركية ومدى أهميتها للقادة والمرؤوسين.
- التواصل القوي بين القائد والمرؤوسين لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.
- أن تتمتع المؤسسة التعليمية بدرجة عالية من الاستقلالية خاصة في مجال تفويض السلطات والصلاحيات.
- وضوح الرؤية والشفافية لدى المؤسسة التعليمية عند ممارسة القيادة التشاركية.

إيجابيات القيادة التشاركية:

لا شك بأن هناك آثار إيجابية لممارسة القيادة التشاركية في المؤسسات التعليمية لا سيما مدارس التعليم العام، ومن أهمها إعداد قيادات مدربة وذات كفاءة عالية، وتنمية الولاء والانتماء لدى المرؤوسين للمؤسسة التعليمية والقدرة على بناء شخصيات تميل للإبداع والابتكار والتميز، إضافة إلى انها تكسب المرؤوسين الطمأنينة والراحة في بيئة العمل، وتحرص على توجيه المرؤوسين نحو الإيجابية والتوازن والتعاون، كما تدعم تحمل المسئولية وتؤمن بالمسئولية الجماعية، إضافة إلى تنمية حب العمل والعطاء وزيادة الإنتاجية. (حرز الله، والصوفي، ٢٠١٨: ٢٧).

إلا انه من الممكن ان يُساء فهم ممارسة القيادة التشاركية كاعتقاد بعض المرؤوسين انه يجب ادماجهم في كافة القرارات الإدارية، كما لو أن القائد يفتقد للمهارة والثقة، وكذلك قد تصبح جودة القرارات أقل إذا كان المرؤوسين يفتقدون للمهارة والخبرة، وربما يؤدي العمل الجماعي إلى تقليل الشعور بالمسئولية الفردية، وكل ذلك يتطلب قائد ذو مهارة كافية يستطيع قيادة المرؤوسين نحو الهدف من ممارسة القادة التشاركية وتجنب الشعور بالإحباط أو الفشل بين أعضاء الفريق.

الطريقة والإجراءات:

وهي تتضمن وصفا لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينتها والطريقة التي تم فيها اختيار العينة وأداتها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وخطوات اجراءاتها.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج النوعي الذي يركز على وصف الظاهرة والفهم العميق لها، ويتناسب مع طبيعة البحث الحالي في إدراك الموضوع وتفسيره، حيث تم تناول الظاهرة بطريقة التحليل الموضوعي من خلال جمع البيانات باستخدام المقابلة التي تم اجرائها مع (٩) من قائدات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة حائل، اعتمادا على خبرة هؤلاء القائدات في العمل القيادي؛ للكشف عن أهم ممارسات القيادة التشاركية وهي "المشاركة في المهام القيادية، وتفويض السلطة، والعلاقات الإنسانية، والاتصال وبناء المعلومات"، وأهم المعوقات التي تواجه تطبيق ممارسات القيادة التشاركية، وكيفية تعزيز القيادة التشاركية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من قائدات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة حائل والبالغ عددهن (٢٧) قائدة، وقد تم اختيار عينة قصدية بسيطة مكونة من (٩) قائدات لإجراء مقابلات شبه مقننة معهن، وتم اختيارهن بناء على خدمتهن وخبرتهن الواسعة في القيادة المدرسية بما يحقق أهداف البحث، وذلك بواقع ثلاث قائدات مدارس ثانوية تابعة لمكتب التعليم شمال مدينة حائل، وثلاث قائدات مدارس ثانوية تابعة لمكتب التعليم شرق مدينة حائل، وثلاث قائدات مدارس ثانوية تابعة لمكتب التعليم جنوب مدينة حائل.

جدول (١) افراد عينة الدراسة

م	مكاتب التعليم	عدد القائدات
١	شمال حائل	٣
٢	شرق حائل	٣
٣	جنوب حائل	٣

أدوات الدراسة:

تستند أداة الدراسة على المقابلة النوعية المتعمقة (شبه المقننة)، حيث تعد أداة مهمة للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية، وهي تمكن الباحث من الحصول على معلومات مهمة تفوق في أهميتها ما يمكن أن يحصل عليه بواسطة استخدام أدوات أخرى. (عبيدات، وعبد الحق، وعدس، ٢٠١٣)، وقد تم استخدامها في هذه الدراسة للحصول على آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية حول القيادة التشاركية من حيث ممارساتها وأهم معوقاتها وسبل تعزيزها، وتتكون صحيفة المقابلة من:

١- التمهيد

٢- ممارسات القيادة التشاركية لقائدات مدارس المرحلة الثانوية

٣- معوقات تطبيق ممارسات القيادة التشاركية لقائدات مدارس المرحلة الثانوية

٤- كيفية تعزيز القيادة التشاركية لقائدات مدارس المرحلة الثانوية

الصدق والثبات:

لتحقيق صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على تحقيق محكات الصدق للبحث النوعي وهي الصدق الوصفي من خلال الاتصال الهاتفي بقائدات المدارس الثانوية واجراء المقابلة معهن، ونقل المعلومات عن المقابلة وتدوينها كتابًة بشكل مباشر بعد المقابلة، كما هي دون التأثر بالانطباع الشخصي أو الخبرة السابقة للباحث، وتم التأكد كذلك من الصدق التفسيري من خلال التأكد من المعلومات والتوضيح من القائدات عند وجود سوء فهم لتلك المعلومات، كذلك تم التأكد من الصدق النظري من خلال التأكيد للقائدات بأن البيانات التي حصلنا عليها من المقابلة سرية ولغرض البحث العلمي فقط، ولتحقيق الصدق التقويمي تم الاعتماد على مفاهيم واضحة من مقابلة العينة لاستنتاج المجموعات التحليلية، وكذلك وصف المجموعة المركزية او الثانوية من خلال عبارات المشاركين في المقابلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت النتائج إلى الكشف عن ممارسات القيادة التشاركية بأبعادها الأربعة: المشاركة في المهام القيادية، وتفويض السلطة، والعلاقات الإنسانية، والاتصال وبناء المعلومات، وأهم المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية عند ممارستها، وسبل تعزيز القيادة التشاركية في المدارس الثانوية، ولتحقيق ذلك تمت الإجابة عن أسئلتها وفق تسلسلها، وفيما يلي عرض مفصل لذلك:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ومناقشته والذي ينص على:

ما هي ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء مقابلة شبه مقننة وموسعة مع تسعة من قائدات مدارس المرحلة الثانوية من جميع مكاتب التعليم التابعة لمدينة حائل، من ذوات الخبرة في القيادة المدرسية؛ من اجل تحقيق أهداف البحث، وتمت المقابلة مع ثلاثة من قائدات المدارس الثانوية لمكتب شمال، وثلاثة من قائدات المدارس الثانوية لمكتب شرق، وثلاثة من

قائدات المدارس الثانوية لمكتب جنوب، تم خلالها المناقشة حول ممارسات القيادة التشاركية، وأهم أبعادها، وقد تمت المناقشة اكثر من مرة مع القائدات، واستخلاص النتائج الهامة من تلك المقابلات، وترميزها يدويا نظرًا لمحدودية البيانات والتي تمثل استجابات عينة الدراسة، وذلك من خلال الترميز المفتوح ثم المحوري ثم الانتقائي انطلاقا من التفكير الاستنتاجي واستراتيجية التحليل الاستقرائي؛ لتحليل بيانات المقابلة شبه المقننة لهذه الدراسة، وقد ركزت المقابلات على نتائج أبعاد القيادة التشاركية الأربعة وهي على النحو التالي:

١- المشاركة في المهام القيادية:

ركزت المقابلة الموسعة مع قائدات المدارس الثانوية في بُعد المشاركة في المهام القيادية على ١) مشاركة وكيلة المدرسة في إعداد الخطة التشغيلية وباقي خطط المدرسة، ٢) المهام القيادية التي يمكن أن تشارك فيها معلمات المدرسة، ٣) كيفية متابعة المهام والمسئوليات لمنسوبات المدرسة، وبعد تحليل المقابلة تبين ان مشاركة وكيلة المدرسة تستند على جانبين بشكل أساسي، وهما مشاركة الوكيلة في إعداد وتنفيذ الخطة التشغيلية للمدرسة، والمشاركة في خطة النمو المهني للموظفات، حيث تذكر إحدى القائدات ما نصه "أرى ضرورة مشاركة القائدة لفريق إعداد الخطة التشغيلية، وبالنسبة لي أحدد معهم الأهداف الرئيسة فكوني قائدة أكون اكثر تقديرا للتحديات والامكانيات التي تمتلكها المدرسة لتحقيق أهداف الخطة". وعند سؤال القائدات عن المهام القيادية التي تشارك فيها معلمات المدرسة، أشارت معظمهن إلى ثلاث ممارسات وهي: ضرورة مشاركة المعلمات في المجالس واللجان المدرسية، وفي الإذاعة المدرسية، والاشراف أثناء اليوم الدراسي، فقد ذكرت إحداهن "إعطاء صلاحية للمعلمات في عملية تنظيم طالبات المدرسة والإذاعة المدرسية"، في حين تذكر قائدة أخرى "إدارة المدرسة من حيث الانتظام الدراسي خلال اليوم الدراسي". أما فيما يتعلق بكيفية متابعة المهام والمسئوليات لمنسوبات المدرسة فقد اتضح من خلال المقابلات أن المتابعة تتحدد بثلاثة طرق وهي: من خلال منصة مدرستي، ووسائل التواصل الاجتماعي، وسجلات المتابعة، حيث اشارت إحدى القائدات الى ذلك بقولها "من خلال متابعة السجلات الخاصة بأي من منسوبات المدرسة، ومن خلال المتابعة الميدانية لسير العمل اليومي"، والجدول التالي يوضح المجموعة المركزية والمجموعات الثانوية الناتجة عن استجابات عينة الدراسة:

جدول (٢) استجابات عينة الدراسة على ممارسات المشاركة في المهام القيادية

م	المجموعة المركزية		المجموعات الثانوية
١	المشاركة في المهام القيادية	س١	– مشاركة الوكيلة في إعداد وتنفيذ الخطة التشغيلية
			– المشاركة في خطة النمو المهني للموظفات
		س٢	– مشاركة المعلمات في المجالس واللجان المدرسية
			– مشاركة المعلمات في الإذاعة المدرسية
			– الاشراف اثناء اليوم الدراسي
		س٣	– المتابعة من خلال منصة مدرستي
			– المتابعة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي
			– المتابعة من خلال سجلات المتابعة

- تفويض السلطة

فيما يتعلق ببعد تفويض السلطة ركزت المقابلة مع القائدات على ثلاثة جوانب وهي ١)تفويض السلطة للمعلمات والإداريات، ٢) الاعتبارات الهامة عند تفويض السلطة، ٣) نوعية صنع القرار فردي او جماعي، وقد تبين من خلال المقابلة مع القائدات فيما يخص تفويض السلطة للمعلمات والإداريات أن أكثر القائدات تفوض السلطة فقط للوكيلة ثم للمعلمات والإداريات ذوات الكفاءة والثقة؛ فقد ذكرت قائدة أن "تفويض السلطة فقط أعطيه للوكيلة وبعض المعلمات المتميزات" وهناك من رفضت ذلك أو بينت بأنه من الصعب ذلك فقد أضافت احداهن بقولها "يصعب لكن ممكن في حال وجود اداريات لديهن نضج في اتخاذ القرارات". وبالنسبة للاعتبارات الهامة عند تفويض السلطة فقد أشارت أكثر القائدات الى اعتبارات محددة وهي: تحمل المسئولية، والكفاءة في العمل، والعلاقة الجيدة مع الزميلات، حيث اكدت على ذلك احدى القائدات بقولها "الأكثر خبرة، ومن تستطيع تحمل مسئوليات أكبر من مسئولياتها، وحسنة التصرف وذات العلاقة الحسنة مع الزميلات"، أما عن نوعية صنع القرار فردي أم جماعي، تبين من خلال المقابلات أنه حسب المشكلة ولكن في الأغلب يكون بشكل جماعي، ومن ذلك ما أشارت اليه قائدة بقولها "على حسب المشكلة قد تكون بقرار فردي، والأغلب جماعي لأخذ الآراء للمصلحة العامة". والجدول التالي يوضح المجموعة المركزية والمجموعات الثانوية الناتجة عن استجابات عينة الدراسة:

جدول (٣) استجابات عينة الدراسة على ممارسات تفويض السلطة

م	المجموعة المركزية		المجموعات الثانوية
٢	تفويض السلطة	س١	- تفويض السلطة للوكيلة فقط
			- تفويض السلطة للمعلمات والإداريات ذوات الكفاءة والثقة
		س٢	- تحمل المسئولية
			- الكفاءة في العمل
			- العلاقة الجيدة مع الزميلات
		س٣	- جماعي إذا كانت المشكلة عامة
			- فردي إذا كانت المشكلة خاصة

- العلاقات الإنسانية

في هذا البعد تم طرح عدة أسئلة على قائدات المدارس الثانوية من حيث: ١) تفهم الظروف والحاجات النفسية، ٢) تقبل اختلاف الرأي ووجهات النظر، ٣) انتماء الموظفات للمدرسة، وبإجراء المقابلات مع القائدات تم التوصل الى مجموعتين في تفهم الظروف والحاجات النفسية وهما تقدير الظروف، وبناء علاقات انسانية، فمن حيث تفهم الحاجات النفسية نوهت احدى القائدات الى ذلك بقولها "على كل قائدة تفهم ظروف منسوباتها من خلال بناء علاقات إنسانية مع الجميع ومراعاة ظروفهم النفسية والاجتماعية"، وأخرى تضيف "عن طريق تقدير الظروف الإنسانية ومراعاة حاجاتهم النفسية، والوقوف الى جانب من تحتاج الى مساعدة".

وفيما يتعلق بتقبل القائدة لاختلاف الرأي ووجهات النظر فقد توصلت المقابلة الى ثلاث مجموعات ثانوية وهي تقبل وجهات النظر، واحترام الرأي الآخر، وعدم الجدال، حيث أفادت إحداهن "استخدم شعرة معاوية بين الشد والمد،

واستخدام قاعدة سدد وقارب، لا بد من المحاولات حتى تقرب وجهات النظر بيني وبين منسوبات المدرسة"، أما من حيث دور القائدة في تعزيز انتماء الموظفات لبيئة المدرسة فقد بينت المقابلة مع القائدات ضرورة المرونة في العمل، وتوفير البيئة الجاذبة، والشكر والتحفيز للموظفات، حيث أكدت احداهن على أهمية ذلك بقولها "نحتفل بالتميز ولو كان بسيط، واشعرهن بالفخر فذلك انجازكن ولم نحصل على هذا المركز او المستوى الا بفضل الله ثم جهودكن"، والجدول التالي يوضح المجموعة المركزية والمجموعات الثانوية الناتجة عن استجابات عينة الدراسة:

جدول (٤) استجابات عينة الدراسة على ممارسات العلاقات الانسانية

م	المجموعة المركزية		المجموعات الثانوية
٣	العلاقات الإنسانية	س١	- تقدير الظروف
			- بناء علاقات انسانية
		س٢	- تقبل وجهات النظر
			- احترام الرأي الآخر
			- عدم الجدال
		س٣	- المرونة في العمل
			- البيئة الجاذبة
			- الشكر والتحفيز

- **الاتصال وبناء المعلومات**

تم تناول هذا البعد في المقابلة مع قائدات المدارس الثانوية من حيث، ١) مشاركة الوكيلة في التعليمات الصادرة، ٢) المهارة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد، ٣) كيفية التواصل مع منسوبات المدرسة عن بعد، وفيما يتعلق بمشاركة الوكيلة في التعليمات الصادرة، تبين من المقابلة مع القائدات أنها ركزت على مجموعتين هما التشاور مع الوكيلة في جميع التعاميم، وحسب نوع التعميم، حيث أظهرت احدى القائدات اهتماما بنوع هذه التعليمات بقولها "إذا كان ذلك يتطلب المشاركة فيتم، اما اذا كان لا يتطلب فلا يتم، هناك تعاميم نشارك بها الوكيلة اذا كانت عامة وتخص المدرسة، اما اذا كانت تخص معلمة بشكل خاص او طالبة فلا يتم"، ومن حيث المهارة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد ذكرت أكثر القائدات أن دورهن يتمثل في تنمية تلك المهارات من خلال الدورات التدريبية التقنية، والتشجيع والمتابعة، فقد أشارت احداهن الى ذلك بقولها "نعم بالتوجيه والإرشاد وعقد ورش العمل وارسال المعلمة للدورات والبحث عن معلمة متمكنة من التقنيات اطلب منها عمل ورش عمل للمعلمات"، وبالنسبة لكيفية تواصل القائدة مع منسوبات المدرسة تبين من المقابلات أن الاجتماعات الافتراضية ووسائل التواصل الاجتماعي مثل الواتساب لها دور كبير في ذلك، إحداهن تقول "عن طريق عقد اجتماعات بالتميز أو الزوم، وعقد لقاءات متنوعة حول آلية العمل وحل المشكلات إن وجدت"، والجدول التالي يوضح المجموعة المركزية والمجموعات الثانوية الناتجة عن استجابات عينة الدراسة:

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة على ممارسات الاتصال وبناء المعلومات

م	المجموعة المركزية		المجموعات الثانوية
٤	الاتصال وبناء المعلومات	س١	- جميع التعاميم
			- حسب نوع التعميم
		س٢	- الدورات التقنية
			- التشجيع والمتابعة
		س٣	- الاجتماعات الافتراضية
			- وسائل التواصل الاجتماعي

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ومناقشته والذي ينص على:

ما هي معوقات تطبيق ممارسات القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

وكانت الإجابة: أنه على الرغم من ممارسة القيادة التشاركية من قِبل قائدات المدارس الثانوية بمدينة حائل إلا أن هناك العديد من المعوقات التي قد تحد من ممارستها بالشكل المطلوب وتعيق تحقيق الهدف من هذه القيادة، وقد تمثلت تلك المعوقات حسب ما نتج عن المقابلات مع القائدات في مجموعتين مركزيتين هما: ١) معوقات بشرية، ٢) معوقات تنظيمية، كما في الجدول التالي:

جدول (٦) معوقات تطبيق القيادة التشاركية

م	المجموعات المركزية	المجموعات الثانوية
١	معوقات بشرية	- توتر العلاقات بين الموظفات
		- عدم تحمل المسئولية
		- قلة الثقة بالنفس
٢	معوقات تنظيمية	- كثرة ضغوط العمل
		- المركزية في القيادة المدرسية
		- قلة الخبرة والكفاءة لبعض الموظفات

- حيث تتمحور المعوقات البشرية حول ثلاث مجموعات ثانوية وهي:

١-١) توتر العلاقات بين الموظفات، ٢-١) عدم تحمل المسئولية، ٣-١) قلة الثقة بالنفس.

ذكرت احدى القائدات فيما يتعلق بمعوق توتر العلاقات بين الموظفات، انه قد يكون من المعوقات "توتر لو كان غير ملحوظ في العلاقات بين المنسوبات"، وكذلك احداهن تقول "اختلاف الرأي نوعا ما، وعدم التقبل من بعض الأطراف"، وأما معوق عدم تحمل المسئولية أفادت قائدة أن من أهم المعوقات "سلبية بعض الموظفات اللواتي لا يردن التعاون او التشارك بصنع القرار داخل المدرسة"، كذلك في معوق قلة الثقة بالنفس أوضحت قائدة أن من أهم المعوقات "عدم تقدير الانسان لذاته، وعدم معرفته لإمكانياته وقدراته من اكبر المعوقات"، وأخرى تضيف "السلبية من البعض فكأن أفكارهم وحلولهم دنانير ذهبية فيبخلون بها، أو خوف البعض من طرح رأيه لعدم الثقة بنفسه وانتقاص الآخرين لأفكاره".

- وتتمحور المعوقات التنظيمية حول ثلاث مجموعات ثانوية وهي:

١-٢) كثرة ضغوط العمل، ٢-٢) المركزية في القيادة المدرسية، ٣-٢) قلة الخبرة والكفاءة لبعض الموظفات.

حيث تحدثت احدى القائدات عن ضغوط العمل والتي قد تكون معوق لممارسة القيادة التشاركية بقولها "قلة الكادر الإداري والتعليمي مما يسبب ضغوط عمل على المنسوبات"، وتضيف أخرى "ضغوطات العمل من أكبر المعوقات لأنه لا ينجح كقائد تشاركي مع كل هذه الضغوط"، أما معوق المركزية في القيادة المدرسية فقد أشارت إلى ذلك إحدى القائدات بقولها " المركزية وتأخر الاجتماعات وبالتالي تأخر الأفكار والحلول يعد من اهم المعوقات"، وأضافت أخرى أن من المعوقات "التأخر في صنع القرار خصوصا بالحالات الطارئة"، ومن حيث معوق قلة الخبرة والكفاءة لبعض الموظفات تذكر قائدة أن من أهم المعوقات "عدم تهيئة المنسوبات للعمل بروح الفريق"، وأخرى تضيف أنه "بعض من منح صلاحية يحبذ الانفراد بالرأي وهذا دليل نقص خبرة".

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ومناقشته والذي ينص على:

كيف يمكن تعزيز القيادة التشاركية لقائدات المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

على الرغم من وجود قيادة تشاركية لدى أكثر قائدات المدارس الثانوية بمدينة حائل، الا انه لا تزال هناك معوقات تحد من ممارستها على الوجه الأمثل، والتي سبق تناولها في الإجابة عن السؤال السابق، ولذلك اقترحت القائدات مجموعة من سبل تعزيز القيادة التشاركية في المدارس الثانوية بمدينة حائل من واقع خبراتهن القيادية وممارسة الدور القيادي، والتي تتمحور حول مجموعتين مركزيتين هما: ١) تعزيز العلاقات الإنسانية، ٢) القائد المناسب، كما في الجدول التالي:

جدول (٧) تعزيز القيادة التشاركية

م	المجموعات المركزية	المجموعات الثانوية
١	تعزيز العلاقات الإنسانية	- العدالة ومنح الثقة
		- الاحترام والتقدير
٢	القائد المناسب	- اختيار وتدريب القائد
		- الشورى والعمل الجماعي

حيث يتركز تعزيز العلاقات الإنسانية حول محورين ثانويين وهما:

١-١) العدالة ومنح الثقة، ٢-١) الاحترام والتقدير

وفيما يتعلق بالعدالة ومنح الثقة تقول احدى القائدات "حتى تنعقد القيادة التشاركية لا بد من العدالة في توزيع العمل ليشعر كل شخص في هذه المؤسسة أنه عنصر هام في نجاحها، ولا يهمش أي دور الى حارس المدرسة والمستخدمة"، وبالنسبة للاحترام والتقدير أفادت قائدة أنه "يجب أن تنعقد أولا العلاقات الإنسانية وأهمها الحب والاحترام والتقدير، ومحاولة التوازن في حسن التعامل"، أما من حيث القائد المناسب فيتمثل ذلك بدور القائد كما أشارت الى ذلك احدى القائدات بقولها "محاولة تدريب القائدات على التفاعل الإيجابي مع منسوبات المدرسة، وخاصة من تتصف بالمركزية والتسلط في العمل، واختيار الشخصيات المتفهمة والمرنة والقادرة على التعامل مع جميع الناس على اختلاف شخصياتهم للقيادة". وأما الشورى والعمل الجماعي فتذكر إحدى القائدات انه من الضروري الاهتمام بالشورى بقولها "الشورى طبعا القائد الناجح يستفيد من أكبر عدد لديه من العقول البشرية، واخذ أفكارهم ومقترحاتهم فبذلك يستفيد رضاهم عن قراراته ويزداد خبرة".

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، ولرفع مستوى ممارسات القيادة التشاركية لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة حائل، والحد من المعوقات التي تقلل من فاعليتها وتحقيق أهدافها توصي الباحثة بما يلي:

أولًا: توصيات لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة حائل

- تعزيز مشاركة وكيلات مدارس المرحلة الثانوية في عملية صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.
- تشجيع المعلمات والإداريات على المشاركة بشكل فاعل في المهام القيادية بما لا يتعارض مع سلطة القائدة ووكيلة المدرسة.
- تفويض الصلاحيات بشكل أكبر لمنسوبات المدرسة ضمن المهام الموكلة لهن.
- دعم المهارات القيادية لوكيلة ومعلمات المدرسة لبناء صف ثاني وثالث من القيادة المدرسية.

ثانيًا: توصيات لمكاتب التعليم بمدينة حائل

- الحد من المركزية في القيادة المدرسية للمدارس الثانوية بمدينة حائل.
- اختيار القيادات المدرسية المؤهلة لممارسة القيادة التشاركية.
- تدريب قائدات مدارس المرحلة الثانوية على ممارسات القيادة التشاركية وسبل تعزيزها والتغلب على معوقاتها.
- تخفيف ضغوط العمل عن قائدات المدارس الثانوية بمدينة حائل؛ بما يعزز من ممارسات القيادة التشاركية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

- أبو العلا، ليلى محمد. (٢٠١٣). ***مفاهيم ورؤى في الإدارة والقادة التربوية بين الأصالة والحداثة***. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- أحمد، إبراهيم أحمد. (٢٠١٢). ***الإدارة التعليمية في الألفية الثالثة***. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- البحابصة، شعيب حسين. (٢٠١٤). ***درجة ممارسة المدارس الإعدادية بوكالة الغوث في محافظات غزة للتفويض الإداري من وجهة نظر معلميهم وعلاقته بالولاء التنظيمي لديهم***. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- تقلا، رزان محمد. (٢٠١٦). ***درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق ودورها في فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية***. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- الجريفاني، أمل أحمد. (٢٠١٧). ***درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للقيادة التشاركية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات***. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، الرياض.
- الجهمي، بدرية محمد؛ والصنات، الجوهرة إبراهيم. (٢٠٢٠). واقع ممارسة القيادة التشاركية ومعوقاتها لدى قائدات المدارس بمحافظة بيشة. ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٣٥)، ١١- ٦٣.
- حرب، حسام الدين خليل. (٢٠١١). ***أثر المتغيرات الشخصية والتنظيمية على واقع تفويض السلطة لدى القيادات الإدارية***. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامي، غزة.

- حرب، محمد خميس. (٢٠١٩). تطوير الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد القيادة التشاركية. جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، ***مجلة كلية التربية، ١٩*** (٤)، ١٥٩- ٢٥٢.
- الحربي، قاسم عائل. (٢٠٠٨). ***القيادة التربوية الحديثة***. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حرز الله، ايمان عادل؛ والصوفي، حمدان عبد الله. (٢٠١٨). ***درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لمديري المدارس الحكومية***. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحريري، رافدة. (٢٠٠٨). ***مهارات الإدارة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية***. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الرفاعي، محمد حسين. (٢٠٠٩). ***الإدارة بالمشاركة وأثرها على العاملين والإدارة***. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة سانت كليمانس العالمية. بريطانيا.
- الرويثي، حمدي سالم. (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية. جامعة سوهاج، كلية التربية، ***المجلة التربوية***، (٥٥)، ٢١٧- ٢٥٣.
- الزعبي، طراد، برجس. (٢٠١٢). ***مدى تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التشاركية في الجامعات الأردنية الحكومية ودورها في تعزيز الثقافة التنظيمية***. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.
- الشمري، سامي عواد؛ واللوقان، محمد فهاد. (٢٠١٨). واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، (٣)، ٥٧- ١١٣.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). ***البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العرابيد، نبيل أحمد. (٢٠١٠). ***دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة***. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عسكر، عبد العزيز محمد. (٢٠١٢). ***القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى قائدي المدارس الحكومية بمحافظات غزة***. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- علي، عبيد عبد الواحد؛ وعبد العليم، أحمد إبراهيم؛ والشريف، محمد. (٢٠١٨). ***استراتيجيات اتخاذ القرار وتطبيقاته التربوية***. جدة: خوارزم للنشر والتوزيع.
- العمري. منال عبد الله. (٢٠١٩). واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط. ***٣٥*** (٥)، ٤١٧- ٤٤٥.
- الفقعاوي، دعاء حسن؛ والعاجز، فؤاد علي. (٢٠١٨). **درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى أداء العاملين**. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- القيسي، هناء محمود. (٢٠١٠). **الإدارة التربوية: مبادئ، نظريات، اتجاهات حديثة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- كنعان، نواف. (٢٠٠٩). ***القيادة الإدارية***. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المحرج، عبد الكريم عبد العزيز. (٢٠١٨). واقع تطبيق قادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم والحريق للقيادة التشاركية. جامعة عين شمس، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، ***مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩*** (١٤)، ١-٤٢.

- المحمادي، خالد محمد. (٢٠١٥). ***درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين***. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المطيري، بندر عبد المحسن. (٢٠١٥). ***درجة ممارسة مديري المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين***. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المنتشري، علية عبدالله. (٢٠١٨). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة القنفذة للقيادة التشاركية وأثرها على الأداء المدرسي. جامعة عين شمس، كلية الآداب والعلوم والتربية، ***مجلة البحث العلمي في التربية،١٥*** (١٩)، ٥٥- ٩٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Grasmick, L; Davies, T. (2012). Participative leadership: perspective of community college. ***Journal of research and practice, 36***, 67-80.
- Kocolowski, M. (2010). Shared Leadership: Is It Time For a Change? ***Emerging Leadership Journeys.3*** (1), 22-32.
- Kevin, B. (2015***). participatory leadership, principal leadership behaviors and high performing schools, for the degree of doctorate of theosophy***. Faculty of the Graduate school, Colorado University.
- Mokoena, S. (2012). Effective Participative Management: Does It Affect Trust Levels of Stakeholders in Schools. ***Journal of Social Sciences, 30*** (1), 43-53.
- Tarkan, T. (2016). ***A Comparative Analysis of Participatory Leadership Practice of Elementary School Principals Between Public and Non- Public Schools. A Doctoral Research Project***. Esteves School of Education, The Sage Colleges, Hudson River region, New York.
- Saxe, D. (2011***). The relationship between transformational leadership and the emotional and social competence of the school leader***. Loyola University Chicago.

تصور مقترح لتحقيق المدرسة للتميز في ضوء معايير التميز المدرسي

د. جمعان محسن محمد الزهراني - الإدارة العامة للتعليم بالطائف – المملكة العربية السعودية

zah1415@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدارسة إلى بناء تصور مقترح لتحقيق المدرسة للتميز في ضوء معايير التميز المدرسي، وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤالين: ما مجالات التميز في ضوء مؤامة معايير التميز المدرسي؟ وما التصور المقترح لتحقيق المدرسة التميز في ضوء معايير التميز المدرسي؟ ولبلوغ ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل مجموعة من وثائق تضمنت مجالات ومعايير للتميز والمدرسي، وتوصلت الدراسة إلى صورة لمجالات التميز المدرسي تكونت من (6) مجالات رئيسة، كما قدمت تصورًا مقترحًا تضمن مبادئ عامة للتميز المدرسي، ومتطلبات فريق التميز المدرسي، إضافة لمراحل رحلة المدرسة نحو التميز، ثم اختتمت بذكر مقترحات وتوصيات تسهم في دعم نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: معايير التميز المدرسي.

Abstract:

The study aimed to build a proposed vision for the school to achieve excellence in light of the school excellence standards. The study problem was represented in the two questions: What are the areas of excellence in light of the harmonization of school excellence standards? What is the proposed vision for the school to achieve excellence in light of the standards of school excellence? To achieve this, the descriptive analytical approach was used by analyzing a set of documents that included areas and criteria for school excellence, and the study reached a picture of the areas of school excellence that contained (6) areas. By mentioning suggestions and recommendations that contribute to supporting the results of the study.

.Key words: the school excellence standards

مقدمة الدراسة:

تمر المؤسسات التعليمية بعمليات تطوير مستمرة معالجة لاحتياجات الواقع ومستشرفة لطموحات المجتمعات المستقبلية، لتحقيق الاكتفاء الذاتي والازدهار المحلي أولاً، ثم الحفاظ على مواقع متقدمة في قوائم التنافس الإقليمي والعالمي في شتى مجالات الحياة.

وتتقارب الهيكلة التنظيمية التربوية بين الدول منطلقة من وزارات وهيئات التعليم العليا، مروراً بالإدارات التنفيذية الوسطى، وصولاً لمحطة تقديم الخدمات التعليمية للمستفيد الرئيس من عملية التعليم وهو الطالب من خلال مدارس التعليم العام ثم ما بعده من مجالات التعليم: الجامعي، والمهني، والتقني، والصحي، وغيرها؛ ومن هنا تظهر أهمية العناية بالرقي

بمستوى الأداء المدرسي كمياً وكيفياً "لتخـريج نخبـة تعليميـة واعيـة قـادرة عـلى إدارة المسـتقبل وابتكـار الحلـول والتطبيقات العملية لأهم المشاكل والقضايا المعـاصرة" (محمد، 2019: 106).

ومن هنا تتجه كثير من الأنظمة التعليمية الحكومية والأهلية إلى التأسيس والتأكيد على مفهوم التميز المدرسي بمجالاته المتعددة، وتتبنى نماذج متنوعة من برامج وجوائز التميز المختلفة في مضامينها وآلياتها، والمتفقة في مستهدفاتها الرئيسة القائمة على تنفيذ المدرسة لمهامها بدرجة مرتفعة من الفاعلية والاتقان؛ "ومن النماذج العالمية لتميز التعليم: نموذج التميز المدرسي في سنغافورة، وإطار التميز المدرسي بولاية نيو ساوث ويلز بأستراليا" (مسيل، وعتريس، وعزازي، 2018: 527)، كما يزخر العالم العربي بنماذج وجوائز التميز في التعليم متضمنة فئة التميز المدرسي، ومنها: برامج المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب بالسعودية، وجائزة وزارة التعليم للتميز بالسعودية، وجائزة الشارقة للتفوق والتميز التربوي، وجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

إن الإقبال على إيجاد ممارسات متميزة في الوسط التعليمي المؤسسي يضمن تقديم خدمات تربوية وتعليمية متطورة، ويوحي بوجود يقظة تنافسية تقرب المؤسسة من محيطها وتعرفها عليه وتساعدها في تحليله، وتؤدي لاستمرارية الأداء الاستراتيجي (الزهيري، 2018).

وقد أكدت العديد من الدراسات على دور نماذج وجوائز التميز المدرسي في توجيه قادة المدارس وهيئاتها الإدارية والتعليمية إلى تطبيق الممارسات المتميزة في الميدان التربوي، ومن هذه الدراسات: (الحيدري والعمري، 2016؛ والثبيتي والعسيري، 2019؛ والقحطاني، 2016؛ والقرني، 2018).

وعليه فإن البحث عما يسهم في دعم المدارس للترقي في مراتب التميز، ويزيد من التنمية المعرفية والمهنية والإدارية للعاملين بالمدارس بما ييسر لهم التمكن من سلوكيات التميز المدرسي؛ يعد من أولويات المهتمين بالتعليم والرقي به حيث "إن الأشخاص الذين يتبنون التغيير ويتقبلونه كحقيقة ثابتة هم مـن سـيجنون ثمـار هذه البيئة دائمة التغيير" (ديكسون؛ وأرودا، 2018: 28).

ويزداد الأمر إلحاحاً لدى مؤسسات التعليم في الدول الإسلامية لما لها من ثقل ثقافي وعمق تاريخي، وسعياً لإظهار الرسالة الخالدة الموجهة لجميع الفلسفات والشعوب العالمية، وتقديم نماذج حية من ممارسات التميز المنطلقة من جودة الأداء في مكونات التعليم (صفوت، 2018).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم مما أثبتته عدة دراسات من إيمان القيادات المدرسية بأهمية التميز المدرسي في تطوير الأداء للمجالات المتعددة للمدرسة ومن تلك الدراسات: (الخصاونة، 2018؛ والغامدي، 2018؛ والقحطاني، 2019؛ والقلاف، 2015)؛ إلا أنه وفي المقابل يوجد ضعف في قدرة المدارس على تفعيل المشاركة والاستفادة من نماذج وجوائز التميز لمبررات متعددة، وهذا ما أكدته نتائج دراسات منها: (الحلالمة، 2017؛ والداود، 2020؛ والشوا، 2016؛ والعسكر، 2014).

كما نشرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) تقريرًا إحصائيًا للتقويم والتميز المدرسي لعينة من المدارس الممثلة للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية بلغ عددها (711) مدرسة متنوعة المراحل، في ضوء معايير التقويم والتميز المدرسي (القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية)؛ وكانت نتائج مستويات أداء المدارس المستهدفة هي: 14% منخفض، و50% متوسط، و33% جيد، و3% متميز.

ومن خلال عمل الباحث في التميز المؤسسي ومحكماً معتمدًا لجائزة التعليم للتميز وممارسته للتقويم المدرسي نشأت فكرة الدراسة الحالية لوضع تصور مقترح يساعد في بناء صورة كلية وخارطة طريق لرحلة التميز المدرسي، وتمحورت المشكلة في السؤالين الآتيين:

1. ما مجالات التميز في ضوء مؤامة معايير التميز المدرسي؟

2. ما التصور المقترح لتحقيق المدرسة التميز في ضوء معايير التميز المدرسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. الوقوف على مجالات التميز في ضوء مؤامة معايير التميز المدرسي لجائزة التعليم للتميز والمركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي.

2. بناء تصور لتحقيق التميز المدرسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. قد تفيد في الاطلاع على نوعية المتطلبات التي تساعد المدرسة على تحقيق التميز.

2. قد تسهم في تكوين رؤية واضحة لدى إدارة المدرسة لرحلة التميز المدرسي.

مصطلحات الدراسة:

التميز المدرسي: عرفت وزارة التعليم (2018) التميز المدرسي بأنه: "عملية مهنية مخططة وهادفة ومؤثرة إيجاباً تمارسها قيادة المدرسة في بيئتها لتحقيق التحول من المدرسة التقليدية إلى المدرسة المتميّزة بجميع مكوناتها ومجالاتها ومخرجاتها، والإسهام في تعظيم العائد وتحسين مردودها على المجتمع، وتطوير قدراتها وتعزيز أدائها واستثمار إمكاناتها، وتقود إلى مخرجات متميّزة تحقق أهدافها الفردية والمجتمعية والرؤى والأهداف الاستراتيجية الوطنية" (7).

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: قدرة المدرسة على بلوغ درجة عالية من الأداء في المجالات القيادية والتنظيمية والتعليمية والمجتمعية والتقنية.

معايير التميز المدرسي: هي مجموعة من المنتجات التنظيرية لهيكلة وتنظيم عملية تطوير الأداء وتحقيق درجة مرتفعة من الاتقان وفق مجالات ومعايير تختلف باختلاف المؤسسات، وتتحدد هذه المعايير بالدراسة الحالية في: معايير جائزة التعليم للتميز فئة التميز المدرسي، ومعايير المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الهادف إلى الجمع المتاني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع ومشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة للإجابة عن أسئلة

البحث، حيث يتم التحليل كيفياً في الأسلوب الوثائقي ويعتمد على استنباط الأدلة والبراهين من الوثائق، ويتم في أسلوب تحليل المحتوى بصورة كمية تعتمد على الحصر العددي للوحدة المختارة (العساف، 2003).

وبعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية في مجال الدراسة وبناء على طبيعة المنهج المتبع تم تحليل كلاً من: معايير دليل التميز المدرسي بجائزة التعليم للتميز الإصدار الثالث للعام (2018)، ومعايير التقويم والتميز المدرسي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب الصادر عام (2020)؛ للتوصل إلى الإجابة عن سؤال الدراسة ووضع التصور المقترح في ضوء الأهداف الموضوعة.

الإطار النظري:

التميز المدرسي:

المدرسة مؤسسة لها كيانها المستقل وأهدافها ومهامها المحددة التي تميزها عن غيرها من المؤسسات في وظيفتها الرئيسة من إعداد أجيال المجتمعات وتمكينهم من المهارات المعرفية والوجدانية والحياتية التي تؤهلهم للتعامل مع معطيات الحياة الواقعية واحتياجاتهم المتعددة.

والتميز المدرسي وجه من أوجه التميز المؤسسي الذي يعرف بأنه "مجموعة الأنشطة التي تجعل المؤسسة متميزة في أدائها من خلال توظيف القدارت والموارد المتاحة توظيفًا فعالًا ومتميزًا بشكل يجعلها متفوقة ومنفردة عن باقي المنافسين وينعكس ذلك على كيفية التعامل مع العملاء وكيفية أداء أنشطتها وعملياتها وإعداد سياساتها واستراتيجياتها الإدارية والتنظيمية" (الهلالي، وغبور، 2013).

والتميز المدرسي ليس عملاً فرديًا وإنما هو نتاج جهود مشتركة وفق مهام محددة ومتنوعة يقوم بها منسوبو المدرسة، ومن هنا تظهر أهمية العمل الجماعي لتحقيق التميز، ومن ذلك أنه يعمل على تحقيق الأهداف المؤسسية بجودة مع وجود الاقتصاد في الوقت، والقدرة على تجاوز العوائق، كما أنه وسيلة لتبادل الخبرات والمعرفة بين العاملين ويصقل الأفكار الفردية لتكوّن منتجاً جمعياً، وفي الوقت ذاته فهو يعزز المهارات الاجتماعية ويقوي التواصل الأفراد، وينمي القيم الإيجابية نحو المؤسسة وأهدافها وأدوارها في خدمة المستفيدين (خلف، 2020: 7).

مجالات التميز المدرسي:

هناك العديد من النماذج التي اهتمت بدراسة احتياجات المدرسة وتحليل مكوناتها إلى عناصر ومجالات رئيسة، ثم اعتماد مجموعة من المعايير ذات المؤشرات المحددة التي تقيس أداء المدرسة وفق سلالم تقدير كمية مصنفة إلى قيم تصاعديه للحكم على أداء المدرسة.

وتستعرض الدراسة الحالية نموذجان من نماذج التميز المدرسي وفق الآتي:

أولاً/ جائزة التعليم للتميز فئة التميز المدرسي: انطلقت الجائزة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في نسختها الأولى عام (2009) مستهدفتًا عدة فئات تعليمية، ثم تطورت خلال مسيرتها حتى آخر إصدار منها في الدورة العاشرة عام (2019)، وتمثلت فئة التميز المدرسي في (9) مجالات تضمنت (32) معيارًا كالآتي:

- مجال التخطيط والتنظيم: وتضمن بناء الخطط المدرسية وتنفيذها وتقويمها لتحسين أداء المدرسة، وبناء فرق العمل واللجان وتوزيع المهام والصلاحيات، وأرشفة السجلات والوثائق والنماذج المدرسية.

- مجال قيادة العمليات: وتضمن تحسين وحوسبة العمليات والإجراءات الإدارية، والتواصل الفعال والتعامل مع الشكاوى المقترحات من داخل المدرسة وخارجها، وإدارة المخاطر،
- مجال التطوير المهني: واهتم بترسيخ ثقافة التنمية المهنية لدى العاملين، وبناء بيئة عمل داعمة للنمو المهني.
- مجال إدارة الأداء المدرسي: ويهدف لقياس أداء المدرسة ومنسوبيها وطلابها، ومتابعة نتائج الأعمال المتوقعة، ودلائل ومعايير تحسينه.
- مجال أخلاقيات المهنة: ويستهدف تعزيز بيئة عمل ذات ثقافة مميزة تعكس أخلاقيات مهنة التعليم ودورها في تنمية المجتمع، وتعزز الانتماء الوطني لدى منسوبي المدرسة.
- مجال إدارة البيئة التعليمية: ويتضمن معاييرًا لتحقيق متطلبات عملية التعليم والتعلم، وتطبيق الممارسات الفعالة في التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة، وتحسين البيئة التعليمية.
- مجال إدارة الموارد: لضبط إدارة الموارد البشرية والمالية لضمان كفاية مستدامة.
- مجال المسؤولية المجتمعية: ويسعى لضمان توافر المدرسة في سياق اجتماعي مميز، ببناء واستدامة شراكات فعالة، ونشر ثقافة العمل التطوعي.
- مجال إدارة الابتكار: ويهتم بتحديد محركات الابتكار وتلبية متطلباته، وبناء السياسات الداعمة لثقافة الابتكار والتميز.

ثانيًا/ معايير التقويم والتميز المؤسسي: حيث قام المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية ببناء معايير التقويم والتميز المدرسي وأطرها وأدواتها وتطويرها لقياس أداء المدارس الحكومية وتأهيلها للتقويم الذاتي لعملها؛ وقد تضمنت (4) مجالات و(12) معيارًا رئيسًا كالآتي:

- مجال القيادة المدرسية: تضمن مجموعة من عمليات التأثير الفاعل في سلوك المجتمع المدرسي وتوجيهه نحو تحقيق مستويات متقدمة من الأداء المتميز الذي يحقق الأهداف، وتهدف معايير التقويم والتميز المدرسي إلى إيجاد ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم وتحفز العاملين بالمدرسة إلى التميز في الأداء، وتوجه الخطط التنفيذية والعمليات والإجراءات التشغيلية نحو دعم عمليات التعليم والتعلم وتحسين نواتج التعلم، وتعزيز الشراكة مع الأسرة والمجتمع، وتعزز ممارسات التعلم المهني الممنهج والمنتظم الذي ينتج عنه نموا مهنيا مستمرا و يتعزز بالبحث والابتكار.
- مجال التعليم والتعلم: واحتوى على مجموعة العمليات والإستراتيجيات والأنشطة التي تتمحور حول المتعلم لتلبية احتياجاته، وتنمية قدراته؛ لاكتساب المعرفة وتحليلها وإعادة إنتاجها، وتهدف معايير التقويم والتميز المدرسي إلى الإسهام في جودة عمليات التعليم والتعلم القائمة على الإستراتيجيات الحديثة الفاعلة؛ لتصميم عمليات التعليم والتعلم، لمختلف فئات المتعلمين بمن فيهم المعاقين وذوي صعوبات التعليم، والموهوبين، وعلى مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين، وعلى تعدد مصادر المعرفة الموثوقة، كما تهدف إلى تجويد إستراتيجيات التقويم وتطويرها، وربطها بنواتج التعلم.

- مجال نواتج التعلم: وهي المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي اكتسبها المتعلم، وتمثلها في سلوكه؛ نتيجة مروره بخبرات تربوية مخطط لها، وتأثرت بتفاعل مكونات النظام التعليمي كالقيادة المدرسية، وعمليات التعليم والتعلم، والبيئة المدرسية. وتهدف معايير التقويم و التميز المدرسي إلى تقويم نواتج التعلم وفق محورين رئيسين: الأول: يتعلق بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين ممثلًا بمستوى تحصيلهم في مجالات المعارف والمهارات، ومستوى تقدمهم قياساً إلى مؤشرات داخلية وخارجية بما فيها الاختبارات الوطنية كمؤشر مهم في قياس هذا الأداء، والمحور الثاني: يركز على تقويم التطور الشخصي، والاجتماعي للمتعلمين من حيث تمتعهم بالاستقلالية، وتحمل المسؤولية والانضباط الذاتي، ومشاركتهم المجتمعية وتوظيفهم للتقنية في التعلم، وتقديمهم لمبادرات ذات قيمة علمية؛ إضافة إلى ممارستهم العادات الصحية والغذائية السليمة، والنشاط البدني، والرياضي. ويُقوَّم مستوى التطور الاجتماعي للمتعلم بناء على تقديره لقيم الإسلام وتطبيق تعاليمه، والالتزام بالهوية الوطنية والمواطنة والاعتزاز باللغة العربية، واحترام الثقافة المحلية وتقديرها، وكذلك الثقافات الأخرى.
- مجال البيئة المدرسية: حيث تمثل البيئة المدرسية عنصرًا حيويًا ومؤثرًا في أداء المدرسة لرسالتها، ويعد المبنى المدرسي ومرافقه أحد العناصر المهمة في البيئة المدرسية، وتهدف معايير التقويم والتميز المدرسي إلى ضمان جودة البيئة المدرسية لتحقيق المتطلبات الأساسية لمرافق المدرسة التي تمكنها من الوفاء بأدوارها ومسؤولياتها، كما تهدف إلى ضمان جودة عناصر وعمليات الأمن والسلامة والصيانة الدورية لتمكين مجتمع المدرسة بمختلف فئاتهم، بمن فيهم المعاقين، من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والريادية في بيئة مدرسية آمنة ومحفزة.

الدراسات السابقة:

قامت الدراسة الحالية بالرجوع إلى عدة دراسات سابقة تتعلق بالتميز المدرسي، وتم ترتيبها بحسب التاريخ تنازلياً على النحو الآتي:

هدفت دراسة مسيل، وعتريس، وعزازي (2018) إلى بناء تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي، واستخدمت المنهج الوصفي لتحليل طبيعة التميز التنظيمي وتطبيقاته بمدارس التعليم العام متمثلة في نماذج التميز المدرسي لسنغافورة واستراليا، وكذلك واقع التميز التنظيمي بالمدارس المصرية؛ وتوصلت لنتائج منها: اقتراح عدة متطلبات لتحقيق التميز التنظيمي بالمدارس المصرية تتعلق بمتطلبات التميز المدرسي في مجالات: القيادة المدرسية، والمعلم، والمشاركة المجتمعية.

وهدفت دراسة خميس (2017) إلى اقتراح تصور لإدارة التميز التنظيمي بالمدارس الخاصة بمحافظة الإسكندرية وفق النموذج الأوروبي للتميز، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانة كأداة للدراسة تضمنت محوران: واقع إدارة التميز التنظيمي، ومعوقات تطبيقها في المدارس الخاصة؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: اقتراح مجموعة من روافد تحقيق إدارة التميز التنظيمي بالمدارس متعلقة بالممكنات والنتائج.

وهدفت دراسة المشرف، والجارودي (2016) إلى الكشف عن متطلبات إدارة التميز في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة تضمنت محوران: متطلبات تطبيق إدارة التميز، ومعوقات تطبيقها في مدارس التعليم العام؛ وتوصلت إلى نتائج منها: أعلى درجة للمتطلبات كانت للعلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة وتقوية الانتماء المؤسسي.

وهدفت دراسة السواط (2016) إلى معرفة معوقات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية بمدينة تبوك، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة تضمنت محاور عن معوقات تطبيق إدارة التميز التنظيمية والبشرية والمالية والتقنية؛ وخلصت نتائج الدراسة إلى أن جميع المعوقات أتت بدرجة متوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها استهدفت البحث في التميز المدرسي وإدارة الأداء المحقق له، واتفقت في استخدام المنهج الوصفي وهو الأمر الذي اتفقت فيه مع الدراسة الحالية، إضافة إلى الاتفاق مع دراسة مسيل، وعتريس، وعزازي (2018) وخميس (2017) في بناء تصور مقترح، واتفقت مع دراسة المشرف، والجارودي (2016) في تناول متطلبات التميز المدرسي.

واختصت الدراسة الحالية بالوقوف على مجالات التميز في ضوء مؤامة معايير التميز المدرسي لجائزة التعليم للتميز والمركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، ومن ثم بناء تصور لتحقيق التميز المدرسي، مع الاستفادة من الدراسات السابقة في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول:

ما مجالات التميز في ضوء مؤامة معايير التميز المدرسي؟

للإجابة عن السؤال تم الرجوع للأدبيات التربوية من الكتب والدراسات التي تناولت التميز المدرسي ومجالاته ومعاييره تأصيلاً وتجريباً، ثم تم القيام بتحليلٍ للمجالات والمعايير الواردة في: معايير دليل التميز المدرسي بجائزة التعليم للتميز الإصدار الثالث للعام (2018)، ومعايير التقويم والتميز المدرسي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب الصادر عام (2020).

وفي ضوء ما سبق تم التوصل إلى مؤامة مجالات التميز المدرسي في العرض الآتي:

- مجال القيادة الإدارية: ويتضمن ذلك ما يختص ببناء رؤية ورسالة وقيم العمل المؤسسي للمدرسة، وتحفيز العاملين على العطاء المتميز، ورسم الخطط الاستراتيجية والتشغيلية، ووضع آليات التنفيذ والتقييم والتقويم، وتشكيل فرق العمل واختيار الأعضاء حسب القدرات والكفاءات، وإدارة الأزمات والمخاطر.
- مجال أخلاقيات المهنة: ويتضمن ما يؤيد العمل الجماعي التعاوني، ويوضح الأدوار والمسؤوليات في سياق من الشفافية والعدل، وتفعيل وسائل التواصل الإيجابي بين العاملين والمستفيدين، وتنمية الأخلاق الفردية تجاه الآخرين، وتعزيز قيم المواطنة الصالحة.
- مجال التعليم والتعلم: وهو المرتكز الأساسي في أعمال المدرسة، حيث يشتمل على ما يتعلق بالمعلمين: من جوانب التطوير المهني في مجال المناهج واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، وبناء الاختبارات وأدوات التقييم، وتقويم أداء الطلاب وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ كما يهتم بدور المتعلم النشط في عملية التعلم، وتنمية القدرات والمهارات اللازمة للتحصيل الدراسي وانتقال أثر التعلم إلى مواقف الحياة الحقيقية.

- مجال البيئة المدرسية: حيث يركز على التأكد من توافر جميع المتطلبات المادية والمالية التي تيسر أداء المهام اليومية في جو آمن وصحي، وتفعيل استخدام ممتلكات المدرسة بشكل متوازن، وتوفير البدائل المسهمة في تحقيق الاقتصاد، ونشر الوعي للاستخدام الأمثل لهذه الممتلكات.
- مجال المسؤولية المجتمعية: وفيه يظهر دور المدرسة في التواصل مع المجتمع الخارجي من أولياء الأمور والأحياء المجاورة، ويستثمر بناء الشراكات المتبادلة لتقديم خدمات تربوية وتعليمية داخل المدرسة وخارجها، كما يبرز دور منسوبي المدرسة في إبراز أعمال تطوعية للمستفيد الداخلي والخارجي في المناسبات المتنوعة.
- مجال الابتكار المؤسسي: حيث يحفز على الخروج عن النمطية في أداء الأعمال والارتقاء إلى منتجات وخدمات نوعية تحقق الأهداف المدرسية باقتصاد في الوقت والجهد والمال، وتفتح الآفاق للإبداع الفردي والجمعي للعاملين والمستفيدين جميعاً.

إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من حصر للمجالات إنما هو في سياق تيسير فهم فريق التميز بالمدرسة للمفاصل الرئيسة التي ينبغي استيعابها ومعرفة أثرها في تحقيق رسالة المدرسة التعليمية والمجتمعية، والموازنة بين الأولويات والمهام لا سيما في أوقات الأزمات؛ وغني عن الذكر أن ما اعتمده نموذجا التميز المدرسي: جائزة التعليم للتميز، والمركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، من مجالات ومعايير لها أسسها ومنطلقاتها في ضوء فلسفة كل جهة وتوجهاتها ومستهدفاتها.

ثانيًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثاني:

ما التصور المقترح لتحقيق المدرسة التميز في ضوء معايير التميز المدرسي؟

للإجابة عن السؤال تم الرجوع للأدبيات التربوية من الكتب والدراسات والنماذج التي عنيت بالتميز المؤسسي والمدرسي، وخرجت الدراسة بالتصور الآتي:

تصور مقترح لتحقيق التميز المدرسي في ضوء معايير التميز المؤسسي.

في ضوء وجود نماذج للتميز المؤسسي والمدرسي تضمنت العديد من المجالات والمعايير التي تكون في مجملها أطراً تقود المؤسسة للعمل وفق خارطة واضحة تضمن تحقق الأهداف وبلوغ النتاجات المنشودة بجودة عالية مع الاقتصاد في الوقت والموارد؛ ونظراً لما للمدرسة من دور بارز في تعليم وتربية أجيال المستقبل لتحقيق طموحات الدول والرقي بمجالات التنمية المستدامة للمجتمعات، فإن السعي لتحقيق التميز المدرسي أصبح من المسلمات للاتساق مع المتغيرات المتسارعة والمتعددة التي تشهدها المؤسسات الحكومية والأهلية في مجالات التميز والابتكار المؤسسي.

ومن هنا يأتي التصور المقترح لتحقيق المدرسة للتميز في ضوء معايير التميز المدرسي، والمتألف من المحاور الآتية:

الأهداف:

يهدف التصور المقترح لتحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على المبادئ والأسس التي ينطلق منها التميز المدرسي.
- تحديد المتطلبات الرئيسة لفريق التميز بالمدرسة.

- اقتراح مراحل لتحقيق التميز المدرسي.

المنطلقات:

ينطلق التصور المقترح من المبررات الآتية:

- ما أكدت عليه برامج رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من أهمية تطوير المدارس والارتقاء بالتعليم وتجويد مخرجاته للتوافق مع متطلبات سوق العمل والتنافس مع المسار التعليمي العالمي.
- وجود عدة نماذج للتميز المدرسي سواء في صورة التقويم الذاتي أو الجوائز والمسابقات، الأمر الذي يتطلب تكوين الوعي في التميز المؤسسي عموماً والمدرسي خصوصاً لدى العاملين في القطاعات التعليمية بمختلف مستوياتها للتعامل مع هذه النماذج.
- حداثة مفاهيم التميز المدرسي في الميدان التربوي مقارنة بغيرها من المؤسسات، وحاجة قادة المدارس لتنمية الملكات المعرفية والمهارية لأداء ممارسات التميز على الوجه الأمثل.

المكونات:

يحتوي التصور المقترح على الآتي:

1. المبادئ العامة للتميز المدرسي:

حتى يتم الارتقاء للتميز المدرسي والاستمرار عليه فإن على مدير المدرسة التأكد من تأسيس العمل منطلقاً من مجموعة مبادئ تسهم في ضبط مسار التميز، ومنها الآتي:

- التميز بجميع تصنيفاته سلوك يظهر في الممارسات الفعلية التي يقوم بها الأفراد والمؤسسات، وبقدر جودة هذه الممارسات تزداد درجة التميز ويبقى أثره.
- ينطلق التميز من جوانب قيمية تتناسب مع هوية المؤسسة، ومن هنا لا بد للمدرسة من حصر أبرز القيم التي تسعى لغرسها وتنميتها لدى المستفيدين من خلال برامجها وأنشطتها، مع توفير الأدوات لقياس تحقق هذه القيم في الواقع.
- التميز المدرسي عمل جماعي ولذا فلا بد من توافر الفرص المتعادلة لجميع العاملين بالمدرسة للمشاركة الفاعلة في التميز وفق مهام ومسؤوليات واضحة ومحددة.
- بقدر تحقق الولاء المؤسسي لدى العاملين بالمدرسة يزداد التفاعل والانطلاق من المسؤولية المشتركة نحو بلوغ التميز المدرسي.
- في التميز المدرسي تكثر الأعباء والمهام الأمر الذي يتطلب مجهوداً أكثر، ومن هنا يظهر العمل التطوعي كرافد رئيس يبعث على المشاركة الفاعلة المستمرة.
- في خضم رحلة التميز المدرسي تتفاوت الآراء ووجهات النظر من العاملين وهو ما يستدعي حنكة المدير القائد في تقبلها ومناقشتها بما يقود لبلورتها فيما يخدم الصالح العام.

- يتفاوت الزمن الذي يستغرقه بناء منظومة التميز بالمدرسة ونضوج مكوناتها بحسب واقع كل مدرسة ونماذج التميز المعتمدة.

2. متطلبات فريق التميز المدرسي:

التميز المؤسسي ومن صوره التميز المدرسي هو نتاج تظافر جهود جميع العاملين بالمؤسسة لارتباطه بكافة المهام والعمليات مع تفاوت النسبة أو الدرجة، ولكل شخص مسؤولية تجاه الارتقاء بالعمل تنطلق من أدائه للواجبات الخاصة به أولاً ثم المشاركة الجماعية المنبعثة من روح الانتماء للمؤسسة.

ويبقى الدور الأكبر في مسيرة التميز المدرسي على كاهل قائد المدرسة وفريق التميز، حيث يناط بهم المهام التنظيمية والإدارية الرئيسة وأبرزها الدراسة الداخلية لتحليل واقع أداء المدرسة ثم رسم الخطط الاستراتيجية والتشغيلية لتحقيق التميز المدرسي، وليؤدي الفريق أعماله بفاعلية فإن التصور الحالي يقترح مجموعة من المتطلبات لتغذية العمل الجماعي وضبط مساره، وهي:

- الإيمان بدور التميز في تحقيق رسالة المدرسة، وتنمية ذلك الشعور لدى العاملين والمستفيدين على حد سواء.
- التأكيد على تكامل أعضاء الفريق وإبراز المشتركات بينهم وأولها وحدة الهدف.
- كتابة الأدوار والمسؤوليات وتوزيعها بوضوح بين أعضاء الفريق.
- قدرة الفريق على تفهم وجهات النظر المختلفة بينهم وتسييرها نحو ما يحقق المصلحة العامة للمدرسة.
- وجود الالتزام الشخصي لتنفيذ المهام المسندة لكل عضو، حيث يقود لتقوية أداء الفريق والتغلب على العقبات.
- تهيئة المناخ الصحي المشجع على العطاء المتميز بين أعضاء الفريق وداخل المدرسة.
- التفاؤل الذي يبعث على الاستمرارية في رحلة السعي للتميز.
- المسارعة لإبراز منجزات العاملين ونشرها، وتقديم الثناء والتكريم المقدر للجهود والمحفز على العطاء.
- التعامل الجيد مع التقنية وبرامجها المتعددة لما لها من أثر في تسهيل العمل واتقانه.
- تأهيل وتنمية المهارات الداعمة لعمل الفريق، مثل مهارات: التواصل، والحوار، والتفكير بأنواعه، والتخطيط، والقيادة، وإدارة الوقت والاجتماعات، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، واستشراف المستقبل.
- مراجعة أعمال الفريق وتقييم أدائه وإدارته لمهام التميز المدرسي بشكل مستمر.

3. مراحل تحقق التميز المدرسي:

العمل على تحقيق درجة التميز بجميع تصنيفاته يبنى في عدة مراحل تتسم بالتكامل والتتابع وتنطوي على عدة إجراءات تحقق أهدافها لتصل للمنتج النهائي وفق رؤية متفق عليها؛ ومن هنا يقترح التصور الحالي مراحل متتالية تسهم في تحقيق التميز المدرسي، مع مراعاة المرونة في تقديم وتأخير الإجراءات بين المراحل أو داخل كل مرحلة بما يتلاءم مع احتياجات المدرسة، مع التأكيد على وجود التقييم والتقويم البنائي كعملية مصاحبة لجميع المراحل والإجراءات؛ وتحصر المراحل المقترحة في التفصيل الآتي:

أولاً/ مرحلة التأسيس:

تأتي هذه المرحلة للتهيئة والاستعداد القبلي وبناء تصور أولي للانطلاق في مسيرة التميز المدرسي، وتتضمن مجموعة من الإجراءات تتمثل في الآتي:

-تشكيل لجنة للتميز بالمدرسة تتبنى أفكار التميز المؤسسي وأهميته، ويسند إليها التأسيس العام للعمل.

-تحديد نموذج التميز المؤسسي أو المدرسي التي ستعمل المدرسة في ضوئه.

-القراءة الواعية لأدلة نموذج التميز المختار بما تضمنته من مجالات ومعايير ومفاهيم.

-تحليل واقع المدرسة من خلال أدوات التحليل والتقييم الذاتي في ظل النموذج المختار.

-تنفيذ مقارنات مرجعية مع نماذج من المدارس المتميزة في نفس الظروف والإمكانات.

-تأهيل العاملين بالمدرسة معرفياً ومهنياً للتعامل مع متطلبات التميز وأدواته من خلال التدريب وورش العمل والقراءة الموجهة وغيرها من الأساليب المحققة لأهداف واحتياج المدرسة.

-حصر وتوفير الموارد والإمكانات المادية والمالية الداعمة لتحقيق التميز.

- اعتماد رؤية ورسالة المدرسة للتميز.

ثانيًا/ مرحلة التخطيط:

تمثل هذه المرحلة أولى الخطوات العملية المبنية على معطيات مرحلة التأسيس، وتهدف إلى تحقيق الآتي:

-تحديد الأهداف ومؤشرات الأداء الرئيسة المراد الخروج بها من عملية التميز المدرسي.

- بناء الخطة والجدول الزمني لأعمال اللجان.

-تحديد لجان العمل بحسب ما يلبي مجالات ومعايير لتميز المدرسي.

-اختيار أعضاء لجان العمل وتوزيع المهام والأدوار وتحديد المرجعيات والمسؤوليات.

-إعداد النماذج الميسرة لتنفيذ ومتابعة وتوثيق العمل من سجلات واستمارات وجداول ونحوها.

- مراجعة واعتماد خطة العمل.

ثالثًا/ مرحلة التنفيذ:

في ضوء ما أسفرت عنه مرحلة التخطيط من معطيات (أهداف ومؤشرات أداء، خطة مزمنة، لجان العمل، أدوات ونماذج) تنطلق مرحلة التنفيذ وتسير وفق الآتي:

-قيام لجان العمل بتنفيذ مهامها وفق الجدول الزمني المعتمد في الخطة.

-التأكد من أداء متطلبات معايير التميز المدرسي بحسب المجالات في صورة ممارسات عملية.

- العمل على تفعيل نماذج العمل المتنوعة.

- الضبط والمراقبة لإنجازات مؤشرات الأداء.
- إدارة المخاطر التي قد تطرأ وتعيق العمل.

-إعداد تقرير لمستوى أداء المدرسة بعد تنفيذ خطة التميز المدرسي.

رابعًا/ مرحلة التطوير:

تأتي مرحلة التطوير لتقييم أداء المدرسة والوقوف على درجة التقدم نحو التميز والسعي لمعالجة جوانب القصور وتحسينها وفق الإجراءات الآتية:

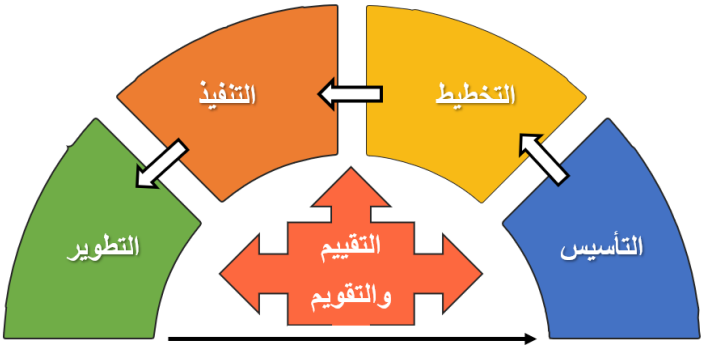
-عمل مقارنة ذاتية بين أداء المدرسة قبل رحلة التميز وبعدها للوقوف على مقدار الإنجاز الذي أحرزته المدرسة.

-تقييم تقرير مستوى المدرسة في التميز مع مجالات ومعايير نموذج التميز المعتمد.

-تنفيذ عملية تحليل شامل لمراحل رحلة التميز المدرسي ومكوناتها البشرية والمادية.

- بناء خطة التحسين وفق نتائج الإجراءات السابقة.

-إعادة تنفيذ المراحل بشكل دوري لضمان استمرارية التميز المدرسي.



شكل (1): مراحل تحقق التميز المدرسي

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من تصور مقترح لتحقيق التميز المدرسي في ضوء معايير التميز المؤسسي تم تدوين التوصيات الآتية:

- قيام المدرسة بتنفيذ دراسة تقويم ذاتي للوقوف على مستوى أدائها في ضوء معايير التميز.
- استفادة قادة المدارس من التصور المقترح وتكيفه بما يتناسب مع احتياجات المدرسة للوصول للتميز المدرسي.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات التي تدعم تفعيل التميز المدرسي على النحو الآتي:

- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة التميز لدى قادة المدارس.

- أدوار ومسؤوليات العاملين بالمدرسة للمشاركة في جوائز التميز المدرسي.

المراجع:

الثبيتي، سلطان؛ والعسيري، عبدالله (2019). دور جوائز التميز في تحفيز التربويين على تجويد أعمالهم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، عمان، 8 (5)، 26-37.

الحلالمة، زينب (2017). معوقات الترشح لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، بور سعيد، 21، 364-389.

الحيدري، رحاب؛ والعمري، جمال (2016). دور جائزة التربية والتعليم للتميز في تحسين الكفايات الإدارية لقائدات المدارس الحكومية بالمدينة المنورة. *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، (53)، 337-364.

الخصاونة، ثابت (2018). واقع تطبيق مديري ومديرات المدارس الثانوية في قصبة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية لمعايير إدارة التميز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزة، 28 (2)، 1- 21.

خلف، صابر (2020). *روح الفريق والعمل الجماعي*. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

خميس، أفكار (2017). تصور مقترح لإدارة التميز التنظيمي بالمدارس الخاصة بمحافظة الإسكندرية وفق النموذج الأوروبي للتميز. *مجلة الإدارة التربوية*، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، 14، 389-581.

ديكسون، كرستين؛ وأرودا، وليام (2018). *إستراتيجيات صناعة التميز الشخصي والمؤسسي*. ترجمة زكريا القاضي ومحمد أبو ضيف، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الزهيري، إبراهيم (2018). اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 52، 60-94.

السواط، سامي (2016). معوقات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 170 (2)، 457-499.

الشوا، عفت (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميز في ضوء نموذج التميز الأوروبي للتميز. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

صفوت، محسن (2018). *عبقرية الإسلام في مسار الجودة الشاملة : للعمليين فقط*. القاهرة: دار البشير.

العساف، صالح (2003). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

العسكر، عبدالعزيز (2014). معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، (33)، 97-168.

الغامدي، ريم (2018). التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والبحوث بالأردن، إربد، 3 (2)، 317-333.

القحطاني، زينة (2019). مدى تحقيق معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمعايير جائزة التعليم للتميز. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 35 (11)، 204-234.

القحطاني، مريم (2016). تصور مقترح لتطبيق معايير جائزة وزارة التعليم للتميز بالمدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، أبها.

القرني، أحمد (2018). أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز: برنامج تدريب ي مقترح، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض.

القلاف، فوزي (2015). التميز المؤسسي في المدرسة الثانوية في ضوء النماذج العالمية. *مجلة علم التربية*، الجمعية العربية للاستشارات العلمية والتنمية البشرية، عمان، 52 (5)، 259-281.

كوسلر، مايكل؛ وكاناغا، كيم (2009). *هل تحتاج حقًا إلى فريق عمل*. ترجمة: سلام الخطيب، الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.

محمد، سيد (2019). *إعادة ابتكار المؤسسات للوصول للتميز*. الجيزة: وكالة الصحافة العربية.

مسيل، محمود؛ وعتريس، محمد؛ وعزازي، عبدالله. (2018). تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، بنها، 6 (116)، 512-254.

المشرف، لمياء؛ والجارودي، ماجده. (2016). متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، المنوفية، 4 (2)، 53-78.

الهلالي، شربيني؛ وغبور، أماني (2013). مدخل إدارة التميز ومتطلبات تطبيقه في جامعة المنصورة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المنصورة، 20 (83)، 11-142.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2021). *تقرير التقويم والتميز المدرسي*. موقع الهيئة على شبكة الانترنت، تاريخ الدخول 1443/1/26هـ: https://edp.etec.gov.sa/SchoolEvaluationExcellence.html.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). *معايير التقويم والتميز المؤسسي*. الرياض.

وزارة التعليم (2018). *دليل جائزة التعليم للتميز: فئة التميز المدرسي*. الرياض، الإصدار الثالث.

التمكين الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة

أ. فهد بن عبدان جود الله السلمي جامعة أم القرى- كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط المملكة العربية السعودية

Email: FAH3644@gmail.com

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعلاقته بممارستهم إدارة التغيير بمدارسهم، والكشف عن وجود فروق في هذين البُعدين تعزى لاختلاف بعض المتغيرات لأفراد مجتمع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع وكلاء المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة مكة المكرمة، وقد بلغ عددهم (٧١) وكيلاً بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، تمثلت الأداة في استبانة تكونت من محورين رئيسين، الأول حول التمكين الإداري وتكون من ستة مجالات فرعية، والثاني حول إدارة التغيير وتكون من خمسة مجالات فرعية، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة التمكين الإداري ودرجة ممارسة إدارة التغيير، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين التمكين الإداري وإدارة التغيير، واختبار مان وتني (Mann Whitney U) واختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis) لاستخراج الفروق تبعا لمتغيرات الدراسة.

Abstract

Objective of the study: This study aimed to identify the reality of the administrative empowerment among the principals of secondary schools in the city of Makkah and its relation to their practice of change management in their schools, and the extent of differences in these two dimensions due to the difference of some variables for the members of the study population.

The study population consists of 70 deputies of the government secondary schools for boys in Makkah after excluding the survey sample.

The tool consisted of a questionnaire includes two main axes, the first was about administrative empowerment, and it consisted of six sub-areas, and the second on change management, which consisted of five sub-areas.

The arithmetic averages and standard deviations were used to determine the degree of administrative empowerment and the degree of change management practice. The Pearson correlation coefficient was used to calculate the correlation between management empowerment and change management as well as the Mann Whitney U test and the Kruskal-Wallis test, to extract differences according to the variables of the study.

المقدمة

اهتم علماء الإدارة في القرن الماضي بدور الموارد البشرية كمؤثر في العملية الإدارية ، فلذلك يجب الاهتمام به في جميع القطاعات التي تعتمد على الموارد البشرية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ، وذلك من خلال تمكينهم لإنجاز الأعمال الموكلة إليهم ، وإعطاؤهم الصلاحيات اللازمة لتسير أمور العمل بأسرع وقت وأقل تكلفة ، وتوالت الطروحات لبعض المفاهيم الإدارية الحديثة ، كالجودة الشاملة ، والمنظمة المتعلمة ، والتمكين الإداري ، وغيرها من المفاهيم التي تسعى لتطوير العمل الإداري ، و كلها تسعى إلى الوصول للتميز الإداري ، وتحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات التربوية ؛ مما أدى إلى تبني المؤسسات أساليب إدارية حديثة قادرة على استيعاب التحديات ذاتياً عن طريق استثمار العنصر البشري وتمكينه .

والتمكين بدوره يشكل دافعا نحو بذل طاقة غير عادية من أجل التغيير والتطوير نحو الأفضل. وهذا بطبيعة الحال يقود نحو دافع من نوع آخر وهو تطوير الذات من خلال اكتساب العلم والمعرفة واستمرارية التعلم. وتبين الدراسات بأن المرؤوسين الممكّنين تتكون لديهم رغبات ودوافع أكبر نحو اكتساب معارف جديدة من خلال الإقبال على دورات الحاسوب واللغة وتكنولوجيا المعلومات وغيرها من التقنيات وذلك بشكل يفوق أقرانهم ممن لا يتوافر لهم قدر مماثل من الصلاحيات أو التمكين (ملحم ،٢٠٠٦م،ص ٧٤).

ويعد التمكين عملية وعي وبناء للإمكانات تؤدي إلى مشاركة أكثر ومقدرة أكبر على صنع القرار وإجراء التغيير ويتضمن مقدرة الفرد على التفاوض والتأثير في طبيعة العلاقات والقرارات التي تتخذ في إطار هذه العلاقات(Karl,1995)، لذلك يحتل تمكين المديرين أهمية كبيرة في أي نظام تربوي ينشد التغيير والتطوير .

وإدارة التغيير ليست إلا مدخلاً من المداخل الحديثة لتطوير الإدارة المدرسية، الذي تعتمد على نجاحها بالدرجة الأولى على العنصر البشري الذي يمثله جانبين رئيسين هما : حماس قادة التغيير من جهة ، والتزام المتأثرين بالتغيير بتنفيذه من جهة أخرى ، ولكنه مدخل له أهميته التي تتناسب مع سعي المدارس لتحقيق جودة التعليم والاعتماد والقدرة على المنافسة وتحقيق الفاعلية الإدارية .

ويرى الباحث أن التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية يتيح لهم القيام بأدوار أكثر فاعلية في العملية التعليمة من خلال منحهم حرية التصرف وتوسيع نطاق تفويض السلطة والمشاركة في صنع القرارات ورسم السياسات للخروج بالعملية التعليمية من موقع التقليد والقيود إلى موقع التنمية والتغيير والتطوير والتحسين، بهدف زيادة فاعلية أدائها وتحقيق كفاءتها . ومن هذا المنطلق تكون لدى الباحث حافزاً لدراسة التمكين الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر العينة.

مشكلة الدراسة :

مازال هناك بعض المديرين في المدارس لا يؤمنون بأهمية التغيير والاستفادة من الفوائد التي يحققها تطبيق مفهوم التمكين الإداري للإدارة المدرسية، حيث أنهم يعتقدون أن ذلك يعد مصدراً من مصادر الخطر الذي يهدد سلطتهم ونفوذهم ؛ فيقفوا عائقاً أمام التطوير الإداري والتغيير التنظيمي ، بما في ذلك الاتجاه نحو التمكين الإداري(الطراونه ، ٢٠٠٦ م) .

وعلى الرغم من وجود بعض الجهود المبذولة لرعاية التمكين الإداري لمديري المدارس في بعض البلاد العربية إلا أنها لا تزال جهودا محدودة وغير كافية لتحقيق الرعاية المطلوبة للتمكين الإداري لمديري المدارس(المسليم،٢٠١٢)

من هنا فقد برزت الحاجة إلى دراسة التمكين الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. خاصة وأن موضوع التمكين الإداري كان من أبرز توصيات اجتماع (خبراء استشراف آفاق الإدارة التربوية في البلاد العربية) الذي عقد في الإمارات العربية عام ٢٠٠٠م . (عماد الدين ، ٢٠٠١م ، ص ١٠١).

أهداف الدراسة :

١. التعرف على درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم
٢. التعرف على درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم.
٣. التعرف على العلاقة بين التمكين الإداري وإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
٤. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات تقديرات عينة الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.
٥. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ يعد المنهج الوصفي المسحي الأنسب للدراسة الحالية من حيث مجتمعها الذي يمكن الوصول لجميع أفراده أو معظمهم، إضافة إلى أن طبيعة الدراسة التي تستهدف دراسة واقع التمكين الإداري وإدارة التغيير والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الثانوي من وجهة نظر عينة محددة هي وكلاء المدارس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بما تقدمه من إضافات من الناحية النظرية والعملية كالآتي:

الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على أحد المفاهيم الإدارية التنظيمية الحديثة التمكين الإداري، وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
٢. تسهم هذه الدراسة في إثراء الخلفية العلمية للمهتمين بموضوع التمكين الإداري، والاهتمام بتطبيق مثل هذا المفهوم بما يحمله من آراء ومقترحات تهدف إلى تحسين العمل الإداري والتربوي في المدارس الثانوية بما ينعكس إيجاباً على الميدان التربوي.
٣. ربما تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح مجال جديد لإجراء أبحاث جديدة حول التمكين الإداري وإبراز دوره في تحقيق الجودة الشاملة للإدارة المدرسية، والوصول إلى الاستثمار الأمثل للموارد البشرية وزيادة كفاءتها وفاعليتها.

٤. تعد هذه الدراسة حسب علم الباحث هي الوحيدة التي جمعت بين التمكين الإداري وإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية.

الأهمية التطبيقية:

١. إفادة كل من وزارة التعليم وإدارات التعليم التابعة لها، وخاصة في مجال الإدارة التربوية وواضعي السياسات التعليمية من خلال نتائج الدراسة للوقوف على واقع التمكين الإداري، وعلاقته بإدارة التغير لدى مديري المدارس الثانوية، من أجل الوصول إلى معرفة جوانب القوة والضعف.

٢. تسهم هذه الدراسة في تحسين ممارسات مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من خلال معرفة واقع الحال، ومن ثم التطوير والتحسين بعد الاطلاع على الاستبانة، مما يساعدهم على ممارسة إدارة التغير بكفاءة عالية.

٣. يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في لفت نظر المسؤولين وصناع القرار في وزارة التعليم إلى ضرورة استخدام أسلوب التمكين الإداري لما له من أثر في رفع مستوى الأداء، وسيمد الممارسين بمعلومات موثقة مستمدة من الدراسة الميدانية على واقع ممارسة هذا الأسلوب في المؤسسات التعليمية.

٤. يستفيد من هذه الدراسة المعلمين الذين يرغبون في التقديم على الإدارة المدرسية في معرفة الجوانب التي تتطلب تمكينهم وتوجيههم لإحداث التغيير والتطوير المنشود في المدارس الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التمكين الإداري: التمكين الإداري: هو العملية الإدارية التي يتم بموجبها الاهتمام بالعاملين من خلال إثراء معلوماتهم، وزيادة مهاراتهم، وتنمية قدراتهم الفردية، وتشجيعهم على المشاركة وتوفير الإمكانات اللازمة لهم بما يحفزهم على اتخاذ القرارات المناسبة.(الرشودي ، ٢٠٠٩ م)، ويُعرف الباحث التمكين الإداري إجرائياً بأنه: منح قادة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة صلاحية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل والتي تكون ذات صلة مباشرة بأعمالهم مع توفير الموارد والبيئة المناسبة والمحفزة لأداء العمل؛ لتحقيق الأهداف بفاعلية وتميز.

ثانياً: إدارة التغيير :

إدارة التغيير: هي أي عملية تبديل أو تعديل أو إلغاء او إضافة مخطط لها في بعض أهداف وسياسات المؤسسات أو قيم واتجاهات الأفراد والجماعات فيها أو في الإمكانيات والموارد المتاحة لها أو في أساليب وطرق العمل ووسائله ويستجيب لها المديرون بأشكال وطرق مختلفة لغرض زيادة فاعلية أداء هذه المؤسسات وتحقيق كفاءتها (اللوزي ، ١٩٩٨م)، ويُعرف الباحث إدارة التغيير إجرائياً بأنها: عملية منظمة و مخطط لها من قبل قائد المدرسة وإشراك العاملين معه من أجل الاستغلال الأمثل لكافة الإمكانات المادية و البشرية المتاحة له والانتقال من حالة راهنة إلى حالة مستقبلية منشودة .

حدود الدراسة:

١. الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة في مدينة مكة المكرمة .

٢. الحدود الزمانية : تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ .

٣. الحد البشري : اقتصرت هذه الدراسة على وكلاء المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

٤. الحدود الموضوعية : التمكين الإداري ، وإدارة التغيير والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر وكلائهم .

نشأة وتطور مفهوم التمكين الإداري:

يقول ملحم(٢٠٠٦ م) أن مفهوم التمكين بدأ يتبلور في أدبيات الإدارة ، وفي ممارسة بعض المؤسسات في البيئة الغربية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين ، وقد ظهر نتيجة عملية تراكمية عبر ما يزيد عن مائة عام من التطور في الفكر الإداري بمفاهيمه المختلفة . (ص ١٣)، وظهر مفهوم التمكين الإداري بصورته المعاصرة في ١٩٨٢م ، عندما وضع بيرز وتورمان الأسس الحديثة للتمكين الإداري في كتابهما " البحث عن التميز " للمنظمات التي تسعى إلى التميز في ظل التنافس المتزايد للاقتصاد العالمي (Lau, 2010,p22)،

ومنذ بداية الثمانينات ظهر اتجاه قوي نحو الهيكل التنظيمي للمؤسسات ، وهذا الاتجاه صاحبه اتجاه نحو اللامركزية ، واستخدام فرق العمل ، وتوسيع نطاق التحكم والرقابة ، وتشجيع المشاركة في اتخاذ القرارات ، وزيادة المستويات الإدارية الدنيا ، وبهذا الاتجاه انتقل الكثير من المهام والمسؤوليات من المديرين إلى فرق العمل والمرؤوسين في ما يسمي تمكين العاملين (حسن ، ٢٠٠٢ م ، ص ٨٣)،

وفي التسعينات ظهر تيار آخر من البحوث نظر إلى التمكين الإداري من وجهة نظر إدراكية حيث يرى كل من توماس وفيلتهاوس (Thomas&Velthouse,1990,p672) أن التمكين يتكون من اربعة أبعاد إدراكية . وهي: المعنى، وحرية الاختيار، والفاعلية الذاتية، والتأثير، وفي الآونة الأخيرة اتخذ التمكين الإداري أشكالاً عديدة ، أكثرها شيوعاً فرق العمل، وخاصة فرق العمل ذاتية الإدارة وفرق التطوير المستقبلية ، حيث تعمل هذه الفرق دون ضرورة الرجوع إلى مستويات الإدارة العليا (القحطاني ، 2013 ، ص ٢٦)

مفهوم التمكين

أ) **التمكين في اللغة** :

يمكن تعريف التمكين Empowerment لغوياً اكتساب القوة أو النفوذ The Gaining of power أي إعطاء السلطة أو القوة اللازمة لأداء العمل ، وينطلق التمكين من أن القوانين وسائل مرنة لتحقيق غايات المؤسسة وأهدافها ، وأن للمدير الحق في التصرف، ولإصدار الأوامر للآخرين من أجل تحقيق المؤسسة (الخطيب ، ٢٠٠٠م ، ص ٤) .

ومن التمكين المِكِنَة تقول العرب: إن بني فلان لذو مَكِنة من السلطان أي تمكّن . وتسمي العرب موضع الطير مكنة لتمكن الطير فيه، والمكانة عند العرب هي المنزلة عند الملك، والجمع مكانات، لا يجمع جمع تكسير، وقد مَكُن مَكانةً فهو مَكين ، والجمع مُكنَاء ، ونُمكّن – تمكُّن، فالتمكين في اللغة : سلطان وملك(ابن منظور ١٤١٠هـ ، ص ٤١٤)

ب) **التمكين في الاصطلاح** :

فقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التمكين، فقد عرفه رالف " بأنه عملية بناء المناخ الذي يسمح بتطوير الأداء الفردي والتنظيمي في المنظمة والذي يتيح لجميع العاملين من كل المستويات من المشاركة الكاملة في تحقيق الأهداف الكلية للمنظمة بنجاح " (Ralph ,1996).

وعرفه موتهاهكو : بأنه " إعطاء الشخص القوة والسلطة ورفع مستوى المعرفة لديه من أجل أن يكون منتجاً ومتميزاً " (Mothlhakoe,2003: 22)، كما عُرف التمكين الإداري بأنه : " عملية تفويض السلطة والمسؤولية للعاملين وإشراكهم في اتخاذ القرار بشأن تحقيق أهداف المنظمة " (Smith and Greyling, 2006: 596)

وجاء مفهوم التمكين (Empowerment) في الفكر الإداري ليطالب بالتخلي عن النموذج التقليدي للقيادة الذي يركز على التوجيه ، إلى قيادة تؤمن بالمشاركة والتشاور، وهذا يتطلب بدوره تغييراً جذرياً بأدوار العمل بحيث يمكن الإفادة من الطاقات الكامنة الموجودة لدى العاملين والتي تظهر على شكل ابتكارات جديدة وإبداعات، مما يساعد في تأهيل الصف الثاني من العاملين ليحل مكان الصف الأول في المستقبل (مصطفى ، ٢٠٠٤م ، ٤)، ومما سبق يتضح أن معظم التعريفات ارتكزت على الفكرة الأساسية التي تقتضي بأن التمكين الإداري، هو منح العاملين في جميع المستويات السلطة والصلاحيات، وحريات أوسع حول الطرق التي يختارونها لأداء أعمالهم.

أهمية التمكين الإداري:

إن الأساليب الإدارية القديمة لم تعد مناسبة لتحقيق نجاح المنظمة كما كانت في الماضي؛ مما حتم البحث عن أساليب حديثة تتناسب وقدرات العاملين وإمكاناتهم، والاستفادة منها لمواجهة التغيرات الكثيرة والمستمرة في البيئة المحيطة بالمنظمة، وبلوغ الأهداف المنشودة، ومن هنا برزت أهمية التمكين الإداري، بوصفه مدخلاً إدارياً قائماً على منح العاملين السلطة والمسؤولية لاتخاذ القرارات؛ وبالتالي يكسب المنظمة مرونة عالية تمكّنها من التكيف السريع لمواكبة هذه التغيرات، وذكر عبد الهادي، وحتاحته أن التمكين يكتسب في الوقت نفسه أهمية كونه أداة أساسية لإحداث عملية التغيير في المنظمة، كما أنه يوفر مناخاً تنظيمياً إيجابياً لتنفيذ الاستراتيجيات الإدارية الحديثة، مثل إدارة الجودة الشاملة، والمنظمات المتعلمة وغيرها (عبد الهادي، وحتاته ٢٠١٢ م، ص ٢٢٨). ومن ناحية أخرى فالتمكين يسهم في رفع معنويات ورضا العاملين، إذ يشعرون بإتاحة الفرصة لإعمال قدراتهم، كما يستمتعون بتقدير الإدارة وثقتها بهم، هذا الرضا الذي يسهم في حرية التصرف؛ يتجاوز حفز العاملين بحوافز خارجية المنشأ، للاستعاضة عنها ببناء بيئة للعمل تحفزهم داخلياً، أي بحوافز ذاتية داخلية المنشأ تنبع من الأفراد العاملين كالانتماء والاعتزاز بممارسة العمل فيها، ناهيك عن أن التمكين يؤدي لسرعة ورشاقة معالجة الشكاوي والاقتراحات والمشكلات (اندرواس ومعايعة ، ٢٠٠٨م، ص ١٤٤ – ١٤٥) .

خطوات تنفيذ التمكين الإداري:(تحديد أسباب الحاجة للتغيير، التغيير في سلوك المديرين، تحديد القرارات يشارك فيها للمرؤوسين، تكوين فرق العمل، المشاركة في المعلومات، اختيار الأفراد المناسبين، توفير التدريب، الاتصال لتوصيل التوقعات، وضع برنامج للمكافآت والتقدير، عدم استعجال النتائج).

التمكين الإداري وتفويض السلطة:

ويرى المعاني وآخرون أن الإطار العام للتمكين يشمل العديد من المفاهيم والتي من ضمنها التفويض كون التمكين يسعى لتأهيل العاملين لاتخاذ القرارات بعد إعطائهم الصلاحيات، ويحملهم مسؤولية القرارات المتخذة، ودون التفكير مسبقاً باستعادة هذه الصلاحيات بعد إعطائهم إياها، ليس كما هو الحال في التفويض والذي يعطي صلاحيات للقيام بأعمال محددة ثم استعادة الصلاحيات بعد إتمام العمل ودون تحمل مسؤولية القرارات المتخذة(المعاني وآخرون ، ٢٠٠١م ، ص ١٩٠)

التمكين والإبداع: ويشير ملحم (٢٠٠٦ م) إلى وجود ارتباط قوي بين التمكين والإبداع ، فالمنظمات الناجحة تشجع روح الإبداع من خلال التمكين، وذلك لا يتم إلا بدفع مقومات الاستقلالية، والريادية إلى مجمل الهرم التنظيمي، وتوفير هذه المقومات لدى الموظف المباشر الذي يعمل على الخطوط الأمامية، أو يواجه العملاء وجها لوجه، ويحاول حل مشاكلهم، وكما يقول توم بيترز ووترمان في كتابهما " البحث عن التميز " يكمن سر الإبداع في تفجير طاقات البشر، وتمكينهم من الأداء بحرية وشفافية (ص ٢٧٨) .

التمكين الإداري والإثراء الوظيفي: يقول المعاني وآخرون (٢٠١١م) اعتبر البعض التمكين مرادفاً للإثراء الوظيفي والذي عرفه Buchanan and Hucznski بأنه إعادة تصميم الوظائف بحيث تتضمن تنوعاً في المهام بالإضافة إلى منح العامل الاستقلالية والحرية في التأثير والتحكم على وظيفته وتحديد كيفية تنفيذها والقيام بالرقابة الذاتية لأعماله علاوة على حصوله على معلومات عن نتائج أعماله ، واتصاله المباشر بمن يستخدم نتائج وظيفته. نظرياً وبالتجربة العملية للإثراء الوظيفي في الوقت الحالي بات استعمال هذا المصطلح محدوداً ولم يعد يحمل الحداثة ذلك لأن الإثراء الوظيفي يهدف إلى توسعة الأعمال التي يقوم بها العاملون بتوكيلهم مهام جديدة وليس كالتمكين الذي يعمل على توسعة محتوى العمل نفسه بزيادة تفاعلاته واعتماده على أعمال أخرى (ص ١٩١)

التمكين والمشاركة: ويرى القحطاني (٢٠١١ م) إن تمكين العاملين يشبه المشاركة في صنع القرارات في نواحي، ويختلف عنها في نواحي أخرى حيث يرتبط المفهومان بالمنهج الديمقراطي للإدارة عن طريق إشراك العاملين في مهام تفوق مسؤوليات العمل اليومي، ولكن مفهوم تمكين العاملين أوسع نطاقاً فالمشاركة في صنع القرارات قد تتراوح بين قيام المدير باستطلاع آراء عدد قليل من العاملين إلى إشراك جميع العاملين في قرار جماعي، أما تمكين العاملين فهو لا يعني فقط المشاركة في السلطة؛ ولكن توزيع السلطة أيضاً، حيث يمنح العاملين سلطة أو تحكماً بشأن بعض أو كل النواحي المهمة، بدءاً من وضع جدول زمني للعمل إلى اتخاذ القرارات ثم تنفيذها، فتمكين السلطة يقوي العاملين، ويعطي لي إحساساً بالملكية والتحكم في وظائفهم (ص ٢٠٨)، ومما سبق يتضح أن مفهوم المشاركة يعتبر احد خطوات التمكين وليس مرادفاً له . ويمكن أن تطلق عليه تمكين جزئي يساهم في تحقيق التمكين الكامل .

متطلبات التمكين الإداري: يتطلّب تطبيق التمكين الإداري إحداث تغييرات في المنظمة على مستوى هياكلها وثقافتها التنظيمية، ونظم العمل بها ؛ من اجل تحقيق أهداف ملموسة . وأن الفشل في تطبيقه يعود في في اغلب الأحيان إلى سوء ثوفير المتطلبات الأساسية المتمثلة في (السيايدة ، ٢٠١١م ، ص ٤٨ – ٤٩)

١. التحول إلى الهياكل التنظيمية الأفقية، التي تسمح بمزيد من المشاركة وحرية التصرف لدى العاملين .
٢. تقليل عدد المستويات الإدارية، وجعل الهيكل التنظيمي أكثر انبساطاً؛ مما يؤدي إلى المرونة، وسهولة عملية الاتصال ، ونقل المعلومة في المنظمة ، وزيادة الشفافية ، ووضوح القرارات .
٣. بناء فرق العمل، وتعزيز الثقافة المشاركة والعمل الجماعي، وتحفيز العاملين نحو الإحساس بالفخر بانتمائهم إلى المنظمة.
٤. إعادة تصميم الوظائف الإدارية وأدوار العاملين بطريقة تسمح بصلاحيات ومسؤوليات متساوية؛ لاتخاذ القرارات الفاعلة التي تساعد العاملين على إخراج إبداعاتهم وابتكاراتهم؛ بما يحقق أهداف المنظمة.

٥. تغيير طبيعة نظام المراقبة في المنظمة، وتفعيل نظام المراقبة الذاتية أو ما يُسمّى بالالتزام الأخلاقي وتنميته لدى العاملين، وكذلك تغيير نظام الاتصالات والحوافز لتتناسب مع التمكين الإداري.

٦. الاتجاه نحو اللا مركزية، حيث يتم تفويض الحق غي عملية اتخاذ القرار إلى مختلف المستويات الإدارية في المنظمة، وتمكّن الموظف وتمنحه ملكيته لعمله.

خصائص المؤسسات التربوية الممكنة

يرى الرشودي (٢٠٠٩ م) أن المنظمة المتمكنة يجب أن يتوافر فيها عدد من الخصائص حتى يمكن الحكم عليها بأنها منظمة متمكنة وهي:

١. وجود الدعم والمساندة والإدراك من القيادة لمفهوم التمكين.

٢. ترسيخ بين الإدارة والعاملين لمواجهة التحديات التي تواجهها المنظمة.

٣. وجود ثقافة تنظيمية واعية تساعد على تطبيق التمكين واستمرار العمل به.

٤.تبني المنظمات للعلم والمعرفة والتدريب المستمر للعاملين لتحسين مستوياتهم وقدراتهم .

٥. وجود فرق العمل المتمكنة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.

معوقات التمكين الإداري

بالرغم من انتشار عملية تمكين العاملين في العديد من الدول إلا أن هناك بعض معوقات التطبيق التي من أبرزها ما يلي: (Smith,Amelia C,& mouly ,Vsuchitra :1998)

١. ضعف مصداقية الإدارة .

٢. ضعف الثقة بين الإدارة والعاملين .

٣. خوف الإدارة العليا من فقد السلطة والنفوذ حيث يخشى بعض المديرين من تطبيق التمكين لاعتقادهم أنه قد يفقدهم القوة الإدارية ويزيد من قوة الموظفين مما يهدد عملهم ووجودهم في موقع النفوذ .

ويرى المسليم (٢٠١٢ م) أن أبرز تحديات وصعوبات تمكين مديري المدارس تكمن فيما يلي : تمسك إدارة التعليم بالنظام المركزي الذي لا يساعد على تمكين مديري المدارس .

إدارة التغيير

أولاً: من الناحية اللغوية: التغيير لغة كما جاء في المعجم الوسيط غيّر الشيء **أي** بدّل به غيره أو جعله على غير ما كان عليه ، ويقال غيرت دابتي وغيرت داري أي بنيتها بناء غير الذي كان . وغير فلان عن بعيره أي حط عنه رحله وأصلح من شأنه . وغير (بكسر الغين وفتح الياء) الدهر أي أحواله وأحداثه المتغيرة (مصطفى وآخرون ، ١٩٨٩ م ، ص ٦٦٨)، ويتضح مما سبق أن التغيير في معناه العام يعني تبديل الشيء وجعله مختلفاً عما كان عليه ، وهو يتضمن الإصلاح .

مفهوم التغيير عند بعض علماء الإدارة: مفهوم التغيير شاملاً وواسعاً فينبغي علينا تحديد الإبعاد التي يمسها التغيير، فقد يكون التغيير في السياسات أو في التنظيمات الإدارية أو في طرق العمل وأساليبه أو في قيم واتجاهات العاملين في المنظمة ، فلذلك نعتبر التغيير جهد وإجراءات منظمة مخطط لها الهدف منه التحسين أو التعديل في بعض أو كل عناصر العمل، ولم يتفق العلماء والمتخصصون في تعريف واحد للتغيير إلا أن هناك نقاط التقاء في تعاريفهم ومن هذه التعريفات ما يلي :

١. ويرى(القريوتي ، ٢٠٠٠ م) بأن مفاهيم التطور والتغيير تهدف إلى تنمية الإدارة أو تغييرها نحو الأفضل، ولابد من الإشارة إلى أهمية دور المدير في عملية التغيير، فالمدير المبدع قادر على توقع التغيير، وهو الأمل الوحيد لمواجهة المستقبل الديناميكي بنجاح.

٢. يعرف المغربي التغيير بأنه " إحداث تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي استهدافاً لأمرين "

- ملائمة أوضاع التنظيم الجديد في البيئة التنظيمية، وذلك بإحداث تناسق وتوافق بين التنظيم والظروف البيئية التي تعمل فيها .

- استحداث أوضاع تنظيمية تحقق للتنظيم خلافاً على غيره من التنظيمات ميزة تمكنه من الحصول على أكبر العوائد(المغربي ، ٢٠٠٣ ، ص ، ٣٢٠).

مفهوم إدارة التغيير

تعرفها عماد الدين بأنها : " إدارة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية "(عماد الدين، ٢٠٠٣ م ، ص ١٨)

وأشار فريد إلى ثلاثة معان رئيسة تشكل مفهوم إدارة التغيير، وهذه المعاني هي :الأولى مهمة التغيير الإداري : وتتضمن القيام بإجراء التغييرات بأسلوب مخطط ومنظم، ثم الاستجابة إلى التغييرات القليلة أو غير المؤسسية التي تطرأ على أنشطة المؤسسة. والثانية :أنها الممارسة المهنية الواسعة في التغيير والتطوير .والثالثة :أنها المحتوى المعرفي لإدارة التغيير(fred ,2000).

أهداف إدارة التغيير

تكاد تنحصر أهداف إدارة التغيير فيما يلي:

١. **إثارة الرغبة في التطوير والتحسين والارتقاء:** يعمل التغيير على إثارة الرغبات وتنمية الدافع و الحافز نحو الارتقاء و التقدم، و ما يستدعيه ذلك من تطوير و تحسين متلازمين في كل المجالات كزيادة الإنتاجية و تحسين وضع الأفراد المادي و المعنوي من خلال عمليات الإصلاح و المعالجة للعيوب و الأخطاء و عمليات التجديد الإحلال، و التطوير الشامل و المتكامل الذي يقوم على تطبيق أساليب عمل جديدة تعتمد على تكنولوجيا جديدة.(حريم ، ٢٠٠٤ م ، ص ٣٤٨)

٢. **الحفاظ على الحيوية الفاعلة :** يعمل التغيير على تجديد الحيوية داخل المؤسسات والمنظمات والدول، فالتغيير يؤدي إلى انتعاش الآمال، و إلى تحريك الثوابت، و إلى سيادة روح من التفاؤل ل، و من ثم تظهر المبادرات الفردية و الجماعية

و تظهر الآراء و المقترحات و يزداد الإحساس بأهمية و جدوى المشاركة الإيجابية، و من ثم تختفي روح اللامبالاة و السلبية و نزعات التشاؤم الناجمة عن الثبات و الاستقرار الممتد لفترة طويلة من الزمن (الخضيري ، ٢٠٠٣ م ، ص ٢٤)

٣. **تنمية القدرة على الابتكار:** يقول الزعبير (٢٠١١م) أنه نتيجة لكثرة العوائق أو القوى التي تعمل على الحد من تنفيذ عملية التغيير و تحقيق نتائجه، فإن السبيل الأمثل لتخطي مثل تلك العقبات هو إيجاد حلول ابتكارية غير تقليدية تساهم في إحداث التغيير وتستفيد من تلك العوائق لتوجيهه لكي تصبح عوامل مساعدة و مساندة في ذلك بأقل تكلفة أو خسائر ممكنة .

٤. **الوصول إلى درجة أعلى من القوة في الأداء والممارسة:** يعمل التغيير على الوصول إلى درجة أكبر من القوة في الأداء التنفيذي و الممارسة التشغيلية و ذلك من خلال محورين هما :

الأول: اكتشاف نقاط و مجالات الضعف و الثغرات التي أدت إلى انخفاض الأداء .

الثاني: هو معرفة مجالات القوة و تأكيدها." وبالتالي فإن أهمية التغيير تأتي من كونه استجابة للتطورات و المستجدات في طبيعة عمل المؤسسة ، إذ أن ذلك يفرض عليها إدخال تعديلات جزئية و أحياناً كلية في مجال أو عدد من مجالاتها المختلفة "(الزعبير ، ٢٠١١م ، ص ٩٤- ٩٦)

٥ . **التوافق مع متغيرات الحياة:** يقول الخضيري (٢٠٠٣ م) حيث يعمل التغيير على زيادة القدرة على التكيف و التوافق مع متغيرات الحياة، و مع ما يواجه المؤسسات و الدول و الأفراد من ظروف مختلفة و مواقف غير ثابتة، بل و بيئة تتفاعل فيها العديد من :العوامل، و الأفكار، و الاتجاهات، و القوى، و المصالح، و الحقوق.

خصائص إدارة التغيير

يقول العميان أن إدارة التغيير تتصف بعدة خصائص يتعين الإلمام بها ومعرفتها والإحاطة بجوانبها المختلفة:

١. الاستهدافية : التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائياً وارتجالياً، بل يتم في إطار حركة منظمة نتيجة إلى غاية مرجوة وأهداف محددة .ومن هنا إن إدارة التغيير نتيجة إلى تحقيق هدف، وتسعى إلى غاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير.

٢. الواقعية : يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة، وأن يتم في إطار إمكانياتها ومواردها وظروفها التي تمر بها.

٣. التوافقية :يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير.

٤. الفاعلية : يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة، أي تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة، وتملك القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها.

٥. الرشد او الرشادة : والرشد هو صفة لازمة لكل عمل إداري، وبصفة خاصة في إدارة التغيير، إذ يخضع كل قرار، وكل تصرف لاعتبارات التكلفة والعائد، فليس من المقبول أن يحدث التغيير خسائر ضخمة يصعب تغطيتها بعائد يفوق هذه الخسائر.

٦. القدرة على التطوير والابتكار :وهي خاصية عملية لازمة لإدارة التغيير، فالتغيير يتعين أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حالياً، فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم وإلا فقد مضمونه. (العميان، ٢٠٠٥ م).

٧. المشاركة: ينبغي إشراك كافة المستويات الإدارية في عملية التغيير، لتكون عملية التغيير بروح الفريق وذلك في تحقيق مجموعة أهداف، حيث إن إشراك العاملين في التغيير في مراحله المختلفة يبدد مخاوفهم من ناحية ويؤكد أهميتهم ودورهم الفعال في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم وعلى العمل من ناحية أخرى ، وبذلك يحل التعاون والمشاركة مكان المقاومة . (الشبكة العربية لإدارة وتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٣م)

٨. الإصلاح : حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تتصف بالإصلاح ، بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب ، ومعالجة ما هو موجود من اختلالات ، وسد ما في المجتمع من نقائص ، ومن هنا تصبح عملية التغيير عملية إصلاح شامل ومتكامل للمجتمع ، وللكيان الإداري الذي تتم فيه عملية التغيير(الخضيري ، ٢٠٠٣ م ، ص ٢٢ - ٢١) .

متطلبات إدارة التغيير : تعد إدارة التغيير كأي إدارة أو نمط إداري يقوم نجاحه على توفر عدد من المطالب التي تسهم في تحقيق أهدافه وتهيئ بيئة العمل المناسبة لتطبيقها ، وقد أشار الدرة إلى عدد من العوامل التي لها دور مهم في نجاح جهود القائمين على إدارة التغيير في المؤسسات التربوية ، ذكر (الدرة ، ١٩٨٦م) أن من أهمها : (توافر المناخ العام الذي يقبل التغيير ولا يعارضه ، دعم وتأييد القادة الإداريين في المنظمة؛ إذ أن دعمهم وتأييدهم لجهود التغيير تضمن لهم الاستمرارية وتحقيق الأهداف، وجود قادة تغيير يمتلكون مهارات إنسانية وعقلية وفنية ، ترتبط بالتغيير وتساعدهم على تكوين تصور شامل عن التغيير وقواعده، التركيز على المجموعات أكثر من الأهداف، إذ أن لمعايير وقيم وتوقعات المجموعات في المنظمة تأثيراً واضح على سلوك الأفراد، تشخيص مشكلات المنظمة بأسلوب علمي، وكذلك عوامل مقاومة التغيير، وكيفية التعامل معها، توافر الموارد البشرية، والمادية، والفنية التي تهيىء للتغيير وتساعد على تنفيذه).

معوقات إدارة التغيير : تقول عماد الدين إن إدارة التغيير ليست عملية سهلة أو بسيطة، و إنما هي عملية متشابكة في عناصرها متداخلة في مكوناتها، و تتطلب الإبداع و الابتكار في ممارساتها، و يعتمد نجاحها بالدرجة الأولى على العنصر الإنساني الذي يتمثل في جانبين رئيسين هما :حماس قادة التغيير من جهة، و التزام المتأثرين بالتغيير و تنفيذه من جهة أخرى (عماد الدين ، ٢٠٠٤ م ، ص ٣٤،).

أسئلة الاستبانة:

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر وكلائهم ؟

٢. ما درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر وكلائهم؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري ومتوسطات تقديراتهم لدرجة ممارسة إدارة التغيير؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية؟

التحليل الإحصائي:

وقد طبقت الدراسة بأسلوب المسح الشامل على جميع وكلاء المدارس الثانوية الممثلين لمجتمع الدراسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول (١) أعداد الاستبانات الموزعة والمستردة والعدد النهائي الذي أجري عليه التحليل.

جدول (١)

أعداد الاستبانات الموزعة المستردة والمستبعدة والعدد النهائي

الفئة	عدد المجتمع	العينة الاستطلاعية	الموزع	المسترد	المستبعد	النهائي	
						العدد	النسبة
وكلاء المدارس	٩٨	٢٥	٧٣	٧١	-	٧١	٦٩,٥٨٪

يتضح من الجدول (٣) أنه تم توزيع (٧٣) استبانة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٥) وكيلاً، وبعد جمع الاستبانات الموزعة اتضح فقدان استبانتين حيث تم استرجاع (٧١) استبانة مثلت نسبة (٧٢,٤٪) من مجتمع الدراسة، وقد تبين أن جميعها مكتملة وصالحة للتحليل.

ويوضح الجدول (٢) خصائص أفراد مجتمع الدراسة من حيث المؤهل العلمي، ونوع الإعداد، وعدد سنوات الخدمة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية في الإدارة.

جدول (٢)

خصائص مجتمع الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دكتوراه	-	-
	ماجستير	١٠	١٤,١٪
	بكالوريوس	٦١	٨٥,٩٪
	المجموع	٧١	١٠٠٪
نوع الإعداد	تربوي	٦٤	٩٠,١٪
	غير تربوي	٧	٩,٩٪
		٧١	١٠٠٪
عدد سنوات الخدمة التعليمية	أقل من ٥ سنوات	-	-
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦	٨,٤٪
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٢٣	٣٢,٤٪
	١٥ سنة فأكثر	٤٢	٥٩,٢٪
	المجموع	٧١	١٠٠٪
عدد الدورات التدريبية في الإدارة	لا يوجد	-	-
	دورتان فأقل	٧	٩,٩٪
	ثلاث دورات فأكثر	٦٤	٩٠,١٪
	المجموع	٧١	١٠٠٪

يتبين من الجدول (٤) أن أفراد مجتمع الدراسة توزعوا من حيث المؤهل العلمي بواقع (٨٥,٩٪) من الحاصلين على البكالوريوس و(١٤,١٪) من الحاصلين على الماجستير، وأما من حيث الإعداد فقد اتضح أن (٩٠,١٪) منهم من ذوي الإعداد التربوي بينما وجد أن (٩,٩٪) من ذوي الإعداد غير التربوي، ومن حيث عدد سنوات الخدمة التعليمية فقد اتضح أن (٥٩,٢٪) بلغت مدة خدمتهم ١٥ سنة فأكثر تلاهم ذوي الخدمة من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة بنسبة (٣٢,٤٪) ثم ذوي الخدمة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات بنسبة (٨,٤٪)، كما تبين أن (٩٠,١٪) من الوكلاء حصلوا ثلاث دورات تدريبية فأكثر، تلاهم الذين حصلوا على دورتين فأقل بنسبة (٩,٩٪).

وقد تم استخدم مقياس ليكرت Likert للاستجابة على فقرات الأداة (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)؛ بحيث يتم إعطاءها الدرجات الموزونة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، لإتاحة مساحة أكبر لأفراد مجتمع الدراسة في الاستجابات، وتم تحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (٥) وأدنى قيمة (١)= ٥-١=٤؛ ثم قسمة الناتج على (٥) مستويات= ٤÷٥= ٠,٨؛ وبذلك فإن طول الفئة يكون (٠,٨)، وعليه تم تفسير النتائج وفق المعيار الموضح بالجدول (٥).

جدول (٣)

معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

م	الدرجة	المتوسط الحسابي
١	عالية جداً	٤,٢ إلى ٥
٢	عالية	من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢
٣	متوسطة	من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤
٤	منخفضة	من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦
٥	منخفضة جداً	من ١ إلى أقل من ١,٨

وبعد صياغة الفقرات وتحديد مقياس الاستجابات تم تجهيز الأداة وتعميدها بخطاب موجه للمحكمين للتأكد من صدقها الظاهري، ثم بعد ذلك تطبيقها على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدق الاتساق الداخلي والثبات، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

أ- الصدق الظاهري:

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين (ملحق رقم ٢)، وطُلب منهم إبداء رأيهم في الفقرات التي تضمنتها الاستبانة، ومدى وضوحها وانتمائها للمجالات التي أدرجت تحتها، وحذف وإضافة وتعديل ما يرونه مناسباً، وقد تم اعتبار نسبة (٨٠٪) هي نسبة اتفاق على التعديل، سواء حذفاً أو إضافةً أو تعديل صياغة، وفي ضوء ذلك، وبعد استرجاع الاستبانات المحكمة تم إجراء التعديلات الآتية:

جدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (ن=٢٥)

المحور الأول: التمكين الإداري													
الاتصال ومشاركة المعلومات		تفويض السلطة		العمل الجماعي		المشاركة في اتخاذ القرار		المكافآت والجوائز		النمو المهني	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط			م	الارتباط
١	.849**	١	.795**	١	.462*	١	.914**	١	.851**	١	.850**
٢	.788**	٢	.712**	٢	.335	٢	.920**	٢	.871**	٢	.910**
٣	.871**	٣	.783**	٣	316	٣	.926**	٣	.820**	٣	.886**
٤	.870**	٤	.893**	٤	.586**	٤	.900**	٤	.882**	٤	.934**
٥	.844**	٥	.894**	٥	.773**	٥	.928**	٥	.877**	٥	.886**
٦	.819**							٦	.715**		
								٧	.801**		

المحور الثاني: إدارة التغيير									
الرؤية المستقبلية		الثقافة التنظيمية		تحفيز العاملين		تهيئة البنية التنظيمية		تشجيع الإبداع	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	.916**	١	.908**	١	.874**	١	.606**	١	.925**
٢	.907**	٢	.895**	٢	.928**	٢	.644**	٢	.918**
٣	.747**	٣	.865**	٣	.917**	٣	.536**	٣	.903**
٤	.802**	٤	.888**	٤	.844**	٤	.345	٤	.910**
٥	.863**	٥	.939**	٥	.852**	٥	.522**	٥	.873**
٦	.870**	٦	.847**			٦	.540**	٦	.900**
		٧	.939**					٧	.844**

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٤) أن قيم الارتباط بين الفقرات ودرجة المحاور التي تنتمي لها كانت دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيم الارتباط بين فقرات محور التمكين الإداري والدرجة الكلية بين (٠,٤٦٢) و(٠,٩٣٤)، وكانت معظم الفقرات ذات ارتباط دال عند مستويي الدلالة (٠,٠٥) و(٠,٠١) ما عدا الفقرتين (٢، ٣) في مجال العمل الجماعي، ونصتا على (يلتزم قائد المدرسة بشكل عالٍ تجاه المهام الموكلة إليه عندما يعمل ضمن مجموعة، تسود الثقة بين قائد المدرسة وبين رؤسائه في العمل)، حيث كانت قيم الدلالة غير دالة إحصائياً، وبناءً على ذلك تم حذفهما، وبذلك أصبح عدد فقرات (٣١) فقرة.

بينما تراوحت قيم الارتباط لفقرات محور إدارة التغيير بين (٠,٥٢٢) و(٠,٩٣٩)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ماعدا الفقرة رقم (٤) في محور تهيئة البنية التنظيمية للتغيير ونصت على (يقيم قائد المدرسة مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة)، حيث كانت قيمة دلالتها غير دالة إحصائياً، وبناءً على ذلك تم حذفها، وبذلك أصبح عدد فقرات (٣٠) فقرة.

ويوضح الجدول الآتي قيم الارتباط بين المجالات ومحاورها، وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٥)

قيم ارتباط المجالات مع محاورها والمحاور مع الأداة (ن =٢٥)

المحور	المجال	الارتباط مع المحور	ارتباط المحور مع الاستبانة
التمكين الإداري	الاتصال ومشاركة المعلومات	.745**	.895**
	تفويض السلطة	.818**	
	العمل الجماعي	.463*	
	المشاركة في اتخاذ القرار	.904**	
	المكافآت والجوائز	.863**	
	النمو المهني	.785**	
إدارة التغيير	الرؤية المستقبلية	.891**	.939**
	الثقافة التنظيمية	.876**	
	تحفيز العاملين	.913**	
	تهيئة البنية التنظيمية	.790**	
	تشجيع الإبداع	.911**	

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع المجالات ترتبط مع محاورها بقيم ارتباط دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (٠,٠٥) و (٠,٠١) ،كما يتضح من الجدول أن محوري الأداة يرتبطان بقيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للاستبانة، وبذلك فإن الاستبانة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

ب- ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية ثم حساب معامل كرونباخ ألفا للثبات بين المجالات ومحاورها، وبين المحاور والأداة ككل، والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦)

ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (ن=٢٥)

المحور	المجال	ثبات المجال	ثبات المحور
التمكين الإداري	الاتصال ومشاركة المعلومات	.854	.944
	تفويض السلطة	.900	
	العمل الجماعي	.731	
	المشاركة في اتخاذ القرار	.929	
	المكافآت والجوائز	.899	
	النمو المهني	.857	
إدارة التغيير	الرؤية المستقبلية	.941	.958
	الثقافة التنظيمية	.933	
	تحفيز العاملين	.954	
	تهيئة البنية التنظيمية	.789	
	تشجيع الإبداع	.952	
ثبات الأداة		.933	

يتبين من الجدول (٦) أن أداة الدراسة تتمتع بقيم ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم الثبات لمجالات محور التمكين الإداري بين (٠,٧٣١) و(٠,٩٢٩)، وبلغت قيمة ثبات المحور (٠,٩٤٤)، بينما بلغت قيم الثبات لمجالات محور إدارة التغيير بين (٠,٧٨٩) و(٠,٩٥٢)، وبلغ الثبات الكلي للأداة (٠,٩٣٣)، وبذلك فإن الأداة تتمتع بالثبات مما يطمئن لتطبيقها على مجتمع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. اتضح أن التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر وكلائهم كان بدرجة عالية، حيث ظهرت مجالات: الاتصال ومشاركة المعلومات، وتفويض السلطة، والعمل الجماعي، والمشاركة في اتخاذ القرار بدرجة عالية، بينما جاء مجالا المكافآت والجوائز، والنمو المهني بدرجة متوسطة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.

٣. اتضح أن ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر وكلائهم كان بدرجة عالية، وقد ظهرت جميع المجالات (الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير، وتشجيع الإبداع لدى العاملين، وتهيئة البنية التنظيمية للتغيير، وتحفيز العاملين، والرؤية المستقبلية للمدرسة) بدرجة عالية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة إدارة التغيير لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.

٥. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى قادة المدارس ودرجة ممارستهم إدارة التغيير، بمعنى أنه كلما زاد التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية زادت درجة ممارستهم إدارة التغيير في مدارسهم.

الخاتمة

أولاً: التوصيات:

في ضوء ما توصلت له من نتائج، يمكن الخروج بعدد من التوصيات، وأهمها:

١. تعزيز التمكين الإداري لدى قادة المدارس الثانوية في الجوانب التي أظهرت النتائج أن درجة تمكينهم فيها كانت متوسطة أو منخفضة، وذلك من خلال العمل على ما يأتي:

- تحسين نظام الاتصال بين إدارة التعليم وقادة المدارس بما يسمح بحرية تبادل المعلومات في الاتجاهين، وتبادل المعلومات مع الإدارة التعليمية حول مشكلات العمل المدرسي.
- وضع آلية لتدريب قادة المدارس على تفويض السلطة داخل المدارس؛ بحيث يسهم مشرفو الإدارة المدرسية في هذا الجانب من خلال الأساليب الإشرافية المتعددة، كالورش التدريبية، والقراءات الموجهة، والبرامج التدريبية.
- تعزيز العمل الجماعي في المدارس، من خلال زيادة الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس بما يسمح بالتوسع في العمل التعاوني داخل المدارس، وتدريب قادة المدارس على تطويره.
- تحسين مشاركة قادة المدارس في اتخاذ القرارات من خلال تطوير مهارات وكفاءات قادة المدارس على اتخاذ القرارات، بما يزيد من ثقة الإدارة التعليمية في قدرات قائد المدرسة على اتخاذ القرارات المدرسية واحترام القرارات التي يتخذها.
- وضع ونظام واضح ومحدد الأبعاد للمكافآت والتحفيز، يشمل قادة المدارس وجميع العاملين في المدارس، ويحقق العدالة للجميع، ويقدم مكافآت وأساليب تحفيز متنوعة: مادية، ومعنوية.
- وضع آلية لتنظيم التنمية المهنية لقادة المدارس، ويمكن من خلال هذه الآلية تبنى خطة تدريبية واضحة لتنمية قدرات ومهارات قائد المدرسة، وتصميم برامج تدريبية في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية، مع إتاحة الفرصة لقادة المدارس للتعلم المستمر واكتساب مهارات جديدة في مجال القيادة المدرسية، والتقييم المستمر للبرامج التدريبية التي يشارك فيها قادة المدارس للتعرف على فاعليتها ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، والاستفادة منها في تصميم البرامج التدريبية التالية.

٢. الاستمرار في دعم قادة المدارس لممارسة إدارة التغيير بمدارسهم، من خلال زيادة الصلاحيات الممنوحة لهم، وصقل مهاراتهم المتعلقة بإدارة التغيير ومواجهة مقاومة التغيير في المدارس.

ثالثاً: المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، وأهمها:

١. دراسة تحليلية للصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس الثانوية ودورها في تمكينهم إدارياً.

٢. أهمية التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومتطلبات تحقيقه من وجهة نظرهم.

٣. دور مشرفي الإدارة المدرسية في تمكين قادة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

٤. الاحتياجات التدريبية اللازمة لقادة المدارس الثانوية لتطبيق إدارة التغيير بمدارسهم.

٥. صعوبات ممارسة إدارة التغيير لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

المصادر والمراجع

١ ابن منظور ، جمال الدين (١٤١٠هـ) . لسان العرب ط ١ ، المجلد العاشر ، بيروت : دار صادر .

٢ أفندي ، عطية حسن (٢٠٠٣ م) . تمكين العاملين ، مدخل للتحسين والتطوير المستمر ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية : القاهرة .

٣ اندوراس ، رامي و معايعة ، عادل (٢٠٠٨ م) . الإدارة بالثقة والتمكين :مدخل لتطوير المؤسسات ، إربد : عالم الكتب الحديثة لنشر والتوزيع .

٤ حسن ، سالي علي (٢٠٠٢ م) . العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا الوظيفي – دراسة ميدانية بقطاع البترول ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس .

٥ حريم ، حسين (٢٠٠٤ م) . السلوك التنظيمي : سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال ، ط ٢ ، عمان : دار الحامد للطباعة والنشر .

٦ الخطيب ، محمود أحمد (٢٠٠٠ م) . إمكانية تطبيق العاملين في الشركات الصناعية ، بحث مرجعي ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني - الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال ، القاهرة .

٧ الخضيري ، محسن أحمد (٢٠٠٣ م). إدارة التغيير، مدخل اقتصادي للسيكولوجية الإدارية للتعامل مع متغيرات الحاضر، دمشق : دار الرضا للمعلومات.

٨ الدرة ، عبد الباري (١٩٨٦ م) . التغيير في المنظمات " بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .

٩ الرشودي ، خالد سليمان (٢٠٠٩ م) . مقومات التمكين في المنظمات الأمنية التعليمية ومدى جاهزيتها لتطبيقه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٠ الزعيبر، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١١ م) . إدارة التغيير الأسس و المنطلقات الفكرية، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة .

١١ السيايدة ، أيوب (٢٠١١ م) . مدى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات وأثرها على التمكين الوظيفي في كليات المجتمع الحكومية والخاصة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الأصول والإدارة التربوية ، جامعة مؤتة.

١٢ الصرن ، رعد حسن (٢٠٠٢ م)صناعة التنمية الإدارية في القرن الحادي والعشرين ، دمشق : دار الرضا للنشر.

١٣ الطراونة ، حسين (٢٠٠٦ م) . العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤته.

١٤ العساف ، حسين (٢٠٠٦ م) . مدى ممارسة التمكين الإداري وتأثيره على إبداع العاملين دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الإسلامية والأزهر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان .

١٥ عماد الدين ، منى مؤتمن (٢٠٠٣ م) . تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير ، رسالة دكتوراه منشورة ، عمان : مركز الكتاب الأكاديمي .

١٦ عماد الدين ، منى مؤتمن (٢٠٠١م) . التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية، رسالة المعلم ، ٤٠،(٤) ص ١٠١- ١١٩.

١٧ العميان ، محمود سليمان (٢٠٠٥ م) . السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال ، ط ٨ ، عمان: دار وائل للنشر والتو يع.

١٨ العطية ، ماجدة (٢٠٠٣ م) . سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة ، ط ١ ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

١٩ القحطاني ، مصلح بن سعيد (٢٠١٣ م) . الإدارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بين إدراك المفهوم ودرجة الممارسة . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، عدد (٤٩) ، ص ١٣-٧١.

٢٠ القريوتي ، محمد قاسم (٢٠٠٠ م) . نظرية المؤسسة والتنظيم ط١، عمان.٢٠٠٣

٢١ المهيرات ، عماد علي(٢٠١٠ م) . إدارة الجودة الشاملة مفاهيمه وتطبيقاته ، عمان : دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

٢٢ مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٤ م) . إدارة الموارد البشرية الإدارة العصرية لرأس المال الفكري ، القاهرة : عالم الكتب .

المراجع غير العربية :

1. Karl, M . Women and empowerment ; Participation and decision making. NewYork: United Nations .211
2. Lau,W.K.Jason. (2010). Empowerment of non-academic personnel in higher education:exploring association with preserved organizational support for innovation and organizational trust, Unpublished Ph.D.Dissertation,University of Iowa.
3. Mothlhakoe, M.(2003).The Role of Empowerment in Effective Supervisory School Management: A Case Study, Master of Education, University of South Africa.

4. Bennis Warren, (1989), Organization of the future, in J. Shafritz andHyde, Classic of Public Adminstrations, Illinois: Moor Publishing Co. Inc.
5. Fred, N. (2000). Change Management. Cited from: http://www.home_att.net/Nickols/Change.html
6. Ralph F. (1996) "empowerment –a managementstyle for the millennium?" empowerment in organizations, Vol. 4, 1996
7. Smith, E . and Greyling A . (2006). Empowerment perceptions of educational managers from previously disadvantaged primary and high schools: an explorative study, South African Journal of Education, 26(4), pp595-607.
8. Smith, Amelia C, & mouly, V suchitra (1998): "Empowerment in New Zealand firms", Empowermenr in organizations, Vol. 6 No. 3, 1998,pp. 69- 80.
9. Thomas, K.W., Velthouse, B.A (1990).Cognitve Elements of Empowerment: an interpretive model of intainsic task motivation Academy of Management Review 15: 666-681.

قياس أثر التدريب لدى مدراء المدارس في التنمية الإدارية (دراسة ميدانية)

على مدراء مدارس بمحافظة عمان في الأردن)

د. بدر ناصر الحمد وزارة التربية والتعليم- دولة الكويت

Email: alhamadbader75@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على قياس أثر التدريب لدى مدراء المدارس في التنمية الإدارية.وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء في محافظة عمان في الأردن ، وقد بلغت عينة الدراسة (١١) مدير ومديرة والتي تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقام الباحث باستخدام الإستبانة كأداة للدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانتين تكونت من (١٤) فقرة موزعة على مجالين إحداهما تقيس أهمية التدريب وتكونت من ثلاثة محاور محور كفاءة التدريب،وتحديد الإحتياجات،ومهارة المدرب تكونت من (١١) فقرة والأخرى تقيس التنمية الإدارية تكونت من (٣) فقرات وكلاهما من وجهة نظر المدراء. وأظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية بين كفاءة التدريب والتنمية الإدارية وتأثير معنوي ، بينما لم يكن هناك علاقة إرتباطية بين محور تحديد الإحتياجات ، و محور مهارة المتدرب مع محور التنمية الإدارية.

الكلمات الافتتاحية: التدريب، التنمية الإدارية، الأداء

Obstruct

The study aimed to identify the measurement of the impact of training for school principals on administrative development. The study population consisted of all principals in Amman Governorate in Jordan, and the study sample amounted to (11) principals, who were chosen by the stratified random method. The researcher used the questionnaire as a tool for the study. To achieve the goal of the study, two questionnaires were built consisting of (14) items distributed over two areas, one of which measured the importance of training and consisted of three axes, the axis of training efficiency, identification of needs, and the skill of the trainer consisted of (11) paragraphs, and the other that measured administrative development consisted of (3) paragraphs, both of which Managers' point of view. The results of the study showed that there is a correlation between the efficiency of training and administrative development and a significant effect, while there was no correlation between the axis of identifying needs, and the axis of trainee skill with the axis of administrative development.

Keywords: training, administrative development, needs identification

المقدمة

نتيجة لتداعيات أزمة كورونا التي يشهدها العالم وما آلت إليه من ثورات إدارية، ومعرفية، وتكنولوجية، وثورة الاتصالات والمواصلات، سعت الدول المتقدمة منها والنامية إلى مراجعة جذرية لأنظمتها التربوية، بغية مواكبة كافة التحديات التي واجهتا أثناء أزمة كورونا. ولا يتم هذا التحدي والمواجهة والتغير إلا من خلال التدريب كونه أحد المداخل الإستراتيجية التي تسهم في عملية التطوير والتغيير في المؤسسات التربوية والتعليمية، وهذا التدريب لن يحقق النجاح إلا إذا تم تزويد القيادات التربوية كمديري المدارس والمعلمين بالمهارات والمعارف، وإكسابهم الخبرات التي تساعدهم على الارتقاء بمستوى أدائهم الوظيفي، وتجعلهم قادرين على التكيف مع كل المتغيرات العالمية وبالتحديد خلال أزمة كورونا في المنظومة التربوية التعليمية.

وقد بدأ الاهتمام بالتدريب في المؤسسات مبكراً بشكل عام، لكنه أصبح في المرحلة المعاصرة ضرورة حياة لأي مؤسسة من المؤسسات؛ طالما أنها حريصة على حفظ وجودها في المستقبل ولا يمكن لأي مؤسسة أن تحقق التطور والتوازن في مقومات حركتها مع التطورات المتسارعة حولها، وبخاصة في المجالات العلمية والتكنولوجية والمعرفية والاتصالات والإدارة، إلا إذا أدركت أهمية التدريب ووظيفته الأساسية في ذلك. وما ينطبق على المؤسسات ينطبق على الأفراد، حيث أصبح مطلوباً من كل موظف ومدير أن يرى ويكتشف طبيعة التطورات العالمية، وآثار العولمة الايجابية والسلبية وكيفية التعامل معها واستيعابها، في ضوء تطوير قدراته ومعارفه ومهاراته واتجاهاته بما ينسجم مع ضرورتها واشتراطاتها، إلى جانب العمل على التجديد المستمر مع تجددها وتغيّرها باستمرار ليستطيع الاستمرار، في مواكبة الانفجار العلمي والتكنولوجي المتسارع، حيث أصبح العالم قرية صغيرة (العجمي، ٢٠١٢).

ويشير التدريب إلى مجموعة الطرق المستخدمة في تزويد المدراء والموظفين الجدد أو الحاليين بالمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بنجاح. ومن ثم فإن التدريب قد يقصد به شرح كيفية قيام أحد الميكانكيين بوظيفته في تشغيل الآلة الجديدة، أو تعريف مندوب البيع الجديد كيفية بيع منتجات شركته، أو تبصير المشرف الجديد بأساليب تقييم أداء موظفيه وعقد مقابلات التوظف معهم(ديسلر،٢٠٠٧).

ونظراً لأهمية التدريب في المؤسسات التربوية، ذكر عبد العليم (٢٠٠٨) أن من اتجاهات الفكر التربوي الإداري المعاصر تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية التي تمثل أمراً حيوياً لدعم آلية الجودة الشاملة، وعلى الرغم من الاهتمام خلال السنوات السابقة كان الاهتمام على التنمية المهنية للمعلمين لما لهم من دور مباشر داخل المدرسة في إثراء العملية التعليمية.

إلا أن للتنمية الإدارية لمديري المدارس أهمية مضاعفة حيث إن كفاءة العملية التعليمية لأي مؤسسة تعليمية مرهونة بالمقام الأول بمدى نجاح إدارتها ممثلة في شخصية المدير، وأسلوبه الإداري، ومدى فهمه وإدراكه للأساليب الإدارية الصحيحة، والتطورات والمستجدات في مجال ممارسة العمل الإداري والعلاقات الإنسانية.

يرى الباحث بأن أهمية التدريب للمنظمات وخاصة وقت الأزمات، قد يعزز من قوة وتماسك الموظفين داخل وخارج العمل من خلال الإطلاع على مواجهة التحديات والصعاب ، والعمل على التدرب والتطبيق الإستراتيجيات من أجل رفع مستوى أداء الموظفين من المهارات والمعرفة الفنية والإدارية. كما تتسم التنمية الإدارية بإستهداف وتحسين مستوى المهاري لمدراء المدارس وذلك بهدف النهائي من هذه البرامج إنما يتمثل في دعم الأداء المتوقع للمنظمة ذاتها.

وفي ضوء ما تقدم من أهمية التدريب والبرامج التطويرية وعلاقتها على التنمية الإدارية، قام الباحث بإجراء الدراسة الحالية بهدف الكشف عن أهمية التدريب لدى مديري المدارس خلال فترة أزمة كورونا وعلاقتها بالتنمية الإدارية من وجهة نظرهم للوقوف على مواطن الخلل إن وجدت لتلافيها، وإظهار مواطن القوة للتركيز عليها.

فرضيات الدراسة

الفرضية الصفرية

١- لا يوجد تأثير معنوي بين محور كفاءة التدريب و محور التنمية الإدارية

٢- لا يوجد تأثير معنوي بين محور تحديد الإحتياجات و محور التنمية الإدارية

٣- لا يوجد تأثير معنوي بين محور مهارة التدريب و محور التنمية الإدارية

الفرضية البديلة

١- يوجد تأثير معنوي بين محور كفاءة التدريب و محور التنمية الإدارية

٢- يوجد تأثير معنوي بين محور تحديد الإحتياجات و محور التنمية الإدارية

٣- يوجد تأثير معنوي بين محور مهارة التدريب و محور التنمية الإدارية

الهدف من الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى أهمية التدريب لدى مدراء المدارس، كما تهدف إلى التنمية الإدارية لدى مدراء المدارس، كما تهدف إلى معرفة العلاقة بين أهمية التدريب والتنمية الإدارية.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تتطرق لموضوع التدريب وعلاقته ببعض متغيرات (الديمغرافية) وعلى علم الباحث لم تتم دراستها على المدراء في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية ، ويعتبر عنصر التدريب من أهم العوامل التي تؤثر على عطاء المدير وعلى جوانب حياته المهنية، وقد يستفيد من هذه الدراسة المختصون والقائمون على شئون المدراء.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: مدراء المدارس بمحافظة عمان

الحدود المكانية: محافظة عمان

الحدود الزمانية: ٢٠٢١-٢٠٢٣

التعريفات الإصطلاحية

التدريب: تغيير سلوك الأفراد لجعلهم يعملون بشكل مختلف عما كانوا يتبعونه قبل التدريب، وذلك بإكسابهم طرقًا وأساليب أفضل للقيام بأعمالهم الإدارية(العليمات،٢٠١٣).

الأداء: السلوك الذي يسهم فيه الفرد في التعبير عن اسهاماته في تحقيق أهداف المنظمة على أن يدعم هذا السلوك ويعزز من قبل إدارة المنظمة(الخناق،٢٠٠٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة

حينما نتحدث عن التدريب، فنحن نتحدث عن منظومة تحتوي على متدرب ومدرب ومادة تدريبية، وقد يضاف لها بشكل غير مباشر (الجهة المشرفة على التدريب) سواء أكانت هذه الجهة شركة عامة في المجال التجاري بشكل عام لهدف تطوير المتدرب، أم شركة متخصصة في التدريب لتأهيل المتدرب وإعداده لخوض غمار سوق العمل، متسلحا بأكبر قدر ممكن من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف العامة في أية منشأة ترغب في توظيفه

مفهوم التدريب

يمكن تعريف التدريب بأنه نشاط مخطط يهدف لتنمية القدرات والمهارات الفنية والسلوكية للأفراد العاملين لتمكينهم من تحقيق ذاتهم، من خلال تحقيق مزيج أهدافهم وأهداف المنظمة بأعلى كفاءة ممكنة(Zhu, 2004: 4)

وقد لخص الصيرفي (٢٠٠٩) حقيقة التدريب بأنه:

- نشاطٌ لنقل المعرفة من أجل تنمية وتطوير نماذج التفكير وأنماط الأفعال لأفراد التنظيم.
- محاولة لتغيير سلوك الأفراد لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي ومستوى الأداء المرجو.
- اكتساب الفاعلية في أعمال الأفراد الحالية والمستقبلية.

أهمية التدريب وغاياته

إن المتأمل في جداول الدورات المطروحة في الصحف لتأهيل الشباب للعمل في الوظائف الحكومية أو الشركات الخاصة يلحظ أن شركات عديدة بدأت بتغير إستراتيجتها من إقتصار التأهيل على الدورات الحاسب الآلي واللغة الأجنبية، رغم أهميتها إلى توسيع مدارك المتدرب، وتنظيم دورات أخرى كمهارات الإتصال والتفاوض السريع، والمحافظة على العملاء وغيرها من المهارات المتعلقة بشخصية المتدرب أكبر من مهنيته في تأدية عمله الروتيني اليومي أو حتى ترتيب اللقاءات والمناسبات فيما يتعلق بوظائف العلاقات العامة ونموها(السحيباني،٢٠٠٧).

ويرى عباس (٢٠٠٦) أن أهمية التدريب تكمن في مجالين هما:

أ- أهمية التدريب للمنظمة:

حيث تحقق البرامج التدريبية الأهمية التالية:

١- زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي، إذ إن اكتساب العاملين المهارات والمعارف اللازمة لأداء وظائفهم يساعدهم في تنفيذ المهام بكفاءة.

٢- يساهم في بناء قاعدة فاعلة للاتصالات والاستشارات الداخلية وذلك يؤدي إلى تطوير أساليب التفاعل بين العاملين والإدارة.

٣- توضيح السياسات العامة للمنظمة وبذلك يرتفع أداء العاملين عن طريق معرفتهم لما تريده المنظمة منهم.

ب- أهمية التدريب للعاملين:

١- مساعدة العاملين في تحسين فهمهم للمنظمة وتوضيح أدوارهم فيها.

٢- مساعدتهم في تقليل التوتر الناجم عن النقص في المعرفة والمهارة.

٣- يطور وينمي الدافعية نحو الأداء ويخلق فرصا للنمو والتطور الوظيفي لدى العاملين.

وترجع أهمية التدريب كما بينها الطعاني (٢٠٠٧) إلى ما يلي:

١- إتاحة الفرصة لصقل المهارات واكتساب الخبرات.

٢- التزود بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل.

٣- رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية ومستوى العاملين.

٤- توحيد وتسويق اتجاهات العاملين لتحقيق أهداف المنظمة.

يرى الباحث هذا التغير في تفكير الشركات الداعمة لبرامج التدريب كان بناء على مطالبات حثيثة من سوق العمل ممثلا بالشركات الراغبة في توظيف شباب مؤهل عمليا، نفسيا، وإجتماعيا مرورا بتغير كبير وواضح طرأ على عقلية الشباب في التعاطي مع هذه الدورات عما كانت عليه في فترات مضت وكان لهذا التغير على شقيه التأثير الواضح على الدورات الطروحة من ناحية المضمون والكيف وكذلك الكم.

التدريب عملية ونظام إداري

يمكن النظر للتدريب كعملية إدارية متكاملة من خلال معرفة وظائف العملية الإدارية. حيث اختلفت وجهات النظر في تحديد الوظائف الإدارية فقد حددها هنري فايول بخمس وظائف:(التخطيط، التنظيم، إصدار الأوامر، التنسيق، الرقابة)وحددها كيولك بسبع وظائف هي :(التخطيط، التنظيم، إعداد المدراء، التوجيه، التنسيق، إعداد التقارير، الموازنات) وقللها آخرون إلى ثلاث وظائف:(التخطيط، تنفيذ، متابعة). لذلك إن تقسيم العملية الإدارية إلى وظائف خمس أو ثلاث لا يعني الفصل المطلق بين هذه الوظائف،أو يعني إعتبار كل وظيفة مستقلة تماما عن غيرها ولكن هذه الوظائف تكون متداخلة ومرتبطة بحيث يكمل بعضها البعض وذلك أن المدير حينما يباشر نشاطه في إطار الجهاز الإداري لا يبدأ عمله بالتخطيط تاركا الوظائف الأخرى التي تتكون منها العملية الإدارية. وإنما يباشر العملية الإدارية بمختلف وظائفها فهو أثناء تخطيطه لهدف مستقبلي ينظم سير العمل في المنظمة ويصدر العديد من القرارات. وينسق بين أقسام المنظمة وفروعها المختلفة ويراقب ويتابع في النهاية سير العمل بها حتى يضمن تحقيق الأهداف، ولا بد من الإشارة أن تقسيم العملية الإدارية إلى وظائف هو تقسيم نظري أملته مقتضيات التأليف وتسهيل العرض والدراسة، وهو في الوقت نفسه تقسيم منطقي مألوف(العزاوي،٢٠١٩)

الخطوات الخمس الأساسية لعمليات التدريب و التنمية

تتكون البرامج التدريبية من خمس خطوات أساسية و تتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

١. تحليل الإحتياجات التدريبية Needs Analysis

والتي يتم من خلالها تحديد مجموعة المهارات اللازمة لأداء وظيفة معينة

٢.تصميم معيتا التدريب Instructional Design

في هذه الخطوة يتم تحديد معينات التدريب مثل : الكتب و المذكرات و التدريبات التي يمكن الاعتماد عليها في التدريب

٣. اختبار مدى صحة محتوى البرنامج التدريبي Validation: من خلال تجربة البرنامج على عدد قليل من الأفراد

٤.تنفيذ البرنامج Implementation بإستخدام العديد من الأساليب التي سوف نناقشها فيما بعد

٥.تقييم برنامج التدريب Evaluation and Follow-up :بغرض التأكد من انه قد حقق الغرض منه و ذلك للحكم على مدى نجاحه أو فشله الجدير بالذكر أن معظم المنظمات لا تقوم باعداد المواد التدريبية و لكنها تعتمد على حزم البرامج الجاهزة مثلما تقوم به شركاتAmerican Mediaو شركة West Des Moines، Lowa والتي تقدم حزم تدريبية جاهزه تشمل : دليل للمسؤلين عن البرنامج التدريبي و كتيبات للقراءة و شرائط فيديو لتنمية مهارات التعامل مع العملاء و تقييم الاداء

معيقات التدريب

يواجه التدريب العديد من المعيقات، فقد أشار راشد (٢٠٠١) أن من أهم معيقات التدريب أن وقت التدريب لا يناسب وقت المتدرب، علاوة على رفض البعض لفكرة التدريب واللامبالاة عندهم لعدم قناعتهم بجدوى التدريب.

ويرى الخطيب (٢٠٠٨) أن هناك العديد من المشكلات التي تقف عائقا في وجه العملية التدريبية ولا يستطيع التدريب أن يجدي معها ولا يمثل لها الحل الصحيح منها:

١. اختلاف الهياكل التنظيمية للمنشآت وعدم تحديد الاختصاصات وتوزيع المسؤوليات بين الأفراد.
٢. غياب السياسات التي ترشد العمل وتوجه اتخاذ القرارات وتعتبر أساسا يعتمد عليها الأفراد في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات.
٣. سوء التخطيط أو انعدامه على بيانات غير صحيحة أو توقعات مبالغ فيها.
٤. ضعف الروح المعنوية بسبب نقص الأجوبة أو سوء معاملة المشرفين لهم، أو منازعات الأفراد مع بعضهم بعضًا.

أما العتيبي (٢٠١٧) فقد أشارت لمجموعة أخرى من معيقات التدريب والتي تتمثل بالآتي:

- كثرة عدد المتدربين.
- ضعف الوعي التدريبي، ونقص المدربين.
- تعارض مواعيد برامج التدريب.
- عدم الربط بين تخطيط الأفراد وتخطيط التدريب.
- عدم الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

- ضعف محتوى التدريب، وأساليب التقويم.

ويرى الباحث أن من أهم معيقات التدريب عدم ارتباط المادة التدريبية بحاجات المتدربين مما يجعل العملية التدريبية لا تؤدي الغرض الذي وجدت من أجله، وتكون الفائدة المرجوة ضعيفة وعليه يجب أن يبنى المحتوى التدريبي بناء جيداً بحيث يحقق قيمة مضافة لدى المتدربين. وأن نجاح التدريب لا يعني تحقيق فعالية حكما، فقد ينتهي البرنامج من قبل المشاركين من دون سلبيات تذكر ومع ذلك تبقى مرحلة التطبيق مرحلة مهمة، عن طريق نقل أثر التدريب إلى بيئة العمل سواء أكان هذا الأثر معرفة أم مهارة أو سلوكا.

التنمية الإدارية ومفهومها

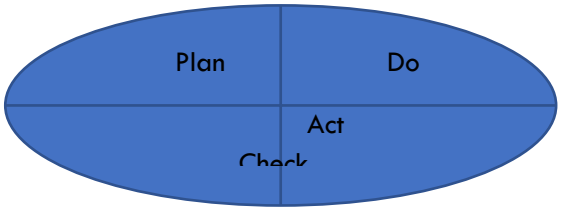
إن المنظمات بكافة أنواعها وعلى اختلاف أهدافها تبقى دائما بحاجة إلى التحسين المستمر في عملياتها Continuous Improvement وأنشطتها ومنتجاتها. فحاجات العميل وتوقعاته متغيره باستمرار والبيئة الخارجية تتغير باستمرار كذلك بمرور الزمن وبالتالي فإن على المنظمة أن تنمي وتحسن وتطور الأفراد وعملياتها بما يتلائم مع التغير في البيئة الخارجية(جودة،٢٠٠٩).

وهناك من عرف التنمية الإدارية بأنها " البرامج التي يتم توفيرها بغرض الإرتقاء بالمستوى الفردي والإداري والأكاديمي والشخصي والوقوف على الإجراءات الواجب إتباعها لبلوغ معدلات الجودة المرتفعة في الأداء الإداري، بالصورة التي يصبحوا عندها أكثر فعالية في الوفاء بالأدوار المطلوبة منهم على إختلافها وتعددها. وهذا يعني إنها عبارة عن مجموعة من الفعاليات المستمرة التي يمكن أن تتم بإستمرار، بحيث تهدف جميعها إلى بناء وتطوير المعارف والخبرات التي تتوافر للأفراد وإعدادهم للقيام بالأدوار المتغيرة التي تفرضها النظم والظروف الخارجية والمجتمعية عليهم" (الهنشيري، ٢٠١٤).

مداخل تحسين التنمية الإدارية

يعتبر التحسين الإداري فلسفة إدارية تهدف إلى العمل على تطوير العمليات والأنشطة المتعلقة بالآلآت والمواد والأفراد وطرق الإنتاج بشكل مستمر. وفلسفة التنمية الإدارية هي إحدى ركائز منهجية إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتربوية، والتي تأتي بالتأكيد من الإدارة العليا من خلال وضع الحوافز والمكافآت.

ويأكد جوسبا و فرانك(Joseph&Frank ,1993) ومن أهم المداخل المعروفة في مجال تصميم مراحل عملية التحسينات المستمرة مدخل PDCA Cycle والذي تم تطويره من قبل Deming Shewhartليصبح إطار عاما لمراحل أنشطة التحسين المستمر. ويوضح الشكل التالي الخطوات:



من الشكل أعلاه يتبين لنا أن خطوات PDCAتتضمن أربعة خطوات:

١-خطط Plan: تبدأ الخطوة الأولى بالتخطيط أي بتقديم الخطط اللازمة لتحسين الجودة بعد تحديد المشكلة وجميع البيانات الضرورية وتحليلها.

٢- إفعل Do:نفذ الخطة وطبق التغيير في نطاق محدود.

٣-إفحص Check: قم بقياس النتائج وتقييمها. حدد هل كان هناك نجاح في جهود التحسين أم لا.

٤-نفذ Act إذا كانت النتائج ناجحة اعتمد خطة التحسين وطبقها على المجالات الأخرى في المنظمة، أما إذا كانت النتائج غير ناجحة فقم بتعديل خطة التحسين إو إلغاءها.

خطة التنمية الإدارية وأهدافها:

يعتبر موضوع التنمية الإدارية موضوعا استراتيجيا لتطوير المجتمع وبنائه التنموي، ضمن تحديات ضعف الخبرات ونقص القادة وتخلف طرق الرقابة وضعف آليات التعيين والإختيار ، وإنتشار إحتكار المعلومة والخبرة وحالة تلميع الأشخاص الذين يحققون المنافع والتحالفات والتغطية على أخطائهم وفسادهم، وضعف الإنتاجية وأساليب العمل التقليدي وتخلف أساليب التدريب والأتمتة والتنظيم الإداري والتوصيف الوظيفي.

أهداف الإستراتيجية للتنمية الإدارية:

-تحسين نوعية الخدمات المقدمة للمواطنيين، عن طريق رفع الفعالية وتحسين كفاءة الأجهزة الحكومية.

-زيادة قدرة الجهاز الحكومي على مواجهة المتغيرات والمستجدات الإقتصادية والإجتماعية والتشريعية بشكل فعال.

-زيادة التوافق بين حجم ونوعية الجهاز الحكومي، وبين متطلبات العمل وتوجهاته المستقبلية.

-تعزيز البعد المؤسسي والعمل الجماعي في المؤسسات العامة.

-الإنتقال نحو الإدارة الحكومية الموجهة بالأداء.

الأسس التي ترتكز عليها خطة التنمية الإدارية

-إعداد القيادات العليا والوسطى والدنيا وتأهيلها، من خلال تطوير نظم ومعايير اختيار القيادات الإدارية في الجهاز الحكومي ومؤسسات القطاع العام وشركاته.

-تطوير نظم الترقية للقيادات الإدارية.

-تحديث نظم التقييم والمسائلة عن الأدا والإنجاز للقيادات الإدارية وتحديد معاييرها.

يرى الباحث أن التغير والعمل على التنمية الإدارية في العمل في المؤسسات الدولة وبشكل خاص المؤسسات

التعليمية والتربوية وإدارتها العامة أن يكون بشكل سريع ومترابط وغير مترهل إداري(الكفري،٢٠١٨)

الدراسات السابقة

وفي دراسة ميا وشيخ ديب والشامسي (٢٠٠٩) هدفت الى قياس أثر التدريب في أداء العاملين – دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان ، حيث استخدم الباحثون أسلوب الحصر الشامل لجميع العاملين بمديرية التربية بمحافظة البريمي وعددهم (٧٣) موظف وموظفة، حيث تم توزيع استبانة، وتنفيذ مقابلات للتأكد من نتائج الاستبانات، وتوصلت الدراسة إلى أن (٧٦,٧٪) من المتدربين أكدوا أن التدريب يكسبهم مهارة في تطبيق ما تعلموه،

خلص الباحثون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات وقدرات المتدربين والأداء الفعلي الذي يسعى التدريب لتحقيقه، وهذا مؤشر على أثر التدريب وأهميته على أداء العاملين في المديرية من خلال المهارة، وصقل الخبرة لدى المتدربين. وأكدت على وجود فروق جوهرية بين تحديد الإحتياجات التدريبية وتأثيرها على أداء العاملين، وأكدت الدراسة على وجود فروق جوهرية بين كفاءة برامج التدريب، وتطوير وتحسين أداء العاملين، وهذا يشير إلى دور البرامج التدريبية في تعزيز روح التعاون، مما يدعم شعور العاملين بالرضا. كما تؤكد الدراسة على وجود فروق جوهرية بين تقويم البرامج التدريبية وتأثيرها على أداء العاملين، وأوصت الدراسة بضرورة تهيئة المناخ التدريبي الملائم للعملية التدريبية, وتقديم الحوافز المناسبة، وأوصت الدراسة أيضا بإعطاء العاملين فرصة الاختيار للبرامج التدريبية

هدفت دراسة الرشيدي(٢٠١٠) إلى التعرف على تصورات القادة التربوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية نحو التطوير الإداري من وجهة نظرهم، و كذلك الكشف عن وجود فروقات في مستوى التصورات لدى القادة التربويين باختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي، الخبرة الإدارية، المؤهل)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الدراسة على عينة تشكلت على (٣٢٠) مبحوثا و اشتمل مجتمع الدراسة المكون من القادة التربويين بمنطقة حائل و البالغ عددهم (٢٩٢) فردا من العام الدراسي.(2009-2010)

و لقد تم تطوير استبانة لجمع البيانات اشتملت على (٦٤) فقرة توزعت على خمسة مجالات هي الهيكل التنظيمي و البيئة التنظيمية، الأهداف و السياسات و الاستراتيجيات، الوصف و التصنيف الوظيفين المهارات القيادية و إدارة الأفراد، الرقابة و المتابعة و التقويم)، و قد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : تصورات القادة التربويين في وزارة التربية و التعليم في منطقة حائل للتطوير الاداري و على المستوى الكلي جاء بدرجة متوسطة، أما على مستوى المجالات فقد جاء كل من (الهيكل التنظيمي و البيئة التنظيمية، الوصف و التصنيف الوظيفي، الأهداف و السياسات الاستراتيجية) بدرجة مرتفعة و كل من المجالين (الرقابة و المتابعة و التقويم، المهارات القيادية و إدارة الأفراد) بدرجة متوسطة.

وجود فروق ذات دلالة إحصاية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تصورات القادة التربويين للتطوير الإداري يعزى لمتغير النوع الاجتماعي و ذلك على مستوى كمجال من مجالات الدراسة و كذلك المجال الكلي و لصالح الإناث، كم أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لكل من المؤهل العلمي و الخبرة الإدارية لكل مجال من مجالات الدراسة و كذلك الدرجة الكلية.

كما هدفت دراسة أحمد (٢٠١٦) الى التعرف على درجة تقييم تدريب مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الإستبانه لجمع البانات، وتألف مجتمع الدراسة من كافة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (٨١٩)، أما العينة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية وعددهم(٢٥٥) مديرا ومديرة.

وتوصلت الدراسة أن درجة تقييم تدريب مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة كانت مرتفعة، كما لم توجد فروق بين متوسطات استجابات لمديري المدارس الحكومية لدرجة تقييم التدريب من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، ما عدا أثر التدريب حيث جاءت الفروق لصالح الذكور. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات لدرجة تقييم التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت لصالح حملة البكالوريوس فأعلى، بالإضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس الحكوميةلدرجة التقييم تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المدير بينما وجدت الفروق في مجال أثر التدريب ولصالح الكليات العلمية، كما وجدت فروق تعزى

لمتغير الخبرة في مجال الجهة القائمة على التدريب ولصالح الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وأشارت الى وجود مشكلات تتعلق بالمدربين والمادة التدريبية وأخرى تتعلق بمكان وزمان عقد الدورات التدريبية.

وأجرى بلانشارد (Blanchard, 2000) دراسة في كندا هدفت إلى تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق في (٢٠٢) مؤسسة تربوية كندية، والاختلاف بين ما اقترحه الأكاديميون وما هو قائم في الوضع الحالي، وتعددت النماذج العلمية لتقييم التدريب واستخدمت نموذج (كيرك باترك) بصفته النموذج الأكثر استخداماً والنموذج الذي عليه إجماع عام. وتم تطبيق استبانة وزعت على (٢٠٢) أكاديمي ومدير مؤسسة تربوية تبين من خلالها أن (٩٠,٣٪) من المؤسسات التربوية تقوم بتدريب العاملين فيها ضمن مستويين اثنين هما مستوى التعلم ومستوى السلوك، بينما تبقى عمليات التقييم ضمن مستوى تقييم السلوك دون النظر لحجم التعلم أو النمو المهني.

هدفت دراسة ميلر(Miller,2015) الى التعرف بتقييم برامج التدريب في المدارس الحكومية لإعداد وتأهيل المدير المدرسي، حيث طبقت الدراسة على برامج تدريبية تتعلق بمعالجة مشكلات مديري المدارس غير المؤهلين وغير المهتمين في منطقة إجراء الدراسة، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم جمع البيانات من خلال طريق الإستبانة حيث أجريت الدراسة على عينة من (٥٥) مدير مدرسي، وقد بينت النتائج بأن ٩٥٪ من عينة الدراسة بأنهم مهتمون ببرامج التدريب وبطبيعة المهام التي يتطلبها منصب المدير.

منهجية الدراسة:

قام الباحث باعتماد المنهج المسحي الوصفي القائم على جمع البيانات وتحليها بهدف اختبار فرضية الدراسة للإجابة على أسئلة الدراسة، وذلك من خلال إستبانه صممت لهذه الدراسة بإستخدام برنامج الإحصائي SPSS.

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ومديرات في الأردن بمحافظة عمان

عينة الدراسة:شملت عينة الدراسة على المدراء والمديرات و كانت عينة الدارسة والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت(١١)مدير ومديرة.

أدوات الدراسة:بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة، والمتمثلة في استبانة تألفت من قسمين:القسم الأول : قياس التدريب/ القسم الثاني: التنمية الإدارية.

ثبات الإستبانة:لقياس مدى ثبات أداة الدراسة(الاستبان) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) لتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ وقد تم استبعادها من العينة الكلية والجدول رقم(١) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة. جدول (١) معامل الثبات الكلي

محور قياس التدريب	عدد العبارات	ثبات المحور
مهارة التدريب	٣	0.65
تحديد الإحتياجات	٣	0.٧٣
كفاءة التدريب	٥	0.٧٤
محور التنمية الإدارية	٣	0.٧٥
الثبات العام للإستبيان	١٤	٨٩,٣

يتضح من الجدول (١) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث يبلغ الإجمالي فقرات الإستبيان 89.3

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للجنس وللخبرة والمرحلة التدريسية في وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس			
	ذكر	٦	%٤٥,٥
	أنثى	٥	%٥٤,٥
	الكلي	١١	100.00
الخبرة			
	أقل من ٥\ سنوات	٢	%١٨,٢
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٣	%٢٧,٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٦	%.٥54
	الكلي	١١	100%
نظام التعليم			
	خاص	٥	%٤٥,٥
	حكومي	٦	.5%٤5
	الكلي	١١	100.00

جدول الإحصاءات الوصفية(٣)

المحاور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العدد
تنمية الإدارية	3.75	0.89	11
مهارة التدريب	4.00	0.42	11
تحديد الإحتياجات	3.66	0.59	11
كفاءة التدريب	4.00	0.61	11

يوضح الجدول السابق الإحصاءات الوصفية(حجم العينة ١١-المتوسطات الحسابية -الإنحرافات المعيارية وذلك أدخلت في نموذج الإنحدار التابعة والمستقلة

مصفوفة الإرتباط(٤)

		التنمية الإدارية	مهارة المتدرب	تحديد الإحتياجات	كتاءة التدريب
Pearson Correlation	التنمية الإدارية	1.000	.559	.583	.781
	مهارة المتدرب	.559	1.000	.840	.561
	تحديد الإحتياجات	.583	.840	1.000	.704
	كتاءة التدريب	.781	.561	.704	1.000
Sig. (1-tailed)	التنمية الإدارية	.	.037	.030	.002
	مهارة المتدرب	.037	.	.001	.036
	تحديد الإحتياجات	.030	.001	.	.008
	كتاءة التدريب	.002	.036	.008	.
N	التنمية الإدارية	11	11	11	11
	مهارة المتدرب	11	11	11	11
	تحديد الإحتياجات	11	11	11	11
	كتاءة التدريب	11	11	11	11

يوضح الجدول السابق مصفوفة الإرتباط بين متغيرات نموذج الإنحدار حيث كان معامل الإرتباط الأعلى بين كفاءة التدريب والتنمية الإدارية بقيمة 781,. بدلالة أصغر من 5,.

جدول (٥) الانحدار المتعدد

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر٢	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
التنمية الإدارية	مهارة التدريب	0.800	0.600	١٥4.	0.05	0.66	0.74	0.48	3.41
	تحديد الإحتياجات					-0.31	-0.43	0.68	4.62
	كفاءة التدريب					1.08	2.34	0.05	1.99

جدول رقم (٥) يوضح معرفة العلاقة بين التنمية الإدارية والمتغيرات المفسرة(مهارة التدريب و تحديد الإحتياجات و كفاءة التدريب) ، تم استخدام نموذج الإنحدار الخطي المتعدد والذي اعتبرت فيه متغيرات مهارة التدريب و تحديد الإحتياجات و كفاءة التدريب كمتغيرات تفسيرية ومتغير التنمية الإدارية كمتغير تابع. أظهرت نتائج نموذج الإنحدار أن نموذج الإنحدار معنوي وذلك من خلال قيمة(ف) البالغة (4.15) بدلالة(0.05) أصغر من مستوى المعنوية 0.05 ، وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة تفسر 48% من التباين الحاصل في التنمية الإدارية وذلك بالنظر إلى معامل التحديد(ر٢) كما جاءت قمية بيتا التي توضح العلاقة بين التنمية الإدارية وكفاءة التدريب 1.08 ذات دلالة إحصائية حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها. ويعني ذلك أنه كلما تحسنت التنمية الإدارية وحدة تحسن كفاءة التدريب بمقدار (١,٠٨) وحدة. وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير تحديد الإحتياجات بقيمة (-0.31) دال إحصائيا فكلما تحسنت تحديد الإحتياجات بمقدار وحدة تحسن التنمية الإدارية بمقدار (-0.31) وحدة. وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير مهارة التدريب (0.66) دال إحصائيا فكلما تحسنت مهارة التدريب بمقدار وحدة تحسن التنمية الإدارية بمقدار (0.66) وحدة. كما يوضح الجدول نتائج اختبار التعددية الخطية حيث كشفت النتيجة أن عامل تضخم التباين .

مناقشة النتائج

١-تؤكد الدراسة على وجود فروق جوهرية بين كفاءة التدريب والتنمية الإدارية الذي يسعي التدريب إلى تحقيقة. حيث كانت الفروق جوهرية بين الإجابات ولها دلالة إحصائية تشير إلى تأثير كفاءة التدريب ، وهذا يفسر بأن كفاءة التدريب يكسبهم مهارة في تطبيق ما سوف يتعلموه، وهذا مؤشر على أثر التدريب وأهمية كفاءته في تحسين التنمية الإدارية لدى مدراء مدارس في محافظة عمان من خلال زيادة المهارة، وصقل الخبرة لدى المدراء. كما أوضحتها الدلالة الإحصائية للأسئلة الخاصة بالفرضية الأولى 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05 أما نموذج العلاقة درجة التنمية الإدارية=-2.09+ كفاءة التدريب (١,٨٨) وبتفسير النموذج السابق يتضح أن كفاءة التدريب وتطبيق النموذج يمكن التنبوء بدرجة التنمية الإدارية.

٢-تؤكد الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية بين مهارة التدريب وتأثيرها على التنمية الإدارية، وبالتالي لا يمكن قبول صحة الفرض االثاني.

٣-تؤكد الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية بين تحديد الإحتياجات وتأثيرها على التنمية الإدارية، وبالتالي لا يمكن قبول صحة الفرض الثالث.

٤-تؤكد الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية بين مهارة التدريب وتأثيرها على التنمية الإدارية، وبالتالي لا يمكن قبول صحة الفرض الرابع.

التوصيات

سعيا للإرتقاء بمستوى التنمية الإدارية لدى مدراء المدارس بمحافظة عمان في الأردن توصل إليه:

١-تهيئة المناخ التدريبي الملائم للعملية التدريبية للمدراء على التدريب.

٢- إعداد خطة التدريبية السنوية للتدريب وفقا للاحتياجات التدريبية للمدراء.

٣-إقناع الإدارة العليا بأهمية التدريب ودوره في رفع كفاءة التنمية الإدارية وضرورة تقبل الآراء والأفكار الإبداعية التي يقترحها المتدربون أو العاملون.

٤-العمل على إعطاء المدراء فرصة الإختيار للبرامج التدريبية، التي تتناسب مع قدراتهم ومع حاجاتهم التدريبية، ومهام وإختصاصات عملهم ووظيفتهم.

المراجع العربية

أحمد،نداء عمر.(٢٠١٦). درجة تقييم تدريب مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم.أطروحة ماجستير-منشورة، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.

جودة، محفوظ(٢٠٠٩). إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، ط: الرابعة،عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد. والعنزي، عبد الله. (٢٠٠٨). **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**.ط١. إربد: عالم الكتب الحديثة.

الخناق، سناء.(٢٠٠٥). مظاهر الأداء الإستراتيجي والميزة التنافسية، ملتقى العلمي الدولي كلية الحقوق، الجزائر

ديسلر، جاري (٢٠٠٧). إدارة الموارد البشرية. مترجم: المتعال، محمد و جودة، عبدالمحسن. الرياض، دار المريخ للنشر.

راشد، علي. (٢٠٠١). **اختيار المعلم وإعداده: دليل التربية العملية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الرشيدي،مندوب.(٢٠١٠). تصورات القادة التربويين في منطقة حائل للتطوير الإداري من وجهة نظرهم.رسالة ماجستير.كلية العلوم التربوية جامعة مؤته، الأردن

السحيباني، إبراهيم. التدريب المهني العلم الذي يفرضه سوق العمل على المتعلمين. مجلة القافلة ثقافية.

الصيرفي، محمد .(2009) **التدريب الإداري**. دار المناهج. عمان. الأردن.

الطعاني، حسن. (٢٠٠٧). **التدريب الإداري المعاصر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباس، صلاح .(2006) . **تنمية مهارات مسوؤلي التدريب** . مؤسسة شباب الجامعة .الإسكندرية.

العتيبي، حسناء. (٢٠١٧). معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، فلسطين، ١**(٢)، ٩١-١١٢.

العجمي، نوف. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن. **مجلة دراسات: العلوم التربوية، ٣٩**(١)، ٣٩-٧٩.

العزواي، نجم.(٢٠١٩). جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية الإيزو.ط:١، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع

العليمات، علي. (٢٠١٣). درجة تقديرات معلمات رياض الأطفال لفاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهن. **مجلة جامعة النجاح، العلوم الإنسانية، فلسطين، ٢٨**(١١)، ٢٥٥٧- ٢٥٨٦.

الكفري، مصطفى.(٢٠١٨). التنمية الإدارية والإصلاح الإداري..الأسس والأهداف والمحاور والمتطلبات والمسارات..والتحديات، مجلة العالم الإقتصادي

ميا، علي والشامسي، سالم. (٢٠٠٩). قياس أثر التدريب في أداء العاملين: دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، ٣١**(١)، ١٣٥-١٥٦.

الهنشيري، هناء. (٢٠١٤). تطوير التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ليبيا. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، مصر، ٥**(٣)، ٢٠٥-٢٤٧.

المراجع الأجنبية

Perspectives and evidence from Canada. Blanchard, P. (2000).Training evaluation: **development, 4**(4), 295-304. **International Journal of Training and**

Hartman, S. (2011). **Teaching American History: the influence of Professional Development on Elementary Teachers' self-Efficacy and Classroom Practice.** Proquest, Umi Dissertation Publishing

Miller, W.(2015) An Evaluation Of A School System's Effort To Develop And Implement A Leadership Preparation Program. Retrieved from http://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/4845

Zhu, Y. (2004). Intercultural training for organizations. The synergistic approach. Development and Learning in Organizations, 18(1), 9-11

Effective Teacher in Education

Ms. Marwa Alrihili

Taif University

marwa.alrihili@gmail.com

Mr. Ahmed Alrehaili

Public Security

ahmed.s.alrehaili@gmail.com

Abstract

The main purpose of this study is to find out the quality of teacher's impact on students learning. The major outcome of the study is to identify an array of instructional practices, that will yield a demonstrated and teacher quality based on ways that are linked to improvement in the student achievement. In the future, this study will help new teachers and low teachers ability to realize how to be effective teachers and how to enhance their students' achievements. In addition, in this study, principals, teachers, parents, and students are the participates. Two principals, eight teachers, eight parents who have children in schools and they observe their progress, and ten students in each (4^{th},5^{th},6^{th} grade). The primary question in the survey was what are the characteristics of an effective teacher? The secondary question was how does educational credentials level impact from one teacher to another? In this study, the validity is increasing to be sure to record data accurately, engage in persistent and prolonged observation, triangulate data sources are the ways to increase the validity. The findings indicate that how the qualities of teacher can impact positively students' achievements in lifelong education.

Search Criteria

A lot of research was devoted towards identifying various articles for the study. This involved exploring various journal articles on teacher's effectiveness in education. Most of the journal search engines had too little to offer on articles as some required payment or a login password and user name to access the articles. On the other hand, some of the articles that I could access provided insufficient information on, the topic of discussion. Hence it required a further search. The main search engines I used to obtain research materials for the literature review included the sage online, google scholar and escudos online research database.

Synthesis of Literature Reviewed

We saw that many of the studies provided a critical information about the qualities of teacher and how they impact on students' achievements. on the same time, we observed all these searches used different methods to prove this fact. These researchers compounded on how teacher only have a great power effectiveness to increase students' achievements so, they should improve their teaching skills and qualities to develop the students learning inside and outside a classroom. In our study, we maintain the important qualities that will enhance teacher to acquire effective teaching qualities. It included: Provide lifelong education career, are reflective in their teaching and thinking, Supportive and authoritative, Ability to implement new ideas in instructional practice, Competent in their profession, Knowledgeable well trained in the profession, Performance oriented, can make informed decisions, and are more experienced. Major Themes discussed in the literature review are in [Appendix A]

Literature review

This paper provides a review of the literature on education relating to teacher behavior to effective teaching in education. In this literature review, special attention is paid to the instructional methods and procedures utilized by the teacher to influence the students' achievement. The paper synthesizes the relevant research detailing what is needed to implement and evaluate effective teaching training programs and outlining how to obtain the data necessary to determine whether a teacher is effective. The major outcome of the study is to identify an array of instructional practices, that will yield a demonstrated and an effective teacher based on ways that are linked to improvement in student achievement.

Provide lifelong education career:

Evidence shows that effective teachers are the most important in-school contributors towards student learning. The highly effective teachers have an enriching effect on the academic lives of children. They contribute to the

lifelong educational and career aspirations. Studies have substantiated this idea whereby the effective teacher has a whole range of personal and professional qualities that are associated with higher levels of student achievement. For example, an effective teacher has that verbal ability, content knowledge, certification status, and the ability to use a range of teaching strategies skillfully to affect the students learning. This is based on the

high performance-based standards as pre-service teachers .

A key indicator of an effective teacher in education is based on a powerful paradigm for teacher education which can be developed by the construct of teacher efficacy. This has been known to have demonstrated such a consistent relationship to student achievement. According to Ashton, (1984) the teacher education program should aim at the development of teacher efficacy. It should include the essential components of a motivation change program. These would help in developing teachers who possess the motivation essential for effective classroom performance. (Ashton, 1984; Stronge, Tucker, &Hindman, 2004) .

Are reflective in their teaching and thinking:

According to Ashton, (1984) an effective teacher's main goal is to determine ways to enhance the lives of children at the same time enhance the lives of those professionals who work within educational systems. This can be directly linked to the professional growth and development of teachers; hence the effective teachers will develop new knowledge directly related to their classrooms and promotes reflective teaching and thinking.

Supportive and authoritative:

Strong (2009) suggests that the effective teacher is a well-known authoritative figure in providing classroom instruction. Therefore, being the effective teacher he or she offers the most comprehensive, up-to-date mentoring and induction support for new teachers. Thus ensures teacher quality, teacher effectiveness, and teacher development. As a result, the effective teacher is supportive of their peer. The effective teacher, in this case, will be teachers in charge of their craft, and will be able to reinforce the link between practice and student achievement. (Tomlinson, &McTighe, 2006) .

According to Stronge, Tucker, &Hindman, (2004) effective teachers are the key to a high-quality school. Unfortunately, the effective teachers are hard to come by in low-quality school. This is because the teachers have emergencies credentials and are without regular certification, even though it appears to be declining over time. Most educators would agree that they are responsible for student learning, but the profession as a whole has avoided evaluations based on measures of student learning, hence raising a question on assessing teacher success with students .

Moreover, Stronge, Ward, & Grant, (2011) suggest that in order to assess teacher

effectiveness it will require coming up with fair approaches for the assessment. This involves an unflinching look at both the legitimate concerns that have driven the avoidance of results from the orientation in the past and the promising possibilities that make teaching more attractive in today's learning environment. The obstacle here is that many teachers lack readily measured attributes of effective teachers. (Stronge, Ward, & Grant, 2011).

Ability to implement new ideas in instructional practice:

On the other hand, the effective teacher educators have a crucial role to play in maintaining and improving - the quality of the teaching workforce. They have the ability to implement new ideas and learning new things, of which give the teachers ownership of effective practices. This is a significant factor in ensuring that suitable candidates are attracted into the teaching profession and that teachers possess and maintain the relevant competencies they require to be effective in today's classrooms. Moreover, the effective teachers are able to manipulate the ideas and enhance their assimilation of the information and align the concepts presented with the current curriculum, goals, or teaching concerns. Hence it requires the prior identification of the professional competencies needed by teachers at different stages of their careers. (Stronge, Tucker, &Hindman, 2004; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002)

Competent in their profession:

Professional competence frameworks can also be used to define the effectiveness teachers. The effective teacher raises quality standards, by defining the knowledge, skills, and attitudes that they gain in the fields of vocational education and training (VET) and adult learning. Similarly,the teacher educators can benefit from frameworks of this kind. Hence by providing teachers with the necessary skills, knowledge, it will enhance this practice, and effect positive changes concerning the educative goals of the learning community. (Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002) .

Knowledgeable:

The effective teachers are also able to leverage that knowledge to devise creative solutions. They can come up with a comprehensive teaching strategy targeted at improving the school's performance. Hence are committed toward achieving success. Currently, the key educational stakeholders from the government have recently advocated that a passing score on a test of subject matter knowledge and a background check are all that is needed

to become an effective teacher. Moreover, they have embraced approaches that permit teachers with no preparation in pedagogy or child/adolescent development to be classified as "highly qualified. This is based on the assumption that they are able to pass a test of subject matter knowledge which is also considered as the licensing exam. However, researchers argue that, even though the content knowledge is important and necessary, it alone cannot determine whether the teacher is effective. Hence it requires the parallel development of teaching knowledge that is specific to the content being taught. (Acheson, & Gall, 1987; Ramsden, 2003)

Well trained in the profession:

In addition, the policies adopted by the state regarding teacher education may create an important difference for teaching and learning in the state hence leading to having an effective teacher in education. The effective teachers usually have high-quality pre-service teacher preparation. This ensures that the teacher is able to receive knowledge and skills training needed for effective teaching in today's heterogeneous classrooms. As a result, many professional development schools served as a norm for teacher induction. The teachers receive a foundation of knowledge on which to base their practice. Under competent supervision, they become increasingly effective. (Acheson, & Gall, 1987; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Teitel, 2004

On the other hand, Moir, (2005) suggests that the new policies need to be enacted to empower local superintendents and principals to use that information to recruit better and distribute highly effective teachers. The states can take actions to pump up the supply of stronger teachers by using data on the effectiveness of graduates to improve teacher training programs, thus expanding those training that produce strong teachers and shrinking or closing those that do not. (Hargreaves, 1994)

Performance oriented:

Research suggests that effective teachers can be identified from the value added to student achievement, although there are limits to the accuracy of doing this. Moreover, a teacher's effectiveness is distinguished within broad ranges, i.e., bottom, middle, or top where a teacher's effectiveness is based on the value added and better subjective evaluations by principals, supervisors, and peers. This helps in improving student achievement while incorporating performance information of all sorts into our

management decisions. (Sanders, Wright, & Horn, 1997; Darling-Hammond, 2000) Furthermore, identifying effective teachers in education should be based primarily on teachers' effectiveness in promoting student learning, which is supported by evidence of classroom teaching practices known to contribute to greater student learning. An effective teacher, in this case, is considered based on their raw capacity to use value-added techniques to measure teachers' contribution to their students' academic progress. The effective teachers may choose to work in the most challenging schools and often sacrifice pay and professional status as they provide effective instructional leadership, and opportunities to collaborate learning in meaningful ways. (Tomlinson, &McTighe, 2006; Davis, & Thomas, 1989; Gordon, Kane, &Staiger, 2006).

Are able to make informed decisions:

As a result, Haycock, &Hanushek, (2010) suggests that the policymakers can free up resources to attract effective teachers and impact on student achievement. Financial incentives would have a positive impact on teacher distribution and at the same time help retains teachers in hard-to-staff schools, this help convinces highly effective veterans to transfer and effective teachers take up on more challenging jobs in the education institutions. Therefore, providing incentives is considered important in paying teachers with proven effectiveness, hence a motivator for continuing high performance.

The teachers, in this case, should be given teaching resource that will empower them in making informed decisions about their own schools and classrooms. This will also enable them implement practices that best meet the needs of their students, and complement their particular teaching philosophy and instructional style. For example, this can be achieved by transferring high-performing principals into targeted schools. This will allow them to handpick a team of strong administrators, and gave them the opportunity to recruit up to five highly effective teachers from a roster of volunteers identified and recruited by the district. This team of a highly effective teacher is then given substantial financial incentives, but, just as important, all were offered the opportunity to work with a team of teachers and administrators committed to achieving success. (Gordon, Kane, &Staiger, 2006; Haycock, &Hanushek, 2010).

According to Haycock, &Hanushek, (2010) initiating school accountability systems provide a positive direction towards creating effective teachers in education, and this can be linked to the growth in student learning. If the effective teachers and a school

administrator are rewarded with higher salaries, then the education can be effective. Hence it should be rewarded by the demonstrated effectiveness, so as to expect improvement in the education sector, therefore, the education stakeholders should be focused on improving student outcomes and this can only be achieved when there is only direct and available information on teacher effectiveness. This will help guide rewards and management decisions (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005).

Are more experienced:

Furthermore, Haycock, &Hanushek, (2010) suggest that the effective teacher offers satisfactory job and are more experienced in the profession. For example, research indicates that the first-year teachers tend to be less effective than those with even a little more experience. Therefore, the more they gain teaching experience, the more effective they become in the profession. Because of their experiences, they have the ability to serve in highly disadvantaged populations, hence impact on the students learning in these institutions.

Purpose:

The main purpose of this study is to find out the quality of teacher's impact on students learning. The major outcome of the study is to identify an array of instructional practices, that will yield a demonstrated and teacher quality based on ways that are linked to improvement in the student achievement.

Participants and Context of Study

In this study, principals, parents, teachers, and students are the participants. Two principals, eight teachers, eight parents who have children in schools and they observe their progress, and ten students in each (4^{th},5^{th},6^{th} grade) from two Elementary Schools which are Irving Elementary School in Winfield, KS and The Fourth Elementary School in Yanbu.

Interviews will be conducted with two principals from each school (Irving/Fourth).

Interviews will be conducted with five teachers from each school (Irving/Fourth).

Interviews will be conducted with five parents who have children in each (Irving/Fourth). schools and they observe their progress.

Survey will be conducted with ten of (4^{th},5^{th},6^{th} grade) upper elementary students in each (Irving/Fourth).

Teachers will be asked some questions during the classes' observations.

The interview form is attached in the Appendixes [Appendix B]

The Survey form is attached in the Appendixes [Appendix C]

Students and parents will not be exposed to any potential harm a consent form will be given to all participants for permission to be involved. This consent forms are attached in the Appendixes (Appendix D for the parent). (Appendix E for the students).

Plan of Intervention

In this study the data will be collected through survey, (face-to-face, Written/voice) interview, and class observation. The survey will be through creating multiple questions about the qualities of effective teachers. The Survey will be with ten of each (4^{th}, 5^{th},6^{th} grade) students. We will ask them about their opinions around how the qualities of teachers can increase their achievements in the classroom. We will get them the form before starting the class. We will be sure to take a permeation from the teacher. In addition, the face-to-face interview will be with Irving Elementary School's principal, eight teachers, eight parents who have children in Irving school and they observe their progress. Also, class observation for three teachers of (4^{th},5^{th},6^{th} grade) from Irving Elementary School. On the other hand, the written or voice interview will be with Fourth Elementary School's principal, eight teachers, eight parents who have children in Fourth school and they observe their progress. Also, class observation for three teachers of (4^{th},5^{th},6^{th} grade) from Fourth Elementary School.

The interview questions for the principals, teachers, parents are: What are the characteristics of an effective teacher? How do educational credentials impact students learning from one teacher to another? Regarding for those ways of collecting the data, we will collect the result from different perspectives ages and we will share the results so that the teachers can see how the teacher qualities enhance students' achievements.

In this study, Ahmed and Marwa will collaborate to collect the data and the result. Ahmed will do the interview and observations, collect the surveys from Irving Elementary School

in Winfield KS. Marwa will do the interview and collect the surveys from Fourth Elementary School in Saudi Arabia by using What's up program. Also, she will do the observation class when she back to Saudi Arabia.

Data Collection Strategies

The data will be collected through three methods: Interviews, class observation, and surveys. Baseline data will be collected from two Elementary Schools in two big countries which are United States and Saudi Arabia. The data will be collected during the principals, teachers, parents interviews as well as data collected from the surveys with upper elementary (4^{th},5^{th},6^{th} grade) students.

Those interviews, class observation, and surveys will show main aspect of teacher's impact on students learning.

First question: What are the characteristics of an effective teacher?

1) Research member will do an interview with our two principals from Irving Elementary School at Winfield, KS and Fourth Elementary School at Saudi Arabia in Yanbu. The process will take 5 to 10 minutes with Irving Elementary School's principal. On the other hand, it will take 1-2 days with Fourth Elementary School's principal by using What's up program. We will ask them about the characteristics of an effective teacher.

2) Research members will do face to face interview with four teachers from Irving Elementary School in Winfield, KS. We will spend approximately, 5 to 10 minutes with each teacher. Also, we will do written interview Also, we will do written interview with four teachers from Fourth Elementary School in Yanbu by using What's up program. The process will spend 1-3 days due the difference time and the way used. We will ask them about the characteristics of an effective teacher.

3) Research members will do face to face interview with four parents from Irving Elementary School at Winfield, KS. We will spend approximately, 5 to 10 minutes with each parent. Also, we will do written interview with four parents from Fourth Elementary School in Yanbu by using What's up program. The process will spend 1-3 days due the difference time and the way used. We will ask them about the characteristics of an effective teacher.

4) Research members will observe three elementary classes (4th,5th,6thgrade) to see how the qualities of teacher impact to student achievement. The observation will get 20 munities in each classroom.

(Appendix A)

Second question: How does the educational credential level, effectively impact from one teacher to another?

1) Research member will do an interview with our two principals from Irving elementary school at Winfield, KS and fourth elementary school at Saudi Arabia in Yanbu. The process will take 5 to 10 minutes with Irving elementary school's principal. On the other hand, it will take 1-2 days with Fourth Elementary School's principal by using What's up program. We will ask them about how the educational credential level, effectively impact from one teacher to another.

2) Research members will do face to face interview with four teachers from Irving Elementary School in Winfield, KS. We will spend approximately, 5 to 10 minutes with each teacher. Also, we will do written interview with four teachers from Fourth Elementary School in Yanbu by using What's up program. The process will spend 1-3 days due the difference time and the way used. We will ask them about how the educational credential level, effectively impact from one teacher to another.

3) Research members will do face to face interview with four parents from Irving elementary school at Winfield, KS. We will spend approximately, 5 to 10 minutes with each parent. Also, we will do written interview with four parents from Fourth Elementary School in Yanbu by using What's up program. The process will spend 1-3 days due the difference time and the way used. We will ask them about how the educational credential level, effectively impact from one teacher to another.

4) Research members will observe three elementary classes (4th,5th,6thgrade) to see how does the educational credential level, effectively impact from one teacher to another. The observation will get 20 munities in each classroom.

(Appendix A)

Baseline data will be gathered from two elementary schools in two big countries which are United States and Saudi Arabia. The first school is Irving Elementary School in Winfield, KS. The second school is Fourth Elementary School in Yanbu Industrial. The participants will be two school principals who have a great and clear picture about what the qualities that educators should have to improve students' achievements and four teachers from each school who can share with us their experiences and opinions. We will also include elementary (4^{th}, 5^{th}, $6^{th\ grade)}$ students who can explain how teacher qualities can enhance students' achievements. In addition, class observation of three elementary classes (4^{th},5^{th}, 6^{th} grade) in each school

(Irving/Fourth). Finally, parents who have some knowledge about their child's teacher will be asked how those teachers effect their students learning positively.

Plan for increasing validity

To increase the validity of this study, the focus is to ensure that the data collection strategies are credible. This is achieved by establishing steps in the data collection plan. Therefore, to achieve this, it will be critical to apply the following steps to increasing validity. This includes:

Be sure to record data accurately:

Accurate recording during your action research study is critical. You most plan for ways to record as much information as possible when important event occurs. For example, in our action we will use observational records, field, notes, and notes from intervening. It can be helpful to records part of our study, using either audio or video, so that we can revisit events and conversations, and record them accurately.

Engage in persistent and prolonged observation:

A prolonged observation would ensure that the data is collected for the longer period. This is because the more data is collected and in the process, it will help in interpreting the true effects of the learning intervention. Therefore, through prolonged observation, it will also help determine whether the intervention is effective after the newness of it wears off. Also, enough data will be collected to ensure the credibility of the study. In our observation, we will observe two classes of each 4^{th}, 5^{th},6^{th} grad in each Elementary Schools which are Irving Elementary School in Winfield KS and Fourth Elementary School in Yanbu

Industrial. We will interview two principals, eight teachers, and eight parents who have children from these elementary schools. Moreover, survey method will be for upper elementary students (4th, 5th, 6th grade) who can complete a survey where they can distinguish between the characteristics of an active teacher or inactive teacher.

Triangulate data sources:

This will include collecting data from multiple sources such as interviews, class observations, and surveys. The use of multiple sources would, therefore, help corroborate the findings of the data. For instance, the use of students' surveys, include ten of each (4ht,5th,6th grade), observe three different level (4th,5th,6th grade), interviews with two principals, eight teachers, and eight parents. All the process they will take approximately a week. It should also be fair and necessary hence increasing the credibility of the findings. Therefore, in conducting the study that plans are to ensure that the students are made aware of the study to get they agree to participate in the study. They will, therefore, fill the consent form.

Projected Results

Unfortunately, research members could not complete the research and result because of some circumstances. However, if we could complete this research, we will help to increase the quality of teachers' impact on student learning and how those kinds of teachers have a powerful impact on student progress. Also, we would discuss how the educational credential levels impact from one teacher to another. In addition, the research would examine students' perspectives about how effective teachers affect positively in their learning. Also, the search will have a part that talking about the qualities of effective teachers with including the parents who are observed their children progress. Moreover, input from the participants in the study will be used to continue to emphasize the importance of the quality of teacher's effectiveness in the educational process. Finally, research members expected that the new teachers and teachers who desire to improve their teaching styles will get many of beneficial of our study because it has rich information that helps to have a powerful impact on their teaching skills.

Conclusion:

Currently, if the goal of having effective teachers in education were to be achieved there should be a clearer judgment about teacher effectiveness. This will be key towards raising achievement while focusing on taking actions based on it. In addition, the policymakers need to make these schools much more attractive places to work, including but not limited to improving financial compensation. Providing strong incentives would be increasingly possible, as it becomes the centerpiece of improving teacher quality in urban schools and the most disadvantaged schools. Providing larger financial incentives to teachers would be critical in ensuring that we attract and retain strong teachers in high-need schools. Also, effective teachers contribute to their lifelong educational and career aspirations for the students. They possess a long range of personal and professional qualities that are associated with higher levels of student achievement. The standards require teacher education programs to be well-structured and staffed by an experienced and well-Teacher efficacy educated faculty.

References

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and in-service applications.* Order Department, Longman Inc., 95 Church Street, White Plains, NY 10601.

Ashton, P. (1984). *Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education.* Journal of teacher education, 35(5), 28-32

Cochran-Smith, M., and Zeichner, K. M. *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* (2005). American Educational Research Association. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 329. www.erlbaum.com.

Darling-Hammond, L. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs.* (2006). San Francisco: John Wiley and Sons, Inc. 21.

Darling-Hammond, L. *Teacher Quality, and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.* (2000). Education Policy Analysis Archives. 8(1). 31.

Davis, G. A., & Thomas, M. A. (1989). *Effective schools and effective teachers.* Allyn & Bacon.

Education, R. (2012). *Teachers matter Understanding teachers' impact on student achievement.* Retrieved from www. rand. Org.

Fuller, F. F., &Bown, O. H. (1975). *Becoming a teacher* (pp. 25-52). Chicago: National Society for the Study of Education.

Goldhaber, D. *Everybody's Doing It, But What Does Teacher Testing Tell Us About Teacher Effectiveness*? http://www.crpe.org. Center on Reinventing Public Education. Paper presented at the AERA annual meeting April 4, 2006, 31.

Gordon, R. J., Kane, T. J., &Staiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job.* Washington, DC: Brookings Institution.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* Teachers College Press.

Haycock, K., &Hanushek, E. A. (2010). *An effective teacher in every classroom.* Education Next, 10(3).

Hindman, J., Grant, L., &Stronge, J. (2013). *The supportive learning environment: Effective teaching practices.* Routledge.

Jacob, B. A., &Lefgren, L. (2008). *Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education.* Journal of Labor Economics, 26(1), 101-136.

Lawrence, G. (1974). *Patterns of Effective Inservice Education.* A State of the Art Summary of Research on Materials and Procedures for Changing Teacher Behaviors in Inservice Education

McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.*

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). *Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers.* The Journal of Educational Research, 96(2), 116-127.

Moir, E. (2005). *Launching the next generation of teachers. The teacher is mentoring and induction*: The state of the art and beyond, 59-73.

Murnane, R. J., & Phillips, B. R. (1981). *What do effective teachers of inner-city children have in common?* Social Science Research, 10(1), 83-100

Nussbaum, J. F. (1992). *Effective teacher behaviors.* Communication Education, 41(2), 167-180.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). *Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation.* Journal of personnel evaluation in education, 11(1), 57-67.

Strong, M. (2009). *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence.* Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers.* ASCD.

Stronge, J. H., Tucker, P. D., &Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of effective teachers.* Ascd.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement.* Journal of Teacher Education, 62(4), 339-355.

Teitel, L. (2004). *How Professional Development Schools Make A Difference: A Review of Research.* 2nd Ed. Revised. Washington, D.C. *National Council for Accreditation of Teacher Education.* www.ncate.org. Click on Publications.

The panel, B. R. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers.* Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning.

Tomlinson, C. A., &McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids.* ASCD

Wilson, Suzanne M., Floden, Robert E., Ferrini-Mundy, Joan (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*, 25.

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership and Job Satisfaction in Public Secondary Schools in the Eastern Province of Saudi Arabia

Samar Alabbad; Pennsylvania State University; University Park; the United States

Email: Samar.a.alabbad@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to focus on teacher job satisfaction in Saudi Arabia. This quantitative study aims to identify the relationship between teachers' perceptions of distributed leadership and job satisfaction in public secondary schools in the Eastern Province of Saudi Arabia. It additionally tries to find whether there is a difference between female and male teachers in job satisfaction.

A multiple linear regression model was applied to find the relationships between variables. Results propose a significant relationship between distributed leadership and teachers' job satisfaction. Then, a t-test was applied to examine the difference between male and female teachers in job satisfaction. Results show that there is a difference between males and females in their satisfaction about teaching. Females as compared to males had statistically significantly higher scores on perceptions about teaching.

Key Words: Distributed Leadership, Job Satisfaction

Introduction

In the past half-century, scholars have become increasingly focused on the relationship between employees' job satisfaction and their effectiveness, productiveness, and performance at work (Vroom, 1964; Ellickson, 2002; Langguyuan-Kadtong, & Usop, 2013; Furnham, 2005). The concept of job satisfaction has been defined in many ways by the literature; in this paper, teachers' job satisfaction is defined as their overall positive feelings and attitudes "related to the needs they expect to be met by their job" (Al Tayyar, 2014). Many factors contribute to teachers' job satisfaction. Given school leadership's influence on school efficacy, many researchers have sought to better understand effective leadership characteristics. Over the years, researchers and educators have worked to move from traditional leadership models to more transformational leadership models (Burns, 1978). However, there are few studies that connect specific leadership styles with teachers' job satisfaction (Bitterstaff, 2012).

Saudi Arabia formerly had a top-down education system. Thus, decisions were made by a group of leaders in the Ministry of Education and carried out by other educational staff. According to Male (2015, p. 48), "The highly structured, centralized system in KSA thus leaves less opportunity for school autonomy and impacts on creativity and competitiveness among schools." Educators such as Blase and Blase (1999;2000) strongly believe that a more collaborative decision-making process leads to higher job satisfaction among teachers. While many teachers would like greater autonomy and involvement in decision-making, teachers are overwhelmed with the number of changes they have to create and frequently do not receive enough training, resources, or supplies. Exclusion, exhaustion, and dispersion lead to job dissatisfaction, which subsequently leads to poor performance and poor student achievement.

Job satisfaction has received significant attention from researchers around the world in fields such as business, health, and education. Job satisfaction has been associated with many positive outcomes. According to Bitterstaff (2012) and Markow et al. (2012), there are many factors that might influence teachers' job satisfaction, such as a lack of inclusion in building-level decision-making, stress due in part to increased accountability, scarcity of time to work with fellow teachers, a lack of opportunities for leadership, a negative school atmosphere, and inadequate principal support. Most of these factors are controlled or heavily influenced by school principals, who are tasked with providing a positive and supportive environment for teachers. The available literature showed that teachers' perceptions of leadership are significantly related to job satisfaction.

Distributed leadership is a new approach to thinking about "how we lead in our school" (Edwards, 2016, p. 2). Distributed leadership has been defined by many researchers as a mode of thinking in which everyone has the opportunity to lead and participate in decision-making. Many studies that have linked distributed leadership to school improvement and positive change (Heck & Hallinger, 2009; Leithwood & Jantzi, 2000; Harris, 2011).

A study by Bolden and his colleagues (2009) found a relationship between distributed leadership and higher communication, responsiveness, and teamwork. Also, studies by Day et al. (2007), Leithwood et al. (2008), and Hulpia et al. (2009) concluded that there is a significant relationship between distributed leadership and organizational

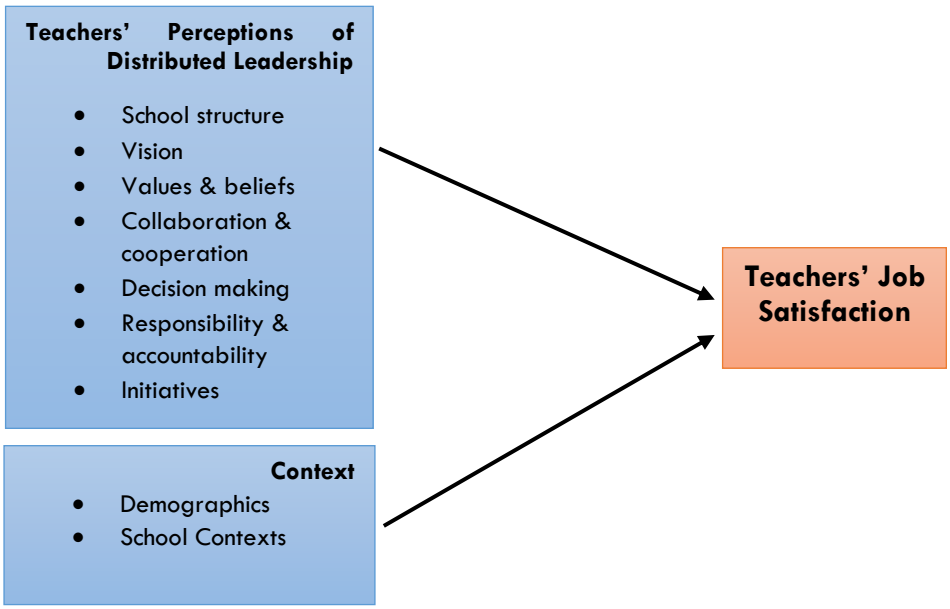
commitment and job satisfaction. As stated by Harris (2008), distributed leadership impacts personal skills such as leadership, interaction, and self-determination.

Conceptual Framework

The conceptual framework of this study is inspired by Hulpia et al. (2009), who used the following framework to explore the relationship between teachers' perception of distributed leadership and their job satisfaction and organizational commitment. However, organizational commitment will not be included in the present study since my focus is solely on job satisfaction. Also, I measured the distributed leadership using the seven dimensions established by Duif et al. (2013). Therefore, the conceptual framework used in this study is illustrated in Figure 1.

Figure 1

Conceptual Framework of the Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership and Teachers' Job Satisfaction



Methodology

I collected 383 responses of secondary school teachers in the Eastern Province. The questionnaire used in this study includes three sections. The first section is from TALIS (2013) questionnaire which contains twenty items to measure job satisfaction. The second section is adapted from a European survey developed in May 2013 by Duif, Harrison, and Dartel to measure the distributed leadership using the seven dimensions. The last section in the survey is about the demographic and characteristics information for teachers,

students and schools taken from the TALIS 2013 European survey, and questions are constructed based on the literature addressing similar interests.

Dependent variable: Exploratory factor analysis was used to determine which items for job satisfaction statistically cluster together to represent an underlying construct or factor (Leech, Barrett and Morgan, 2011, p. 65). Varimax rotation was used to develop a final rotation so that factor loadings could be examined to help decide which items statistically grouped with the factor(s). As a result, we had two job satisfaction groups: general job satisfaction and satisfaction or perceptions about teaching. General job satisfaction includes teachers who responded to seven survey items (Salary, Relationships with Parents, The Curriculum, Training Opportunities, Professional Development and Self-Growth, Opportunity to Pursue Advanced Degree Studies, Level of Stress) intended to determine teachers' self-reported perceptions regarding job satisfaction. The response scale ranged from strongly dissatisfied (1) through strongly satisfied (6). The second category includes teachers' perceptions about 11 aspects of their job. The response scale ranged from strongly disagree (1) through strongly agree (6). One of the items (*If I could decide again, I would still work as a teacher*) was removed since it loads on two factors. Therefore, teachers' perceptions about teaching includes 10 items (The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages; I would like to change to another school if that were possible; I regret that I decided to become a teacher; I enjoy working at this school; I wonder whether it would have been better to choose another profession; I would recommend my school as a good place to work; I think that the teaching profession is valued in society; I am satisfied with my performance in this school; There is no conflict between my home and work; All in all, I am satisfied with my job)

Then, the reliability value (Cronbach's alpha) was computed for each of the two constructs (Table 1)

Table 1. Reliability of Job Satisfaction Dimensions

	Cronbach's Alpha	N of Items
Teacher Perceptions	.873	8
General Job Satisfaction	.811	7

Independent variable: I computed the mean scores for the seven dimensions of distributed leadership (school structure, vision, values and beliefs, collaboration and cooperation, decision making, responsibilities and accountabilities,

initiatives). The Cronbah's alpha values for the seven distributed leadership dimensions. Cronbach's alpha values ranged from .880 to .958. This indicates all dimensions have a relatively high level of internal consistency exceeding the .7 minimum suggested by Urdan (2010).

Control variables: Stepwise method was used to select variables included in the final regression model. Variables that were included in the regression are gender, total teaching experience, workload, and having the needed supplies to teach.

Results

This study was conducted to answer two main questions related to distributed leadership and job satisfaction:

- Is there a relationship between teachers' perceptions of distributed leadership and their job satisfaction?
- Is there a difference in job satisfaction between female and male teachers?

Research Question 1

To address the first research objective, I run two linear regressions to determine the influence of selected variables on teachers' general job satisfaction and teachers' perceptions of teaching. Results confirmed that there is a significant association between teachers' perceptions of distributed leadership and their job satisfaction (Table 2). Figures 2,3,4, and 5, provide evidence that the regression results are statistically acceptable. However, there are dimensions of the distributed leadership got highly associated to each category of the job satisfaction.

According to Table 3, two of the distributed leadership dimensions were found to be statistically significant. Accountability (Beta = .125; p = .042) and Decision-Making (Beta = .169; p = .011) were the only leadership dimension variables found to be significantly associated with general job satisfaction when controlling for the other independent variables. Since the Beta values for those dimensions are positive, it indicates that teachers who reported higher values for Accountability or for Decision-Making dimensions reported statistically higher job satisfaction. Of the teacher background variables, none were significantly associated at the .05 level. However, having the needed supplies (Beta = .143; p = .003) was found to be positively associated; having the needed supplies leads to more job satisfaction.

Table 4 show that two of the distributed leadership dimensions were found to be statistically significant. Structure (Beta = .311; p < .001) and Decision-Making (Beta = .240, p < .001), were the only variables found to be significantly (p ≤ .05) associated with teacher perceptions about teaching when controlling for the other independent variables. Since the Beta values for these dimensions were positive, it indicates that teachers who reported higher values for Structure and Decision Making reported statistically higher perceptions regarding teaching. Of the teacher background variables, only Gender (p = .022) approached statistical significance when controlling for the influence of other independent variables. Also, having needed supplies (Beta = .218; p < .001).

Table 2. Job Satisfaction Regression Results ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	76.311	12	6.359	16.290	.000[b]
	Residual	133.507	342	.390		
	Total	209.819	354			
2	Regression	153.860	12	12.822	24.121	.000[b]
	Residual	181.791	342	.532		
	Total	335.651	354			

a. Dependent Variable: General Job Satisfaction

b. Predictors: (Constant), Gender, Number Classes Per Week, I have Supplies Needed, Year(s) working as a teacher in total, Accountability, Vision, Decision, Initiatives.School.Leader, Collaboration, Structure, Values

Table 3. Coefficients[a]

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	1.945	.257		7.559	.000		
Number Classes Per Week	-.128	.069	-.082	-1.857	.064	.955	1.047
I have Supplies Needed	.219	.072	.143	3.045	.003	.849	1.178
Structure	.039	.047	.069	.823	.411	.265	3.766
Vision	.083	.050	.150	1.664	.097	.229	4.371
Values	-.052	.058	-.080	-.896	.371	.234	4.269
Collaboration	.081	.053	.128	1.520	.129	.262	3.819
Decision	.112	.044	.169	2.545	.011	.424	2.358
Accountability	.092	.045	.125	2.040	.042	.498	2.009
Initiatives.School.Leader	.044	.046	.070	.947	.344	.339	2.952
Year(s) working as a teacher in total	-.008	.004	-.081	-1.826	.069	.951	1.052

Gender	.078	.073	.048	1.078	.282	.935	1.069

a. Dependent Variable: General Job Satisfaction

Figure 2. Histogram of Standardized Residuals for Job Satisfaction

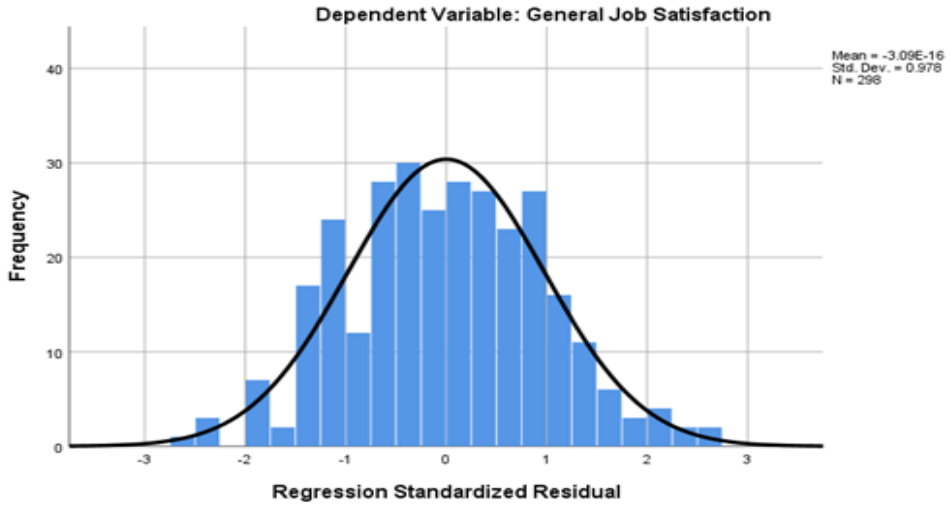


Figure 3. Normal Probability Plot for General Job Satisfaction

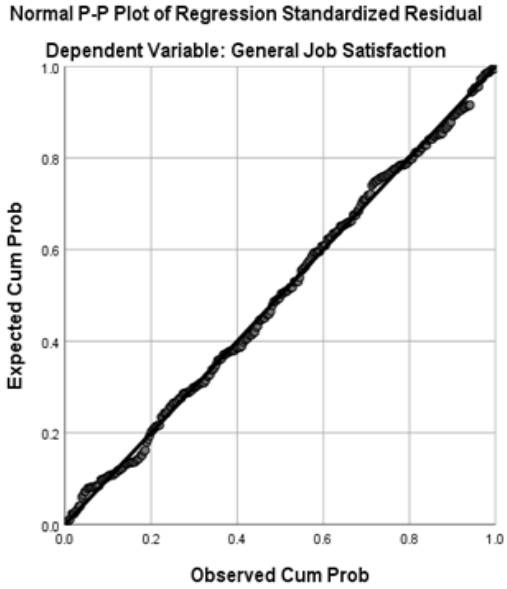


Table 4. Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.831	.300		6.098	.000		
	Number Classes Per Week	-.014	.080	-.007	-.174	.862	.955	1.047
	I have Supplies Needed	.425	.084	.218	5.056	.000	.849	1.178
	Structure	.222	.055	.311	4.029	.000	.265	3.766
	Vision	-.029	.058	-.042	-.502	.616	.229	4.371
	Values	.054	.068	.065	.792	.429	.234	4.269

Collaboration	.045	.062	.056	.725	.469	.262	3.819
Decision	.201	.051	.240	3.926	.000	.424	2.358
Accountability	.039	.053	.041	.735	.463	.498	2.009
Initiatives.School.Leader	-.046	.054	-.059	-.862	.389	.339	2.952
Year(s) working as a teacher in total	-.009	.005	-.073	-1.795	.074	.951	1.052
Gender	-.195	.085	-.094	-2.296	.022	.935	1.069

a. Dependent Variable: Perceptions About Teaching

Figure 4. Histogram of Standardized Residuals for Teacher Perceptions

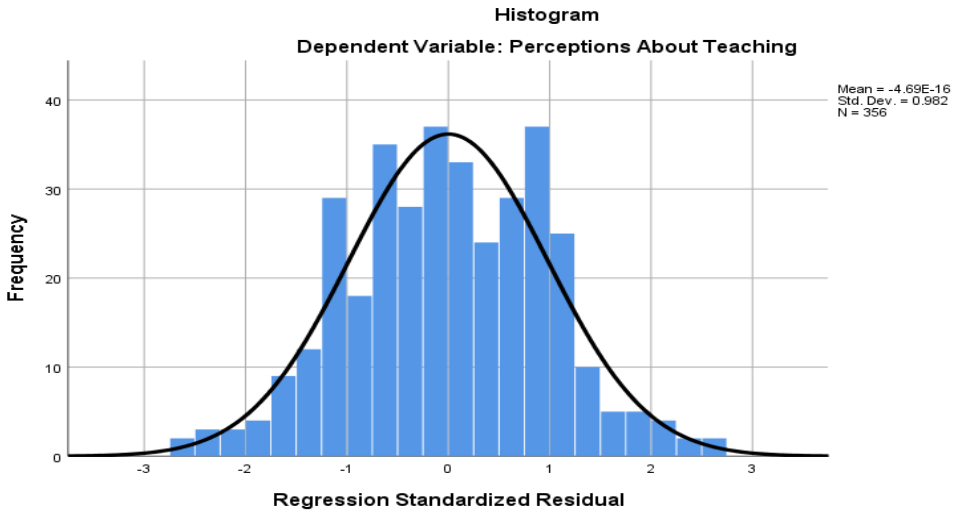
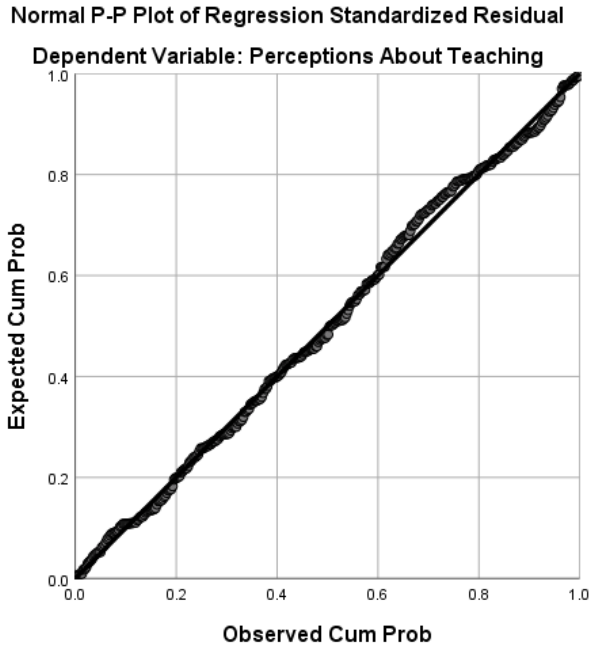


Figure 5. Normal Probability Plot for Teacher Perceptions



Research Question 2

I run t-test to examine the differences between male and female teachers in job satisfaction. To have a statistically significant result, the t-statistic p-value should be ≤ 0.05. According to table 5, there is no significant difference between females (M = 3.7606) and males (M=3.7140) in general job satisfaction. Females (M= 3.5997) as compared to males (M=2.2762) had statistically significantly higher scores on perceptions about teaching.

Table 5. Descriptive Statistics and Independent t Test Results for Satisfaction by Gender

Variable	Gender	N	Mean	Std. Deviation	t	P-value
General Job Satisfaction	Female	263	3.7606	.7199	.509	.611
	Male	120	3.7140	.8740		
Perceptions About Teaching	Female	263	3.5997	.94430	3.010	.003
	Male	120	3.2762	1.0416		

Limitation of the Study

Like all studies, this study has some limitations that affect the research process. First, the access to boys' schools was minimal because of the cultural restrictions. Saudi Arabia has a gender-segregated school system. Therefore, I could not visit the boys' schools and ask them to fill the survey; I rely on calling each school and, in many cases, there was no response. That explains the nearly 70% of participants were female teachers. Second, the limited access to the rural schools due to the long distances and lack of digital communication methods.

Moreover, the unavailability of the email system caused a delay in data collection. It would be easier and faster if there were emails for principals and teachers to distribute the survey. Thus, there is a significant need to improve the communication process in the Saudi educational system.

Recommendations for Education Policymakers

The current study results show that the secondary school teachers in the Eastern Province of Saudi Arabia were somewhat satisfied with most of the distributed leadership aspects, teacher characteristics, student characteristics, and school characteristics. However, at the

same time, they were dissatisfied with the provided supplements in schools. Below are some recommendations for the policymakers to be considered:

- First, they should increase educators' awareness of the advantages of distributed leadership, share the results of this study, and "provide the opportunities to let teachers engage in distributed leadership practices" (Wan et al., 2017).
- The Ministry of Education should increase the hiring rate to reduce the workload on teachers, increase their job satisfaction, and improve the performance and students' achievement. Results show that 46.5% of the participant has more than 30 students in the class. Therefore, the recruitment of more teachers will reduce the number of students per teacher and increase teachers' efficiency.
- Results show that teachers are slightly satisfied with the salary. The main reason teachers and probably every Saudi is the high cost of living and the 15% tax system. Also, most teachers have to spend some of their own money to provide class supplies for teaching. Therefore, I recommend raising teachers' salaries and promotions.
- School supplements. Most of the teachers were strongly dissatisfied with the available supplies in their classes. I recommend that the Ministry of Education increase the school funding or redistribute the budget to cover the teachers' needs.
- Decision-making. Results show that teachers have moderate satisfaction in making a decision regarding their teaching, class, and students. Research shows that teacher's involvement in decision-making can improve the relationship with the administration and improve teachers' skills.
- Professional development. Teachers show moderate satisfaction with the available professional development opportunities. Therefore, self-growth is greatly needed, and the Ministry of Education should provide training programs to improve teachers personally and professionally.
- Moreover, they need to provide support for the working mothers. For example, they can provide a nursery room in the school. Also, they should offer workshops that assist teachers to "learn how to cope with stress, pay attention to protecting physical and mental health and strike a balance between family and work-life" (Erdamar &Demirel, 2013).

Implications for Future Studies

- This study used a quantitative method, and the results homogeneously presented the targeted community. However, the mixed method might bring more detailed information and suggestions from teachers to improve their teaching practices and school outcomes in general.
- This study focuses on the relationship between perceptions of distributed leadership and teachers' job satisfaction at a high school level. There is a need to examine the relationship in other school levels (early childhood, elementary, middle) and compare the results.
- This study was limited to the Eastern Province of Saudi Arabia schools. A comparative analysis can be conduct in another region of Saudi Arabia. The kingdom is a huge country, and each area has its own culture and traditions. It would be interesting to discover similarities and differences.
- Also, it would be interesting to study school leaders' perceptions of distributed leadership and compare them to teachers' perceptions to provide education policymakers with recommendations for both schools' leaders and teachers.

References

Al Tayyar, K. A. (2014). *Job satisfaction and motivation amongst secondary school teachers in Saudi Arabia* [Unpublished doctoral dissertation]. University of York.

Bitterstaff, J. K. (2012). *The relationship between teacher perceptions of elementary school principal leadership style and job satisfaction* [Unpublished doctoral dissertation]. Western Kentucky University.

Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, *35*(3), 349–378. https://doi.org/10.1177/0013161X99353003

Blase, Joseph & Blase, Jo. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=013181/(100).

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration and Leadership*, *37*(2), 257-277.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* Harper and Row Publishers.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Variations in work, lives and effectiveness*. Open University Press.

Edwards, M. A. (2016). *Thank you for your leadership: The power of distributed leadership in a digital conversion model*. Pearson.

Ellickson, M. C., & Logsdon, K. (2002). Determinants of job satisfaction of municipal government employees. *Public Personnel Management, 31*(3), 343–358. https://doi.org/10.1177/009102600203100307

Erdamar, Gürcü & Demirel, Hüsne. (2014). Investigation of Work-family, Family-work Conflict of the Teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 116. 4919-4924. 10.1016/j.sbspro.2014.01.1050.

Furnham, A. (2005). *The psychology of behaviour at work: The individual in the organization* (2nd ed.). Psychology Press.

Hallinger, P. & Heck, R. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Springer Press.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 172-188.

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Current evidence and future directions. *Journal of Management Development*, *30*(10), 20-32.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, *20*, 291–317. doi:10.1080/09243450902909840.

and interpretation (4th ed.). Routledge.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership Management*, *28*(1), 27-42.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*(4), 529-561.

Male, Trevor. (2015). Leadership in Saudi Arabian Public Schools: Time for Devolution?. International Studies in Educational Administration. 42. 45-59.

Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2012). *The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership.* Retrieved from https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf

Urdan, T.C. (2010). *Statistics in plain English* (3rd ed.). Taylor and Francis Group.

Usop, A.M., Langguyuan-Kadtong, M., & Sajid, A. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation.* Wiley.

Wan, S. W.-Y., Law, E. H.-F., & Chan, K. K. (2017): Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, *38*(1), 102-141. DOI: 10.1080/13632434.2017.1371689

الملصقات العلمية

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferncev Researches and Scientific Publish

تطوير أداء قائدات المدارس النائية بإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية

إعداد/ مزنه عبدالعزيز محمد المحيميد

المقدمة

تسعى المؤسسات التربوية لمواكبة التطور في إدارة الأداء، من خلال إكساب قادتها المهارات والكفايات القيادية اللازمة والتي تؤدي لرفع مستوى الأداء، ومواجهة المشكلات والتحديات، مما يجعل الإلمام بالاتجاهات الحديثة للقيادة أمراً ضرورياً، ومن المفاهيم الحديثة التي أخذت في الظهور في مجال القيادة مؤخراً، مفهوم القيادة الأخلاقية، وعليه فإن القيادة الأخلاقية صارت من أحد أهم متطلبات تطوير الأداء لارتباطها بالرضا الوظيفي للعاملين، وأهدف من وراء هذا العمل الموسوم بـ : تطوير أداء قائدات المدارس النائية بإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية - إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: ما واقع القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس النائية التابعة لتعليم صبيا؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات قائدات ومعلمات المدارس النائية التابعة لإدارة تعليم صبيا لواقع القيادة الأخلاقية لدى قائداتها تعزى للمتغيرات التصنيفية للبحث: (الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم)؟

ما مقترحات تطوير أداء قائدات المدارس النائية التابعة لإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية؟

أهمية الدراسة

- تزويد إدارة تعليم صبيا، والقائمين على مكاتب الإشراف التربوي التابعة لها، وادارات التعليم التي تحوي مدارس نائية بنتائج الدراسة وتوصياتها لتطوير أداء قائدات المدارس النائية في ضوء القيادة الأخلاقية كأحد الأنماط القيادية المعاصرة.
- تعريف قائدات المدارس النائية التابعة لإدارة تعليم صبيا بمنطقة جازان عن واقع القيادة الأخلاقية لديهن من وجهة نظرهن أنفسهن ومعلمات هذه المدارس.
- تقديم أداة يتحقق لها الخصائص السيكومترية الصدق والثبات، ويمكن أن يستخدمها باحثون آخرون في تطبيق دراسات وبحوث ذات صلة.

التوصيات

١- تعيين المعلمات من ذات المناطق النائية، أسوةً بتعيين الاداريات من ذات المناطق النائية لما أظهرته نتائج البحث من أثر استقرار الكوادر الإدارية.

٢- تقليص أحجام المجتمعات المدرسية الكبيرة جداً بسبب ما تم رصده من أثر ايجابي في المجتمعات المدرسية الصغيرة.

٣- عقد ورش تدريبية للقائدات اللواتي خبرتهن تقل عن ٥ سنوات ومن حملة البكالوريوس فأقل، وذلك للارتقاء بالعملية الإدارية القائمة على القيادة الأخلاقية.

٤- عمل ميثاق أخلاقي للمجالات الثلاثة للقيادة الأخلاقية، للسلوك الشخصي الأخلاقي، والسلوك الإداري الأخلاقي، والسلوك الإنساني الأخلاقي.

أهداف الدراسة

- التعرف على الأسس النظرية لتطوير أداء قائدات المدارس النائية بالمناطق النائية، والقيادة الأخلاقية كأحد الأنماط القيادية المعاصرة.
- الكشف عن واقع تطوير أداء قائدات المدارس النائية التابعة لإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية.
- تقديم مقترحات لتطوير أداء قائدات المدارس النائية التابعة لإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية.

أدوات الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعدادها لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٩) فقرة، وصممت في جزئين، الجزء الأول: يهدف إلى التعريف بالبحث وتعليمات تعبئة الاستبانة وبيانات أفراد العينة.

الجزء الثاني: يهدف إلى معرفة تقديرات وجهة نظر أفراد عينة البحث على مضامين فقرات الاستبانة التي اشتملت على (٣٩) فقرة توزعت إلى ثلاثة محاور: السلوك الشخصي الأخلاقي (١٠) فقرات، والسلوك الإداري الأخلاقي (١٦) فقرة، والسلوك الإنساني الأخلاقي (١٣) فقرة. مقرونة بسلم إجابات وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الثلاثي: (كبيرة، ومتوسطة، وقليلة)، بحيث يجيب أفراد العينة عن كل فقرة باختيار درجة م
وافقة واحدة من بين بدائل الإجابة الثلاثة.

نتائج الدراسة

- جاءت تقديرات فقرات المجالات الثلاثة السلوك الشخصي الأخلاقي والسلوك الإداري الأخلاقي والسلوك الإنساني الأخلاقي جميعها بدرجة تقدير كبيرة
- وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الوظيفة لصالح قائدات المدارس، مقارنة بالوكيلات ومعلمات المدارس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الفئة (دراسات عليا)، مقارنة بحملة مؤهل الدبلوم والبكالوريوس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة لصالح الفئة (١٠ سنوات فأكثر)، مقارنة بمتغير سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات).

دور فرق العمل الافتراضية في تطوير القيادات التربوية

د. ولاء بونيان | المملكة العربية السعودية | كليات الشرق العربي
د. البندري الرشود
Wlhbunaiyan@arabeast.edu.sa
ABAlrashoud@arabeast.edu.sa

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarefa For Conferncev Researches and Scientific Publish
1-3, October, 2021

مشكلة الدراسة

نظرا لأهمية العمل الجماعي في التطوير المتبادل، قامت الباحثتان بمراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بكل من فرق العمل الافتراضية والقيادة التربوية وقد أظهرت تلك الدراسات تأثير القيادات التربوية على فرق العمل الافتراضية. ونظرا للتوجه العالمي نحو التعليم الإلكتروني (الافتراضي) إضافة الى أن العلاقات الانسانية تتسم بالطبيعة التبادلية سعت الباحثتان لاستكشاف الأثر الذي تقوم به فرق العمل الافتراضية في تطوير القيادات التربوية.

مصطلحات الدراسة

فرق العمل الافتراضية:

عبارة عن مجموعة من الأفراد الموزعين جغرافياً وتنظيمياً ويتواصلون فيما بينهم عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة بهدف إنجاز مهامهم الوظيفية المحددة لكل فرد منهم.

القيادات التربوية:

عبارة عن أفراد يشغلون مناصب قيادية في وزارة التعليم ويتمتعون بخصائص وكفايات معرفية وإدراكية تمكنهم من التأثير في سلوك المرؤوسين وتوجهاتهم من خلال التواصل معهم وإشباع احتياجاتهم ومشاركتهم وذلك لدفعهم لإنجاز المهام بكفاءة وفاعلية وصولاً لتحقيق الأهداف المطلوبة.

هدف الدراسة

التعرف على دور فرق العمل الافتراضية في تطوير القيادات التربوية.

منهجية وأداة الدراسة

وصفية مسحية باستخدام أداة المقابلة.

أسئلة الدراسة

ما أهم وظائف ومسؤوليات القادة التربويين التي تطورت من خلال إدارة فرق العمل الافتراضية؟

ما أبرز الكفايات والمهارات التي عملت فرق العمل الافتراضية على تعزيزها وتطويرها لدى القادة التربويين؟

ما أبرز المعوقات التي تمنع القادة التربويين من الاستفادة الكاملة من فرق العمل الافتراضية؟

مجتمع وعينة الدراسة

عينة عنقودية مكونة من ٢٤ قيادي/ة

قيادات تربويون بوزارة التعليم

- إدارات العموم
- إدارات التعليم
- مكاتب التعليم
- إدارات المدارس
- مكاتب التوجيه والإشراف

نتائج الدراسة

وظائف ومسؤوليات القادة التربويين التي تطورت من خلال إدارة فرق العمل الافتراضية

الاتصال بالفريق	%٦١
تنسيق عمليات الفريق	%٦١
التخطيط للفريق	%٦٣
توجيه الفريق	%٥٨
بناء مجموعات التعلم المهنية	%٣٣
قياس الأداء	%٣٣
التفويض والتمكين وتوزيع المهام	%٣٣
التدريب وإعداد الدورات	%٢٩
الحوكمة	%٢٩

المهارات التي ساهمت فرق العمل الافتراضية على تعزيزها وتطويرها لدى القادة التربويين

مهارات تقنية	%٦٥
مهارات التواصل	%٦١
السمات الشخصية	%٥٨
بناء الثقة والمحافظة عليها بين القائد وفريق العمل	%٥٤
تشجيع الابداع والابتكار	%٥٠
المشاركة في اتخاذ القرار	%٤٢
تحفيز الطاقات الحيوية والمنافسة	%٢٩
مهارات فنية	%٢٥

المعوقات التي منعت القادة التربويين من الاستفادة الكاملة من فرق العمل الافتراضية

صعوبة التواصل	%٥٤
التقنية والبنية التحتية	%٣٣
التنوع الثقافي	%٢٩
حدد تماسك الفريق	%٢٩
صعوبة فهم طبيعة عمل فرق العمل الافتراضية	%٢٩
العوائق المالية	%٢٥
إدارة الصراعات	%٢١
إدارة الوقت	%٢١

المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي
خلال الفترة من ٢٣ - ٢٥ صفر ١٤٤٣ هـ الموافق ١ - ٣ أكتوبر ٢٠٢١ م

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferncev Researches and Scientific Publish

تصور مقترح لإسهام القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الجامعة المنتجة

فاطمه بنت عبد الله الزهراني
باحثة دكتوراه في الادارة التربوية والتخطيط
بجامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية
fatoooooom1@hotmail.com

٢٣-٢٥ صفر ١٤٤٣هـ
الموافق ١-٣ اكتوبر ٢٠٢١ م

١ مشكلة الدراسة

تواجه الجامعات العديد من التحديات منها التقدّم العلمي الرقمي لشروع المعرفة وتخصصاتها ، وهذا يحتم على إدارة الجامعات استثمار هذا التغيرات ؛ لتحقيق الميزة التنافسية ، وتُعد الثورة الرقمية ، وتحقيق الميزة التنافسية أحد أهم مبررات التحول إلى جامعة منتجة .

وتُمثل الجامعة المنتجة - موطن البحث العلمي والتقنية - شكلاً من أشكال التمويل الذاتي ؛ الذي قد لجأ إليها الجامعات في حالة تدني التمويل الحكومي ، والجامعات السعودية بعد نظام الجامعات الجديد بحاجة إلى التحول إلى جامعات منتجة قادرة على خلق مصادر إضافية للتمويل ؛ لتحقيق الميزة التنافسية .

٢ أهداف الدراسة

تقديم تصور مقترح لإسهام القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الجامعة المنتجة .

٣ المنهج المتبع

المنهج الوصفي الوثائقي

٤ التصور المقترح

أولاً أهداف التصور المقترح

- بناء منظومة فكرية توجه جهود الجامعات السعودية كجامعات منتجة .
- تقديم إطار عمل إجرائي يُرشد الجامعات السعودية ويوجّه جهودها بشكل تقني ؛ لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء مبادئ الجامعة المنتجة .

ثانياً منطلقات التصور المقترح

- نظام الجامعات الجديد ؛ الذي سيُحقق الاستقلالية المنضبطة للجامعات .
- رؤية ٢٠٣٠ التي تؤكد على تطوير البنية التحتية والرقمية .
- مبادئ الجامعة المنتجة وتتمثل في البنية التحتية والموارد المالية .

ثالثاً عناصر التصور المقترح النموذج

رابعاً معوقات تطبيق التصور المقترح

- ضعف الاعتمادات المالية المخصصة لإدارة بيوت الخبرة .
- غموض الإجراءات الرقمية في تقديم الخدمات والمنتجات .

٥ أهم النتائج

بعد استقراء شامل لأدبيات الموضوع ، تمثلت نتائج الدراسة في :

٦ التوصيات

مبادرة حصص التركيز

اسم المشارك: أسيل محمدالسالك الشنقيطي
إدارة تعليم القنفذة
طالبة دكتوراه جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

تاريخ المؤتمر: ٢٣ - ٢٥ - صفر ١٤٤٣ هـ الموافق ١ - ٣ أكتوبر ٢٠٢١

ssseeeaaa1@hotmail.com

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferncer Researches and Scientific Publish

فكرة المبادرة:

مبادرة حصص التركيز في مادة الرياضيات هي عبارة عن حصص دراسية تنفذها مشرفة المواد العلمية بوحدة تطوير المدارس خلال ساعات النشاط ويتم فيها تدريب الطالبات على مهارات التفكير العليا للمادة والتي ينبغي على الطالبة اتقانها، فالحصص عبارة عن سلسلة تدريبات وأوراق عمل وذلك بهدف تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطالبات وتدريبهن على الاختبارات الخارجية المحلية والدولية

أهداف المبادرة:

تدريب الطالبات على مهارات التفكير العليا.

أهمية المبادرة:

من واقع نتائج الطالبات في الاختبارات الخارجية المحلية والدولية لوحظ وجود تدني في هذه النتائج في حل المسائل التي تحتوي على مهارات التفكير العليا، لذا كانت هذه المبادرة لرفع المستوى وعلاج الضعف

آلية التنفيذ:

- الوقوف على المستوى الدراسي للطالبات وجمع المعلومات من خلال نتائج الاختبارات الخارجية.
- تنفيذ حصص التركيز للطالبات وهي عبارة عن سلسلة من تدريبات وتطبيقات وأوراق عمل والتركيز على مهارات التفكير العليا.
- توزيع استبيان لقياس رضا المستفيد وهو الطالبات.
- الاحتفال مع الطالبات وتوزيع الهدايا.

الفئة المستهدفة: طالبات الصف السادس.

نوع المبادرة: علاجية

المؤشرات: ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف السادس في مهارات التفكير العليا لمادة الرياضيات بنسبة ٢٠%.

:النتائج والمخرجات

ونلاحظ تفاوت في الدرجات وذلك يرجع للتدرج في صعوبة المسائل والتمارين .وزيادة رفع مستوى الأسئلة

المدرسة	تاريخ التنفيذ	عدد الطالبات	اختبار ١	اختبار ٢	اختبار ٣	اختبار ٤	اختبار ٥
الابتدائية الثانية بالقنفذة	ف١	٥٥	٣١ %	٨٢ %	٧٢ %	٥٢ %	٢٣ %
الابتدائية الثالثة بالقنفذة	ف٢	٨٧	٤١ %	٥٠ %	٥٩ %	٥٠ %	
ابتدائية الزاهرية	ف١	١٩	٤٦ %	٦٥ %	٤٦ %		
ابتدائية العصامي	ف٢	٦	٢٠ %	٤٢ %	٣٥ %		

عنوان المخطط

كما أن المبادرة هذه مستمرة وسيتم تنفيذها في العام الحالي مع التوسع في أعداد المدارس بإذن الله.

printed by MegaPrint Inc.

المؤتمرات القادمة

المؤتمر الدولي الافتراضي للبحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي	المؤتمر الدولي (الافتراضي) الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي
المؤتمر الدولي لمستقبل الثورة الرقمية في مجال العمارة والعمران	المؤتمر الدولي للفنون والتصاميم
المؤتمر الدولي (الافتراضي) الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول	مؤتمر مكة الدولي الثالث للغة العربية وآدابها اللغة العربية والتواصل الحضاري
مؤتمر الموهبة والإبداع: المستقبل والتحديات	المؤتمر الدولي الافتراضي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة : تكوين المعرفة للمستقبليات
مؤتمر الجودة والتميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية	مؤتمر المناهج وطرق التدريس التعليمية في ضوء الاتجاهات الحديثة
مؤتمر الدراسات القانونية: المتطلبات والأبعاد والآفاق	المؤتمر الدولي للدراسات الإسلامية ودورها في خدمة الإنسانية

www.kefeac.com/el