



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

النمذجة البنائية للدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس
للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في
المدارس الثانوية الفلسطينية: نموذج مقترح

إعداد الباحثة

شدى حاتم عباس صلاح الدين

إشراف

الدكتور غسان سرحان

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه

في تخصص

الإدارة التربوية

تموز/2023 م

إجازة الأطروحة

النموذج البنائية للدعم التنظي المدرس و ممارسة مديري المدارس للقيادة المركزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لجمعيات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية: أمودج مقترح



إعداد

شذى حاتم عباس صلاح الدين

إشراف

الدكتور غسان سرحان

مشرقاً مشاركا

الدكتور ياسر أبو راس

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 2023/9/25 وأجيزت.

التوقيع
شذى حاتم عباس صلاح الدين
مشرقاً مشاركا
الدكتور غسان سرحان
الدكتور ياسر أبو راس

أعضاء لجنة المناقشة

- | | | |
|----|-------------------|---------------------|
| 1. | د. غسان سرحان | مشرقاً على الأطروحة |
| 2. | د. ياسر أبو راس | مشرقاً مشاركا |
| 3. | د. محمد عمران | ممتحناً داخلياً |
| 4. | أ.د. وجيه ضاهر | ممتحناً خارجياً |
| 5. | أ.د. خالد السرحان | ممتحناً خارجياً |

اقرار

اقر انا الموقع ادناه الطالب رضوان محمد مصطفى صالح، حامل هوية رقم 950442202، ان هذه الرسالة مقدمة الى الجامعة العربية الامريكية لنيل درجة الماجستير، وانها نتيجة ما قمت به من جهد بحثي خاص، باستثناء ما تمت الاشارة اليه حيث ما ورد، وان هذه الرسالة او اي جزء منها لم يقدم لنيل اي درجة علمية او بحث علمي لدى اي مؤسسة تعليمية او جماعية او معهد.

وعليه فاني افوض الجامعة العربية الامريكية حق تصوير رسالتي كليا او جزئيا، لتزويد نسخ من الرسالة للإفراد والمؤسسات وفقا لأنظمة الجامعة العربية الامريكية.

الاسم: رضوان محمد مصطفى صالح

التوقيع: 

التاريخ: 2023/12/7

رقم الطالب الجامعي: 201920319

الإهداء

أهدي ثَمرة جهدي المتواضع

إلى من وهبوني الحياة والأمل، والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة، ومن علموني أن

أرتقي سلم الحياة بحكمةٍ وصبرٍ وإحسانٍ، ووفاءً لهما:

أبي...قدوتي، ومثلي الأعلى في الحياة؛ الشخص الذي علّمني كيف أعيش بكرامة وشموخ

أمي الحنونة... لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، مثال التفاني والعطاء.

إلى رفيق دربي علاء "زوجي الغالي".

إلى مهجة فؤادي وملاذي الجميل ومستقبلي الذي أراه أبنائي... "سلمي، جودت وكرمل".

إلى عناقيد الحب والوفاء، بكم يكتمل العطاء... "إخوتي عباس وفادي وأخواتي رشا

ونورا".

إلى من جمعني بهم مشعل العلم والمعرفة... "أصدقائي الأعزاء".

إلى صرحنا الشامخ منارة العلم والفكر... "الجامعة العربية الأمريكية".

إلى طاقمي وطلابي الملهمين لي ومدرستي... "مدرسة رأس العمود الشاملة للبنين".

إليهم جميعاً أهدي ثَمرة جهدي، داعياً الله- سبحانه وتعالى- أن يتقبله خالصاً لوجهه الكريم،

وأن يجعل منه علماً نافعاً ينفعنا به في الدنيا والآخرة.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد الصادق الوعد الأمين، أما بعد...

﴿... رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (النمل: آية 19)

إن الله أوجب علينا شكر نعمه اعترافاً بحقه، وانطلاقاً من قول الرسول " ﷺ " لا يشكر الله من لا يشكر الناس". وإيماناً بمبدأ التقدير والاعتراف بالجميل وأخص بالشكر الدكتور/ غسان سرحان على تفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، ولما كرسه لي من جهد ووقت، وما قدمه من دعم وتوجيه، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وكذلك أشكر أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة أطروحتي ووضع لمساتهم وبصماتهم البارزة عليها، لإعادة صقلها مرة أخرى وإخراجها في أفضل صورة. ولا يسعني إلا أن أشكر أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية بالجامعة العربية الأمريكية، وأخص بالذكر الدكتور محمد عمران والدكتور ناصر السعافين.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى زوجي علاء صاحب الوفاء والعطاء، الذي لم يدخر جهداً إلا وبذله لأجل رفعتي وحصولي على درجة الدكتوراه.

والشكر موصولاً للأصدقاء وزملاء الدراسة وزملاء العمل والمعلمين الذين جسدوا روح التعاون، ولم يبخلوا على بالنصيحة.

وأخيراً أشكر كل من لم تسعه الأسطر ووسعه القلب وكذلك من تمنى لي التوفيق، وأدعو الله عز وجل، أن أكون قد وفقت فيما قصدت، والحمد لله من قبل ومن بعد.

الباحثة

شدى حاتم عباس صلاح الدين

النمذجة البنائية للدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية: أنموذج مقترح

الملخص

هدفت الدراسة إلى اقتراح أنموذج للدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية بتحديد واقع الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين، وممارسات قادة المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ، بالإضافة إلى إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم من منظورهم.

تم استخدام المنهج المختلط الكمي والكيفي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة عنقودية عشوائية من 300 معلمًا في مديريات رام الله والبيرة وومديرية بيت لحم، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع ممثلين تربويين ومدراء مدارس.

أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم، كما توصلت إلي أن واقع الدعم التنظيمي وممارسات قادة المدارس- كانت متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدعم التنظيمي وممارسات القيادة المرتكزة على المبادئ، تتأثر بالمتغيرات، مثل: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، بالإضافة إلى تأثير المديرية التعليمية.

قدمت الباحثة أنموذجًا مقترحًا يركز على ممارسات قادة المدارس للقيادة المبنية على المبادئ كمتغير وسيط والدعم التنظيمي كمتغير مستقل ومجتمعات التعلم كمتغير تابع. من خلال مجموعة من المقومات والأسس، والإجراءات والمحددات. قدمت الباحثة توصيات عدة منها : تطبيق الأنموذج المقترح في المدارس الفلسطينية لتحسين الأداء وتعزيز الميزة التنافسية، والتركيز على تعزيز الدعم التنظيمي المدرك وممارسات القيادة المرتكزة على المبادئ، بالإضافة إلى نشر ثقافة الأنموذج المقترح في البيئات التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: النمذجة البنائية، الدعم التنظيمي، القيادة المرتكزة على المبادئ، مجتمعات التعلم، المدارس الثانوية الفلسطينية.

فهرس المحتويات

ب	إقرار	.....
ج	الإهداء	.....
د	شكر وتقدير	.....
هـ	الملخص	.....
ط	فهرس الجداول	.....
ل	فهرس الأشكال	.....
م	فهرس الملاحق	.....
1	الفصل الأول	.....
1	يتضمن هذا الفصل الآتي:	.....
2	الفصل الأول مدخل الدراسة	.....
2	أولاً: مقدمة	.....
4	ثانياً: مشكلة الدراسة	.....
6	ثالثاً: أسئلة الدراسة وفرضياتها	.....
6	1. أسئلة الدراسة	.....
7	2. فرضيات الدراسة	.....
8	رابعاً: أهداف الدراسة	.....
8	خامساً: أهمية الدراسة	.....
9	سادساً: مصطلحات الدراسة	.....
11	سابعاً: حدود الدراسة	.....
13	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة	.....
13	أولاً: الإطار النظري	.....
13	المحور الأول: الدعم التنظيمي المدرك	.....
24	المحور الثاني: القيادة المرتكزة على المبادئ	.....
49	المحور الثالث: مجتمعات التعلم	.....
61	ثانياً: الدراسات السابقة	.....
61	1. دراسات تناولت الدعم التنظيمي المدرك	.....
66	2. دراسات تناولت القيادة المرتكزة على المبادئ	.....
70	3. دراسات تناولت مجتمعات التعلم	.....
72	ثالثاً: التعقيب العام على الدراسات السابقة:	.....
78	الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها	.....
78	أولاً: منهج الدراسة	.....
78	ثانياً: مجتمع الدراسة	.....

78.....	ثالثًا: عينة الدراسة.....
80.....	رابعًا: أدوات الدراسة.....
97.....	خامسًا: تطبيق أداة الدراسة.....
98.....	سادسًا: إجراءات الدراسة.....
98.....	سابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية.....
101	الفصل الرابع نتائج الدراسة.....
101	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
106	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
106.....	الفرض الأول.....
111	الفرض الثاني.....
116.....	الفرض الثالث.....
	والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية". 116
117	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:.....
121	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:.....
121	الفرض الرابع.....
125.....	الفرض الخامس.....
129.....	الفرض السادس.....
131	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....
135	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:.....
135.....	الفرض السابع.....
139	الفرض الثامن.....
144.....	الفرض التاسع.....
145	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:.....
145.....	الفرض العاشر.....
161	النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن.....
164.....	التحليل النوعي المتعلق بمحاور الأنموذج الأفضل:.....
165.....	المحور الأول: الدعم التنظيمي المدرك.....
168.....	المحور الثاني: قيادة المبادئ.....
170.....	المحور الثالث: مجتمعات التعلم:.....
175	الفصل الخامس مناقشة النتائج والأنموذج المقترح، و الاستنتاجات ، و التوصيات
175.....	أولًا: مناقشة النتائج والأنموذج المقترح.....
175.....	مناقشة نتائج السؤال الأول.....
176.....	مناقشة نتائج السؤال الثاني.....
179.....	مناقشة نتائج السؤال الثالث.....
180.....	مناقشة نتائج السؤال الرابع.....

186	..... مناقشة نتائج السؤال الخامس
188	..... مناقشة نتائج السؤال السادس
194	..... مناقشة نتائج السؤال السابع
198	..... مناقشة نتائج السؤال الثامن
215	..... ثانيا :الأنموذج المقترح
215	..... 1.اسم الأنموذج
216	..... 2.الأسس التي بني عليها الأنموذج المقترح
219	..... 3.مكونات الأنموذج المقترح
224	..... 4.مرتكزات ومنطلقات الأنموذج المقترح
225	..... 5.أهمية الأنموذج المقترح
225	..... 6.أهداف الأنموذج المقترح
226	..... 7.أسس الأنموذج المقترح
227	..... 8.منهجية الأنموذج المقترح
229	..... 9.منطلقات الأنموذج المقترح
230	..... 10.آليات تنفيذ وتطبيق الأنموذج المقترح
232	..... 11.الجهات المسؤولة عن تنفيذ الأنموذج المقترح
232	..... - وزارة التربية والتعليم
232	..... - مديريات التربية والتعليم
232	..... - المدارس
232	..... 12.خصائص الأنموذج المقترح
233	..... 13.ضبط الأنموذج المقترح
233	..... 14.المعوقات المتوقعة أن تواجه تطبيق الأنموذج المقترح وآليات حلها
235	..... ثانيا: الاستنتاجات
236	..... ثالثاً: التوصيات والبحوث المقترحة
238	..... المراجع
238	..... أولاً: المراجع العربية
248	..... ثانياً: المراجع الأجنبية
254	..... ثالثاً: الروابط الإلكترونية
255	..... الملاحق
255	..... ملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة
256	..... ملحق رقم (2): الصورة النهائية للاستبانة
274	..... ملحق رقم (3): نموذج المقابلة
276	..... Abstract

فهرس الجداول

- جدول (1): الفجوة البحثية للدراسة 73
- جدول (2): خصائص عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية 79
- جدول (3): العبارات التي اتفق المحكمين على إعادة صياغتها في الاستبانة 81
- جدول (4): معاملات الارتباط بين عبارات استبانة الدعم التنظيمي ودرجات الأبعاد كل بُعد على حدة 82
- جدول (5): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة 83
- جدول (6): معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية 84
- جدول (7): قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد استبانة الدعم التنظيمي والاستبانة ككل 85
- جدول (8): العبارات التي اتفق المحكمين على إعادة صياغتها في الاستبانة 87
- جدول (9): معاملات الارتباط بين عبارات استبانة القيادة المرتكزة على المبادئ ودرجات الأبعاد كل بُعد على حدة 88
- جدول (10): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة 89
- جدول (11): معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية 90
- جدول (12): قيم معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد استبانة القيادة المرتكزة على المبادئ والاستبانة ككل 90
- جدول (13): العبارات التي اتفق المحكمين على إعادة صياغتها في الاستبانة 92
- جدول (14): معاملات الارتباط بين عبارات استبانة مجتمعات التعلم ودرجات الأبعاد كل بُعد على حدة 94
- جدول (15): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة 95
- جدول (16): معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية 96
- جدول (17): قيم معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد استبانة مجتمعات التعلم والاستبانة ككل 96
- جدول (18): يوضح توزيع الاستبانة على عينة الدراسة 97
- جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم (ن=300) 101
- جدول (20): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) (ن=300) 107
- جدول (21): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات حسب سنوات الخبرة في الدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300) 108
- جدول (22): نتائج اختبار شيفيه Scheffe بين المجموعات الثلاث في الدعم التنظيمي المدرك 110
- جدول (23): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور درجة توافر الدعم التنظيمي المدرك تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300) 113
- جدول (24): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة الدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300) 113
- جدول (25): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300) 114

- جدول (26): قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمي (رام الله والبيرة- بيت لحم) في الدعم التنظيمي المدرك 116
- جدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ من وجهة المعلمين (ن=300) 118
- جدول (28): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور درجة القيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) (ن=300) 121
- جدول (29): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300) 122
- جدول (30): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300) 124
- جدول (31): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة القيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300) 126
- جدول (32): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمحاور درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300) 127
- جدول (33): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300) 128
- جدول (34): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير المديرية (ن=300) 129
- جدول (35): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية (ن=300) 131
- جدول (36): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجتمعات التعلم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) (ن=300) 135
- جدول (37): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300) 137
- جدول (38): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300) 138
- جدول (39): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجتمعات التعلم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300) 140
- جدول (40): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300) 141
- جدول (41): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300) 142

جدول (42): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المديرية (ن=300)	144
جدول (43): مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية (ن=300)	146
جدول (44): دلالة تحليل المسار لأثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع ((societytotal) (ن=300)	148
جدول (45): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (ن=300)	149
جدول (46): دلالة تحليل المسار لأثر إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير وسيط (societytotal) بين الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) (ن=300)	151
جدول (47): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن تكون إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم عاملاً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ (ن=300)	151
جدول (48): دلالة تحليل المسار لأثر المسار القيادة المرتكزة على المبادئ متغير مستقل (principaltotal) والدعم التنظيمي المدرك متغير وسيط (damtotal) وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal) (ن=300)	153
جدول (49): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن تكون الدعم التنظيمي المدرك عاملاً وسيطاً بين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (ن=300)	154
جدول (50): دلالة تحليل المسار لأثر المسار القيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير مستقل (principaltotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal) وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير وسيط (societytotal) (ن=300)	155
جدول (51): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن تكون إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم عاملاً وسيطاً بين القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك (ن=300)	155
جدول (52): دلالة تحليل المسار لأثر المسار لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal) (ن=300)	157
جدول (53): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بحيث تكون القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك (ن=300)	158
جدول (54): دلالة تحليل المسار لأثر المسار لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal) (ن=300)	160

جدول (55): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن يكون الدعم التنظيمي المدرك عاملاً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ (ن=300).....	160
جدول (56): توزيع نموذج تحليل المحتوى للنمذجة البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم بناءً على تحليل البيانات النوعية من خلال برنامج (MAXQDA-2022)	164
جدول (57): محاور الأنموذج المقترح.....	219

فهرس الأشكال

الشكل (1): أنماط القيادة المرتكزة على المبادئ.....	32
الشكل (2): نموذج تحليل المسار المقترح للدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (Principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (Societytotal)، وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)	147
الشكل (3): نموذج تحليل المسار المقترح لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كعامل وسيط (Societytotal) بين الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (Principaltotal)، وفق نموذج بارون وكيني ((Baron & Kenny, 1986)	150
الشكل (4): نموذج تحليل المسار المقترح للقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير مستقل (Principaltotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (Societytotal) وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)	152
الشكل (5): نموذج تحليل المسار المقترح للقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير مستقل (Principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير وسيط (Societytotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal) وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)	154
الشكل (6): نموذج تحليل المسار المقترح لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal). وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)	156
الشكل (7): نموذج تحليل المسار المقترح لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (Societytotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)	159
الشكل (8): توزيع مخطط تحليل المحتوى للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم من برنامج (MAXQDA-2022)	163

- الشكل (9): توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور الدعم التنظيمي المدرك من برنامج (MAXQDA-2022) 167
- الشكل (10): توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور قيادة المبادئ من برنامج (MAXQDA-2022) 169
- الشكل (11): توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور مجتمعات التعلم من برنامج (MAXQDA-2022) 172
- الشكل (12): توزيع نموذج تحليل المحتوى للنمذجة البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم حسب عدد الترميزات للمواضيع من خلال برنامج (MAXQDA-2022) 173
- الشكل (13): الأنموذج المقترح بوجود تأثير الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل والقيادة القائمة على المبادئ كمتغير وسيط ومجتمعات التعلم كمتغير تابع. (من إعداد الباحثة) 217
- الشكل (14): توزيع مخطط الأنموذج المقترح للدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل والقيادة القائمة على المبادئ كمتغير وسيط ومجتمعات التعلم كمتغير تابع حسب النموذج الأول الناتج عن اختبارات اموس الكمية والتحليل النوعي 218

فهرس الملاحق

- ملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين لأداة الدّراسة 255
- ملحق رقم (2): الصورة النهائية للاستبانة 256
- ملحق رقم (3): أسئلة المقابلات 274

الفصل الأول

مدخل الدّراسة

يتضمن هذا الفصل الآتي:

أولاً: المقدمة

ثانياً: مشكلة الدّراسة

ثالثاً: أسئلة الدّراسة وفرضياتها

رابعاً: أهداف الدّراسة

خامساً: أهمية الدّراسة

سادساً: مصطلحات الدّراسة

سابعاً: حدود الدّراسة

الفصل الأول

مدخل الدّراسة

أولاً: مقدّمة

تُعَدُّ المدرسة المكان الأول لتلقي العلم والمعرفة، وقد تطورت الصورة التقليدية للمدرسة مع تغيير الاهتمامات التربوية، حيث ركز العلماء التربويون على إعادة تعريف دور المدرسة كمركز تعليمي ديناميكي، فتم رصد الاهتمامات المتزايدة لتعزيز مجتمعات التعلم داخل البيئة المدرسية؛ مما يمكن المعلمين والطلاب، على حدّ سواء، من الانخراط في عمليات تعليمية تفاعلية وتعاونية. ولتحقيق التحول الإيجابي في هذا السياق، يعزز الوعي بأهمية تشجيع التفاعل والتعاون بين الأفراد في المجتمعات التعليمية؛ مما يساعد في بناء بيئة تعليمية محفزة وملهمة. وهذا ما يُدركه المعلمون في المدارس الفلسطينية- في الواقع- ويتمنون أن تكون عليه المدرسة.

تُعَدُّ النمذجة البنائية أداة تحليلية مهمة فهي:

1. تهدف إلى فحص العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة؛ مما يسمح للباحثين بتحديد تأثير كل متغير على المتغيرات الأخرى في النموذج المقترح.
2. تمكن الباحثين من استكشاف وفهم العلاقات المعقدة بين متغيرات متعددة.
3. تساعد الباحثين في تحليل بيانات الدّراسة واستنتاج النتائج بشكلٍ دقيقٍ وموثوق.
4. تتيح للباحثين فهم العلاقات السببية الكامنة وتحليل تأثير كل متغير على الآخر؛ مما يساعد في إثراء النظريات والمفاهيم المتعلقة بمجال الدّراسة (Kline, 2015).
5. من الممكن أن تساهم في تحليل العلاقات المعقدة بين مفاهيم الدعم التنظيمي والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين.

وبالتالي: فالنمذجة البنائية تعتبر أداة مساعدة في تطوير نموذج فعال يوضح العلاقات بين المتغيرات المختلفة، ويقدم رؤى قيمة تساهم في تحسين فهمنا للعوامل المؤثرة في الدعم التنظيمي المدرك وممارسات القيادة في السياق التعليمي الفلسطيني.

ويتمثل دور المؤسسات التعليمية- في تحقيق أهدافها بفاعلية- في الدعم التنظيمي المدرك الذي يساعد العاملين على الشعور بالتقدير والرضا الوظيفي، وزيادة الرضا لديهم؛ مما ينعكس أثره على المؤسسة في تحقيق أهدافها. ولذا فإن الدعم التنظيمي المدرك يُشعر المُعلم أن المدرسة تهتم به، وتُقدّر إسهاماته في نجاحها، وأن هذا الاهتمام سوف ينعكس في التطوير المدرسي (حمد،

(2016)، ومن المهم أن نفهم أن المبادئ والقيادة المرتكزة على المبادئ- تسهم في تعزيز الثقة بين المعلمين والإداريين (القرني ، 2018 ، Jacobs, 2020).

وتتمثل أهمية الدعم التنظيمي المدرك في المدارس، في إسهامه في تحقيق التنمية الذاتية للمعلمين ودفعه المعلمون لبذل المزيد من الجهد: لتحقيق أهداف المدرسة، والدفاع عنها، والسعي إلى التحسين المستمر، ويقلل من الآثار السلبية لسلوكيات بعض المعلمين وتصرفاتهم داخل المدرسة، ويعمل على تقليل ظاهرة الغياب والتأخيرات، ويعمل على زيادة الانتماء للمدرسة، ويقلل من ظاهرة دوران العمل والتنقل بين المدارس، بالإضافة إلى أنه يُدعم الاتجاه نحو العمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ويسهم في أن تكون الاتصالات مفتوحة بين قادة المدرسة والمعلمين، وبين المعلمين بعضهم البعض، ويسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل الإبداعي والابتكاري (القرني، 2018).

ويستمد مفهوم الدعم التنظيمي من نظرية التبادل الاجتماعي والمنفعة المتبادلة التي ساعدت في تفسير الدوافع الكامنة وراء الاتجاهات والسلوكيات المشتركة بين الأفراد والجماعات والموظفين العاملين فيها؛ فهي تمثل بناءً عامًا بالوعي بنوايا المؤسسة ومعتقداتها العامة التي تظهر مدى تقدير المنظمات لمساهماتهم واهتمامها بمصالحهم، ومدى إيمان الموظفين بمؤسساتهم التي ينتمون إليها، وإنها تقدر مساهمتهم (القرني، 2020).

يُعدُّ الدعم التنظيمي المدرك من أهم العوامل التي تساهم في تعزيز الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسات التعليمية، ويجب على الأفراد أن يدركوا بوعي هذا الدعم ومدى تأثيره على أداء المؤسسة بشكلٍ عامٍّ، كما يُعدُّ دعم المعلمين عنصرًا أساسيًا لزيادة الانتماء للمدرسة والحد من السلوكيات السلبية داخل البيئة المدرسية.

يُعدُّ دور مدير المدرسة الركيزة الأساسية لتحقيق التوجهات المؤسسية، وذلك من خلال ممارسته لنماذج القيادة المتعددة المُرتكزة على المبادئ. ويهدف هذا إلى تعزيز الثقة بين المعلمين وتشجيعهم على المشاركة الفعّالة في تحسين العملية التعليمية وبت روح المبادرة بينهم.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه جاكوبز (Jacobs, 2020) من أن القيادة المُرتكزة على مبادئ تُعطي القائد الثقة في التحدث، وتُعطيه الثقة في التفاعل مع الغير وإقناعهم، وتكون المبادئ بمثابة البوصلة التي تجعل القائد قادرًا على الاتجاه إلى ما يُريد الوصول إليه، لأن الالتزام بالمبادئ يُعطي القائد إحساسًا بالقوة والمصداقية؛ بما قد يُسهم- بدرجة كبيرة- في إقامة مُجتمعات التعلم المأمولة.

فإن القيادة المرتكزة على المبادئ تعمل على تبسيط مفهوم القيادة متعدد الأوجه، فهي تعني التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسية والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية. فالقائد المرتكز على المبادئ بالمدرسة هو مدير المدرسة المسؤول عن اتخاذ القرارات التي تتضمن نماذج وسلوكيات: القيادة التحويلية والقيادة الخدماتية والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية، وهذه السلوكيات هي القيمة الأخلاقية التي تبني الثقة لاتخاذ قرارات مسؤولة- وبالتالي لا يمكن بناء ثقافة أخلاقية بدون هذه السلوكيات.

تتمثل أهمية مجتمعات التعلم في: تعزيز التكيف المدرسي، وبناء العلاقات الإيجابية، وتشجيع التفكير الإبداعي، وتشكيل مجتمعات تعلم مؤثرة جوهرياً في تعزيز الثقافة المدرسية وتطوير مستوى الأداء التعليمي (توفيق، 2017).

ويتفق هذا مع ما أشار إليه المهدي وآخرون (المهدي وآخرون، 2016)، بأن على الإدارات المدرسية توظيف مجتمعات التعلم المهنية كنموذج للتحسين للعملية التعليمية، والاستفادة من تجارب الآخرين في تطوير وتحسين أداء الطلبة والمعلمين على حدٍ سواء، بحيث يتم بناء ثقافة مسؤولة ومشاركة، وإتاحة الفرص للتعلم أمام أفراد المجتمع المدرسي، وبالتالي تحقيق هدف مشترك ومشاركة بصنع القرار وتحمل مسؤولية مشتركة عن نتائج أعمالهم- الأمر الذي يدعم الأداء المدرسي.

ويتبين مما سبق أهمية دور الدعم التنظيمي وعلاقته بالقيادة المرتكزة على المبادئ وأهمية علاقته بمجتمعات التعلم. وجاءت الدراسة لإعداد نموذج مقترح؛ لتمكين صناع القرار- في مجال التعليم- من اتخاذ القرارات الفعالة التي تُسهم في تحسين أداء المدارس والمساهمة في تطوير البيئة التعليمية بوجه عام وفي المدارس الثانوية بفلسطين بوجه خاص.

ثانياً: مشكلة الدراسة

اتضحَت مُشكلة الدراسة بفهم ووعي من عدة جوانب؛ كون الباحثة تعمل مديرة، فقد لاحظت وجود أوجه قصور في الدعم التنظيمي المُقدم للمُعلمين، ومن هذه الأوجه: تدني الرواتب، بالإضافة إلى أن عدد ساعات العمل التي يقضونها فوق النصاب المحدد، وقيام المعلمين بأعمال إدارية ليس لها علاقة بالتدريس، وتكليفهم بتدريس بعض المواد من خارج تخصصاتهم؛ لتغطية النقص أو غياب بعض المدرسين، وقلة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات- وخاصة التي تمسهم بشكل مباشر أو تؤثر على مجال عملهم، وندرة الوسائل التعليمية التي تُمكن المعلم من أداء عمله بشكلٍ فعّال- والتي ربما تضعف ولاء المعلمين وانتماءهم وتمائلهم في مدارسهم لتحقيق رؤيتها ورسالتها.

وعلى الجانب الآخر يُشير روز (Roos, 2019, p. 274) إلى أن "بناء مجتمعات التعلم وتفعيلها واستدامتها أمر يحتاج قائدًا قويًا قادرًا على إبقاء التركيز منصبًا على تحقيق رؤية المدرسة في تحسين تعلم الطلبة- مهما كانت العوائق، وهذا أمر لا يقدر عليه إلا القادة المميزون". وهذا يبرر الحاجة إلى الكشف عن الممارسات القيادية التي يقوم بها مديرو المدارس والتمثلة في القيادة المُرتكزة على المبادئ.

وبالإضافة إلى ذلك، بينت دراسة فوزافات (Phusavat, 2019) أن قلة مُشاركة المُعلمات في قضايا المدرسة، وضعف تعاون أولياء الأمور، وضعف الثقة بقدرة الطلاب على التعلم، وسيادة التلقين، وضعف مسؤولية المدرسة عن التنمية المهنية للمعلمين، وقلة احترام الرأي الآخر، وكذلك الخوف من المبادرة- تعتبر معوقات لبناء مجتمعات التعلم والتمثلة في سيادة ثقافة العزلة والعمل الفردي، وضعف الرغبة في التطوير، وافتقار المدرسة للتطوير المهني التعاوني، واكتفاء المدرسة بتلقين المعرفة دون التشجيع على إنتاجها.

واتفق هذا أيضًا مع دراسة كاربنتر (Carpenter, 2020) في أن هناك عددًا من المُعوقات المادية والتنظيمية التي يُمكن أن تُعرقل الجهود نحو التَّحول لمجتمعات التعلم المأمولة، ومن أهمها: زيادة العبء التدريسي والإداري على المعلم، وكثافة المقررات الدراسية، وقلة الوقت المتاح لاجتماعات التعلم المهنية، وضعف الإمكانيات المادية في المدارس، وجمود القوانين واللوائح، وقلة التدريب والتوعية بشأن مجتمعات التعلم.

يبرز هذا البحث أهمية استكشاف العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وممارسات القيادة في بناء مجتمعات التعلم القوية والمستدامة في المدارس الثانوية، حيث يُشير العديد من الباحثين إلى: أن نقص الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يؤدي إلى تراجع الرضا الوظيفي ونقص الالتزام بين المعلمين؛ مما يؤثر سلبيًا على البيئة التعليمية وجودتها بالتالي، ومُمارسة مُديرو المدارس للقيادة المُرتكزة على المبادئ قد يُمكنهم من بناء مجتمعات تعلم. فيشير فولر (Fuller, 2019) إلى الدور المهم للقائد في بناء ثقافة المدرسة وتعزيز قيمها، وأن القيادة المُرتكزة على المبادئ تسمح للقائد في التخلي عن الفكرة التقليدية التي تحصر دور القائد في إدارة المدرسة، والمعلمين في التدريس، والطلبة في التعلم، فالجميع يتعلم ويفيد الآخرين بخبراته، والجميع يشارك في صنع القرار.

تركز الدِّراسات السابقة على العوامل الداخلية في المدارس، مثل البنية التحتية والإدارة التعليمية؛ مما يشير إلى الحاجة إلى دراسة تحليلية شاملة تركز على الدعم التنظيمي المدرك وتأثيره

على مجتمعات التعلم في البيئات التعليمية الفلسطينية؛ حيث إنه من المعروف أن المنظومة التعليمية في البيئات الفلسطينية تواجه تحديات هيكلية وتربوية معقدة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بالموضوع- قد لاحظت قلة الدراسات المرتبطة بالدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم بالمدارس الثانوية بفلسطين. ولتحقيق الأهداف التربوية المختلفة يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع الدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟**

ثالثاً: أسئلة الدراسة وفرضياتها 1. أسئلة الدراسة

وللإجابة عن السؤال الرئيس تم طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- ما واقع الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟
- ما واقع تقدير المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية لمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟
- ما واقع ادراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ادراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟
- ما الأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم؟

2. فرضيات الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الدراسة (المديرية).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير الدراسة (المديرية).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الدّراسة (سنوات الخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الدّراسة (المؤهل العلمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير الدّراسة (المديرية).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي- كما يدركه المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية- وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية.

رابعاً: أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة إلى تحسين البيئة التعليمية وتعزيز تجربة التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية باقتراح نموذج بنائي للدعم التنظيمي المدرك (الذي تقدمه المدارس للمعلمين، مع التركيز على مستوى الدعم المقدم وطبيعة العلاقات التنظيمية) وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ (بتحليل تقدير المعلمين لممارسة المديرين للقيادة وتأثيرها على تحقيق أهداف التعليم) وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية (وتأثيرها على تجربة التعلم وتطور المعلمين المهني). وذلك من خلال تحليل العلاقة بين هذه العوامل المختلفة، بهدف تحديد الروابط والتأثيرات المتبادلة وتطوير نموذج أمثل يعزز العلاقة بين الدعم التنظيمي وممارسة المديرين وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

خامساً: أهمية الدّراسة

تتمثل أهمية الدّراسة الحالية في الكشف عن الجوانب النظرية والتطبيقية المرتبطة بممارسات القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك ومجتمعات التعلم في سياق المدارس الثانوية الفلسطينية من عدة نواحٍ:

فمن الناحية النظرية: تُسلط الدِّراسة الضوء على أهمية إحداث تأثير إيجابي من خلال تعزيز ممارسات القيادة المرتكزة على المبادئ لخلق بيئة تعليمية محفزة وتطوير الأداء التعليمي. وتسعى لتعزيز التفاهم حول دور الدعم التنظيمي المدرك في تحسين سلوك المعلمين وأدائهم في المدارس الفلسطينية.

ومن ناحية التطبيق: تهدف الدِّراسة إلى تقديم نموذج قائم على العلاقة بين الدعم التنظيمي وممارسة المديرين ومجتمعات التعلم، مما يعزز تحسين البيئة التعليمية وتطوير المعلمين والطلاب، وتزويد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم بإطار عملي لتعزيز القيادة المدرسية وتحسين الأداء التعليمي.

ومن خلال تقديم التوصيات التطبيقية: تهدف الدِّراسة إلى توجيه مسؤولي التعليم وصناع القرار نحو تعزيز البنية التحتية التعليمية وتحسين أداء المدارس والمعلمين في البيئة التعليمية الفلسطينية.

سادساً: مصطلحات الدِّراسة

يقصد بها التعريفات الاصطلاحية والإجرائية، تستعرض الباحثة في هذا القسم التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للدِّراسة، وهي كالتالي:

- **نموذج المعادلة البنائية اصطلاحاً:** الأسلوب الذي يستخدم لتحديد العلاقات السببية الخطية بين المتغيرات و تقديرها، و يتضمن كلا من المتغيرات المقاسة (المشاهدة)، و المتغيرات الكامنة (Maccalluma&Austin,2000) .

- **المعادلة البنائية إجرائياً:** المعادلة البنائية تتكون من مجموعة من المتغيرات القابلة للقياس والتي يتم تحليلها لفهم العلاقات المعقدة بين هذه المتغيرات، وتعتمد على استخدام الرياضيات والإحصاء لاختبار الفرضيات والنظريات الاجتماعية كما يمكن استخدام النموذج لتحليل مجموعة متنوعة من المتغيرات بما في ذلك المتغيرات الظاهرية والمتغيرات الخفية التي لا يمكن قياسها مباشرة.

- **الدعم التنظيمي اصطلاحاً:** يعرف إيسنبرجر وآخرون (Eisenberger et al., 1986, 501) الدعم التنظيمي بأنه: "مدى تقدير المؤسسة للعاملين بها، ومساهمتها في الاهتمام برفاهيتهم".

- **الدعم التنظيمي المدرك إجرائياً:** اعتقاد العاملين وشعورهم بالاهتمام من قبل المؤسسة التي يعملون بها وتقديم الرفاهية لهم وتقدير الجهود المبذولة في العمل،

وَيُقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المبحوثون عند تطبيق الأداة التي أعدت خصيصاً لهذه الدراسة.

- **القيادة المرتكزة على المبادئ اصطلاحياً:** هي "القيادة التي تعني التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسية والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية" (Ransburg, 2017, 15).

- **وتُعرف الباحثة القيادة المرتكزة على المبادئ إجرائياً بأنها:** التأثير الحقيقي في المؤسسة باستخدام نماذج القيادة المختلفة: القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الجديرة بالثقة، والقيادة الأخلاقية- بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية، وتُقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المبحوثون على الأداة التي أعدت لإتمام هذه الدراسة.

- **مجتمعات التعلم اصطلاحاً:** "مجموعات من المعلمين يقومون بعمليات مستمرة يعملون فيها بشكل تآزري وفي دورات متكررة من البحث والتقصي الجماعي من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلبة الذين يدرسونهم" (دوفور وآخرون، 2014، 21).

- **مجتمعات التعلم إجرائياً:** مجموعة من المعلمين يقومون بعملية منظمة ومستمرة، يعمل فيها أفراد المجتمع المدرسي وفق رؤية مشتركة، للتركيز على التعلم من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلبة، وتُقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المبحوثون عند تطبيق أداة الدراسة التي أعدت خصيصاً لهذه الدراسة.

- **المدارس الثانوية الفلسطينية اصطلاحاً:** هي المدارس الحكومية التي تديرها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومنها المدارس الخاصة التي تديرها أفراد أو مؤسسات خاصة. تتمثل مهمة المدارس الثانوية في توفير التعليم الثانوي والتأهيل الأكاديمي للطلاب لمواصلة تعلمهم العالي أو الاستعداد لدخول سوق العمل، وتأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل التعليم العالي. تشمل المدارس الثانوية الفلسطينية الطلاب الذين تتراوح أعمارهم عادة بين 14 و18 عاماً (وزارة التربية والتعليم، 2004، 4).

- **وتتبنى الباحثة تعريف المدارس الثانوية الفلسطينية إجرائياً بأنها:** مؤسسات تعليمية تقدم التعليم الثانوي للطلاب في فلسطين، وتشمل هذه المؤسسات المدارس الحكومية والخاصة- التي توفر التعليم للفئة العمرية المتراوحة بين 15: 18 عاماً. حيث تقدم هذه المدارس برامج دراسية تشمل مناهج متنوعة تعتمد على المنهج

الوطني الفلسطيني؛ الذي يغطي مواضيع مختلفة في العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، بالإضافة إلى المواد الأساسية مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات. وتعتمد المدارس الثانوية الفلسطينية بشكل عام- على المناهج الدراسية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مع التركيز على تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التفكير النقدي والإبداع. وتشمل أنشطة المدارس الثانوية الفلسطينية: الأنشطة اللاصفية: مثل الأندية الطلابية، والأنشطة الثقافية والرياضية التي تهدف إلى تعزيز تطوير الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب. ويسعى النظام التعليمي في فلسطين إلى توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد الطلاب على تحقيق أقصى إمكاناتهم واكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لمواجهة تحديات المستقبل.

سابعاً: حدود الدراسة **تم تحديد الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:**

- **الحدود الموضوعية:** سنتقصر الدراسة على دراسة موضوع الدعم التنظيمي المدرك، وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ، ومجتمعات التعلم المأمولة كما يدركها المعلمون في المدارس الفلسطينية، والأنموذج المقترح.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الجزء الميداني من هذه الدراسة في العام الدراسي 2022-2023 م.
- **الحدود البشرية:** معلمو المدارس الحكومية الثانوية في مديرتي التربية والتعليم (مديرية رام الله والبيرة، ومديرية بيت لحم).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في مديرتي التربية والتعليم (مديرية رام الله والبيرة، ومديرية بيت لحم).
- **الحدود الإجرائية:** تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وثباتها، وموضوعية استجابة عينة الدراسة على فقرات أدوات القياس ودقتها، وحسن درجة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الآتي

أولاً: الإطار النظري

- ❖ المحور الأول: الدعم التنظيمي المدرك
 - ❖ المحور الثاني: القيادة المرتكزة على المبادئ
 - ❖ المحور الثالث: مجتمعات التعلم
- ثانياً: الدراسات السابقة
- ثالثاً: التعقيب العام على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدُّ النظام التعليمي في فلسطين جزءًا حيويًا من البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع، ويعتبر تحسين جودة التعليم والتعلم- في المدارس الثانوية- في فلسطين أحد أهم التحديات التي تواجه السياسات التعليمية ومؤسسات التعليم في البلاد. يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بثلاثة محاور رئيسية، وهي: الدعم التنظيمي المدرك، والقيادة المرتكزة على المبادئ، ومجتمعات التعلم- في المدارس الثانوية الفلسطينية.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: الدعم التنظيمي المدرك

يُعدُّ الدعم التنظيمي المدرك آلية مهمة تقدمها المؤسسات التعليمية للمعلمين، بما فيها المدارس الثانوية من أجل تعزيز الأداء والتوجهات العامة نحو العلم والتعلم، ويشمل الدعم الجوانب الإدارية والهيكلية التي تؤثر على تحفيز المعلمين ورفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم- وبالتالي تحسين بيئة التعلم داخل المدرسة.

يشير الدعم التنظيمي إلى القدر الذي تهتم فيه المؤسسة برعاية ورفاهية أعضائها، من خلال : معاملتهم بعدالة، ومساعدتهم في حل ما يواجهون من مشكلات، والإصغاء لشكواهم- وبالتالي يعكس الدعم التنظيمي في صورة اهتمام المؤسسة بالأفراد العاملين، وتقديم المساعدات والمساهمات لهم، والعناية بهم.

تعود نشأة الدعم التنظيمي المدرك إلى النهج التنظيمي الشامل الذي بدأ يلقي اهتمامًا متزايدًا في سياق إدارة الموارد البشرية وعلم النفس التنظيمي في السنوات الأخيرة. وقد توسعت الأبحاث في مجال الدعم التنظيمي المدرك؛ لفهم تأثيره على الأداء والرضا الوظيفي للموظفين. تشير بعض الدراسات إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يؤثر على عوامل، مثل: الالتزام التنظيمي، والرفاهية النفسية للموظفين (Shore, 1995, Kurtessis, et.al. 2017)

- مفهوم الدعم التنظيمي المدرك

ويُعرف المالكي (2019، 147) الدعم التنظيمي بأنه: "عبارة عن السياسات والإجراءات التنظيمية التي تتبناها مدارس التعليم العام، وتمارسها من خلال تحقيق العدالة والمساواة بين

المعلمين، وكذلك مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحقيق ذواتهم ورغباتهم وتطلعاتهم؛ وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لتبني أهداف المدرسة والعمل على تحقيقها.

ويُعرف أريا (Aria, 2019, 68) الدعم التنظيمي المدرك بأنه: "الاعتقاد العام لدى الموظفين أن منظماتهم تهتم بهم وبرفاهيتهم والاعتراف بهم ومكافأتهم ومساهماتهم على الإنجاز، فالموظفون ينظرون إلى المؤسسة على أنها ذات خصائص إنسانية. مما يستدعي معيار المعاملة بالمثل من الموظف هو الالتزام ورعاية مصلحة المؤسسة ومساعدتها في تحقيق أهدافها؛ مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي وانخفاض معدل دوران العمل".

ويوضح نارتجون (Nartgun, 2017, 1941) أن الدعم التنظيمي المدرك "هو اعتقاد العاملين حول مدى اعتناء المدراء بقيمتهم، ومعتقداتهم، ومساهماتهم، فالفائدة يمثلون المؤسسة ويتعاملون بشكل متكرر مع تقييم العاملين وحول تحقيق أهداف المؤسسة".

ويؤكد يلسن (Yalcin, 2021, p. 67) أن "الدعم التنظيمي المدرك يشير إلى اعتقاد العاملين وشعورهم بالاهتمام من قبل المؤسسة التي يعملون بها وتقديم الرفاهية لهم وتقدير الجهود المبذولة في العمل، وعلنه فإن ذلك ينعكس على الأداء الوظيفي لديهم وزيادة الدافعية للإنجاز وتحقيق الأهداف التنظيمية الموضوعة من قبل المؤسسة".

وأما العبد اللطيف (2018، ص.345) فيعتبر أن "الدعم التنظيمي المدرك بجميع أشكال المساعدات سواء المعنوية أو المادية التي تقدمها المؤسسة على شكل حوافز ومكافآت واهتمام من قبل المؤسسة بالعاملين لديها، مما يؤدي إلى رفع مستوى حافزيه الأداء لدى العاملين وتحقيق أهداف المؤسسة بشكل أفضل".

وتعرف الباحثة الدعم التنظيمي المدرك، بأنه: البيئة والإطار الذي يقدمه القياديون والمشرفون في المؤسسات والمنظمات للعاملين؛ بهدف تشجيعهم وتمكينهم وتعزيز رفاهيتهم النفسية والمهنية. يعكس الدعم التنظيمي مجموعة من الإجراءات والسياسات والممارسات التي تهدف إلى بناء علاقات إيجابية بين الإدارة والموظفين؛ مما يؤدي إلى تعزيز الانخراط والولاء للمؤسسة وتحقيق الأهداف المؤسسية بشكل أفضل.

- أهمية الدعم التنظيمي المدرك

ويتبين أن الدعم التنظيمي المدرك يتضمن جميع أشكال الخدمات التي تقدمها المؤسسة للعاملين على شكل حوافز ومكافآت؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى حافز الأداء لديهم، وتحقيق أهداف المؤسسة

بشكلٍ أفضل. وبالتالي فإنه اعتقاد العاملين وشعورهم بالاهتمام من قبل المؤسسة التي يعملون بها وتقديم الرفاهية لهم وتقدير الجهود المبذولة في العمل.

وتتمثل أهمية الدعم التنظيمي المدرك باعتباره أحد أهم المحددات الجوهرية لتحقيق الالتزام التنظيمي الذي يعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى العاملين في المؤسسة، ويزيد من مشاعر العاملين بالمشاركة في المؤسسة ورفع مستوى الأداء الوظيفي والسلوك الابتكاري، وخفض مستوى الغياب ودوران العمل، حيث يدفع الدعم التنظيمي العاملين في المؤسسة إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المؤسسة الموضوعة مسبقاً، والعمل على وجود صورة إيجابية عن المؤسسة؛ مما يساهم في تحسين صورة المؤسسة والدفاع عنها، والسعي إلى التحسين المستمر، وكذلك زيادة دافعية العاملين نحو كفاءة الأداء وتحسين الإنتاجية والتقليل من الآثار السلبية لسلوكيات العاملين في المؤسسة وتصرفاتهم داخل المؤسسة (القرني، 2021).

والدعم التنظيمي المدرك: يقلل من ظاهرة الغياب، وزيادة الانتماء والتقليل من ظاهرة دوران العمل والتنقل بين أقسام المؤسسة، ودعم الاتجاه نحو العمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة المقامة من قبل المؤسسة، والمساهمة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل الإبداعي والابتكاري، والإسهام في تكوين الاتصالات المفتوحة بين قادة المؤسسات والعاملين في المؤسسة وبين العاملين بعضهم البعض (Kose, 2016).

وتبرز أهمية الدعم التنظيمي المدرك فيما يولده لدى العاملين من اقتناع قوي بمؤسساتهم، وذلك في ظل ما تبديه المؤسسة من استعداد تام لتقدير جهودهم ومكافأتهم على ما يبذلونه من جهود، حيث إن ما يتولد لدى العاملين من اقتناع قوي يجعلهم يشعرون بمؤسساتهم بشكلٍ أكبر؛ مما يؤدي إلى وقوفهم بجانب مؤسساتهم ومساعدتها بقصارى جهدهم لتحقيق أهدافها (Demir, 2015).

وتستنتج الباحثة أن أهمية الدعم التنظيمي المدرك: تكمن في أنه عنصر حيوي في بيئة العمل، حيث يساهم بشكلٍ كبير في تحسين الأداء الوظيفي وتعزيز رضا الموظفين. يعتبر الشعور بالدعم من الإدارة والزملاء عاملاً محفزاً قوياً للانخراط والالتزام التنظيمي، وهو يعزز الثقة بين العاملين والإدارة، ويحد من الشعور بالعزلة والضغط النفسي. كما يمكن أن يحدث تحسناً في العلاقات الفردية والجماعية داخل البيئة التنظيمي،. بشكلٍ عام: إن الدعم التنظيمي المدرك يساهم في تعزيز الإنتاجية والكفاءة في العمل؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء التنظيمي، كما أنه يلعب دوراً في تعزيز الرضا الوظيفي والولاء للمؤسسة؛ مما يساهم في خلق بيئة عمل إيجابية تساعد على جذب المواهب والحفاظ عليها داخل المؤسسة- بصفته مفهومًا متعدد الأبعاد. يجب تفهم الدعم التنظيمي

المدرک من خلال العناصر المختلفة التي تشكله، بما في ذلك الدعم العاطفي والدعم الإداري والدعم الأدائي والدعم المعنوي. من خلال الاهتمام بتحسين وتعزيز هذه العوامل، يمكن للمؤسسات تعزيز فعاليتها وإنتاجيتها وتحقيق أهدافها بشكل أفضل.

- مظاهر الدعم التنظيمي المدرک

وبحسب مهدي (2018) يترتب على الدعم التنظيمي المدرک مجموعة من الفوائد المتبادلة بين الأفراد والمؤسسة، وتتمثل في: بناء الالتزام التنظيمي لدى العاملين، والتأثير جوهرياً في طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي، وزيادة دافعية الأفراد نحو الإنجاز، وتحقيق أهداف المؤسسة، وتقديم رؤية مشتركة تجمع بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين، حيث إنه بزيادة الدعم التنظيمي يزداد ارتباط أهداف المؤسسة وأهداف العاملين مع بعضها بعضاً؛ مما يؤدي إلى تقليل الآثار السلبية الناتجة عن بعض سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم داخل المؤسسة.

إضافة إلى الدعم التنظيمي المدرک يعمل على زيادة الدافعية لتحقيق التطوير الذاتي للعاملين، حيث يقوم العاملون على زيادة اهتمامهم بتطوير خبراتهم، وذلك بالتدريب الرسمي أو غير الرسمي، ذلك عند شعورهم وإدراكهم بأن المؤسسة تساندهم (Shateri,2020).

وفائدة إضافية بأن الدعم التنظيمي يعمل على تدعيم العمل الإبداعي والابتكاري، إذ إن العاملين ذوي المدرکات العالية للدعم التنظيمي يتمتعون بدرجات عالية من الإبداع الابتكاري. ويعمل على زيادة الالتزام التنظيمي لدى العاملين، إذ يوجد ارتباط طردي بين الالتزام التنظيمي والدعم التنظيمي (Aria,2019).

وأضاف محمود (2019) أن من أشكال ومظاهر الدعم التنظيمي المدرک- أنه يوفر مناخاً تنظيمياً يتسم: بزيادة انتماء المعلمين للمدرسة، وتقوية مشاركتهم، وزيادة دافعيتهم للعمل والإنجاز، ودعم الإنتاجية، ورفع مستوى مشاعر الالتزام لديهم. ومن خلال ذلك تحقق المدرسة أهدافها التي تسعى الوصول إليها، فالمعلمين الذين يتوقعون قدرًا عاليًا من الدعم يشعرون بأنهم مدينين للمدرسة، وبالتالي ينعكس على بذل الجهود لتحسين وتطوير الأداء، وتحقيق الأهداف المنوطة بالمدرسة.

وتظهر أشكال الدعم التنظيمي المدرک في بيبي (Bibi, 2019) وشاتريه (Shateri,2020)

كالتالي:

- **الدعم المعنوي:** يتمثل هذا الشكل من الدعم في قياس مدى العلاقة الارتباطية بين الموظفين والمؤسسة، حيث يعتبر اتجاهًا إيجابيًا ينشأ نتيجة قياس مدى شعور الفرد بأن المؤسسة التي يعمل فيها تشجع على تحقيق الأهداف المجتمعية.
- **الدعم التراكمي:** ويركز هذا الشكل من الدعم على العلاقة التبادلية بين الموظفين والمؤسسة والتي تتصف بالمنفعة المتبادلة، حيث يلتزم الموظفون إذا تم الحصول على منافع تشعرهم بالأمان الوظيفي.
- **الدعم الاضطراري:** ويركز هذا الشكل من الدعم على المواقف الاضطرارية التي يقع بها الموظف، كما تؤثر سلبًا على سير المهام اليومية وبالتالي على ضعف أداء المؤسسة.

وأشار ساريكاي (Sarikaya,2020) وعطية (2019) أن مظاهر الدعم التنظيمي المدرك تتمثل بالاهتمام بمصالح العاملين والتي تعمل على مراعاة ظروف الفرد الخاصة والشخصية التي تواجهه في أداء عمله والاهتمام بالمصالح الشخصية للأفراد عند صياغة القرارات، وإيجاد بيئة عمل قائمة على الثقة بين الرئيس والمرؤوسين، واعتماد نمط الفريق في التعامل مع الأفراد. إضافة لسياسة الاحتفاظ بالعاملين داخل المؤسسة كمدخل أساسي للتميز في العمل، على أن يكون هذا الاحتفاظ لسنوات عديدة، وتقدير أداء العاملين وذلك من خلال إعطاء الفرد قيمة في تحقيق أهداف المؤسسة، وتقدير إنجازاته، وبذل كافة الجهود لمساعدته لتحسين أدائه، ومعرفة نقاط الضعف عند الموظف، وأسبابها، ومعالجتها وإيجاد العديد من الفرص للتقدم والترقي للعاملين؛ وذلك بناء على العدالة والكفاية، وتفويض الأعمال التي تتناسب مع مؤهلاتهم وقدراتهم. والتركيز على أهمية الجهود الإضافية والمضاعفة والاستثنائية للعاملين، وتقديم الدعم للأفراد المتميزين، وتقدير ظروفهم الخاصة.

وأشار الدلاش (2018) الى وجود مظاهر للدعم التنظيمي، تتمثل في:

الإثراء الوظيفي الذي يتمثل بتوفير مناخ عمل أفضل للعاملين، وتطبيق سياسة التوسع أفقية وعمودية في الكثير من السياسات مثل العمل الجماعي واستخدام التكنولوجيا، إضافة الى الاهتمام **بظروف العمل** ورفع الروح المعنوية للعاملين **والتركيز على الرضا الوظيفي** لديهم والاهتمام بالدعم الإشرافي والمشرفين على العمل، ودورهم في احترام آراء وإنجازات العاملين. إضافة لدفع أجور عادلة ومتساوية للأفراد المتساويين في التخصصات، والخبرات، والمستويات التعليمية، ودفع رواتب وأجور تتناسب مع الجهود الذي يبذله الموظف والاهتمام بمساعدة العاملين على حل

مشكلاتهم والتعاضى عن بعض أخطائهم ومراعاة آراء العاملين وأهدافهم ودعم مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم، والاهتمام بآرائهم واقتراحاتهم ومنحهم فرص تقدير الذات وتحقيقها.

وترى الباحثة أن مظاهر الدعم التنظيمي تؤكد أهمية الدعم التنظيمي المدرك كعامل حاسم في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف المنشودة؛ وذلك خلال توفير بيئة عمل إيجابية تعتمد على الثقة والدعم المتبادل بين الإدارة والموظفين، كما يمكن تعزيز الرضا الوظيفي والولاء والالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمؤسسة. كما ويستنتج من الدراسات الداعمة أن منحى الدعم التنظيمي المتعدد الأوجه والأشكال المختلفة لهذا الدعم يعكس تعقيد طبيعته وتأثيره على السلوك التنظيمي وأن توفير بيئة عمل محفزة وداعمة تشكل عنصرًا أساسيًا للإنتاجية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي القوي.

- مستويات الدعم التنظيمي المدرك

وقد تعددت مستويات الدعم التنظيمي المدرك من قبل العاملين في المدرسة، بحيث تعكس حجم الدعم المادي والمعنوي الذي يقدم لهم، وتختلف مستويات الدعم التنظيمي المدرك على حسب البيئة التي تجرى بها الدراسة، وتشمل مستويات الدعم المدرك من الرئيس أو المشرف المباشر والذي يتضمن العلاقات المتبادلة بين القائد والعضو، والثقة في الرئيس ورضاء الفرد عن اتصاله بالرئيس، وجودة العلاقة بين العاملين والرؤساء المباشرين (Argon, 2017)، والدعم المدرك من المؤسسة وهو مستوى أكثر عمومية، حيث يتعلق بدراسة العلاقة بين العاملين والمؤسسة، وغالبًا يشار إليه بالدعم التنظيمي. ويتم تعريفه على أنه ردود فعل عاطفية للعاملين تجاه المؤسسة، أي اتجاه العاملين عن دعم الإدارة وسياسات المؤسسة ككل (قداح، 2021).

وهناك مجموعة من المحددات للدعم التنظيمي المدرك، وتشتمل هذه المحددات على محدد الدعم القيادي ويتمثل بدرجة المساندة والاحترام والتأييد والتحفيز التي يدركها العاملين من قبل قياداتهم، ومدى اشتراكهم في صنع القرارات، والاعتراف والتقدير لما يبذلونه من جهود إضافية لصالح المؤسسة (دبي، 2018). والمحدد الثاني هو العدالة التنظيمية المرتبطة بالإنصاف الذي تظهره المؤسسة في تعاملها مع أعضائها، وتدرج العدالة التنظيمية في تصورات العاملين عن القواعد والسياسات التي وضعت لاتخاذ القرارات، وتوزيع الموارد والخدمات والمكافآت والأجور والفرص والأدوار، ونظم الثواب والعقاب، ومدى ممارستها بنزاهة. أما المحدد الثالث فهو ظروف العمل والمكافآت: مثل الأجور، وسياسات الترقية، ونزاهة التقييم، وفرص التدريب والتنمية المهنية،

والمشاركة في صنع القرارات، والجدول الزمني للعمل، وتنوع المهام، وقواعد الصحة والسلامة، والأمن الوظيفي، والاعتراف، والتمكين، والتقنيات المتوافرة، والتخفيف من الضغط والإجهاد والتوتر (Farooqi, 2019).

وللدعم التنظيمي المدرك أهمية في زرع الثقة بين الطرفين العامل والمؤسسة؛ مما ينتج عنه التزامات متبادلة طويلة الأمد، كما أنه يعمل على وجود جو من الصداقة الإيجابية والإحساس بمكانة الشخص في المؤسسة من خلال ما تقدم المؤسسة له.

وترى الباحثة: أن لمستويات الدعم التنظيمي المدرك تأثير بين على الأبعاد المختلفة للدعم التنظيمي، بدءًا من الدعم القيادي الذي يتضمن الدعم والاحترام والتشجيع من القيادة إلى العدالة التنظيمية التي تتعلق بمدى عدالة توزيع الموارد والفرص داخل المؤسسة. وهذا يشير إلى أهمية توفير بيئة عمل عادلة ومشجعة ومستدامة، تتيح للعاملين المشاركة في صنع القرارات وتقديم الأفضل من جهودهم، بالإضافة إلى ذلك أن الدعم التنظيمي المدرك يعزز الثقة والالتزام المتبادل بين العاملين والمؤسسة، مما يسهم في خلق بيئة عمل إيجابية تحقق التوازن بين احتياجات الموظفين وأهداف المؤسسة. لذلك، يمكن القول إن الاهتمام بتلك المستويات يُعتبر أمرًا حيويًا لضمان استمرارية ونجاح المؤسسة في المدى الطويل.

- عوامل بناء الدعم التنظيمي المدرك

وهناك عوامل لبناء الدعم التنظيمي المدرك لدى الأفراد وهي كالتالي:

➤ **الرضا عن مستوى الأجر:** إن المكافآت تُعدُّ مؤشرًا على أن المؤسسة تقيم مساهمات الأفراد تجاهها هذا بحسب مفهوم الدعم التنظيمي المدرك إلا أن الأفراد يفسرونها على أنها تقدير من قبل مؤسساتهم- لذلك فإن المكافآت تسهم في تطوير الدعم التنظيمي المدرك (Sarikaya, 2020).

➤ **فرص التطوير الوظيفي:** هنالك أفراد يمتلكون الرغبة في توسيع إمكانياتهم وتطوير قدراتهم وتلبية احتياجاتهم، وذلك من أجل النمو وتحقيق الذات، بالتالي فإن ممارسات إدارة الموارد البشرية يمكن أن تشكل معتقدات وثيقة الصلة بالدعم التنظيمي المدرك لدى الأفراد من خلال الفرص التطويرية التي يمكن أن تلبى احتياجاتهم للنمو الشخصي (Keskinkilic, 2015).

➤ **دعم العائلة- العمل:** وهي الإجراءات التنظيمية التي تعزز معتقدات الأفراد أن المؤسسة سوف تقدم لهم التعاطف والمساعدة المادية للتعامل مع المواقف الصعبة التي يمرون بها في العمل أو المنزل.

➤ **تبادل القائد- العضو:** إن المكافآت التقديرية والتقييمات هي مفتاح الدعم التنظيمي المدرك إذ غالباً ما نجد أن المشرف يعمل كوكيل للمؤسسة في توجيه المكافآت التقديرية لتقييم مساهمات الأفراد (المطيري، 2020).

- العوامل المؤثرة في بناء الدعم التنظيمي المدرك

إن العوامل المؤثرة في تقدير الدعم التنظيمي تؤثر بشكلٍ إيجابي بوجهات النظر لدى الموظفين تجاه المؤسسة؛ وبالتالي فهي تؤدي إلى تنمية الولاء لدى موظفيها تجاهها، وهذه العوامل كانت ترتبط بزيادة الرغبة في ممارسة مزاج إيجابي أثناء العمل، إضافة إلى قلة الميل إلى المشاعر السلبية، مثل التوتر أو الاجتهاد أثناء العمل اليومي.

وبحسب يالسن (Yalcin, 2021) تتمثل أهم العوامل المؤثرة في تقدير الدعم التنظيمي للعاملين في العدالة التنظيمية بأنواعها الثلاثة: الإجرائية، والتوزيعية، وعدالة التعاملات.

إضافة إلى الدعم الإشرافي المرتبط بتقديرات الأداء والبناء ووجهات النظر وأن المشرف يمثل المؤسسة، والحوافز والمكافآت المؤسسية وهي تشير إلى (التقدير والتعويض) (Kose, 2016).

وأضاف نارتجان (Nartgun, 2017) أن لظروف العمل المرغوبة والمناسبة (المناخ التنظيمي) ومدى استعداد المؤسسة لتقديم مساعدة أو معدات خاصة لهم كي يستطيعوا أداء أعمالهم على النحو المطلوب، ومدى استعدادها لتوفير فرص لتدريبهم في المجالات التي تقع ضمن دائرة اهتماماتهم، والتشجيع المستمر لهم والثناء الصادق على أعمالهم تعتبر عوامل مؤثرة جداً.

وأوضح خطري (2020) ضرورة إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات والتأثير على سياسات العمل، وتهيئة الفرص لهم للحصول على المكافآت المرغوبة.

وأشار بيبي (Bibi, 2019) بأن مستوى الدعم التنظيمي المقدم يختلف نتيجة لظروف العمل أو نتيجة للإجراءات التي تتخذها المؤسسة حيث تشمل العوامل المؤثرة في مستوى الدعم التنظيمي على الآتي:

- مستوى التدريب المهني.

- الترفقيات.
 - جداول العمل.
 - تنوع المهام
 - الالتزامات التعاقدية المتعلقة بالرواتب.
 - أنظمة العمل.
 - أنظمة التأمين الصحي.
 - التقنيات اللازمة لعمليات الإنتاج.
 - الصفات المجتمعة التي تحدد معايير التعامل مع الموظفين (Demir, 2015).
- وكما أوضح العاني (2018) بأن هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الدعم التنظيمي، وهي

كالتالي:

- أ. التشجيع المستمر لهم، والثناء الصادق على أعمالهم.
 - ب. المشاركة في اتخاذ القرارات، والتأثير على سياسات العمل، وتهيئة الفرص للعاملين للحصول على المكافآت المرغوبة.
 - ت. استعداد المؤسسة لتقديم المساعدة، أو المعدات الخاصة للعاملين، لكي يتمكنوا من القيام بأعمالهم بالشكل المطلوب، وتوفيرها فرص لتدريبهم داخل المؤسسة.
- وتستنتج الباحثة:** أن توفير الدعم التنظيمي المدرك يعزز النمو الشخصي والاحتفاظ بالموظفين؛ مما ينعكس إيجابياً على أدائهم وولاءهم للمؤسسة، وأن العناية بالعوامل المؤثرة تعزز المشاعر الإيجابية وتقلل من المشاعر السلبية كالتوتر والإجهاد؛ مما يؤدي في النهاية إلى تحسين الأداء العام والرضا في بيئة العمل.
- الخلاصة: يمكن القول إن توفير بيئة عمل تنظيمية محفزة وداعمة للموظفين يُعتبر عاملاً أساسياً للحفاظ على رضاهم وتحفيزهم لتحقيق الأهداف المؤسسية بشكلٍ أكثر كفاءة وفعالية.

- أبعاد الدعم التنظيمي المدرك

إن إدراك العاملين في المؤسسة، واستشعارهم بأن الدعم، والمساعدة المقدمة لهم من قبل المؤسسات التي يعملون فيها ستعطيهم مزيداً من الرعاية التي سوف تطور خبراتهم، وترفع دافعيتهم نحو العمل، وزيادة الإنتاجية، وتتعدد الأبعاد التي تكون الدعم التنظيمي المقدم للعاملين في المنظمات، بحيث تعكس حجم الدعم المادي والمعنوي الذي يقدم لهم، ويمكن استعراض أهم أبعاد الدعم التنظيمي كما يلي:

أ- سلوك القادة لمساندة المرؤوسين: يمثل الدعم القيادي مدى المساندة والتأييد التي يشعر به الفرد من رئيسه بالمؤسسة. فالدعم القيادي يتمثل في قيام الرئيس بدعم مرؤوسيه وتابعيه بالإرشاد والتوجيه ومعاملتهم بحيادية وعدالة، وتقدير مساهماتهم (Argon, 2017).

ويشير الدعم القيادي إلى درجة المساندة والاحترام والتأييد التي يدركها التابع من رئيسه الحالي في المؤسسة، حيث يمد الدعم القيادي التابعين بالإرشاد والتوجيه ومعاملاتهم بحياد وعدالة ويأخذ في الاعتبار مدخلاتهم ويقدرها (Farooq, 2019).

- دور المؤسسة في طبيعة العلاقات بين العاملين ومدير المدرسة وعلاقته بالدعم التنظيمي المدرك.

هناك عدد من المبررات توضح أهمية دعم القائد لمرؤوسيه وتتمثل في ظهور القائد القدوة بالنسبة لمرؤوسيه بما يمثل انعكاسًا للمساعدة والاهتمام بمشاكل العاملين، وزيادة رغبة العاملين في رد الجميل لرؤسائهم من منطلق نظرية التبادل الاجتماعي، وزيادة الشعور الإيجابي للرضا الوظيفي عند العاملين (العاني، 2018).

ب- المشاركة في اتخاذ القرارات: تُعدُّ عملية اتخاذ القرارات أكبر من أن ينفرد بها المدير وحده، حيث تحتاج إلى جهود كثيرة من الأفراد. فالمدير لا يعمل في عزلة بل تتأثر قراراته بأراء وأفكار الآخرين المحيطين به وبطبيعة البيئة التي يعمل بها؛ ولهذا يجب على المدير أن يعتمد إلى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات كلما كانت الفرصة مهيأة لذلك (Shateri, 2020).

ومشاركة الأفراد في صناعة القرارات لا يؤدي فقط إلى زيادة فعاليتهم، بل يؤدي أيضًا إلى زيادة درجات الرضا عن العمل، وبذلك تستطيع المنظمات أن تحقق استفادة مثالية من خلال مواردها البشرية عن طريق اتباع نظم إدارية تقوم على إتاحة الحرية لعاملها في المشاركة في اتخاذ القرارات فهناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين المشاركة في اتخاذ القرارات والدعم التنظيمي (محمود، 2019).

ج- دعم وتأكيذ الذات: يوضح يالسن (Yalcin, 2021) أن دعم وتأكيذ الذات يعني اعتقاد العاملين بالمؤسسة أن بمقدورهم تلبية وتحقيق احتياجاتهم عن طريق المشاركة الإيجابية في أدوار متنوعة في المؤسسة.

ويُشير أريا (Aria, 2019) بأن هناك أثر كبير ودور للمؤسسة في طبيعة العلاقات بين الأفراد العاملين، فهناك دور للمؤسسة في بناء وتأكيـد الذات لدى العاملين، فالأفراد يحققون ذاتهم واحتياجاتهم من خلال مواقعهم التنظيمية والمشاركة بأدوار مختلفة ومتنوعة في هذا التنظيم.

وتقدير الجهود تُعدُّ عملية من العمليات المهمة لأي إدارة؛ لأنها تمثل اعترافًا من إدارة المؤسسة بمستوى الجهد الذي يبذله الموظف في سبيل تحقيق المؤسسة لأهدافها؛ وهذا ما يؤدي إلى تعزيز ثقة العامل بمؤسسته، وجعله حافزاً لبيـذل جهدًا أكبر من أجلها (قداح، 2021).

د- الحوافز: ويبيـن بوخلوة وقمو (2016) أن الحوافز إحدى أهم أبعاد الدعم التنظيمي التي لها تأثير على جودة الخدمات، وتبقى المسؤولية على إدارة المؤسسة لاختيار تصنيفات الحوافز المناسبة.

وعادة تستخدم المؤسسة أكثر من نوع من الحوافز، ويختلف ذلك بالنسبة للفرد الواحد حسب: تدرجه الوظيفي ومدة عمله ومكانته ومستواه الإداري، وتؤثر أيضًا إمكانات المؤسسة وفلسفتها في نوع الحافز الممنوح، وتبقى المسؤولية على إدارة المؤسسة اختيار تصنيفات الحوافز المناسبة، ومن أهمها الحوافز المادية والتي تشير إلى كل ما تمنحه المؤسسة للموظفين بها من راتب أساسي أو مكافآت تشجيعية أو علاوات دورية أو ترقية أو المشاركـة في الأرباح أو ما شابه ذلك بما يضمن للموظفين مستوى مناسب من العيش ومقابلة الأعباء المادية، أما الحوافز المعنوية، فهي لا تقل أهمية في تحفيز الأفراد، فتمثل ما تبذله المؤسسة من جهود السعادة للموظفين العاملين بها وإشعارهم بالأهمية والمكانة والانتماء، وشعورهم بالتقدير واحترام آرائهم ومقترحاتهم (Kose, 2016).

هـ- الهيكل التنظيمي: وهو بناء يحدد المستويات الإدارية، وخطوط السلطة، والمسؤولية في المؤسسة، ويجب أن يتميز الهيكل التنظيمي بالمرونة، وأن يكون قادرًا على استيعاب المستجدات والمتغيرات ويساهم في تشجيع العاملين على الاجتهاد لتطويره وتحسينه، وألا يتعارض مع التنظيمات غير الرسمية (Argon, 2017).

و- نمط الاتصال: هو أحد الوظائف الإدارية التي تكمل العمليات الإدارية بشكل عام، حيث إنه لا يمكن أن تسير أمور المؤسسة، ولا يمكن للمديرين أن يقوموا بأعمالهم ما لم يكن هناك أنظمة اتصالات جيدة داخل المؤسسة (مهدي، 2018).

ويسهم الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس في تحقيق التنمية الذاتية للمعلمين والعاملين في المدرسة، فالشعور بمساعدة ودعم المدرسة للمعلمين والعاملين يؤدي بطبيعة الحال إلى زيادة دافعيتهم لتنمية خبراتهم وزيادة معارفهم، كما يدفع الدعم التنظيمي المدرك المعلمين إلى بذل المزيد

من الجهد لتحقيق أهداف المدرسة، ويؤدي إلى إيجاد صورة إيجابية عن المدرسة لدى المعلمين، مما يدفعهم لتحسين صورة المدرسة والدفاع عنها.

كما ويتضح بأن الدعم التنظيمي يرتبط إيجابياً بسلسلة من النتائج المتصلة بالعمل. ومنها

الآتي:

- التوقعات بمكافأة الجهود.
- المقاييس التقديرية للأداء الوظيفي.
- مساعدة العمال.
- الرضا الوظيفي (Nartgun, 2017).
- المقترحات البناءة لتحسين العمل في المؤسسة.
- السلوكيات والأخلاقية في العمل.
- العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية (المطيري، 2020).

وتستنتج الباحثة من خلال العرض السابق: أن الدور الذي تلعبه المؤسسة في تشكيل طبيعة العلاقات بين العاملين ومدير المدرسة وعلاقتها بالدعم التنظيمي المدرك- يعتبر عنصراً حيوياً في بناء بيئة عمل إيجابية ومحفزة. كما أن دعم القيادة والمشاركة في اتخاذ القرارات وتأكيد الذات وتوفير الحوافز وإنشاء هيكل تنظيمي مناسب وتطوير نمط الاتصال الفعال- يسهم بشكل كبير في تحقيق الدعم التنظيمي المدرك. وأن التوجيه الذي يقدمه المدير والقيادة المثالية يسهم في بناء علاقات إيجابية بين الموظفين والمؤسسة؛ مما يزيد من مستوى الرضا الوظيفي. هذا بالإضافة إلى أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات تعزز شعورهم بالانتماء وتعزيز الشعور بالمسؤولية المشتركة في تحقيق الأهداف المؤسسية على الصعيد الشخصي والمهني- يساعد على تأكيد الذات، وتوفير الحوافز في تعزيز الثقة بالذات والشعور بالتقدير- الأمر الذي يزيد من الانخراط والارتباط العاطفي بالمؤسسة. فالهيكل التنظيمي المناسب يوفر الوضوح في الأدوار والمسؤوليات؛ مما يساهم في تحفيز العاملين لتحقيق أقصى إمكاناتهم. كما أن نمط الاتصال الفعال يعزز التفاعل والتواصل الفعال بين المدير والموظفين، ويسهم في تحقيق فهم أفضل وبناء علاقات مؤسسية قوية.

كما **تعزو الباحثة** أن هذه العوامل تعزز الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية الفلسطينية؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف المؤسسية، وتحسين جودة العمل، والحياة المهنية للمعلمين والعاملين.

المحور الثاني: القيادة المرتكزة على المبادئ

نشأة القيادة المرتكزة على المبادئ

إن القيادة من الناحية العلمية مفهوم حديث الولادة والتكوين أما من حيث التطبيق والممارسة فهو مفهوم قديم جداً عرفته البشرية منذ فجرها الأول حيث بدأ التمازج الاجتماعي بين البشر الذي أوجدته ضرورة توافر التنظيم والتنسيق والتوجيه بين تلك الجماعات، لقد وجد مفهوم القيادة في جميع الحضارات القديمة وكانت لها أصولها وتقاليدها ومفاهيمها الخاصة بها وتميزت مفاهيم القيادة

بصفات وخصائص كل حضارة وكل عصر وفي كل مرحلة تاريخية ترسخت العديد من المفاهيم القيادية التي بلورت الفكر القيادي الحديث وأسطه.

وبحسب بوعشيق (2019) ودافسون (Davidson, 2017) فقد مرت القيادة المرتكزة على المبادئ في رحلتها التاريخية بثلاث مراحل رئيسة وهي كالتالي:

أ- مرحلة ما قبل الثورة الصناعية، وامتازت هذه الفترة للقائد بالنظرة الطقوسية، العبودية والدكتاتورية والتسلطية والعسكرية والمُسددة من قبل السماء فهي لا تخطأ وأن أخطأت فهي لا تتعدى الرشد والصواب.

ب- مرحلة الثورة الصناعية وهي مرحلة هجينة لم تخلو من الصفات المذكورة في المرحلة الأولى ولكن ضغوط الانفتاح واتساع وتطور الأعمال والمهام فرض عليها نوع من المرونة وطلب المشورة والمحاورة ووجود نوع من المشاركة أي مرحلة المزج بين الدكتاتورية والديمقراطية.

ج- مرحلة ما بعد الثورة الصناعية وقد تفجرت الإبداعات العلمية والفكرية متمثلة بدراسات ومدارس نتج عنها فكرة أو نظرة جديدة للقيادة وقدراتها وفاعلتها من خلال قدرة القائد على الاندماج والتعايش والتأثير ومشاركة الآخرين في أعمالهم وآرائهم فظهور فكرة القيادة التحويلية والقيادة الخادمة والقيادة الجديرة بالثقة، والقيادة الأخلاقية والتي كانت من نتاج هذه المراحل أي إنها بحداتها أكدت على الدور الإنساني التشاركي للمعرفة مع الآخرين لوجود قيادة إدارية فاعلة.

مسميات القيادة المرتكزة على المبادئ 1. القيادة والمدير

القيادة: دور اجتماعي رئيسي يقوم به القائد أثناء تفاعله مع أفراد الجماعة. وعلنه فإن القيادة تظهر من داخل الجماعة تلقائيًا، والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة من الشروط المهمة لمظهر القائد. وهنا الجماعة هي التي تحدد هدفها، وسلطة القائد تتبع من تفويض الجماعة للقائد الذي يختارونه.

أما المدير: فتشير لقوة رسمية، وتقوم نتيجة لنظام، وليس نتيجة الاعتراف تلقائي من جانب الجماعة، والمدير هو الذي يختار الأهداف غالباً وليس الجماعة، والمدير عادة ما تستند إلى السلطة والسيطرة، والواقع أن المدير الناجح هو الذي يستطيع أن يجمع بين صفات القيادة والمدير (خليل، 2019).

2. القيادة والإشراف

يُعرف الإشراف على أنه: عملية تعليمية بواسطتها يتم مساعدة جماعات العمل عن طريق مُشرف يساعدهم على أن يتعلموا وينموا ويحسنوا ويطوروا من مهاراتهم بما يتفق مع احتياجاتهم وقدراتهم بغرض الوصول بالجماعات إلى أفضل المستويات الممكنة، وبما يتفق مع أغراض وأهداف المؤسسة، وعلنه فالمُشرف شخص له مكانة رسمية ويُمارس سلطته المستمدة من التنظيم ويعمل على توجيه نشاط الجماعة التي يشرف عليها، وهناك بعض العلماء الذين يفضلون دور المُشرف على عكس القائد، فالمُشرف يجب أن يكون عضواً في جماعته الحقيقية التي يشرف عليها، لأنه يستمد سلطته من قوة مكانته التنظيمية نحو إجبار الأفراد على إطاعة تعليماته (بن دلهم، 2020).

وتختلف القيادة عن الإشراف، ذلك لأن الشخصية القيادية تحصل أولاً على الموافقة والقبول كأساس الشرعية، وهذا يعني أن الفرد يكون عضواً في جماعته، وعموماً فإن القائد يستمد شرعيته من خلال الموافقة والقبول أولاً من الأعضاء، ويُقدم أعماله بفاعلية أكثر من المشرف فإن لم يستطع فإنه مُشرف ناجح وليس قائداً كفاء (بن دلهم، 2020).

3. القيادة والإدارة

تحتاج المنظمات الحديثة إلى القيادة والإدارة معاً وليس أي منها منفردة، غير أن المفهومين يختلفان عن بعضهما في نواحي عديدة، فبعض المُدراء قد يكونوا قادة جيّدين ولكن ليس بالضرورة أن يكون القادة الجيدين مدراء. حيث تُؤمن الإدارة بإنجاز الخطط من خلال الرقابة وحل المشكلات، في حين تُلهم القيادة الأفراد وتدفعهم كي يكون لديهم الرغبة في إنجاز الخطط، تتعلق الإدارة بالتخطيط وإعداد الموازنات ذات الصلة بالتعقيد، في حين تهتم القيادة بتحديد وجهة التغيير من خلال عملية بلوغ الرؤية (عاشوري، 2019).

مفهوم القيادة المرتكزة على المبادئ

إن القائد هو ذلك الشخص الذي يتمتع بمجموعة من السمات التي تمكنه من حث الآخرين على إنجاز المهمات الموكلة إليهم، ولا يمكن للقائد أن يعمل بمعزل عن الآخرين، لذا فإن من الشروط الأساسية لنجاحه في القيادة، هو تفهم مقدرات واستعدادات وميول من يعملون معه، وعلنه التجاوب مع حاجاتهم وآمالهم وطموحاتهم ولكي يستطيع أن يؤثر فيهم يجب أن يمتلك قيادة ذات مبادئ المؤسسة.

وأشار دافيدسون (Davidson, 2017) بأن هناك مجموعة من الأركان لا بد من التوافق فيما بينها لتشكل عملية القيادة، وتتمثل في وجود جماعة من الناس (التابعين)، ووجود شخص من بين

أعضاء الجماعة مقتدر على التأثير في سلوكهم (القائد). ووجود هدف مشترك يسعى أعضاء الجماعة لتحقيقه، ووجود الموقف الذي يتضمن الظروف التي يتفاعل أعضاء الجماعة فيها.

والقيادة أمر ضروري تحتمه التفاعلات بين الأفراد والجماعات، فالقائد مراقب وموجه للأفراد في سلوكهم ومواقفهم نحو الأهداف المشتركة التي يسعون إلى تحقيقها، من غير إخلال بالنظام أو القانون أو العادات والتقاليد (Negis Isik, 2020).

ويُعرف باسران (Basaran,2020) القيادة المرتكزة على المبادئ بأنها "التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسية والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية".

ويُشير دافدسون (Davidson,2017) إلى أن القيادة المرتكزة على المبادئ تعني "قيام المسؤولين عن اتخاذ الخيارات التي تتضمن النزاهة في مكان العمل، والنزاهة هي القيمة الأساسية التي تبني الثقة وتشرك الموظفين لاتخاذ قرارات مسؤولة ومن المستحيل بناء ثقافة أخلاقية بدون نزاهة". ويوضح دافدسون (Davidson,2017) أن القيادة المرتكزة على المبادئ تعمل على تبسيط وترسيخ مفهوم القيادة متعدد الأوجه في مجموعة من المبادئ التي توجه تفكير القادة وسلوكياتهم ومناهجهم لمهمة القيادة.

وتُعرف الباحثة القيادة المرتكزة على المبادئ- في ضوء التعريفات السابقة- بأنها التأثير الحقيقي في المؤسسة باستخدام نماذج القيادة المختلفة القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الجديرة بالثقة، والقيادة الأخلاقية بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية.

عناصر القيادة المرتكزة على المبادئ

أ- القائد: وهو العنصر الهام الذي لا غنى عنه في سلسلة القيادة، فالعنصر البشري هو جزء هام بل إنه العنصر الأول بين عناصر الإنتاج الأخرى التي تلعب دوراً بارزاً وهاماً في تحقيق الأهداف والغايات المنشودة، وهو يحتاج إلى براعة ومهارة وإتقان لكي يخرج بنتيجة وغاية لا أن يفشل، وهذا يقودنا إلى الحديث عن الشخص الذي يمتلك هذه المهارات والمواهب ألا وهو (القائد)، وهو ما يحقق عنصر هام وهو الانسجام والتعاون بين فريق العمل (Basaran ,2020).

ب - التأثير: لا شك أن القيادة الناجحة هي عملية تأثير من قبل شخص على مجموعة أشخاص بهدف تحقيق غاية معينة، وهو العملية التي يجب أن تكون بطريقة مهذبة مُقنعة لكي تحظى بالاحترام والتقدير وتكون قابلة للتطبيق (الغامدي، 2021).

ج- المرؤوسون (الأفراد): بدون الأفراد المرؤوسين تكون إحدى حلقات سلسلة القيادة مفقودة وناقصة لأن أهم عناصر القيادة هي الرئيس والمرؤوس.

د- الأهداف: المهمة لها غاية وهدف تسعى لتحقيقه وعملية التحقيق تتم من خلال ممارسة القيادة من قبل القائد.

ه- الإقناع (القدرة على التأثير): وليس الإكراه والإجبار، لأن النتائج تتحقق في حالة الإقناع بطريقة أفضل وأيسر من أن يكون الدافع لها هو الإجبار والإكراه والقسوة، وهي تلتقي مع المبدأ الثاني (التأثير) (البدو، 2021).

مبادئ القيادة المرتكزة على المبادئ

يجد المتتبع للدراسات في هذا المجال وجود اتفاق بين معظم الكتاب والباحثين حول أبعاد القيادة الإدارية، رغم الاختلاف في التعبير عنها وتسميتها ويرجع ذلك إلى الترجمة العلمية لتلك الأبعاد وخاصة في الدراسات العربية، وتُقاس القيادة من خلال مجموعة من الأبعاد تُحدد وظائفها الأساسية، وتتضمن أبعاد القيادة الآتي:

أ- التنظيم: ويعني اختيار الموظفين والتثبيت من كفاءتهم والمشاركة في تدريبهم والإشراف على تنفيذ القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين والوظيفة العامة.

ب- الاتصال: إنتاج وتجميع البيانات والمعلومات الضرورية، لاستمرار العملية الإدارية، بشكل يمكن من خلاله لكافة المعنيين الإحاطة بموضوعها، وتعديل سلوكهم وفقاً لها وحسب الوجهة المطلوبة (Negis Isik, 2020).

ج- تحفيز العاملين: مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة القوة الحركية في الإنسان، والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته.

د- صناعة القرار: وتهدف صناعة القرار إلى اختيار البديل الأفضل، من حيث قدرته على تحقيق أكبر مجموعة من النتائج المرغوبة وأقل عدد من النتائج غير المرغوبة. كما يُعرف على أنه عملية يتم فيها: تحليل المشكلة القائمة، وتحديد البدائل أو الحلول الممكنة، تقييم البدائل لاختيار البديل الأكثر ملاءمة لظروف بيئة العمل ثمَّ اختيار الحل أو البديل الأمثل الذي يساعد في تحسين إنتاج المؤسسة.

ه- الإشراف (التوجيه): المُشرف أو القائد هو الشخص المسؤول عن انجاز العمل الذي يُنفذ عادة عن طريق الغير، ولا يقتصر الإشراف أو القيادة أو التوجيه على مجرد إعطاء الأوامر

والتعليمات أو مراقبة المرؤوسين لتقييم أدائهم فحسب، بل يتعداه إلى السعي نحو وجود الرغبة في العمل وحفز كل فرد من أعضاء الجماعة نحو تحقيق أداء أفضل وإنتاجية أعلى.

و- بناء فرق العمل: وحدة أو كيان اجتماعي يضم عددًا من العاملين الذين يعملون في إدارة أو في عدة إدارات معينة، وتجمعهم أهداف مشتركة، وتربطهم علاقات وقواعد سلوكية معينة (مذكري، 2018).

وترى الباحثة: أن توقف تحديد أبعاد القيادة المرتكزة على المبادئ أمرًا حيويًا؛ لفهم دور القائد والمدير في توجيه وتشجيع الفرق العاملة نحو تحقيق الأهداف المؤسسية؛ حيث إن المفاهيم التي تم تقديمها سابقًا تعكس أهمية عناصر النجاح الإداري التي تساهم في تطوير البيئة العملية. فمن خلال التركيز على التنظيم- يتم التأكيد على أهمية اختيار وتدريب الموظفين وضمان الامتثال للقوانين واللوائح المناسبة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاتصال الفعال وإدارة تدفق المعلومات يساهم في تحقيق فهم أفضل وتحفيز المشاركين على تبني السلوك المطلوب؛ حيث يُعدُّ تحفيز العاملين عنصرًا حاسمًا لتحفيز الفرق وتعزيز الأداء الفردي والجماعي. بالإضافة إلى ذلك، قرارات القيادة الفعالة والمدرسة تحقق أفضل النتائج بشكلٍ متزن؛ مما يساعد في تحسين إنتاجية المؤسسة وتحقيق الأهداف المحددة. كما أن عملية الإشراف والتوجيه الفعال تؤكد على أهمية إدارة الأفراد بشكلٍ يتجاوز مجرد مراقبة الأداء، بل يشمل أيضًا تحفيزهم وتحفيزهم لتحقيق أداء أعلى.

أخيرًا، فإنَّ بناء فرق العمل يُعدُّ عنصرًا حاسمًا في خلق بيئة عمل إيجابية وتحقيق الهدف المشترك، حيث تكمن أهمية تعزيز العلاقات وبناء الروح الجماعية بين الأعضاء.

كما تعزو الباحثة أن الأبعاد الرئيسية للقيادة تعكس أهمية توازن بين الجوانب الإدارية والبشرية، وتؤكد على أهمية دور القائد كمحفز وموجه ومدير للموارد والموظفين لتحقيق الأهداف المؤسسية بنجاح.

خصائص القيادة المرتكزة على المبادئ

أستطاع ستيفن كوفي (2017) أن يضع خصائص القيادة المرتكزة على المبادئ من خلال كتابه القيادة المرتكزة على المبادئ وهو عبارة عن مقالات في مجلة الامتياز التنفيذي الصادرة عن معهد القيادة المرتكزة على المبادئ وهذه الخصائص كالتالي:

أ- الكلية: يتضمن النموذج عدد من البنود، بند البنية (الأبنية المادية الأموال التكنولوجيا)، ويتضمن البند الإداري (المهارات أساليب العمل أساليب الناس - أساليب القيادة)، ونموذج مفتوح وليس نظاماً مغلقاً، حيث يحتوي على كل شيء بداخل بيئة العمل بمؤسستك أو المجتمع.

ب- البيئية: بمعنى أن النظام البيئي قائم على العلاقات التبادلية بين كل شيء، والمبادرة في مجال معين تؤثر في المجالات الأخرى.

ج- التطورية: بمعنى أن تعمل أشياء معينة قبل أن تستطيع فعل أشياء أخرى.

د- التركيز على الناس وليس الأشياء: بمعنى أنه نموذج قائم على الناس المبادرين الفاعلين وليس على الأشياء الجامدة.

وأوضح كوفي (2017) أنه من خلال التجربة الشخصية له وجد أن هناك خصائص للقيادة المرتكزة على المبادئ وهي كالتالي:

أ- تجديد الذات: يمارسون تمارين رياضية حتى تتمتع أجسامهم بالمرونة، ويشاركون في برامج منتظمة ومعتدلة للرياضة، ويتمرنون على الجانب الذهني من خلال القراءة والحلول الإبداعية للمشاكل، وعلى الجانب الانفعالي، يستمعوا للآخرين بتفهم حقيقي، مع التركيز على الجانب الروحي، من خلال دراسة النصوص المقدسة.

ب- الطاقة الإيجابية: يتميز القادة المرتكزة على المبادئ بالحماس والأمل والبهجة والسعادة واليقين، وبذلك تتولد لديهم الطاقة الإيجابية، ويتعاملوا مع مصادر هذه الطاقة الإيجابية لتعطيهم قوة في مجالاتهم، ويتعدون عن الطاقة السلبية.

ج- التعليم المستمر: القادة المرتكزون على المبادئ يتميزون بالفضول، وفي حالة تعلم وتدريب مستمر، ويتعلمون مهارات جديدة، ويزيدون من قدراتهم وإمكاناتهم على أداء أعمالهم باستمرار.

د- تقديم الخدمة: إنهم يستهدفون تقديم الخدمة للآخرين، ويعتبرون أن حياتهم رسالة، حيث يقدمون ما لديهم من موارد داعمة لتقديم الخدمة، ويعتقدون إذا لم يكن لدينا شعور بالمسؤولية أو الإسهام بشيء نفعه، فإن هذا المسعى غير مئتمّر.

هـ- الثقة في الآخرين: إنهم يتقنون في الآخرين، ويتقنون في وجود قدرات غير ظاهرة لديهم، ويدركون أن السلوك شيء مختلف عن الإمكانيات والقدرات.

و- الحياة المتوازنة: إن أفعالهم وسلوكياتهم تتماشى مع الموقف، وهي متوازنة، معتدلة، حكيمة، وهم لا ينظرون للأشياء بمنظور إما كل شيء أو لا شيء، ولا يرون الشيء على أنه إما جيد أو سيئ. إنهم متحررون من توجه (إما / أو). ويفكرون بأسلوب الأولويات، المدرجات، ولديهم القدرة على التمييز.

ز- **الحياة المغامرة:** إنهم يرون الحياة مغامرة، ويشعرون بالأمان النابع من الداخل وليس من الخارج، ويشاركون الناس وهم في حالة حضور كامل عندما ينصتون لغيرهم ويتعلمون منهم، ويحيون حياة وفرة حقيقية، ولديهم مبدأ المرونة الثابت.

ح- **التعاون:** القادة المرتكزون على المبادئ متعاونون، والتعاون هو الحالة التي يصبح فيها الكل أكبر من مجموع أجزائه، ويعملون في فريق عمل، ويوظفون طاقاتهم لإحداث تكامل بين مواطن ضعفهم ونقاط قوة الآخرين.

وبحسب دافدسون (Davidson, 2019) فهناك مجموعة من الخصائص للقيادة المرتكزة على المبادئ، وهي كالتالي:

أ - **القيادة نشاط،** فالقائد يتعامل مع أفراد لديهم قدرات عقلية ووجدانية، والقائد الناجح هو الذي يوجه هذه القدرات التوجيه البناء بما يخدم مصلحة المؤسسة.

ب- **القيادة تؤثر في الأفراد والجماعات،** ويأتي التأثير عادة عن طريق المناقشة والإقناع لا عن طريق الإكراه والإجبار.

ج- **القيادة تعاون،** وعلى القائد أن يبث روح التعاون بين الأفراد والجماعات لتنفيذ الأهداف المشتركة.

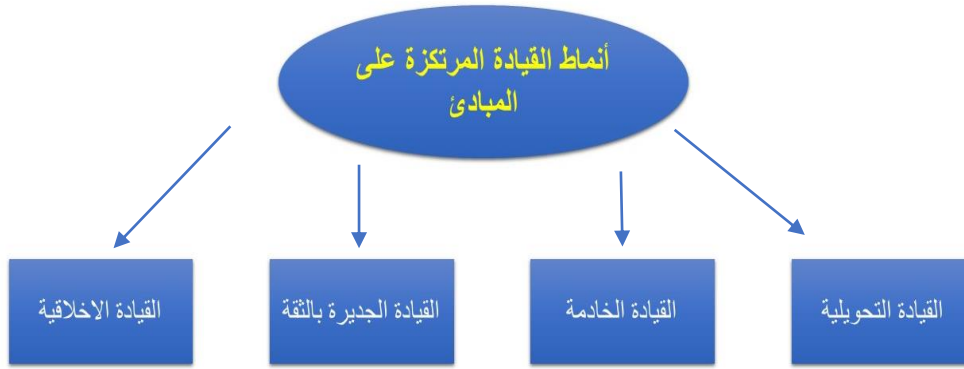
د- **القيادة هدف حيوي،** فمن واجب القائد أن يثير دافعيتهم للعمل حتى ينشطوا لتحقيق هدفهم.

أنماط القادة المرتكزة على المبادئ

كثيراً ما يرتبط نجاح المدرسة بالكيفية التي يديرها المدير، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه، إذ إنه المسؤول عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وعن ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس أمام الآخرين. ويتطلب ذلك امتلاك القيادي المبادئ التي تمكنه من تحقيق أهداف المدرسة، وأن تنسجم ممارساته مع الأسس الإدارية العقلانية السليمة ومع الفلسفة التربوية القويمة، وهذه المسؤولية الموضوعية للمدير هي الفكرة الأساسية في تطوير العمل الإداري، ونظراً لأن لقيادة المدير أثرها في المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي فإنه مُطالب بامتلاك القيادة المرتكزة على مبادئ وذلك لإنجاز الأعمال الصحيحة، وحماية المدرسة من المآزق الإدارية.

• **وبحسب كوفي (2017) تتضمن أنماط القادة المرتكزة على المبادئ أربعة عناصر، وهي:**

- العنصر الأول: القيادة التحويلية.
- العنصر الثاني: القيادة الخادمة.
- العنصر الثالث: القيادة الجديرة بالثقة.



الشكل (1): أنماط القيادة المرتكزة على المبادئ

1. العنصر الأول: القيادة التحويلية

من أنواع القيادة المعاصرة القيادة التحويلية، حيث تُعدُّ القيادة التحويلية من الأساليب الحديثة في القيادة، وتتمحور حول القيادة بالتحفيز، حيث يوفر القادة محفزات غير اعتيادية لأتباعهم ترفع الروح المعنوية، وتثير تفكيرهم تجاه الأمور الأساسية والمهمة في عملهم، وكذلك تنشط يقظة المرؤوسين نحو إيجاد حلول إبداعية للمشكلات؛ مما يشعر المرؤوسين بالثقة والولاء لقائدهم.

يُعرف شاوبي (chaubey, 2019: 63) القيادة التحويلية بأنها: "تلك القيادة التي يُشجع من خلالها القائد التقدير والاحترام والإخلاص، مع وجود اتصال مباشر بين المرؤوسين والقائد، مما يؤدي إلى فهم أعمق للاحتياجات المرؤوسين. كما يعمل القائد رؤية قابلة للتحقيق للموظفين، ويشجعهم للقيام بذلك. وهي تلك القيادة التي تسهم في تشارك القائد مع المرؤوسين بالتفكير النقدي وتعزيزه، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العلنا للمؤسسة".

ويُعرف الغبيص (2019: 285) القيادة التحويلية على أنها "القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز للأداء المطلوب، لتطوير وتشجيع المرؤوسين بطريقة فكرية وإبداعية، ولتحويل اهتماماتهم الخاصة لتكون جزءاً أساسياً من المهمة العلنا للمؤسسة".

ويُوضح هوتش (Hoch, 2018) أن القيادة التحويلية تتم من خلال القائد الذي يحفز ويزيد من تمكين المرؤوسين، ويدعوهم لتقديم المزيد من الأفكار، ويهتم بعواطفهم وقيمهم ومعتقداتهم، فالقيادة التحويلية هي قيادة موحية تؤثر بشكل كبير على أداء المرؤوسين من خلال التركيز على الرسائل الملهمة ذات الرؤية المستقبلية التي يرسلها القادة للمرؤوسين.

وتعرف الباحثة القيادة التحويلية على أنها: نمط من أنماط القيادة يركز على تعزيز التغيير والتطور في المؤسسات والمجموعات، يتميز القادة التحويليون بقدرتهم على تحفيز الآخرين وتحفيزهم لتحقيق الإنجازات المتميزة وتجاوز التوقعات الشخصية من خلال إشراكهم بشكل فعال في عمليات صنع القرار وتحديد الأهداف وتحقيق التغييرات المهمة.

أهمية القيادة التحويلية

القائد التحويلي هو الشخص الذي يركز على تحسين أداء المرؤوسين، وتطويرهم إلى أقصى إمكاناتهم لأنهم يوفرون تأثيراً مثالياً أو كاريزمياً، وتحفيزاً فكرياً، ودافعاً ملهماً ومراعاة فردية للمرؤوسين.

ويلعب القادة التحويليون دوراً فعالاً في تشكيل المناخ التنظيمي بشكلٍ عام، وعلى وجه التحديد يزرع القادة التحويليون مناخاً من الأمان النفسي، حيث يتم تشجيع المرؤوسين على تحمل المخاطر الشخصية والتعبير عن أنفسهم لتحقيق إمكاناتهم. وللتخفيف من التبعية المرتبطة بالقيادة الكاريزمية (التأثير المثالي، والدافع الملهم)؛ لأن الأتباع قد ينظرون إلى القادة على أنهم غير عاديين واستثنائيين، كما ويحقق القادة الكاريزماتيون تأثيرات تحويلية من خلال التواصل والثقة في قدرة أتباعهم على تلبية توقعات أداء أعلى، فهم يعززون مفهوم المرؤوسين لأنفسهم، ويعززون احترامهم وتقديرهم لذاتهم وتسخير قواهم التحفيزية للتعبير عن الذات (على، 2020).

خصائص القيادة التحويلية

وتُحدد الخصائص التي يتمتع بها القادة التحويليون في الآتي:

- القادة التحويليون يرون أنفسهم وكلاء تغيير، همهم الشخصي والمهني هو إحداث تمييز وتحويل منظماتهم إلى الوضع المنشود (Wang, 2021).
- يتميز القادة التحويليون بالشجاعة، فهم مستعدون وقادرون على اتخاذ المواقف المناسبة لتحمل المخاطر ومواجهة حالة التذمر داخل المؤسسة، كما أنهم يمتلكون القدرات الذهنية العالية التي تسمح لهم بمواجهة الواقع وإن كان غير مرضٍ.
- القادة التحويليون يثقون بقدرات الآخرين، وعلى الرغم من امتلاكهم السلطة القوية إلا إن لديهم الحساسية لشؤون التابعين، ويقدموا أفضل ما لديهم لتمكين هؤلاء العاملين كلما كان ذلك ممكن - موجهون بالقيم ويعملون بموجبها ولديهم القدرة على إظهار مجموعة من القيم الجوهرية التي تتلاءم مع قيمهم ووظائفهم (الزهراني، 2019).

- القادة التحويليون يتعلمون من الحياة ويستفيدون من الأخطاء التي وقعوا بها، فهم جاهزون عندما يتطلب الأمر إجراء تغييرات جذرية في مواقفهم وسلوكهم ونظرتهم.
- القادة التحويليون ذوو رؤية واضحة، لديهم مهارات لإيجاد حالات مستقبلية بشكلٍ ناجحٍ مع أهداف المؤسسة من خلال العلاقات التي يقيمونها مع التابعين (الغامدي، 2020).
- القادة التحويليون لديهم القدرة على التعامل مع مواجهة الأوضاع المعقدة والغامضة والمستقبلية.

فسمات القائد التحويلي تشتمل على الآتي:

- القدرة على التركيز والانتباه: يتمتع القائد التحويلي بقدرته على الإصغاء والانتباه لما يقوله الآخرون ويرافق ذلك تركيز كبير على الأمور المهمة في المواقف التي يواجهها. (Magana-Medina, 2021).
- تحمل المخاطر: ويعني أن يكون للشخص موقفاً واضحاً يتحمل من أجله المخاطر المحسوبة ويرفض الوضع القائم الغير ملائم.
- الثقة بالانفس والآخرين: بعيداً عن التسلط والدكتاتورية.
- احترام الذات: هي مجموعة من المثل والقيم التي تعتبر ضرورية من أقوال أو أفعال أو تصرفات (الروسان، 2017).
- الإحساس بالآخرين: وهو أن يجعل جميع أعمال موظفيه أكثر قيمة ومعنى فإنه يعمل على درجة عالية من الانسجام والتعاون بين أفراد المجتمع والروح المعنوية بين الأعضاء.
- القدرة على الاتصال: القدرة على الحلم والتصوير لما ينبغي أن تكون علنة الأمور ويعمل على ترجمة أحلامه وأنموذجاته إلى واقع (Kallapadee, 2017).
- ومن الخصائص التي تساعد القائد التحويلي لتوجيه منظمته نحو الأفضل الآتي:
- القدرة على وضع رؤية ورسالة واضحة للمؤسسة وإيصال هذه الرؤية للعاملين لاعتناقها.
- القدرة على نقل العاملين نقلة حضارية تتمتع بثقة ذاتية عالية وبوعي خالٍ من الصراعات الداخلية الهدامة (آل عوض، 2019).

- يجب أن يكون له تفاعل من حيث المشاركات في حل المشاكل بالحلول المناسبة وحضور واضح ونشاط بدني تفاعلي في المؤسسة.
- القدرة على التعامل في المواقف المعقدة والغامضة.
- لا يحب الاستقرار الذي يؤخر ولا يطور العمل. ويحب المبادرة المحسوبة.
- الرغبة في الوصول بالعاملين إلى تحقيق إنتاجية أعلى من الأهداف . (Wang,2021)

مهارات القيادة التحويلية

مهارات الوعي الذاتي

وتشير إلى قدرة الفرد على إدراك ذاته فيدون إدراك ومعرفة الذات لا يستطيع الشخص أن يقيس بدقة الفجوة بين الوضع الذي يوجد فيه ذلك الشخص (المستوى الحالي من القدرة أو الإنجاز) والوضع الذي يرغب الوصول إليه (المستوى المنشود من القدرة أو الإنجاز).

مهارات التنظيم الذاتي

قدرة الفرد على التحكم في سلوكياته وتغييرها، بما في ذلك ضبط النفس وقوة الإرادة والتكيف والتعلم. من خلال التنظيم الذاتي يستطيع الشخص أن يتعلم لكي يستطيع سد الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون في شخصيته.

مهارات الطاقة الإيجابية

تعتبر الطاقة الإيجابية حيوية لاستشارة الآخرين وإيجاد الدافعية لديهم. ومن يمتلك الطاقة الإيجابية عادة ما يوصفون بالهمة والحسم (Starks, 2018).

وترى الباحثة: أن للقائد التحويلي عدة سمات مهمة ومهارات تساعده في توجيه المؤسسة نحو التحسين والتطوير من بعض السمات التي يتمتع بها القائد التحويلي، هي :

- أ. الثقة بالنفس وبالآخرين مع التركيز على الاحترام المتبادل وبناء الثقة بين الأعضاء.
- ب. القدرة على التركيز والانتباه والإصغاء للآخرين، مما يسمح له بفهم القضايا بشكل أفضل واتخاذ القرارات المناسبة.
- ج. القدرة على تحمل المخاطر والاضطرار إلى اتخاذ القرارات الجريئة للتغلب على الصعوبات.
- د. القدرة على التواصل بفعالية وتحويل الرؤى إلى واقع يمكن تحقيقه.

هـ. القدرة على فهم وتحليل مشاعر الآخرين والتفاعل معهم بفعالية وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الأعضاء.

ومن وجهه نظر أخري يتطلب توجيه المؤسسة نحو التحسين والتطوير بشكل فعال، مهارات محددة تساعد القائد التحويلي، وتشمل على ما يلي:

- أ. القدرة على نقل العاملين نقلة حضارية وإيجابية وتعزيز الثقة الذاتية لديهم.
- ب. القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة واتخاذ القرارات الملائمة.
- ج. وضع رؤية ورسالة واضحة للمؤسسة ونقلها بشكل فعال للعاملين.
- د. المشاركة الفعالة في حل المشكلات وتوجيه النشاط والحضور المنتظم في المؤسسة.
- هـ. الشغف بالتطوير والتحسين والرغبة في تحقيق الإنتاجية العالية.

عناصر القيادة التحويلية

تشتمل عناصر القيادة التحويلية على الآتي:

- التأثير الكرزماطيكي أو الجاذبية القيادية: أن يكون قدوة ونموذجًا يحاكيه الآخرون مع مرور الوقت. ليكون شخص يرقى للإعجاب والاحترام والثقة (على، 2020).
- الدافعية الإلهامية أو التحفيز: دفع وتحفيز العاملين وجعل أعمال ومسؤوليات مرووسيهم أكثر تحديًا وذات معنى وقيمة.
- التشجيع الإبداعي: يتعامل مع العاملين لكي يكونوا مجددون ومبتكرون وواعون بحجم التحديات وتشجيعهم على تبني طرق جديدة لحل المشاكل (الروسان، 2017).
- الاهتمام الفردي أو مراعاة مشاعر الأفراد: حرص القائد بالعاملين كما يحرص بنفسه بغية تطويرهم والارتقاء بهم لمستوى أداء أفضل ويكون كموجه لهم ويوفر فرص تعليمية مع مناخ مناسب ومساعد ويأخذ في الحسبان أن كل فرد حالته الخاصة التي تختلف عن غيره. فضلاً عن ذلك فإن هذا القائد يفوض السلطات ويراقب هذا التفويض لتقديم المساعدة متى ما احتيج إليها (Starks, 2018).

2. العنصر الثاني: القيادة الخادمة

تركز القيادة الخادمة على مفهوم القيادة من خلال التركيز على القائد وسلوكه، حيث يولي القادة اهتمامهم لاحتياجات أتباعهم، ويتعاطفون معهم ويسعون لتنميتهم ودعمهم، وتمتاز القيادة الخادمة بأنها تضع الأتباع في المرتبة الأولى في سلم اهتماماتها لتمكينهم ومساعدتهم على تطوير

إمكاناتهم الشخصية إلى أبعد حدٍّ، وهذا يقود نحو تحقيق المصلحة العظمى للمؤسسة ومن ثمَّ للمجتمع بشكلٍ عام.

يُعرف يونسال (Unsal, 2021: 351) القيادة الخادمة بأنها: "نموذج قيادي يبدأ بشعور الشخص الطبيعي بالرغبة بأن يخدم أولاً، وبعد ذلك يكون اختياره الواعي هو الذي يقوده نحو أن يكون قائداً، الفارق هنا يتضح في رغبة واهتمام القائد الخادم بأن تكون احتياجات الآخرين لها الأولوية القصوى أن تُخدم".

ويُعرف محمد (2019: 163) القيادة الخادمة بأنها: "مجموعة من الممارسات تقوم على فكره خدمة المرؤوسين وتشجيعهم على المشاركة والمبادرة والابتكار ضمن فريق العمل، مما يساهم في إنشاء مناخ متماسك بين المرؤوسين يؤدي إلى تحقيق الألفة والوحدة داخل المؤسسات، والنجاح في تحقيق الأهداف بفاعلية".

والقيادة الخادمة بحسب يوکار (Ucar, 2020: 566) هي "قيام القائد الخادم بالتقليل من استخدام السلطة الرسمية والتحكم بالعاملين من حولك وتقوم بتفويض السلطات للتابعين. والقيادة الخادمة تتنمّن المجتمع لأنها ترى أنه يقدم فرصاً للأفراد لكي يشكّلوا خبرات الخاصة من خلاله، سواء على صعيد الثقة أو الاحترام أو حتى النمو الفردي".

خصائص القيادة الخادمة

تتضمن خصائص القائد الخادم الآتي:

أ- الاستماع: الاتصال بين القادة والتابعين عملية تفاعلية تشتمل على إرسال واستقبال رسائل. والقائد الخادم يتواصل من خلال الاستماع أولاً، ويعرف أن مهارة الاستماع يمكن تعلمها وأنها تتضمن الإصغاء لما يود الآخرون قوله. ومن خلال الاستماع يستطيع القائد الخادم أن يستوعب وجهات نظر التابعين ومن ثمَّ يقوم بتحليلها (الراجحي، 2021).

ب- التعاطف: يقصد به أن يضع الشخص نفسه مكان الآخر ومن ثمَّ يحاول أن يرى العالم من خلال منظور هذا الشخص. والقائد الخادم المتعاطف هو الذي يبرهن على أنه يفهم ما يفكر فيه التابعون وما يشعرون به، وأنه عندما يتعاطف التابعين فإنه يكون جزءاً منهم ويجعلهم يشعرون أنهم جزء منه.

ج- العناية: أي الاهتمام بجميع شؤون التابعين، إذ يهتم القادة الخادمون بسلامة وصحة التابعين لهم. ويدعمونهم من خلال مساعدتهم للتغلب على مشكلاتهم الشخصية. ويقول غرين ليف

في ذلك: إن عملية التعافي ذات وجهين، حيث إن مساعدة التابعين تسهم في تعافيمهم، وكذلك تجعل القادة الخادمين هم أنفسهم متعافين (Shepherd, 2018).

د- الوعي: إن الوعي بالنسبة لغيرين ليف عند القائد الخادم، هو ما يجعله مدرّكاً للبيئة الاجتماعية، والسياسية، والمادية، المحيط به. ويشمل هذا الوعي على فهم الشخص لذاته ولتأثيره على الآخرين. والوعي يجعل القائد الخادم قادراً على تحييد نفسه والنظر إلى الصورة الكلية من خلال المعطيات المحيطة (الحميدي، 2019).

هـ - الإقناع: وهو اتصال واضح ومحدد يعمل القائد الخادم من خلاله على تغيير الآخرين من خلال إقناعهم وهو عكس استخدام السلطة لإجبار الآخرين على التغيير أو لإقناعهم بالتغيير، ذلك أن الإقناع يعمل على التغيير من خلال استخدام حرياتهم دون تقييد.

و- الأنموذج: وهو قدرة الفرد على تكوين رؤية للمؤسسة، وفهم واضح لأهداف المؤسسة وتوجهها. هذه الخاصية تتجاوز التفكير اليومي التقليدي في العمل وتركز على الصورة الكبرى. وترتبط قدرة القائد على إبداعية والتعامل مع التعقيدات في المؤسسة من خلال ارتباطها بالأهداف طويلة المدى.

ز- البصيرة: هي قدرة القائد الخادم على معرفة المستقبل، أي توقع ما هو قادم بناء على ما يحدث في الحاضر وما حصل في الماضي وبالنسبة لغيرين ليف هناك بعد أخلاقي يرتبط بالبصيرة، حيث يرى بأن القادة يجب أن يكونوا هم المسؤولين عن أي فشل ناتج عن قصور في توقعاتهم وأن يعملوا انطلاقاً من هذا الفهم (الشايح، 2019).

ح- تحمل الدور: أي قيام القائد بتحمل مسؤولية الدور والمهام القيادية الملقاة على عاتقه. فالقائد الخادم يقبل بتحمل المسؤولية الموكلة إليه في إدارة الناس والمؤسسة بمنتهى الحرص والعناية، إضافة إلى ذلك، فإنه يعمل على أن تسهم المؤسسة في تحقيق المصلحة العامة للمجتمع.

ط- الالتزام بتطوير الناس: يتضمن أنموذج غيرين ليف عن القيادة الخادمة أهمية كبيرة المعاملة كل فرد كشخص فريد لديه قيم ذاتية تتجاوز الدور الذي يؤديه في المؤسسة، والقائد الخادم لديه التزام بمساعدة كل شخص في المؤسسة على تحقيق نموه الشخصي والمهني. والالتزام يأخذ أشكالاً مختلفة تتضمن توفير الفرص للتابعين للتطور المهني والتطوير المهارات في مجالات عمل جديدة بالإضافة للاهتمام الشخصي بأفكارهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات (Shepherd, 2018).

ي- تطوير مجتمع المؤسسة: للقيادة الخادمة إسهام كبير في تطوير المجتمع الذي توجد فيه المؤسسة أو مؤسسة العمل، فالمجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد لديهم مصالح مشتركة وشعور تضامني وروابط متداخلة. ويسمح المجتمع للتابعين أن يسهموا في أشياء مهمة بالنسبة لهم أكبر وفي الوقت نفسه يستطيعون إبراز شخصياتهم.

وتستنج الباحثة: أن القيادة الخادمة هي نموذج للقيادة يركز على خدمة الآخرين قبل كل شيء، كما تسعى لتحقيق أهداف المؤسسة من خلال تطوير المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة بينما تتضمن خصائص القائد الخادم العديد من الجوانب الحيوية التي تعزز قدرته على بناء علاقات قوية وإيجابية مع فريق العمل. يُعدُّ الاستماع والتعاطف والعناية والوعي جوانب مهمة تساعد القائد الخادم على فهم احتياجات فريقه ومساعدتهم في التحقق من إمكاناتهم الكامنة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون القائد الخادم قدوة للآخرين ومصدر إلهام وهذا يتطلب تحمل المسؤولية وتطوير الآخرين.

سلوكيات القيادة الخادمة

تتضمن سلوكيات القائد الخادم الآتي:

- **النموذج:** يُعدُّ الفهم العميق من القائد الخادم لغايات المؤسسة وتعقيدها ورسالتها. أمر ضروري يصب في مصلحة القائد والمؤسسة على السواء، حيث إن هذه القدرة تمكن القائد الخادم من أن ينظر إلى المشكلات من وجوه مختلفة، وأن يتعرف على مواطن الضعف أو الخطأ، ومن ثمَّ يتعامل معها بطرق إبداعية تتفق مع الأهداف العامة للمؤسسة (الجهني، 2019).
- **التعافي العاطفي:** يقصد به أن يكون القائد الخادم مهتماً بالشؤون الشخصية للتابعين له ولأحوالهم، ويشتمل ذلك على الاهتمام بمشكلاتهم وإعطائها الوقت اللازم لإيجاد الحلول اللازمة لها. والقائد الخادم هنا هو الذي يتبنى مبدأ التعافي العاطفي بحيث يكون الوصول إليه سهلاً من قبل الآخرين أي العاملين معه، وهو بدوره يقف معهم ويساندهم للتغلب على أي من هذه الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها (Turkmen, 2017).
- **التابعون أولاً:** تُعدُّ هذه الصفة من أهم خصائص القائد الخادم، وهي تصبو إلى توظيف الأقوال والأفعال؛ لكي يتضح للتابعين، بشكلٍ جلي ولا يقبل الشك، أن شؤونهم وهمومهم لها الأولوية- بما في ذلك جعل تطورهم ونجاحهم من أولويات واهتمامات القائد. ويمكن أن يعني هذا تترك القائد لمهامه في سبيل مساعدة التابعين له في أداء مهامهم. ولتحقيق ذلك،

أي تطوير العاملين يقوم القائد الخادم بتدريبهم وهم على رأس عملهم ويقدم الدعم والمساندة لهم كي ينجحوا. وتعني هذه الصفات أيضاً أن يساعد القائد الخادم التابعين لكي يحققوا ذواتهم (معوض، 2017).

- **السلوك الأخلاقي:** هو أن تقوم بفعل الشيء الصحيح بالطريقة الصحيحة، والتمسك بمعايير أخلاقية مرتفعة، يتضمن ذلك الانفتاح على الآخرين والأمانة والعدالة. والقائد الخادم لا يضحى بمبادئه الأخلاقية لكي يحقق النجاح (Unsal, 2021).
- **التمكين:** ويعني إعطاء التابعين الحرية والفرصة في أن يكونوا مستقلين وقادرين على اتخاذ قراراتهم من خلال الاعتماد أنفسهم. إنه أسلوب القادة لكي يشاركوا التابعين لهم في السلطة من خلال جعلهم قادرين على إدارة أنفسهم. فالتمكين يبني ثقة التابعين بأنفسهم وينمي قدراتهم لكي يفكروا ويعملوا بأنفسهم وذلك من خلال منحهم الحرية للتعامل مع الأوضاع الصعبة بالطريقة التي يرون أنها الأفضل.
- **وجود قيمة للمجتمع:** وجود العديد من القادة الخادمين قيمة مضافة لمجتمعاتهم بسبب وعيهم وإرادتهم المسبقة. هؤلاء يشاركون في الأنشطة المحلية ويشجعون التابعين للتطوع فيها أيضاً لتقديم الخدمات لمجتمعاتهم. فإن وجود قيمة مضافة للمجتمع إحدى الطرق التي يستخدمها القادة لربط غايات وأهداف المؤسسة مع الغاية الكبرى للمجتمع (الحميدي، 2019).

أبعاد القيادة الخادمة

التفضيل والإيثار

تزايدت الدعوات في الآونة الأخيرة إلى الحث على الالتزام الأخلاقي والقيم الإنسانية باعتبارهما أساسين رئيسيين في القيادة الخادمة، والتي تركز على القيم التي يعتقدونها ويؤمن بها القائد، والتي منها الإيثار باعتباره قيمة أخلاقية وإنسانية تقوم على تفضيل الآخر وتقديمه عن الذات، ويتعزز هذا السلوك بالجوانب الأخلاقية الأخرى على اعتبار أن القيادة الخادمة نموذج للقيادة الأخلاقية القائمة على الإيثار، وهي تعكس بشكل مباشر القيم الشخصية، وتعزز من القيم والمعتقدات؛ ذلك أن المدخل لفهم المشكلات الأخلاقية، ومن ثم العمل على تقديم الحلول لها يتمثل برؤية أخلاقية مستندة إلى الإيثار، الذي يعد من أهم ركائز السلوك الإنساني (Shepherd, 2018).

ويشير الإيثار إلى تجاوز القائد عن حبه ذاته وتجاوزه لمصلحته الشخصية المصلحة الآخرين، وهذا يسهم بالإضافة لما سبق في تنمية الإبداع، ذلك أن توفر البيئة المناسبة للإبداع يسهم بشكل كبير في تقدم المؤسسة وازدهارها، لذلك يعزى نجاح المؤسسات إلى بعض العوامل التي يمتلكها القادة، حيث إن تطوير المؤسسات يتطلب وجود قادة يمتلكون إلهاماً ورؤى أخلاقية تستند من ضمن ما تستند عليه على حب الآخرين، والتي تمكن القائد من القيام بتأدية الأدوار المطلوبة منه على أحسن وجه وهذا يتضمن أيضاً تمكنه من تمييز الخير والشر أثناء عمله، وترسيخه لقواعد السلوك الأخلاقي في المؤسسة انطلاقاً من إرادته لتأسيس الانضباط السلوكي في المؤسسة، Turkmen, (2017).

التوثيق والإبرام والتمكين

تسعى المؤسسات خاصة الرائدة منها وبشكل دائم أن تشكل اهتمام لدى العاملين تجاه أعمالهم والمهام التي تطلب منهم حتى يشعروا بأنهم يملكون المؤسسة وليس يعملون فيها فقط. وبهذا يكون نجاح أو فشل الموظف يرتبط بنجاح وفشل المؤسسة. ويشكل التمكين بمفهومه العام إعطاء العامل السلطة لاتخاذ القرارات وإحداث التغييرات اللازمة على النظام، ويتم هذا من خلال منحه القدرة الفعل هذا والثقة اللازمة له ومن ثمّ الالتزام بتحمل المسؤولية للتحسين، والبدء باتخاذ الخطوات العملية اللازمة لتحقيق المتطلبات ضمن حدود واضحة المعالم في سبيل تحقيق القيم والأهداف التنظيمية. وتجدر الإشارة هنا أن التمكين يختلف عن التفويض، فالتفويض يشير إلى توزيع الأعمال والمهام وإسنادها إلى الآخرين، أما التمكين فهو أن يكون العامل نفسه مسؤولاً عن إنجاز المهمة كاملة، بعبارة أخرى أن يكون العامل كالمالك للعمل (Shepherd, 2018).

- وفي سبيل وجود بيئة مناسبة للتمكين، يجب الاهتمام بما يلي:
- استيعاب كل فرد من الأفراد العاملين في المؤسسة للحاجة إلى إحداث التغيير.
- تغيير نظام العمل بما يضمن حث العامل ليس فقط على حريته اتخاذ القرار وإنما ضرورة اتخاذه للقرارات.
- يجب على المؤسسة أن توفر كل ما يحتاجه الأفراد من المعلومات والمهارات وما يلزم من تدريب في سبيل الحصول على أفضل النتائج (الراجحي، 2021).
- ويشتمل التمكين على عديد من الفوائد تشمل كل من الأفراد والمؤسسة، فعلى صعيد الأفراد: يعد التمكين الفرصة التي بها يستطيعون أن يظهروا مواهبهم وطاقتهم ويقدموا إبداعاتهم.

أما على صعيد المؤسسة: فإن التمكين يسهل من إجراءات العمل، ناهيك عن كونه يظهر ما في العامل من نشاط وحماس وسرعة في الإنجاز (الجهنى 2019).

الألفة والمودة والمحبة:

افترضت معظم نظريات القيادة أن القادة يعاملون تابعيهم بالدرجة ذاتها من المحبة والاهتمام، وأنهم أي القادة يقومون باستخدام نمط سلوك متجانس وعادل مع جميع الاتباع، والتفاعل بين القائد والأعضاء يحصل حتى تحت ضغوط العمل التي يتعرض لها القائد، لا بل إنه يطور علاقات محبة مع الإلتباع بحيث يؤديون أدوار المساعدين أو المستشارين أو المشرفين بشكلٍ أو بآخر بسبب هذه الضغوط في العمل (Shepherd, 2018).

يفرض البناء الاجتماعي للمؤسسات على القائد أن يقوم بعدد من المهمات، من ضمنها التخطيط، وإدارة التفاعل داخل المؤسسة وإدارة الصراعات، والإدارة الرامية نحو التغيير، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والعمل على إيجاد المناخ المناسب، وكل هذه المهمات لم تتبدل أو تتغير على الرغم من تعدد نظريات الإدارة، وعلى الرغم من حدوث متغيرات عالمية وزيادة الصعوبات في مجال الإدارة، ذلك أن أساليب تنفيذ هذه المهمات قد تغيرت، وباتت قدرت المؤسسة على التفاعل مع هذه المتغيرات مسؤولية مشتركة وتضامنية تقوم المحبة بحفظها (Ucar, 2020).

لهذا فإن القيادة التي تركز على المحبة تركز على دور الأتباع وعلى مدى إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في ممارسة مهمات الإدارة ووظائفها، فالعواطف اليوم قد غزت المؤسسات وأضحت المؤسسة بفضلها من الكيانات الحية التي تمتد وتنمو مع الأيام، فالمحبة أداة رئيسة لفلسفة القيادة الخادمة القائمة على التكامل والتوازن في ظل النظام والدستور والمبادئ والأخلاق (محمد، 2019).

3. العنصر الثالث: القيادة الجديرة بالثقة

ينظر إلى القيادة الجديرة بالثقة على أنها تلك القيادة التي تبرز من خلال رغبة الأفراد العاملين في الحضور إلى العمل وتقليل الغياب وزيادة اهتماماتهم لنجاح منظماتهم، وفهم أدوار عملهم وزيادة الإبداع في الأداء، بالمقابل فإن ضعف الثقة في القيادة يؤدي إلى زيادة دوران العمل، وانخفاض الإلتزام والرضا الوظيفي، وتقليل العلاقات الاجتماعية وانخفاض الروح المعنوية، وانخراط الأفراد العاملين في السلوكيات السلبية وتقليل الإبداع والابتكار داخل المؤسسة.

يُعرف دسوقي (2021: 803) القيادة الجديرة بالثقة بأنها "أنماط سلوكية يقوم بها القائد تجاه الأتباع لجذب ويعزز كل الجهود الذاتية، والمنظور الأخلاقي للصفات المضافة للشخصية، والتشغيل المتوازن للمعلومات، وتحقيق الشفافية لتعزيز التنمية الذاتية الإيجابية".

ويُعرف رونسيسفالييس (Roncesvalles,2021:93) القيادة الجديرة بالثقة بأنها "نموذج للدور القيادي الإيجابي الذي يستند إلى الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي في تطوير أداء المرؤوسين، وبشكل أكثر تحديداً الترويج للتبعية الجديرة بالثقة، مما يؤدي إلى توفير مناخ تنظيمي إيجابي، ومن ثمّ تطوير الأداء".

ويرى العولقي (2019: 227) أن القيادة الجديرة بالثقة بأنها "ذلك النمط من القادة الذين يتصرفون وفقاً للقيم الإيجابية بالمؤسسة ولزيادة ثقة المرؤوسين فيهم من خلال الشفافية في العلاقة والوعي الذاتي والتشغيل المتوازن والمنظور الأخلاقي، كما تتميز بالواقعية والصدق مع الذات ومع الآخرين في جميع المواقف".

مقومات القيادة الجديرة بالثقة

تتجلى مقومات القيادة الجديرة بالثقة في الآتي:

أ- تنظيم وإدارة الوقت بكفاءة

تحتاج القيادة كي تكون جديرة بالثقة إلى مقدرة سريعة في تنظيم الأفكار وقراءة المنشورات والتعامل مع المشكلات والأحداث الطارئة بمرونة، وتوفير الوقت وإدارته خلال عمليات التفكير والتخطيط والتنفيذ والمتابعة (الأبرو والنور، 2017).

ب - صناعة القرارات

يجب أن تمتلك القيادة القدرة على صنع واتخاذ القرارات، ومن ثمّ فإن أفرادها على كفاءة عالية، وعميقي التفكير، ويقبلون مسؤولية الاختبارات الصعبة، حيث إن صناعة القرار من الصناعات الثقيلة في العملية الإدارية، فالقرار هو القلب النابض لها حيث يترجم المدخلات والعمليات والعلاقات إلى مخرجات معينة، ويحتاج القادة أن يكون لديهم مهارة الحصول على المعلومات وتحليلها، ودراسة المؤشرات وتحديد البدائل، واختيار الحلول المناسبة وصياغتها في عبارات معبرة وفي الزمن المناسب (رضوان، 2018).

ج- مستوى مميز من الأخلاقيات الشخصية

لابد أن تتطابق أخلاقيات القيادة الشخصية مع أخلاقيات المهنة التي يقوم بها، وكثير من القادة يصلون إلى أعلى المناصب، ولكنهم يسقطون من فوق عروشهم نتيجة لحدوث تصدع في مستوى أخلاقهم الشخصية، حيث إن كل فرد مسؤول عن سلوكه، ولكن القيادة الجامعية تقع عليها مسؤولية إضافية وهي مسؤوليتها عن سلوك مرؤوسيه (المسدي، 2021).

د- ترتيب الأعمال حسب أهميتها

القيادة لابد وأن تكون على دراية بكيفية ترتيب الأمور والاحتياجات والمشكلات داخل المؤسسة التي تديرها حسب أهمية وخطورة كل مشكلة ودرجة تأثيرها على سير العمل داخل المؤسسة، ووفقاً للأولويات والمشكلة ذات الحاجة الماسة للحل (Basaran, 2020).

هـ - الحماس الثابت والمستمر

شخصية القائد وخاصة الذي يقع تحت ضغوط كثيرة تتطلب شغلة كبيرة من الحماس، وعلى القادة أن يفحصوا حماسهم، ويحددوا مصدره، هل هو عن حب حقيقي أم لظروف طارئة؟ والإنجازات هي التي تزيد من جرعة الحماس (الخالدي، 2020).

و- الثقة بالنفس وبالآخرين

تعاني بعض القيادات من ضعف الأداء والمعنويات، نتيجة لانعدام الثقة والاحترام المتبادل بين القادة ومرؤوسيه، لذا على القيادة الجديرة بالثقة أن تعمل على بناء جسور الثقة بينها وبين العاملين معها وذلك بعد انعكاساً لثقتها في قدرتها على قيادة المؤسسة نحو تحقيق أهدافها (العولقي، 2019).

ز- المبادرة والابتكار

إن القيادة الجديرة بالثقة هي التي تبادر في مواجهة مختلف المواقف وتحسن التصرف، وتتخذ القرارات الملائمة وتستنبط الحلول، وتجد الوسائل الكفيلة لحل المشكلات الجامعية بطريقة تتسم بالمبادرة والابتكار.

ح- تحمل المسؤولية

على القيادة الجديرة بالثقة أن تعي واجباتها وتفهم دورها الحقيقي والمسؤولية الملقاة على عاتقها لأن القيادة الجامعية الناجحة ليست وظيفة أو تشريفا بل هي مسؤولية وأمانة لذا وجب عليها تحملها والتفاني في خدمتها والإخلاص فيها (حسانين، 2019).

ط - القدرة على الإدراك والتحليل

على القيادة الجديرة بالثقة أن تكون ثاقبة البصر دقيقة الملاحظة، مدركة لجميع التفاصيل حيث تحلل المشكلة إلى عناصرها الأساسية وتبت فيها بهدوء وتأنى ووعي، حيث تتعامل بهذا الأسلوب مع كل القضايا المطروحة في الجامعة لتكون بالفعل جديرة وأهلا للقيادة الجامعية.

ي- القدرة على إدارة العلاقات

على القيادة أن تشجع كل أنواع التفاعل بين أفراد المجتمع وتنمي فيهم العلاقات البناءة والمثمرة وذلك في جو يسوده الاحترام والتفاهم، مما يزيد في تماسك المجتمع المؤسسي والتفاهم حول قيادتهم وبالتالي توحيد كل الطاقات والجهود وتوجيهها نحو خدمة الأهداف المشتركة (أبو عاصي، 2020).

أبعاد القيادة الجديرة بالثقة

وتشتمل أبعاد القيادة الجديرة بالثقة تشتمل على الآتي:

أ- شفافية العلاقات

ويقصد بها تبادل المعلومات وتنمية الثقة المتبادلة في العلاقات بين القائد ومرؤوسيه، حيث تمثل العملية التي من خلالها يقدم القائد ذاته الحقيقية للآخرين، ويشارك المعلومات بشكل علني، ويعبر عن مشاعره ومعتقداته الحقيقية، ويعزز مستوى الانفتاح مع الآخرين، أي الصدق في العلاقة مع المرؤوسين لتنمية الثقة والالتزام (Basaran, 2020).

ب- التشغيل المتوازن

تشير إلى تحليل القائد لجميع البيانات بموضوعية قبل الوصول إلى قرار ومعالجة المواقف بشكل موضوعي دون تحيز لطرف على حساب أطراف أخرى والاستماع للجهات النظر المختلفة.

ج- الوعي الذاتي

يشير إلى العملية التي من خلالها يفهم القائد نقاط قوته وضعفه، وذلك من خلال تعامله مع الآخرين، لمعرفة انطباعاتهم عنه وإدراك تأثير هذه المعرفة عليهم، وكذلك فهم المتغيرات المحيطة به، ومن ثمّ تعزيز ثقته في نفسه كقائد (Karadag, 2018).

د- المنظور الأخلاقي الداخلي

تعني شكل من أشكال التنظيم الذاتي يتمثل في المعايير والقيم الأخلاقية الداخلية للفرد، حيث تمثل السلوكيات الإيجابية النابعة من قيم القائد ومعتقداته الشخصية، والتي تتضمن ضبط النفس في ضوء المعايير الداخلية وتقييم الاختلافات بين هذه المعايير والسلوكيات الناتجة وتحديد الإجراءات اللازمة لحل هذه الاختلافات (Al-Dhuwaih, 2021).

وترى الباحثة: أن القيادة الجديرة بالثقة هي أساسية لتحقيق النجاح في أي مجتمع أو مؤسسة. وتحتاج القيادة الجديرة بالثقة إلى مجموعة متنوعة من المقومات والصفات التي تشمل تنظيم الوقت بفعالية، وصنع القرارات الحاسمة، الحفاظ على مستوى عالٍ من الأخلاقيات الشخصية، كما يجب أن تكون قادرة على تحمل المسؤولية وإدارة العلاقات بفعالية. لتحقيق القيادة الجديرة بالثقة، يجب على القادة تطوير أنفسهم بشكلٍ مستمر والعمل على تعزيز قدراتهم القيادية، والتواصل الفعال مع الآخرين. يتطلب الأمر التركيز على بناء الثقة وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل المجتمع المؤسسي باعتبار القيادة الجديرة بالثقة ركيزة أساسية لنجاح أي مؤسسة ويجب على القادة العمل بجد لتنمية هذه الصفات والمهارات الحيوية.

4. العنصر الرابع: القيادة الأخلاقية

يجب أن يتحلى مدير المدرسة الناجح بعدد من الصفات القيادية الأخلاقية ومنها الابتعاد عن البيروقراطية والتسلط، وكذلك عن أسلوب التساهل المفرط، والعمل مع أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين بروح الفريق الواحد، واحترام مشاعر المعلمين والطلبة وتقديرها، ومراعاة الظروف الإنسانية الخاصة، والعمل بروح القانون، بما لا يتعارض مع أهداف وزارة التربية والتعليم وأنظمتها وقوانينها.

يُعرف سفا فكارمان (Siva Vikaraman, 2021) القيادة الأخلاقية بأنها مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المعلم مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل

الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه ووطنه.

ويُعرف السبيعي (2020: 194) القيادة الأخلاقية بأنها "التأثير في الأتباع لتحقيق درجة عالية من الكفاءة والفعالية وإيجاد المناخ التنظيمي المنتج الذي يسوده التعامل ضمن الإطار الأخلاقي وبما تسمح بها القوانين والأنظمة.

ويشير نيجلسك (Negis Lisk, 2020) إلى أن القيادة الأخلاقية "عملية تنظيم الأفراد وتوجيه موارد المؤسسة بأسلوب يتوافق وينسجم مع القواعد والمعايير الاجتماعية ويصنف الأنماط السلوكية الصحيحة والخاطئة للأفراد".

وتعرف الباحثة القيادة الأخلاقية بأنها: نوع من القيادة تركز على القيم والمبادئ الأخلاقية في توجيه الفريق أو المؤسسة، وتتمحور حول تقديم النموذج المثالي للسلوك الأخلاقي والتصرف الصالح والمسؤول في محيط العمل وتشمل على أنواع من القيادة الالتزام بالقيم والمعايير الأخلاقية، بما في ذلك: النزاهة، الاحترام، العدالة، المساواة والصدق.

مرتكزات القيادة الأخلاقية

أ- التأثير في الآخرين

فالسماة التي يمتلكها القائد قد تساعده بشكل كبير في تحقيق أهداف الجماعة، إذ إن شعور الشركاء بالمحبة سيجعلهم أكثر رضا وتقبلاً لآراء القائد طواعية واحتراماً (Ozgenel, 2020).

ب- نمط الاتصال

يجب أن تكون قنوات الاتصال مفتوحة وواضحة بين القائد والشركاء والتي ستعمل على تحقيق الأهداف وجعل كل من القائد والشركاء شركاء في تحمل المسؤولية (الثقفي، 2017).

ج- التفويض

وهو إعطاء السلطة إلى المستويات الإدارية الأقل فيما يتعلق باتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المقررة، ولا بد لهذا التفويض من تحقيق عدة شروط ومنها: ضرورة توصيل المعلومة بشكل كامل من القائد للشركاء، وإعطاء السلطة والمسؤولية معاً، ووضع معايير للأداء والرقابة، وإعطاء الشركاء نوعاً من الحرية، وتوفير التدريب اللازم.

د- العدالة والموضوعية

والعدالة هي إعطاء كل ذي حق حقه، فمن الواجب على المسؤولين في القيادات الإدارية أن يتوخوا العدالة فيما يتعلق بكافة الإجراءات والقرارات التي يقومون باتخاذها من تعيين وترقية وانجازات ونقل وغيرها (الفقيه، 2019).

خصائص القيادة الأخلاقية

التوجه بالأفراد.

وتتضمن الآتي:

- يركز القادة الأخلاقيون على الأفراد ويهتمون بهم ويتعاملون معهم بعدالة.
- يظهر القادة الأخلاقيون الاحترام لمن يعملون معهم.
- يطور القادة الأخلاقيون العاملون معهم التعزيز السلوك ويرشدونهم لما هو صائب (Pansieri, 2021).
- وضوح التصرفات والسمات الأخلاقية: بحسب الثقفي (2017) تتطابق أفعال القادة الأخلاقيون مع أقوالهم، ويعملون كنماذج دور مقبولة ويقودون بالقدوة وضرب المثال، ويتواصلون مع العاملين ويؤثرون فيهم، ويلهمونهم، ويقنعونهم، ويتسمون بالجرأة والصلابة، والقوة، ويفعلون الصواب، ويتسمون بالاستقامة وبالأمانة، ويثق العاملون فيهم، ويعتدون مستمعون جيّدون ومقبلون على الأفكار الجديدة.
- وضع المعايير الأخلاقية والمسائلة: وتتطلب أن يضع القادة الأخلاقيون التوقعات (المعايير الأخلاقية) ويقدموا التوجيه والإرشاد الأخلاقي، ويستخدمون المكافآت والعقوبات- لتعزز السلوك، ويتمسكون بالمبادئ الأخلاقية، ولا يتهاون القادة الأخلاقيون مع أية مشاكل أخلاقية حادثة، ويمارسون الإدارة المبنية على القيم (غماري، 2020).
- اتساع الوعي الأخلاقي: يهتم القادة الأخلاقيون لصالح الجميع، ويركزون على استقامة الوسائل والغايات وعلى العاملين في المستويات الدنيا بالمؤسسة، ويهتمون بالأجل الطويل وليس الأجل القصير، ويتسمون بالوعي الأخلاقي (الفقيه، 2019).

صفات القيادة الأخلاقية

يُشير السبيعي (2020) إلى أن من أبرز أخلاقيات مدير المدرسة زيادة تفعيل دور المجتمع المحلي، والمؤسسات الوطنية والدينية، والتعامل مع المشكلات والأزمات بشكل جدي، ودراسة تلك المشكلات والأزمات، والقدوة الصالحة في جميع ميادين الحياة وأنماط السلوك، كالصدق في القول

والعمل، والالتزام والانتماء، والابتعاد عن الشللية، والعدالة في التعامل مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.

ويوضح العبادي (2019) أنه يجب على مدير المدرسة التحلي بالعديد من الأخلاقيات منها التحلي بالموضوعية وعدم التحيز أو المحاباة في تطبيق الأنظمة والتعليمات، وأن يحترم كرامة كل فرد وقيمه وشخصيته ولا يخذله ولا يحقره، بالإضافة إلى إظهاره مستوى لائقاً من الانتماء الصادق لعمله، والروح المعنوية العالية، وأن يتسامى بسلوكه عن التوجه نحو تحقيق مكاسب شخصية أو معنوية أو مادية قد تؤثر في سلوكه المهني كمدير للمدرسة.

وتتعدد المبادئ والمنطلقات الأخلاقية لمدير المدرسة من أهمها ألا يتم اتخاذ أي قرار دون تشاور مناسب، وألا يتم تبرير القرار بل تبيان أسبابه، ويتم تشجيع روح الابتكار والإبداع والمبادرة، واحترام شخصه كل فرد في النظام، وأن يتم الالتزام بالانفتاح وعدم الانكفاء، وأن يتم التعامل مع الزملاء باحترام وتقدير، ويتم الالتزام بتقديم العون والمشورة لكل من يطلبها في المدرسة، والالتزام بمساءلة الإداري عن تصرفاته وتصرفات أتباعه، والالتزام بالعمل على تنمية روح التشاركية والإحساس بمسؤولية صنع القرار (الشتوي، 2017).

المحور الثالث: مجتمعات التعلم

1. مفهوم مجتمعات التعلم

تُعدُّ مجتمعات التعلم أحد أهم مداخل التحسين المدرسي، لما لها من آثار ملموسة في تحقيق طموحات المؤسسات التربوية والحصول على مخرجات تعليمية مرغوبة وتحسين الممارسات المهنية، وتوفير بيئة عمل إيجابية وجاذبة، يعمل فيها الأعضاء بروح الفريق الواحد بعيداً عن العزلة، بحيث يعمل الجميع في جو تسوده العلاقات الإنسانية والود.

يُعرف متولي (2020: 141) مجتمعات التعلم بأنها "المجتمع الذي يركز على تعلم جميع أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتم إتاحة فرص التعلم للجميع المشاركة في صنع القرار، وممارسة الأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية الجماعية من أجل تحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة وتحسين مخرجات التعلم، وذلك من خلال توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم".

ويُعرف العمري (2019: 28) مجتمع التعلم بأنه "بيئة أكاديمية حية ومثمرة، تضم نخبة من أعضاء الهيئة التدريسية يتشاركون من خلالها الممارسات التعليمية الناجحة، والخبرات التربوية الفعالة، مما يحسن مخرجات تعلم الطلبة في مختلف جوانب التعلم".

ويُشير كوستون (Coston, 2019) إلى أن مجتمع التعلم يشمل مجموعة المعلمين الذين يتواصلون ويعملون معاً كمسؤولين عن قيادة التغيير والتحسين داخل المدارس التي من شأنها أن تفيد المتعلمين بشكل مباشر. فمجتمعات التعلم تمكن المدارس من تحسين تحصيل الطلاب من خلال تغيير ممارسات التدريس والفصول الدراسية، حيث تعتمد فكرة مجتمعات التعلم على مفهوم القيادة الموزعة، وتهتم في المقام الأول بالترابط المتبادل في ممارسة القيادة.

ويُوضح باير (Baier, 2019) أن مجتمعات التعلم تتضمن التنظيم الذي يسعى فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي لتحسين المدارس من الداخل من خلال تحسين الممارسات المهنية للأعضاء.

تُعرف الباحثة مجتمعات التعلم- من خلال ما تقدم من تعريفات مختلفة لمجتمعات التعلم: بأنها عملية منظمة ومستمرة، يعمل فيها أفراد المجتمع المدرسي وفق رؤية مشتركة؛ للتركيز على التعلم من خلال تبني ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع التربوي، وبصورة منسجمة، لتحقيق أفضل النتائج. فمجتمعات التعلم تركز على توفير البنية التحتية والدعم اللازم لضمان وصول جميع أفراد المجتمع إلى التعليم بغض النظر عن الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية للفرد، حيث تهدف هذه المجتمعات إلى خلق بيئة تعليمية شاملة تساهم في تعزيز العدالة الاجتماعية والفرص المتساوية للتعلم والتطور.

وتري الباحثة: أنه من الممكن أن يتم توفير الدعم لمجتمعات التعلم المدعومة- من خلال: توفير برامج تعليمية مجانية أو مدعومة مالياً، وتوفير الكتب والمواد التعليمية المجانية أو بأسعار مخفضة، وتوفير البنية التحتية التعليمية المناسبة، مثل المدارس والمراكز التعليمية، كما تهدف إلى توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب والمعلمين لتعزيز النجاح الأكاديمي والتعلم الشامل.

2- أهمية مجتمعات التعلم

إن مجتمعات التعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى التنمية وإستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المدارس، وأن المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم تُشرك مجموعة العاملين بالكامل في التجمع من أجل التعلم داخل مجتمع داعم تم تكوينه بصورة ذاتية.

ولذا فإن أهمية مجتمعات التعلم تنبع من خلال ما تقدمه لأعضاء المجتمع المدرسي من فوائد، ويمكن توضيح أهمية هذه المجتمعات على النحو التالي:

أ- أهمية مجتمعات التعلم بالنسبة للمعلمين

تعتبر مجتمعات التعلم من أهم المداخل التي تساعد على عملية التحسين المدرسي ككل، ويعتبر المعلم محورًا أساسيًا في المدرسة؛ لما له من دور هام فيها، ومن ثَمَّ، فإن أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمعلمين تتضح فيما يلي: زيادة فاعلية المعلمين، زيادة الأدوار التدريسية المستقلة للمعلمين، بناء المعرفة والخبرة للمعلمين من خلال الاستقصاء التعاوني، تغيير الممارسات الحالية وتجريب أفكار وممارسات جديدة، تمكين المعلمين لاتخاذهم الأدوار القيادية، زيادة الالتزام بأهداف المدرسة ورسالتها ومعدل دوران العمل لتدعيم الرسالة، قلة شعور المعلمين بالعزلة، تدعيم التغيير التدريسي، من خلال تكوين بيئة دعم التعلم عبر التجديد والتجريب (محمد، 2015).

ب- أهمية مجتمعات التعلم بالنسبة للطلاب

إن أهمية مجتمعات التعلم بالنسبة للطلاب تتضح فيما يلي: تحسين تعلم الطالب عن طريق تحسين الممارسة التدريسية للمعلم، تحسين تعلم الطالب عن طريق ذوي مستوى الأداء الأقل، تقليل فجوات الإنجاز بين الطلاب ذوي الثقافات المختلفة من خلال اتجاهاتهم ومعتقداتهم، تعزيز دوافع الطلاب للمشاركة الفعالة داخل الفصول، تقليل معدلات الغياب بين الطلاب، زيادة تكافؤ الفرص التعليمية بطريقة أكثر عدالة بين الطلاب في المدارس الصغيرة، تحقيق تعلم أفضل في مواد التاريخ، والرياضيات، والعلوم، والقراءة، في المدارس التقليدية، تشجع الطلاب على الإبداع الجماعي وعلى الظروف المساندة له، زيادة تعلم الطلاب (المولد، 2015).

ج- أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمدرسة

تُعد المدرسة المكان الأول لتلقي العلم والمعرفة، وبمرور الوقت أصبح هناك اهتمام من العلماء التربويين لتغيير الصورة الراهنة للمدرسة التقليدية، وكان من بين صور هذا التغيير الإيجابي الهادف تحويلها إلى مجتمع تعلم مهني، وإن أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمدرسة تتضح فيما يلي: التكيف المؤسسي، تكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، بناء علاقات منتجة تعتمد على التعاون، والشراكة، والتفكير، والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، تكوين مجتمعات من الممارسة مترابطة تحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي، الاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية، تحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها (توفيق، 2017).

3. أهداف مجتمعات التعلم

إن الهدف الرئيسي لمجتمعات التعلم هو التأثير في التعليم وتحسينه وإصلاح المدارس وتطويرها، أي تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عملية التعلم، ويتحقق ذلك من خلال التعليم ذاته،

فكثير من جهود الإصلاح دارت حول الصف الدراسي، ولكنها لم تدخله، فالهدف هو إيجاد الظروف التي تساعد المربين على أن يصبحوا أكثر مهارة في التعليم، لأن التعليم المتقن والتعلم الحقيقي يسيران جنباً إلى جنب.

وتتضمن أهداف مجتمعات التعلم في المدرسة الآتي:

أ- إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم؛ لأن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بمقدرتها على بناء بيئة تعاونية تسودها الثقة ومساعدة العاملين بعضهم بعضاً، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بتوافق وانسجام (Virtue, 2019).

ب- تنمية العمل الجماعي: إذ تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالاتصال المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة أو فرد في فريق، ومن ثمَّ يتعلم الطلبة أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماماً بذاتهم، ولا معتمدين تماماً على الآخرين (Virtue, 2019).

ج- تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية: ويتم دمج هذه الخبرات معاً، وتهدف كل البرامج التي تقدم في مجتمع التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلم والطالب وكذلك تنمية مهارات التفكير العليا، خاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، إذ يتعود الطلبة على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة، وجمع المادة العلمية من مصادرها.

د- رفع الأداء الأكاديمي وتحسينه؛ فالمدارس التي تتبنى نظام مجتمعات التعلم تحافظ على معدلات تحصيل عالية (عبد الرحمن، 2018).

4. سمات مجتمعات التعلم

لكي تصبح المؤسسات التعليمية مجتمعات تعلم فإن عليها أن تطور أساليبها، وآلياتها لتساعد الدارسين والمعلمين والمسؤولين عنها على التجديد المستمر، والتميز بالقدرة على التحسين، وتحقيق رضا جميع أفرادها ومن لهم علاقة بمخرجاتها، وعليها أن تضع لنفسها رؤية ورسالة وأهدافاً جديدة تتفق مع احتياجات المجتمع، وروح العصر ومتطلبات التنمية المستدامة بالمجتمع على أن يشارك فيها جميع أعضائها والمستفيدون من مخرجاتها.

وتتضمن سمات مجتمعات التعلم الآتي:

أ- الرسالة والرؤية والقيم المشتركة

يتميز مجتمع التعلم عن المدرسة العادية بالتزامه الجماعي بمبادئ إرشادية تحدد بوضوح ما يعتقد أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه، وتكون هذه المبادئ راسخة لدى جميع العاملين في المدرسة (Rodriguez, 2020).

ب- البحث الجماعي

وبحسب إبراهيم (2018) فهي عملية تعلم الفريق من خلال طرح الأسئلة والبحث عن الحلول ووضع الاحتمالات الجديدة، ويدرك أعضاء الفريق من خلال رحلة البحث بأن عملية البحث عن الأجوبة هي بأهمية الوصول إليها، وهناك أربع خطوات في عملية البحث الجماعي هي:

- التأمل العام- يناقش أعضاء الفريق معتقداتهم وافتراساتهم.
- المعنى المشترك- يتوصل الفريق إلى فهم مشترك.
- التخطيط المشترك- يخطط الفريق لخطوات عمل إجرائية.
- العمل المنسق- ينفذ الفريق الخطة، وعند هذه النقطة يحلل الفريق نتائج عمله ويعيد دورة الخطوات السابقة.

ج - الفرق التآزرية أو التعاونية

يجمع الفرق التعاونية هدف مشترك يُعد البنية الأساسية للمجتمع المهني التعليمي، فيقوم المعلمون بفتح أبوابهم وممارساتهم لكي يفحصها زملاؤهم ليس بغرض إلقاء اللوم أو النقد وإنما لطرح التساؤلات والتعلم والتحسين (Gebauer, 2020).

د - التركيز على العمل والتجريب

يُعد الإقبال على العمل والتجربة هما المؤشر الأكثر فاعلية، ويتم التركيز على التجريب ووضع الفرضيات واختبارها وتقبل النتائج كما هي، وهناك فرق بين المؤسسات التقليدية والمجتمعات المهنية التعليمية: فالمؤسسات التقليدية تصف نتائج التجارب التي تتعارض مع ما كان متوقعاً بالفشل وتقوم بإلقاء اللوم وتوجيه أصابع الاتهام إلى الأفراد، في حين تُعد المجتمعات التعليمية تلك التجارب الفاشلة جزءاً مكملاً لعملية التعلم - فرصاً للتعلم ثم البدء ثانية على نحو أكثر ذكاءً (البرعمي، 2020).

هـ - الالتزام بالتحسين المستمر

يُعدُّ السعي الدائم للحصول على أفضل الطرق لتحقيق النتائج من أهم خصائص المجتمع المهني التعليمي، أي أن يعمل كل عضو من أعضاء المجتمع التعليمي على التفكير في عدد من الأسئلة الرئيسية وهي: ما هدفنا الأساسي؟ وماذا نأمل أن نحقق؟ وما استراتيجياتنا لكي نصبح أفضل؟ وبذلك تصبح المدرسة مجتمعاً تعليمياً يسعى بالاستمرار للتحسن والحيوية (Zulu, 2021).

و- التركيز على النتائج

يتم التركيز على التحسين المستمر من خلال فحص النتائج ودراستها وليس الأهداف، لذلك يجب أن تكون جميع الأفكار والمبادرات خاضعة للتقويم المستمر، ومن خلال النتائج الملموسة يُعدُّ التحسين هادفاً (Walton, 2022).

5- مبادئ مجتمعات التعلم

تعد مجتمعات التعلم آلية أو إستراتيجية يستخدمها مدير المؤسسة التعليمية لإيجاد ثقافة التعلم، والتفكير، والبحث، والنمو الجماعي المستمر، فهي ليست طريقة عمل جديدة، ولكنها إحدى أساليب الإدارة التي تسمح للجميع بالعمل كفريق، وتتوزع مسؤولية القيادة على جميع أعضائه، ولا شك أن قدرة المؤسسة على التحسين والتطوير تعتمد إلى حد كبير على بناء ودعم مجتمعات تعلم يشارك بها المعلمون في أنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لهم شعور مشترك بالهدف كما يشاركون في العمل التعاوني، ويتحملون مسؤولية مشتركة عن نتائج أعمالهم.

وتوجد مجموعة من المبادئ التي تعمل معاً في حالة من التفاعل الدينامي والتأثير المتبادل، والتي تمثل البنية الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية ومن أهمها:

- **الحوار المتواصل:** ويمثل التزاماً من جانب مختلف الأطراف المعنيين بالمدرسة بالاتصال والتواصل المستمر، بما يسمح بكسر الحواجز التي تفضل بين هذه الأطراف: المعلمين، أولياء الأمور، الطلاب، إدارة المدرسة، المجتمع المحلي (Rodriguez, 2020).

- **الديمقراطية:** وتعني إشاعة روح المساواة والعدالة والموضوعية والمشاركة في السلطة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

- **التجديد:** ويعني استمرار روح التدعيم والتحسين المستمر بغرض تحويل رؤية المدرسة ورسالتها إلى واقع فعلى (الغافري، 2021).
- **الحد من البيروقراطية داخل المدرسة:** وذلك لتدعيم الابتكار والإبداع والتجريب، تنمية العمل الجماعي والتعاوني وروح الفريق داخل المدرسة، تحسين القدرات الفردية والجماعية للمعلمين من خلال التشجيع المستمر، تقديم حوافز ومكافآت ملائمة للتعلم، مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي، الاستخدام الإبداعي للتكنولوجيا وحسن توظيفها، حُسن إدارة المعرفة المهنية داخل المدرسة: إنتاجاً وتوزيعاً ونشراً وتطبيقاً، إحداث تغيير جذري في الثقافة التنظيمية بالمدرسة لتعزيز التعلم داخل المدرسة (Coston, 2019).
- **التعاون والتعلم التعاوني:** وهو طريقة للتدريس يعمل بها الطلاب في جماعات أو فرق صغيرة للتعلم، والعمل معاً من أجل إنجاز مهمة أو تحقيق هدف مشترك، ومحاسبة الطلاب فردياً، ولكن يعتمد كل منهم على الآخر في نجاح الجماعة، كما أنه يعتبر تخطيط جماعي لعمل مجموعة من المعلمين أو الآباء أو المتطوعين (معاً) لتحقيق هدف مشترك مثل تحسين أداء الطالب، حيث يقوم بتحليل تأثير الممارسة المهنية للمعلم على تحسين النتائج الجماعية والفردية (الصقري، 2021).
- **الحوار التفكري:** عملية ذهنية منضبطة بإتقان وفعالية تتكون من أنموذج، وتجهيز، وتحليل، وتوليف، وتقويم المعلومات المشتقة أو المتكونة بواسطة الملاحظة، والتجريب، والتأمل، والاستنتاج، أو الاتصال كموجهات للمعتقدات والأفعال، كما يُعدُّ مهارة تتطلب التفكير المنطقي الجوانب عديدة من المشكلات، والتحليل، وتقويم كل جهات المشكلة أو القضية، والتنبؤ، والتوليد وتقويم مصادر المعلومات لتحديد أفضل الإجابات أو الحلول الممكنة (Gebauer, 2020).
- **الالتزام التنظيمي:** هو حالة من ارتباط الفرد ذهنياً، أو نفسياً، أو عضوياً بالمؤسسة، ومن أهم أسبابه شعور العاملين بالرضا الوظيفي ليكونوا أكثر التزاماً بمؤسساتهم؛ حيث ينتبأ بالعديد من متغيرات العمل، ومنها: سرعة التغير، وسلوك المواطنة التنظيمية، والأداء الوظيفي، كما أن هناك العديد من العوامل التي تتأثر بإحساس العاملين بالالتزام

التنظيمي، ومنها: ضغوط العمل، والتمكين، وعدم الأمن الوظيفي والقدرة الوظيفية" (إبراهيم، 2018).

وترى الباحثة: أنه، من خلال تطبيق هذه المبادئ، يتم تعزيز التفاعل الإيجابي والتأثير المتبادل بين أعضاء المجتمع التعليمي؛ مما يساهم في تحسين جودة التعليم والتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

وأنه لضمان توفير بيئة تعليمية داعمة وتحفيزية- يجب على المديرين والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي أن يكونوا ملتزمين بتطبيق هذه المبادئ، حيث من خلال التواصل المستمر وروح التعاون والمساواة في المشاركة- يمكن للمجتمع التعليمي أن يتحول إلى مجتمع فاعل يسعى جاهداً لتحقيق التحسين المستمر وتطوير الأداء التعليمي.

6. أبعاد مجتمعات التعلم

أهم ما يميز مجتمعات التعلم عن غيرها من المجتمعات قدرتها على استشراف المستقبل والتنبؤ بمشكلاته، والاهتمام بالبيئة الخارجية، والسعي نحو التحسين المستمر والتطوير وكذا دعم وتعزيز النمو والمبادرة والابتكار. ويتضح من ذلك أن مجتمعات التعلم لها القدرة على التنبؤ بالمستقبل، وتوقع المشكلات التي قد تواجهها مستقبلاً، وتهتم بالبيئة الخارجية المحيطة بها بما فيها من فرص يمكن استغلالها للتغلب على نقاط الضعف الموجودة لديها، ولها القدرة على مواجهة التحديات والتهديدات التي تواجهها.

وتتضمن أبعاد مجتمعات التعلم الآتي:

أ- القيادة التشاركية الداعمة

ففي مجتمع التعلم يشارك مدير المدرسة القيادة مع العاملين معه، ويمنحهم السلطة والقوة؛ من خلال حثهم على المشاركة في صنع القرارات وإبداء آرائهم (Virtue, 2019).

ب- الرؤية والقيم المشتركة

التأكيد والالتزام الدائم بكل ما يخدم تعلم الطلبة وتمكينهم يشكل أساس مجتمعات التعلم ولا يمكن بناء مؤسسة تعلم بدون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين، إذ يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسئوليتهم المشتركة نحو تحقيقها (الصقري، 2021).

ج- التعلم والتطبيق الجماعي

يسعى جميع العاملين في المدرسة بصورة جماعية للحصول على معارف جديدة ويتعاونون معًا لتحقيق ذلك ويتبادلونها فيما بينهم وذلك لإيجاد حلول تلبي حاجات الطلبة، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية في ممارساتهم داخل المدرسة (Baier, 2019).

د- الممارسات الشخصية المشتركة

ويشمل هذا البعد مراجعة الممارسات الشخصية للمعلمين من قبل الزملاء بهدف تقديم التغذية الراجعة والدعم بهدف التحسين المستمر للأداء والمخرجات التعليمية (الغافري، 2021).

هـ- الظروف الداعمة

لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم يجب أن تكون البيئة المدرسية داعمة وقوية بدرجة كافية بحيث تسمح للعاملين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، وتتضمن الظروف الداعمة وتمثل الجانب الثقافي والتنظيمي للمدرسة.

7. مبررات لوجوب تطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية

جاءت التجارب العالمية لتؤكد على أن مجتمعات التعلم تمثل اتجاهًا عالميًا لإصلاح التعليم؛ ولذلك انتشرت انتشارًا واسعًا خلال العقدين الماضيين، وأصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات، إذ نجحت في تحقيق طموحات تربوية وأكاديمية ملموسة من خلال تبني مجتمعات التعلم كمدخل للإصلاح.

وتوجد مبررات لوجوب تطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية للأسباب الآتية:

- عدم احتكار الخبرات المميزة والممارسات الفاعلة، إذ يمكن الحصول على ملكيات عامة للخبرات والممارسات التعليمية (Walton, 2022).
- تحقيق نمو مهني لجميع أفراد المجتمع المدرسي، من خلال توفير فرص فعالة وسريعة للنمو المهني. إذ تقوم هذه المجتمعات على عمليات البحث والاستقصاء المستمرتين، وتتيح فرص منظمة لتبادل الخبرات والتجارب والأفكار، وتقدم التغذية الراجعة الفورية، وتوفر بيئة مساندة وداعمة للأطراف كافة (Zulu, 2021).
- تطوير مهارات قيادية لدى العاملين من خلال إتاحة فرص تمكن العاملين من اكتساب المهارات القيادية العملية؛ ويتحقق ذلك من خلال عملية تبادل الأدوار وتقاسم

المسؤوليات والصلاحيات، والحث على تقديم الأفكار والحلول، والعمل عن قرب جنباً إلى جنب مع أصحاب الخبرات من القياديين، والاحتكاك الدائم مع شخصيات متعددة (متولي، 2020).

- الإسهام في تخفيف الأعباء المتزايدة على مدير المدرسة، ويتم ذلك من خلال توزيع المسؤوليات على مختلف العاملين في المدرسة كل حسب مقدرته؛ مما يساعد على تشجيع المبادرات والولاء، وإنجاز الأعمال بأقل قدر من الإشراف والمتابعة (Virtue, 2019).

- توفير بيئة إيجابية في المدارس بين جميع العاملين من جهة وبين العاملين والمجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلبة- وبالتالي تؤثر في إشاعة التأزر بين الجميع والتعلم في الوقت ذاته (Virtue, 2019).

تري الباحثة: أن تطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية يُعدُّ حالاً فعالاً للعديد من التحديات التي تواجه البيئة التعليمية؛ حيث يساهم تبني هذه النهج التربوي في تعزيز التفاعل والتواصل بين أفراد المدرسة؛ مما يؤدي إلى تطوير بيئة تعليمية إيجابية تعزز: النمو المهني والشخصي، تقاسم الخبرات والممارسات الفاعلة، بالإضافة إلى تطوير مهارات القيادة والتخفيف من الأعباء على مدير المدرسة، كما تساهم في بناء بيئة تعليمية متعاونة وداعمة؛ لأن توفير بيئة إيجابية وتعزيز التأزر بين جميع الأطراف يؤدي إلى تعزيز التفاعل الإيجابي والتعلم المستمر داخل المدرسة.

في الختام، فإن تطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية- يمكن أن يسهم بشكلٍ كبيرٍ في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية والأكاديمية للمدرسة.

8. خطوات بناء مجتمعات التعلم

إن مجتمعات التعلم، تختلف في طبيعتها عن المجتمعات الأخرى، حيث تركز على تعلم جميع أفرادها بما فيهم القادة والمعلمين والعاملين، وتعمل على تحسين النمو المهني لهم من أجل تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية ومخرجاتها.

وتتضمن خطوات بناء مجتمعات التعلم الآتي:

- بناء الفريق وتحديد موضوعه ومشكلاته وأهدافه المشتركة.

- تحديد الأشخاص الذين يمتلكون مهارات مميزة، وضمهم إلى الفرق، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات عليهم (Walton, 2022).
- تحديد الإطار العام للعمل، واقتراح أنشطة وقواعد عمل، والطلب من الفريق وضع برنامج عمل يلتزم بتحقيقه.
- توفير الموارد اللازمة.
- تشجيع النمو الفردي من خلال المسؤولية الجماعية في فرق العمل.
- إلزامية المشاركة بمجتمعات التعلم المهنية، واختيار نوع النشاط والأدوار.
- تكليف فرق العمل رسميًا بقرارات موقعة وإبلاغ جميع المعنيين بها وبأهدافها.
- توفير الفرصة للمشاركين للتعرف إلى بعضهم بعضًا، وتكوين الاتجاهات الإيجابية والشعور بالانتماء (Gebauer,2020).
- تأمين وصول المشاركين إلى المعلومات اللازمة لعملهم بسهولة ويسر وفي الوقت المناسب.
- الحرص على وجود قائد الفريق يقود الأنشطة، ويتواصل مع الجهات، ويؤمن الموارد، وينسق اللقاءات، وينظم العلاقات، ويتابع التوثيق والتوصيات (Baier, 2019).

9. دور المعلمين في بناء مجتمعات التعلم

للمعلم دور كبير وأساسي في بناء المجتمع، فإذا تمكن المعلم من نقل خبراته المتعددة بالشكل الجيد إلى طلابه وتنفيذ الجو الصحيح الذي يمكن للطلاب التفاعل فيه مع المعلم- سيتم الخروج بأفضل النتائج الممكنة. فالمعلم هو المنبع الذي يتم من خلاله صب المعرفة في مختلف التخصصات ومختلف المجالات. ففي الوقت الذي يكون فيه المنبع جيد وسليم، يتم انتقال ذلك إلى جميع المجالات والتخصصات؛ مما يعود على المجتمع بالتقدم والرخاء والازدهار.

ويشتمل دور المعلمين في بناء مجتمعات التعلم في الآتي:

- الانخراط في مجتمعات التعلم على مستوى المدرسة، وتكوين مجتمعات تعلم على مستوى الصفوف التي يقومون بتدريسها، وكذلك تشجيع المتعلمين على العمل في فرق تعاونية، وجعل ذلك أساسًا للتعلم.
- تقديم النموذج للمتعلمين في عملية التعلم من خلال توفير بيئة صفية تحترم فيها الأفكار الجديدة وحرية التعبير عنها وتشجيع المزيد منها، وكذلك توفير الفرص المناسبة للمتعلمين للقيام بالمبادأة والمبادرة دون شك في أن ما يقومون به سوف يتم تثمينه وتقديره.

- تشجيع النشاط العقلي والبحث عن كل ما هو ذو قيمة، وكذلك تقدير قيمة التعلم المتميز والوصول بجهود المتعلمين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم (Zulu, 2021).
- تطبيق استراتيجيات تعلم تحث المتعلم على البحث الذاتي والتعلم المستمر.
- رصد وتقييم عملية التعلم باستمرار.
- إقامة علاقات تتسم بالثقة والاحترام مع الطلاب.
- استكشاف المشكلات وحلها بما يلبي احتياجاتهم.
- تشجيع وتعزيز التعلم التعاوني (عبد الرحمن، 2018).

10- إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية

المعلم من أهم أساسيات تقدم المجتمع، فمن خلاله يتم الوصول إلى مراحل النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي. فليس دور المعلم فقط هو توصيل المعلومة الدراسية بل له دور فعال في تكوين الشخصيات الاجتماعية. وتنمية الأخلاق لدى الطلاب التي يتمكنون- من خلالها- الوصول إلى أفضل المكانات العلمية.

وإدراك المعلمين لمجتمعات التعلم يُساعد المدارس الثانوية على بناء مجتمعات تعلم عن طريق

الآتي:

أ- التركيز المستمر على تعلم جميع الطلبة

يجب على المربين أن يتبنوا هذه الأفكار ويلتزموا بها، وذلك من خلال فحص جميع الممارسات والإجراءات والسياسات القائمة، وأن تتأكد من أنها تتوافق مع مستويات عالية للتعلم بالنسبة لجميع الطلبة، ويتوجب أيضاً على جميع الأفراد في المؤسسة أن يتعلموا باستمرار لتحقيق هذا الغرض.

ب- ثقافة تآزرية وجهد جماعي لدعم تعلم الطلبة والأشخاص الراشدين

تستطيع المدارس أن تحقق الغرض الأساسي للتعلم بالنسبة للجميع إذا عملوا على تبني ثقافة تآزرية يعملون فيها معاً، ويتحملون مسؤولية جماعية إزاء تعلم جميع الطلبة (الصالحية، 2018).

ج - التركيز على النتائج لتحسين الممارسات ولضمان التحسين المستمر

يتوجب على المربين أن ينفقوا تعلم الطلبة بشكلٍ روتيني منظم، وأن يستخدموا الأدلة على تعلم الطلبة كي يستجيبوا على الفور للطلبة الذين يواجهون صعوبة في التعلم، ويتعين على المعلمين

والمديرين أن يستخدموا الأدلة لتوجيه الممارسات المهنية الفردية والجماعية لتعزيز التحسين المستمر (Zulu, 2021).

ويمكننا أن نستنتج: أنّ إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم يعزز من تطور البيئة التعليمية في المدارس الثانوية من خلال: التركيز المستمر على تعلم جميع الطلبة، وتبني ثقافة تآزرية. والتركيز على النتائج لتحسين الممارسات يتم لتعزيز تجربة التعلم بين الطلبة وتعزيز تطويرهم الشخصي والأكاديمي. تلك الجهود تؤدي إلى تحقيق أفضل نتائج تعليمية وتعزيز تطور الطلبة بشكلٍ شامل.

ومن خلال استعراض الأدب النظري يتضح لنا مفهوم الدعم التنظيمي المدرك وأشكاله ومظاهره ومستوياته ومحدداته وأهميته وعوامل بناءه وأبعاده، والعوامل المؤثرة في تقدير الدعم التنظيمي المدرك والآثار الناتجة عن الدعم التنظيمي المدرك. وكذلك التحدث عن مفهوم مجتمعات التعلم وأهميتها وأهدافها وسماتها ومبادئها وأبعادها ومبررات تطبيقها وخطوات بناءها ودور المعلمين في بناء مجتمعات التعلم وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية، وتناولنا أيضًا مفهوم القيادة المرتكزة على المبادئ وخصائصها وأنماطها القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية. ويجب التركيز- بشكل خاص- على أهمية إشراك جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية، بدءًا من المعلمين والإدارة وحتى الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. ويتم تسليط الضوء على أهمية توفير بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتفاعل المستمر بين هذه الأطراف. يتم تعزيز هذا الإطار النظري من خلال تسليط الضوء على الفوائد المحتملة لتطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية، مثل: تطوير مهارات القيادة، وتحقيق النمو المهني، وخفض الأعباء على المديرين، وتعزيز البيئة الإيجابية في المدارس.

ثانيًا: الدراسات السابقة

1. دراسات تناولت الدعم التنظيمي المدرك

دراسة مخامرة (2022):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، وكشفت عن الفروق في الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، تبعًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمًا ومعلمة، من معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك، جاء بدرجة مرتفعة، وأيضًا جاء مستوى سلوك الإيثار بدرجة مرتفعة جدًا، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة

بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، وعدم وجود فروق في الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، تبعًا لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

دراسة القرني (2021):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمحافظة العرضيات وعلاقته بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (248) معلمًا ومعلمة المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة القنفذة بالسعودية. وشملت أدوات الدراسة استبانة الدعم التنظيمي المدرك، واستبانة التماثل التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك والتماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة العرضيات.

دراسة المالكي (2019):

والتي هدفت التعرف إلى الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة أضم بالسعودية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى الدعم التنظيمي المدرك بمدارسهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من (873) معلمًا ومعلمة من مدارس التعليم العام بمحافظة أضم. وشملت أدوات الدراسة استبانة الدعم التنظيمي المدرك، واستبانة الالتزام التنظيمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه: المسحي، والارتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة الدعم التنظيمي المدرك والالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة أضم.

دراسة الجريفاني (2019):

والتي هدفت التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة بالسعودية من وجهة نظر المعلمات، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق استبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة لديه من (1771) معلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بواقع (317) معلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة جاء بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات

معلمات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة حول الدعم التنظيمي ترجع لاختلاف التخصص العلمي وسنوات الخبرة، وتوجد فروق دالة إحصائية في الدعم التنظيمي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات ترجع لاختلاف الدورات التدريبية.

دراسة فاروقي (Farooqi, 2019):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بأداء معلمي المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (230) من معلمي المدارس الثانوية العاملين في باكستان، وشملت أدوات الدراسة استبانة الدعم التنظيمي المدرك، واستبانة أداء معلمي المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي المدرك وأداء معلمي المدارس الثانوية.

دراسة أريا (Aria, 2019):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير الوساطة لرأس المال النفسي والدعم التنظيمي المتصور على العلاقة بين القيادة الحقيقية ونية البقاء. تم إجراء مسح لعينة من المعلمين المختارين عشوائياً العاملين في المدارس الثانوية في طهران. حيث استخدمت تقنية نمذجة المعادلة الهيكلية لاختبار النموذج المفترض. أشارت النتائج إلى أن القيادة الحقيقية تؤثر بشكل كبير على نية المعلمين في البقاء، ورأس المال النفسي، والدعم التنظيمي المتصور، وكان لكل من الدعم التنظيمي المتصور ورأس المال النفسي تأثير مباشر إيجابي كبير على نية البقاء. تم العثور على تأثير القيادة الحقيقية على نية البقاء بوساطة رأس المال النفسي للمعلمين والدعم التنظيمي المتصور. توضح هذه الدراسة كيف يمكن للقيادة تعزيز نية المعلمين في البقاء من خلال تطبيق القيادة الحقيقية، وتوليد رأس المال النفسي وخلق بيئة داعمة.

دراسة العنزي (2018):

والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، وتكون مجتمع الدراسة من (407) من المعلمين والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن/السعودية، وشملت أدوات الدراسة استبانة الدعم التنظيمي المدرك، واستبانة المواطنة التنظيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدعم التنظيمي بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاءت بدرجة إدراك (عالية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)، وتوجد علاقة ارتباطية طردية موجبة عالية القيمة وذات دلالة إحصائية بين درجة مستوى الدعم

التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات.

دراسة العبد اللطيف (2018)

تناولت الدراسة التعرف إلى علاقة الدعم التنظيمي بمستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة بالسعودية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك في مدارسهم، ومستوى الاستغراق الوظيفي لديهم والتي تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وجرى اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المكون (1994) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة، وقد تمثلت العينة النهائية بـ (346) استبانة صالحة للتحليل، أي بنسبة (16.1%) من مجتمع الدراسة.

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم التنظيمي جاء بدرجة متوسطة لدى معلمي مدارس الثانوية بمدينة بريدة، وأن مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف "الجنس، المؤهل العلمي"، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى الاستغراق الوظيفي لديهم تعزى لاختلاف الجنس والمؤهل العلمي.

دراسة العنزي والقرني (2018):

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة حفر الباطن من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة حفر الباطن بالسعودية وحول إدراكهم للدعم التنظيمي في مدارسهم وحول تقديرهم لمستوى مواطنيتهم التنظيمية والتي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة من العينة العشوائية البسيطة البالغ عددها (407) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدعم التنظيمي بالمدارس

الثانوية في محافظة حفر الباطن جاءت بدرجة إدراك (عالية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفي جميع الأبعاد، كما جاء مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة توافر (عالية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفي جميع أبعاده، وأظهرت الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة عالية القيمة وذات دلالة إحصائية بين درجة مستوى الدعم التنظيمي المدرك ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات.

دراسة تركمان (Türkmen, 2017):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة آثار سلوك القيادة الخدمية لمديري المدارس الثانوية على الالتزام التنظيمي للمعلمين. شارك في الدراسة 438 معلمًا بمدارس مدرسة ثانوية. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصائيات الوصفية مثل النسبة المئوية والتكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتقنيات الإحصائية الأخرى مثل ANOVA و T-Test وتحليل الانحدار. وفقًا لنتائج الدراسة، تبين بعض السلوكيات الإدارية والتمكينية والتسامح المتواضعة والمسؤولية لدى مديري المدارس. تبين أن مستوى تكيف المعلمين مع الالتزام التنظيمي معتدلاً ووجد أنه على مستوى عالٍ في البعد الفرعي للتحديد والاستيعاب. لم تختلف آراء المعلمين حول الالتزام التنظيمي باختلاف الجنس أو الحالة الاجتماعية أو الأقدمية. لم تختلف آراء المعلمين عن مديري المدارس حول سلوكيات القيادة الخدمية وفقاً لحالتهم الاجتماعية، ولكنها اختلفت وفقاً لجنسهم وأقدميتهم.

التعلق على الدراسات السابقة التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك

– جميع الدراسات السابقة قامت بدراسة الدعم التنظيمي المدرك نحو متغير معين إلا أنها اختلفت في المتغيرات: سلوك الإيثار مخامرة (2022)، التماثل التنظيمي القرني (2021)، الالتزام التنظيمي المالكي (2019)، أداء معلمي المدارس الثانوية فاروقي (Farooqi, 2019)، المواطنة التنظيمية العنزي (2018)، سلوك الاستغراق الوظيفي العبد اللطيف (2018)، سلوك المواطنة العنزي والقرني (2018).

– اتفقت معظم الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها لعينة من المعلمين كدراسة مخامرة (2022)، القرني (2021)، الجريفاني (2019)، المالكي (2019)، فاروقي (Farooqi, 2019)، العنزي (2018)، العبد اللطيف (2018)، العنزي والقرني (2018).

– اختلفت البيانات التي أجريت فيها الدراسات السابقة التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك. فبعض الدراسات أجريت في البيئات الأجنبية كدراسة فاروقي (Farooqi, 2019)، والبعض الآخر من الدراسات أجريت في البيئات العربية كدراسة مخامرة (2022)، القرني (2021)،

الجريفاني (2019)، المالكي (2019)، العنزي (2018)، العبد اللطيف (2018)، العنزي ، القرني (2018).

- جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.
- جميع الدراسات السابقة لم تطبق داخل فلسطين أو تتبع عينتها لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

2. دراسات تناولت القيادة المرتكزة على المبادئ

دراسة عيسى (2021):

والتي هدفت التعرف إلى دور القيادة المرتكزة على المبادئ في التميّز المؤسسي تجاه المجتمع "دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الطائف بالسعودية، وتكون مجتمع الدراسة من (384) معلماً ومعلمة بالمدارس الحكومية بمحافظة الطائف، وشملت أدوات الدراسة قائمة استقصاء دور القيادة المرتكزة على المبادئ في التميّز المؤسسي تجاه المجتمع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول توافر أبعاد القيادة المرتكزة على المبادئ بين المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية الحكومية طبقاً للعمر، والمستوى الوظيفي، باستثناء بُعدي المستوى الشخصي والالتزام بالعمل كمؤسسة مسؤولة بالمجتمع بحسب المؤهل والخبرة.

دراسة يونسال (2021, Unsal):

والتي هدفت التعرف إلى القيادة الخادمة للمديرين وعلاقتها بظاهرة الاغتراب للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (484) معلماً بالمدارس الابتدائية والثانوية بتركيا، وشملت أدوات الدراسة استبانة القيادة الخادمة للمديرين، واستبانة ظاهرة الاغتراب للمعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنموذجات القيادة الخادمة للمشاركين تجاه مديرهم كانت عالية، ومستويات الاغتراب الوظيفي كانت ضعيفة، واختلفت أنموذجات القيادة الخادمة من حيث موقع مدرسة المعلمين، وطريقة تعيين مديرهم، ونوع مدرستهم، وعدد المعلمين في مدرستهم ومتغير حالتهم الاجتماعية.

دراسة رونسيس فاليس (2021, Roncesvalles):

والتي هدفت التعرف إلى القيادة الجديرة بالثقة والالتزام التنظيمي وعلاقتهم بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً في الفلبين، وشملت أدوات الدراسة استبانة القيادة الجديرة بالثقة، واستبانة الالتزام التنظيمي، واستبانة المواطنة التنظيمية، واستخدمت

الدِّراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين القيادة الجديرة بالثقة والالتزام التنظيمي للمعلمين، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين القيادة الجديرة والمواطنة التنظيمية للمعلمين، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الالتزام التنظيمي والمواطنة التنظيمية للمعلمين.

دراسة سيفا فيكرمان (Siva Vikaraman, 2021):

والتي هدفت التعرف إلى ممارسات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالثقة في القائد لدى قادة المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين في ماليزيا، وتكونت عينة الدِّراسة من (438) معلماً من معلمي المدارس العامة في ماليزيا، وشملت أدوات الدِّراسة استبانة ممارسات القيادة الأخلاقية، واستبانة الثقة في القائد، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أن مديري المدارس في جميع المدارس العامة ماليزيا مارسوا قيادة أخلاقية عالية، وكان مستوى ثقة المعلمين في المديرين مرتفعة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين القيادة الأخلاقية وثقة المعلمين في مديريهم.

دراسة الدويحي (Al-Dhuwaihi, 2021):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادة الأصيلة بين قادة المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين مع الكشف أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين درجة ممارسة القيادة الأصيلة تعزى لعدد سنوات الخبرة و / أو التخصص و / أو المرحلة الدراسية. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي حيث تكون مجتمع الدِّراسة من المعلمين باختيار عينة عشوائية طبقية قوامها 351 معلمة من السعودية. تكون الاستبيان المستخدم من أربعة محاور رئيسية تضمنت عناصر القيادة الأصيلة الأربعة: الوعي الذاتي، والشفافية العلانية، والمنظور الأخلاقي الداخلي، والمعالجة المتوازنة. أشارت النتائج إلى وجود درجة عالية من ممارسة الأبعاد الأربعة للقيادة الأصيلة بين القادة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول درجة الممارسة القيادية الأصيلة بين قادة المدارس الحكومية تعزى لعدد سنوات الخدمة لصالح المعلمين الذين تراوحت سنوات خدمتهم بين 5 و 10 سنوات وكذلك المستوى الأكاديمي لصالح معلمي المرحلة المتوسطة.

دراسة دافيدسون (Davidson, 2019):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تجارب المشرفين في المناطق الريفية في شرق تكساس لتطبيق القيادة المرتكزة على المبادئ، وتكون مجتمع الدراسة من (10) من مدراء من المناطق الريفية في شرق تكساس، وشملت أدوات الدراسة قائمة تجارب المشرفين في المناطق الريفية لتطبيق القيادة المرتكزة على المبادئ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق القيادة المرتكزة على المبادئ يساعد المشرفين على أن يصبحوا قادة فعالين في مناطقهم، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الجديرة بالثقة أساس القيادة التي تركز على المبادئ.

دراسة قاسم (2019):

والتي هدفت التعرف إلى مدى تمكين المديرين من مهارات القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمي المدارس بمحافظة جدة بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم من معلمي التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مناطق تعليمية مختلفة بمحافظة جدة، وشملت أدوات الدراسة استبانة تمكين المديرين من مهارات القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمي المدارس بمحافظة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة ممارسة عالية لسماوات وخصائص القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس من وجهة نظر أفراد العينة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مدى ممارسة مديري المدارس لسماوات القيادة التحويلية تعزي إلى: (المؤهل، ونوعه، المرحلة الدراسية، نوعية التعليم، سنوات الخبرة).

دراسة الجهني (2019):

والتي هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بشرق مدينة الرياض، وتحديد المقترحات التي من شأنها تحسين إدارة هذه المدارس باستخدام مدخل القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (246) معلمة بالمدارس الثانوية الحكومية بشرق مدينة الرياض، وشملت أدوات الدراسة استبانة مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بشرق مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بشرق مدينة الرياض جاء بدرجة (عالية)، وتم وضع نموذج مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة.

دراسة الشتوي (2017):

والتي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلميه. والتعرف على الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسه مديريهم للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، نظام الدراسة)، وتكونت عينة الدراسة من (367) معلماً من معلمي مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في التعليم العام بمنطقة الرياض، وشملت أدوات الدراسة استبانة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير سنوات الخدمة، وباختلاف متغير نظام الدراسة.

التعلق على الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المرتكزة على المبادئ

جميع الدراسات السابقة قامت بدراسة القيادة المرتكزة على المبادئ، أو نمط معين من أنماط القيادة المرتكزة على المبادئ: القيادة المرتكزة على المبادئ عيسى (2021)، القيادة الخادمة يونسال (Unsal, 2021)، القيادة الجديرة بالثقة رونسيس فاليس (Roncesvalles, 2021)، القيادة الأخلاقية سيفا فيكرمان (Siva Vikaraman, 2021)، القيادة الأصيلة الدويحي (AI-Dhuwaihi, 2021)، القيادة المرتكزة على المبادئ دافيدسون (Davidson, 2019)، القيادة التحويلية قاسم (2019)، القيادة الخادمة الجهني (2019)، القيادة الأخلاقية الشتوي (2017).

- اتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها لعينة من المديرين والمعلمين كدراسة عيسى (2021)، دافيدسون (Davidson, 2019)، قاسم (2019)، يونسال (Unsal, 2021)، الجهني (2019)، رونسيس فاليس (Roncesvalles, 2021)، سيفا فيكرمان (Siva Vikaraman, 2021)، الدويحي (AI-Dhuwaihi, 2021) الشتوي (2017).
- اختلفت البيانات التي أجريت فيها الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المرتكزة على المبادئ فبعض الدراسات أجريت في البيئات الأجنبية كدراسة يونسال (Unsal, 2021)، رونسيس فاليس (Roncesvalles, 2021)، سيفا فيكرمان (Siva Vikaraman, 2021)، دافيدسون (Davidson, 2019)، والبعض الأخر من الدراسات أجريت في البيئات العربية

كدراسة عيسى (2021)، الدويحي (Al-Dhuwaihi, 2021)، قاسم (2019)، الجهني (2019)، الشتوي (2017).

- جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.
- جميع الدراسات السابقة لم تطبق داخل فلسطين.

3. دراسات تناولت مجتمعات التعلم

دراسة والتون (Walton, 2022):

والتي هدفت التعرف إلى أهمية مجتمعات التعلم للتعليم الشامل، وتكون مجتمع الدراسة من مدرستين ريفيتين في أستراليا ومدرسة شبه حضرية في جنوب إفريقيا تضم (3) مديريين مدارس، و(313) معلم ومعلمة. وشملت أدوات الدراسة استبانة أهمية مجتمعات التعلم للتعليم الشامل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مجتمعات التعلم ودرجتها الكلية بين فئة مديري المدارس وفئة المعلمين وكانت الفروق لصالح فئة مديري المدارس، وأوضحت الدراسة أنه يمكن إحداث تغيير في مجتمعات التعلم من خلال إعادة صياغة المعرفة والتعلم عبر الحدود.

دراسة زولو (Zulu, 2021):

والتي هدفت التعرف إلى دراسة حالة لمجتمعات تعلم المعلمين في جنوب إفريقيا، وتكون مجتمع الدراسة من مجتمع مديري المدارس البالغ (210) مدير مدرسة، وعينة تكونت من (112) معلمًا ومعلمة، وشملت أدوات الدراسة استبانة دراسة حالة لمجتمعات تعلم المعلمين في جنوب إفريقيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مجتمعات التعلم ودرجتها الكلية بين فئة مديري المدارس وفئة المعلمين وكانت الفروق لصالح فئة مديري المدارس.

دراسة عبد الباري (2020):

هدفت للتعرف إلى بناء أنموذج مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، وتكون مجتمع الدراسة من مجتمع المختصين البالغ (40) مختصًا تربويًا، ومجتمع مديري المدارس البالغ (127) مدير مدرسة، وعينة عشوائية طبقية تكونت من (324) معلم ومعلمة، وشملت أدوات الدراسة استبانة لتشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في جميع أبعاد واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية ودرجتها الكلية بين فئة مديري المدارس وفئة المختصين التربويين وكانت الفروق لصالح فئة مديري المدارس.

دراسة الخريمي (2020):

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (432) معلمة مرحلة ثانوية من (30) مدرسة حكومية، وشملت أدوات الدراسة استبانة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب المسح والمقارنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة جاهزية البنية التنظيمية، والموارد البشرية لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة جاءت بدرجة (أوافق)، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين درجة جاهزية البنية التنظيمية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي لصالح مدارس جنوب جدة، ووجود فروق دالة بين درجة جاهزية الموارد البشرية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي لصالح مدارس شمال جدة.

دراسة الزايد (2018):

والتي هدفت التعرف إلى تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والكيفية التي يتم بها هذا التأثير، وتكونت عينة الدراسة من (16) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض، وشملت أدوات الدراسة استبانة الممارسة التأملية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية، وكان من أهم العوامل الداعمة لهذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي؛ وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها؛ والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات.

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت مجتمعات التعلم

– جميع الدراسات السابقة قامت بدراسة مجتمعات التعلم نحو متغير معين إلا إنها اختلفت في المتغيرات: التعليم الشامل والتون (Walton, 2022)، تعلم المعلمين زولو (Zulu, 2021)، مدارس وكالة الغوث الدولية عبد الباري (2020)، المدارس الثانوية الحكومية الخريمي (2020)، الممارسة التأملية الزايد (2018).

– انفتحت معظم الدِّراسات مع الدِّراسة الحالية في تناولها لعينة من المعلمين كدراسة والتون (Walton, 2022)، زولو (Zulu, 2021)، عبد الباري (2020)، الخريمي (2020)، الزايد (2018).

– اختلفت البيئات التي أُجريت فيها الدِّراسات السابقة التي تناولت مجتمعات التعلم فبعض الدِّراسات أُجريت في البيئات الأجنبية كدراسة والتون (Walton, 2022)، زولو (Zulu, 2021)، والبعض الآخر من الدِّراسات أُجريت في البيئات العربية كدراسة عبد الباري (2020)، الخريمي (2020)، الزايد (2018).

– جميع الدِّراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.

– جميع الدِّراسات السابقة لم تطبق داخل فلسطين ماعدا دراسة عبد الباري (2020).

ثالثاً: التعقيب العام على الدِّراسات السابقة:

– تعددت الدِّراسات التي تناولت كل من الدعم التنظيمي المدرك، والقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم، لكن لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك و ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية: أ نموذج مقترح.

– معظم الدِّراسات السابقة كانت العينة من المديرين والمعلمين.

– توفر هذه الدراسات للبحوث المستقبلية التي تركز على دراسة العلاقة بين مجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ- نظرة شاملة حول كيفية تأثير التفاعل بين هذه العوامل على بيئة التعلم في المدارس الثانوية.

– إنه لفهم أفضل للتحديات والفرص المتعلقة بمجتمعات التعلم- من الضرورة اعتماد منهجيات بحث متنوعة بما في ذلك الدِّراسات المقارنة بين البيئات العربية والأجنبية.

– يمكن لهذه الدراسات أن توفر إرشادات قيِّمة لتطوير استراتيجيات التعلم الجماعي وتعزيز البيئات التعليمية داخل فلسطين بإجراء دراسات؛ لفهم تأثير مجتمعات التعلم في هذا السياق الخاص.

أفادت الدراسات السابقة الدِّراسة الحالية في التالي:

– إثراء الإطار النظري للدِّراسة الحالية من حيث التعرف على مفهوم كُلاً من الدعم التنظيمي المدرك، والقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم.

– الاستفادة من الدراسات السابقة في طريقة اختيار منهج الدراسة وتحديد العينة واستخدام أداة الدراسة الحالية من حيث عباراتها ومجالاتها ومقاييس تدرج الإجابات وكيفية التطبيق وتحديد إجراءاتها المنهجية وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها والإفادة من بعض المراجع المستندة عليها.

ما تميزت به الدراسة الحالية: من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين:

- أنه لا توجد دراسة تناولت علاقة الدعم التنظيمي المدرك بممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية- على حسب علم الباحثة.

- أنها تساهم مساهمة قيمة في مجال البحث حول مجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ في المدارس الثانوية، ويمكن إيجازها في النقاط الآتية :

- توفر رؤية شاملة حول علاقة المجتمعات التعليمية والقيادة المرتكزة على المبادئ باستخدام المنهج الوصفي والاعتماد على المنهجيات الكمية والنوعية للتحليل
- تسهم إسهاماً مهماً في فهم التحديات والفرص المحلية المتعلقة بمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ داخل البيئة الفلسطينية.
- توفير نتائج مفصلة ومحددة تساهم في فهم عميق للتحديات والفرص التي تواجهها المدارس الثانوية في السياق الفلسطيني.
- تقديم نموذج مقترح للعلاقة بين مجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين وتساهم في توفير إطار مفيد لفهم كيفية تأثير تلك المتغيرات على البيئة التعليمية والتعلم في المدارس الثانوية بفلسطين.

الفجوة البحثية

– تم بيان الفجوة البحثية من خلال نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية وأوجه الشبه والاختلاف بشكل أكثر تفصيلاً لإظهار عمق الدراسة الحالية وأصالتها العلمية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم جدول الفجوة البحثية على النحو الآتي:

– جدول (1): الفجوة البحثية للدراسة

نوع الفجوة البحثية	الدراسات السابقة	بيان الفجوة البحثية	ما تميز به الدراسة الحالية
الفجوة المعرفية	-لم تتناول الدراسات السابقة العلاقة بين الدعم	لا يوجد أي دراسة محلية أو عربية- في حدود علم	بحثت الدراسة الحالية العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك

<p>والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الحكومية الثانوية في مديرتي التربية والتعليم: في مديرية رام الله والبيرة، ومديرية بيت لحم، لبيان أهميته في الإدارة المدرسية بشكلٍ خاص.</p> <p>إضافة لاقتراح الدراسة لأنموذج يربط الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين و القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية.</p>	<p>الباحثة- تناولت متغيرات الدراسة الثلاثة معًا.</p>	<p>التنظيمي المدرك للمعلمين والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية.</p> <p>لم تقترح الدراسات السابقة أنموذجًا يحدد العلاقات بين الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين و القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية</p>	
<p>اقتصرت تطبيق الدراسة الحالية على المدارس الحكومية الثانوية في مديرتي التربية والتعليم: في مديرية رام الله والبيرة ومديرية بيت لحم، بمتغيرات مختلفة عن الدراسات السابقة</p>	<p>لم تحمل أي من الدراسات السابقة- في حدود علم الباحثة- نفس عنوان الدراسة الحالية ونفس المتغيرات (الدعم التنظيمي المدرك، والقيادة المرتكزة على المبادئ، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم)، وتطبيقها على المدارس الثانوية في فلسطين.</p>	<p>تنوع تطبيق الدراسات السابقة من حيث المنطقة الجغرافية، حيث شملت الدول الأجنبية والعربية وفلسطين.</p>	<p>الفجوة المكانية</p>
<p>تناولت الدراسة الحالية سرد المفاهيم والخصائص ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة والتي تعزز إمكانية ربط المتغيرات لتوضيح الجانب النظري للدراسة الحالية.</p>	<p>لم تعثر الباحثة- حسب إمكانياتها البحثية- على دراسات سابقة شملت متغيرات الدراسة الثلاثة معًا بنفس أبعاد الدراسة ومجالاتها.</p>	<p>تناولت الدراسات السابقة العربية والأجنبية البحث في متغيرات الدراسة المتمثلة في (الدعم التنظيمي المدرك، والقيادة المرتكزة على المبادئ،</p>	<p>الفجوة النظرية</p>

		وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم).	
اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المختلط، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات الأولية	لا يوجد أي من الدراسات السابقة تحمل نفس عنوان الدراسة الحالية ونفس متغيراتها، وقامت الباحثة بجمع البيانات من المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.	اعتمدت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي المسحي الارتباطي، كما اعتمدت الدراسات السابقة في معظمها على الاستبانة في جمع البيانات.	الفجوة المنهجية
طبقت الدراسة الحالية على المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.	لا يوجد أي من الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة، طبقت على المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.	تنوع تطبيق الدراسات السابقة على المدارس باختلاف مراحلها التعليمية والجامعات.	الفجوة التطبيقية
اقتصرت تطبيق الدراسة الحالية على عام 2023.	لم تطبق أي من الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة في عام 2023.	تنوع تطبيق الدراسات السابقة من حيث الفترة الزمنية.	الفجوة الزمانية

– **تمكنت الباحثة من تحديد الفجوة البحثية بشكل واضح اعتماداً على ما تم تبيانه في الدراسات السابقة، وما اتصف بالضعف وعدم الشمولية في إطار تلك الدراسات، وهو ما ركزت عليه الباحثة وتم تغطيته في إطار الدراسة الحالية، وهو ما تم إيضاحه من خلال التعقيب على الدراسات السابقة التي أظهرت الإسهامات الفكرية التي تناولتها تلك الدراسات وما اتفقت به الدراسة الحالية مع هذه الدراسات، إضافة لجوانب الاختلاف معها وما تميزت به الدراسة الحالية كجانب من جوانب البحث العلمي، والذي تم عمله على شكل فجوة بحثية بأبعاد متنوعة أظهرت عمق الدراسة الحالية وأصالتها العلمية.**

بناءً على نتائج الدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه والفجوة البحثية، تم عرض الإطار المقترح للدراسة ومتغيراتها، والتي تتضمن:

– **المتغير الأول:** ويتمثل في القيادة المرتكزة على المبادئ، والذي يشتمل على أربعة أبعاد، هي (القيادة التحويلية- القيادة الخادمة- القيادة الجديرة بالثقة- القيادة الأخلاقية).

- **المتغير الثاني:** ويتمثل في الدعم التنظيمي المدرك، والذي يشتمل على ستة أبعاد، هي (سلوك القادة لمساندة المرؤوسين- المشاركة في اتخاذ القرارات- دعم وتأكيد الذات- الحوافز- الهيكل التنظيمي- نمط الاتصال).
 - **المتغير الثالث:** ويتمثل في مجتمعات التعلم، والذي يشتمل على خمسة أبعاد، هي (القيادة التشاركية الداعمة- الرؤية والقيم المشتركة- التعلم والتطبيق الجماعي- الممارسات الشخصية المشتركة- الظروف الداعمة).
- وفي الفصل التالي سيتم عرض منهجية الدراسة وإجراءاتها.

الفصل الثالث

منهج الدّراسة وإجراءاتها

- أولاً: منهج الدّراسة
- ثانياً: مجتمع الدّراسة
- ثالثاً: عينة الدّراسة
- رابعاً: أدوات الدّراسة
- خامساً: تطبيق أداة الدّراسة
- سادساً: إجراءات الدّراسة
- سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث منهج الدّراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل إجراءات تطبيق الدّراسة الميدانية؛ وتوضيح المنهج المتبع، والمجتمع وخصائص العينة المختارة وطريقة اختيارها، وأدوات الدّراسة وخطوات تطبيقها وصدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة.

أولاً: منهج الدّراسة

تقتضي طبيعة الدّراسة الحالية بأسئلتها وأهدافها استخدام المنهج المختلط (الكمي والكيفي)، والذي يقدم وصفاً للظاهرة التي يُراد بحثها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، بحيث يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه كيفياً من خلال وصف الظاهرة، وتوضيح خصائصها أو يعبر عنه كمياً من خلال وصفها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (حسن، 2013).

ثانياً: مجتمع الدّراسة

قامت الباحثة بالحصول على معلومات عن طريق مديرتي التربية والتعليم: في مديرية رام الله والبيرة، ومديرية بيت لحم، وتكون المجتمع الأصلي للدّراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية بالمديريتين بفلسطين البالغ عددهم (1697) معلماً ومعلمة.

ثالثاً: عينة الدّراسة

تم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، وتطبق هذه العينة عندما يصعب تطبيق الاختيار الفردي- إما لكثرة المفردات أو صعوبة الوصول لهم- نظراً لتوزعهم في مناطق جغرافية متعددة (العساف، 2016)، وفي هذه الحالة يتم اللجوء لهذه العينة بأسلوب المراحل المتعددة حيث يتم الاختيار على مستويات متعددة تبدأ بالمستويات العامة إلى المستويات الخاصة ويتم اختيار المفردات من كل مستوى بالطريقة العشوائية البسيطة أو المنتظمة (حسن، 2013).

وتلخصت العينة العنقودية العشوائية بدراستنا بأخذ عينة من عدة مدارس حكومية ثانوية من مديرية رام الله و البيرة، ومديرية بيت لحم، وتطبيق أداة الدّراسة على عينة من معلمي هذه المدارس حيث تمثلت عينة الدّراسة الحالية بـ (300) معلماً ومعلمة من معلمين المرحلة الثانوية في مديرية رام الله والبيرة ومديرية بيت لحم. ويوضح جدول (2) توزيع أفراد عينة الدّراسة على متغيراتها الديموغرافية.

جدول (2): خصائص عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

نوع المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	99	33%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	102	34%
	من 10 سنوات إلى أكثر	99	33%
المؤهل العلمي	المجموع	300	100%
	دبلوم	100	33.33%
	بكالوريوس	99	33%
	ماجستير فأعلى	101	33.66%
المديرية التعليمية	المجموع	300	100%
	رام الله والبيرة	150	50%
	بيت لحم	150	50%
	المجموع	300	100%

يتضح من الجدول (2) أن 33% من المشاركين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، بينما يبلغ 34% منهم خبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، و33% يمتلكون خبرة تزيد عن 10 سنوات، كما يوضح المشاركون حسب مستوى التعليم والمؤهل العلمي يبين أن 33.33% من العينة مؤهلها دبلوم، بينما يحمل 33% درجة البكالوريوس، و33.66% حاصلين على درجة الماجستير أو أعلى. وأن توزيع المشاركين حسب المديرية التعليمية التي يعملون فيها (50% من المشاركين يعملون في مديرية تعلم رام الله والبيرة، بينما يعمل النصف الآخر من العينة في مديرية تعلم بيت لحم).

وتستنتج الباحثة: أن أفراد العينة يتمتعون بتوزيع متوازن نسبياً بين الأفراد ذوي خبرة قليلة وأولئك ذوي خبرة أكثر. وهذا يشير إلى توفر تنوع في الخبرات بين المشاركين في الدراسة، بينما توجد نسب متساوية نسبياً لحملة الدبلوم، والبكالوريوس، وحملة الماجستير أو أعلى. وهذا يدل على أن التوزيع تم بطريقة متوازنة للمؤهلات التعليمية بين المشاركين، ويوضح أن العينة التي تم اختيارها من مديرتي التعليم رام الله والبيرة، وبيت لحم- تتمثل تنوعاً جيداً في البيئات التعليمية المختلفة.

يمكن الاستنتاج من الجدول (2) أن العينة المدروسة في الدراسة- تتمتع بتوزيع متوازن وتنوع فيما يتعلق بالخبرات والمؤهلات التعليمية والبيئات التعليمية.

رابعًا: أدوات الدِّراسة

ولتحقيق أغراض الدِّراسة تم إعداد أدوات الدِّراسة، والتي تلخصت بالمقابلة وباستبانة واحدة، مقسمة إلى ثلاثة أجزاء، على النحو الآتي:

1- جزء الاستبانة الخاص بالدعم التنظيمي المدرك للمعلمين

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدِّراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدِّراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدِّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسة. ولقد تكونت أداة الدِّراسة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدِّراسة مثل: سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المديرية التعليمية.

القسم الثاني: وهو يتكون من (60) فقرة مقسمة على ستة محاور ولكل منها 10 فقرات. والمحاور هي سلوك القادة لمساندة المرؤوسين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ودعم وتأكيد الذات، والحوافز، والهيكل التنظيمي، ونمط الاتصال.

• صدق أداة الدِّراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2016)، كما يقصد بالصدق "شمول أداة الدِّراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدِّراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

1- الصدق الظاهري: ويقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة الاستبانة ظاهريًا للغرض التي وضعت من أجله، من خلال الفحص المبدئي لمحتوى الاستبانة (خطاب، 2007)، وقد راعت الباحثة ما يأتي:

أ- وضوح تعليمات الاستبانة.

ب- صلاحية العبارات التي تهدف الاستبانة لقياسها.

ج- إمكانية طبع الاستبانة وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها بسهولة ويسر.

2- صدق المحكمين: حيث عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين ملحق (1) من أساتذة أصول التربية، والإدارة التربوية، بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة المحكمين إلى بعض الملاحظات والتي تم تعديلها في ضوء آرائهم، وكان من أهمها تعديل بعض

الصياغات، وعدم استبعاد لأي عبارة من عبارات الاستبانة، هذا وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه (الدعم التنظيمي المدرك)، وقد اعتمدت الباحثة موافقة السادة المحكمين على العبارات بنسبة 80% فأكثر، وهناك بعض العبارات تم إعادة صياغتها، وهي موضحة في جدول (3).

جدول (3): العبارات التي اتفق المحكمون على إعادة صياغتها في الاستبانة

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	المحور الذي تنتمي إليه
1	تراعي إدارة المدرسة قيمي وأهدافي الشخصية.	تراعي إدارة المدرسة أهدافي الشخصية.	سلوك القادة لمساندة المرؤوسين
2	تشرح إدارة المدرسة القرارات ويتم تزويدهم بتفاصيل إضافية للإجابة عن كافة الاستفسارات.	تشرح إدارة المدرسة القرارات للمعلمين.	سلوك القادة لمساندة المرؤوسين
3	تضع إدارة المدرسة اقتراحات المرؤوسين موضع التنفيذ وتهتم بها.	تضع إدارة المدرسة اقتراحات المرؤوسين موضع التنفيذ.	المشاركة في اتخاذ القرارات
4	تأخذ إدارة المدرسة عادة بأفكاري وآرائي.	تأخذ إدارة المدرسة ما أمكن بأفكاري وآرائي.	المشاركة في اتخاذ القرارات
5	أشعر أن إدارة المدرسة تقدر مساهماتي في نموها.	أشعر أن إدارة المدرسة تقدر إسهامي في نموها.	دعم وتأكيد الذات
6	يوجد بين إدارة المدرسة والعاملين ثقة وفهم متبادل.	يوجد بين إدارة المدرسة والعاملين الثقة والفهم متبادل.	دعم وتأكيد الذات
7	تحرص إدارة المدرسة على تقديم الحوافز للمعلمين.	تحرص إدارة المدرسة على تقديم المحفزات للمعلمين.	الحوافز
8	تحرص إدارة المدرسة على منح امتيازات للمعلمين المتميزين.	تضع إدارة المدرسة امتيازات للمعلمين المتميزين.	الحوافز
9	خطوط السلطة في الهيكل التنظيمي الحالي واضحة.	تعد خطوط السلطة في الهيكل التنظيمي الحالي واضحة.	الهيكل التنظيمي
10	أستطيع أن أنفذ كل المسؤوليات والصلاحيات المخولة لي في الهيكل التنظيمي للمدرسة.	أمتلك القدرة لتنفيذ كل المسؤوليات والصلاحيات المخولة لي.	الهيكل التنظيمي
11	نظام الاتصالات في الهيكل الحالي يشجع على تقديم الآراء والمقترحات.	يشجع نظام الاتصالات في الهيكل الحالي على تقديم الآراء والمقترحات.	نمط الاتصال

يتضح من الجدول (3) اتفاق المحكمين على العبارات التي تم إعادة صياغتها في الاستبانة ويبين العبارات قبل التعديل وبعد التعديل بالإضافة إلى المحور الذي تنتمي إليه كل عبارة. ويبين

تغييرات محتوى العبارات والتحسينات التي أدخلت عليها؛ لجعلها أكثر وضوحًا ودقة وتفصيلًا . بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام تدرّيج محدد (كبير جدًا- كبير- متوسط- قليل- قليل جدًا) لتقييم استجابات المبحوثين بعد تعديل العبارات- فيظهر الجدول كيف تم تعديل العبارات بحيث تعكس بشكل أفضل واقع التجربة الميدانية للمعلمين وتوفر تصورًا أكثر دقة للحالة المدرسية. وفيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي للاستبانة، فقد تم التحقق منه من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 120 معلمًا ومعلمة.

وتفسر الباحثة أن هذا التطبيق تم للتأكد من أن الأسئلة والعبارات ذات الصلة تعطي نتائج متسقة ومتماسكة- مما يزيد من موثوقية الاستبانة ونتائجها.

3- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (120) معلمًا ومعلمة، كما يأتي:

(1) حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد التابع لها:
جدول (4): معاملات الارتباط بين عبارات استبانة الدعم التنظيمي ودرجات الأبعاد كل بُعد على حدة

سلوك القادة لمساندة المرؤوسين	المشاركة في اتخاذ القرارات	دعم وتأكيذ الذات	الحوافز	الهيكل التنظيمي	نمط الاتصال
معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10

(*) دالة عند مستوى (0.05)

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل بُعد تراوحت ما بين (0.358)، و(0.875) وجميعها دال إحصائياً ومعاملات الارتباط بين عبارات استبانة (الدعم التنظيمي ودرجات الأبعاد الفرعية المختلفة). وتم حساب هذه المعاملات لقياس العلاقة بين كل من العبارات ودرجات الأبعاد؛ مما يوفر فهماً لقوة واتجاه العلاقة بين كل عبارة والأبعاد الفرعية المختلفة. تم استخدام الرموز () و (**) للدلالة على مستوى الدالة، حيث تعني () أن الدالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 وتعني (**) أن الدالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01. وهذا يوضح أن القيم الموجودة في الجدول (4) تشير إلى قوة العلاقة بين كل عبارة في الاستبانة وكل بُعد فرعي. فالقيم العالية تشير إلى علاقة إيجابية قوية بين العبارة والبعد، بينما القيم المنخفضة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة أو عدم وجود علاقة بينهما، كما تمثل الأرقام العشرية الموجبة القيم الإيجابية، في حين تمثل الأرقام العشرية السالبة القيم السلبية؛ وهذا يشير إلى أن القيم المقاربة إلى 1 تربطهم علاقة مباشرة وقوية بين العبارة والبعد المحدد.

وتستنتج الباحثة من الجدول (4): أن معاملات الارتباط بين عبارات استبانة الدعم التنظيمي ودرجات الأبعاد الفرعية المختلفة- يمكن منها استنتاج أن القيم المرتفعة لمعاملات الارتباط تشير إلى وجود علاقة قوية بين بعض العبارات في الاستبانة والأبعاد الفرعية المختلفة. وبالتالي، يمكن القول: أن السياق التنظيمي للمدارس يؤثر بشكل كبير على العناصر المختلفة مثل سلوك القادة لمساندة المرؤوسين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، دعم وتأكيد الذات، الحوافز، الهيكل التنظيمي ونمط الاتصال. وهذا يوضح فهماً أعمق لطبيعة العلاقة بين العناصر المختلفة داخل السياق التنظيمي للمدارس. وتشير النتائج إلى أهمية تحسين أو تعزيز بعض الجوانب المحددة من الدعم التنظيمي لتحسين أداء المعلمين والمديرين.

(2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة:

معامل الارتباط	أبعاد الاستبانة
**0.966	سلوك القادة لمساندة المرؤوسين
**0.972	المشاركة في اتخاذ القرارات
**0.961	دعم وتأكيد الذات
**0.975	الحوافز
**0.956	الهيكل التنظيمي
**0.909	نمط الاتصال

دالة عند مستوى (0.01) **

يتضح من جدول (5): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. فالقيم المرتفعة تشير لمعاملات الارتباط إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين جميع الأبعاد المختلفة للاستبانة، والذي يعني أنه كلما زادت درجة بُعد معين، زادت الدرجة الكلية للاستبانة بشكل متسق .

ترى الباحثة: أن هذه النتائج تشير إلى وجود دعم تنظيمي قوي في البيئة المدرسية يؤثر بشكل إيجابي على جوانب مختلفة من: السلوك القيادي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ودعم الذات، والحوافز، والهيكل التنظيمي، ونمط الاتصال. وتبين هذه النتائج أهمية توفير بيئة داعمة ومحفزة في المدارس لدعم أداء القادة والمؤسسين والمعلمين.

ثبات أداة الدراسة

يُعدُّ الثبات من الشروط السيكومترية المهمة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بعدة طرق، وهي: معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، كما يأتي:

1- معامل ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة؛ وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (120) معلمًا من نفس مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة الأساسية. ويوضح الجدول (6) معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد كانت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد- على التوالي- كما يأتي:

جدول (6): معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

معامل ألفا كرونباخ	أبعاد الاستبانة
**0.753	سلوك القادة لمساندة المؤسسين
**0.773	المشاركة في اتخاذ القرارات
**0.771	دعم وتأكيد الذات
** 0.766	الحوافز
**0.763	الهيكل التنظيمي
**0.734	نمط الاتصال
**0.822	الاستبانة ككل

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (6): استخدام معامل ألفا كرونباخ لتحديد معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية. فتشير قيم معامل ألفا كرونباخ العالية إلى مستوى عالٍ من الثبات أو الاستقرار لكلٍ من الأبعاد المختلفة للاستبانة- بما في ذلك سلوك القادة لمساندة المؤسسين والمشاركة في اتخاذ القرارات، دعم الذات، الحوافز، الهيكل التنظيمي ونمط الاتصال، بالإضافة

إلى ذلك، يُظهر معامل كرونباخ العالي للمجموعة الكلية للاستبانة (0.822)؛ مما يشير إلى أن الاستبانة بأكملها تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات؛ بما يعني أن الأدوات والمقاييس المستخدمة في الاستبانة تعتبر موثوقة وثابتة لقياس الأبعاد المختلفة للدعم التنظيمي في البيئة المدرسية.

2- التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من الاستبانة ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثمَّ تم استخدام معادلة جوتمان، والجدول (7) الآتي يوضح معاملات الثبات:

جدول (7): قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد استبانة الدعم التنظيمي وللاستبانة ككل

الأبعاد	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
سلوك القادة لمساندة المرؤوسين	0.883	0.882
المشاركة في اتخاذ القرارات	0.950	0.949
دعم وتأكيد الذات	0.949	0.948
الحوافز	0.923	0.923
الهيكل التنظيمي	0.923	0.910
نمط الاتصال	0.744	0.736
الاستبانة ككل	0.982	0.980

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ومن ثمَّ ثبات الاستبانة ككل، **ويتضح من جدول (7)** أن قيم معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد استبانة الدعم التنظيمي وللاستبانة ككل باستخدام الطريقة الإحصائية للتجزئة النصفية- تظهر القيم المسجلة عالية وقوية؛ مما يشير إلى أن جميع الأبعاد المختلفة للاستبانة تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات والموثوقية. وقيم معامل جوتمان تتوافق بشكلٍ كبيرٍ مع قيم معامل التجزئة النصفية- مما يؤكد الموثوقية والاستقرار العالين للاستبانة ككل ولكل بُعدٍ على حدة. **تري الباحثة** أن هذا يعزز موثوقية الأدوات المستخدمة في الاستبانة وقدرتها على قياس الدعم التنظيمي بطريقة دقيقة وموثوقة.

3- التطبيق: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاستبانة على عدد (120) من المعلمين والمعلمات، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.906) وذلك عند مستوى (0.01).

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات للكشف عن الدعم التنظيمي المدرك، ومن ثمَّ ثبات الاستبانة ككل.

2- جزء الاستبانة الخاص بالقيادة المرتكزة على المبادئ

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، مثل: سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المديرية التعليمية.

القسم الثاني: وهو يتكون من (40) فقرة مقسمة على أربعة محاور، كما يأتي:

- **المحور الأول:** القيادة التحويلية، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الثاني:** القيادة الخادمة، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الثالث:** القيادة الجديرة بالثقة، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الرابع:** القيادة الأخلاقية، وهو يتكون من (10) فقرات.

• صدق أداة الدراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2016)، كما يقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

1- الصدق الظاهري: ويقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة الاستبانة ظاهرياً للغرض التي وضعت من أجله، من خلال الفحص المبدئي لمحتوى الاستبانة (خطاب، 2007)، وقد راعت الباحثة ما يأتي:
أ- وضوح تعليمات الاستبانة.

ب- صلاحية العبارات التي تهدف الاستبانة لقياسها.

ج- إمكانية طبع الاستبانة وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها بسهولة ويسر.

2- صدق المحكمين: حيث عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين ملحق (1) من أساتذة أصول التربية، والإدارة التربوية، بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة

المحكمين إلى بعض الملاحظات والتي تم تعديلها في ضوء آرائهم، وكان من أهمها تعديل بعض الصياغات، وعدم استبعاد لأي عبارة من عبارات الاستبانة، هذا وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه (القيادة المرتكزة على المبادئ)، وقد اعتمدت الباحثة موافقة السادة المحكمين على العبارات بنسبة 80% فأكثر، وهناك بعض العبارات تم إعادة صياغتها، وهي موضحة في جدول (8).

جدول (8): العبارات التي اتفق المحكمين على إعادة صياغتها في الاستبانة

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	المحور الذي تنتمي إليه
1	يوضح القائد رؤية المدرسة للعاملين فيها لحفرهم لتحقيقها.	يوضح القائد رؤية المدرسة للعاملين فيها.	القيادة التحويلية
2	يهتم بمشكلات العاملين في المدرسة.	يهتم بمشكلات العاملين في المدرسة ويسعى لحلها.	القيادة التحويلية
3	يتخلى عن بعض مصالحه الشخصية لتحقيق احتياجات المعلمين.	يقدم المصلحة العامة للعمل على المصلحة الشخصية.	القيادة الخادمة
4	يبادر إلى تقديم الخدمات التي يحتاجها المعلمين.	يبادر إلى تلبية الخدمات التي يحتاجها المعلمين.	القيادة الخادمة
5	يجعل تنمية المعلمين مهنيًا من أولوياته.	يضع في أولوياته التنمية المهنية للمعلمين.	القيادة الخادمة
6	يقدم حلولاً للمشكلات الوظيفية التي تتطلب حلولاً عاجلة.	يقترح حلولاً عاجلة للمشكلات الوظيفية الملحة.	القيادة الجديرة بالثقة
7	يقوم بدراسة نقاط القوة والضعف في الأداء بصفة دورية.	يقوم بدراسة نقاط القوة والضعف في الأداء بشكل دوري.	القيادة الجديرة بالثقة

واستخدم تدرج (كبيرة جدًا- كبيرة- متوسطة- قليلة- قليلة جدًا) لتحديد استجابات المبحوثين.

يتضح من الجدول رقم (8): تعديل العبارات التي اتفق المحكمون بإعادة صياغتها في الاستبانة؛ لانتناسب بشكل أفضل مع المحاور الرئيسية للدراسة وتنميتها (القيادة التحويلية، القيادة الخادمة، والقيادة الجديرة بالثقة)، ولتعكس بشكل أفضل الصفات المرتبطة بكل محور؛ مما يجعلها أكثر دقة ووضوحًا في مفهومها وتطبيقها في سياق الدراسة. وقد استخدمت الباحثة مقاييس التدرج لتقييم استجابات المبحوثين بشأن هذه العبارات المعدلة، وتم تقييم مدى اتفاهم أو عدم اتفاهم على صياغتها المعدلة.

وتستنتج الباحثة: أن المحكمين وافقوا بشكلٍ كبيرٍ على إعادة صياغة العبارات الأصلية في الاستبانة، حيث تم تعديل العبارات لتحسين وضوح المفاهيم المقصودة وتحقيق التوافق مع محاور الدِّراسة؛ مما يشير إلى أن معدل التوافق العاليٍ للتغييرات المقترحة في الصياغة- تلبي معايير الدقة والوضوح المطلوبة للمفاهيم المطروحة في الاستبانة، وأن المفهوم المعدل يمكن أن يكون أكثر قابلية للتفسير والتطبيق من قبل عينة الدِّراسة.

3- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (120) معلماً ومعلمة، كما يأتي:

(1) حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد التابع لها:

جدول (9): معاملات الارتباط بين عبارات استبانة القيادة المرتكزة على المبادئ ودرجات الأبعاد كل بُعدٍ على حدة

القيادة التحويلية		القيادة الخادمة		القيادة الجديرة بالثقة		القيادة الأخلاقية	
معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة
0.353*	1	0.578**	1	0.855**	1	0.441**	1
0.527**	2	0.522**	2	0.365**	2	0.659**	2
0.765**	3	0.766**	3	0.855**	3	0.479**	3
0.771**	4	0.768**	4	0.844**	4	0.758**	4
0.519**	5	0.577**	5	0.332*	5	0.659**	5
0.459**	6	0.765**	6	0.362*	6	0.483**	6
0.779**	7	0.717**	7	0.877**	7	0.491**	7
0.774**	8	0.551**	8	0.817**	8	0.510**	8
0.492**	9	0.759**	9	0.836**	9	0.530**	9
0.710**	10	0.565**	10	0.350*	10	0.659**	10

(*) دالة عند مستوى (0.05)

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (9): أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين إيجابية متوسطة إلى قوية بين عبارات استبانة القيادة المرتكزة على المبادئ ودرجات الأبعاد المختلفة على سبيل المثال، هناك ارتباطات إيجابية قوية بين القيادة التحويلية والقيادة الخادمة (0.765)، وبين القيادة التحويلية والقيادة الجديرة بالثقة (0.855)، وبين القيادة الخادمة والقيادة الجديرة بالثقة (0.768)، وتمثل القيم الموضحة معاملات الارتباط بين العبارات الواردة في الاستبانة والأبعاد المختلفة للقيادة (الرقم 1 يمثل القيادة التحويلية، الرقم 2 يمثل القيادة الخادمة، الرقم 3 يمثل القيادة الجديرة بالثقة والرقم 4

يمثل القيادة الأخلاقية). وتفسر الباحثة بأن القيم العالية تشير إلى وجود القيادة المرتكزة على المبادئ وأن هذا له تأثير كبير على القيادة العامة في المؤسسة.

(2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (10): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
القيادة التحويلية	**0.978
القيادة الخادمة	**0.980
القيادة الجديرة بالثقة	**0.979
القيادة الأخلاقية	**0.969

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (10): أن معاملات الارتباط قوية جداً بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة بأكملها، فهذه القيم تشير إلى أن تلك الأبعاد جميعها تعزز بشكل متساوٍ الدرجة الكلية للاستبانة؛ مما يشير إلى وجود علاقة قوية بين مستوى القيادة المرتكزة على المبادئ وأداء المدرسة بشكل عام. وأن القيم الموضحة تشير إلى أن هذه النتائج ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى الثقة (0.01)؛ وهو ما يعني أن الارتباطات ليست بسبب الصدفة، بل هي نتيجة حقيقية وقوية تشير إلى العلاقة المتينة بين القيادة المرتكزة على المبادئ وأداء المدرسة.

ثبات أداة الدراسة

يُعد الثبات من الشروط السيكومترية المهمة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى بقياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق كما يأتي:

1- معامل ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (120) معلم من نفس مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، ويوضح الجدول (11) معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد كانت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد على التوالي كما يأتي:

جدول (11): معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
القيادة التحويلية	**0.755
القيادة الخادمة	**0.762
القيادة الجديرة بالثقة	**0.765
القيادة الأخلاقية	** 0.737
الاستبانة ككل	**0.855

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (11): أن قيم ألفا كرونباخ لجميع الأبعاد الفرعية للاستبانة تدل على مستوى مرضٍ جيد جدًا. وهذا يشير إلى أن الأسئلة المتعلقة بكل من القيادة التحويلية والقيادة الخادمة والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية- تقيس كل بُعد بشكل موثوق به. وهي ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى الثقة (0.01). وتفسر الباحثة بأن هذه النتائج قد حققت معامل ألفا كرونباخ يعكس مستوى الثبات العالي للاستبانة ككل؛ مما يشير إلى صلاحيتها في قياس مفاهيم القيادة المختلفة التي تم تحليلها في الدراسة، وأن جميع هذه القيم دالة على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

2- التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من الاستبانة ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثم تم استخدام معادلة جوتمان، والجدول (12) الآتي يوضح معاملات الثبات:

جدول (12): قيم معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد استبانة القيادة المرتكزة على المبادئ وللإستبانة ككل

الأبعاد	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
القيادة التحويلية	0.939	0.938
القيادة الخادمة	0.933	0.932
القيادة الجديرة بالثقة	0.991	0.991
القيادة الأخلاقية	0.855	0.852
الاستبانة ككل	0.980	0.979

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ومن ثمّ ثبات الاستبانة ككل، ويتضح من الجدول (12) أن معاملات جوتمان والتجزئة النصفية لجميع الأبعاد الفرعية للاستبانة تحققت بقيم عالية جدًا ومقاربة للقيمة 1؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بمستوى عالٍ جدًا من الثبات، وقدرة على توفير قياسات موثوقة ومتسقة للمفاهيم المختلفة التي تم تحليلها في الدراسة- ما يعني أن الأدوات التي استخدمت لتقييم الاستبانة تتمتع بالدقة والموثوقية، وومن ثمّ فإن النتائج المستنتجة من هذه الاستبانة يمكن الاعتماد عليها بشكل كبير.

يمكن للباحثة أن تستنتج: أن الاستبانة التي استخدمت في الدراسة تتمتع بمستوى عالٍ جدًا من الدقة والموثوقية، وأن الأدوات المستخدمة لتقييم الجوانب المختلفة للدراسة كانت فعالة وموثوقة. لوجود علاقات إيجابية قوية بين مختلف الأبعاد المدروسة؛ مما يدعم فرضية الدراسة بشكل كبير. وفيما يخص العبارات التي تم إعادة صياغتها في الاستبانة- تظهر أن هناك تحسينات قد تم إدخالها لتعزيز الدقة والوضوح لتعزيز التفاعل بين المبحوثين والمحكمين. وهذا تدل على أهمية الدور القيادي في تحسين بيئة العمل وتعزيز الثقة والتواصل الفعال في المؤسسات التعليمية.

وأخيرًا: نستخلص من النتائج التأكيد على أن العناصر المدروسة في الاستبانة تلتزم بمعايير عالية من الدقة والموثوقية؛ مما يساهم في تعزيز صلاحية الدراسة وقوتها التحليلية.

3- التطبيق: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاستبانة على عدد (120) من المعلمين والمعلمات، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.849) وذلك عند مستوى (0.01).

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات للكشف عن واقع توافر واقع مجتمعات التعلم، ومن ثمّ ثبات الاستبانة ككل.

3- جزء الاستبانة الخاص بمجتمعات التعلم

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المديرية التعليمية.

القسم الثاني: وهو يتكون من (50) فقرة مقسمة على خمسة محاور، كما يأتي:

- **المحور الأول:** القيادة التشاركية الداعمة، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الثاني:** الرؤية والقيم المشتركة، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الثالث:** التعلم والتطبيق الجماعي، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الرابع:** الممارسات الشخصية المشتركة، وهو يتكون من (10) فقرات.
- **المحور الخامس:** الظروف الداعمة، وهو يتكون من (10) فقرات.

• صدق أداة الدراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2016)، كما يقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

1- **الصدق الظاهري:** ويقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة الاستبانة ظاهرياً للغرض التي وضعت من أجله، من خلال الفحص المبدئي لمحتوى الاستبانة (خطاب، 2007)، وقد راعت الباحثة ما يأتي:

أ- وضوح تعليمات الاستبانة.

ب- صلاحية العبارات التي تهدف الاستبانة لقياسها.

ج- إمكانية طبع الاستبانة وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها بسهولة ويسر.

2- **صدق المحكمين:** حيث عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين ملحق (1) من أساتذة أصول التربية، والإدارة التربوية، بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة المحكمين إلى بعض الملاحظات والتي قد تم تعديلها في ضوء آرائهم، وكان من أهمها تعديل بعض الصياغات، وعدم استبعاد لأي عبارة من عبارات الاستبانة. هذا وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه (مجتمعات التعلم)، وقد اعتمدت الباحثة موافقة السادة المحكمين على العبارات بنسبة 80 % فأكثر، وهناك بعض العبارات تم إعادة صياغتها، وهي موضحة في جدول (13).

جدول (13): العبارات التي اتفق المحكمين على إعادة صياغتها في الاستبانة

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	المحور الذي تنتمي إليه
1	تتم صناعة القرارات المدرسية عن طريق لجان من المعلمين.	يتم اتخاذ القرارات المدرسية عن طريق لجان من المعلمين.	القيادة التشاركية الداعمة
2	توجد عملية تشاركية لتطوير رؤية مشتركة بين العاملين	توجد عملية تشاركية لتطوير رؤية موحدة بين العاملين	الرؤية والقيم المشتركة
3	تتماشى سياسات المدرسة مع رؤية المدرسة.	تتماشى سياسات المدرسة مع رؤيتها ورسالتها.	الرؤية والقيم المشتركة
4	تستخدم بيانات أولية للوصول إلى رؤية مشتركة.	يتشارك العاملون في بناء رؤية المدرسة.	الرؤية والقيم المشتركة
5	توجد علاقات مشتركة بين العاملين تهدف لتحسين مستوى المدرسة.	يسعى مدير المدرسة إلى تعزيز مجتمعات التعلم.	التعلم والتطبيق الجماعي

6	تتاح فرص للمعلمين لحضور حصص الزملاء.	تحرص المدرسة على ممارسة أسلوب النمذجة في ممارسات المعلمين المهنية.	الممارسات الشخصية المشتركة
7	تتيح المدرسة فرص مشتركة في التنمية المهنية للمعلمين من خلال إشراكهم في (ورشات عمل، حضور مؤتمرات، دورات تدريبية).	تتيح المدرسة فرص مشتركة في التنمية المهنية للمعلمين.	الممارسات الشخصية المشتركة
8	مرافق المدرسة نظيفة جذابة.	مرافق المدرسة نظيفة جذابة تدعم العمل.	الظروف الداعمة
9	تعزز أنظمة الاتصالات تدفق المعلومات عبر المجتمع المدرسي بأكمله بما في ذلك: موظفي الإدارة، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع.	تعزز أنظمة الاتصالات تدفق المعلومات عبر المجتمع المدرسي.	الظروف الداعمة

واستخدم تدرج (كبيرة جداً- كبيرة- متوسطة- قليلة- قليلة جداً) لتحديد استجابات المبحوثين.

يتضح من الجدول (13): أن المحكمين وافقوا على ضرورة إعادة صياغة بعض العبارات في الاستبانة؛ مما يدل على أهمية ضبط اللغة والتعبير لضمان فهم أفضل للأسئلة والبيانات المطلوبة، وقد أظهر تغيير العبارات توجه نحو تعزيز محاور معينة في الدراسة مثل القيادة التشاركية الداعمة، الرؤية، القيم المشتركة، التعلم والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة. وهذا مما يعكس الرغبة في تسليط الضوء على الجوانب الأكثر أهمية لضمان التطور والتحسين المستمر في بيئة التعلم.

2- **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (120) معلماً ومعلمة، كما يأتي:

(1) حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد التابع لها:

جدول (14): معاملات الارتباط بين عبارات استبانة مجتمعات التعلم ودرجات الأبعاد كل بُعد على حدة

الظروف الداعمة	الممارسات الشخصية المشتركة	التعلم والتطبيق الجماعي	الرؤية والقيم المشتركة	القيادة التشاركية الداعمة
معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10

(*) دالة عند مستوى (0.05)

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل بُعد تراوحت ما بين (0.329)، و(0.824) وجميعها دال إحصائياً، ووجود علاقة إيجابية قوية بين عبارات استبانة مجتمعات التعلم وبين درجات الأبعاد المختلفة. مما يدل على أن المجتمعات التعليمية التي تشجع على القيادة التشاركية الداعمة، الرؤية، القيم المشتركة، التعلم، التطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة والظروف الداعمة- يمكن أن تساهم في تعزيز جودة التعلم والتطوير في المؤسسات التعليمية.

وتستنتج الباحثة: وجود قوة ارتباطات إيجابية بين هذه العوامل تشير إلى أن الجوانب المشتركة والداعمة تساعد على تعزيز بيئة تعليمية متكاملة تساهم في تحسين الأداء والنمو الشخصي والمؤسسي، وأن تعزيز هذه العوامل قد يساهم في تحسين فعالية العمل التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية والتطوير المستدام في المجتمعات التعليمية.

(2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (15): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
القيادة التشاركية الداعمة	**0.946
الرؤية والقيم المشتركة	**0.964
التعلم والتطبيق الجماعي	**0.956
الممارسات الشخصية المشتركة	**0.977
الظروف الداعمة	**0.949

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (15) أن معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لكل بُعد تراوحت ما بين (0.946)، و(0.977) وجميعها دال إحصائياً.

وتوجد ارتباطات قوية وإيجابية بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة بشكل عام؛ مما يوضح أن القيادة التشاركية الداعمة، الرؤية، القيم المشتركة، التعلم، التطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة والظروف الداعمة- تلعب دوراً مهماً في تحسين جودة الاستبانة بشكل عام.

وترى الباحثة أن هذه الارتباطات القوية تؤدي إلى تعزيز التعلم والنمو في المؤسسات التعليمية وتحقيق الأهداف المؤسسية بشكل أفضل.

• ثبات أداة الدراسة

يُعدُّ الثبات من الشروط السيكومترية المهمة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بعدة طرق (معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق) كما يأتي:

1- معامل ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة

وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (120) معلماً من نفس مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، ويوضح الجدول (16) معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد كانت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد على التوالي كما يأتي:

جدول (16): معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
القيادة التشاركية الداعمة	**0.745
الرؤية والقيم المشتركة	**0.759
التعلم والتطبيق الجماعي	**0.755
الممارسات الشخصية المشتركة	** 0.757
الظروف الداعمة	**0.749
الاستبانة ككل	**0.853

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (16): أن قيم جميع معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ هي قيم دالة، مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق. بما يعني أن الأسئلة أو العبارات في كل بُعد تقيس نفس الجانب أو السمة بشكلٍ موحد وموثوق. ومن الناحية العملية تعتبر هذه النتائج دعمًا قويًا لاستخدام هذه الاستبانة كأداة فعالة لتقييم الأداء وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين داخل المؤسسة التعليمية.

2- التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من الاستبانة ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثمَّ تم استخدام معادلة جوتمان، والجدول (17) الآتي يوضح معاملات الثبات:

جدول (17): قيم معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد استبانة مجتمعات التعلم وللإستبانة ككل

الأبعاد	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
القيادة التشاركية الداعمة	0.909	0.909
الرؤية والقيم المشتركة	0.982	0.982
التعلم والتطبيق الجماعي	0.953	0.953
الممارسات الشخصية المشتركة	0.925	0.925
الظروف الداعمة	0.621	0.618
الاستبانة ككل	0.971	0.971

ويتضح من الجدول (17): أن معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد استبانة مجتمعات التعلم وللإستبانة ككل- باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعادلة جوتمان- تم لقياس استقرارية الاستبانة وقوة الارتباطات بين مختلف العناصر داخل كل بُعد.

وأن هذه النتائج تشير إلى وجود ارتباط قوي وموثوق بين العناصر داخل كل بُعد ومن ثمَّ استقرارية جيدة للأداة.

وترى الباحثة: أنه من الممكن الاعتماد على هذه النتائج لتقييم الأوجه المختلفة لمجتمعات التعلم في السياق التعليمي. وأن القيمة المنخفضة للظروف الداعمة قد تشير إلى ضعف الارتباطات بين العناصر داخل هذا البُعد، إلا أن الاستبانة- ككل- قد حققت معامل ثبات عالٍ يصل إلى 0.971، مما

يعزز صلاحية تطبيق الاستبانة بشكلٍ عام لتقييم مجتمعات التعلم وقياس جوانب القيادة والتعلم الجماعي في المؤسسة التعليمية.

3- إعادة التطبيق: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاستبانة على عدد (120) من المعلمين والمعلمات، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.913) وذلك عند مستوى (0.01). وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات للكشف عن واقع توافر واقع مجتمعات التعلم، ومن ثَمَّ ثبات الاستبانة ككل.

أداة الدِّراسة الثانية (المقابلة)

وتعتبر المقابلة أحد الأدوات المهمة لجمع البيانات في الأبحاث خاصة تلك التي تعالج قضايا إنسانية غامضة أو الأسئلة التي تحتاج إلى التحقق من المعلومات بطرق عديدة، ولكي تحقق المقابلة أهدافها على الباحث مراعاة الإعداد الجيد للمقابلة، وخلق جو ودي وشعور بالثقة المتبادلة بين الباحث والمبحوث، ووضع أسئلة متسلسلة ومتتابعة وتسجيل البيانات أثناء المقابلة بسرعة ودقة (أشكناني، 2001).

وقد هدفت المقابلة إلى الحصول على معلومات تفصيلية معمقة تمهيداً للوصول إلى النتائج والتوصيات المناسبة وقد قامت الباحثة بتحليل النتائج وتفسيرها مستعينة ببرنامج MAXQDA- 2022 وذلك لضمان المصدقية في عملية التحليل بحيث تعكس حقيقة الواقع وما قصده وما عبر عنه أفراد العينة.

خامساً: تطبيق أداة الدِّراسة

تم توزيع الأداة (الاستبانة) على المدارس حسب العناقيد التي تم اختيارها عشوائياً يوضح الجدول التالي توزيع الأداة على عينة الدِّراسة.

جدول (18): يوضح توزيع الاستبانة على عينة الدِّراسة

عينة الدِّراسة	عدد الاستبانات التي تم توزيعها	عدد الاستبانات العائدة
	رام الله والبييرة	150
معلم ومعلمة	بيت لحم	150
	المجموع	300

يتضح من الجدول (18) أن الاستبانة قد وزعت على عينة الدراسة في منطقتين مختلفتين ، فقد تم توزيع 150 استبانة في كل من رام الله والبيرة، وبيت لحم؛ مما يعني أن إجمالي عدد الاستبانة التي تم توزيعها في العينة بأكملها يبلغ 300 استبانة.

سادساً: إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- البحث في الأدبيات والاطلاع على الدراسات السابقة في مجال الدراسة حتى تتمكن من تحديد موضوع البحث.
- الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بالموضوع للحصول على كمية وافرة من المعلومات ينطلق منها مشروع الدراسة.
- إعداد خطة الدراسة كاملة واعتمادها من المشرف.
- كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة.
- تم تصميم الأدوات المناسبة للدراسة.
- تحديد أفراد العينة وإمكانية الحصول عليها وإمكانية تطبيق أدوات الدراسة عليهم.
- تجميع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.
- التوصل إلى النتائج، ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة- كما يأتي:

- 1- تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA): لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في (الخبرة- المؤهل العلمي).
- 2- اختبار شيفية (Scheffe): بين المجموعات الثلاث للمقارنات البعدية.
- 3- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات معلمي المديرين التعليميين (رام الله والبيرة- بيت لحم).

وقد تم إيجاد المدى بين أعلى استجابة وأقل استجابة على الفقرات (5-1=4)، ومن ثم تقسيم المدى على عدد المستويات لتحديد طول الفئة (5/4=0.80) ويضاف إليها (1) كأقل استجابة، فيصبح توزيع الدرجات كالاتي (صفر وأغا، 2019):

- 1- (1-1.80) والتي يقابلها الوزن النسبي (20% - 36%) درجة واقع قليلة جداً.
 - 2- (1.81-2.60) والتي يقابلها الوزن النسبي (36.20% - 52%) درجة واقع قليلة.
 - 3- (2.61-3.40) والتي يقابلها الوزن النسبي (52.20% - 68%) درجة واقع متوسطة.
 - 4- (3.41-4.20) والتي يقابلها الوزن النسبي (68.20% - 84%) درجة واقع كبيرة.
 - 5- (4.21-5) والتي يقابلها الوزن النسبي (84.2% - 100%) درجة واقع كبيرة جداً.
- 4- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لتحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- 5- معاملات الارتباط لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.
- 6- معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق لحساب ثبات الاستبانة.
- 7- تحليل المسار باستخدام برنامج (Amos): للوصول لأفضل نموذج بنائي للوساطة في ضوء العلاقة بين المتغيرات.
- 8- تحليل البيانات النوعية الناتجة عن المقابلات باستخدام برنامج (MAXQDA-2022) لتحليل البيانات النوعية.

الفصل الرابع

نتائج الدّراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

الفصل الرابع نتائج الدراسة

اشتملت الدراسة على مجموعة من المعلومات التي تم جمعها بواسطة الباحثة من خلال الاستبانة والمقابلة في إطار الدراسة، وهذا الفصل يُشكل المكان المناسب للإجابة على تساؤلات الدراسة وفرضياتها، كما يركز على تحليل البيانات المجمعة والمعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة. فيتم تفسير النتائج والتحليلات بشكل واضح ودقيق، مع التأكيد على العلاقات والمتغيرات الرئيسية للدراسة، وفيما يلي توضيح لذلك:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما واقع الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم؟"

للإجابة على السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه الدرجة الكلية لواقع الدعم التنظيمي المدرك، ونتائج الجدول رقم (19) تبين ذلك.

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم (ن=300)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	%	درجة الواقع
1	تحتزم إدارة المدرسة أهدافي الشخصية.	3.36	1.38	67.2	متوسطة
2	تحرص إدارة المدرسة على تسخير مواردها لمساعدتي في انجاز مهامي الوظيفية. تتعاون إدارة المدرسة معي عند تعرضي لظروف اضطرارية (تقديم إجازة، طلب علاوة تشجيعية).	3.31	1.46	66.2	متوسطة
3	تقدم إدارة المدرسة تفسيرات منطقية لقراراتها للمعلمين.	3.30	1.57	66	متوسطة
4	تتخذ إدارة المدرسة القرارات الإدارية بأسلوب غير متحيز.	3.26	1.60	65.2	متوسطة
5	تراعي إدارة المدرسة مشاعري وأحاسيسي.	3.32	1.49	66.4	متوسطة
6	تهتم إدارة المدرسة بالروح المعنوية الخاصة بي.	3.28	1.50	65.6	متوسطة
7	تمنحني إدارة المدرسة ثقة كاملة في العمل.	3.36	1.55	67.2	متوسطة
8	تسمح إدارة المدرسة لي بأخذ القرارات على نطاق واسع ورسم السياسات المستقبلية للمدرسة.	3.25	1.68	65	متوسطة
9		3.29	1.48	65.8	متوسطة

متوسطة	66	1.52	3.30	تشجع إدارة المدرسة المعلمين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة.	10
متوسطة	66	1.23	3.30	الدرجة الكلية لمحور سلوك القادة لمساندة المرؤوسين	
متوسطة	62.8	1.44	3.14	أشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بواجباتي الوظيفية.	11
متوسطة	65.6	1.42	3.28	تتيح المدرسة الفرصة لإبداء كل معلم رأيه قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	12
متوسطة	62.8	1.60	3.14	تضع إدارة المدرسة اقتراحات المرؤوسين موضع التنفيذ.	13
متوسطة	65	1.54	3.25	تترك إدارة المدرسة الحرية للمعلمين تأدية أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.	14
متوسطة	61.8	1.49	3.09	تسمح إدارة المدرسة برفض القرارات التي تصدرها الإدارة.	15
متوسطة	63.2	1.52	3.16	تمنحني إدارة المدرسة الحرية الكافية للتعبير عن آرائي.	16
قليلة	59	1.50	2.95	تشجع إدارة المدرسة المعلمين على تنمية الابتكار.	17
متوسطة	60	1.50	3.00	تأخذ إدارة المدرسة ما أمكن بأفكاري وآرائي.	18
متوسطة	60.2	1.40	3.01	تفوض إدارة المدرسة بعض سلطاتها للمستويات الأدنى.	19
قليلة	57.4	1.28	2.87	تتم الاتصالات الإدارية بحرية بين العاملين والإدارة والعكس.	20
متوسطة	61.8	1.17	3.09	الدرجة الكلية لمحور المشاركة في اتخاذ القرارات	
متوسطة	69.4	1.37	3.47	أشعر أن إدارة المدرسة تقدر إسهامي في نموها.	21
كبيرة	70.8	1.35	3.54	عندما تتخذ إدارة المدرسة قراراً يتعلق بعملتي فإنها تأخذ بعين الاعتبار مطالبتي الشخصية.	22
متوسطة	68.4	1.50	3.42	تتعامل معي إدارة المدرسة بكل اهتمام وود.	23
كبيرة	72	1.45	3.60	تناقش إدارة المدرسة مع المعلمين النتائج المترتبة على القرارات التي يمكن أن تؤثر على وظائفهم.	24
كبيرة	70.2	1.44	3.51	تضع إدارة المدرسة اقتراحات المعلمين موضع التنفيذ.	25
متوسطة	63.4	1.35	3.17	عندما يكون الموظف في مهمة صعبة فإنه يتلقى الدعم والإسناد من رؤسائه.	26
متوسطة	67	1.37	3.35	تهتم إدارة المدرسة بأحاسيس ومشاعر العاملين وتحترم أفكارهم.	27
متوسطة	65.6	1.48	3.28	يوجد بين إدارة المدرسة والعاملين الثقة والفهم متبادل.	28
كبيرة	70.6	1.48	3.53	تعمل الإدارة المدرسية جاهدة على حل المشكلات الفردية لدى مرؤوسهم.	29

متوسطة	67.6	1.51	3.38	يسهم الإشراف المدرسي في تيسير المهام المتعلقة بممارسة مهنتي كمعلم.	30
متوسطة	68.6	1.187	3.43	الدرجة الكلية لمحور دعم وتأکید الذات	
متوسطة	69.2	1.33	3.46	تحرص إدارة المدرسة على تقديم المحفزات للمعلمين.	31
كبيرة	74.8	1.35	3.74	تضع إدارة المدرسة امتيازات للمعلمين المتميزين.	32
متوسطة	68.6	1.31	3.43	توفر إدارة المدرسة امتيازات للمعلمين أثناء مشاركتهم بالدورات الخارجية.	33
متوسطة	66.6	1.27	3.33	الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة جداً.	34
متوسطة	64.2	1.33	3.21	تعمل إدارة المدرسة على إعارة المعلمين لجهات أفضل.	35
متوسطة	65.8	1.29	3.29	تستخدم إدارة المدرسة الدعم المعنوي مثل كلمات الشكر والمديح على الأداء المتميز.	36
متوسطة	63	1.19	3.15	الحوافز التي تقدمها إدارة المدرسة تزيد من الشعور بالأمن والاستقرار والاطمئنان المهني للمعلمين.	37
متوسطة	62.6	1.21	3.13	تُساعد الحوافز التي تقدمها إدارة المدرسة للمعلمين على تطوير خبراتهم.	38
قليلة	59.4	1.17	2.97	تُسهل الحوافز المقدمة للمعلمين على رفع الروح المعنوية لديهم.	39
متوسطة	65.2	1.20	3.26	تُحقق الحوافز المقدمة للمعلمين التوافق المهني ورضاهم عن العمل.	40
متوسطة	66	.980	3.30	الدرجة الكلية لمحور الحوافز	
كبيرة	70.8	1.53	3.54	تعد خطوط السلطة في الهيكل التنظيمي الحالي واضحة.	41
كبيرة	70.2	1.53	3.51	يتوافق الهيكل التنظيمي مع الأهداف العامة للإدارة.	42
متوسطة	64.6	1.50	3.23	يسهل الهيكل التنظيمي عملية تنفيذ استراتيجيات الإدارة.	43
كبيرة	73	1.54	3.65	أمتلك القدرة لتنفيذ كل المسؤوليات والصلاحيات المخولة لي.	44
كبيرة	70.4	1.42	3.52	يوجد دليل لتنفيذ مهام الإدارة بالهيكل التنظيمي للمدرسة.	45
متوسطة	67	1.43	3.35	تعدد المستويات التنظيمية في الهيكل الحالي يشجع على تقديم الآراء والمقترحات.	46
متوسطة	67.4	1.47	3.37	أدرك أهمية مرونة اللوائح التنظيمية المحيطة بعملتي.	47
متوسطة	62.8	1.56	3.14	تتفق إجراءات العمل المتعلقة بمسؤولياتي تتناسب مع قدراتي الأدائية.	48
متوسطة	63.6	1.55	3.18	تزول الازدواجية والتداخل في العمل مع المعلمين بفضل الهيكل التنظيمي.	49

50	تتلاءم تخصصات المعلمين مع طبيعة واجباتهم الوظيفية.	2.91	1.55	58.2	قليلة
	الدرجة الكلية لمحور الهيكل التنظيمي	3.34	1.26	66.8	متوسطة
51	يشجع نظام الاتصالات في الهيكل الحالي على تقديم الآراء والمقترحات.	3.44	1.47	68.8	متوسطة
52	خطوط الاتصال في الهيكل التنظيمي الحالي واضحة.	3.66	1.47	73.2	كبيرة
53	يشجع نظام الاتصالات في الهيكل الحالي على التنسيق بين الإدارة والمعلمين.	3.33	1.44	66.6	متوسطة
54	تساعد الحرية في الاتصال بين الإدارة والمعلمين بما يساعد على سرعة إنجاز الأعمال.	3.69	1.54	73.8	كبيرة
55	هناك أدوات لتحقيق التنسيق بين الإدارة والطاقت الإداري.	3.38	1.31	67.6	متوسطة
56	تعتمد إدارتك على جميع أنواع الاتصالات المناسبة لتنفيذ الأوامر والتوجيهات.	3.40	1.22	68	متوسطة
57	يوظف أسلوب الاتصال الشفوي في الأمور المفاجئة.	3.27	1.24	65.4	متوسطة
58	يتم إنجاز الاتصال الإداري بين الرؤساء والمرؤوسين بسرعة عالية.	3.36	1.49	67.2	متوسطة
59	يوجد جو من الود والصدقة والاحترام والثقة بين إدارة المدرسة والعاملين.	3.02	1.28	60.4	متوسطة
60	تنتقل المعاملات وفقا للإجراءات النظامية والتعليمات الصادرة.	2.93	1.28	58.6	قليلة
	الدرجة الكلية لمحور نمط الاتصال	3.35	1.16	67	متوسطة
	الدرجة الكلية لدرجة الدعم التنظيمي المدرك	3.30	1.16	66	متوسطة

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من نتائج الجدول (19) ما يلي:

- **محور سلوك القادة لمساندة المرؤوسين:** إن درجة سلوك القادة لمساندة المرؤوسين لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.25-3.36) وبوزن نسبي تراوح ما بين (65%-67.2%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.30) وبوزن نسبي (66%).

- **محور المشاركة في اتخاذ القرارات:** إن درجة المشاركة في اتخاذ القرارات لاستجابة أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة على الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.00-3.28) وبوزن نسبي تراوح ما بين (60%-65.6%). وكانت قليلة على الفقرات (17، 20) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.87-2.95)

وبوزن نسبي تراوح ما بين (57.4% - 59%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.09) وبوزن نسبي (61.8%).

- **محور دعم وتأکید الذات:** إن درجة دعم وتأکید الذات لاستجابة أفراد عينة الدّراسة كانت كبيرة على الفقرات (22، 24، 25، 29) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.51-3.54) وبوزن نسبي تراوح ما بين (70.2% - 70.8%)، وكانت متوسطة على الفقرات (21، 23، 26، 27، 28، 30)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.17-3.47) وبوزن نسبي تراوح ما بين (63.4% - 69.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.43) وبوزن نسبي (68.6%).

- **محور الحوافز:** إن درجة الحوافز لاستجابة أفراد عينة الدّراسة كانت كبيرة على الفقرة (32) وبلغ متوسطات الاستجابة عليها (3.74) وبوزن نسبي (74.8%)، وكانت متوسطة على الفقرات (31، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.13-3.46) وبوزن نسبي تراوح ما بين (62.6% - 69.2%)، وكانت قليلة على الفقرة (39) وبلغ متوسط الاستجابة عليها (2.97) وبوزن نسبي (59.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.30) وبوزن نسبي (66%).

- **محور الهيكل التنظيمي:** إن درجة الهيكل التنظيمي لاستجابة أفراد عينة الدّراسة كانت كبيرة على الفقرات (41، 42، 44، 45) وبلغ متوسطات الاستجابة عليها بين (3.51-3.65) وبوزن نسبي تراوح بين (70.2% - 73%)، وكانت متوسطة على الفقرات (43، 46، 47، 48، 49)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.14-3.37) وبوزن نسبي تراوح ما بين (8.62% - 67.4%)، وكانت قليلة على الفقرة (50) وبلغ متوسط الاستجابة عليها (2.91) وبوزن نسبي (58.2%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.34) وبوزن نسبي (66.8%).

- **محور نمط الاتصال:** إن درجة نمط الاتصال لاستجابة أفراد عينة الدّراسة كانت كبيرة على الفقرات (52، 54) وبلغ متوسطات الاستجابة عليها بين (3.66-3.69) وبوزن نسبي تراوح بين (73.2% - 73.8%)، وكانت متوسطة على الفقرات (51، 53، 55، 56، 57، 58، 59)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.02-3.44) وبوزن نسبي تراوح ما بين (60.4% - 68.8%)، وكانت قليلة على الفقرة (60) وبلغ متوسط الاستجابة عليها (2.93) وبوزن نسبي (58.6%). وفيما

يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.35) وبوزن نسبي (67%).

- ان الدرجة الكلية لواقع الدعم التنظيمي المدرك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة، حيث كان متوسط الاستجابة (3.30) وبوزن نسبي (66%)، وكانت درجة الواقع متوسطة على جميع المجالات، حيث تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.09- 3.43) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (61.8%- 68.6%)، حيث كانت أعلى استجابة على مجال (دعم وتأكيد الذات) بمتوسط حسابي قدره (3.43) وبوزن نسبي (68.6%)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (المشاركة في اتخاذ القرارات) بمتوسط حسابي قدره (3.09) وبوزن نسبي (61.8%).

وتستنتج الباحثة: أنه من متوسطات الحساب والانحراف المعياري لكل فقرة- تظهر الدرجة الكلية لواقع الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم لبعض الفقرات كالاتي:

1. الدعم التنظيمي المدرك يُعتبر متوسطاً؛ مما يشير إلى أن العديد من المعلمين يرون أن هناك بعض الدعم المقدم من قبل الإدارة ولكنه غير كافٍ بشكلٍ كامل.
2. الدرجات المرتفعة للدعم التنظيمي المدرك تشير إلى أن الإدارة تقدم الدعم بشكلٍ فعال، ويقدر المعلمين ذلك.
3. هناك بعض الفقرات التي تشير إلى أن درجات الدعم التنظيمي المدرك منخفضة نسبياً؛ مما يشير إلى أن هناك تحسينات يمكن تنفيذها من قبل الإدارة لتحسين الدعم المقدم للمعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المديرية)؟

وتتضمن إجابة السؤال الثاني استعراض الثلاثة فروض كالتالي:

الفرض الأول

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (20) دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر) في الدعم التنظيمي المدرك وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، كما يأتي:

جدول (20): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) (ن=300)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد	متغير سنوات الخبرة	محاور الدعم التنظيمي المدرك
3	.47724	1.7414	99	أقل من 5 سنوات	سلوك القادة لمساندة المرووسين
2	.43612	3.6098	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.27562	4.5556	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.23401	3.3053	300	المجموع	
3	.50897	1.6182	99	أقل من 5 سنوات	المشاركة في اتخاذ القرارات
2	.28115	3.3235	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.22812	4.3333	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.17318	3.0940	300	المجموع	
3	.49100	1.9535	99	أقل من 5 سنوات	دعم وتأكيد الذات
2	.37000	3.6333	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.26973	4.6899	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.18767	3.4277	300	المجموع	
3	.45182	2.0788	99	أقل من 5 سنوات	الحوافز
2	.29507	3.4873	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.25138	4.3313	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	.98739	3.3010	300	المجموع	
3	.52381	1.7364	99	أقل من 5 سنوات	الهيكل التنظيمي
2	.36081	3.6245	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.23440	4.6556	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.26651	3.3417	300	المجموع	
3	.63030	1.8919	99	أقل من 5 سنوات	نمط الاتصال
2	.29765	3.6853	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.33088	4.4697	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.16336	3.3523	300	المجموع	
3	.50823	1.8367	99	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
2	.33781	3.5606	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	

1	.18008	4.5059	99	من 10 سنوات إلى أكثر
	1.16080	3.3037	300	المجموع

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (20): نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك. ونتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات الثلاث المختلفة بناءً على سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، ومن 10 سنوات إلى أكثر).

وتستنتج الباحثة من الجدول السابق ما يلي :

1. المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك تزداد مع زيادة سنوات الخبرة حيث يظهر أن المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات من الخبرة يشعرون بدعم تنظيمي أكبر مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأقل.

2. هناك فروقات بين المجموعات الثلاث في مختلف محاور الدعم التنظيمي المدرك على سبيل المثال، يوجد اختلاف واضح في المتوسط الحسابي بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل وذوي الخبرة الأكثر فيما يتعلق بجوانب الدعم التنظيمي، مثل سلوك القادة لمساندة المرؤسين، المشاركة في اتخاذ القرارات، دعم وتأكيذ الذات، الحوافز، الهيكل التنظيمي ونمط الاتصال.

3. يمكن تحديد نقاط القوة والضعف في تقديم الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية الفلسطينية، والذي يمكن استخدامه كأساس لتحسين السياسات والممارسات التي تؤثر على تجربة المعلمين بناءً على مستوى خبرتهم.

ولتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي المجموعات الثلاث في الدعم التنظيمي المدرك، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات حسب سنوات الخبرة في الدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300)

محاور الدعم التنظيمي المدرك	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر (Eta ²)
سلوك القادة لمساندة المرؤسين	بين المجموعات	406.337	2	203.168	1232.081	*0.000	.892
	داخل المجموعات	48.975	297	.165			

				299	455.311	المجموع	
			186.529	2	373.058	بين المجموعات	المشاركة في اتخاذ القرارات
.907	*0.000	1440.032	.130	297	38.471	داخل المجموعات	
				299	411.529	المجموع	
			188.589	2	377.178	بين المجموعات	دعم وتأكيذ الذات
.894	*0.000	1256.333	.150	297	44.583	داخل المجموعات	
				299	421.760	المجموع	
			128.259	2	256.518	بين المجموعات	الحوافز
.880	*0.000	1088.623	.118	297	34.992	داخل المجموعات	
				299	291.510	المجموع	
			217.093	2	434.187	بين المجموعات	الهيكل التنظيمي
.905	*0.000	1419.497	.153	297	45.422	داخل المجموعات	
				299	479.609	المجموع	
			173.029	2	346.058	بين المجموعات	نمط الاتصال
.855	*0.000	876.797	.197	297	58.611	داخل المجموعات	
				299	404.668	المجموع	
			181.435	2	362.871	بين المجموعات	الدرجة الكلية
.901	*0.000	1346.577	.135	297	40.017	داخل المجموعات	
				299	402.888	المجموع	

*فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (21) أن قيمة (ف) كانت (1346.557) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الدعم التنظيمي المدرك لدى كل من معلمي المجموعات الثلاثة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر). ومن خلال النظر إلى قيم حجم الأثر (Eta^2) يتبين أن متغير سنوات الخبرة كان له أثرًا كبيرًا في جميع المجالات والدرجة الكلية.

وترى الباحثة: أن هذه النتائج تشير إلى أهمية توجيه الاهتمام بتعزيز الدعم التنظيمي المدرك- للمعلمين خاصةً- فيما يتعلق بتطوير مهارات القيادة وزيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات وتعزيز ثقتهم بالذات وتوفير الحوافز المناسبة، بالإضافة إلى تحسين الهيكل التنظيمي ونمط الاتصال داخل المدارس.

ولتحديد مصادر هذه الفروق بين المجموعات في الدعم التنظيمي المدرك نتيجة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر)

فقد تم استخدام اختبار " شيفيه Scheffe post-hoc " للمقارنات البعدية يوضحها الجدول (22):

جدول (22): نتائج اختبار شيفيه scheffe بين المجموعات الثلاثة في الدعم التنظيمي المدرك				
سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أكثر
سلوك القادة لمساندة المرؤوسين	1.7414	-1.86839*	-2.81414*	
	3.6098			-.94575*
المشاركة في اتخاذ القرارات	4.5556			
	1.6182	-1.70535*	-2.71515*	
دعم وتأكيذ الذات	3.3235			-1.00980*
	4.3333			
الحوافز	1.9535	-1.67980*	-2.73636*	
	3.6333			-1.05657*
الهيكل التنظيمي	4.6899			
	2.0788	-1.40847*	-2.25253*	
نمط الاتصال	3.4873			-.84406*
	4.3313			
الدرجة الكلية	2.0788	-1.88815*	-2.91919*	
	3.4873			-1.03105*
	4.3313			
	1.7364	-1.79337*	-2.57778*	
	3.6245			-.78440*
	4.6556			
	1.8367	-1.72392*	-2.66919*	
	3.5606			-.94527*
	4.5059			

*فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (22):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) في الدعم التنظيمي المدرك وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) في الدعم التنظيمي المدرك وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر).
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) في الدعم التنظيمي المدرك وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر).

وتستنتج الباحثة: أنه يمكن تحديد الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث بناءً على سنوات الخبرة لكل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك، وأن القيم السالبة في الجدول (22) تشير إلى أن المجموعة التي تمت مقارنتها بالمجموعة المرجعية (أقل من 5 سنوات) لديها متوسطات أقل بشكلٍ دالٍ إحصائياً، بينما تشير القيم الإيجابية إلى أن المجموعة لديها متوسطات أعلى بشكلٍ دالٍ إحصائياً. وأن الفروق الدالة إحصائياً تشير إلى أن الخبرة لها تأثير ملموس على تقييم المعلمين لمختلف جوانب الدعم التنظيمي. وأن المتوسطات الحسابية تتباين بشكلٍ كبيرٍ بين المجموعات؛ مما يعزز أهمية اعتبار سنوات الخبرة عاملاً رئيسياً في تحسين تجربة المعلمين ودعمهم المؤسسي والتنظيمي.

ويعني هذا رفض الفرض الصفري الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأكثر.

الفرض الثاني

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (23) دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) في الدعم التنظيمي المدرك وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، كما يأتي:

جدول (23): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور درجة توافر الدعم التنظيمي المدرك تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد	متغير المؤهل العلمي	محاور الدعم التنظيمي المدرك
3	.49122	1.7540	100	دبلوم	سلوك القادة لمساندة المفروسين
2	.42354	3.6000	99	بكالوريوس	
1	.27371	4.5525	101	ماجستير فأعلى	
	1.23401	3.3053	300	المجموع	
3	.52491	1.6320	100	دبلوم	المشاركة في اتخاذ القرارات
2	.26636	3.3131	99	بكالوريوس	
1	.23060	4.3267	101	ماجستير فأعلى	
	1.17318	3.0940	300	المجموع	
3	.50417	1.9660	100	دبلوم	دعم وتأيد الذات
2	.35167	3.6202	99	بكالوريوس	
1	.26834	4.6861	101	ماجستير فأعلى	
	1.18767	3.4277	300	المجموع	
3	.46098	2.0890	100	دبلوم	الحوافز
2	.28773	3.4808	99	بكالوريوس	
1	.25314	4.3248	101	ماجستير فأعلى	
	.98739	3.3010	300	المجموع	
3	.54132	1.7510	100	دبلوم	الهيكل التنظيمي
2	.34631	3.6131	99	بكالوريوس	
1	.23479	4.6505	101	ماجستير فأعلى	
	1.26651	3.3417	300	المجموع	
3	.64272	1.9060	100	دبلوم	نمط الاتصال
2	.29042	3.6788	99	بكالوريوس	
1	.32972	4.4644	101	ماجستير فأعلى	
	1.16336	3.3523	300	المجموع	
3	.52202	1.8497	100	دبلوم	الدرجة الكلية
2	.32551	3.5510	99	بكالوريوس	
1	.18183	4.5008	101	ماجستير فأعلى	
	1.16080	3.3037	300	المجموع	

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

ينتضح من الجدول (23): أن المتوسطات الحسابية لجميع محاور الدعم التنظيمي المدرك تبدو متقاربة بين المجموعات الثلاث (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير فأعلى). وأن الانحرافات المعيارية

تشير إلى أن مستوى التباين داخل كل مجموعة (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى) متسق ومتوافق ، وبالتالي فإن التدريب والتأهيل الإضافي الذي يحصل عليه المعلمون في مختلف المستويات العلمية- يمكن أن يكون له تأثير مماثل على تجربتهم وتقييمهم للدعم التنظيمي.

ولتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعات الثلاث في الدعم التنظيمي المدرك حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (24) يوضح ذلك:

جدول (24): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة الدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300)

مصادر الدعم التنظيمي المدرك	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر (Eta ²)
سلوك القادة لمساندة المرؤوسين	بين المجموعات	406.351	2	203.176			
	داخل المجموعات	48.960	297	.165	1232.492	*0.000	.892
	المجموع	455.311	299				
المشاركة في اتخاذ القرارات	بين المجموعات	371.981	2	185.990			
	داخل المجموعات	39.548	297	.133	1396.750	*0.000	.904
	المجموع	411.529	299				
دعم وتأكيذ الذات	بين المجموعات	377.276	2	188.638			
	داخل المجموعات	44.485	297	.150	1259.435	*0.000	.895
	المجموع	421.760	299				
الحوافز	بين المجموعات	255.950	2	127.975			
	داخل المجموعات	35.560	297	.120	1068.872	*0.000	.878
	المجموع	291.510	299				
الهيكل التنظيمي	بين المجموعات	433.334	2	216.667			
	داخل المجموعات	46.275	297	.156	1390.592	*0.000	.904
	المجموع	479.609	299				

			172.317	2	344.635	بين المجموعات	
.852	*0.000	852.495	.202	297	60.034	داخل المجموعات	نمط الاتصال
				299	404.668	المجموع	
			181.110	2	362.220	بين المجموعات	
.899	*0.000	1322.659	.137	297	40.668	داخل المجموعات	الدرجة الكلية
				299	402.888	المجموع	

*فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (24) أن قيمة (ف) كانت (1322.659) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الدعم التنظيمي المدرك لدى كل من معلمي المجموعات الثلاثة (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى). ومن خلال النظر إلى قيم حجم الأثر (Eta^2) يتبين أن متغير المؤهل العلمي كان له أثراً كبيراً في جميع المجالات والدرجة الكلية.

وتستنتج الباحثة من الجدول السابق (24): أن الفرق بين المجموعات في كل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك يعتبر دالاً إحصائياً ومعنوياً بشكل كبير، وأن مستوى التعليم الأكاديمي والمهارات المكتسبة من خلال المؤهلات العلمية يلعب دوراً مهماً في تشكيل توجه المعلمين ونظرتهم إلى الدعم التنظيمي وقدرتهم على تقديمه.

ولتحديد مصادر هذه الفروق بين المجموعات في الدعم التنظيمي المدرك نتيجة لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى)، فقد تم استخدام أسلوب " شيفيه Scheffe " للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (25) تبين ذلك.

جدول (25): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 300).

محاور الدعم التنظيمي المدرك	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
		1.7540		-1.84600*	-2.79848*
سلوك القيادة لمساندة المرؤوسين		3.6000			-.95248*
		4.5525			
		1.6320		-1.68113*	-2.69473*
المشاركة في اتخاذ القرارات		3.3131			-1.01360*
		4.3267			

-2.72014*	-1.65420*		1.9660	دعم وتأكيـد الذات
-1.06594*			3.6202	
			4.6861	
-2.23575*	-1.39181*		2.0890	الحوافز
-0.84394*			3.4808	
			4.3248	
-2.89950*	-1.86213*		1.7510	الهيكل التنظيمي
-1.03736*			3.6131	
			4.6505	
-2.55836*	-1.77279*		1.9060	نمط الاتصال
-0.78557*			3.6788	
			4.4644	
-2.65116*	-1.70134*		1.8497	الدرجة الكلية
-0.94981*			3.5510	
			4.5008	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (25):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في الدعم التنظيمي المدرك وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) في الدعم التنظيمي المدرك وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) في الدعم التنظيمي المدرك وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
- ويعني هذا رفض الفرض الصفري الثاني من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.

وترى الباحثة : أن نتائج الجدول(25): تعزز الاستنتاجات السابقة حول أهمية المؤهل العلمي في تحديد مستوى تقديم الدعم التنظيمي المدرك. إذ إنه يمكن أن يكون للمؤهل العلمي تأثير كبير على الفهم والتطبيق العملي لمفاهيم الدعم التنظيمي.

الفرض الثالث

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمي المدرستين (رام الله والبييرة - بيت لحم) في الدعم التنظيمي المدرك، وجدول (26) يوضح ذلك:

جدول (26): قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمي (رام الله والبييرة - بيت لحم) في الدعم التنظيمي المدرك

مستوى الدلالة*	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير المديرية	محاور الدعم التنظيمي المدرك
*0.000	26.886	.39259	4.3420	150	رام الله	سلوك القادة
*0.000	26.886	.85899	2.2687	150	بيت لحم	لمساندة المرؤوسين
*0.000	25.125	.44270	4.0593	150	رام الله	المشاركة في اتخاذ القرارات
*0.000	26.696	.83049	2.1287	150	بيت لحم	دعم وتأكيذ الذات
*0.000	26.696	.45985	4.4233	150	رام الله	الحوافز
*0.000	25.772	.78939	2.4320	150	بيت لحم	الهيكل التنظيمي
*0.000	25.772	.37219	4.1200	150	رام الله	نمط الاتصال
*0.000	26.025	.68366	2.4820	150	بيت لحم	الدرجة الكلية
*0.000	26.025	.43602	4.3953	150	رام الله	
*0.000	22.826	.89074	2.2880	150	بيت لحم	
*0.000	22.826	.39145	4.2787	150	رام الله	
*0.000	26.059	.91376	2.4260	150	بيت لحم	
*0.000	26.059	.38156	4.2698	150	رام الله	
*0.000	26.059	.82407	2.3376	150	بيت لحم	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (26):

- ارتفاع متوسط درجات معلمي مجموعة رام الله والبييرة عن متوسط درجات معلمي مجموعة بيت لحم في كل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك كل على حدة، حيث حصلت

مجموعة معلمي رام الله والبيرة على متوسط أعلى من متوسط مجموعة معلمي بيت لحم في كل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك كل على حدة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في كل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك كل على حدة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (رام الله والبيرة - بيت لحم) في كل محور من محاور الدعم التنظيمي المدرك كل على حدة، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة معلمي مجموعة رام الله والبيرة.

• ارتفاع متوسط درجات معلمي مجموعة رام الله والبيرة عن متوسط درجات معلمي مجموعة بيت لحم في محاور الدعم التنظيمي المدرك ككل، حيث حصلت مجموعة معلمي رام الله والبيرة على متوسط (4.2698) بانحراف معياري قدره (3.8156)، بينما حصلت مجموعة معلمي بيت لحم على متوسط (2.3376) بانحراف معياري قدره (0.82407). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في محاور الدعم التنظيمي المدرك ككل والتي بلغت (26.059) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (رام الله والبيرة - بيت لحم) في محاور الدعم التنظيمي المدرك ككل، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة معلمي مجموعة رام الله والبيرة .

ويعني هذا رفض الفرض الصفري الثالث من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة معلمي مديرية رام الله والبيرة التعليمية.

النتائج المتعلقة السؤال الثالث:

ما واقع تقدير المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية لمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ؟

للإجابة على السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه وللدرجة الكلية لواقع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ونتائج الجدول رقم (27) تبين ذلك.

جدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ من وجهة المعلمين (ن=300).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	%	درجة الواقع
1	يملك القدرة على إقناع المعلمين في زيادة حماسهم للعمل.	3.67	1.30	73.4	كبيرة
2	يتجاوز مصالحه الذاتية بهدف تحقيق المصلحة العامة.	3.56	1.47	71.2	كبيرة
3	يركز على توفير حماس جماعي في العمل.	3.26	1.54	65.2	متوسطة
4	يعمل على تحفيز العاملين.	3.25	1.60	65	متوسطة
5	يوجه العاملين في المدرسة للعمل بروح الفريق الواحد.	3.34	1.53	66.8	متوسطة
6	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.	3.23	1.48	64.6	متوسطة
7	يوضح القائد رؤية المدرسة للعاملين فيها.	3.31	1.60	66.2	متوسطة
8	يعبر عن تقديره عندما يتم إنجاز الأعمال بصورة جيدة.	3.24	1.62	64.8	متوسطة
9	يهتم بمشكلات العاملين في المدرسة ويسعى لحلها.	3.07	1.44	61.4	متوسطة
10	يشجع على تطوير القدرات الفردية.	3.13	1.43	62.6	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور مبادئ القيادة التحويلية	3.31	1.23	66.2	متوسطة
11	يبذل كل ما في وسعه لخدمة الآخرين.	3.30	1.32	66	متوسطة
12	يقوم بأكثر مما هو مطلوب منه رسمياً لتلبية احتياجات المعلمين.	3.34	1.40	66.8	متوسطة
13	يقدم المصلحة العامة للعمل على المصلحة الشخصية.	3.10	1.48	62	متوسطة
14	يبادر إلى تلبية الخدمات التي يحتاجها المعلمين.	3.30	1.56	66	متوسطة
15	يقدم الاعتذار إذا صدر منه خطأ تجاه أي معلم.	3.39	1.61	67.8	متوسطة
16	يضع في أولوياته التنمية المهنية للمعلمين.	3.08	1.42	61.6	متوسطة
17	يزود المعلمين بخبرات العمل التي تمكنهم من تنمية مهارات جديدة.	2.83	1.32	56.6	قليلة
18	يشجع المعلمين على التطور الوظيفي من خلال المشاركة في الدورات التدريبية.	2.91	1.40	58.2	قليلة
19	يهتم بنجاح المعلمين أكثر من اهتمامه بنجاحه الشخصي.	2.79	1.22	55.8	قليلة
20	يسعى للعمل مع الآخرين أكثر من العمل بشكل فردي.	2.86	1.15	57.2	قليلة
	الدرجة الكلية لمحور مبادئ القيادة الخادمة	3.09	1.17	61.8	متوسطة
21	يقترح حلولاً عاجلة للمشكلات الوظيفية الملحة.	3.70	1.14	74	كبيرة
22	يهتم بدراسة التغذية المرتدة في تحسين العلاقات داخل وخارج المدرسة.	3.75	1.26	75	كبيرة
23	يقوم باتخاذ القرارات في ضوء المفاضلة بين البدائل المطروحة.	3.44	1.40	68.8	متوسطة
24	يطبق القوانين والأنظمة والتعليمات دون تمييز.	3.62	1.55	72.4	كبيرة
25	يُظهر القيم الأخلاقية في التعامل مع جميع المواقف.	3.43	1.45	68.6	متوسطة
26	يتخذ قرارات إدارية رشيدة بناء على معايير أخلاقية رفيعة.	3.29	1.30	65.8	متوسطة
27	يُشجع أعضاء هيئة التدريس على تقديم المبادرات الإبداعية.	3.25	1.42	65	متوسطة

متوسطة	65	1.51	3.25	يتعامل بموضوعية في عمليات التقييم المختلفة.	28
متوسطة	64.8	1.49	3.24	يُخضع كافة الأعمال والأنشطة الإدارية والفنية بالمدرسة للتقييم والتحسين المستمر.	29
متوسطة	64.8	1.52	3.24	يقوم بدراسة نقاط القوة والضعف في الأداء بشكل دوري.	30
متوسطة	68.4	1.07	3.42	الدرجة الكلية لمحور مبادئ القيادة الجديرة بالثقة	
كبيرة	74.8	1.27	3.74	يعتمد على المبادئ الأخلاقية في التعامل مع الآخرين.	31
كبيرة	71.2	1.11	3.56	يهتم بتنمية البيئة الأخلاقية في المدرسة.	32
كبيرة	72.2	1.32	3.61	يسعى لتحقيق رسالة المدرسة بالتزامه الأخلاقي.	33
متوسطة	67.4	1.37	3.37	يراعي تقاليد المجتمع الذي يعيشه في سلوكه.	34
متوسطة	67.8	1.39	3.39	يعزز الجوانب الأخلاقية في سلوك المعلمين.	35
قليلة	56.2	1.17	2.81	يُشعر المعلمين بأنهم يعيشون في أجواء أسرية مريحة.	36
متوسطة	66.2	1.12	3.31	يتيح للمعلمين الفرصة للمشاركة في صناعة القرارات.	37
متوسطة	63	1.21	3.15	يُركز على قيم القيادة الديمقراطية في التعامل مع المعلمين.	38
قليلة	58.6	1.23	2.93	يحرص على منح المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين.	39
متوسطة	60.2	1.15	3.01	يبدل جهوداً كبيراً لتحسين أوضاع المعلمين.	40
متوسطة	65.8	.98	3.29	الدرجة الكلية لمحور مبادئ القيادة الأخلاقية	
متوسطة	63.8	1.10	3.19	الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ	

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من نتائج الجدول (27) ما يلي:

- **محور مبادئ القيادة التحويلية:** إن درجة مبادئ القيادة التحويلية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت كبيرة على الفقرتين (1، 2)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (3.56-3.67)، وبوزن نسبي تراوح بين (71.2%-73.4%). وكانت متوسطة على الفقرات (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.07-3.34) وبوزن نسبي تراوح ما بين (61.4%-66.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.31) وبوزن نسبي (66.2%).
- **محور مبادئ القيادة الخادمة:** كانت درجة مبادئ القيادة الخادمة لاستجابة أفراد عينة الدراسة متوسطة على الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 16) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.08-3.39) وبوزن نسبي تراوح ما بين (61.6%-67.8%). وكانت قليلة على الفقرات (17، 18، 19، 20) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.79-2.91) وبوزن نسبي تراوح ما بين (55.8%-58.2%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.09) وبوزن نسبي (61.8%).

- **محور مبادئ القيادة الجديرة بالثقة:** إن درجة مبادئ القيادة الجديرة بالثقة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة كانت كبيرة على الفقرات (21، 22، 24) وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (3.62-3.75) وتراوح الوزن النسبي عليها بين (72.4%-75%)، وكانت متوسطة على الفقرات (23، 25، 26، 27، 28، 29، 30)، وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.24-3.44) وبوزن نسبي تراوح ما بين (64.8% -68.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.42) وبوزن نسبي (68.4%).

- **محور مبادئ القيادة الأخلاقية:** إن درجة مبادئ القيادة الأخلاقية لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة كانت كبيرة على الفقرة (31، 32، 33) وتراوح متوسطات الاستجابة عليها بين (3.56-3.74) وبوزن نسبي تراوح بين (71.2%-74.8%)، وكانت متوسطة على الفقرات (34، 35، 37، 38، 40)، وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.01-3.39) وبوزن نسبي تراوح ما بين (60.2%-67.8%)، وكانت قليلة على الفقرات (36، 39) وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (2.81-2.93) وبوزن نسبي تراوح بين (56.2%-58.2%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.29) وبوزن نسبي (65.8%).

- أن الدرجة الكلية لواقع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة كانت متوسطة، حيث كان متوسط الاستجابة (3.19) وبوزن نسبي (63.8%)، وكانت درجة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ متوسطة على جميع المجالات، حيث تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.09-3.42) وتراوح الأوزان النسبية ما بين (61.8% -68.4%)، حيث كانت أعلى استجابة على مجال (مبادئ القيادة الجديرة بالثقة) بمتوسط حسابي قدره (3.42) وبوزن نسبي (68.4%)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (مبادئ القيادة الخادمة) بمتوسط حسابي قدره (3.09) وبوزن نسبي (61.8%).

وتستنتج الباحثة: أن ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ من وجهة نظر المعلمين- تصنف بشكلٍ عام على أنها متوسطة، حيث تتراوح العديد من الفقرات بين مستويات الأهمية المتوسطة والتقييم المتوسط. ومع ذلك، هناك بعض الجوانب التي يعتبرها المعلمون مهمة للغاية ويشعرون بالرضا تجاهها، وهذه الجوانب تظهر درجات عالية في الجدول (27).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

وتتضمن إجابة السؤال الرابع استعراض الثلاثة فروض كالتالي:

الفرض الرابع

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (28) دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر) في القيادة المرتكزة على المبادئ وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، كما يأتي:

جدول (28): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور درجة القيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) (ن=300)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد	متغير سنوات الخبرة	محاور القيادة المرتكزة على المبادئ
3	.58730	1.8242	99	أقل من 5 سنوات	مبادئ القيادة التحويلية
2	.42854	3.6422	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.63621	4.4515	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.22790	3.3093	300	المجموع	
3	.54466	1.6737	99	أقل من 5 سنوات	مبادئ القيادة الخادمة
2	.29066	3.3549	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.58626	4.2434	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.16918	3.0933	300	المجموع	
3	.50862	1.8263	99	أقل من 5 سنوات	مبادئ القيادة الجديدة بالثقة
2	.36040	3.3039	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.57912	4.1495	99	من 10 سنوات إلى أكثر	

			300	المجموع	
3	.51372	2.1343	99	أقل من 5 سنوات	مبادئ القيادة الأخلاقية
2	.29366	3.4990	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.56565	4.2323	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
			300	المجموع	
3	.52382	1.8646	99	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
2	.33404	3.4500	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.56955	4.2692	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.10643	3.1972	300	المجموع	

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (28) أن القيادة المرتكزة على المبادئ هي: مبادئ القيادة التحويلية، مبادئ القيادة الخادمة، مبادئ القيادة الجديرة بالثقة ومبادئ القيادة الأخلاقية. وقد تم تقسيم المتغير "سنوات الخبرة" إلى ثلاث فئات: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، ومن 10 سنوات إلى أكثر.

فيتبين من الجدول السابق (28): أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور القيادة المرتكزة على المبادئ- بناءً على فئات الخبرة المختلفة والرتبة- توضح الترتيب النسبي لكل فئة من حيث المتوسط الحسابي وأن المتوسط الحسابي يزيد مع زيادة سنوات الخبرة في جميع محاور القيادة المرتكزة على المبادئ، ويتمتع الأشخاص ذوي الخبرة الأكبر بتقدير أعلى وفقاً للمحاور السابقة.

وأخيراً: أن مبادئ القيادة التحويلية ومبادئ القيادة الجديرة بالثقة تتأثر بشكل أكبر بزيادة الخبرة مقارنة بمبادئ القيادة الخادمة والأخلاقية، حيث يتم تصنيف المتوسطات الحسابية للمحاور الأولى في الأفضلية مقارنة بالفئات الأخرى.

ولتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعات الثلاث في القيادة المرتكزة على المبادئ حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (29) يوضح ذلك.

جدول (29): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300)

محاور القيادة المرتكزة على المبادئ	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر (Eta ²)
مبادئ القيادة التحويلية	بين المجموعات	358.796	2	179.398	579.031	*0.000	.796

			.310	297	92.018	داخل المجموعات	
				299	450.814	المجموع	
			168.720	2	337.439	بين المجموعات	
.826	*0.000	702.924	.240	297	71.287	داخل المجموعات	مبادئ القيادة الخدمية
				299	408.727	المجموع	
			136.948	2	273.896	بين المجموعات	
.795	*0.000	570.155	.240	297	71.338	داخل المجموعات	مبادئ القيادة الجديرة بالثقة
				299	345.233	المجموع	
			112.292	2	224.584	بين المجموعات	
.773	*0.000	505.853	.222	297	65.930	داخل المجموعات	مبادئ القيادة الأخلاقية
				299	290.514	المجموع	
			148.040	2	296.080	بين المجموعات	
.809	*0.000	628.564	.236	297	69.950	داخل المجموعات	الدرجة الكلية
				299	366.030	المجموع	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (29) أن قيمة (ف) كانت (628.564) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات القيادة المرتكزة على المبادئ لدى كل من معلمي المجموعات الثلاثة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر). ومن خلال النظر إلى قيم حجم الأثر (Eta^2) يتبين أن متغير سنوات الخبرة كان له أثر كبير في جميع المجالات والدرجة الكلية. ويظهر أن حجم الأثر لجميع المحاور عالٍ جداً؛ مما يشير إلى أن متغير سنوات الخبرة له تأثير كبير على ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ. وتبين أيضاً أن جميع الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة المختلفة فيما يتعلق بممارسة المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ.

ولتحديد مصادر هذه الفروق بين المجموعات في القيادة المرتكزة على المبادئ نتيجة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر)، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe post-hoc test) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (30) تبين ذلك.

جدول (30): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300)

سنوات الخبرة محاوَر القيادة المرتكزة على المبادئ	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أكثر
مبادئ القيادة التحويلية	1.8242		-1.81791*	-2.62727*
	3.6422			-0.80936*
	4.4515			
مبادئ القيادة الخادمة	3.3093		-1.68116*	-2.56970*
	1.6737			-0.88853*
	3.3549			
مبادئ القيادة الجديرة بالثقة	4.2434		-1.47766*	-2.32323*
	3.0933			-0.84557*
	1.8263			
مبادئ القيادة الأخلاقية	3.3039		-1.36468*	-2.09798*
	4.1495			-0.73330*
	3.0953			
الدرجة الكلية	2.1343		-1.58535*	-2.40455*
	3.4990			-0.81919*
	4.2323			

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (30):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) في القيادة المرتكزة على المبادئ وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) في القيادة المرتكزة على المبادئ وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر).

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) في القيادة المرتكزة على المبادئ وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر).

وتستنتج الباحثة: أنه تظهر لكل فئة من فئات سنوات الخبرة المقارنات البعدية الثنائية مع المتوسطات الحسابية الأخرى للمحاور المختلفة، فالقيم المذكورة في الجدول (30) تشير إما إلى الفروق النوعية الموجبة أو السالبة بين المجموعات المختلفة، كما تشير القيم إلى قوة الفروق الإحصائية بين متوسطات المجموعات، مع وجود إشارات إيجابية أو سلبية لكل مقارنة بعدية، تظهر الفروق بين القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة المختلفة فيما يتعلق بممارسة المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ.

ويعني هذا رفض الفرض الصفري الرابع من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأكثر.

الفرض الخامس

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (31) دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) في القيادة المرتكزة على المبادئ وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، الآتي:

جدول (31): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة القيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد	متغير المؤهل العلمي	محاوير القيادة المرتكزة على المبادئ
3	.59603	1.8360	100	دبلوم	مبادئ القيادة التحويلية
2	.41222	3.6313	99	بكالوريوس	
1	.62986	4.4525	101	ماجستير فأعلى	
	1.22790	3.3093	300	المجموع	
3	.56577	1.6900	100	دبلوم	مبادئ القيادة الخادمة
2	.26867	3.3384	99	بكالوريوس	
1	.58040	4.2426	101	ماجستير فأعلى	
	1.16918	3.0933	300	المجموع	
3	.51731	1.8370	100	دبلوم	مبادئ القيادة الجديرة بالثقة
2	.33420	3.2879	99	بكالوريوس	
1	.57369	4.1525	101	ماجستير فأعلى	
	1.07454	3.0953	300	المجموع	
3	.52016	2.1440	100	دبلوم	مبادئ القيادة الأخلاقية
2	.27771	3.4889	99	بكالوريوس	
1	.55999	4.2317	101	ماجستير فأعلى	
	.98571	3.2907	300	المجموع	
3	.53504	1.8768	100	دبلوم	الدرجة الكلية
2	.31407	3.4366	99	بكالوريوس	
1	.56384	4.2698	101	ماجستير فأعلى	
	1.10643	3.1972	300	المجموع	

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (31): عرض الجدول النتائج لثلاثة مستويات مختلفة من المؤهل العلمي: الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير فأعلى ، وأنه من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري يظهر اختلاف مستويات المؤهلات العلمية وتأثيرها على درجة تقدير المعلمين لممارسة القيادة المرتكزة على المبادئ.

وتستنتج الباحثة: أن الدرجات في الجدول والتي تم قياسها على مقياس من 1 إلى 5 - يمكن استخدامها لفهم تأثير المؤهل العلمي على تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ، وتحديد الاختلافات بين المجموعات المختلفة، من حيث: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ولتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعات الثلاثة في القيادة المرتكزة على المبادئ حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (32) يوضح ذلك:

جدول (32): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمحاوَر درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ن=300)

محاوَر القيادة المرتكزة على المبادئ	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر (Eta ²)
مبادئ القيادة التحويلية	بين المجموعات	359.319	2	179.659	583.187	*0.000	.797
	داخل المجموعات	91.495	297	.308			
	المجموع	450.814	299				
مبادئ القيادة الخادمة	بين المجموعات	336.276	2	168.138	689.250	*0.000	.823
	داخل المجموعات	72.451	297	.244			
	المجموع	408.727	299				
مبادئ القيادة الجديرة بالثقة	بين المجموعات	274.883	2	137.442	580.240	*0.000	.796
	داخل المجموعات	70.350	297	.237			
	المجموع	345.233	299				
مبادئ القيادة الأخلاقية	بين المجموعات	224.811	2	112.406	508.113	*0.000	.774
	داخل المجموعات	65.703	297	.221			
	المجموع	290.514	299				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	296.231	2	148.116	630.247	*0.000	.809
	داخل المجموعات	69.799	297	.235			
	المجموع	366.030	299				

*فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (32) أن قيمة (ف) كانت (630.247) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات القيادة المرتكزة على المبادئ لدى كل من معلمي المجموعات الثلاثة (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى). ومن خلال النظر إلى قيم حجم الأثر (Eta²) يتبين أن متغير المؤهل العلمي كان له أثراً كبيراً في جميع المجالات والدرجة الكلية. وتستنـج الباحثة. أن هناك فروقات كبيرة ودالة إحصائية في مجالات القيادة التحويلية والقيادة

الخدمة والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية فهناك فروق دالة إحصائياً بين مجموعات المتغيرات بناءً على المؤهل العلمي.

ولتحديد مصادر الفروق بين المجموعات في القيادة المرتكزة على المبادئ نتيجة لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) تم استخدام اختبار شيفيه (-post Scheffe hoc test) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (33) تبين ذلك.

جدول (33): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300)

المؤهل العلمي محاور القيادة المرتكزة على المبادئ	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
مبادئ القيادة التحويلية	1.8360		-1.79531*	-2.61648*
	3.6313			-0.82116*
	4.4525			
مبادئ القيادة الخادمة	3.3093		-1.64838*	-2.55257*
	1.6900			-0.90419*
	3.3384			
مبادئ القيادة الجديرة بالثقة	4.2426		-1.45088*	-2.31548*
	3.0933			-0.86460*
	1.8370			
مبادئ القيادة الأخلاقية	3.2879		-1.34489*	-2.08768*
	4.1525			-0.74279*
	3.0953			
الدرجة الكلية	2.1440		-1.55987*	-2.39305*
	3.4889			-0.83319*
	4.2317			

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (33):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في القيادة المرتكزة على المبادئ وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس)، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) في القيادة المرتكزة على المبادئ وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) في القيادة المرتكزة على المبادئ وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.

ويعني هذا رفض الفرض الصفري الخامس من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.

الفرض السادس

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المديرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمي المدرستين (رام الله والبيرة - بيت لحم) في القيادة المرتكزة على المبادئ، وجدول (34) يوضح ذلك:

جدول (34): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تبعاً لمتغير المديرية (ن=300)

مستوى الدلالة*	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير المديرية	محاور القيادة المرتكزة على المبادئ
*0.000	22.340	.58772	4.2793	150	رام الله	مبادئ القيادة التحويلية
		.88643	2.3393	150	بيت لحم	
*0.000	22.024	.59222	4.0120	150	رام الله	مبادئ القيادة الخادمة
		.83257	2.1747	150	بيت لحم	
*0.000	22.469	.58144	3.9460	150	رام الله	مبادئ القيادة الجديرة بالثقة
		.72246	2.2447	150	بيت لحم	
*0.000	21.171	.53741	4.0533	150	رام الله	مبادئ القيادة الأخلاقية
		.69987	2.5280	150	بيت لحم	
*0.000	22.440	.55615	4.0727	150	رام الله	الدرجة الكلية
		.77716	2.3217	150	بيت لحم	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (34):

- ارتفاع متوسط درجات معلمي مجموعة رام الله والبيرة عن متوسط درجات معلمي مجموعة بيت لحم في كل محور من محاور القيادة المرتكزة على المبادئ كل على حدة، حيث حصلت مجموعة معلمي رام الله والبيرة على متوسط أعلى من متوسط مجموعة معلمي بيت لحم في كل محور من محاور القيادة المرتكزة على المبادئ كل على حدة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في كل محور من محاور القيادة المرتكزة على المبادئ كل على حدة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (رام الله والبيرة – بيت لحم) في كل محور من محاور القيادة المرتكزة على المبادئ كل على حدة، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة معلمي مجموعة رام الله والبيرة.
 - ارتفاع متوسط درجات معلمي مجموعة رام الله والبيرة عن متوسط درجات معلمي مجموعة بيت لحم في محاور القيادة المرتكزة على المبادئ ككل، حيث حصلت مجموعة معلمي رام الله والبيرة على متوسط (4.0727) بانحراف معياري قدره (0.55615)، بينما حصلت مجموعة معلمي بيت لحم على متوسط (2.3217) بانحراف معياري قدره (0.77716). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في محاور القيادة المرتكزة على المبادئ ككل والتي بلغت (22.440) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (رام الله والبيرة – بيت لحم) في محاور القيادة المرتكزة على المبادئ ككل، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة معلمي مجموعة رام الله والبيرة .
- ويعني هذا رفض الفرض الصفري السادس من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المديرية، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة معلمي مديرية رام الله والبيرة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما واقع ادراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟

للإجابة على السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل محور تنتمي إليه وللدرجة الكلية لدرجة ادراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية، ونتائج الجدول رقم (35) تبين ذلك.

جدول (35): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية (ن=300).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	%	درجة الواقع
1	يشارك المعلمون في مناقشة معظم القضايا المدرسية.	3.23	1.52	64.6	متوسطة
2	يطلب مدير المدرسة المشورة من المعلمين لاتخاذ القرارات المدرسية المهمة.	3.27	1.51	65.4	متوسطة
3	يستطيع المعلمون الحصول على معلومات مهمة من إدارة المدرسة تساعدهم في أداء عملهم التربوي.	3.30	1.52	66	متوسطة
4	يدعم المدير في المجالات التي يلزم فيها تقديم الدعم.	3.27	1.60	65.4	متوسطة
5	يتيح مدير المدرسة الفرص للمعلمين بالتعبير عن الرأي.	3.27	1.48	65.4	متوسطة
6	يتشارك المدير مع معلميه المسؤوليات.	3.19	1.55	63.8	متوسطة
7	يمنح مدير المدرسة المكافآت للمبادرات المبتكرة.	3.21	1.54	64.2	متوسطة
8	يعزز مدير المدرسة الممارسات الديمقراطية في المدرسة.	3.37	1.49	67.4	متوسطة
9	يعزز مدير المدرسة القيادة بين المعلمين.	3.39	1.24	67.8	متوسطة
10	يتم اتخاذ القرارات المدرسية عن طريق لجان من المعلمين.	3.18	1.43	63.6	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور القيادة التشاركية الداعمة	3.27	1.24	65.4	متوسطة
11	يوجد تشارك في القيم بين العاملين.	3.30	1.55	66	متوسطة
12	تدعم القيم المشتركة معايير السلوك المتعلقة بالتعليم والتعلم.	3.46	1.61	69.2	متوسطة
13	يتشارك المعلمون الرؤى لتحسين مستوى المدرسة.	3.38	1.48	67.6	متوسطة
14	يتم اتخاذ القرارات بالتوافق مع قيم المدرسة ورؤيتها.	3.00	1.43	60	متوسطة
15	توجد عملية تشاركية لتطوير رؤية موحدة بين العاملين	2.98	1.40	59.6	قليلة
16	تركز أهداف المدرسة على تعلم الطالب بعيداً عن درجات الاختبار.	2.89	1.45	57.8	قليلة
17	تتماشى سياسات المدرسة مع رؤيتها ورسالتها.	2.80	1.29	56	قليلة
18	يشارك المعلمون في العمل على زيادة تحصيل الطلبة.	3.16	1.43	63.2	متوسطة
19	يتشارك العاملين في بناء رؤية المدرسة.	3.09	1.08	61.8	متوسطة
20	يتشارك المعلمون الاتجاهات للعمل على رفع كفاءة المدرسة.	2.84	1.22	56.8	قليلة
	الدرجة الكلية لمحور الرؤية والقيم المشتركة	3.09	1.18	61.8	متوسطة

كبيرة	70	1.39	3.50	يعمل المعلمون معاً للحصول على المعرفة والمهارات والإستراتيجيات.	21
كبيرة	72	1.48	3.60	يسعى مدير المدرسة إلى تعزيز مجتمعات التعلم.	22
كبيرة	70.6	1.37	3.53	يخطط المعلمون معاً لإيجاد حلول لمعالجة احتياجات الطلبة المتنوعة.	23
متوسطة	68.6	1.48	3.43	توجد مجموعة من الفرص المنظمة للتعلم الجماعي من خلال الحوار المفتوح.	24
متوسطة	65.2	1.40	3.26	يشارك المعلمون في المدرسة في حوار يعبر عن احترام الأفكار المتنوعة.	25
متوسطة	63.6	1.42	3.18	ترتكز برامج التطوير المهني للمعلمين على التعليم والتعلم.	26
متوسطة	65.6	1.46	3.28	يتعاون العاملون في المدرسة مع أولياء الأمور على حل المشكلات المدرسية.	27
كبيرة	70.8	1.41	3.54	يلتزم العاملون في المدرسة بالبرامج التي تعزز التعلم.	28
متوسطة	68	1.30	3.40	يقيم المعلمون بشكل تعاوني فعالية الممارسات التعليمية.	29
متوسطة	62	1.49	3.10	يقوم المعلمون بتحليل أعمال الطلبة لتحسين التعليم والتعلم.	30
متوسطة	67.6	1.22	3.38	الدرجة الكلية لمحور التعلم والتطبيق الجماعي	
كبيرة	72.6	1.34	3.63	تحرص المدرسة على ممارسة أسلوب النمذجة في ممارسات المعلمين المهنية.	31
كبيرة	70.8	1.36	3.54	يقدم المعلمون التغذية الراجعة إلى زملائهم فيما يتعلق بالممارسات التعليمية.	32
كبيرة	70.2	1.25	3.51	يشارك المعلمون بشكل غير رسمي (الأفكار والمقترحات) لتحسين تعلم الطلبة.	33
متوسطة	60	1.04	3.00	يشارك المعلمون في متابعة أعمال الطلبة بهدف تحسينها.	34
متوسطة	68.2	1.46	3.41	توفر المدرسة فرصاً لتدريب المعلمين وتوجيههم.	35
قليلة	58.6	1.33	2.93	توفر المدرسة الفرص لتطبيق التعلم من خلال تبادل نتائج الممارسات التعليمية.	36
متوسطة	60.2	1.10	3.01	يشارك المعلمون بانتظام مراجعة أعمال الطلبة لتوجيه التحسين العام للمدرسة.	37
كبيرة	73.8	1.40	3.69	يتم توفير الوقت لتسهيل العمل التشاركي.	38
قليلة	58.8	1.11	2.94	يعزز الجدول المدرسي التعلم الجماعي من خلال الممارسة المشتركة.	39
قليلة	58.4	1.11	2.92	تتيح المدرسة فرص مشتركة في التنمية المهنية للمعلمين.	40
متوسطة	65.2	1.04	3.26	الدرجة الكلية لمحور الممارسات الشخصية المشتركة	
كبيرة	72.2	1.47	3.61	توجد علاقات ودية بين المعلمين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام.	41
كبيرة	71	1.58	3.55	توجد ثقافة (الثقة والاحترام) في مواجهة المخاطر.	42
متوسطة	60.4	1.25	3.12	يتم التعرف إلى الإنجاز المتميز بهدف الإشادة به بانتظام في المدرسة.	43

متوسطة	60.2	1.34	3.06	44	يبدل المعلمون بالتشارك مع بعضهم جهداً مستديماً لإدخال التغيير في ثقافة المدرسة.
متوسطة	66	1.64	3.30	45	تدعم العلاقات بين العاملين في المدرسة الفحص الصادق للبيانات لتعزيز التعليم والتعلم.
متوسطة	65.2	1.60	3.26	46	تتوفر التكنولوجيا المناسبة والمواد التعليمية للمعلمين.
متوسطة	61.6	1.46	3.08	47	يقدم ذوو الخبرات الدعم المستمر للتعلم.
متوسطة	70.6	1.54	3.53	48	مرافق المدرسة نظيفة جذابة تدعم العمل.
متوسطة	63.6	1.42	3.18	49	تقارب غرف المعلمين والإداريين يوفر سهولة التعاون بين الزملاء.
قليلة	58.4	1.50	2.97	50	تعزز أنظمة الاتصالات تدفق المعلومات عبر المجتمع المدرسي.
متوسطة	65.2	1.34	3.26		الدرجة الكلية لمحور الظروف الداعمة
متوسطة	65	1.17	3.25		الدرجة الكلية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من نتائج الجدول رقم (35) ما يلي:

- **محور القيادة التشاركية الداعمة:** إن درجة القيادة التشاركية الداعمة لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة على جميع الفقرات، وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (3.18-3.39)، وبوزن نسبي تراوح بين (63.6%-67.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.27) وبوزن نسبي (65.4%).

- **محور الرؤية والقيم المشتركة:** كانت درجة الرؤية والقيم المشتركة لاستجابة أفراد عينة الدراسة متوسطة على الفقرات (11، 12، 13، 14، 18، 19)، وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.00-3.46) وبوزن نسبي تراوح ما بين (60%-69.2%). وكانت قليلة على الفقرات (15، 16، 17، 20) وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.80-2.98) وبوزن نسبي تراوح ما بين (56%-59.6%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.09) وبوزن نسبي (61.8%).

- **محور التعلم والتطبيق الجماعي:** إن درجة التعلم والتطبيق الجماعي لاستجابة أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة على الفقرات (21، 22، 23، 28) وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (3.50-3.60) وتراوح الوزن النسبي عليها بين (70%-72%)، وكانت متوسطة على الفقرات (24، 25، 26، 27، 29، 30)، وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.10-3.43) وبوزن نسبي تراوح ما بين (62%-68.6%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.38) وبوزن نسبي (67.6%).

- محور الممارسات الشخصية المشتركة: إن درجة الممارسات الشخصية المشتركة لاستجابة أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة على الفقرة (31، 32، 33، 38) وتراوح متوسطات الاستجابة عليها بين (3.51-3.69) وبوزن نسبي تراوح بين (70.2%-73.8%)، وكانت متوسطة على الفقرات (34، 35، 37)، وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.00-3.41) وبوزن نسبي تراوح ما بين (60%-68.2%)، وكانت قليلة على الفقرات (36، 39، 40) وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (2.92-2.94) وبوزن نسبي تراوح بين (58.4%-58.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.26) وبوزن نسبي (65.2%).

- محور الظروف الداعمة: إن درجة الظروف الداعمة لاستجابة أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة على الفقرات (41، 42) وتراوح متوسط الاستجابة عليها بين (3.55-3.61) وتراوح الوزن النسبي عليها بين (71%-72.2%)، وكانت متوسطة على الفقرات (43، 44، 45، 46، 47، 48، 49)، وتراوح متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.06-3.30) وبوزن نسبي تراوح ما بين (61.2%-66%)، وكانت قليلة على الفقرة (50) وبلغ متوسط الاستجابة عليها (2.97) وبوزن نسبي (59.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا المحور كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.26) وبوزن نسبي (65.2%).

- إن الدرجة الكلية لواقع درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة، حيث كان متوسط الاستجابة (3.25) وبوزن نسبي (65%)، وكانت درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية متوسطة على جميع المحاور، حيث تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.09-3.38) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (61.8%-67.6%)، حيث كانت أعلى استجابة على مجال (التعلم والتطبيق الجماعي) بمتوسط حسابي قدره (3.38) وبوزن نسبي (67.6%)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (الرؤية والقيم المشتركة) بمتوسط حسابي قدره (3.09) وبوزن نسبي (61.8%).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

وتتضمن إجابة السؤال السادس استعراض الثلاثة فروض كالتالي:

الفرض السابع

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (36) دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر) في مجتمعات التعلم وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، كما يأتي:

جدول (36): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجتمعات التعلم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) (ن=300)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد	متغير سنوات الخبرة	محاور درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم
3	.76014	1.8545	99	أقل من 5 سنوات	القيادة التشاركية الداعمة
2	.56800	3.5598	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.66115	4.3889	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.24425	3.2707	300	المجموع	
3	.75948	1.7495	99	أقل من 5 سنوات	الرؤية والقيم المشتركة
2	.40525	3.3333	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.62313	4.1869	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.17700	3.0923	300	المجموع	

3	.76476	2.0677	99	أقل من 5 سنوات	التعلم والتطبيق الجماعي
2	.63390	3.5598	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.69071	4.5162	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.22166	3.3830	300	المجموع	
3	.70827	2.1283	99	أقل من 5 سنوات	الممارسات الشخصية المشتركة
2	.45700	3.4461	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.60516	4.1990	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.04058	3.2597	300	المجموع	
3	.73095	1.6172	99	أقل من 5 سنوات	الظروف الداعمة
2	.73578	3.0735	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.60476	4.0424	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.21037	2.9127	300	المجموع	
3	.70483	1.8834	99	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
2	.47660	3.3945	102	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
1	.61178	4.2667	99	من 10 سنوات إلى أكثر	
	1.15130	3.1837	300	المجموع	

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (36) أن متوسطات المجموعات الثلاثة في مجتمعات التعلم جاءت متفاوتة؛ وقد ظهر ذلك بشكل واضح بين متوسطات درجات المجموعة الثلاثة حسب سنوات الخبرة كل على حدة.

وتستنتج الباحثة: وجود زيادة تصاعديّة في الدرجات كلما زادت سنوات الخبرة للمعلمين- حيث تظهر الدرجات أعلى في المحاور مع زيادة الخبرة، بينما الانحراف المعياري ينخفض مع زيادة سنوات الخبرة؛ مما يشير إلى تجانس الإدراكات بين المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر. ولسنوات الخبرة تأثير على إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم، وأن الخبرة قد تؤثر على النظرة الشاملة للمعلمين تجاه البيئة التعليمية ومدى تفاعلهم معها.

ولتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعات الثلاث في مجتمعات التعلم حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (37) يوضح ذلك:

جدول (37): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 300)

محاور درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر (Eta ²)
القيادة التشاركية الداعمة	بين المجموعات	330.853	2	165.427	372.074	*0.000	.715
	داخل المجموعات	132.048	297	.445			
الرؤية والقيم المشتركة	المجموع	462.902	299	151.523	404.816	*0.000	.732
	بين المجموعات	303.045	2				
التعلم والتطبيق الجماعي	داخل المجموعات	111.167	297	.374	309.602	*0.000	.676
	المجموع	414.212	299				
الممارسات الشخصية المشتركة	بين المجموعات	301.587	2	150.794	304.456	*0.000	.672
	داخل المجموعات	144.656	297	.487			
الظروف الداعمة	المجموع	446.243	299	108.809	306.758	*0.000	.686
	بين المجموعات	217.618	2				
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	106.144	297	.357	394.913	*0.000	.730
	المجموع	323.762	299				
	بين المجموعات	288.020	2	144.010			
	داخل المجموعات	108.305	297	.365			
	المجموع	396.325	299				

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (37) أن قيمة (ف) كانت (394.913) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات مجتمعات التعلم لدى كل من معلمي المجموعات الثلاثة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر). ومن خلال النظر إلى قيم حجم الأثر (Eta^2) يتبين أن متغير سنوات الخبرة كان له أثراً كبيراً في جميع المجالات والدرجة الكلية.

ولتحديد مصادر هذه الفروق بين المجموعات في مجتمعات التعلم نتيجة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر) .

تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe post-hoc test) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (38) تبين ذلك.

جدول (38): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=300)

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أكثر
القيادة التشاركية الداعمة	1.8545		-1.70526*	-2.53434*
	3.5598			-0.82908*
	4.3889			
الرؤية والقيم المشتركة	1.7495		-1.58384*	-2.43737*
	3.3333			-0.85354*
	4.1869			
التعلم والتطبيق الجماعي	2.0677		-1.49213*	-2.44848*
	3.5598			-0.95636*
	4.5162			
الممارسات الشخصية المشتركة	2.1283		-1.31780*	-2.07071*
	3.4461			-0.75291*
	4.1990			
الظروف الداعمة	1.6172		-1.45636*	-2.42525*
	3.0735			-0.96889*
	4.0424			
الدرجة الكلية	1.8834		-1.51108*	-2.38323*
	3.3945			-0.87216*
	4.2667			

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (38):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) في مجتمعات التعلم وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) في مجتمعات التعلم وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والمجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) في مجتمعات التعلم وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة (من 10 سنوات إلى أكثر) وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
- وتستنتج الباحثة:** أن هذه النتائج تشير إلى أهمية تقديم الدعم والتدريب المناسبين للمعلمين الجدد لمساعدتهم على التأقلم مع بيئة التعلم، بالإضافة إلى توفير الفرص المناسبة لتطوير مهاراتهم وزيادة خبراتهم في المجتمعات التعليمية.
- ويعني هذا رفض الفرض الصفري السابع من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأعلى.

الفرض الثامن

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (39) دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) في مجتمعات التعلم وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، كما يأتي:

جدول (39): العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجتمعات التعلم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) (ن=300)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	العدد	متغير المؤهل العلمي	محاور درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم
3	.76491	1.8660	100	دبلوم	القيادة التشاركية الداعمة
2	.56104	3.5485	99	بكالوريوس	
1	.65451	4.3891	101	ماجستير فأعلى	
	1.24425	3.2707	300	المجموع	
3	.76591	1.7620	100	دبلوم	الرؤية والقيم المشتركة
2	.39868	3.3232	99	بكالوريوس	
1	.61743	4.1832	101	ماجستير فأعلى	
	1.17700	3.0923	300	المجموع	
3	.76927	2.0790	100	دبلوم	التعلم والتطبيق الجماعي
2	.62812	3.5444	99	بكالوريوس	
1	.68377	4.5158	101	ماجستير فأعلى	
	1.22166	3.3830	300	المجموع	
3	.71135	2.1380	100	دبلوم	الممارسات الشخصية المشتركة
2	.45574	3.4384	99	بكالوريوس	
1	.59973	4.1950	101	ماجستير فأعلى	
	1.04058	3.2597	300	المجموع	
3	.73527	1.6280	100	دبلوم	الظروف الداعمة
2	.73401	3.0586	99	بكالوريوس	
1	.59871	4.0416	101	ماجستير فأعلى	
	1.21037	2.9127	300	المجموع	
3	.71009	1.8946	100	دبلوم	الدرجة الكلية
2	.46880	3.3826	99	بكالوريوس	
1	.60575	4.2650	101	ماجستير فأعلى	
	1.15130	3.1837	300	المجموع	

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (39)، والذي يحتوي على العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. والتي ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

- تشير جميع محاور القيادة التشاركية الداعمة، ومحور الرؤية، القيم المشتركة، محور التعلم، التطبيق الجماعي، محور الممارسات الشخصية المشتركة، محور الظروف الداعمة ومحور الدرجة الكلية- إلى وجود اختلاف واضح في درجات إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم بناءً على مؤهلاتهم العلمية.

• يظهر أن المعلمين الذين لديهم مؤهلات أعلى، مثل الماجستير وما فوقه- يتمتعون بدرجات إدراكات أعلى بشكلٍ عام مقارنة بالمعلمين الذين يحملون دبلومات أو درجات بكالوريوس.

• الانحراف المعياري يعكس مدى انتشار البيانات حول المتوسط الحسابي، ويتبين وجود اختلافات ملحوظة في تباين الدرجات بين مختلف المؤهلات العلمية، خاصة عند المقارنة بين الدبلوم والماجستير وما فوقه.

تستنتج الباحثة: أن النتائج بالجدول السابق تشير إلى أهمية تقديم فرص التدريب والتطوير المستمر للمعلمين بجميع المؤهلات العلمية، مع التركيز على تعزيز الدعم للمعلمين الذين لديهم مؤهلات أقل، لتعزيز فهمهم ومشاركتهم الفعالة في مجتمعات التعلم.

ولتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعات الثلاث في مجتمعات التعلم حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (40) يوضح ذلك:

جدول (40): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=300)

محاور درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر (Eta ²)
القيادة التشاركية الداعمة	بين المجموعات	331.292	2	165.646			
	داخل المجموعات	131.610	297	.443	373.809	*0.000	.716
الرؤية والقيم المشتركة	المجموع	462.902	299				
	بين المجموعات	302.439	2	151.219			
التعلم والتطبيق الجماعي	داخل المجموعات	111.774	297	.376	401.814	*0.000	.730
	المجموع	414.212	299				
التعلم والتطبيق الجماعي	بين المجموعات	302.238	2	151.119			
	داخل المجموعات	144.005	297	.485	311.672	*0.000	.677
	المجموع	446.243	299				
	بين المجموعات	217.345	2	108.672	303.294	*0.000	.671

					داخل	الممارسات
			297	106.417	المجموعات	الشخصية
			299	323.762	المجموع	المشتركة
			2	295.865	بين	
		147.932	297	142.167	المجموعات	الظروف
.686	*0.000	309.044	299	438.032	داخل	الداعمة
			299	438.032	المجموع	
			2	288.175	بين	
		144.087	297	108.150	المجموعات	الدرجة الكلية
.730	*0.000	395.690	299	396.325	داخل	
			299	396.325	المجموع	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (40) أن قيمة (ف) كانت (395.690) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات مجتمعات التعلم لدى كل من معلمي المجموعات الثلاثة (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى). ومن خلال النظر إلى قيم حجم الأثر (Eta^2) يتبين أن متغير المؤهل العلمي كان له أثر كبير في جميع المجالات والدرجة الكلية.

وتستنتج الباحثة: أن مستوى المؤهل العلمي للمعلمين يلعب دوراً مهماً في تحديد درجة إدراك المعلمون لمجتمعات التعلم فيما يتعلق بالعوامل المختلفة التي تم تحليلها وأن الفروق ذوات دلالة إحصائية وتشير إلى وجود تأثير ملموس للمؤهلات العلمية على هذه الدرجات.

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في مجتمعات التعلم نتيجة لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى)، فقد تم اختبار شيفيه (Scheffe post-hoc test) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، نتائج الجدول رقم (41) تبين ذلك.

جدول (41): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 300)

إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم	المؤهل العلمي محاور درجة	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
		1.8660		-1.68248*	-2.52311*
القيادة التشاركية الداعمة		3.5485			-.84062*
		4.3891			
		1.7620		-1.56123*	-2.42117*
الرؤية والقيم المشتركة		3.3232			-.85994*
		4.1832			

-2.43684*	-1.46544*		2.0790	
-0.97140*			3.5444	
			4.5158	التعلم والتطبيق الجماعي
-2.05705*	-1.30038*		2.1380	
-0.75667*			3.4384	الممارسات الشخصية المشتركة
			4.1950	
-2.41358*	-1.43059*		1.6280	
-0.98300*			3.0586	الظروف الداعمة
			4.0416	
-2.37035*	-1.48803*		1.8946	
-0.88232*			3.3826	الدرجة الكلية
			4.2650	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (41):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في مجتمعات التعلم وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس)، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) في مجتمعات التعلم وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) والمجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) في مجتمعات التعلم وقد كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وذلك على جميع المجالات والدرجة الكلية، وتستننتج الباحثة أن متوسطات درجة إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم تختلف بشكلٍ له دلالة إحصائية- بناءً على المؤهلات العلمية التي يحملونها.
- ويعني هذا رفض الفرض الصفري الثامن من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لإدراك المعلمين لواقع مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.

الفرض التاسع

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمي المدرستين (رام الله والبييرة - بيت لحم) في مجتمعات التعلم، جدول (42) يوضح ذلك:

جدول (42): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لدرجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تبعاً لمتغير المديرية (ن=300)

مستوى الدلالة*	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير المديرية	محاور درجة إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم
*0.000	20.457	.64131	4.2200	150	رام الله	القيادة التشاركية الداعمة
		.93855	2.3213	150	بيت لحم	
*0.000	20.185	.60317	3.9853	150	رام الله	الرؤية والقيم المشتركة
		.90030	2.1993	150	بيت لحم	
*0.000	20.364	.66743	4.3133	150	رام الله	التعلم والتطبيق الجماعي
		.89822	2.4527	150	بيت لحم	
*0.000	19.301	.57098	4.0340	150	رام الله	الممارسات الشخصية المشتركة
		.79978	2.4853	150	بيت لحم	
*0.000	21.604	.58578	3.8567	150	رام الله	الظروف الداعمة
		.89579	1.9687	150	بيت لحم	
*0.000	21.620	.57798	4.0819	150	رام الله	الدرجة الكلية
		.83755	2.2855	150	بيت لحم	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (42):

- ارتفاع متوسط درجات معلمي مجموعة رام الله والبييرة عن متوسط درجات معلمي مجموعة بيت لحم في كل محور من محاور مجتمعات التعلم كل على حدة، حيث حصلت مجموعة معلمي رام الله والبييرة على متوسط أعلى من متوسط مجموعة معلمي بيت لحم في كل محور من محاور مجتمعات التعلم كل على حدة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في كل محور من محاور مجتمعات التعلم كل على حدة جاءت

دالة إحصائية عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (رام الله والبيرة - بيت لحم) في كل محور من محاور مجتمعات التعلم كل على حدة، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة معلمي مجموعة رام الله والبيرة.

- ارتفاع متوسط درجات معلمي مجموعة رام الله والبيرة عن متوسط درجات معلمي مجموعة بيت لحم في محاور مجتمعات التعلم ككل، حيث حصلت مجموعة معلمي رام الله والبيرة على متوسط (4.0819) بانحراف معياري قدره (0.57798)، بينما حصلت مجموعة معلمي بيت لحم على متوسط (2.2855) بانحراف معياري قدره (0.83755). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في محاور مجتمعات التعلم ككل والتي بلغت (21.620) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (رام الله والبيرة - بيت لحم) في محاور مجتمعات التعلم ككل، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة معلمي مجموعة رام الله والبيرة.

ويعني هذا رفض الفرض الصفري التاسع من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لواقع مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة معلمي مديرية رام الله والبيرة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجة الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟

وتتضمن إجابة السؤال السابع استعراض الفرض العاشر كالتالي:

الفرض العاشر

والذي ينص على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية".

ولتحديد العلاقة بين الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ونتائج الجدول رقم (43) تبين ذلك.

جدول (43): مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية (ن=300)

المتغيرات	الدعم التنظيمي المدرك	القيادة المرتكزة على المبادئ	إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم
الدعم التنظيمي المدرك		0.94*	0.90*
القيادة المرتكزة على المبادئ			0.92*
إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم			

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (43) ما يأتي:

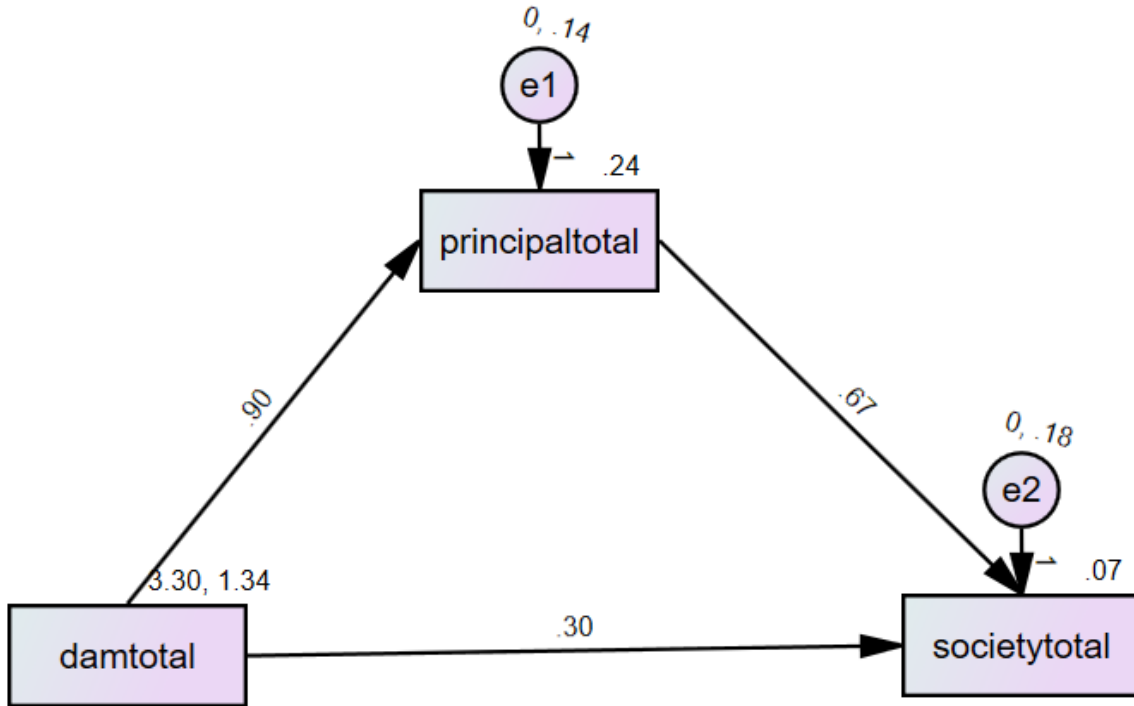
تشير نتائج الجدول رقم (43) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية، حيث كانت قيم معامل الارتباط بيرسون على التوالي: (0.94، 0.90، 0.92) وجميعها دالة إحصائياً، وتعبّر عن علاقة عالية بين المتغيرات.

وتستنتج الباحثة . أن العلاقات الإيجابية القوية التي تم الوصول إليها تشير إلى أهمية الدعم التنظيمي والقيادة المرتكزة على المبادئ في خلق بيئة تعليمية إيجابية وداعمة لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية.

ويعني هذا رفض الفرض الصفري العاشر من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الدعم التنظيمي كما يدركه المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية"

وللوصول الى أفضل نموذج بنائي للوساطة يمكن التوصل إليه في ضوء العلاقة بين المتغيرات، تم استخدام تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج اموس (Amos)، وفيما يلي اختبار لأفضل النماذج في ضوء هذه العلاقات:

1-النموذج الأول: الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal)، وذلك كما في الشكل رقم (2).



الشكل (2): نموذج تحليل المسار المقترح للدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal)، وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986).

يتضح من الشكل رقم (2) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) للدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ (0.90)، وبين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (0.67)، وبين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (0.30)، والجدول رقم (44) يبين دلالة تحليل المسار لأثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal).

وتستنتج الباحثة من الشكل السابق ما يلي:

- أن الدعم التنظيمي المدرك يمثل عاملاً مهماً يؤثر بشكل كبير على إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم. وله تأثير كبير بنسبة 30% على إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.
- أن القيادة المرتكزة على المبادئ تعتبر وسيطاً مهماً في العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم؛ ما يشير إلى أن لها تأثيراً يتراوح بين 67% على الارتباط بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

جدول (44): دلالة تحليل المسار لأثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal) (ن=300)

اتجاه المسار (Path Direction)	معاملات المسار المعيارية (Estimate)	الخطأ المعياري (S.E)	قيمة ت (C.R)	مستوى الدلالة (P)	النتيجة
damtotal → principaltota	0.90	.019	47.832	*0.000	يصلح
damtotal → societytotal	0.30	.063	4.724	0.12	لا يصلح
principaltotal → societytotal	0.67	.066	10.102	*0.000	يصلح (وساطة كلية)

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (44) أن الدعم التنظيمي المدرك تؤثر في القيادة المرتكزة على المبادئ، ولا تؤثر في إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم، والقيادة المرتكزة على المبادئ تؤثر في إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم، وكانت قيمتي (C.R) للمسارين الأول والثالث أكبر من (1.964)، وهذا يدل على قوة وصلاحيّة النموذج باعتبار القيادة المرتكزة على المبادئ (principaltotal) متغيراً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك (damtotal) كمتغير مستقل وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal)، ولكن كانت هذه الوساطة كلية نظراً لأن تأثير المتغير المستقل (الدعم التنظيمي المدرك) في المتغير التابع (إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم) غير دالة إحصائياً.

وتستنتج الباحثة: أن القيادة المرتكزة على المبادئ تعتبر وسيطاً مهماً في العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم، وأن التحليل يشير إلى وجود علاقة قوية ومعنوية بين هذه المتغيرات في سياق المدارس الثانوية الفلسطينية.

والجدول رقم (45) يبين مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

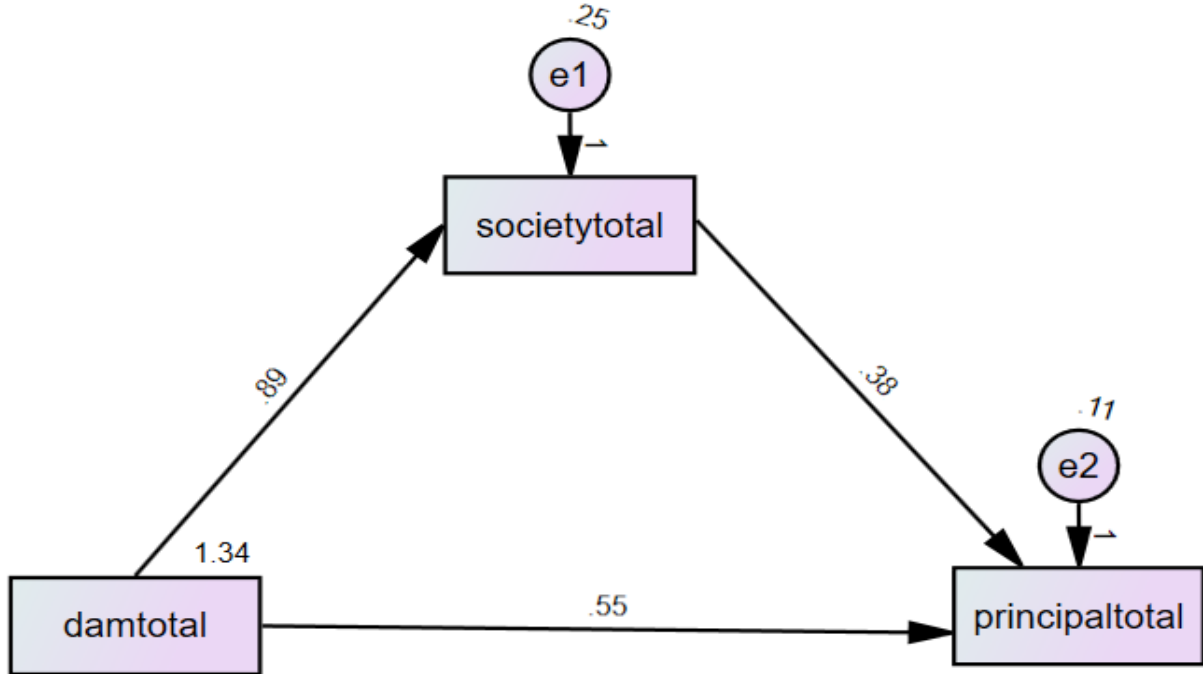
جدول (45): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (ن=300).

مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر جودة المطابقة GFI	مؤشر المطابقة المعياري NFI	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	محك المقارنة Akaike information criterion AIC*
1.000	1.000	1.000	1.000	0.000	12.00

*النموذج الأقل في قيمة AIC هو الأفضل.

يتضح من نتائج الجدول رقم (45) أن قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) كانت لمؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) تساوي (1.000)، وهذا يدل على مطابقة النموذج، وكان مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) يساوي (0.000) وهي قيمة أقل من 0.05، وبالتالي مطابقة النموذج وصلاحيته وبوساطة كلية، نظراً لأن تأثير المتغير المستقل (الدعم التنظيمي المدرك) في المتغير التابع (إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم) غير دالة إحصائياً. وتستنتج الباحثة: أن النموذج الذي يعتبر القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك، إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم يتماشى تماماً مع البيانات المتاحة ويظهر أداءً ممتازاً في تفسير العلاقات بين المتغيرات.

2- النموذج الثاني: الدعم التنظيمي المدرك متغير مستقل (damtotal)، القيادة المرتكزة على المبادئ متغير تابع (principaltotal)، إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم متغير وسيط (societytotal)، وذلك كما في الشكل رقم (3).



الشكل (3): نموذج تحليل المسار المقترح لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كعامل وسيط (societytotal) بين الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal)، وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)

يتضح من الشكل رقم (3) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (0.89)، وبين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ (0.38)، وبين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ (0.55)، والجدول رقم (46) يبين دلالة تحليل المسار لأثر الدعم التنظيمي المدرك متغير مستقل (damtotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم متغير وسيط (societytotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ متغير تابع (principaltotal).

تستنتج الباحثة: أن هناك قيمًا لحجم الأثر (معامل التحديد) بين المتغيرات المختلفة في النموذج الذي يتضمن الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم، وبين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ، وبين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ. يمكن تفسير الشكل هذا في أنه يوضح العلاقات بين المتغيرات المختلفة

وكيفية تأثير كل عنصر على العنصر الآخر- في سياق الدعم، والقيادة، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

جدول (46): دلالة تحليل المسار لأثر إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير وسيط (societytotal) بين الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) (ن=300).

النتيجة	مستوى الدلالة (P)	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	معاملات المسار المعيارية (Estimate)	اتجاه المسار (Path Direction)
يصلح	*0.000	36.125	0.025	0.89	damtotal → societytotal
يصلح	*0.000	14.805	0.037	0.55	damtotal → principaltotal
يصلح (جزئي)	*0.000	10.102	0.038	0.38	societytotal → principaltotal

* مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

يتضح من الجدول رقم (46)، أن الدعم التنظيمي المدرك يؤثر في إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم وفي القيادة المرتكزة على المبادئ، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تؤثر في القيادة المرتكزة على المبادئ، وكانت قيم (C.R) للمسارات الثلاث أكبر من (1.964) وهذا يدل على قوة وصلاحيّة النموذج باعتبار إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) متغيراً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك (damtotal) كمتغير مستقل في القيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) لدى أفراد العينة، ولكن كانت هذه الوساطة جزئية نظراً لأن تأثير المتغير المستقل (الدعم التنظيمي المدرك) في المتغير التابع (القيادة المرتكزة على المبادئ) دالة إحصائياً . والجدول رقم (47) يبين مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

جدول (47): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن تكون إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم عاملاً وسيطاً بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ (ن=300).

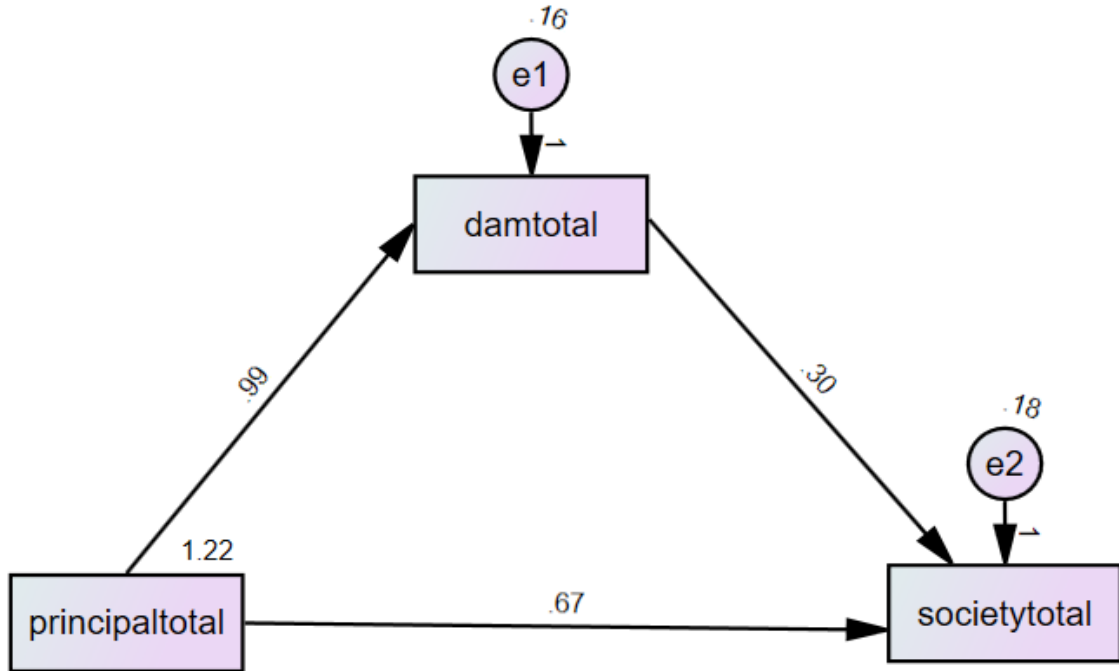
مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر جودة المطابقة GFI	مؤشر المطابقة المعياري NFI	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	محك المقارنة Akaike information criterion AIC*
1.000	1.000	1.000	1.000	0.000	12.00

* النموذج الأقل في قيمة AIC هو الأفضل.

يظهر من نتائج الجدول رقم (47) أن قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) كانت لمؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر جودة المطابقة (GFI) ومؤشر المطابقة المعياري

(NFI) ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) تساوي (1.000) وهذا يدل على مطابقة النموذج في هذه المؤشرات، وكان مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) يساوي (0.000) وهي قيمة اقل من 0.05 وبالتالي مطابقة النموذج وصلاحيته وكانت الوساطة جزئية، لأن العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ بقيت دالة إحصائياً، ولم يتم اختفاء أثر المتغير المستقل في المتغير التابع ويظهر ذلك في القيم الموجودة على الشكل (3).

3- النموذج الثالث: القيادة المرتكزة على المبادئ متغير مستقل (principaltotal)، والدعم التنظيمي المدرك متغير وسيط (damtotal)، إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم متغير تابع (societytotal). ويبين ذلك الشكل (4).



الشكل (4): نموذج تحليل المسار المقترح للقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير مستقل (principaltotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع (societytotal) وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986).

يتضح من الشكل رقم (4) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (0.67)، وبين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك (0.30)، وبين القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك (0.99)، والجدول رقم (48) يبين دلالة تحليل المسار لأثر القيادة المرتكزة على المبادئ

(principaltotal) كمتغير مستقل وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) كمتغير تابع، والدعم التنظيمي المدرك (damtotal) كمتغير وسيط.

جدول (48): دلالة تحليل المسار لأثر المسار القيادة المرتكزة على المبادئ متغير مستقل (principaltotal) والدعم التنظيمي المدرك متغير وسيط (damtotal) وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم متغير تابع (societytotal) (ن=300).

اتجاه المسار (Path Direction)	معاملات المسار المعيارية (Estimate)	الخطأ المعياري (S.E)	قيمة ت (C.R)	مستوى الدلالة (P)	النتيجة
principaltotal → damtotal	0.99	.021	47.832	*0.000	يصلح
principaltotal → societytotal	0.67	.066	10.102	*0.000	يصلح
damtotal → societytotal	0.30	.063	4.724	0.12	لا يصلح

* مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

يتضح من الجدول رقم (48)، أن قيمة (C.R) للمسارين الأول والثاني كانت أكبر من (1.964) وهما دالان إحصائياً، بينما كان القيمة لأثر الدعم التنظيمي المدرك كعامل وسيط في إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم غير دال إحصائياً، وهذا يعني عدم صلاحية الدعم التنظيمي المدرك كعامل وسيط بين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم لدى أفراد العينة من المعلمين، ولكن كانت هذه الوساطة كلية نظراً لأن تأثير المتغير المستقل (القيادة المرتكزة على المبادئ) في المتغير التابع (إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم) دالة إحصائياً. والجدول رقم (49) يبين مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

جدول (49): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن تكون الدعم التنظيمي المدرك عاملاً وسيطاً بين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (ن=300)

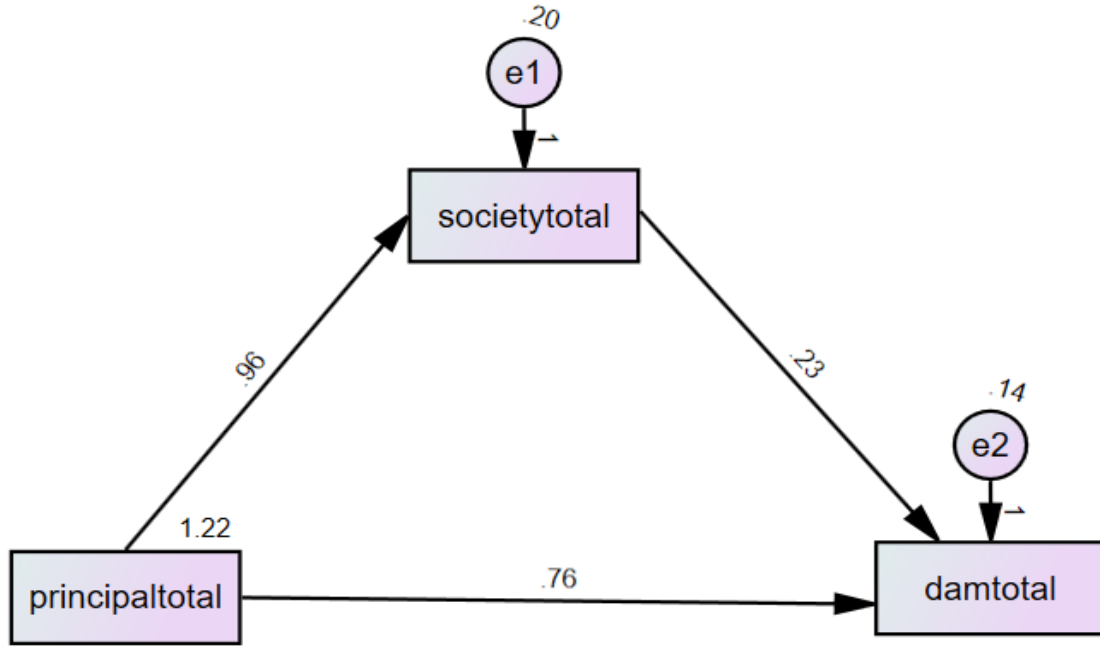
مؤشر المطابقة المقارن	مؤشر المطابقة	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	مؤشر المطابقة	مؤشر المطابقة
CFI	GFI	IFI	RMSEA	AIC*	
1.000	1.000	1.000	0.000	12.00	

* النموذج الأقل في قيمة AIC هو الأفضل.

يظهر من نتائج الجدول رقم (49) أن قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) كانت لمؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر جودة المطابقة (GFI) ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) تساوي (1.000) وهذا يدل على مطابقة النموذج في هذه المؤشرات، وكان مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) يساوي (0.000) وهي

قيمة اقل من 0.05 وبالتالي مطابقة النموذج وصلاحيته وكانت الوساطة كلية، لأن العلاقة بين القيادة المرتكزة على المبادئ الدعم التنظيمي وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم بقيت دالة إحصائياً، ولم يتم اختفاء أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.

4. النموذج الرابع: القيادة المرتكزة على المبادئ متغير مستقل (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم متغير وسيط (societytotal)، والدعم التنظيمي المدرك متغير تابع (damtotal). ويبين ذلك الشكل (5).



الشكل (5): نموذج تحليل المسار المقترح للقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير مستقل (principaltotal)، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير وسيط (societytotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal) وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986).

يتضح من الشكل رقم (5) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (0.96)، وبين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (0.23)، وبين القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك (0.76)، والجدول رقم (50) يبين دلالة تحليل المسار لأثر القيادة المرتكزة على المبادئ (principaltotal) كمتغير مستقل والدعم التنظيمي المدرك (damtotal) كمتغير تابع، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) كمتغير وسيط.

جدول (50): دلالة تحليل المسار لأثر المسار القيادة المرتكزة على المبادئ كتغير مستقل (principaltotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal) وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير وسيط (societytotal) (ن=300).

نتيجة	مستوى الدلالة (P)	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	معاملات المسار المعيارية (Estimate)	اتجاه المسار (Path Direction)
يصلح	*0.000	41.269	.023	0.96	principaltotal → societytotal
يصلح	*0.000	14.805	.051	0.76	principaltotal → damtotal
لا يصلح	0.121	4.724	.049	0.23	societytotal → damtotal

* مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يتضح من الجدول رقم (50)، أن قيمة (C.R) للمسارين الأول والثاني كانت أكبر من (1.964)، وهما دالان إحصائياً، بينما كانت القيمة لأثر إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كعامل وسيط في الدعم التنظيمي المدرك غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم صلاحية إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كعامل وسيط بين القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك لدى عينة الدراسة من المعلمين في المدارس الفلسطينية.

ولكن كانت هذه الوساطة جزئية نظراً لأن تأثير المتغير المستقل (القيادة المرتكزة على المبادئ) في المتغير التابع (الدعم التنظيمي المدرك) دالة إحصائياً. والجدول رقم (51) يبين مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

جدول (51): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن تكون إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم عاملاً وسيطاً بين القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك (ن=300)

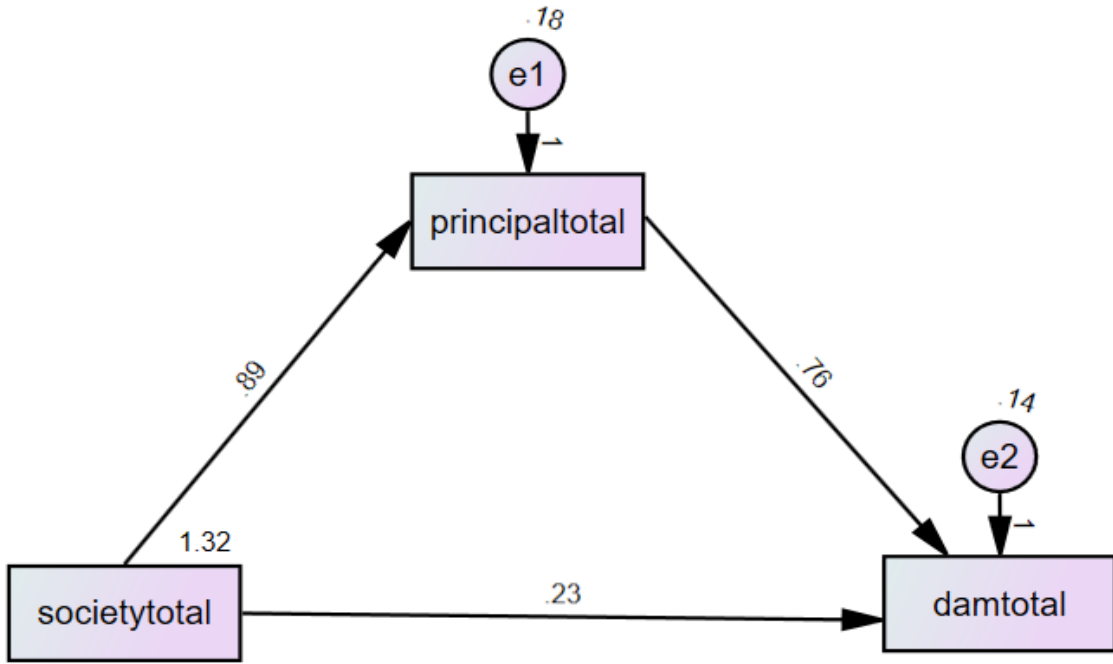
مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر المطابقة المطابقة GFI	مؤشر المطابقة NFI المعياري	مؤشر المطابقة IFI المتزايد	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	محك المقارنة Akaike information criterion AIC*
1.000	1.000	1.000	1.000	0.000	12.00

* النموذج الأقل في قيمة AIC هو الأفضل.

يظهر من نتائج الجدول رقم (51) أن قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) كانت لمؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر جودة المطابقة (GFI) ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) تساوي (1.000) وهذا يدل على مطابقة النموذج في هذه المؤشرات، وكان مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) يساوي (0.000) وهي قيمة أقل من 0.05 وبالتالي مطابقة النموذج وصلاحيته وكانت الوساطة جزئية، لأن العلاقة بين

القيادة المرتكزة على المبادئ الدعم التنظيمي والدعم التنظيمي المدرك بقيت دالة إحصائيًا، ولم يتم اختفاء أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.

5. النموذج الخامس: إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal). ويبين ذلك الشكل (6).



الشكل (6): نموذج تحليل المسار المقترح لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal). وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986).

يتضح من الشكل رقم (6) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ (0.89)، وبين القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك (0.76)، وبين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك (0.23)، والجدول رقم (52) يبين دلالة تحليل المسار لأثر إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) كمتغير مستقل والدعم التنظيمي المدرك (damtotal) كمتغير تابع، والقيادة المرتكزة على المبادئ (principaltotal) كمتغير وسيط.

جدول (52): دلالة تحليل المسار لأثر المسار لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal) (ن=300).

النتيجة	مستوى الدلالة (P)	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	معاملات المسار المعيارية (Estimate)	اتجاه المسار (Path Direction)
يصلح	*0.000	41.269	.021	0.89	societytotal → principaltotal
لا يصلح	0.102	4.724	.049	0.23	societytotal → damtotal
يصلح (وساطة كلية)	0.000*	14.805	.051	0.76	principaltotal → damtotal

* مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يتضح من الجدول رقم (52)، أن تحليل المسار الذي يركز على العلاقة بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط (principaltotal) بناءً على عينة مكونة من 300 فردًا، كما يظهر الجدول المسارات بين المتغيرات المختلفة ويوضح العلاقات الإحصائية الدالة بينها عن طريق ثلاثة مسارات:

أ. societytotal → principaltotal: يشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية (0.89)

بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ- وهذا الارتباط يعتبر ذا دلالة إحصائية مهمة .

ب. societytotal → damtotal: يشير إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة (0.23) بين

إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك وهذا الارتباط لا يعتبر ذا دلالة إحصائية كبيرة.

ج. principaltotal → damtotal: يشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية (0.76) بين

القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك. ويعتبر هذا الارتباط ذا دلالة إحصائية مهمة_ مما يشير إلى وجود وساطة كلية بين هذين المتغيرين.

لذلك تستنتج الباحثة : أن إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تؤثر في القيادة المرتكزة على المبادئ، ولا تؤثر في الدعم التنظيمي المدرك، والقيادة المرتكزة على المبادئ تؤثر في الدعم التنظيمي المدرك، وكانت قيمتي (C.R) للمسارين الأول والثالث أكبر من (1.964)، وهذا يدل على قوة وصلاحيّة النموذج باعتبار القيادة المرتكزة على المبادئ (principaltotal) متغيرًا وسيطًا

بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) كمتغير مستقل والدعم التنظيمي المدرك كمتغير تابع (damtotal)، وكانت هذه الوساطة كلية، نظرًا لأن تأثير المتغير المستقل (إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم) في المتغير التابع (الدعم التنظيمي المدرك) غير دالة إحصائيًا. والجدول رقم (53) يبين مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

جدول (53): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بحيث تكون القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك (ن=300)

محك المقارنة	مؤشر جذر	مؤشر	مؤشر	مؤشر	مؤشر
Akaike information criterion AIC*	متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	المطابقة المتزايد IFI	المطابقة المعياري NFI	جودة المطابقة GFI	المطابقة المقارن CFI
	0.000	1.000	1.000	1.000	1.000

* النموذج الأقل في قيمة AIC هو الأفضل.

يتضح من نتائج الجدول رقم (53)، قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج، حيث تم اعتبار القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك- بناءً على عينة مكونة من 300 فرد.

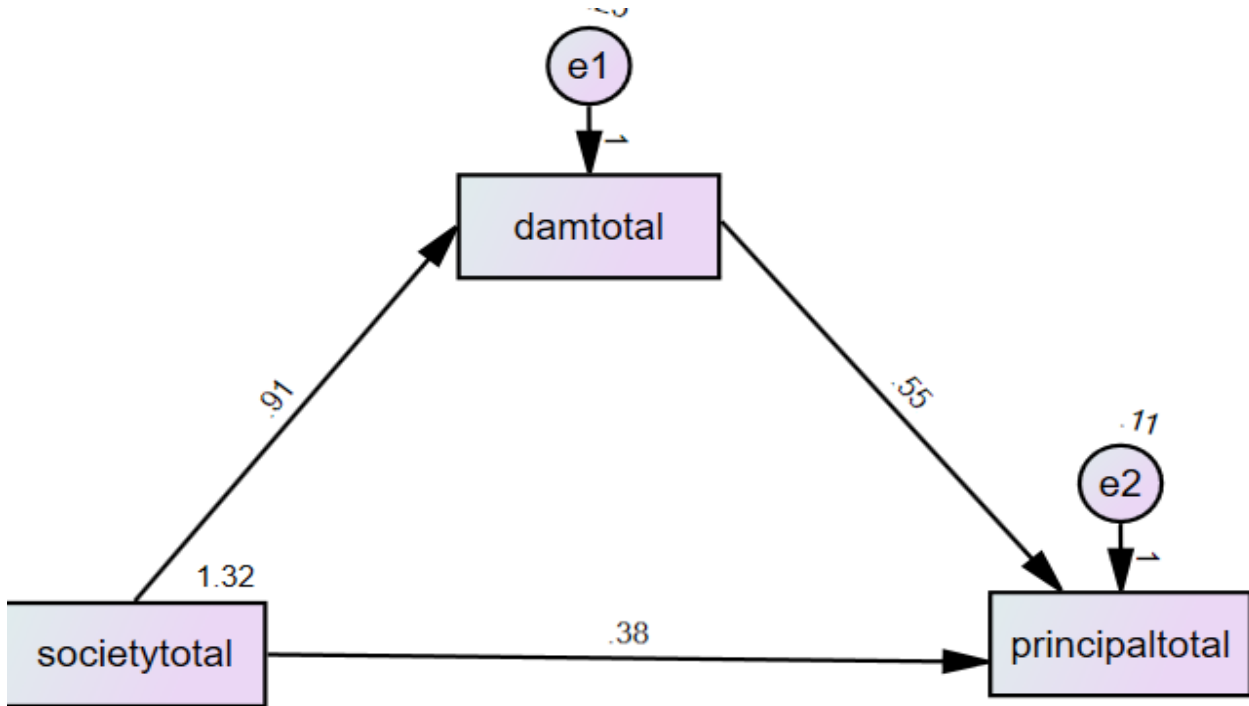
فمؤشر المطابقة المقارن (CFI) يتمثل في مؤشر قياس مدى مطابقة النموذج المقترح للبيانات المرصودة. والقيمة 1.000 تشير إلى أن النموذج يتماشى تمامًا مع البيانات. مؤشر جودة المطابقة (GFI) يقيس مدى جودة المطابقة بين النموذج المقترح والبيانات المرصودة، والقيمة 1.000 تشير إلى أن النموذج يتماشى تمامًا مع البيانات الموجودة. ويقاس مؤشر المطابقة المعياري (NFI) مدى مطابقة النموذج المقترح للمعايير المحددة، والقيمة 1.000 تشير إلى أن النموذج يتماشى تمامًا مع المعايير المحددة. ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يقيس مدى مطابقة النموذج المقترح للبيانات المتاحة، والقيمة 1.000 تشير إلى أن النموذج يتماشى تمامًا مع البيانات. ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) يستخدم لتقدير مقدار الخطأ التقريبي في النموذج، وقيمة 0.000 تشير إلى أن النموذج يتماشى تمامًا مع البيانات دون وجود أي أخطاء تقريبية، ويشير هذا النموذج أنه هو الأفضل فيما يتعلق بمعايير AIC بالمقارنة مع النماذج الأخرى.

وتري الباحثة: أن النموذج المقترح، والذي يعتبر القيادة المرتكزة على المبادئ عاملاً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك- يتماشى تمامًا مع البيانات الموجودة- وهو ما يشير إلى أن هناك دعماً قوياً للفرضية المقترحة والعلاقات المحددة في النموذج،

ويُعتبر هذا نموذجًا فعالاً لفهم العلاقات المعقدة بين الدعم التنظيمي المدرك، القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

إلا أننا اخترنا النموذج الأول لأن المؤشرات به أقوى من هذا النموذج.

6. **النموذج السادس:** إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal)، والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal)، والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal). ويبين ذلك الشكل (7).



الشكل (7): نموذج تحليل المسار المقترح لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) وفق نموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986).

يتضح من الشكل رقم (7) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك (0.91)، وبين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ (0.55)، وبين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ (0.38)، والجدول رقم (54) يبين دلالة تحليل المسار لأثر إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) كمتغير مستقل والقيادة المرتكزة على المبادئ (principaltotal) كمتغير تابع، والدعم التنظيمي المدرك (damtotal) كمتغير وسيط.

جدول (54): دلالة تحليل المسار لأثر المسار لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير مستقل (societytotal) والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal) والدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (damtotal) (ن=300).

نتيجة	مستوى الدلالة (P)	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	معاملات المسار المعيارية (Estimate)	اتجاه المسار (Path Direction)
يصلح	*0.000	36.125	.025	0.91	societytotal → damtotal
يصلح	*0.000	10.102	.038	0.38	societytotal → principaltotal
يصلح (وساطة جزئية)	0.000*	14.805	.037	0.55	damtotal → principaltotal

* مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

يتضح من الجدول رقم (54)، أن إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم تؤثر في الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ، والدعم التنظيمي المدرك يؤثر في القيادة المرتكزة على المبادئ، وكانت قيم (C.R) للمسارات الثلاثة أكبر من (1.964)، وهذا يدل على قوة وصلاحيّة النموذج باعتبار الدعم التنظيمي المدرك (damtotal) متغيراً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم (societytotal) كمتغير مستقل والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير تابع (principaltotal)، وكانت هذه الوساطة جزئية، نظراً لأن تأثير المتغير المستقل (إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم) في المتغير التابع (القيادة المرتكزة على المبادئ) دالة إحصائياً. والجدول رقم (55) يبين مؤشرات جودة مطابقة النموذج.

جدول (55): قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) بأن يكون الدعم التنظيمي المدرك عاملاً وسيطاً بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ (ن=300)

محك المقارنة	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ RMSEA التقريبي	مؤشر المطابقة IFI المتزايد	مؤشر المطابقة NFI المعياري	مؤشر جودة المطابقة GFI	مؤشر المطابقة المقارن CFI
Akaike information criterion AIC*	0.000	1.000	1.000	1.000	1.000

* النموذج الأقل في قيمة AIC هو الأفضل.

يتضح من نتائج الجدول رقم (55)، أن قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) كانت لمؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر جودة المطابقة (GFI) ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) قريبة من (1.000) وهذا يدل على مطابقة النموذج، وكان مؤشر

جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) يساوي (0.005) وهي قيمة أقل من 0.000، وبالتالي مطابقة النموذج وصلاحيته ولكن بوساطة جزئية، وذلك لأن العلاقة بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والقيادة المرتكزة على المبادئ بقيت دالة إحصائيًا.

الخلاصة: من خلال عرض النماذج الستة تبين ما يلي:

- وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المتغيرات الثلاثة: (القيادة المرتكزة على المبادئ والدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم) لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.

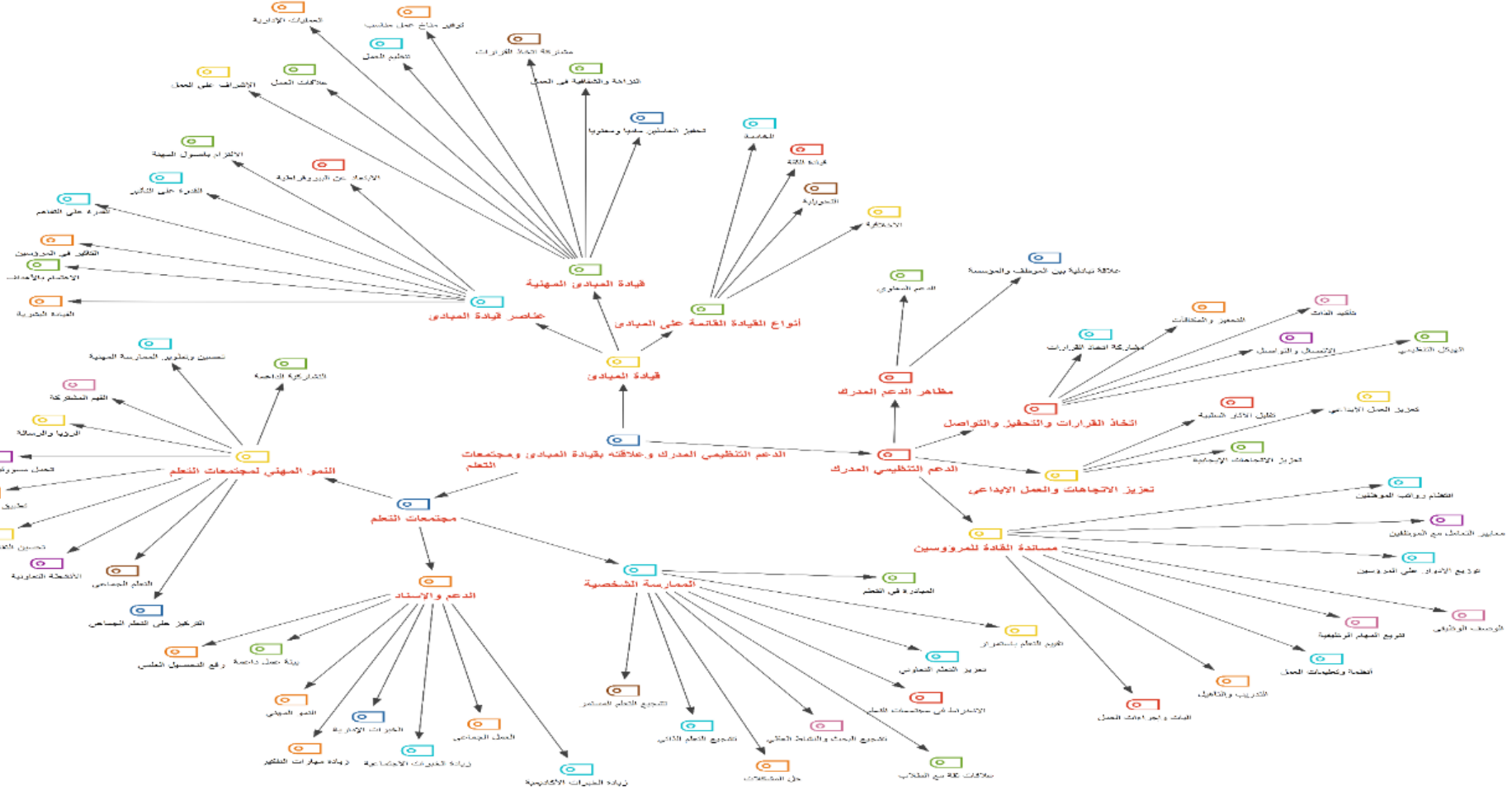
- كانت أفضل وساطة كلية في النموذج الأول (القيادة المرتكزة على المبادئ كعامل وسيط بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم). والنموذج الخامس: (القيادة المرتكزة على المبادئ كعامل وسيط بين إدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم والدعم التنظيمي المدرك) حيث كانت كلية أيضًا لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية. وبهذا تم اعتماد النموذج الأول في الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

ما الأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل البيانات النوعية الناتجة عن مقابلات مجموعة من مدراء مدارس وخبراء مختصين في الإدارة التربوية ومسؤولين رسميين. حيث تم طرح أربعة أسئلة وبند ملاحظات تتعلق بالأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم بناء على خبراتهم كمطلعين على قطاع التعليم في فلسطين، بعد تحكيمها من مجموعة من المتخصصين، تم استخدامها وطرحها على العينة النوعية. وبما أن أفراد عينة المقابلات يعتبرون خبراء للحكم على موضوع الدراسة، فقد تم الأخذ بأرائهم، ثم تم تجميع كافة بيانات المقابلات، وقامت الباحثة بنفريغها جميعها في ملف واحد، ثم استخدمت البرنامج المتخصص بتحليل البيانات النوعية (MAXQDA-2022) لتحليل البيانات النوعية. حيث قامت بإدخال ملف البيانات لبرنامج التحليل النوعي ثم البدء بالترميز، بدءًا بالترميز المفتوح لنص المقابلات إلى جمل لها معنى وعلاقة بموضوع الدراسة، وتم الترميز باستخدام الترميز المفتوح أو ترميز انفيفو المقيد (Invivo)، أي اعتماد العبارة كما هي إذا كانت مهمة، وبعد الترميز

المفتوح لجميع المقابلات في الملف؛ تم التعامل مع الإجابات بشكل مفتوح، أي عدم تخصيص إجابة سؤال معين ضمن محور من محاور الموضوع. ويبين الشكل (8) توزيع مخطط تحليل المحتوى للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم من خلال الترميزات الأولية والفئات الفرعية والفئات والمواضيع (المحاور)، والنتيجة بناء على تحليل البيانات من خلال برنامج تحليل البيانات النوعية المتخصص (MAXQDA-2022).



الشكل (8): توزيع مخطط تحليل المحتوى للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم من برنامج (MAXQDA-2022)

يبين الشكل (8) مخططات توزيع الفئات الفرعية والفئات للترميزات على المواضيع (المحاور) الناتجة عن تحليل البيانات النوعية حسب تحليل المحتوى.

التحليل النوعي المتعلق بمحاور الأنموذج الأفضل:

المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم

يبين الجدول (56) مخطط توزيع الترميزات والفئات الفرعية والفئات والمواضيع (المحاور) الثلاثة الناتجة عن تحليل البيانات النوعية للنموذج البنائية المكونة لتحليل المحتوى للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم.

جدول (56): توزيع نموذج تحليل المحتوى للنموذج البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم بناء على تحليل البيانات النوعية من خلال برنامج (MAXQDA-2022)

تحليل المحتوى	المواضيع (المجالات)	عدد الفئات	عدد الفئات الفرعية	عدد الترميزات	الرقم
Grounded Theory	Themes	Categories	Sub-Categories	Codes	
نموذج تحليل المحتوى للنموذج البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم	الدعم التنظيمي المدرك	4	22	100	1
قيادة المبادئ	3	22	142	2	
مجتمعات التعلم	3	30	138	3	
المجموع	3	10	74	380	

يظهر من الجدول السابق توزيع ترميز البيانات النوعية الناتجة من مقابلات العينة النوعية وتقسيمها إلى فئات فرعية وفئات ومواضيع (محاور)، وصولاً إلى مخطط نموذج تحليل المحتوى للنموذج البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم. كما يظهر من الجدول (56) أن إجابات أفراد العينة النوعية فيما يخص الموضوع بينت تنوعاً في المضمون. وبعد الانتهاء من الترميز الأولي المفتوح (Open Codes) ومراجعتها عدة مرات، تم تجميع الترميزات إلى فئات فرعية (Sub-Categories)، والفئات الفرعية إلى فئات (Categories)، والفئات إلى مواضيع (Themes) ومجموع المواضيع إلى تحليل المحتوى وعمل مخطط لها. وتبين بعد انتهاء التحليل

والتجميع حسب مخطط تحليل المحتوى وجود 380 رمزًا مفتوحًا أوليًا، تم تقسيمها إلى 74 فئة فرعية، والتي تم تقسيمها إلى 10 فئات، والتي تم تقسيمها إلى 3 محاور، والتي بدورها تم تشكيل مخطط تحليل المحتوى للنمذجة البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم منها بما تتضمنه وصولاً إلى الرموز، فتم تشكيل التحليل من الخاص للعام (بشكل استقرائي) تصاعدي من الرموز حتى الوصول لتحليل المحتوى ، باختصار: ترى الباحثة أن جدول (56) يعكس توزيع البيانات والنتائج التي تم الحصول عليها من تحليل المحتوى- مما يساعد على فهم الفئات المختلفة والمواضيع التي تم تحليلها وتصنيفها في سياق الدراسة.

وفيما يأتي استعراض لتحليل البيانات النوعية حسب المواضيع (المحاور) للنمذجة البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم التي برزت بناء على مخطط تحليل المحتوى كما يأتي:

المحور الأول: الدعم التنظيمي المدرك

بلغ عدد الترميزات على المجال 100 ترميزًا، تم فرزها إلى 22 فئة فرعية ترميزية و4 فئات، وتكونت ترميزات الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. مساندة القادة للمرؤوسين

تكونت من 33 ترميزًا، وكان ترتيبها الأول حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور الدعم التنظيمي المدرك. وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في مساندة القادة للمرؤوسين كانت كما يلي: أنظمة وتعليمات العمل 9 ترميزات، ثم آليات وإجراءات العمل 8 ترميزات، ثم توزيع الأدوار على المرؤوسين 5 ترميزات، ثم التدريب والتأهيل 4 ترميزات، ثم معايير التعامل مع الموظفين 3 ترميزات، ثم تنوع المهام الوظيفية 2 ترميز، ثم انتظام رواتب الموظفين، ثم الوصف الوظيفي 1 ترميز لكل منها . وفي هذا السياق أشارت المديرية (د. ليانا جابر):

"... عادة تحكمننا قوانين وضوابط ومحددات للمهنة، يوجد مواقف لازم المدير يأخذ

للسياق قرار اكس أو واي، ويعتمد على خبرة المدير والاحتكام للقانون، من باب المهنية

والموضوعية والمساواة. في مواقف يأخذها لاتخاذ قرار إنهاء دوام مثلاً عند ساعة معينة

أو قرار بخصوص تجاوز من معلم ممكن يتساهل مرات، يعتمد على الموقف ضمن النص وممكن يطلع عن النص".

2. تعزيز الاتجاهات والعمل الإبداعي

تكونت من 32 ترميزًا، وكان ترتيبها الثاني حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور الدعم التنظيمي المدرس.

وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في تعزيز الاتجاهات والعمل الإبداعي كانت كما يلي: تقليل الآثار السلبية 13 ترميز، ثم تعزيز العمل الإبداعي 10 ترميزات، ثم تعزيز الاتجاهات الإيجابية 9 ترميزات. وفي هذا السياق أشارت المديرية (الأستاذة مروة السيوري):

"... الركيزة الأساسية لتطوير الطاقم وتطوير أدائه من خلال شعوره ان المدرسة هي حاضنة، يزيد من انتماء الفرد مونه باستمرار يشعر بوجود له يشعر بتطور وانه مسؤول بهذا الاطار، إضافة إلى أن هذا الشعور يزيد من انتمائه ويقلل غيابه ويحضر حضور فعال ومشارك محفز للآخرين، يزيد من الروابط المهنية والانسجام، الأمر الذي يجسّن المناخ المدرسي والحوار مما يزيد من تماسك الطاقم لأجل تقدم المسيرة التربوية لما فيه من مصلحة المدرسة ويرفع الشعور بالعدالة، ممارسات بشكل مهني ترفع الشعور بالعدالة ويرفع الدافعية ورفع جودة البيئة التعليمية والاحترام الذاتي للمعلم للمكان ينعكس من مكانة الدعم التنظيمي في المدرسة".

3. اتخاذ القرارات والتحفيز والتواصل

تكونت من 28 ترميز، وكان ترتيبها الثالث حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور الدعم التنظيمي المدرس.

وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في اتخاذ القرارات والتحفيز والتواصل كانت كما يلي: مشاركة اتخاذ القرارات، والاتصال والتواصل 7 ترميزات لكل منهما، ثم تأكيد الذات 6 ترميزات، ثم الهيكل التنظيمي، والتحفيز والمكافآت، 4 ترميزات لكل منهما. وفي هذا السياق أشار المسؤول التربوي (د. ابراهيم النوري):

"... الابتعاد عن المركزية، الرغبة في العمل كفريق، علاقات وطيدة مع المجتمع المحلي، قدرة على اتخاذ القرارات، التعامل مع الأزمات والكوارث، قادر على حل المشكلات، فاعل في المجتمع المحلي الذي يعمل ضمن إطاره".

4. مظاهر الدعم المدرك

وتكونت من 7 ترميزات وكان ترتيبها الرابع حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور الدعم التنظيمي المدرك.

وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في مظاهر الدعم المدرك كانت كما يلي: الدعم المعنوي 4 ترميزات، تَمَّ علاقة تبادلية بين الموظف والمؤسسة 3 ترميزات.

وفي هذا السياق أشار المسؤول التربوي (د. ابراهيم النوري):

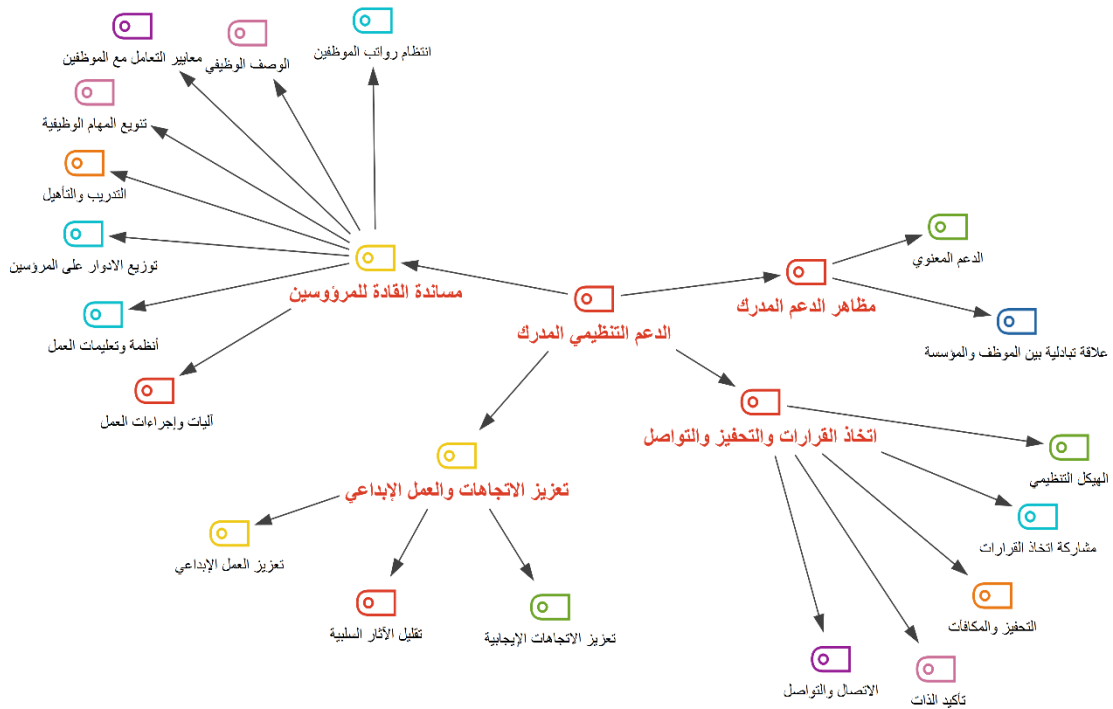
"... يساهم الدعم المعنوي والتنظيمي للمعلم على تطوير أدائه ويدعم انتماءه للعملية

التعليمية، ويوطد العلاقة بينه وبين الفريق العامل بالمدرسة، ويساهم في تطوير مجتمعات

التعلم وتفعيل الأنشطة اللاصفية، إضافة لعلاقاته مع المجتمع المحلي".

ويبين الشكل رقم (9) توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور

الدعم التنظيمي المدرك، والنتيجة بناء على تحليل البيانات من خلال برنامج تحليل البيانات النوعية المتخصص (MAXQDA-2022).



الشكل (9): توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور الدعم التنظيمي المدرك من برنامج (MAXQDA-2022)

يبيّن الشكل (9) مخططات توزيع الفئات الفرعية والفئات لمحور الدعم التنظيمي المدرك

النتيجة عن تحليل البيانات النوعية حسب تحليل المحتوى.

المحور الثاني: قيادة المبادئ

بلغ عدد الترميزات على المجال 142 ترميزًا، تم فرزها إلى 22 فئة فرعية ترميزية و3 فئات، وتكونت ترميزات الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. أنواع القيادة القائمة على المبادئ

تكونت من 77 ترميزًا، وكان ترتيبها الأول حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور قيادة المبادئ. وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في أنواع القيادة القائمة على المبادئ كانت كما يلي: القيادة الأخلاقية 25 ترميزًا، تَمَّ قيادة الثقة 20 ترميزًا، تَمَّ القيادة التحويلية 18 ترميزًا، تَمَّ القيادة الخادمة 14 ترميزًا. وفي هذا السياق أشار مدير المدرسة (الأستاذ طارق جلاجل):

"... هناك عدة قيادات: التحويلية: يدعم كل منهما الآخر/ لما يشارك التابع المدير. الخادمة نوع ثاني عندما يخدمهم المدير بكون أكثر استعداد لخدمة الآخرين، والأخلاقية: توجهات من خلال احترام المعتقدات كرامة الآخرين/ الصدق، الثقة ومراعاة وانصاف، المجتمع بشوف هذه الأخلاق بدوافع الآخرين".

2. قيادة المبادئ المهنية

تكونت من 54 ترميزًا، وكان ترتيبها الثاني حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور قيادة المبادئ.

وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في قيادة المبادئ المهنية كانت كما يلي: تحفيز العاملين ماديا ومعنويا 14 ترميز، تَمَّ مشاركة اتخاذ القرارات 12 ترميزًا، تَمَّ النزاهة والشفافية في العمل 8 ترميزات. تَمَّ تنظيم العمل 7 ترميزات، تَمَّ توفير مناخ عمل مناسب 6 ترميزات، تَمَّ علاقات العمل 3 ترميزات، تَمَّ العمليات الإدارية، والإشراف على العمل 2 ترميزًا لكل منهما، وفي هذا السياق أشارت المديرية (د. ليانا جابر):

"... إشراكهم بالقرار، جلسات مقاربة، جلسات ختامية، نعمل فعاليات تعزز الانتماء، احترام المعلم للقانون، نهتم لحقوقه، كل هاي الأمور بتساعد".

3. عناصر قيادة المبادئ

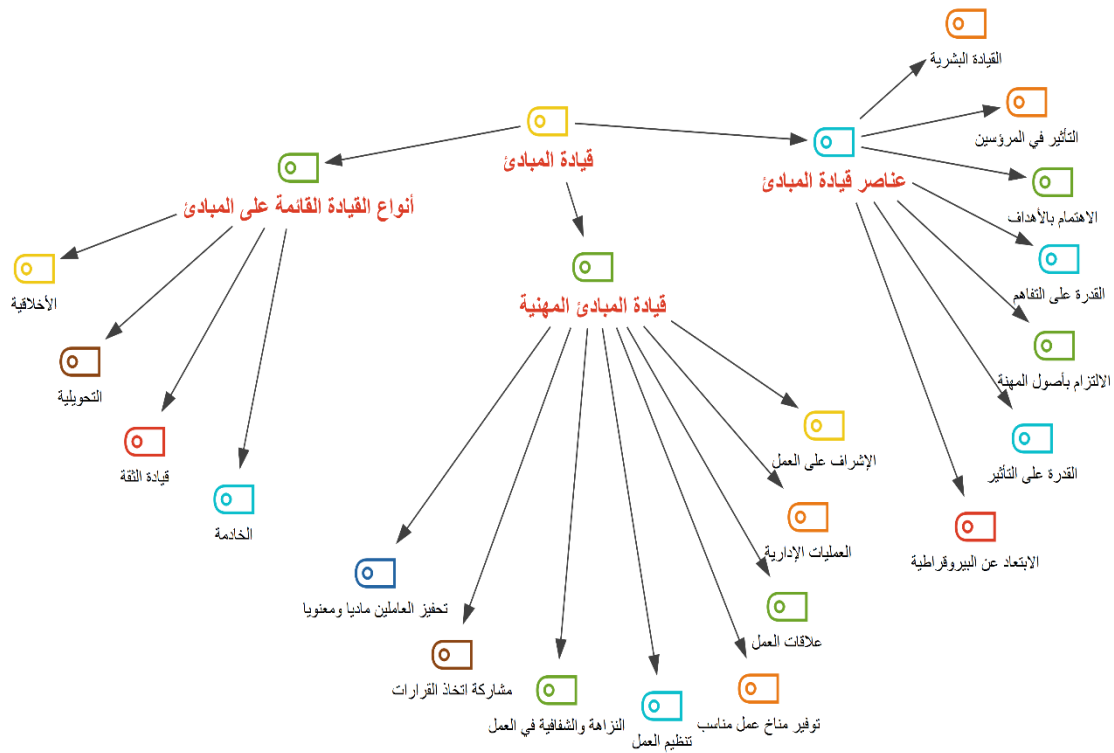
تكونت من 11 ترميز، وكان ترتيبها الثالث حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور قيادة المبادئ.

وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في عناصر قيادة المبادئ كانت كما يلي: الابتعاد عن البيروقراطية 4 ترميزات، ثم القدرة على التأثير في المرؤوسين 3 ترميزات، ثم الالتزام بأصول المهنة، القدرة على التفاهم، والاهتمام بالأهداف، والقيادة البشرية 1 ترميزاً لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المسؤولة التربوية (الأستاذة نجلاء الخصيب):

"... المعلم أهم فرد بالمجتمع – في حال أنه كان قادر على التأثير، سيكون منعكس

على المدرسة وعلى طلابه، وبالتالي على مجتمعه - سيرورات التعلم المنتظمة الدائمة داخل المدرسة مهمة لجميع المعلمين والتي تسعى أن يكون كل أفراد المدرسة بوضع تعلم دائم".

ويبين الشكل رقم (10) توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور قيادة المبادئ، والنتيجة بناء على تحليل البيانات من خلال برنامج تحليل البيانات النوعية المتخصص (MAXQDA-2022).



الشكل (10): توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور قيادة المبادئ من برنامج (MAXQDA-2022)

يبيّن الشكل (10) مخططات توزيع الفئات الفرعية والفئات لمحور قيادة المبادئ الناتجة عن تحليل البيانات النوعية حسب تحليل المحتوى.

المحور الثالث: مجتمعات التعلم:

بلغ عدد الترميزات على المجال 138 ترميزًا، تم فرزها إلى 30 فئة فرعية ترميزية و3 فئات، وتكونت ترميزات الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. النمو المهني لمجتمعات التعلم

تكونت من 76 ترميزًا، وكان ترتيبها الأول حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور مجتمعات التعلم. وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في النمو المهني لمجتمعات التعلم كانت كما يلي: التشاركية الداعمة، وتحسين وتطوير الممارسة المهنية 15 ترميز لكل منهما، ثم القيم المشتركة 11 ترميزًا، ثم تحمل مسؤولية تعلم الطلاب 8 ترميزات، ثم الرؤيا والرسالة 7 ترميزات، ثم تحسين الثقافة المدرسية 6 ترميزات، ثم تطبيق مهارات التعلم 5 ترميزات، ثم التعلم الجماعي، والأنشطة التعاونية، والتركيز على التعلم الجماعي 3 ترميزات لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المسؤولة التربوية (الأستاذة نجلاء الخصيب):

"... له عدة أشكال - إشراك المعلمين في سياسات التخطيط - بناء رؤية ورسالة

واضحة واقعية وحقيقية، التركيز على التنمية البشرية، التركيز على برامج المدرسة

الواقعية تجعل المدرسة مجتمع مصغر".

2. الدعم والإسناد

تكونت من 44 ترميز، وكان ترتيبها الثاني حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور مجتمعات التعلم.

وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في الدعم والإسناد كانت كما يلي: بيئة عمل داعمة 9 ترميزات، ثم زيادة مهارات التفكير، والنمو المهني، وزيادة الخبرات الأكاديمية 6 ترميزات لكل منها، ثم الخبرات الإدارية، وزيادة الخبرات الاجتماعية 5 ترميزات لكل منها. ثم العمل الجماعي 4 ترميزات، ثم رفع التحصيل العلمي 3 ترميزات، وفي هذا السياق أشارت المديرية (الأستاذة مروة السيوري):

"... بالإضافة إلى أن الدعم التنظيمي للطاقت لا يغفل عليه وجود منفعة متبادلة بين

جميع الأفراد، وتنعكس على الجميع وعلى سيرورة القيادة، كذلك الطاقم يؤمن بعد فترة

بأنه موجود بالاطار يهيئ له بيئة جيدة مع الآخرين، فهو يسعى أيضا بالمقابل جاهداً

لإيجاد بيئة داعمة كل يجعله داعماً ليعكسه على الزملاء وعلى طلابه، كل هذا يشعره

بالأمن الوظيفي والتطور والسعي للتميز والانطلاق والتغيير وبالتالي، وجود اختلاف للفكر الثقافي وعدم استنساخ المعلمين والطلاب نسخ من النشاطات ونسخ من الفعاليات، نسخ من العلامات والتي تؤدي إلى وجود فكر مختلف، لا أدري إن كان ما سأقوله أيضا من مظاهر الدعم، الدعم التنظيمي المادي هو ذو أهمية ابتداء من رأس الهرم فهو يحسن الجودة".

3. الممارسة الشخصية

تكونت من 18 ترميزًا، وكان ترتيبها الثالث حسب الأهمية وعدد الترميزات فيما يتعلق بمحور مجتمعات التعلم.

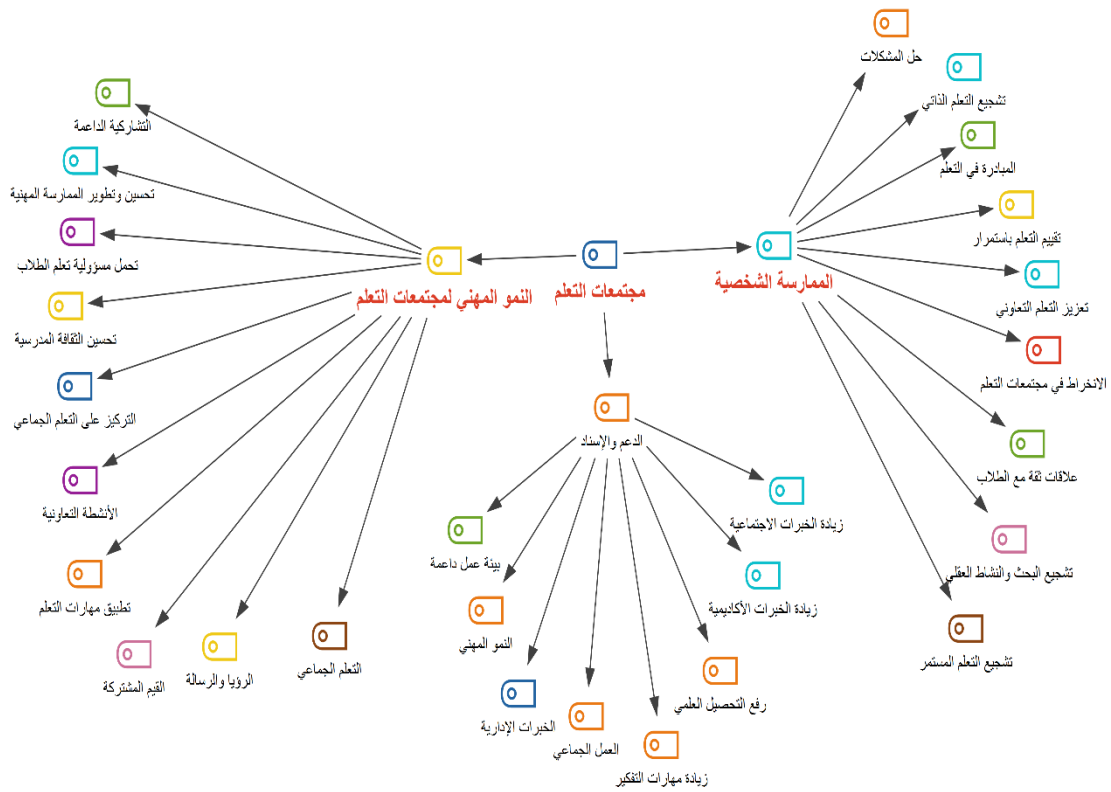
وفيما يتعلق بترتيب الفئات الفرعية الواردة في الممارسة الشخصية كانت كما يلي: حل المشكلات 4 ترميزات، ثم علاقات ثقة مع الطلاب، وتشجيع التعلم الذاتي 3 ترميزات لكل منها، ثم تعزيز التعلم التعاوني، وتشجيع التعلم المستمر 2 ترميزًا لكل منهما، ثم تقييم التعلم باستمرار، وتشجيع البحث والنشاط العقلي، والمبادرة في التعلم، والانخراط في مجتمعات التعلم 1 ترميزًا لكل منها. وفي هذا السياق أشار المسؤول التربوي (د. ابراهيم النوري):

"... الابتعاد عن المركزية، الرغبة في العمل كفريق، علاقات وطيدة مع المجتمع

المحلي، قادرة على اتخاذ القرارات، التعامل مع الأزمات والكوارث، قادر على حل

المشكلات، فاعل في المجتمع المحلي الذي يعمل ضمن إطاره".

ويبين الشكل رقم (15) توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور مجتمعات التعلم، والنتيجة بناء على تحليل البيانات من خلال برنامج تحليل البيانات النوعية المتخصص (MAXQDA-2022).



الشكل (11): توزيع مخطط تحليل المحتوى على الفئات الفرعية والفئات لمحور مجتمعات التعلم من برنامج (MAXQDA-2022)

يبين الشكل (11) مخططات توزيع الفئات الفرعية والفئات لمحور مجتمعات التعلم الناتجة

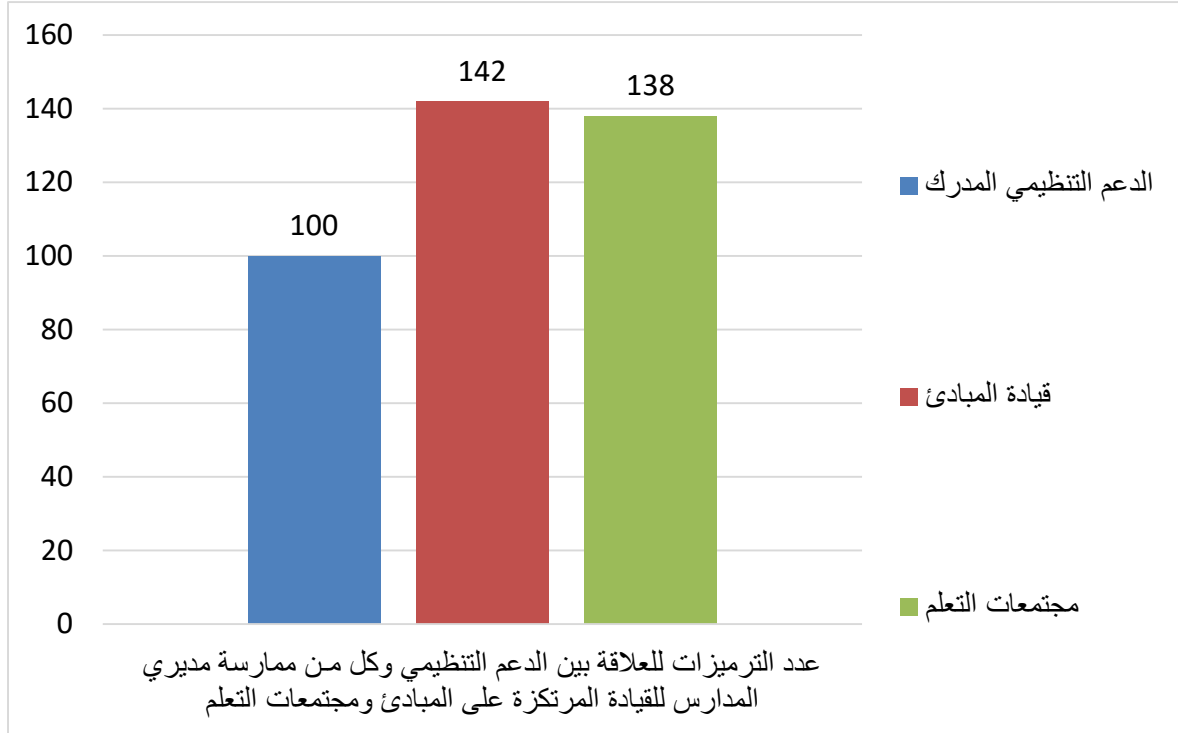
عن تحليل البيانات النوعية حسب تحليل المحتوى.

ويوضح الشكل (12) توزيع نموذج تحليل المحتوى للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة

بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات

التعلم بناء على الفروق بين مجالاتها حسب عدد الترميزات بعد تحليل البيانات النوعية من خلال

برنامج (MAXQDA-2022).



الشكل (12): توزيع نموذج تحليل المحتوى للنمذجة البنائية للأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم حسب عدد الترميزات للمواضيع من خلال برنامج (MAXQDA-2022).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والأنموذج المقترح، والاستنتاجات، والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج والأنموذج المقترح

ثانياً: الاستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والأنموذج المقترح، و الاستنتاجات ، و التوصيات

أولاً: مناقشة النتائج والأنموذج المقترح

مناقشة نتائج السؤال الأول

"ما واقع الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم؟"

بعد استعراض ملخص المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه، وللدرجة الكلية لواقع الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين حسب الجدول(19)، يتضح أن الدرجة الكلية لواقع الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم- كانت متوسطة، حيث يتراوح متوسط درجات الدعم التنظيمي حوالي 66%؛ مما يشير إلى أن المعلمين يرون الدعم بشكل عام على مستوى متوسط وبإن الوزن النسبي كانت درجة الواقع متوسطة على جميع المجالات، و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبد اللطيف (2018) التي توصلت إلى أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى معلمي مدارس الثانوية بمدينة بريدة بالسعودية جاء متوسطاً. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة مخامرة (2022) التي أشارت أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط جاء بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة القرني (2021) التي توصلت إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة العرضيات جاء بدرجة عالية من وجهة نظرهم . وتستنج الباحثة مما سبق: حصول بعض الجوانب على تقييمات جيدة، مثل أن تحرص إدارة المدرسة على تقديم المحفزات للمعلمين، كما يوجد جو من الود والصدقة والاحترام بين إدارة المدرسة والعاملين. كما يمكن تحسين بعض الجوانب، فعلى سبيل المثال، الفقرات التي حصلت على تقييمات منخفضة مثل: "تشجع إدارة المدرسة المعلمين على تنمية الابتكار" و"الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة جداً، والتي أظهرت تباين في ردود المعلمين، وتراوح بالانحراف المعياري بين الفقرات. ويجب فهم مصدر هذا التباين والنظر في كيفية تحسين تجربة جميع المعلمين.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يُبنى على علاقة التبادل الاجتماعي بين المدرسة والمعلم، فعندما يشعر المعلم أن المدرسة التي يعمل بها ملتزمة تجاهه فإنه سوف يؤمن بضرورة الالتزام اتجاه مدرسته وذلك كرد فعل للمعاملة بالمثل بناء على قاعدة التبادلية، لذا فالمعلمون يتوقعون من مدارسهم المعاملة بالمثل وإلى التقدير والاهتمام بظروفهم وأحوالهم ورفاهيتهم بالعمل، فمن من المهم أن يتم التفكير في الدعم التنظيمي كنظام متكامل، حيث تتفاعل الجوانب المختلفة مع بعضها. والفهم الشامل يمكن أن يوفر أفضل فرص لتحسين البنية التنظيمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المديرية)؟

ويتضمن تفسير السؤال الثاني استعراض وتفسير الثلاثة فروض كالتالي:

الفرض الأول ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالفرض، تبين وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين لمحاور الدعم التنظيمي بناءً على سنوات الخبرة. على سبيل المثال، في سلوك القادة لمسائدة المرؤوسين، يلاحظ أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر يقيمون هذا الجانب- بشكل عام- بشكل أفضل، كما ظهرت، في العديد من المحاور، فروق دالة إحصائية بين مجموعات سنوات الخبرة المختلفة- يمكن أن تؤثر سنوات الخبرة على تقييم المعلمين للدعم التنظيمي؛ وهذا يشير إلى أهمية مراعاة هذا العامل في سياقات التطوير التنظيمي. وقيم حجم الأثر تشير إلى مدى أهمية سنوات الخبرة كعامل في تقييم المعلمين. وقيمة η^2 تشير إلى مدى تفسير تغير في المتغير المعتمد (تقييم الدعم) بناءً على المتغير المستقل (سنوات الخبرة). والتي اتفقت مع دراسة الدويحي (Al-Dhuwaihi, 2021)، محمد 2015 بأن للسنوات الخبرة تأثير على تقييم المعلمين .

الفرض الثاني ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

عند استعراض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني، اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الأعلى وهذا يشير إلى أنه من الممكن أن يكون للمستوى التعليمي تأثير على كيفية تقدير المعلمين لجوانب مختلفة من الدعم التنظيمي، والقيم العالية تشير إلى أن المتغير المستقل (المستوى التعليمي) يلعب دوراً كبيراً في تفسير التغيير في المتغير المعتمد (تقييم الدعم). باختصار: يعتبر تحليل الفارق في تقييم المعلمين لدعم التنظيم- بناءً على مستوى التعليم- أداة هامة لتحديد المجالات التي يمكن تحسينها وتعزيز دعم التنظيم في السياق التعليمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فاروقي (Farooqi, 2019) والتي أوضحت أن المعلمين الحاصلين على ماجستير فأعلى تتاح لهم أشكال المساعدات سواء المعنوية أو المادية التي تقدمها المدرسة على شكل حوافز ومكافآت أكثر من غيرهم من المعلمين مما يؤدي إلى زيادة درجات الدعم التنظيمي المدرك لديهم.

كما تتسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدراسة الحالية؛ حيث أشار شاتريه (Shateri, 2020) إلى أن أشكال الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين تتضمن؛

1. **الدعم المعنوي:** يتمثل هذا الشكل من الدعم في قياس مدى العلاقة الارتباطية بين المعلمين والمدرسة، حيث يعتبر اتجاهها إيجابياً ينشأ نتيجة قياس مدى شعور الفرد بأن المدرسة التي يعمل فيها تشجع على تحقيق الأهداف المجتمعية.
2. **الدعم التراكمي:** ويركز هذا الشكل من الدعم على العلاقة التبادلية بين المعلمين والمدرسة والتي تتصف بالمنفعة المتبادلة، حيث يلتزم المعلمين إذا تم الحصول على منافع تشعرهم بالأمان الوظيفي.

وتُفسر الباحثة وجود فروق في المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس- ماجستير فأعلى) في درجات الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح معلمي ماجستير فأعلى نظراً لحصولهم على مؤهل علمي مُرتفع فإنهم يتلقون جميع أشكال المساعدات سواء المعنوية أو المادية التي تقدمها المدرسة على شكل حوافز ومكافآت واهتمام من قبل المدرسة بالعاملين لديها، مما يؤدي إلى رفع مستوى حافزيه الأداء لدى العاملين وتحقيق أهداف المؤسسة بشكل أفضل ويُؤدي ذلك بدوره إلى زيادة الدعم المدرك لديهم مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المدرسة، والدفاع عنها، والسعي إلى التحسين المستمر، ويقلل من الآثار السلبية لسلوكيات بعض المعلمين

وتصرفاتهم داخل المدرسة، ويعمل على تقليل ظاهرة الغياب، ويعمل على زيادة الانتماء للمدرسة، ويقال من ظاهرة دوران العمل والتنقل بين المدارس، بالإضافة إلى أنه يُدعم الاتجاه نحو العمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ويسهم في أن تكون الاتصالات مفتوحة بين قادة المدرسة والمعلمين، وبين المعلمين بعضهم البعض، ويسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل الإبداعي والابتكاري.

الفرض الثالث ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية".

لقد أظهر استعراض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية ولصالح مديرية رام الله و البيرة. ويوجد فارق إحصائي ذي دلالة بين معلمي رام الله وبيت لحم في مستوى دعم المشاركة في اتخاذ القرارات مرة أخرى. ويعتبر معلمو رام الله و البيرة أن هذا الجانب أكثر دعمًا بشكل ملحوظ مقارنة بمعلمي بيت لحم وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجريفاني (2019) التي أوضحت أهمية التدريب للمعلمين في العمل على زيادة درجات الدعم التنظيمي المدرك لهم.

كما تنسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدراسة الحالية؛ حيث أشار ديمر (Demir, 2015) إلى أنه يختلف مستوى الدعم التنظيمي المقدم نتيجة لظروف العمل أو نتيجة للإجراءات التي تتخذها المؤسسة وتشتمل العوامل المؤثرة في مستوى الدعم التنظيمي على الآتي:

- مستوى التدريب المهني.
- الترقيات.
- جداول العمل.
- تنوع المهام.
- الالتزامات التعاقدية المتعلقة بالرواتب.
- أنظمة العمل.
- أنظمة التأمين الصحي.
- التقنيات اللازمة لعمليات الإنتاج.
- الصفات المجتمعة التي تحدد معايير التعامل مع الموظفين.

وتُفسر الباحثة وجود فروق في المديرية (رام الله والبييرة- بيت لحم) في درجات الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح معلمي رام الله والبييرة نظرًا لأن معلمي رام الله والبييرة يختلفون عن معلمي بيت لحم حيث نجد معلمي رام الله والبييرة تُتاح لهم فرص الحصول على دورات تدريبية أكثر من غيرهم مما يُهيئ لهم الفرص لاكتساب المعارف ومهارات جديدة في مجال عملهم، كما إن التدريب أثناء الخدمة ساعدهم على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة مما أدى إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل، واطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة، وزيادة روح الانتماء لديهم تجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجيتها، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة الدعم التنظيمي المدرك لهم فيزيد ذلك من انتماء المعلمين للمدرسة، وتقوية مشاركتهم، وزيادة دافعيتهم للعمل والإنجاز، ودعم الإنتاجية، ورفع مستوى مشاعر الالتزام لديهم، ومن خلال ذلك تحقق المدرسة أهدافها التي تسعى الوصول إليها، فالمعلمين الذين يتوقعون قدرًا عاليًا من الدعم يشعرون بأنهم مدينين للمدرسة، وبالتالي ينعكس على بذل الجهود لتحسين وتطوير الأداء، وتحقيق الأهداف المنوطة بالمدرسة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما واقع تقدير المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية لمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ؟

بعد استعراض ملخص المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه، و للدرجة الكلية لواقع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ في المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين حسب الجدول(27)، يتضح أن الدرجة الكلية لواقع ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ في المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين من وجهة نظرهم كانت متوسطة، حيث كان متوسط الاستجابة (3.19) وبوزن نسبي (63.8%) ، وكانت درجة الواقع متوسطة على جميع المجالات، واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة قاسم (2019)، ودراسة الجهني (2019) التي أشارت أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومحاورها من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة.

وتستنتج الباحثة: وجود اختلافات كبيرة في تقييم معلمي مديرية رام الله والبييرة ومديرية بيت لحم لمختلف جوانب الدعم التنظيمي المدرك. ومديرية رام الله و البييرة تظهر مستويات أعلى من الدعم التنظيمي المدرك بالنسبة للعناصر المدروسة مقارنة بمديرية بيت لحم. والفارق في الدعم

التنظيمي بين المديرية يظهر أهمية توجيه الجهود نحو تحسين الدعم في المجتمعات التعليمية خاصة في مديرية بيت لحم؛ حيث يبدو أن هناك حاجة إلى تعزيز مستوياته.

وتعزو الباحثة الاختلاف في تقييم معلمي مديرية رام الله و البيرة عن تقييم معلمي مديرية بيت لحم؛ لإتاحة الفرصة لمعلمي مديرية رام الله و البيرة الحصول على دورات تدريبية أكسبتهم اتجاهات إيجابية تجاه المهنة أدت إلى رفع روحهم المعنوية وزيادة روح الانتماء.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

وتتضمن إجابة السؤال الرابع استعراض الثلاثة فروض وتفسيراتها كالتالي:

الفرض الرابع ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

عند استعراض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع- يتضح وجود فروق دالة إحصائية في تقييم مبادئ القيادة التحويلية بين معلمي الخبرة المختلفة، فالمعلمون ذوو خبرة تزيد عن 10 سنوات يُظهرون تقديرًا أعلى بشكل ملحوظ لهذه المبادئ مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأقل.

كما توجد فروق إحصائية في تقييم مبادئ القيادة الخادمة بناءً على سنوات الخبرة، المعلمون ذوو خبرة تزيد عن 10 سنوات يُظهرون تقديرًا أعلى من غيرهم؛ مما يشير إلى أن هذه المبادئ قد تأخذ مزيدًا من الأهمية للمعلمين ذوي الخبرة الأكبر. نفس الاتجاه يظهر في تقييم مبادئ القيادة الجديرة بالثقة، فالمعلمون ذوو خبرة تزيد عن 10 سنوات يُقيمون هذه المبادئ بشكل ذي دلالة إحصائية أعلى.

كما يُظهر تقييم مبادئ القيادة الأخلاقية فروقًا دالة إحصائية بين فئات الخبرة، فالمعلمون ذوو خبرة تزيد عن 10 سنوات يُقيمون مبادئ القيادة الأخلاقية بشكل ذي دلالة إحصائية أعلى.

باختصار: التقييم الكلي لمبادئ القيادة المرتكزة على المبادئ، يظهر أن المعلمين ذوي خبرة أكثر يُقيمون هذه المبادئ بشكل ذي دلالة إحصائية أعلى.

وتتفق هذه النتائج مع أبحاثه دراسة الدويحي (Al-Dhuwaihui,2021) من أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر يتوفر لديهم تقديرات مرتفعة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ أكثر من المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

وتتماشى نتائج هذه الدراسة أيضاً مع أن خبرات المعلمين الطويلة ودرابنتهم بخصائص القيادة المرتكزة على المبادئ المتمثلة في: (قاسم، 2019) ، (Davidson,2019)

1. القيادة نشاط، فالقائد يتعامل مع أفراد لديهم قدرات عقلية ووجدانية، والقائد الناجح هو الذي يوجه هذه القدرات التوجيه البناء بما يخدم مصلحة المؤسسة.
2. القيادة تؤثر في الأفراد والجماعات، ويأتي التأثير عادة عن طريق المناقشة والإقناع لا عن طريق الإكراه والإكراه.
3. القيادة تعاون، وعلى القائد أن يبث روح التعاون بين الأفراد والجماعات لتنفيذ الأهداف المشتركة.
4. القيادة هدف حيوي، فمن واجب القائد أن يبث دافعيتهم للعمل حتى ينشطوا لتحقيق هدفهم.

وتفسر الباحثة وجود فروق في الخبرة الوظيفية (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر) في درجات القيادة المرتكزة على المبادئ الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح المعلمين ذوي سنوات خبرة أكثر من 10 سنوات أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر نتيجة تعدد سنوات خبراتهم مع مديري المدارس ترتفع تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ فكثيراً ما يرتبط نجاح المدرسة بالكيفية التي يديرها المدير، وبأسلوب القيادي الذي يمارسه، إذ انه المسؤول عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وعن ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس أمام الآخرين، ويتطلب ذلك امتلاك القيادي المبادئ التي تمكنه من تحقيق أهداف المدرسة، وأن تنسجم ممارساته مع الأسس الإدارية العقلانية السليمة ومع الفلسفة التربوية القويمة، وهذه المسؤولية الموضوعية للمدير هي الفكرة الأساسية في تطوير العمل الإداري، ونظراً لأن لقيادة المدير أثرها في المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي فإنه مُطالب بامتلاك القيادة المرتكزة على مبادئ وذلك لإنجاز الأعمال الصحيحة، وحماية المدرسة من المآزق الإدارية.

وتُعزى نتائج الدراسة الحالية أيضاً إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر لديهم معرفة بممارسة مدير المدرسة للقيادة المرتكزة على مبادئ حيث يزرع في نفوس المعلمين الثقة بقراراته وهو ما يُوسع دائرة تأثيره عليهم ويُسهّم في امتلاك القائد القدرة على بث روح المبادرة بين المعلمين وإثارة

الحماس في نفوسهم بما قد يُسهم في تحقيق الدعم التنظيمي المدرك لهم ويتم ذلك من خلال دمج نماذج وسلوكيات القيادة التحويلية والقيادة الخدمائية والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية كُممارسات للقيادة المُرتكزة على مبادئ.

وهنا ترى الباحثة ضرورة الإشارة الى :

- أن هذه النتائج تظهر أن معلمين ذوي خبرة تزيد عن 10 سنوات يقيّمون مبادئ القيادة بشكل أعلى من غيرهم؛ مما يشير إلى أهمية الخبرة في فهم وتقييم جوانب القيادة.
- يمكن للنتائج أن تُسهم في تحسين استراتيجيات تطوير القيادة في المدارس، مع التركيز على تلبية احتياجات المعلمين ذوي الخبرة المتقدمة.
- أن النتائج تُشير إلى تطوير مهارات القيادة وفهم المبادئ المختلفة يعتبران أمورًا مستمرة ومهمة لتحسين الأداء التربوي.
- أنه يمكن استخدام هذه النتائج لتصميم برامج تطوير مستمر للقيادة التربويين، مع إيلاء اهتمام خاص لتلبية احتياجات فئات الخبرة المختلفة.

الفرض الخامس ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لقد أظهر استعراض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس ، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح (المؤهل العلمي الأعلى) تزيد مع ارتفاع المؤهل العلمي، والفحص الإحصائي يظهر أن هذه الفروق ذات دلالة، تظهر في تقييم مبادئ القيادة الخادمة. والمتوسطات ذات دلالة إحصائية تزيد مع ارتفاع المؤهل العلمي؛ مما يشير إلى أهمية المؤهل العلمي في فهم وتقدير هذه المبادئ ، كما يظهر نمط مماثل في تقييم مبادئ القيادة الجديرة بالثقة فالمتوسطات ذات دلالة إحصائية تزيد مع ارتفاع المؤهل العلمي، مما يشير إلى أن حاملي الماجستير وأعلى يميلون إلى تقييم هذه المبادئ بشكل أعلى، وأن المتوسطات ذات دلالة إحصائية تزيد مع ارتفاع المؤهل العلمي؛ مما يُشير إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يولون اهتمامًا أكبر لهذه المبادئ.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشتوي(2017) والتي أوضحت أن المعلمين الحاصلين على بكالوريوس موافقون بدرجة أكبر على ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض للقيادة الأخلاقية.

كما تنسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدراسة الحالية؛ حيث أشار كلاً من نيجيسيك (Negis Isik, 2020)، و مدكري (2018) إلى أن أبعاد القيادة المرتكزة على المبادئ تتضمن؛

1. **التنظيم:** ويعني اختيار الموظفين والتثبيت من كفاءتهم والمشاركة في تدريبهم والإشراف على تنفيذ القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين والوظيفة العامة.
2. **الاتصال:** إنتاج وتجميع البيانات والمعلومات الضرورية، لاستمرار العملية الإدارية، بشكل يمكن من خلاله لكافة المعنيين الإحاطة بموضوعها، وتعديل سلوكهم وفقاً لها وحسب الوجهة المطلوبة.
3. **تحفيز العاملين:** مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة القوة الحركية في الإنسان، والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته.
4. **صناعة القرار:** وتهدف صناعة القرار إلى اختيار البديل الأفضل، من حيث قدرته على تحقيق أكبر مجموعة من النتائج المرغوبة وأقل عدد من النتائج غير المرغوبة. كما يُعرف على أنه عملية يتم فيها: تحليل المشكلة القائمة، وتحديد البدائل أو الحلول الممكنة، تقييم البدائل لاختيار البديل الأكثر ملائمة لظروف بيئة العمل ثم اختيار الحل أو البديل الأمثل الذي يساعد في تحسين إنتاج المؤسسة.
5. **الإشراف (التوجيه):** المُشرف أو القائد هو الشخص المسؤول عن إنجاز العمل الذي يُنفذ عادة عن طريق الغير، ولا يقتصر الإشراف أو القيادة أو التوجيه على مجرد إعطاء الأوامر والتعليمات أو مراقبة المرؤوسين- لتقييم أدائهم فحسب، بل يتعداه إلى السعي نحو خلق الرغبة في العمل وحفز كل فرد من أعضاء الجماعة نحو تحقيق أداء أفضل وإنتاجية أعلى.
6. **بناء فرق العمل:** وحدة أو كيان اجتماعي يضم عددًا من العاملين الذين يعملون في إدارة أو في عدة إدارات معينة، وتجمعهم أهداف مشتركة، وتربطهم علاقات وقواعد سلوكية معينة.

وتُفسر الباحثة وجود فروق في المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) في درجات القيادة المرتكزة على المبادئ الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح معلمي ماجستير فأعلى نظرًا لحصولهم على مؤهل علمي مُرتفع، فإنهم لديهم دراية بأنماط القيادة التحويلية والقيادة الخادمة والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية، وأنماط القيادة المُرتكزة على مبادئ؛ هذه تُعطي القائد الثقة في التحدث، وتُعطيه الثقة في التفاعل مع الغير وإقناعهم، وتكون المبادئ بمثابة البوصلة التي تجعل القائد قادرًا على الاتجاه إلى ما يُريد الوصول إليه- لأن الالتزام بالمبادئ يُعطي القائد إحساسًا بالقوة والمصداقية بما قد يُسهم بدرجة كبيرة في إقامة مُجتمعات التعلم المأمولة.

ويمكن أن تلخص الباحثة ما سبق في: رفض الفرض الأول الذي يفترض عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية إذا كان هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في تقييم مبادئ القيادة بناءً على المؤهل العلمي، كما أن حاملي المؤهلات العليا يُقيمون مبادئ القيادة بشكلٍ أعلى دال إحصائيًا. وهذا يشير إلى أهمية المؤهل العلمي في فهم وتطبيق مبادئ القيادة. وقد توجد عوامل أخرى- تؤثر في تقييم المعلمين لمبادئ القيادة، بخلاف المؤهل العلمي، مثل: الخبرة، والتدريب الإضافي .

الفرض السادس ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المديرية".

من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالفرض ، تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يظهر أن هناك اختلافات ذوات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مبادئ القيادة التحويلية بين مديري المدارس في مديرية رام الله والبيرة ومديرية بيت لحم. و في مديرية رام الله والبيرة أعلى من مديرية بيت لحم؛ مما يشير إلى أن معلمي المدارس في مديرية رام الله والبيرة يميلون إلى تقييم ممارسة مديري المدارس لهذه المبادئ بشكل أعلى.

وأن تقييم مبادئ القيادة الخادمة، يظهر أن المتوسط دال إحصائيًا، وفي مديرية رام الله و البيرة أعلى من مديرية بيت لحم؛ مما يُشير إلى أن معلمي المدارس في مديرية رام الله والبيرة يميلون إلى تقدير أهمية ممارسة مديري المدارس لمبادئ القيادة الخادمة بشكل أكبر مقارنة بنظرائهم في مديرية بيت لحم . كما يظهر اختلاف ذو دلالة إحصائية في تقييم ممارسة المديرين لمبادئ القيادة الجديرة بالثقة بحسب معلمي المدارس في مديرية رام الله و البيرة ومديرية بيت لحم فالمتوسط في

مديرية رام الله والبيرة أعلى من مديرية بيت لحم؛ مما يشير إلى أن معلمي المدارس في هذه المنطقة يعتبرون ممارسة مديري المدارس لهذه المبادئ أكثر أهمية.

هذا ويوجد اختلاف ذا دلالة إحصائية في تقييم ممارسة مديري المدارس لمبادئ القيادة الأخلاقية، فالمتوسط في مديرية رام الله والبيرة أعلى من مديرية بيت لحم؛ مما يشير إلى أن المعلمين في مديرية رام الله والبيرة يميلون إلى تقدير ممارسات القادة لهذه المبادئ بشكل أكبر. والتقييم الكلي لمبادئ القيادة في مديرية رام الله والبيرة أعلى من مديرية بيت لحم؛ مما يشير إلى أن المعلمين في هذه المنطقة يميلون إلى تقييم ممارسات القادة لهذه المبادئ القيادية بشكل أعلى بشكل عام.

وتنسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في الدراسة الحالية، حيث أشار كلاً من الغامدي (2021)، والبدو (2021)، وباساران (Basaran, 2020) إلى وجود عناصر للقيادة المرتكزة على المبادئ وهي كالتالي:

2- **القائد:** وهو العنصر الهام الذي لا غنى عنه في سلسلة القيادة، فالعنصر البشري هو

جزء هام بل إنه العنصر الأول بين عناصر الإنتاج الأخرى التي تلعب دوراً بارزاً وهاماً في تحقيق الأهداف والغايات المنشودة، وهو يحتاج إلى براعة ومهارة وإتقان لكي يخرج بنتيجة وغاية لا أن يفشل، وهذا يقودنا إلى الحديث عن الشخص الذي يمتلك هذه المهارات والمواهب ألا وهو (القائد)، وهو ما يحقق عنصر هام وهو الانسجام والتعاون بين فريق العمل.

3- **التأثير:** لا شك أن القيادة الناجحة هي عملية تأثير من قبل شخص على مجموعة

أشخاص بهدف تحقيق غاية معينة، وهو العملية التي يجب أن تكون بطريقة مهذبة مُقنعة لكي تحظى بالاحترام والتقدير وتكون قابلة للتطبيق.

4- **المروسين (الأفراد):** بدون الأفراد المروسين تكون إحدى حلقات سلسلة القيادة

مفقودة وناقصة لأن أهم عناصر القيادة هي الرئيس والمرووس.

5- **الأهداف:** المهمة لها غاية وهدف تسعى لتحقيقه وعملية التحقيق تتم من خلال ممارسة

القيادة من قبل القائد.

6- **الإقناع (القدرة على التأثير):** وليس الإكراه والإجبار، لأن النتائج تتحقق في حالة

الإقناع بطريقة أفضل وأيسر من أن يكون الدافع لها هو الإجبار والقسوة، وهي تلتقي مع المبدأ الثاني (التأثير).

وتُفسر الباحثة وجود فروق في المديرية (رام الله والبييرة - بيت لحم) في درجات القيادة المرتكزة على المبادئ الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح معلمي رام الله والبييرة نظراً لأن معلمي رام الله والبييرة يختلفون عن معلمي بيت لحم حيثُ نجد معلمي رام الله والبييرة تُتاح لهم المرونة في الانتقالات بين المدارس المُختلفة والاستفادة من أنماط القيادة المرتكزة على المبادئ (القيادة التحويلية والقيادة الخادمة والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية)، فالقيادة المُرتكزة على المبادئ تسمح للقائد في التحلي عن الفكرة التقليدية التي تحصر دور القائد في إدارة المدرسة، والمعلمين في التدريس، والطلبة في التعلم، فالجميع يتعلم ويفيد الآخرين بخبراته، والجميع يشارك في صنع القرار، والقائد يقوم بعدد من المهمات، من ضمنها التخطيط، وإدارة التفاعل داخل المؤسسة وإدارة الصراعات، والإدارة الرامية نحو التغيير، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والعمل على إيجاد المناخ المناسب، وكل هذه المهمات لم تتبدل أو تتغير على الرغم من تعدد نظريات الإدارة، وعلى الرغم من حدوث متغيرات عالمية وزيادة الصعوبات في مجال الإدارة، ذلك أن أساليب تنفيذ هذه المهمات قد تغيرت، وباتت قدرت المؤسسة على التفاعل مع هذه المتغيرات مسؤولية مشتركة وتضامنية.

وترى الباحثة بأن الظروف التي تمر بها العملية التعليمية بأركانها إدارياً وأكاديمياً في فلسطين، تؤكد بوجود حاجة لأساليب جديدة في القيادة، وأهمها القيادة المرتكزة على المبادئ، في محاولة لتجاوز العقبات أمام الإدارة التعليمية.

وتعزو الباحثة ذلك إلي: أن المعلمين في مديرية رام الله يظهرون ميلاً أكبر نحو تقدير ممارسة المديرين لمبادئ القيادة المختلفة بشكل إيجابي بالمقارنة مع نظرائهم في مديرية بيت لحم، وقد تكون هناك عوامل محلية مؤثرة- قد تؤدي إلى هذه الاختلافات؛ مما يشير إلى أهمية دراسة السياق المحلي والثقافي في فهم تقييم مبادئ القيادة، ويمكننا استخدام هذه النتائج لتوجيه جهود التدريب والتطوير نحو تعزيز فهم وتقييم مبادئ القيادة في كل منطقة بناءً على احتياجاتها الفريدة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

ما واقع ادراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟

بعد استعراض ملخص المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي اليه ، و للدرجة الكلية لواقع ادراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية للمعلمين حسب الجدول(35)، يتضح أن مستوى إدراك المعلمين لمحور القيادة التشاركية الداعمة متوسط (حيث يُلاحظ أن النقاط الواقعية تتراوح بين 63.8% و67.8%)، وهذا

يشير إلى أن المعلمين يرون وجود بعض مظاهر التشارك في القيادة، ولكن يمكن تحسينها لتحقيق مستوى أعلى. وأن مستوى إدراك المعلمين لمحور الرؤية والقيم المشتركة متوسط أيضاً (النقاط الواقعية تتراوح بين 59.6% و 69.2%) ويمكن أن يكون هناك تحسين في بناء رؤية مشتركة بين العاملين في المدرسة. ومحور التعلم والتطبيق الجماعي (مع نقاط واقعية تتراوح بين 58.6% و 70%) ويمكن تحسين التعلم الجماعي والتطبيق العملي لتحقيق تقدم إضافي. كما أن النتائج تظهر مستوى متوسط لمحور الممارسات الشخصية المشتركة (حيث تتراوح النقاط بين 60.2% و 73.8%)، ويشير ذلك إلى وجود بعض الممارسات الشخصية المشتركة، ولكن هناك حاجة إلى تطويرها بشكل أكبر.

وأخيراً . يظهر المعدل الكلي مستوى متوسط لمحور الظروف الداعمة، (وتتراوح النقاط الواقعية بين 56% و 70.6%) فهناك حاجة إلى تحسين البيئة والظروف الداعمة للتعلم في المدرسة. واختلفت هذه النتائج مع نتائج كل من الخريمي (2020) و الزايد (2018)، والثلاثان توصلتا إلى أن درجة جاهزية البنية التنظيمية والموارد البشرية لتطبيق مجتمعات التعليم في المدارس الحكومية جاءت بدرجة أوافق (كبيرة).

وتعزو الباحثة أن درجة إدراكات المعلمين الفلسطينيين في المدارس الثانوية الفلسطينية لمجتمعات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، لضعف الجهوزية في البنية التحتية، وقلة خبرة الموارد البشرية، ومن هنا فإن المدارس الثانوية الفلسطينية بحاجة لتعزيز الكادر البشري بما يتماشى مع الواقع المعاش لتطبيق مجتمعات التعليم بشكل فعال في العملية التعليمية.

وهنا ترى الباحثة ضرورة الإشارة الى أن/:

- المعدل الكلي يُظهر مستوى متوسط لمحور الظروف الداعمة، وتتراوح النقاط الواقعية بين 56% و 70.6%، وأن هناك حاجة إلى تحسين البيئة والظروف الداعمة للتعلم في المدرسة.
- تحقيق تحسين في القيادة التشاركية وبناء رؤية مشتركة يتطلب جهودًا إضافية لتعزيز التشارك والالتزام.
- يمكن تعزيز التعلم والتطبيق الجماعي من خلال توفير فرص للتدريب المشترك وتبادل الممارسات التعليمية.
- يتعين تحسين الممارسات الشخصية المشتركة وخلق ثقافة داعمة للابتكار والتحسين المستمر.
- تحسين الظروف الداعمة في المدرسة، بما في ذلك الهيكلية والموارد، يمكن أن يعزز تجربة التعلم والتدريس للمعلمين والطلاب.

مناقشة نتائج السؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

وتتضمن إجابة السؤال السادس استعراض الثلاثة فروض وتفسيراتهم كالتالي:

الفرض السابع ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالفرض السابع، تبين أن هناك انحراف ذو دلالة إحصائية في درجات إدراك المعلمين للقيادة التشاركية الداعمة بناءً على سنوات الخبرة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث يُظهر المعلمون ذوو الخبرة الأكبر تفضيلاً للقيادة التشاركية بشكل أكبر، وأن هناك ارتباطاً إحصائياً بين سنوات الخبرة وإدراك المعلمين للرؤية والقيم المشتركة ($\alpha \leq 0.05$) فالمعلمون ذوو الخبرة الأكبر يبدو أنهم يفهمون الرؤية والقيم المشتركة بشكل أفضل، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين للتعلم والتطبيق الجماعي يظهر المعلمون ذوو الخبرة الأكبر فهمًا بناءً على سنوات الخبرة أفضل للتعلم والتطبيق الجماعي.

يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين للممارسات الشخصية المشتركة بناءً على سنوات الخبرة ($\alpha \leq 0.05$) فالمعلمون ذوو الخبرة الأكبر يُظهرون تقديرًا أعلى للممارسات الشخصية المشتركة، هناك ارتباط إحصائي بين سنوات الخبرة وإدراك المعلمين للظروف الداعمة.

المعلمون ذوو الخبرة الأكبر يرون الظروف الداعمة بشكل أفضل. وأخيرًا تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لإدراك المعلمين لمجتمعات التعلم بناءً على سنوات الخبرة ($\alpha \leq 0.05$). مما يبين أن تقدير المعلمين لمجتمعات التعلم يزيد مع الخبرة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أوضحته دراسة زولو (Zulu, 2021) من أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر يتوفر لديهم مجتمعات التعلم أكثر من المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

وتتماشى نتائج هذه الدراسة أيضًا مع أن خبرات المعلمين الطويلة توفر لهم الإلمام بأبعاد مجتمعات التعلم وهي كالتالي: (الصقري، 2021)، (Baier, 2019)، (الغافري، 2021)

1- **القيادة التشاركية الداعمة:** ففي مجتمع التعلم يشارك مدير المدرسة القيادة مع العاملين معه، ويمنحهم السلطة والقوة من خلال حثهم على المشاركة في صنع القرارات وإبداء آرائهم.

2- **الرؤية والقيم المشتركة:** التأكيد والالتزام الدائم بكل ما يخدم تعلم الطلبة وتمكينهم يشكل أساس مجتمعات التعلم ولا يمكن بناء مؤسسة تعلم بدون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين، إذ يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسؤوليتهم المشتركة نحو تحقيقها.

3- **التعلم والتطبيق الجماعي:** يسعى جميع العاملين في المدرسة بصورة جماعية للحصول على معارف جديدة ويتعاونون معا لتحقيق ذلك ويتبادلونها فيما بينهم وذلك لإيجاد حلول تلبي حاجات الطلبة، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية في ممارساتهم داخل المدرسة.

4- **الممارسات الشخصية المشتركة:** ويشمل هذا البعد مراجعة الممارسات الشخصية للمعلمين من قبل الزملاء بهدف تقديم التغذية الراجعة والدعم بهدف التحسين المستمر للأداء والمخرجات التعليمية.

5- **الظروف الداعمة:** لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم يجب أن تكون البيئة المدرسية داعمة وقوية بدرجة كافية بحيث تسمح للعاملين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، وتتضمن الظروف الداعمة وتمثل الجانب الثقافي والتنظيمي للمدرسة.

وتُفسر الباحثة وجود فروق في الخبرة الوظيفية (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أكثر) في درجات مجتمعات التعلم الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح المعلمين ذوي سنوات خبرة أكثر من 10 سنوات أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر نتيجة تعدد سنوات خبراتهم أصبح لديهم هدف كبير لإقامة مجتمعات التعلم حيث تُمثل مجتمعات التعلم إحدى أساليب الإدارة التي تسمح للجميع بالعمل كفريق، وتتوزع مسؤولية القيادة على جميع أعضائه، ولا شك أن قدرة المؤسسة على التحسين والتطوير تعتمد إلى حد كبير على بناء ودعم مجتمعات تعلم يشارك بها المعلمون في أنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لهم شعور مشترك بالهدف كما يشاركون في العمل التعاوني، ويتحملون مسؤولية مشتركة عن نتائج أعمالهم.

وتُعزى نتائج الدّراسة الحالية أيضًا إلى أن المُعلمين ذوي الخبرة الأكثر لديهم مجتمعات تحقيق التكيف المدرسي، وتكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، وبناء علاقات مُنتجة تعتمد على التعاون، والشراكة، والتفكر، والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، وتكوين مجتمعات من الممارسة مُترابطة تُحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي، والاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية، وتُحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها. (توفيق، 2017).

وتستنتج الباحثة: أن سنوات الخبرة لها تأثير كبير على إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية. ويُفضل أن تكون هناك استراتيجيات تطوير لتعزيز مفهوم المعلمين للقيادة التشاركية والرؤية والقيم المشتركة والتعلم والتطبيق الجماعي والممارسات الشخصية المشتركة والظروف الداعمة في مجتمعات التعلم- خاصةً بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

الفرض الثامن ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تبيين من استعراض النتائج المتعلقة بالفرض الثامن: أن تأثير متغير المؤهل العلمي على إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية وفقًا للفرض الذي تم وضعه- تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإدراك المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في محاور القيادة التشاركية الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة، والدرجة الكلية. وتظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات العليا والدبلوم في إدراك المعلمين للقيادة التشاركية الداعمة فمتغير المؤهل العلمي له تأثير ذو دلالة إحصائية على إدراك المعلمين للرؤية والقيم المشتركة، كما ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين للتعلم والتطبيق الجماعي بناءً على المؤهل العلمي- فتبين أن المؤهل العلمي يسهم في فروق ملموسة في إدراك المعلمين للممارسات الشخصية المشتركة، وللمؤهل العلمي محددًا مؤثرًا إحصائيًا في إدراك المعلمين للظروف الداعمة. ولذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لإدراك المعلمين لمجتمعات التعلم تبعًا لمستوى التعليم. وتتسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدّراسة الحالية؛ حيث أشار محمد (2015) إلى أن أهمية مجتمعات التعلم للمعلمين تتضح فيما يلي: زيادة فاعلة المعلمين، زيادة الأدوار التدريسية المستقلة للمعلمين، بناء المعرفة والخبرة للمعلمين

من خلال الاستقصاء التعاوني، تغيير الممارسات الحالية وتجريب أفكار وممارسات جديدة، تمكين المعلمين لاتخاذهم الأدوار القيادية، زيادة الالتزام بأهداف المدرسة ورسالتها ومعدل دوران العمل لتدعيم الرسالة، قلة شعور المعلمين بالعزلة، تدعيم التغيير التدريسي، من خلال تكوين بيئة دعم التعلم عبر التجديد والتجريب .

وأهمية مجتمعات التعلم بالنسبة للطلاب تتضح فيما يلي: تحسين تعلم الطالب عن طريق تحسين الممارسة التدريسية للمعلم، تحسين تعلم الطالب ذوي مستوى الأداء الأقل، تقليل فجوات الإنجاز بين الطلاب ذوي الثقافات المختلفة من خلال اتجاهاتهم ومعتقداتهم، تعزيز دوافع الطلاب للمشاركة الفعالة داخل الفصول، تقليل معدلات الغياب بين الطلاب، زيادة تكافؤ الفرص التعليمية بطريقة أكثر عدالة بين الطلاب في المدارس الصغيرة، تحقيق تعلم أفضل في مواد التاريخ، والرياضيات، والعلوم، والقراءة، في المدارس التقليدية، تشجع الطلاب على الإبداع الجماعي وعلى الظروف المساندة له، زيادة تعلم الطلاب (المولد، 2015).

وأهمية مجتمعات التعلم للمدرسة تتضح فيما يلي: التكيف المؤسسي، تكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، بناء علاقات منتجة تعتمد على التعاون، والشراكة، والتفكر، والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، تكوين مجتمعات من الممارسة مترابطة تحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي، الاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية، تحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها (توفيق، 2017).

وتُفسر الباحثة وجود فروق في المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير فأعلى) في درجات مجتمعات التعلم الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح معلمي ماجستير فأعلى نظراً لحصولهم على مؤهل علمي مُرتفع فإنهم يرغبون بصورة أكبر إلى وجود مجتمعات تعلم تُركز على تعلم جميع أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتم إتاحة فرص التعلم للجميع المشاركة في صنع القرار، وممارسة الأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية الجماعية من أجل تحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة وتحسين مخرجات التعلم، وذلك من خلال توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى: أن المؤهل العلمي للمعلمين له تأثير ذو دلالة إحصائية على إدراكهم لمجتمعات التعلم. ويمكن استنتاج أنه في سياق المدارس الثانوية الفلسطينية، تظهر اختلافات كبيرة في وجهات النظر بين المعلمين بناءً على المستوى التعليمي. وذلك يُشير إلى أهمية توجيه الاهتمام والتطوير في المجالات المذكورة بشكل عام مع التركيز على المستوى التعليمي للمعلم.

الفرض التاسع ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية".

من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالفرض التاسع، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية تُعزى لمتغير المديرية، وتظهر النتائج:

- أ. وجود فرق ذو دلالة إحصائية كبير بين المديريتين (رام الله وبيت لحم) في إدراك المعلمين للقيادة التشاركية الداعمة فالمعلمون في مديرية رام الله والبييرة يظهرن متوسطاً أعلى بشكل ملحوظ من حيث الإدراك مقارنة بمعلمي مديرية بيت لحم.
 - ب. أن الفروق في إدراك المعلمين للرؤية والقيم المشتركة بين مديرية رام الله والبييرة ومديرية بيت لحم هي ذات دلالة إحصائية ومعلمو مديرية رام الله و البييرة يظهرن فهماً أعلى لهذه الجوانب مقارنة بمعلمو مديرية بيت لحم.
 - ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديريتين في إدراك المعلمين للتعلم والتطبيق الجماعي. فالمعلمون في مديرية رام الله و البييرة يظهرن إدراكاً أعلى من نظرائهم في مديرية بيت لحم.
 - د. وجود فرق ذو دلالة إحصائية للممارسات الشخصية المشتركة تظهر أن إدراك المعلمين في مديرية رام الله و البييرة أعلى مقارنة بمعلمي مديرية بيت لحم.
 - هـ. الفروق في إدراك المعلمين للظروف الداعمة بين المديريتين هي ذات دلالة إحصائية والمعلمون في مديرية رام الله والبييرة يظهرن إدراكاً أعلى للظروف الداعمة.
- وأخيراً. فالفرق ذات دلالة إحصائية بين المديريتين في الدرجة الكلية لإدراك المعلمين لمجتمعات التعلم.

وتتنفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة والتون (Walton, 2022) التي أوضحت أهمية المديرية التعليمية في العمل على زيادة إدراك المعلمين لواقع مجتمعات التعلم.

وتنسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدراسة الحالية؛ حيث أشار فيرتشو (Virtue, 2019) و عبد الرحمن (2018) إلى أن أهداف مجتمعات التعلم في المدرسة تتضمن الآتي:

- 1- إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم: لأن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بمقدرتها على بناء بيئة تعاونية تسودها الثقة ومساعدة العاملين بعضهم بعضاً، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بتوافق وانسجام.
- 2- تنمية العمل الجماعي: إذ تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالاتصال المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة أو فرد في فريق، ومن ثمَّ يتعلم الطلبة أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماماً بذاتهم، ولا معتمدون تماماً على الآخرين.
- 3- تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية: ويتم دمج هذه الخبرات ما، وتهدف كل البرامج التي تقدم في مجتمع التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلم والطالب وكذلك تنمية مهارات التفكير العليا، خاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، إذ يتعود الطلبة على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة، وجمع المادة العلمية من مصادرها.
- 4- رفع الأداء الأكاديمي وتحسينه: فالمدارس التي تتبنى نظام مجتمعات التعلم تحافظ على معدلات تحصيل عالية.

وتُفسر الباحثة وجود فروق في المديرية (رام الله والبييرة – بيت لحم) في درجات مجتمعات التعلم الذي تقدمه المدارس الفلسطينية لصالح معلمي رام الله والبييرة نظراً لأن معلمي رام الله والبييرة يختلفون عن معلمي بيت لحم حيث تُتاح لمُعلمي رام الله والبييرة التواصل والعمل معاً كمسؤولين عن قيادة التغيير والتحسين داخل المدارس التي من شأنها أن تفيد المتعلمين بشكل مباشر، وهذا من شأنه المساعدة على وجود مجتمعات التعلم التي تُمكن المدارس من تحسين تحصيل الطلاب من خلال تغيير ممارسات التدريس والفصول الدراسية، حيث تعتمد فكرة مجتمعات التعلم على مفهوم القيادة الموزعة، وتهتم في المقام الأول بالترابط المتبادل في ممارسة القيادة، وتتضمن التنظيم الذي يسعى فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي لتحسين المدارس من الداخل من خلال تحسين الممارسات المهنية للأعضاء.

وتستنتج الباحثة: أن المديرية تلعب دوراً هاماً في تحديد إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم. حيث يُظهر الفارق في الإدراك بين رام الله وبيت لحم أن السياق المؤسسي والإداري يمكن أن يؤثر بشكل كبير على تجارب المعلمين وتصوراتهم لمجتمعات التعلم في المدارس؛ مما يشير إلى أهمية تكامل وتناغم السياسات والإدارة التربوية في تعزيز بيئات التعلم الإيجابية للمعلمين.

مناقشة نتائج السؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية؟

وتتضمن إجابة السؤال السابع استعراض الفرض العاشر وتفسيره كالتالي:

الفرض العاشر ونتيجته

والذي ينص على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية".

عند استعراض النتائج المتعلقة بالفرض العاشر ، اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدعم التنظيمي كما يدركها المعلمون في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية فإن هناك قيمة ارتباط قوية إيجابية (0.94*) بين الدعم التنظيمي المدرك والقيادة المرتكزة على المبادئ. والذي يشير إلى أن المعلمين الذين يشعرون بوجود دعم تنظيمي قوي في مدارسهم يميلون أيضاً إلى تقييم قيادة مديري المدارس بأنها مرتكزة على المبادئ، فهذه العلاقة الإيجابية تظهر أن الدعم التنظيمي يمكن أن يكون عاملاً محفزاً لفهم المعلمين للقيادة في المدارس. تشير القيمة الإيجابية القوية (0.90*) بين الدعم التنظيمي المدرك وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم إلى أن المعلمين الذين يشعرون بالدعم التنظيمي يميلون أيضاً إلى تقييم بيئة المدرسة كمجتمع تعلم إيجابي وهذا يعكس أهمية الدور الذي يلعبه الدعم التنظيمي في خلق بيئة تعلم إيجابية ومحفزة للمعلمين . وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي قوي (0.92*) بين القيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم؛ وهذا يشير إلى أن المعلمين الذين يرون قادة المدرسة يتبنون قيادة مرتكزة على المبادئ يشعرون أيضاً بأن المدرسة تشجع على تطوير مجتمع تعلم فعال. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة زولو (Zulu, 2021) والتي أوضحت أن القيادة المرتكزة على المبادئ تعمل على تحسين مجتمعات التعلم بالمدرسة المختلفة.

وتنسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدراسة الحالية؛ حيث أشار دافسون (Davidson, 2017) إلى أن القيادة المرتكزة على المبادئ تعني قيام المسؤولين عن اتخاذ الخيارات التي تتضمن النزاهة في مكان العمل، والنزاهة هي القيمة الأساسية التي تبني الثقة

وتشارك الموظفين لاتخاذ قرارات مسؤولة ومن المستحيل بناء ثقافة أخلاقية بدون نزاهة، وهذه القيادة تعمل على تبسيط وترسيخ مفهوم القيادة متعدد الأوجه في مجموعة من المبادئ التي توجه تفكير القادة وسلوكياتهم ومناهجهم لمهمة القيادة، وتُأثر المؤسسة باستخدام نماذج القيادة المختلفة القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الجديرة بالثقة، والقيادة الأخلاقية بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية.

وهذه القيادة المرتكزة على المبادئ تُساعد في إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم فالقيادة المرتكزة على المبادئ تعمل على الآتي:

1- الحد من البيروقراطية داخل المدرسة: وذلك لتدعيم الابتكار والإبداع والتجريب، تنمية

العمل الجماعي والتعاوني وروح الفريق داخل المدرسة، تحسين القدرات الفردية والجماعية للمعلمين من خلال التشجيع المستمر، تقديم حوافز ومكافآت ملائمة للتعلم، مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي، الاستخدام الإبداعي للتكنولوجيا وحسن توظيفها، حُسن إدارة المعرفة المهنية داخل المدرسة: إنتاجًا وتوزيعًا ونشرًا وتطبيقًا، إحداث تغيير جذري في الثقافة التنظيمية بالمدرسة لتعزيز التعلم داخل المدرسة (Coston, 2019).

2- الحوار التفكري: عملية ذهنية منضبطة بإتقان وفعالية تتكون من أنموذج، وتجهيز،

وتحليل، وتوليف، وتقويم المعلومات المشتقة أو المتكونة بواسطة الملاحظة، والتجريب، والتأمل، والاستنتاج، أو الاتصال كموجهات للمعتقدات والأفعال، كما يعد مهارة تتطلب التفكير المنطقي الجوانب عديدة من المشكلات، والتحليل، وتقويم كل جهات المشكلة أو القضية، والتنبؤ، والتوليد وتقويم مصادر المعلومات لتحديد أفضل الإجابات أو الحلول الممكنة (Gebauer, 2020).

3- الالتزام التنظيمي: "هو حالة من ارتباط الفرد ذهنيًا، أو نفسيًا، أو عضويًا بالمؤسسة،

ومن أهم أسبابه شعور العاملين بالرضا الوظيفي ليكونوا أكثر التزاماً بمنظمتهم؛ حيث يتنبأ بالعديد من متغيرات العمل، ومنها: سرعة التغيير، وسلوك المواطنة التنظيمية، والأداء الوظيفي، كما أن هناك العديد من العوامل التي تتأثر بإحساس العاملين بالالتزام التنظيمي، ومنها: ضغوط العمل، والتمكين، وعدم الأمن الوظيفي والقدرة الوظيفية" (إبراهيم، 2018).

وتُفسر الباحثة وجود علاقة ارتباطيه بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراك المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية إلى أن القيادة المرتكزة على المبادئ تُعطي القائد الثقة في التحدث، وتُعطيه الثقة في التفاعل مع الغير وإقناعهم، وتكون المبادئ بمثابة البوصلة التي تجعل القائد قادرًا على الاتجاه إلى ما يُريد الوصول إليه، ذلك إن الالتزام بالمبادئ يُعطي القائد إحساسًا بالقوة والمصداقية بما يُسهم بدرجة كبيرة في إقامة مجتمعات التعلم المأمولة.

والدعم التنظيمي المدرك يشير إلى اعتقاد العاملين وشعورهم بالاهتمام من قبل المؤسسة التي يعملون بها وتقديم الرفاهية لهم وتقدير الجهود المبذولة في العمل، وعلمه فإن ذلك ينعكس على الأداء الوظيفي لديهم وزيادة الدافعية للإنجاز وتحقيق الأهداف التنظيمية الموضوعة من قبل المؤسسة فيؤدي بدوره إلى إدراك العاملين لمجتمعات التعلم فيجعل يتواصلون ويعملون معاً كمسؤولين عن قيادة التغيير والتحسين داخل المدارس التي من شأنها أن تفيد المتعلمين بشكل مباشر، وهذا من شأنه المساعدة على وجود مجتمعات التعلم التي تُمكن المدارس من تحسين تحصيل الطلاب من خلال تغيير ممارسات التدريس والفصول الدراسية، حيث تعتمد فكرة مجتمعات التعلم على مفهوم القيادة الموزعة، وتهتم في المقام الأول بالترابط المتبادل في ممارسة القيادة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة والتون (Walton, 2022) والتي أوضحت وجود علاقات إيجابية بين كلاً من الدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

وتتسجم تلك النتائج مع ما أشار إليه الأدب النظري في مجال الدراسة الحالية؛ والذي يُوضح أهمية دور المعلمين في بناء مجتمعات التعلم في الآتي: (Zulu, 2021) ، (عبد الرحمن، 2018)

1- الانخراط في مجتمعات التعلم على مستوى المدرسة، وتكوين مجتمعات تعلم على مستوى الصفوف التي يقومون بتدريسها، وكذلك تشجيع المتعلمين على العمل في فرق تعاونية، وجعل ذلك أساساً للتعلم.

2- تقديم النموذج للمتعلمين في عملية التعلم من خلال توفير بيئة صافية تحترم فيها الأفكار الجديدة وحرية التعبير عنها وتشجيع المزيد منها، وكذلك توفير الفرص المناسبة

للمتعلمين للقيام بالمبادأة والمبادرة دون شك في أن ما يقومون به سوف يتم تثمينه وتقديره.

- 3- تشجيع النشاط العقلي والبحث عن كل ما هو ذو قيمة، وكذلك تقدير قيمة التعلم المتميز والوصول بجهود المتعلمين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم.
- 4- تطبيق استراتيجيات تعلم تحت المتعلم على البحث الذاتي والتعلم المستمر.
- 5- رصد وتقييم عملية التعلم باستمرار.
- 6- إقامة علاقات تتسم بالثقة والاحترام مع الطلاب.
- 7- استكشاف المشكلات وحلها بما يلبي احتياجاتهم.
- 8- تشجيع وتعزيز التعلم التعاوني.

وإدراك المعلمين لمجتمعات التعلم يُساعد المدارس الثانوية الفلسطينية على بناء مجتمعات تعلم عن طريق الآتي: (الصالحية، 2018)، (Zulu, 2021)

- 1- **التركيز المستمر على تعلم جميع الطلبة:** يجب على المربين أن يتبنوا هذه الأفكار ويلتزموا بها، وذلك من خلال فحص جميع الممارسات والإجراءات والسياسات القائمة، وأن تتأكد من أنها تتوافق مع مستويات عالية للتعلم بالنسبة لجميع الطلبة، ويتوجب أيضاً على جميع الأفراد في المؤسسة أن يتعلموا باستمرار لتحقيق هذا الغرض.
- 2- **ثقافة تآزرية وجهد جماعي لدعم تعلم الطلبة والأشخاص الراشدين:** تستطيع المدارس أن تحقق الغرض الأساسي للتعلم بالنسبة للجميع إذا عملوا على تبني ثقافة تآزرية يعملون فيها معاً، ويتحملون مسؤولية جماعية إزاء تعلم جميع الطلبة.
- 3- **التركيز على النتائج لتحسين الممارسات وضمن التحسين المستمر:** يتوجب على المربين أن يفقدوا تعلم الطلبة بشكل روتيني منظم، وأن يستخدموا الأدلة على تعلم الطلبة كي يستجيبوا على الفور للطلبة الذين يواجهون صعوبة في التعلم، ويتعين على المعلمين والمديرين أن يستخدموا الأدلة لتوجيه الممارسات المهنية الفردية والجماعية لتعزيز التحسين المستمر.

وتُفسر الباحثة وجود علاقة ارتباطية بين درجة الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يتمثل في الاعتقاد العام لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية بأن المدارس تهتم بهم ويرفاهيتهم، وتعترف بهم وتُكافئهم على

الإنجاز، وتُحقق العدالة والمساواة بينهم، وتُشاركهم في اتخاذ القرارات، وتحقق ذواتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لتبني أهداف المدرسة والعمل على تحقيقها وعلنه فإن ذلك ينعكس على الدعم التنظيمي المدرك لديهم مما يجعلهم ينظرون إلى المدرسة على أنها ذات خصائص إنسانية، مما يستدعي معيار المعاملة بالمثل من المدرس والالتزام ورعاية مصلحة المدرسة ومساعدتها في تحقيق أهدافها مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي وانخفاض معدل دوران العمل، ويظهر ذلك واضحاً بممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ فكثيراً ما يرتبط نجاح المدرسة بالكيفية التي يديرها المدير، وبأسلوب القيادي الذي يمارسه، إذ إنه المسؤول عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وعن ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس أمام الآخرين، ويتطلب ذلك امتلاك القيادي للمبادئ التي تُمكنه من تحقيق أهداف المدرسة، وأن تنسجم ممارساته مع الأسس الإدارية العقلانية السليمة ومع الفلسفة التربوية القوية، وهذه المسؤولية الموضوعية للمدير هي الفكرة الأساسية في تطوير العمل الإداري، ونظراً لأن لقيادة المدير أثرها في المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي فإنه مُطالب بامتلاك القيادة المرتكزة على مبادئ وذلك لإنجاز الأعمال الصحيحة، وحماية المدرسة من المأزق الإدارية.

وتستنتج الباحثة: وجود تفاعل قوي بين الدعم التنظيمي، القيادة المرتكزة على المبادئ، وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم. ويُظهر ذلك أهمية بناء بيئة تنظيمية داعمة لتعزيز قيم التعلم وتشجيع المعلمين على المشاركة في مجتمعات تعلم فعّالة.

مناقشة نتائج السؤال الثامن

ما الأنموذج الأفضل المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم؟

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة و الدراسات الميدانية في الجانب الكمي و المقابلات في الجانب النوعي تم التوصل للأنموذج المقترح و اشتماله على العناصر الأساسية في بناء تصورات من حيث: (المرتكزات ، والأهداف ، و الأسس، و المحتوى ، وألية التنفيذ، والجهات ذات العلاقة ، ومحددات التطبيق)، وذلك في ضوء التوصل الى أفضل أنموذج مقترح في الدِّراسة الحالية و المتمثل في أنموذج: (ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ كعامل وسيط بين الدعم التنظيمي و مجتمعات التعلم).

وبهذا يكون اسم الأنموذج المقترح: (الأنموذج المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم) .

وتعزو الباحثة هذا الترتيب لأن الدعم التنظيمي المدرك، ينتج عنه منطقيًا تكون مجتمعات تعلم جيدة، حيث أن الدعم التنظيمي المدرك أحد أهم المحددات الجوهرية لتحقيق الالتزام التنظيمي الذي يعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى العاملين في المؤسسة، ويزيد من مشاعر العاملين بالمشاركة في المؤسسة ورفع مستوى الأداء الوظيفي والسلوك الابتكاري، وخفض مستوى الغياب ودوران العمل، تظهر تاليًا أهمية مجتمعات التعلم المأمولة في تحقيق التكيف المدرسي، وتكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، وبناء علاقات مُنتجة تعتمد على التعاون، والشراكة، والتفكير، والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، وتكوين مجتمعات من الممارسة مُترابطة تُحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي، والاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية، وتحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها.

وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي اشتركت مع دراستنا الحالية في المتغيرات.

التجارب و الخبرات العالمية والعربية المعاصرة:

وفيما يلي عرض لبعض بعض الخبرات الدولية المعاصرة التي تم الأستعانة بها في بناء الأنموذج المقترح وهي: (المكسيك- ألمانيا – ماليزيا – اليابان- مصر) في دور مديري المدارس في تحفيز وتنمية الإدراك لدي المعلمين بمجتمعات التعلم.

أولاً: تجربة المكسيك: استخدم مديرو المدارس في المكسيك مجموعة من أساليب التحفيز المختلفة للمعلمين وكان من أهمها:

أ. تنمية إدراك المعلمين من خلال تفعيل سياسة الباب المفتوح : وذلك من خلال تفعيل نظام اقتراحات المعلمين ([http:// www. transparency. de/ welcome. Html](http://www.transparency.de/welcome.html)) ، حيث يتقدم المعلمون طبقاً لنظم الاقتراحات بما لديهم من أفكار ووجهات نظر تجاه العمل وسبل تطويره، من النواحي الفنية مثل: طرق أدائه، وأساليب تحسين الأداء، وكذلك من الجوانب الإنسانية التي تتضمن علاقات المعلمين مع زملائهم ومديرهم وطرق تحسينها. وتعتبر نظم الاقتراحات حافزاً يُشبع حاجة التعبير عن النفس وتقدير الآخرين. وهنا لا بد وأن تكون اقتراحات المعلمين وآرائهم- محل اهتمام من جانب مديري المدارس ، فيدرسونها بحرص شديد ويناقشون المعلمين فيها، ويقدمون الجزاء المناسب: سواء أن كان مادياً في صورة جائزة أو مكافأة أو معنوياً في صورة تقدير الاقتراح ونشره في المدرسة وإعلام الإدارة التعليمية أو التوجه التربوي به. ثمَّ الجزاء الذي يفوق هذا وذاك: وهو تطبيق الاقتراحات إذا كانت جيدة. وتأخذ أغلب المدارس في المكسيك بهذا النظام في تحفيز المعلمين؛ ومن ثمَّ

يساهم في تحسين مستوى أدائهم؛ ولذا يحرص مدير المدرسة في المكسيك على أن يدخل ضمن الحوافز التي تقدم للمعلمين لإشباع حاجات تأكد على الذات واحترام الآخرين؛ وهو ما يعرف بسياسة الباب المفتوح (<http://www.umdi.com/motivant.Html>): وهذا يعني أن مديري المدارس يفتحون أبوابهم للمعلمين، ويستطيع أي منهم أن يدخل إلي المدير مباشرة ويحدثه بما شاء سواء أكان يريد أن يعطي اقتراحًا، أو يعرض مشكلة أو يقدم شكوى أو يعبر عن وجهه نظر معينة، وهنا يبذل مدير المدرسة جهدًا في سماع مقترحات معلميه ويوفر الوقت المناسب لذلك.

ب. **تنمية إدراك المعلمين من خلال الإثراء الوظيفي:** وقد نشأت فكرة الإثراء الوظيفي من أن إلزام مدير المدرسة المعلم بواجبات محدّدة مع عدم إتاحة الفرصة له، للإسهام بجهد وفكره مساهمة أكثر ايجابية- سيصيبه بالملل والشعور بعدم أهمية دوره في المدرسة، وربما حدوث تقهقر- ليس فقط في الأداء ولكن أيضًا في شخصيته؛ مما يؤدي في النهاية إلي ضعف أدائه. لذلك فإن أسلوب الإثراء الوظيفي يعمل على تنويع واجبات الوظيفة ومسئولياتها والتجديد في أعبائها بالشكل الذي يهين للمعلم أن يجدد قدراته ويطور مهاراته لمقابلة هذه الأعباء والمسؤوليات (<http://www.transparency.de/mission.Html>). ويترتب على ذلك شعور المعلم بأهميته وقيمة دوره في مدرسته وبأن الفرصة مفتوحة أمامه لنموه المهني وتقدمه الشخصي في نفس الوقت.

ثانيًا: تجربة ألمانيا: توجد بعض الآليات التي اتبعتها ألمانيا لتحفيز وتنمية إدارك ووعي المعلمين وكان من أهمها:

أ. **التحفيز من خلال تنمية الروح المعنوية للمعلمين:** أدركت الإدارة المدرسية في المدارس المختلفة في ألمانيا أهمية التنمية المستمرة للروح المعنوية للمعلمين وآثارها الإيجابية على مستوى أدائهم، فنظرت إلي الروح المعنوية، على أنها درجة عالية من الرضا عن علاقات العمل وما تتطلبه هذه العلاقات من متغيرات مركبة تحدد وفقًا للأهمية التي يضعها المعلم لمكونات هذه العلاقات "من الروح المعنوية": أجور وحوافز، وخدمات... إلخ. وللروح المعنوية أهميتها بين المعلمين حيث إنهم يعتقدون أن الروح المعنوية أهم عنصر من العناصر الضرورية لتفعيل عملية التحفيز والأدراك (يعقوب، 2009)، وأن الاحتفاظ بالروح المعنوية العالية للمعلمين لا يقل أهمية من إعطاء أجور عالية أو تقديم خدمات لهم، وأن تعبير الروح المعنوية تعبير شائع

الاستعمال في المدارس الألمانية، وأن الاستعمال الشائع للروح المعنوية هو هذه النغمة العالية التي ترتفع فوق الجميع والعمل الذي يحس به المعلمون إحساسًا ملحوظًا. فلو شعر المعلمون بالحماس نحو العمل وبالنظرة المتفائلة تجاه المدرسة وأهدافها وبالود فيما بينهم- أمكن وصفهم بأنهم يتمتعون بروح معنوية عالية، أما عند إحساسهم بعدم الرضا وسرعة التهيج والقلق والميل إلى النقد وعدم الاستقرار والتشاؤم؛ يجعلهم يشعرون بحالة معنوية منخفضة. وينظر إلى الروح المعنوية كمسألة فردية توصف على أنها: مشاعر المعلم نحو عمله أو شعور الرضا بهذا العمل، ومن ثمَّ فهي مقدار الرضا الذي يشعر به المعلم كشاغل لوظيفة وكعضو فعال في مدرسته وبالتالي فهذا المفهوم يربط بين الروح المعنوية وبين احتياجات المعلم وإشباع هذه الاحتياجات، كما تخضع هذه الروح لمدى تكيف المعلم مع عمله ودوره ومكانته في المدرسة (عباس، 1999). ومن الملاحظ أن الروح المعنوية لدى المعلم ولدى فريق العمل المدرسي تنصرف إلى المشاعر والروح. وكثيرًا ما يتردد في المدارس الألمانية أن الروح المعنوية المرتفعة أو المنخفضة يمكن تحسسها، وأن المشاعر تزداد وتنشر عن طريق الاتصال في المجتمع المدرسي، وأن الحكم على مستوى الروح المعنوية يقوم على شواهد ومؤشرات معينة تمثل، الأنشطة والتعبيرات والتعليقات الشفوية والنقد، ثمَّ تترجم هذه الشواهد إلى نوع من التقييم للروح المعنوية، فالمديرون في المدارس في ألمانيا يقومون بدراسة ما يفعله المعلمون كوسيلة لتحديد مشاعرهم أو روحهم المعنوية. كما تُعدُّ سياسة تنمية الروح المعنوية والحفاظ عليها في المدارس في ألمانيا- من أكثر سياسات الإدارة المدرسية شيوعًا (عبد العزيز، 1998)، وتهدف إلى الاحتفاظ بمستوى عالٍ من الروح المعنوية للمعلمين، وتحظى هذه السياسة بتأييد المديرين على اختلاف مدارسهم. وجوهر هذه السياسة أنها تعبر عن وجهة نظر "أبوية"، بمعنى أن ينظر المديرون إلى المعلمين باعتبارهم أبنائهم، وأن وجود روح معنوية عالية بينهم إنما يعبر عن مشاعر الود منهم نحو هؤلاء المديرين ولا يتعجب مدير المدرسة من توجيه النقد إلى قدراته القيادية من جانب المعلمين؛ لأنه يشعر بالحاجة إلى اكتساب احترام المعلمين وثقتهم فيه. وتستند أكثر المبررات لهذه السياسة على أساس أن الروح المعنوية العالية- دليل على المشاركة الجدية من المعلمين في تفعيل العملية التعليمية في المدارس. ويرى بعض المديرين أن مستوى الروح المعنوية هو مقياس لمدى نجاح الإدارة المدرسية؛ ولذلك تجدهم يحرصون على رفعها كدليل على حسن إدارتهم ونجاح خططهم

في مدارسهم. ولذا يحرص مديرو المدارس في ألمانيا على التقييم المستمر للروح المعنوية للمعلمين. ويهدف مدير المدرسة باستخدام هذه السياسة إلى مراجعته المستمرة لحالة الروح المعنوية لمعلميه، وقد يقوم بعمل دراسات خاصة للروح المعنوية من حين وآخر، والمديرون الذين يهتمون بأمر ارتفاع الروح المعنوية لدى معلميه، تجددهم يهتمون بالشواهد والمؤشرات التي تدل على عدم الرضا أو المشاعر السيئة للمعلمين مثل: الاضطراب، والتباطؤ، وارتفاع نسبة الغياب، والتأخير - وجميعها شواهد تدل على الروح المعنوية المنخفضة. كما أن تطبيق هذه السياسة تؤكد على قيام مدير المدرسة بعمل الدراسات الدورية لحالة الروح المعنوية للمعلمين في المدارس بألمانيا تؤدي إلى تحسين اتجاهات المعلمين نحو تحسين أدائهم ، كما أن الإحساس باهتمام الإدارة المدرسية بدراسة ردود فعل المعلمين وإعطائهم فرصة التعبير عن آرائهم من شأنه أن يقضي على حالة التوتر لدى المعلمين. وهناك بعض مديري المدارس يعارضون الدراسات الخاصة بتعريف الروح المعنوية للمعلمين رغم اقتناعهم بأهمية الروح المعنوية في تحسين مستوى أداء المعلمين؛ وحثهم في ذلك أنهم يعرفون مسبقاً مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بأقل مجهود ودون داع للدراسة. والجدير بالذكر أن مدير المدرسة في ألمانيا يولي مؤشرات انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين أهمية خاصة، والتي قد تتمثل في التعب والملل، وهما عاملان من أهم العوامل التي تسبب تدني مستوى أداء المعلمين، كما أنهما يدخلان كعاملين من عوامل التأثير على الروح المعنوية والتعب، والذي يتمثل في النقص في القدرة على أداء العمل، وأيضا هو النقص في الاهتمام أو الرغبة في أداء العمل. والحقيقة أن يكون التعب نتيجة للاضطراب المؤقت في الحالة الفسيولوجية والنفسية للمعلم - الأمر الذي يؤدي إلى نقص مستوى الأداء وعدم دقته. وهنا يركز مدير المدرسة في ألمانيا على العوامل التي تحد من استمرار التعب أو لخفض تأثيره الضار على مستوى أداء المعلم ، ومن أهمها تحسين بيئة الفصول الدراسية مثل الاهتمام بالإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة للمعلم داخل الفصل حيث يؤمن مدير المدرسة بألمانيا بأن إنجاز العمل في ظل ظروف معقدة وغياب استخدام الوسائل التعليمية إلى زيادة الطاقة التي يبذلها المعلم وسرعة حلول التعب نتيجة قيامه بحركات كثيرة غير مجدية مع طلابه، وقد يصبح المعلم مهملاً نتيجة الملل (<http://www.tregistry.com/empower.Html>) ، كما قد يؤدي الملل الي تغييب المعلم تجنباً للقيام بالعمل وقد يخلط الكثيرون بين التعب

والممل إلا أن هناك فروقا أساسية تساعد التمييز بينهما ، وهي أن التعب يرتبط بالناحية الفسيولوجية على سبيل المثال التقصير الطاقة الجسمية ، بينما يكون الملل حالة ذهنية وليست جسمية فالتعب هو النقص في القدرة على العمل ، ولكن الملل عبارة عن النقص في الاهتمام بالعمل، ويرجع التعب إلي أن مهمة المعلم تتطلب بصفة مؤقتة مجهودا تعجز عنه طاقته، بينما يعود الملل إلي شعور المعلم بأن إمكانياته أكثر بكثير من الخبرة والطاقة التي يتطلبها عمله والتعب يمكن قياسه إلي حد كبير، بينما لا يمكن لقياس الملل تقديرا موضوعيا إذا انه يعتبر مسألة ذاتية ، كما أن التعب يصاحبه تغييرات فسيولوجية معينة بينما يصاحب الملل حالات عقلية وانفعالية لا يمكن قياسها كما أن التعب يعبر عن نفسه بالرغبة في الراحة أما الملل فيحتاج إلي التغيير لذلك يجب على مدير المدرسة التدخل بعلاج الملل وتلافي الآثار الناتجة عنه لدى معلميه من خلال التركيز على ظروف العمل وجعلها أكثر متعة وتحفيز المعلم ، حيث تتكون ظروف العمل من المكان الذي يعمل فيه المعلم وطريقة لصميمه وترتيبه والأثاث الذي يوجد فيه، الإضاءة، التهوية أو الإمكانيات المتاحة من ادوات تعليمية مستخدمة في العمل ووسائل الخدمة والترفيه مثل كافتريا المدرسة ، المكتبة ونوعية تجهيزاتها ، قاعات الإطلاع ، دورات المياه النظيفة ، وتشكيل هذه الظروف حافظا مهما للمعلم ، إذا توفر للمعلم مناخا مشجعا على العمل ، فنظافة المكان وحسن ترتيبه قد تساعده على التركيز واليقظة ، واستقلال المكاتب ووجود الأثاث الملائم قد يشعره بالفخر وتقدير الآخرين وكذلك بعض الكماليات غير المسرفة كالستائر مثلا وطاولات الاجتماعات إلي غير ذلك . وتوفر هذه العوامل المحفزة يساعد في القضاء على عدم إرضاء المعلمين ، وهذا يدل على أنه من أهم العوامل التي يوفرها مدير المدرسة لمعلميه في المدارس في ألمانيا هي ظروف العمل المناسبة داخل المدرسة فالمعلمون يميلون إلي العمل بطريقة أفضل في ظل بيئة مدرسية ممتعة ، فمثلا طلاء الحوائط ما بين فترة وأخرى لتبدو أكثر جمالا ولذلك أثره الإيجابي على معنويات المعلمين كذلك اختيار الألوان المفضلة وذات الأثر الإيجابي على نفسيات المعلمين وتوفير أكواب الشاي وبعض الأكلات الخفيفة لجميع المعلمين يشعرهم ذلك باهتمام مدير المدرسة لهم ، تخصيص مكان مناسب للاستراحة تزويدهم بجميع أنواع الصحف والمجلات التربوية المتخصصة التي تمنح المعلمين فرصة لزيادة معلوماتهم فإن تصميم بيئة العمل بهذه الطريقة يشعر المعلمين باهتمام مدير المدرسة وتقديره لهم، وهذا ينعكس إيجابيا على تحسين مستوى أدائهم.

ب. تحفيز وتنمية ادراك المعلمين يتم عن طريق عدالة تقويم أداء المعلمين : ربما كان تقويم الأداء من المشكلات الصعبة التي تواجه مديري المدارس في ألمانيا من ناحية وتؤرق المعلمين من ناحية أخرى ، إذ يركز مديرو المدارس في ألمانيا على أن يتم تقويم مجهودات معلمهم بالشكل الذي يضمن دفعهم لتحسين مستوى الأداء وحصول كل منهم على حقه ويرغب المعلمون في أن يكون تقويم مدير المدرسة لهم موضوعيا وعادلا وأن يحصل على القدر الذي يستحقه من الجزاء ، يستطيع مدير المدرسة أن يحقق رغبات معلميه من خلال إشراك المعلمين في تحديد الأهداف طبقا لأسلوب الإدارة بالأهداف (يعقوب، 2009) ووضع مقاييس محددة كمية ونوعية مثل مؤشرات الأداء المتميز وعلى الرغم من أن هذه العناصر فيها صعوبة وتتطلب عناية كبيرة في تحديدها، هذا يستلزم تدريب خاص لمديري المدارس على كيفية إجراء تقويم موضوعي للمعلمين إلا أنها تعتبر حافزاً معنوياً قوياً للمعلمين في ألمانيا.

ثالثاً: تجربة ماليزيا: لقد استخدم مديرو المدارس في ماليزيا مجموعة من الأساليب المختلفة من أهمها:

أ. تحفيز وتنمية إدراك المعلمين من خلال المحافظة على المعلم المبدع (يعقوب، 2005): من المهم أن يتعرف مدير المدرسة في ماليزيا على المعلمين المبدعين حتى يكافهم ويحافظ عليهم، والمعلمون المبدعون هم أصحاب الأفكار الإبداعية والابتكارية والذين لديهم رغبة في المخاطرة والإنجاز. كما أن المبدعين يُصنعون ولا يولدون؛ أي يمكن تنمية مهارة الإبداع لدى المعلمين بوجه عام، ومن مواصفات المعلمين المبدعين في ماليزيا أن لديهم الرغبة والقدرة على العمل والتعلم بجد وإصرار والانضباط الذاتي وسرعة التكيف مع التغيرات البيئية وتطبيق طرق التدريس الصحيحة في الفصول. وللمحافظة على المعلمين المبدعين يحرص مدير المدرسة على أن يوفر البيئة المدرسية الصحية التي تحث على الإبداع والابتكار من خلال منح المعلمين فرصة المشاركة في بعض الأنشطة التي تنمي وتطور قدراتهم على الإبداع والابتكار وتشجيع المعلمين على المشاركة في الأعمال التي تحث على التعلم الوظيفي وتشجيع طرح الأسئلة الجيدة والتجريب الإبداعي داخل الفصول والسماح بالفشل في تجريب بعض طرق التدريس مما يقود إلى التعلم الجيد ، يمكن المحافظة على المعلمين المبدعين من خلال تشجيع الاتصال المستمر بالمعلمين للتعرف على قدراتهم وحاجاتهم ورغباتهم والعمل على الاستفادة منها في رفع مستوى أدائهم ، كما أنه من الجيد أيضاً للمحافظة على المعلمين المبدعين أن يتعرف مدير المدرسة على مستوى رضاء

معلميه. والجدير بالذكر أن المعلم في ماليزيا يميل إلى تكرار السلوك المجزي، أي ذلك الذي تكون نتائجه إيجابية وتحمل مزايا جديدة له. كما أن المعلم يقلع عن السلوك المحبط أي الذي تكون نتيجته سلبية، مثل عدم الحصول على الإشباع الذي كان يريده أو حرمانه من ميزة معينة أو التعرض لعقاب معين، فيعتمد التحفيز الإيجابي على الترغيب والتفاول والأمل في حين يستخدم التحفيز السلبي كسلاح للتخويف والحذر ويشتمل التحفيز الإيجابي والسلبي كلا من النوعين المادي والمعنوي. فبينما تكون المكافأة تحفيزًا إيجابيًا يكون إيقاف المكافأة أو الخصم من الراتب تحفيزًا سلبيًا؛ كذلك الحال في النوع المعنوي للتحفيز. فالمشاركة في اتخاذ القرارات تحفيز إيجابي وحرمان المعلم من هذه الفرصة تحفيز سلبي. وتقدير مجهودات المعلم يعتبر تحفيزًا إيجابيًا، وحجب المعلومات عنه يُعدُّ تحفيزًا سلبيًا. ويسبب وجود التحفيز السلبي توازنًا في عملية التحفيز الخاصة بالمعلمين؛ فهي تذكر المعلمين دائمًا بأنهم مثلما يثابون على الأداء المتميز، فإنهم يعاقبون أيضًا على الأداء الضعيف أو التقصير فيه. ومن ثمَّ يحتفظ مدير المدرسة في ماليزيا بهيبته ومكانته ويضمن في الوقت ذاته جدية معلميه.

ب. تنمية إدراك المعلمين لمجتمعات التعليم من خلال شراكة مدير المدرسة كميّسر لأداء الأعمال أكثر من كونه متخذًا للقرار (النبوي ، 1998):

في المدارس بماليزيا يقوم المدير بدور الميسر بين أعضاء الفريق المدرسي؛ ليتم حل المشاكل بشكلٍ جماعي، وفور حدوثها، فغالبًا ما ينتقل المدير إلى مركز المشكلة حتي يتم الوقوف على الأمور في الميدان والمشاركة المباشرة في حلها بدلًا من الاكتفاء بإصدار الأوامر والتعليمات عن بُعد ودون مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار للعلاج .

فمدير المدرسة في ماليزيا يسعى جاهدًا لجعل المعلمين أشد حرصًا على مدرستهم؛ لذا يعقد العديد من الاجتماعات لمناقشة المشكلات بشكلٍ مفتوح وليتم اتخاذ القرارات أيضًا بشكلٍ جماعي، ودون إجبار المعلمين على قبول أفكار معينة. وهذا الاجتماع لا يتخذ صفته الرسمية إلا نادرًا. ولكن العنصر الجوهرى من الاتصال هو تمتع المديرين بالاستقلال التام مهما كانت استفسارات المعلمين موجهة ومباشرة إلا أنه يمتنع عن إصدار الأوامر فكثيرًا ما تسمعهم يقولون: "ضرورة احترام جميع وجهات نظر المعلمين. ومدير المدرسة في ماليزيا يتبنى دورًا إداريًا يقوم على أساس تفويض أكبر عدد ممكن من السلطات العملية، وعدم التدخل في أعمال المعلمين بهدف تطوير الجيل القادم للقيادة المدرسية المستقبلية، فإذا حتمت ظروف المدرسة على ضرورة تدخل القائد في تنفيذ بعض الأعمال

فإن ذلك يكون بهدف الصالح العام ومساعدة المعلم وتحفيزه على اتخاذ القرار الصحيح وليس بهدف التفنيتش وتتبع أدق التفاصيل والتسلط واستخدام الإجراءات الصارمة على كل صغيرة وكبيرة .

رابعًا: تجربة اليابان: يلعب مديري المدارس دورًا مهمًا في تحفيز الإدراك عند المعلمين في اليابان وهناك آليات لتفعيل هذا الدور وفيما يلي استعراض لها:

أ. **مرونة الإدارة المدرسية (Ellington, 2006) :** إدارة المدارس اليابانية تتميز بالقدرة على التغيير والانفتاح على البيئة المحيطة هذا بالإضافة إلي وضوح أهدافها التي تسعى إلي تحقيقها، بمعنى أن الإدارة المدرسية تبحث دائمًا عن وسائل لتجديد نفسها وغالبًا ما تكون قادرة على تعرف متى يكون من الضروري أن تتغير وأنها تمتلك القدرة على إحداث ذلك التغيير عندما يكون هناك أمرٌ ضروري داخل المدرسة. هذا بالإضافة إلي وضوح المهام المحددة التي يسعى التنظيم المدرسي إلى تحقيقها، فالإدارة المدرسية في اليابان تؤكد على تحقيق التفاعل بين المعلمين وعلى ضرورة تحلي المعلمين فيها بمستوى رفيع من الاستقلال والمرونة في أداء الأعمال. ولذا تصمم الوظائف القيادية بحيث تضمن تنوعًا في المهام والأنشطة المحددة للعمل- هذا إلى جانب زيادة مسؤولية العمل بحيث يتطلب مستوى أعلى من المعرفة والقدرة والمهارة، ويعطي للقائم به حرية أكبر في التصرف ودرجة أكبر من الاستقلالية والرقابة على عمله، كما يعطيه الإحساس بمسؤوليته عما يقوم بعمله فضلًا عن شعوره بأهمية العمل في إبراز ذاته وأهميته في تحقيق أهداف مدرسته بكفاءة وفعالية وتميزها عن المدارس الأخرى المماثلة.

ب. **إعطاء أهمية للبحوث المعنية بأساليب التحفيز والتشجيع المختلفة للمعلمين:** تتولي وزارة التربية والعلوم والثقافة في اليابان أهمية للبحوث المعنية بالبحث عن كل جديد في أساليب التشجيع المختلفة للمعلمين، بحيث تركز البحوث عن أنسب أساليب التشجيع التي يجب تطبيقها وتناسب مع التوليفات المختلفة للمعلمين ، والنقطة الهامة هنا هي أن البحوث المعنية بالآليات تفعيل عملية تحفيز المعلمين لا يمكن أن تتحقق بزيادة كمية الأموال المخصصة لذلك ، وإنما يستوجب الأمر توفير إدارة واعية تقدر أهمية تطبيق هذه البحوث على أرض الواقع داخل المدرسة.

ج. **اهتمام قوي بعملية اختيار وتدريب مديري المدارس (Yamanaka, 2020) :** الإدارة التعليمية اليابانية تعطي مزيدًا من الاهتمام لعملية اختيار وتدريب القيادات

المدرسية اللازمة، حيث ينصبُّ التركيزُ على البحث عن صفات محددة يجب توافرها في قائد المدرسة، مثل: الرغبة والقدرة على بذل أقصى درجة من الجهد في العمل داخل المدرسة، فمن الملاحظ أن المدارس اليابانية لا تقبل أي قيادة من غير الصاعدين من أسفل، وطبقاً لمعايير: السن، والخبرة، والتخصص، والقدرة على القيادة، والتعاون مع فريق العمل، وتحفيز المعلمين داخل المدرسة . ومعنى ذلك أن الإدارة التعليمية اليابانية تشجع على اكتشاف المواهب والطاقات الكامنة في صفوف المعلمين في المدرسة- في محاولة لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب. كما تعطي الإدارة التعليمية اليابانية أهمية خاصة لعملية التدريب وتركز في عملية التدريب على جعل القيادات المدرسية أكثر قدرة على تحفيز المعلمين لدفعهم نحو تحسين مستوى أدائهم- وهذا بجانب تعريف المتدرب بالقيم التي تعمل بموجبها المدرسة والمجتمع؛ وهذا الهدف هو أحد العوامل التي جعلت من التدريب أحد الخصائص المميزة للمدارس اليابانية. ومن المهم أيضاً في هذا المجال هو أن جميع القيادات المدرسية في اليابان يتلقون برامج تدريبية في جميع المجالات التي تتعلق بالأنشطة المختلفة للعمل القيادي داخل المدرسة، إلا أن الشيء الملفت للنظر هو إعطاء مزيد من الاهتمام للبرامج المعنية بتنمية الإدراك لدى المعلمين، حيث يتم تدريب القيادات المدرسية على ذلك ميدانياً داخل المدرسة؛ مما يعكس إيمان الإدارة التعليمية في اليابان بأهمية المعلمين وأهمية التعرف على احتياجاتهم في تحقيق الجودة الشاملة لمدارسهم. ويستمر التدريب بهذا الشكل وقائد المدرسة طول حياته؛ ومن ثمَّ لا يشعر قائد المدرسة بالغرابة أو الوحدة في عمله.

د. مرونة سياسة الأجور والحوافز (Yamanaka, 2020): تتصف سياسة الأجور والحوافز في المدارس اليابانية بالمرونة، بحيث تجد أن تحديد الأجر يتم طبقاً لنوعية المؤهل الدراسي وصيغة العمل المسند. ثمَّ تأخذ الأجور بعد ذلك في الارتفاع مع زيادة سنوات الخبرة- وإن كانت هذه الزيادة لا تتم بنفس السرعة بالنسبة لجميع مديري المدارس- حيث يؤخذ في الحسبان كفاءة كل مدير على حدة؛ وذلك من خلال تقويم شامل ودوري لأداء مدير المدرسة ومع مراعاة تحقيق قدر مناسب من استقرار مستوى معيشة مدير المدرسة.

ومن أهم آليات تحفيز وتشجيع إدراك المعلمين لمجتمعات التعليم (Ugboro , Obeng , 2007) ما يلي:

- آلية التحفيز من خلال التأكيد على قيمة العمل الجماعي وروح الفريق.
- آلية التحفيز من خلال التأكيد على تفعيل الاتصالات في داخل المدرسة.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال الترقية.
- آلية التحفيز من خلال التأكيد على العلاقات الإنسانية أكثر من العلاقات الوظيفية.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال المشاركة في اتخاذ القرار.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال التفويض (Yamanaka, 2020) : عندما يحاول مدير المدرسة معالجة كل أمور العمل بنفسه قد يتمكن من تحقيق نتائج جيدة في المدى القريب، ولكنه سيفقد تعاون وحماس المعلمين وهو ما يحتاجه لتحقيق النجاح المستمر، فلا يمكن أن ينجز المدير أعماله بفعالية دون مساعدة وتعاون معلميه؛ لأنه بشر بقدرات ومهارات محدودة؛ وهذا ما يحتم ضرورة تفويض مدير المدرسة جزء من صلاحياته لمعلميه. ويُعدُّ التفويض وسيلة من وسائل تحقيق الإبداع في المدارس اليابانية، فالتفويض يمنح المعلمين فرصة أداء الأعمال بحرية واستقلال، ويؤدي إلي تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإدارية، ثمَّ يجعلها أكثر إبداعًا ومن ناحية أخرى يساعد التفويض على تفرغ مديري المدارس للأعمال القيادية والتخطيطية، كما يساعد مدير المدرسة في تعرف قدرات وإمكانات معلميه، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على المعلمين ويشبع لديهم بعض حاجاتهم مثل الحاجة إلى الاحترام والتقدير ويشعرهم بقيمتهم وأهميتهم داخل مدرستهم.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال الإثراء الوظيفي.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال دعم العدالة التنظيمية: يستمد مفهوم دعم العدالة التنظيمية أصوله من نظرية العدالة والتي برعت الإدارة المدرسية في اليابان في تطبيقها على أرض الواقع في المدارس، والتي تفرض أن المعلمين يقارنون بين المكافآت المادية والمعنوية التي يحصلون عليها مقابل الجهد الذي يبذلونه في العمل بالمكافآت (Yamanaka, 2020). أيقنت الإدارة المدرسية في اليابان أهمية العدالة التنظيمية في تحفيز المعلمين ودفعهم لرفع مستوى أدائهم والذي ينعكس

إيجابًا على تحقيق أهداف المدرسة، فلكي يسهم مدير المدرسة في تحفيز معلميه عليه ألا يثيب معلمين على حساب آخرين أو يثيب نفسه على حساب المعلمين. كما أنه إذا قام مدير المدرسة بجمع المعلومات التي تستخدم لتقويم أداء المعلم بطريقة موضوعية وعادلة- فسوف تزيد ثقة المعلم في عدالة تقويم الأداء، ومن ثمَّ يشعر بالعدالة ويزيد حماسه لتحسين مستوى أدائه، أما إذا شعر المعلم بأن المعلومات التي يجمعها المدير لتقويم أدائه لا يتم جمعها على أسس موضوعية- فسوف تقل ثقته في عدالة تقويم الأداء وسينعكس ذلك سلبيًا على أدائه.

- آلية تحفيز المعلمين من خلال تفعيل أسلوب متابعة الأداء.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال الدعم المستمر من مدير المدرسة.
- آلية تحفيز المعلمين من خلال التمكين الإداري للمعلمين: التمكين الإداري للمعلمين في اليابان ينظر له (Yamanaka, 2020) ، على أنه وسيلة من وسائل الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها، والتمكين يعني منح المعلمين ما يكفي من السلطة والقوة لصنع القرارات والمشاركة في اتخاذها، أي أنه الطريقة التي من شأنها زيادة دافعية العمل الفعالة والجوهرية لدى المعلمين، ومن ثمَّ تعزيز قدرات المعلمين بحيث يتوفر لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير وحرية التصرف في بعض أمور المدرسة والتي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم. وكذلك مساهمتهم الكاملة في القرارات التي تتعلق بأعمالهم والتمكين الإداري للمعلمين لا يعني فقط تفويض المعلمين لصلاحيات صنع القرار، ولكنه أيضًا يشمل وضع الأهداف والسماح للمعلمين بالمشاركة- إذن التمكين الإداري عبارة عن إحساس داخلي يمنح.

- آلية التحفيز من خلال فريق العمل (Huszczko, 2006): وهناك مجموعة الأسس التي تقوم عليها عملية بناء الفريق، وهي:

■ **وضح الأهداف:** حيث إن الفريق الناجح هو الذي يضع أهداف ناجحة وواضحة يمكن قياسها، والأهداف الواضحة تمنح الفريق الطاقة مما يساعد المدرسة على التقدم.

■ **توازن الأدوار:** لكل فريق احتياجات مختلفة، لذا عند تشكيل فرق العمل الناجحة يجب التأكد من أن جميع الأدوار قد تم وضعها وتم اختيار

المعلمين المناسبين لتلك الأدوار اعتمادًا على مهاراتهم، ويمكن للمعلم أن يؤدي أكثر من دور داخل الفريق، ولكن يجب تحقيق التوافق بين أدوار المعلمين .

■ **القيادات المدرسية المناسبة:** إن فريق العمل يحتاج إلي قيادات مدرسية واعية تنهض بالمعلمين، ويمكن توفير ذلك أما بشكل مباشر من قبل القيادة المدرسية أو من قبل أعضاء الفريق أنفسهم من خلال القيام بأدوار المشجع والمنظم والمنتج والمبدع من قبل أعضاء الفريق.

■ **المهارات المتخصصة:** الفريق الفعال بحاجة للعمل معًا وتحمل المسؤولية الجماعية لإنجاز مهام محدّدة .

■ **مرونة الاتصال:** لا يمكن أن يعمل أعضاء الفريق بكفاءة دون أن يتوفر اتصال قوي بينهم- وهنا يتطلب وجود الاتصال المرن والفعال.

● **آلية تحفيز المعلمين من خلال تقوية الانتماء التنظيم:** الانتماء التنظيمي، ما هو إلا استنّام متبادل بين المعلم والمدرسة باستمرار العلاقة التعاقدية بينهما.

فالأول يشير إلي عملية التطابق بين أهداف المعلم وأهداف المدرسة التي يعمل بها، والثاني يشير إلي الاستثمار المستغرق من جانب المعلم في المدرسة التي يعمل بها، فكلما كان الميول الانتمائي للمعلم مرتفع- أثر ذلك على سلوكه الانتمائي، وبالتالي تصبح هناك حلقة تدعيم دائرية بين الميول الانتمائي للمعلم والسلوك الانتمائي، ويؤثر ذلك على إدراك المعلم لمواقف العمل المختلفة- وهكذا تزداد العلاقات النفسية بين المعلم والمدرسة ويزداد الانتماء التنظيمي. كلما اهتم مدير المدرسة بالنواحي الإنسانية في العمل كلما زاد الانتماء التنظيمي، وكلما كان نمط الاتصالات السائدة في المدرسة يتسم بالفعالية- كلما زاد معدل الانتماء التنظيمي بها.

خامسا: تجربة جمهورية مصر العربية في دور مديري المدارس في تحفيز وتنمية الإدراك لدى المعلمين بمجموعات التعلم

تهتم القيادة التنموية بتزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والفرص والإجراءات الجديدة، من خلال ممارستها المتنوعة من توجيه وإشراف ومتابعة وإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة للأداء، تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوفير الفرص والظروف التي تساعد المعلمين على تحسين وتطوير

وتنمية إدراكهم، والعمل بشكلٍ أكثر فاعلية- بما ينعكس على أداء المعلمين والمدرسة ككل ويحقق تميزها ويجعلها قادرة على المنافسة، حيث إن المؤسسة التعليمية لا تستطيع تحقيق ميزة تنافسية ما لم يعمل المعلمين بها باستمرار عند مستويات الأداء العالي.

كما تسعى القيادة الفعالة إلى تنمية أداء معلمها، وتدفعهم نحو ذلك بالشكل والطريقة التي تمكنهم من ذلك، خاصة وأن أداء المعلمين لا يتوقف على مقدرتهم الذاتية وحسب- وإنما يتوقف بدرجة كبيرة على عوامل وقوى إيجابية تتوافر في المناخ المدرسي، فهم بحاجة إلى الشعور بأن لديهم تأثير في البيئة المدرسية وأنهم يشاركون في اتخاذ القرار. ويتطلب ذلك أن يتولى إدارة المدرسة الثانوية قيادات تربوية واعية على قدر عالٍ من الكفاءة والفاعلية، وتتعدد أنماط القيادة التي تؤثر في المناخ المدرسي بصفة عامة، والإدراك المهني للمعلمين بصفة خاصة، ويأتي ضمن هذه أنماط القيادة المتمركزة.

ويمثل التعليم الثانوي أهم ركائز النظام التعليمي إذ تؤثر نوعية مخرجاته على نوعية مدخلات التعليم العالي، ومن ثمَّ نوعية القوى العاملة. لذا فهو ذات طبيعة خاصة، كما أنه يمثل للمتعلم مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة، لذلك فهو يمثل تحديًا كبيرًا في حد ذاته، ولديه العديد من المهارات الفنية في استغلال الامكانيات التقنية، كيفية التعامل مع الطلبة هذه المرحلة وإعدادهم لمواجهة سوق العمل (زهران ، 2021).

ويعتبر المعلم أهم عنصر في المنظومة التعليمية، والعامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، و أن جودة التعليم تعتمد على جودة المعلمين، وأي إصلاح تربوي لا يمكن تحقيق أهدافه إلا إذا كان المعلمون هم محور هذا الإصلاح وركيزته (Abida , et.al ,2019) ، لذا يُعَدُّ الاهتمام بتنمية المعلم من أهم السياسات الناجحة لتحسين الأداء المدرسي، وبقاء المؤسسات التعليمية واستمرارها في ظل المنافسة الشديدة التي يشهدها هذا العصر؛ حيث يعتبر تحفيز وتنمية الإدراك لدى المعلمين بمجتمعات التعلم هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والنشاطات المرتبطة بالإدارة المدرسية والصَّفِّية، التدريس والنمو المهني التي يقوم بها المعلم في المدرسة ويعمل بها بالطريقة الصحيحة مراعيًا الكفاءة والفاعلية والسلامة العامة في العمل من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والرقى بمستوى تعلم المتعلمين(صلاح الدين ، 2020).

ومن هنا تأتي أهمية وجود قيادة فعالة تسعى إلى تنمية إدراك معلمها المهني، وتدفعهم نحو ذلك بالشكل والطريقة التي تمكنهم من ذلك، خاصة وأن أداء المعلمين لا يتوقف على مقدرتهم الذاتية وحسب، وإنما يتوقف بدرجة كبيرة على عوامل وقوى إيجابية تتوافر في المناخ المدرسي، فهم

بحاجة إلى الشعور بأن لديهم تأثيرًا في البيئة المدرسية، وأنهم يشاركون في اتخاذ القرار. ويتطلب ذلك أن يتولى إدارة المدرسة الثانوية قيادات تربوية واعية على قدر عالٍ من الكفاءة والفاعلية، وتتعدد أنماط القيادة التي تؤثر في المناخ المدرسي بصفة عامة، والأداء المهني وتنمية الإدراك لدى المعلمين بمجتمعات التعليم للمعلمين بصفة خاصة، ويأتي ضمن هذه أنماط القيادة المتمركزة .

حيث تتمتع القيادة باتجاهات أخلاقية ومهنية في العمل، فضلاً عن الالتزام بالقيم التي تصطبغ بصبغة إنسانية في بيئة العمل، وتحمل المسؤولية الإدارية بشكلٍ ناجح، وإظهار الفهم والرؤية الدقيقة لاحتياجات المعلمين، وكذلك القيام بتوجيههم ومتابعتهم وإرشادهم وتقديم التغذية الراجعة عن أدائهم، وتوفير الفرص التنموية التي تساعدهم على الأداء بشكلٍ أكثر فاعلية في المدرسة (هلال ، كمال ، 2018).

يُنَبَّع مدير المدرسة نمط القيادة المتمركزة فقد يساعده على تنمية الإدراك بمجتمعات التعليم للمعلمين، حيث تعمل القيادة على تزويدهم بالمعارف والمهارات والفرص والإجراءات الجديدة، من خلال ممارستها المتنوعة من توجيه وإشراف ومتابعة وإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة للأداء، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوفير الفرص والظروف التي تساعد المعلمين على تحسين وتطوير وتنمية أدائهم، والعمل بشكلٍ أكثر فاعلية؛ بما ينعكس على أداء المعلمين والمدرسة ككل ويحقق تميزها ويجعلها قادرة على المنافسة، حيث إن المؤسسة التعليمية لا تستطيع تحقيق ميزة تنافسية- ما لم يعمل المعلمون بها باستمرار عند مستويات الأداء العالي.

كما تزيد الاهتمام بتنمية الإدراك مجتمعات التعليم الثانوي في مصر من قبل وزارة التربية والتعليم، وتمثل هذا الاهتمام في إنشاء وحدات للتدريب بالمدارس يمكنها من تصميم برامج تدريبية مناسبة لإمكانات كل مدرسة، بجانب الاستفادة من خطط التنمية المهنية والبشرية للمعلمين والعاملين بالمدرسة (قرني، 2014).

وتواكب تزايد الاهتمام بتنمية الإدراك بمجتمعات التعليم الثانوي بمصر مع تعاضد اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير أدوار ومسئوليات مديري المدارس ليتمكنوا من تطوير وتحسين أدائهم فضلاً عن تحسين الأداء المدرسي ككل. وظهر ذلك جلياً القرار الوزاري رقم 164 لسنة 2016، والذي حدّد واجبات ومسئوليات مديري المدارس في جوانب: القيادة الإشراف المؤسسي، وعمليات التعليم والتعلم، وضمان معايير الجودة والاعتماد، والتنمية المهنية، والمشاركة المجتمعية (القرني، 2014) .

ويتضح مما سبق دور المدير في تنمية إدراك المعلمين لمجتمعات التعليم فيما يلي:

- وجود تأثير كبير لقيادة المدير على الإدراك بمجتمعات التعليم بالمدارس الثانوية.
- أن تقييمات الأداء المنتظمة في المدارس تساعد المعلمين على تحسين أنفسهم في إدارة الفصل، وتبسيط عملية الإشراف والتقييم، وتحسين الاتصال السليم، كما تضمن أيضاً انضباط المعلمين في العمل.
- أن المناخ التنظيمي والثقافة المدرسية لهما تأثير كبير على الإدراك بمجتمعات التعليم.
- القيادة المتمركزة ترتبط إيجابياً بالتكيف الوظيفي للعاملين.
- دور المدير بالمدارس الثانوية ودرجة توافر ثقافة القيادة المتمركزة وأبعادها لدى قائدة المدارس، ودرجة توافر ثقافة الحوار - مهم جداً في تنمية إدراك المعلمين لمجتمعات التعليم بممارسة القيادة المتمركزة.
- القيادة المتمركزة تتمتع بقدر كبير من التأثير في الاهتمام الشخصي بالعاملين، والارتقاء بأدائهم بشكل ملحوظ فيما يتعلق بالرضا الوظيفي، واليقين الوظيفي، والالتزام العاطفي تجاه المؤسسة والفعالية الذاتية.

أهداف تنمية إدراك المعلمين لمجتمعات التعليم (سالم ، 2019)، (ابراهيم وآخرون، 2016)

- وقوف المعلمين على أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيقها ميدانياً.
- تنمية إدراك المعلمين في كافة الجوانب ثقافياً ، اجتماعياً ، مهنيًا وأكاديميًا.
- مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد.
- تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتفكير بها.
- تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكلٍ فاعل.
- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد.
- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم مهنية متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.

- تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصاً مهارات التقييم الذاتي.
 - المساهمة في معالجة القضايا التعليمية بشكلٍ فاعل وأسلوب إبداعي متطور.
- مبررات تنمية وتحفيز إدراك المعلمين لمجتمعات التعليم الثانوي (الشهومي، محمد،**

(2019)

- تحدي الثورة المعلوماتية والتكنولوجية.
- العولمة وتحدياتها.
- التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة للعملية التعليمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعليم .
- الترقى إلي وظائف أخرى .
- تعدد أدوار ومسؤوليات المعلم في المجال التعليمي فهو الركيزة الرئيسة والأساسية في عمليات التعليم والتعلم ، فدوره في الوقت الحالي لم يعد مقتصرًا على تعلم المتعلمين وتلقينهم فقط بل تزويدهم بالخبرات والمهارات التي تمكنهم من تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات .
- وعن طريق أسلوب التقويم يمكن لمدير المدرسة أن يقوم فيه بأدوار ومهام متنوعة تساعد بشكل متميز، حيث- في تحقيق تنمية أداء المعلمين مهنيًا- تشتمل هذه المجالات جميع جوانب عمل المعلمين والأدوار والمسئوليات الملقاة على عاتقهم، فهم الأعمدة الأساسية التي من خلالها يتم الأرتقاء بأدائهم وتحفيز الإدراك لديهم وتطويره؛ من أجل النهوض بالعملية التعليمية في هذه المرحلة

وفيما يلي عرض لأهم الأساليب التي يقوم بها مدير المدرسة لتحفيز الإدراك لدى المعلمين(هلال ، كمال ، 2018) كما يلي:

- **التغذية الراجعة:** يساعد هذا الأسلوب المعلمين على مقارنة تصوراتهم الذاتية لمهاراتهم من خلال تصورات المديرين الذين يلاحظون أدائهم ليعطوا لهم التغذية الراجعة؛ مما ينعكس إيجابياً على مستوى الإدراك لديهم.

- **التفويض:** يشجع هذا الأسلوب المعلمين على التغلب على المشكلات التي تواجههم وحلها بطريقة إبداعية وابتكارية، واكتساب العديد من الخبرات وتعودهم على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس؛ ومن ثمَّ تحسين مستوى الإدراك لديهم بأهمية مجتمعات التعليم.
- **التمكين:** حيث يتمركز جوهر التمكين حول منح المعلمين الحرية في أداء أعمالهم.
- مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار؛ مما يتيح الفرصة أمامهم للمشاركة بفاعلية وتبادل الآراء والاطلاع على كيفية صنع القرار وفق الأسس العلمية.
- **مشاركة المعلمين:** في اتخاذ القرار مما يتيح الفرصة أمامهم للمشاركة بفاعلية وتبادل الرأي والاطلاع على كيفية صنع واتخاذ القرار؛ مما يكون له أثر إيجابي على تنمية أدائهم وزيادة مهاراتهم على اتخاذ القرار وفق الأسس العلمية.
- **التوجه والإرشاد المباشر:** حيث ينطوي على علاقة وثيقة ومستمرة بين المعلمين والمدير، وهو عملية إرشادية وجهاً لوجه- الغرض منها هو التحليل الموضوعي لأداء المعلمين بواسطة كل من المدير والمعلمين؛ مما يساعد المعلمين على فهم الكيفية التي ينظر بها المدير للمهام المدرسية.

ثانياً: الأنموذج المقترح

وتم الاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية السابقة في بناء الأنموذج المقترح لتطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وكل من ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم. وفيما يلي عرض لهذا الأنموذج:

1. اسم الأنموذج

أنموذج تطويري تربوي مقترح لأنموذج تطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وممارسة مديري المدارس الفلسطينية للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم.

بناء على الدِّراسة النظرية، وتحليل البيانات ومعطياتها الكمية والنوعية، ومقابلات الخبراء التربويين من ذوي الاختصاص والخبرة، ومن خبرات الباحثة كمديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم، وفي ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، ومراجعة بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه المعلمون ومديرو المدارس والمسؤولون التربويون في إحداث التغيير المطلوب في العملية التعليمية، من خلال الدعم التنظيمي في المدارس، قامت الباحثة بوضع أنموذج

تطويري إداري تربوي مقترح لأنموذج تطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وممارسة مديري المدارس الفلسطينية للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم .

2. الأسس التي بني عليها الأنموذج المقترح

ومن الأسس التي اتخذتها الباحثة بعين الاعتبار لبناء الأنموذج المقترح والذي يجمع بين الدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

- **الدعم التنظيمي المدرك:** ويشمل اعتقاد العاملين وشعورهم بالاهتمام من قبل المؤسسة التي يعملون بها وتقديم الرفاهية لهم وتقدير الجهود المبذولة في العمل، وعلنه فإن ذلك ينعكس على الأداء الوظيفي لديهم وزيادة الدافعية للإنجاز وتحقيق الأهداف التنظيمية الموسوعة من قبل المؤسسة.

والدعم التنظيمي المدرك أحد أهم المحددات الجوهرية لتحقيق الالتزام التنظيمي الذي يعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى العاملين في المؤسسة، ويزيد من مشاعر العاملين بالمشاركة في المؤسسة ورفع مستوى الأداء الوظيفي والسلوك الابتكاري، وخفض مستوى الغياب ودوران العمل، حيث يدفع الدعم التنظيمي العاملين في المؤسسة إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المؤسسة الموسوعة مسبقاً والعمل على وجود صورة ايجابية عن المؤسسة، مما يساهم في تحسين صورة المؤسسة والدفاع عنها، والسعي إلى التحسين المستمر، وكذلك زيادة دافعية العاملين نحو كفاءة الأداء وتحسين الإنتاجية والتقليل من الآثار السلبية لسلوكيات العاملين في المؤسسة وتصرفاتهم داخل المؤسسة.

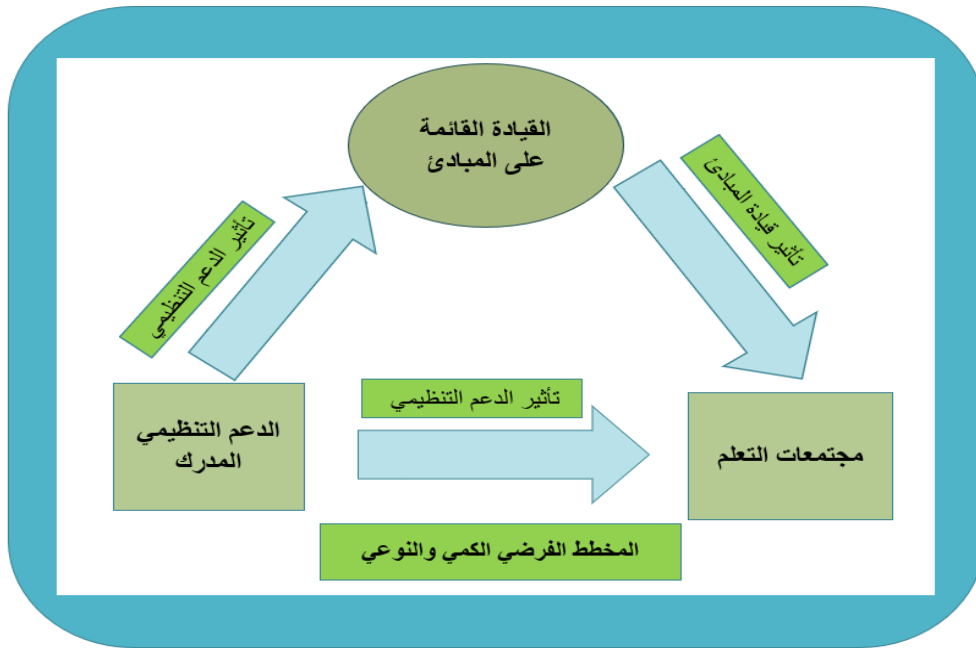
- **القيادة المرتكزة على المبادئ:** ويتضمن التأثير الحقيقي في المؤسسة باستخدام نماذج القيادة المختلفة القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية.

وممارسة مدير المدرسة للقيادة المرتكزة على مبادئ يزرع في نفوس المعلمين الثقة بقراراته وهو ما يوسع دائرة تأثيره عليهم ويسهم في امتلاك القائد القدرة على بث روح المبادرة بين المعلمين وإثارة الحماس في نفوسهم بما قد يسهم في تحقيق الدعم التنظيمي المدرك لهم ويتم ذلك من خلال دمج نماذج وسلوكيات القيادة التحويلية والقيادة الخدمانية والقيادة الجديرة بالثقة والقيادة الأخلاقية كممارسات للقيادة المرتكزة على مبادئ.

- **مجتمعات التعلم:** عملية منظمة ومستمرة، يعمل فيها أفراد المجتمع المدرسي وفق رؤية مشتركة، للتركيز على التعلم من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلبة.

وتظهر أهمية مجتمعات التعلم المأمولة في تحقيق التكيف المدرسي، وتكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، وبناء علاقات مُنتجة تعتمد على التعاون، والشراكة، والتفكير، والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، وتكوين مجتمعات من الممارسة مُترابطة تُحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي، والاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية، وتحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها.

ويبين الشكل (13) مخطط الأنموذج المقترح والعلاقة التي تربط بين متغيرات الدراسة (الدعم التنظيمي المدرك والقيادة القائمة على المبادئ ومجتمعات التعلم) من خلال المخطط الفرضي الكمي والنوعي الأنسب من بين النماذج الستة الذي أفرزته الدراسة الكمية والنوعية كما يلي:



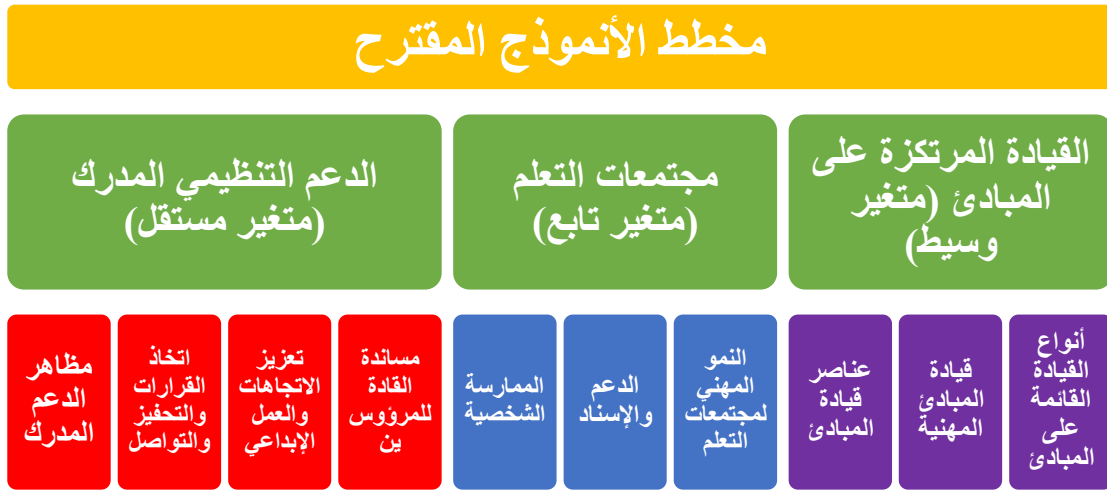
الشكل (13): الأنموذج المقترح بوجود تأثير الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل والقيادة القائمة على المبادئ كمتغير وسيط ومجتمعات التعلم كمتغير تابع. (من إعداد الباحثة)

يعتمد عمل الأنموذج على الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم وهذا الأنموذج يتعلق بالمحاور الثلاث الواردة في الأنموذج، وهذا التخطيط موجهاً للمعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الفلسطينية. لقد ورد في الأدب النظري والدراسات السابقة، دراسات تناولت **الدعم التنظيمي المدرك** "مخامرة (2022)، القرني (2021)، المالكي (2019)، الجريفاني (2019)،

فاروقي (Farooqi, 2019)، أريا (Aria, 2019)، العنزي (2018)، العبد اللطيف (2018)، العنزي و القرني (2018)، توركمان (Türkmen, 2017)، " ودراسات تناولت القيادة المرتكزة على المبادئ " عيسى (2021)، الدويحي (Al-Duwaihi, 2021)، يونسال (Unsal, 2021)، رونسيس فاليس (Roncesvalles, 2021)، سيفا فيكرمان (Siva Vikaraman, 2021)، دافيدسون (Davidson, 2019)، قاسم (2019)، الجهنبي (2019)، الشتوي (2017)، " ودراسات تناولت مجتمعات التعلم " والتون (Walton, 2022)، زولو (Zulu, 2021)، عبد الباري (2020)، الخريمي (2020)، الزايد (2018) " درست وطُبقت في بيئات مختلفة، بهدف تشكيل نموذج مقترح تهتدي به المؤسسات التربوية لأداء مهامها الحالية والمستقبلية، ولقد تبين أن هناك اتفاقاً في الأدب النظري مع ما جاء في هذه الدراسة ومع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، مما يشير إلى أن أي نموذج مقترح للتطوير الناجح لا بد وأن يتضمن المكونات الآتية:

- الدعم التنظيمي المدرك.
- القيادة المرتكزة على المبادئ.
- مجتمعات التعلم.

وكما يبين الشكل (14) توزيع مخطط الأنموذج المقترح لمحاور الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل ومحاور القيادة القائمة على المبادئ كمتغير وسيط ومحور مجتمعات التعلم الناتج عن التحليل الكمي والنوعي لاستبانة ومقابلات عينات الدراسة الكمية والنوعية.



الشكل (14): توزيع مخطط الأنموذج المقترح للدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل والقيادة القائمة على المبادئ كمتغير وسيط ومجتمعات التعلم كمتغير تابع حسب النموذج الأول الناتج عن اختبارات اموس الكمية والتحليل النوعي

تضمن الأنموذج ثلاث محاور رئيسة وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، موضحة بالجدول (57) التالي:

جدول (57): محاور الأنموذج المقترح

العناصر	المحاور
مساندة القادة للمرؤوسين اتخاذ القرارات والتحفيز والتواصل تعزيز الاتجاهات والعمل الابداعي مظاهر الدعم المدرك	الدعم التنظيمي المدرك
قيادة المبادئ المهنية أنواع القيادة القائمة على المبادئ عناصر قيادة المبادئ	القيادة المرتكزة على المبادئ
النمو المهني لمجتمعات التعلم الدعم والاسناد الممارسات الشخصية المشتركة	مجتمعات التعلم

3. مكونات الأنموذج المقترح

ويتكون المقترح كما يتضح من الشكل (14) من المحاور التالية:

المحور الأول: الدعم التنظيمي المدرك (متغير مستقل)

ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية؛

1- مساندة القادة للمرؤوسين: يمثل الدعم القيادي مدى المساندة والتأييد التي يشعر به الفرد من رئيسه بالمؤسسة ، إن الدعم القيادي يمثل قيام الرئيس بدعم مرؤوسيه وتابعيه بالإرشاد والتوجيه ومعاملتهم بحيادية وعدالة، وتقدير مساهماتهم.

ويشير الدعم القيادي إلى درجة المساندة والاحترام والتأييد التي يدركها التابع من رئيسه الحالي في المؤسسة، حيث يمد الدعم القيادي التابعين بالإرشاد والتوجيه ومعاملاتهم بحياد وعدالة ويأخذ في الاعتبار مدخلاتهم ويقدرها.

2- اتخاذ القرارات والتحفيز والتواصل: تعد عملية اتخاذ القرارات أكبر من أن ينفرد بها المدير وحده، حيث تحتاج إلى جهود كثيرة من الأفراد، فالمدير لا يعمل في عزلة بل تتأثر قراراته بأراء وأفكار الآخرين المحيطين به وبطبيعة البيئة التي يعمل بها، ولهذا يجب على المدير أن يعمد إلى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات كلما كانت الفرصة مهيأة لذلك.

ومشاركة الأفراد في صناعة القرارات لا يؤدي فقط إلى زيادة فعاليتهم، بل يؤدي أيضًا إلى زيادة درجات الرضا عن العمل، وبذلك تستطيع المنظمات أن تحقق استفادة مثالية من خلال مواردها البشرية عن طريق إتباع نظم إدارية تقوم على إتاحة الحرية لعاملها في المشاركة في اتخاذ القرارات فهناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المشاركة في اتخاذ القرارات والدعم التنظيمي.

والتحفيز والحوافز إحدى أهم أبعاد الدعم التنظيمي التي لها تأثير على جودة الخدمات، وتبقى المسؤولية على إدارة المؤسسة لاختيار تصنيفات الحوافز المناسبة، وعادة تستخدم المؤسسة أكثر من نوع من الحوافز، ويختلف ذلك بالنسبة للفرد الواحد حسب تدرجه الوظيفي ومدة عمله ومكانته ومستواه الإداري، وتؤثر أيضًا إمكانات المؤسسة وفلسفتها في نوع الحافز الممنوح، وتبقى المسؤولية على إدارة المؤسسة اختيار تصنيفات الحوافز المناسبة، ومن أهمها الحوافز المادية والتي تشير إلى كل ما تمنحه المؤسسة للموظفين بها من راتب أساسي أو مكافآت تشجيعية أو علاوات دورية أو استثنائية أو ترقية أو المشاركة في الأرباح أو ما شابه ذلك بما يضمن للموظفين مستوى مناسبة من العيش ومقابلة الأعباء المادية، أما الحوافز المعنوية، فهي لا تقل أهمية في تحفيز الأفراد، فتمثل ما تبذله المؤسسة من جهود السعادة للموظفين العاملين بها وإشعارهم بالأهمية والمكانة والانتماء، وشعورهم بالتقدير واحترام آرائهم ومقترحاتهم .

ويعد التواصل أحد الوظائف الإدارية التي تكمل العمليات الإدارية بشكل عام، حيث أنه لا يمكن أن تسير أمور المؤسسة، ولا يمكن للمديرين أن يقوموا بأعمالهم ما لم يكن هناك أنظمة اتصالات جيدة داخل المؤسسة.

4- تعزيز الاتجاهات والعمل الإبداعي:

تعزيز الاتجاهات والعمل الإبداعي هو مفهوم يدرس في البحث العلمي، ويعتبر "الدعم التنظيمي المدرك" (Perceived Organizational Support) عاملاً مستقلاً يؤثر بشكل إيجابي على الاتجاهات والعمل الإبداعي للأفراد في بيئة العمل، ولأهمية التفكير الإبداعي ودوره في صقل المواهب والقدرات وخلق بيئة تربوية فاعلة وأنشطة في المدرسة، كان لابد من التركيز على اتجاهات المعلمين ودورهم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي للعملية التعليمية والإدارية، وأثر تلك الأدوار والاتجاهات عليها وفاقلتها (العساف، 2016).

العوامل التي تعزز الاتجاهات والعمل الإبداعي وتلقي الضوء على الدعم التنظيمي المدرك وتأثيره الإيجابي:

- شعور بالاهتمام والتقدير: عندما يشعر الموظف بأن منظمته يُقدر فيها، ويتم مساندته وتشجيعه على العمل الإبداعي، يزداد اندفاعه لتقديم الأفكار والحلول المبتكرة.
 - التوجيه والإرشاد: توفير التوجيه والإرشاد من قبل الإدارة والقيادة يساعد الموظفين على تحديد أهدافهم الإبداعية ومعرفة كيفية تحقيقها.
 - التشجيع على المشاركة: تشجيع الموظفين على المشاركة بأفكارهم وآرائهم وإعطاءهم الفرصة للمساهمة في عملية اتخاذ القرار يدعم العمل الإبداعي.
 - توفير الموارد والأدوات: توفير الموارد والأدوات اللازمة للموظفين يمكن أن يسهم في تمكينهم لتنفيذ أفكارهم وتحقيق التحسينات.
 - الثقافة التنظيمية: إذا كانت المؤسسة تعتمد على ثقافة تشجع على الاستفادة من المبادرات والابتكار، فإن ذلك سيعزز العمل الإبداعي للموظفين.
 - تحسين جودة الحياة في العمل: تحسين جودة الحياة في العمل من خلال تحسين البيئة الجسدية والنفسية في العمل يساعد على تعزيز العمل الإبداعي.
 - الحوافز والمكافآت: توفير نظام ملائم للحوافز والمكافآت عند تحقيق الإبداع وتحسين الأداء يشجع على التفوق والابتكار.
- من خلال تحفيز هذه العوامل وتوفير الدعم التنظيمي المدرك، يمكن تعزيز الاتجاهات والعمل الإبداعي للأفراد في بيئة العمل، مما يسهم في تحقيق الابتكار والتطوير في العمل وتحقيق النجاح المستدام (العساف، 2016).
- 5- الحوافز: مظاهر الدعم المدرك: الحوافز تعد جزءاً من مظاهر الدعم المدرك وهي أحد العوامل التي يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على مستوى الدعم المدرك لدى الموظفين في البيئة التنظيمية. إليك بعض أمثلة على مظاهر الحوافز التي قد تساهم في تعزيز الدعم المدرك لدى الموظفين: (قويدري وآخرون، 2020)
- المكافآت المادية: تشمل المكافآت المالية والعلاوات التي يحصل عليها الموظفون بناءً على أدائهم وإسهاماتهم الإبداعية.
 - الترقيات والتطور الوظيفي: عندما يُقدم للموظفين فرص ترقية وتطوير مهني، يشعرون بأن المؤسسة تهتم بتحسين وضعهم المهني وتقدير مساهماتهم.
 - الاعتراف وتكريم الأداء: تقديم الثناء والاعتراف العلني للموظفين عند تحقيقهم إنجازات ملحوظة يؤثر بشكل كبير في شعورهم بالدعم والتقدير.

- التوازن بين الحياة العملية والشخصية: توفير سياسات تساعد الموظفين على تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية يعكس الاهتمام برفاهيتهم.
- الدعم في تحقيق الأهداف الشخصية: تقديم الدعم في تحقيق أهداف الموظفين الشخصية، سواء كانت هذه الأهداف ذات صلة بالعمل أو غيرها، يُعزز الدعم المدرك.
- الفرص للتدريب والتطوير: توفير الفرص للموظفين للتطوير المهني وتعلم مهارات جديدة يعكس التزام المؤسسة بنموهم وتطويرهم.
- الثقافة التنظيمية الداعمة: إذا كانت الثقافة التنظيمية تشجع على تقديم الحوافز والمكافآت لتشجيع الإبداع والأداء المتميز، فإن ذلك يساهم في تعزيز الدعم المدرك للموظفين.

تُعَدُّ مظاهر الحوافز والدعم المدرك أحد عوامل الأهمية البالغة في إلهام الموظفين للمساهمة الإبداعية والمثابرة في بيئة العمل. يتحقق التوازن والتناغم بين هذه المظاهر، بما في ذلك الدعم المدرك والحوافز، في تعزيز الاتجاهات الإيجابية والعمل الإبداعي للأفراد داخل المؤسسة.

المحور الثاني: القيادة المرتكزة على المبادئ (محور / عنصر) متغير وسيط:

ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية:

1-قيادة المبادئ المهنية: عملية هادفة، تؤثر في السلوك الصادر من الأفراد مع التوحيد والتنسيق بينهم من أجل الوصول لأهداف مهنية مشتركة، بحيث يمتلك الشخص القيادي المهني النفوذ والقوة من أجل التأثير في هذه السلوكيات والتصرفات.

2-أنواع القيادة القائمة على المبادئ والتي تتضمن:

أ- القيادة التحويلية: تلك القيادة التي يُشجع من خلالها القائد التقدير والاحترام والإخلاص، مع وجود اتصال مباشر بين المرؤوسين والقائد، مما يؤدي إلى فهم أعمق للاحتياجات المرؤوسين. ويعمل القائد رؤية قابلة للتحقيق للموظفين، ويشجعهم ويغرس الإيمان بهم للقيام بذلك. وهي تلك القيادة التي تسهم في تشارك القائد مع المرؤوسين بالتفكير النقدي وتعزيزه، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمؤسسة.

ب- القيادة الخادمة: مجموعة من الممارسات تقوم على فكره خدمة المرؤوسين وتشجيعهم على المشاركة والمبادرة والابتكار ضمن فريق العمل، مما يساهم في إنشاء مناخ متماسك بين المرؤوسين يؤدي إلى تحقيق الألفة والوحدة داخل المؤسسات، والنجاح في تحقيق الأهداف بفاعلية.

ج- القيادة الجديرة بالثقة: نموذج للدور القيادي الإيجابي الذي يستند إلى الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي في تطوير أداء المرؤوسين، وبشكل أكثر تحديداً الترويج للتبعية الجديرة بالثقة، مما يؤدي إلى توفير مناخ تنظيمي إيجابي، ومن ثمّ تطوير الأداء.

د- القيادة الأخلاقية: مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المعلم مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه ووطنه.

3- عناصر قيادة المبادئ: وتتلخص هذه العناصر بوجود قائد كعنصر للألهام لا غنى عنه. إضافة لذلك لا بد من توفر عنصر التأثير حيث أن القيادة الناجحة هي عملية تأثير من قبل شخص على مجموعة أشخاص. الأفراد المرؤوسين هم عنصر هام وبدونه نفقد أهم عنصر من عناصر القيادة. إضافة للأهداف التي ستحقق من خلال ممارسة القيادة من قبل القائد.

المحور الثالث: مجتمعات التعلم

ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية؛

1- النمو المهني لمجتمعات التعلم: يسعى جميع العاملين في المدرسة بصورة جماعية للحصول على معارف جديدة ويتعاونون معا لتحقيق ذلك ويتبادلونها فيما بينهم وذلك لإيجاد حلول تلبي حاجات الطلبة، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية في ممارساتهم داخل المدرسة.

التأكيد والالتزام الدائم بكل ما يخدم تعلم الطلبة وتمكينهم يشكل أساس مجتمعات التعلم ولا يمكن بناء مؤسسة تعلم بدون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين، إذ يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسؤوليتهم المشتركة نحو تحقيقها.

2- الممارسات الشخصية المشتركة: ويشمل هذا البعد مراجعة الممارسات الشخصية للمعلمين من قبل الزملاء بهدف تقديم التغذية الراجعة والدعم بهدف التحسين المستمر للأداء والمخرجات التعليمية.

3- الدعم والاسناد: لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم يجب أن تكون البيئة المدرسية داعمة وقوية بدرجة كافية بحيث تسمح للعاملين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، وتتضمن الظروف الداعمة وتمثل الجانب الثقافي والتنظيمي للمدرسة.

4. مرتكزات ومنطلقات النموذج المقترح

ينطلق هذا النموذج التطويري الإداري التربوي المقترح لأنموذج تطوير العلاقة بين الدعم التنظيمي وممارسة مديري المدارس الفلسطينية للقيادة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم، من واقع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أظهرت أن أفضل النماذج هي التي أظهرت وجود وساطة كلية بين القيادة المرتكزة على المبادئ كعامل وسيط بين الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم كمتغير تابع، وعلنه فقد ارتكز النموذج المقترح إلى:

- أهمية تغيير اتجاهات المسؤولين نحو النموذج المقترح في الدراسة الحالية في المدارس الفلسطينية، خاصة ما يتعلق بالدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم، وضرورة توفير ما يلزم من متطلبات لرفع مستوى الأداء المرتبط بها.
- الاهتمام بالمتابعة والتقييم لأداء المعلمين ومديري المدارس في مجتمعات التعلم لقياس أدائهم في الممارسة المهنية في مواقع عملهم، وفي التخطيط بعد التعرض للتدريب المتعلق بها.
- الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين ومديري المدارس بناء على معايير متعلقة بالدعم التنظيمي القائم على قيادة المبادئ ومجتمعات التعلم لقياسها لتوفير الوقت والجهد بدقة وموضوعية، ومتابعة التحسن والتطور في هذه الاحتياجات بعد تعرض المعلمين للتدريب.
- توفير البيانات والمعلومات المهمة في إعداد الخطط لتطبيق النموذج المقترح الخاص بالدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم بشكل مسبق وبناء على رؤيا ورسالة واضحة المعالم، وبناء على حاجات الميدان في المدارس.
- ضرورة تحفيز المعلمين ومديري المدارس مادياً ومعنوياً وربطه بالنمو المهني لهم بعد التزامهم بالنموذج المقترح وانعكاس أثره الإيجابي على واقع الممارسة المهنية لهم.
- ضرورة تقبل المسؤولين للاهتمام باعتماد جودة العمل لمواكبة المتطلبات المهنية للمعلمين والمتغيرات التي تفرضها.
- مشاركة جميع الجهات للموازنة بين النظرية والتطبيق، مع الاهتمام بالأنشطة وتفعيلها في تدريب المعلمين ومديري المدارس.

- الاهتمام بالدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم كنظام منهجي له مدخلات وعمليات ومخرجات تنتهي بزيادة كفاءة المعلمين ومديري المدارس، وينعكس أثرها إيجاباً على المخرج الأساسي وهو رفع مستوى ممارستهم المهنية في بيئة المدرسة.
- الاستفادة القصوى من الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في تطبيق الالتزام بمخرجات الدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم.
- تفعيل الوسائل التكنولوجية والإلكترونية الحديثة في العمل وتفعيل الأدوات والتطبيقات المناسبة وتدريب المعلمين ومديري المدارس على الدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم.

5. أهمية الأنموذج المقترح

تكمن أهمية الأنموذج المقترح في النقاط التالية:

- تنبع أهمية الأنموذج التطويري الإداري التربوي المقترح لتطوير الدعم التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية في ضوء علاقتها بالقيادة القائمة على المبادئ ومجتمعات التعلم، للتقليل من المركزية والبيروقراطية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، لاتخاذ القرارات المرتكزة على الشفافية والنزاهة والمنهجية العلمية لتحقيق أهداف المدارس التربوية، وتطويرها وتحسينها.
- تنبع أهمية الأنموذج من الحاجة لتطوير القدرات والمهارات والكفاءات الإدارية وأداء المعلمين في المدارس، لتقديم خدمات تعليمية ملائمة للطلبة بناء على تنظيم إداري مدرك وسليم يساهم في زيادة دافعية المعلمين ومديري المدارس للعمل، وزيادة انتمائهم للمدرسة والإبداع في التدريس.
- جاءت أهمية تبني هذا الأنموذج بشكل فاعل لتطوير جودة القرارات الإدارية في المدارس، انطلاقاً من نتائج دراسة الواقع، وآراء الخبراء التربويين من مديري مدارس وغيرهم من المسؤولين التربويين، وفي ضوء الخبرات العالمية في هذا المجال لمواكبة هذا التطور، لاستمرارية تقديم الخدمات الإدارية والتعليمية بأعلى درجات جودة معايير الأداء المؤسسي في المدارس الفلسطينية.

6. أهداف الأنموذج المقترح

- يعتبر تحديد الأهداف للأنموذج المقترح القائم على الدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم هام كعنصر أساسي في التخطيط التربوي، بناء على إجراءات واضحة تناسب

الفئات المستهدفة بما يساهم في تحسين وتطوير الممارسة المهنية لديهم القائمة على اكتساب معارف ومهارات واتجاهات وقيم نابغة من الأفكار الإدارية للأنموذج المقترح، ويمكن تحديد بعض الأهداف للأنموذج المقترح للدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم كما يلي:

- تحقيق العدالة والشفافية وضمان حق المساءلة.
- حماية حقوق المعلمين في المدارس.
- توزيع الأدوار والمسؤوليات بشكل مناسب وشفاف.
- التخطيط الجيد للعمل المدرسي.
- تدريب المعلمين لينعكس على الممارسة المهنية لهم وبما يناسب طبيعة عملهم.
- التركيز على مراعاة احتياجات المعلمين من خلال رصدتها للعمل على تلبيتها.
- أن تكون الخدمات المقدمة من قبل مديري المدارس تتصف بالجودة القائمة على معايير واضحة.
- التخطيط ومراجعة القرارات وتحديد طرق قياس الأداء والتعرف على آراء المعلمين بغرض التحسين والتطوير.
- نشر التقارير الرقابية على عمل المعلمين وفق أسس ومعايير محددة.
- كشف الصعوبات التي يواجهها المعلمون والعمل على حلها.
- التطوير والتحسين المستمر وفق الاتجاهات العالمية الحديثة في استراتيجيات التدريب بما يناسب الدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم.
- إيجاد بيئة تعليمية تقوم على تحقيق مهارات التعلم المطلوبة، ومواكبة المستجدات في مجال تخصصات المعلمين وتطبيقها، والربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية وتطبيقها.
- أن تكون العلاقات بين المديرين والمعلمين قائمة على أساس واضح حسب الهيكل التنظيمي وعلى أساس التفاعلات القائمة على القيم الأخلاقية في العمل.

7. أسس الأنموذج المقترح

تم تحديد الأسس بناء على مجموعة عناصر مرتبطة بالأنموذج المقترح الناتجة عن التحليل النوعي لبيانات العينة النوعية تتمثل في الآتي:

- **الأساس العلمي:** اعتماد نتائج التحليل النوعي لنتائج المقابلات للعينة النوعية من الإداريين في مديريات التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم في فلسطين والتي نتج عنها (380)

رمزاً (Codes)، و(74) فئة (Categories)، و(10) فئات فرعية (Sub-Categories)، وهي (Themes) محاور (3) محاور (Categories)، و(3) محاور (Themes) نحو كتابة نظرية الدراسة (Theory) وهي الأنموذج المقترح للدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم.

– **الأساس الفكري:** الاستفادة من محاور الأنموذج المقترح وهي تتعلق بالمسميات الآتية بالترتيب حسب الأهمية بناء على آراء الخبراء من العينة النوعية وهي: فيما يتعلق بالدعم التنظيمي المدرك (مظاهر الدعم التنظيمي المدرك، واتخاذ القرارات والتحفيز والتواصل، وتعزيز الاتجاهات والعمل الإبداعي، ومساندة القادة للمرؤوسين)، وفيما يتعلق بالقيادة المرتكزة على المبادئ (أنواع القيادة القائمة على المبادئ، وقيادة المبادئ المهنية، وعناصر قيادة المبادئ)، وفيما يتعلق بمجتمعات التعلم (الممارسة الشخصية، والدعم والإسناد، والنمو المهني لمجتمعات التعلم) حسب ما أفرزه كل محور من أفكار لها علاقة بالأنموذج المقترح، كما ورد في نتائج الدراسة النوعية.

– **الأساس التربوي:** ارتكز الأنموذج المقترح على البعد التربوي الإداري من أجل تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المعلمين وعكسها على الممارسة المهنية لهم، في المدارس.

– **الأساس القيمي والأخلاقي:** التركيز على مدخلات الدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم من المشاركة، والمساءلة، والنزاهة لتنمية قدرات المعلمين والارتقاء بالأداء المهني لهم بناء على أساسيات الأنموذج المقترح وتفعيل استراتيجيات غير تقليدية، وإفساح المجال لهم لتبادل الخبرات، وتدريبهم، وتعميم ثقافة العمل القائمة على جودة الأداء المؤسسي في المدارس بعد التعرض لدورات تدريبية تربوية لتحسين الممارسة المهنية.

– **الأساس الإداري:** الاهتمام بالأساليب الإدارية الحديثة لتطوير أداء المعلمين، والتركيز على التخطيط الجيد للاستفادة من نتائج الأنموذج الإداري المقترح، وتنفيذ تدريب الأقران من المعلمين لتبادل الخبرات الغنية من خلال مجموعات يتبادلون وجهات النظر من خلال مناقشات وحلقات تعلم، يتم فيها الإجابة على تساؤلات المعلمين، لمراعاة الاحتياجات التدريبية لهم، وربطها بالدعم التنظيمي القائم على المبادئ ومجتمعات التعلم للاستفادة منها أثناء الممارسة المهنية.

8. منهجية الأنموذج المقترح

بعد تجهيز الأنموذج الإداري المقترح الناتجة عن التحليل الكمي والنوعي، يمكن اقتراح اعتمادها على المنهجية الآتية:

– التخطيط الجيد لوضع منهجية الأنموذج المقترح في المدارس الفلسطينية الناتجة عن التحليل النوعي بمكوناتها، وما نتج عن كل مكون حسب التحليل النوعي، مثلاً: الدعم التنظيمي المدرك وما يتبعه من (مساندة القادة للمرؤوسين، واتخاذ القرارات، والتحفيز والمساندة، والتواصل الفعال، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والعمل الإبداعي)، والقيادة المرتكزة على المبادئ وما يتبعها من (أنواع القيادة المختلفة مثل القيادة القائمة على الثقة والأخلاقية والتحويلية والخدمة، وقيادة المبادئ المهنية القائمة على العدالة والنزاهة والشفافية، والعلاقات الصحية، وعناصر قيادة المبادئ القائمة على التعاون والتأثير الإيجابي، والالتزام بالأصول المهنية، والتأثير الإيجابي في الآخرين، والاهتمام بقيادة الأهداف، والابتعاد عن البيروقراطية)، ومجتمعات التعلم وما يتبعها من (الممارسة الشخصية والتشجيع على التعلم المستمر، والتعلم الذاتي وحل المشكلات، وتشجيع البحث العلمي والتفكير الناقد والإبداعي، والانخراط في مجتمعات التعلم، وتعلم الأقران، والتخطيط بناء على الرؤيا والرسالة، والأنشطة التعاونية) حسب ما أفرزه كل محور من أفكار وفقرات لها علاقة بالنمذجة البنائية الإدارية للمديرين العامين.

– عمل دليل للأنموذج المقترح للمدارس الفلسطينية الناتجة عن التحليل الكمي والنوعي بمكوناتها: ويتضمن الإطار العام للأنموذج المقترح والتخطيط لتنفيذه، وتصميم مصفوفات تدريبية بناء عليه، ويتم توزيع فعاليات التدريب والأنشطة ودراسات الحالة للتدريب عليها.

– تدريب المعلمين ومديري المدارس على الأنموذج المقترح، مع التركيز على مجتمعات التعلم من معلمين وطلبة كونهم هدف التطوير والتحسين من الأنموذج المقترح، بحيث تمثل خارطة طريق للمدربين لتنفيذ التدريب بشكل منهجي، بحيث تكون قابلة للتحسين والتطوير في الفعاليات التدريبية. وتتضمن المادة التدريبية توزيع الأنشطة والتمارين ودراسات الحالة وأسئلة العصف الذهني، وحالات واقعية من الميدان التربوي، ومهام وواجبات مطلوب تنفيذها، بحيث تكون مرجعاً للمعلمين يستفيدون منها لدى قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم في مدارسهم، ويبقى مرجعاً دائماً معهم يستفيدون منه في تطوير ممارساتهم المهنية وتطورهم المهني في المستقبل.

– التركيز على معايير كل مهمة عمل للمعلمين داخل غرفة الصف، وتكون مربوطة بألية عمل وتعزيز مناسبة.

– التركيز على آليات متابعة وتقييم أفكار الأنموذج المقترح، من خلال آليات متابعة واضحة مبنية على معايير مرتبطة بتسلسل الفئات والفئات الفرعية الناتجة عن تحليل المحتوى

- المتعلقة بالموضوع حسب التحليل النوعي، مع التركيز على مخرجات التحليل الكمي الناتج عن نتائج اختبارات برنامج اموس حول الدعم التنظيمي المدرك كمتغير مستقل والقيادة المرتكزة على المبادئ كمتغير وسيط ومجتمعات التعلم كمتغير تابع.
- زرع الثقة لدى مديري المدارس وامتدادها إلى المعلمين والطلبة حسب المخططات الناتجة عنها لضبط العمل وتجويده، والتسويق لها من خلال لقاءات وتعميمات ونشرات.
- ضرورة المحاسبة والمساءلة على العمل من خلال الالتزام بمضمونها حسب مدلول كل منها وانعكاسه على الأداء المهني للموظفين.

9. منطلقات الأنموذج المقترح

ويمكن تلخيص هذه المنطلقات في الآتي:

- تنفيذ كافة أنشطة الأنموذج المقترح بناء على ضمان جودة العمل المرتبطة بتقييم ومتابعة وتحسين أداء المعلمين المهني.
- وجود مقاومة من المعلمين للالتزام تجاه تنفيذ متطلبات الأنموذج المقترح بمجالاتها المختلفة، مما يحد من الإفادة من مزايا تطبيقها.
- التقدم التكنولوجي الهائل والسرعة المذهلة التي يشهدها العالم اليوم في كافة المجالات ومنها مجال التعليم وضرورة حوكمتها، زادت من معدلات الحاجة إلى تطوير ممارسات المعلمين التعليمية، والتركيز على مستوى ما يقدمونه للطلبة من أجل تزويدهم بالمهارات اللازمة.
- التنمية المهنية المستمرة للمعلمين ومديري المدارس بما تتطلبه من إحداث تعديلات وتغييرات في اتجاهاتهم وسلوكياتهم بما يتفق مع مهامهم وأدوارهم لمواكبة كل ما هو جديد تربوياً انطلاقاً من الدعم التنظيمي المدرك.
- التخطيط والتصميم والمتابعة والتقييم للأنموذج المقترح حتى يلائم احتياجات المعلمين المهنية.
- الابتعاد عن البيروقراطية في العمل، واعتماد المرونة لمراعاة ظروف العملية التعليمية، وبما يواكب متطلباتها.
- العمل الجماعي في التخطيط والتصميم في الجوانب الإدارية له.
- التعامل مع المعوقات التي تحد من العمل وعلاجها بشكل منهجي وإداري سليم.
- توظيف قواعد البيانات والمعلومات وشبكات الاتصال الخاصة بعمل المعلمين مثل منصة وزارة التربية والتعليم للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية.

- زيادة كفاءة الأداء في الجانبين النظري والعملي معاً.
- التركيز على تدريب الموظفين على الأنموذج المقترح، مع التركيز على الدعم التنظيمي المدرك كمدخل للإدارة المرتكزة على المبادئ ومجتمعات التعلم.
- العمل على زيادة دافعية ورضا المعلمين ومديري المدارس، ورفع اتجاهاتهم الإيجابية نحو عملهم.
- تقليل ضياع الوقت والجهد، على أن ينبع العمل من احتياجات حقيقية تمس عملهم.
- وضع استراتيجيات عمل نابغة من واقع عمل المعلمين في المدارس، من خلال الأنشطة التعليمية المناسبة.

10. آليات تنفيذ وتطبيق الأنموذج المقترح

تساهم آليات تنفيذ وتطبيق الأنموذج المقترح في التغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين ومديري المدارس في عملهم، وتقدم لهم أفكاراً تساعد على الاندماج في عملهم، ويمكن إجمالها في الآتي:

- تطبيق الجودة في الأنموذج المقترح من خلال مدربين خبراء لهم خبرة في معايير محاور الدراسة.
- الاستفادة من إعداد سجل مهني لكل موظف حول الاحتياجات التدريبية المناسبة له مستقبلاً فيما يتعلق بالدعم التنظيمي المدرك.
- الاستفادة من نتائج تقييم المعلمين بكافة مجالاته من أجل التحسين والتطوير كجزء من الدعم التنظيمي المدرك.
- دراسة الصعوبات التي تواجه عمل المعلمين من خلال فريق تربوي متخصص، يرفع توصيات لأصحاب القرار التربوي من أجل التحسين والتطوير.
- تعديل الرؤيا والرسالة بشكل واضح بما يلائم ويلبي الاحتياجات التطويرية في عمل المدارس.
- إنشاء وحدة متخصصة في الأنموذج المقترح من أصحاب الخبرات في المجال من أجل التخطيط لجودة تنفيذها وتقييمها، ونشر ثقافة العمل بها.
- إعداد خطط تدريب استراتيجية طويلة الأمد من (3-5) سنوات وخطط تنفيذية سنوية لمتابعتها.

- إعداد خطط لتدريب وتأهيل المدربين على الأنموذج المقترح بدورات تدريب مدربين (TOT)، ودورات إدارية تركز على استراتيجيات حديثة تواكب التطورات التربوية.
- إعطاء المعلمين تغذية راجعة مستمرة حول مستوياتهم وتقديمهم في العمل، ودعمهم وتوجيههم في أداء المهام المطلوبة منهم.
- الاستفادة من الخبرات العالمية والعربية في تحسين الأنموذج المقترح في المدارس الفلسطينية من خلال إكساب المعلمين ومديري المدارس خبرات جديدة داخلياً وخارجياً.
- التشبيك في تدريب المعلمين ومديري المدارس على الدعم التنظيمي المدرك القائم على القيادة القائمة على المبادئ ومجتمعات التعلم مع الجامعات الفلسطينية.
- تغيير ثقافة العمل لدى المعلمين في المدارس من خلال التعزيز والتحفيز وإيجاد أثر إيجابي في سلم الوصف الوظيفي كجزء من مهنة التعليم والدعم التنظيمي لهم، من خلال تطبيق مدخلات الأنموذج المقترح.
- الاهتمام بقياس أثر الأنموذج المقترح على الممارسة المهنية للمعلمين في غرفة الصف، أي قياس مدى انتقال أثر الاستراتيجية على الطلبة في المدارس.
- الاهتمام بالمتطلبات الخاصة بالنمو المهني: وتتمثل في المعارف والمهارات المتعلقة بمهارات التعلم المستمر مدى الحياة، ومهارات التعلم الذاتي والتقييم الذاتي، والمهارات الريادية والقيادية، وتحمل المسؤولية تجاه الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المهنة، ومهارات التخطيط وإدارة الوقت.
- تدريب المعلمين ومديري المدارس على مهارات الدعم التنظيمي المدرك وما يتبعها من (مساعدة القادة للمرؤوسين، واتخاذ القرارات، والتحفيز والمساندة، والتواصل الفعال، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والعمل الإبداعي).
- تدريب المعلمين ومديري المدارس على مهارات القيادة المرتكزة على المبادئ وما يتبعها من (أنواع القيادة المختلفة مثل القيادة القائمة على الثقة والأخلاقية والتحويلية والخدمة، وقيادة المبادئ المهنية القائمة على العدالة والنزاهة والشفافية، والعلاقات الصحية، وعناصر قيادة المبادئ القائمة على التعاون والتأثير الإيجابي، والالتزام بالأصول المهنية، والتأثير الإيجابي في الآخرين، والاهتمام بقيادة الأهداف، والابتعاد عن البيروقراطية).
- تدريب المعلمين ومديري المدارس على مهارات مجتمعات التعلم وما يتبعها من (الممارسة الشخصية والتشجيع على التعلم المستمر، والتعلم الذاتي وحل المشكلات، وتشجيع البحث

العلمي والتفكير الناقد والإبداعي، والانخراط في مجتمعات التعلم، وتعلم الأقران، والتخطيط بناء على الرؤيا والرسالة، والأنشطة التعاونية).

– تزويد العاملين بأدلة تدريبية إرشادية تساعد على فهم آليات وإجراءات الأنموذج المقترح.

11. الجهات المسؤولة عن تنفيذ الأنموذج المقترح – وزارة التربية والتعليم

من خلال قيام الوزارة ممثلة بوزير التربية والتعليم ووكيل الوزارة والوكلاء المساعدون والمديرون العامون ومديرو الدوائر ومن يمثلونهم بالاستفادة من الأفكار الواردة في هذا الأنموذج المقترح من أجل نشر ثقافة العمل المخطط والمنهجي القائم على الدعم التنظيمي المدرك والقيادة القائمة على المبادئ ومجتمعات التعلم ومهاراتها المرافقة لكل منها، وتسهيل تدريب المعلمين ومديري المدارس والمشرفين على عملهم عليها.

– مديريات التربية والتعليم

ممثلة بمديري التربية والتعليم العامين ونوابهم الإداريين والفنيين ورؤساء الأقسام الإدارية والفنية للاستفادة من أفكار هذا الأنموذج المقترح والعمل على تدريب موظفيهم عليها، من أجل تطوير الواقع التنظيمي لدى موظفيهم لتحسين الأداء المهني، ونشر ثقافة التنافس الإيجابي القائم على معايير أداء واضحة لها مقاييس أداء قابلة للقياس.

– المدارس

من خلال استفادة المعلمين ومديري المدارس من أفكار هذا الأنموذج المقترح في الممارسة المهنية في مدارسهم، والتخطيط الجيد لأداء المهام وقيادة جهود المعلمين وباقي الموظفين الإداريين في المدارس لتحسين الأداء المهني لهم، وتدريبهم على مدخلات وعمليات الدعم التنظيمي المدرك والقيادة القائمة على المبادئ ومجتمعات التعلم، وتحسين الواقع التعليمي وتطويره لينعكس على تطوير العملية التعليمية للطلبة.

12. خصائص الأنموذج المقترح

ويمكن تلخيص هذه الخصائص في الآتي:

- مساهمة الأنموذج المقترح في التطوير ومتابعة العمل من خلال رؤيا ورسالة واضحة.
- إمكانية تطبيق الأنموذج المقترح حسب الموارد المتاحة والواقعية.
- مشاركة جميع الأطراف في الأنموذج المقترح عند التطبيق.

- المرونة في تنفيذ الأنموذج المقترح بمكوناته في ظل الظروف الطارئة مثل الكوارث الطبيعية وظروف الاحتلال، خاصة المرونة في تطبيق الدعم التنظيمي المدرك وغيرها.
- التركيز على جودة الاداء في الأنموذج المقترح.
- مواكبة التطورات في مجال الأنموذج المقترح لتحسين الممارسة المهنية لهم.

13. ضبط الأنموذج المقترح

من أجل زيادة جودة العمل بالأنموذج المقترح تقترح الباحثة عرضه على عدد من الخبراء التربويين في الإدارة التربوية من أصحاب الخبرة والكفاءة من العاملين في وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية مثل: خبراء في الإدارة والقيادة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وعمل ورشات عمل لمناقشة البرنامج التدريبي، واقتراح التعديلات المناسبة قبل البدء بتطبيقه، وللتأكد أن الأنموذج المقترح مناسب لتحقيق الأهداف التي وضع لأجلها، لأن ذلك يؤدي لتحقيق أكبر فائدة بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة. وعمل تقييم وتغذية راجعة للتطبيق الفعلي من خلال: التعرف على مدى توافر الإمكانيات البشرية والتكنولوجية التي تسهم في تفعيلها والقائمة على معارف ومهارات حديثة، وقياس فاعليتها، وقياس مدى استفادة المعلمين منها، وتقديم اقتراحات في ضوء ما يظهر من معوقات وصعوبات مرتبطة بالتنفيذ.

14. المعوقات المتوقعة أن تواجه تطبيق الأنموذج المقترح وآليات حلها

هناك العديد من المعوقات المتوقعة لتطبيق الأنموذج المقترح في المدارس الفلسطينية وآليات التعامل معها كما يأتي:

- توقع معارضة المعلمين في المدارس للالتزام بالأنموذج المقترح لتعودهم على نمطية وروتين عمل معين. ويمكن حلها من خلال زيادة قناعتهم بأهمية الأفكار الواردة في هذا الأنموذج المقترح الذي يراعي حاجاتهم ورغباتهم وينظم عملهم من خلال معايير واضحة المعالم مبنية على مساءلة ومحاسبة عادلة وشفافة، وقائمة على آراء خبراء تربويين من مديري مدارس وغيرهم.
- قلة الخبرات بالأنموذج المقترح الجديد، ويمكن حلها من خلال تدريب المعلمين ومديري المدارس عليه وتبادل الخبرات بينهم في هذا الشأن.
- وجود تعلمات إدارية قديمة موجودة اعتاد عليها المعلمون خاصة ما يتعلق بمضمون الدعم التنظيمي المدرك القائم على القيادة القائمة على المبادئ ومجتمعات التعلم، يمكن حلها من

- خلال وضع تعليمات إدارية جديدة مستمدة من الأنموذج المقترح تراعي جميع جوانب العمل وتراعي العدالة والشفافية والمساءلة القائمة على معايير واضحة.
- قلة قناعة الموظفين بالأنموذج المقترح لوجود خبرات قديمة لديهم على الطريقة المتبعة، ويمكن حلها من خلال زيادة القناعة بالأنموذج المقترح من خلال اجتماعات ولقاءات متخصصة، وتوزيع نشرات وتوضيح جميع الجوانب من خلال نشرات وأدلة عمل.
 - الاتجاهات السلبية نحو النظام الإداري القائم بسبب قلة حصول الموظفين على حقوقهم المهنية، ويمكن حلها من خلال ارتباط الدعم التنظيمي المدرك بتفعيل نظام تحفيز مناسب وظروف عمل مناسبة لتحسين استجاباتهم في الممارسة المهنية، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي وزيادة الالتزام المهني.
 - قلة الثقة بين المعلمين في المدارس بالنظام الإداري المتبع، ويمكن حلها من خلال: مساندة القادة للمرؤوسين من خلال أنظمة وتعليمات العمل، وتوضيح آليات وإجراءات العمل، وتوزيع الأدوار على المرؤوسين، والتدريب والتأهيل، وتوضيح معايير التعامل مع الموظفين، وتنويع المهام الوظيفية، وانتظام رواتب الموظفين، وبيان الوصف الوظيفي لهم.
 - قلة تعزيز المعلمين، ويتم حلها من خلال تعزيز اتجاهاتهم وتشجيع العمل الإبداعي من خلال: تقليل الآثار السلبية، وتعزيز العمل الإبداعي، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية.
 - قلة اتخاذ القرارات والتحفيز والتواصل، ويتم حلها من خلال: مشاركة اتخاذ القرارات، والاتصال والتواصل، وتأكيد الذات، والهيكل التنظيمي، والتحفيز والمكافآت.
 - عدم الالتزام بأنواع القيادة القائمة على المبادئ، ويتم حلها من خلال نشر ثقافة أنواع القيادة القائمة على المبادئ مثل: القيادة الأخلاقية، وقيادة الثقة، والقيادة التحويلية، والقيادة الخادمة.
 - عدم الاهتمام بقيادة المبادئ المهنية، ويتم حلها من خلال: تحفيز العاملين ماديا ومعنويا، ومشاركة اتخاذ القرارات، والنزاهة والشفافية في العمل، وتنظيم العمل بشكل واضح، وتوفير مناخ عمل مناسب، وعلاقات عمل إيجابية، وتوضيح العمليات الإدارية، والإشراف الفعال على العمل.
 - عدم الاهتمام بعناصر قيادة المبادئ في العمل، ويتم حلها من خلال: الابتعاد عن البيروقراطية، والعمل على التأثير في المرؤوسين، والالتزام بأصول المهنة، والقدرة على التفاهم، والاهتمام بالأهداف، والقيادة البشرية.

- قلة الاهتمام بالنمو المهني لمجتمعات التعلم، ويتم حلها من خلال: التشاركية الداعمة، وتحسين وتطوير الممارسة المهنية، ونشر القيم المشتركة، وتحمل مسؤولية تعلم الطلاب، وتجديد الرؤيا والرسالة، وتحسين الثقافة المدرسية، وتطبيق مهارات التعلم، والأنشطة التعاونية، والتركيز على التعلم الجماعي.
- قلة الدعم والإسناد للمعلمين ومديري المدارس، ويتم حلها من خلال: خلق بيئة عمل داعمة، وزيادة مهارات التفكير، والنمو المهني، وزيادة الخبرات الأكاديمية، وتعميق الخبرات الإدارية، وزيادة الخبرات الاجتماعية، والعمل الجماعي، ورفع التحصيل العلمي.
- قلة الممارسة المهنية الشخصية بشكل فعال، ويتم حلها من خلال: حل المشكلات، وعلاقات ثقة مع الطلاب، وتشجيع التعلم الذاتي، تعزيز التعلم التعاوني، وتشجيع التعلم المستمر، وتقييم التعلم باستمرار، وتشجيع البحث والنشاط العقلي، والمبادرة في التعلم، والانخراط في مجتمعات التعلم.
- البيروقراطية في العمل بشكل عام، بحيث لا يتقبل المعلمون التغيير القائم على الأنموذج المقترح، ويتم حلها من خلال تعميمه عليهم من قبل وزارة التربية والتعليم.
- أخذ وقت طويل لتطبيق أفكار الأنموذج المقترح، ويتم حلها من خلال: تدريب المعلمين ومديري المدارس على أفكار الأنموذج المقترح وتطبيقها في الممارسة المهنية لهم.

ثانياً: الاستنتاجات

استناداً إلى نتائج الدراسة تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- أشار المحكمون إلى جودة الأنموذج المقترح وملائمته للمعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الفلسطينية، وذلك بعد الأخذ بملاحظاتهم ومراجعة الأنموذج.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأكثر.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك الذي تقدمه المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة معلمي مديرية رام الله والبيرة التعليمية.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأكثر.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ تعزى لمتغير المديرية، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة معلمي مديرية رام الله والبيرة التعليمية.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة الأعلى.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة إدراك المعلمين لواقع مجتمعات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة إدراك المعلمين لواقع مجتمعات التعلم تعزى لمتغير المديرية، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة معلمي مديرية رام الله والبيرة التعليمية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية الفلسطينية وكل من: ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم.

ثالثاً: التوصيات والبحوث المقترحة

التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:
- تطبيق الأنموذج المقترح بالمدارس الفلسطينية لما قد يترتب عليه من تطوير الأداء وتحقيق الميزة التنافسية لتلك المدارس.

- الاهتمام بالدعم التنظيمي المدرك من المعلمين في المدارس الفلسطينية.
- التأكيد على أهمية ممارسات مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ.
- تفعيل المنظم لمجتمعات التعلم في المدارس الفلسطينية.
- نشر ثقافة مجالات الأنموذج المقترح (الدعم التنظيمي المدرك - القيادة المرتكزة على المبادئ - مجتمعات التعلم) في جميع الأوساط التعليمية بمجالاتها المختلفة.

البحوث المقترحة

- تحسين الدعم التنظيمي في المدارس " استراتيجيات لتعزيز مجتمعات التعلم وقيادة المدراء المدرسين".
- أثر الثقافة التنظيمية على ممارسات القيادة وتطوير مجتمعات التعلم: دراسة مقارنة لعدة مؤسسات تعليمية .
- دور القيادة المرتكزة على المبادئ في بناء بيئات تعلم محفزة: تحليل للعوامل المؤثرة في تحفيز مجتمعات التعلم في المدارس.
- استراتيجيات تعزيز التعاون والتفاعل بين أعضاء هياكل المدارس: دور القيادة الشاملة في تعزيز مجتمعات التعلم وتحسين الأداء التعليمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أسامة رءوف على، مخلوف، سميحة على، محمد، عبير أحمد. (2016). دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التعليم بمراحل التعليم قبل الجامعي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ج2، ع (6).
- إبراهيم، حسام الدين. (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، كلية الإمارات للعلوم التربوية- الإمارات، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 4 (29)، 306-337.
- الأبرو، هادي؛ والنور، الحمزة. (2017). أثر موضع السيطرة وجودة العلاقة في سلوك العمل المنحرف من خلال الثقة في القائد والتمكين النفسي: دراسة تطبيقية على العاملين في مستشفيات البصرة الحكومية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 13(2)، 201-231.
- أبو زيادة، زكي. (2022). القيادة الجديرة بالثقة وأثرها على إدارة الأزمات: دراسة تحليلية في عينة من الوزارات المركزية الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية، مجلة جامعة العين للأعمال والقانون، 1 (6)، 1-31.
- أبو عاصي، هشام. (2020). إستراتيجية مقترحة لتنفيذ دور القيادة الجامعية في تنمية الموارد البشرية بجامعة المجمع في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمع، 2(21)، 195-207.
- أبو كرش، نصر. (2023). النمذجة البنائية للحوكمة الادارية والاستقامة التنظيمية والمواطنة التنظيمية لدى المديرين العاميين لمديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين وبناء تصور تطوئري مقترح، دراسة دكتوراه، الجامعة العربية الأمريكية، قسم الإدارة التربوية، فلسطين.
- آل عوض، أمل. (2019). القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 1(108)، 284-306.
- البدو، كفاح. (2021). القيادة التربوية وتحديات الإبداع والتجديد، مجلة رسالة المعلم، 57(12)، 49-58.

- البرعمي، يوسف. (2020). أنموذج مقترح لتفعيل الإشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية، جامعة بغداد- العراق، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 2 (65)، 212- 246.
- بن دلهم، عبد الله. (2020). دور الأشراف التربوي في تنمية مهارات القيادة التشاركية لدى مديرات مدارس رياض الأطفال الحكومية في مدينة أربيل. جامعة أسيوط – مصر، المجلة العلمية بكلية التربية، 5 (36)، 326 – 348 .
- بوخلوة، باديس، وقمو، سهيلة (2016). أثر الدعم التنظيمي على جودة الخدمات الصحية دراسة ميدانية بمستشفى الام والطفل بتقوت، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، 5(2016/12).
- بوعشيق، أحمد. (2019). القيادة الإدارية وتطور الفكر الإداري، المغرب، المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، 2 (148)، 187- 201 .
- توفيق، فيفي. (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، جامعة سوهاج - مصر، المجلة التربوية، 4 (1)، 1- 92 .
- الثففي، طارق. (2017). القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين بالطائف، جامعة عين شمس- مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، 18 (10)، 1- 26.
- الجريفاني، شادن. (2019). مستوى الدعم التنظيمي للمدارس الثانوية بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات، مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، 35(10)، 147- 182.
- جمال عبد الرحمن عساف. (2016). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1).
- القرار الوزاري رقم (164) لسنة 2016، بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم ، وزارة التربية والتعليم. جمهورية مصر العربية.
- الجهني، سارة. (2019). أنموذج مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة، جامعة عين شمس- مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، 20 (14)، 175- 211.
- حسانين، جاد الرب. (2019). أثر القيادة الجديرة بالثقة في التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية العامة في محافظة الدقهلية، جامعة بنها- مصر، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، 39 (2)، 711- 745.

- حسن، ذوقان. (2013). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حمد، محمد. (2016). أثر الارتباط الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك على الأداء الوظيفي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية-فلسطين.
- الحميدي، منال. (2019). القيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الطائف، جامعة الطائف – السعودية، *مجلة الطائف للعلوم الإنسانية*، 5 (19)، 519 – 577.
- الخالدي، غانم. (2020). القيادة الجديرة بالثقة ودورها في الحد من الانهيار التنظيمي بالتطبيق على المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية، جامعة قناة السويس- مصر، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 11 (2)، 89-110.
- الخريمي، بيان. (2020). درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، جامعة عين شمس، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21 (2)، 58-84.
- خطاب، على. (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- خطري، هبة الله. (2020). سمات الشخصية كمتغيرات معدلة للعلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وإدارة الانطباعات: دراسة تطبيقية على الجامعات الحكومية بالقاهرة الكبرى، جامعة عين شمس- مصر، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، 1 (2)، 265-283.
- خليل، نبيل. (2019). القيادة الريادية في التعليم: المفهوم- الأهمية- المداخل- الأبعاد والكفاءات- المتطلبات، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بالگردقة- مصر، *مجلة العلوم التربوية*، 1 (5)، 347-393.
- دبي، بشيرة. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى عمال الحماية المدنية بورقلة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (34)، 397-408.
- دسوقي، دعاء. (2021). أنموذج مقترح لتحقيق البراعة التنظيمية بجامعة 6 أكتوبر على ضوء مدخل القيادة الجديرة بالثقة، جامعة سوهاج- مصر، *المجلة التربوية*، 1 (89)، 801-890.

- الدلاش، صفاء وعبد الحميد عبد العزيز (2018). دور الدعم التنظيمي المدرك في تحسين الكفاءة الذاتية للعاملين، جامعة قناة السويس- مصر، *المجلة العلمية للدراسات التجارية*، 9(2)، 335-355.
- دوفور، ريتشارد، دوفور، ربيكا، إيكير، روبرت، توماس، ماني. (2014). *التعليم عن طريق العمل دليل المجتمعات المهنية التعلّمية أثناء العمل*. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الدمام. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الراجحي، إلهام. (2021). القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة: دراسة تطبيقية، مركز رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9 (2)، 377-396.
- رضوان، طارق. (2018). الدور الوسيط للتمائل التنظيمي في العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والارتباط الوظيفي، جامعة طنطا- مصر، *مجلة التجارة*، 2 (3)، 205-254.
- الروسان، عصمت. (2017). القيادة التحويلية والقيادة التبادلية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، دار سمات للدراسات والأبحاث – الأردن، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6 (12)، 166-181.
- الزايد، زينب. (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية، جامعة الملك سعود، *رسالة التربية وعلم النفس*، 1 (62)، 55-79.
- زهران، إيمان محدي رجب. (2021). الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الثانوي العام في مصر- دراسة ميدانية، *مجلة الإدارة التربوية*، ع (30)، ص 218.
- الزهراني، سعدى. (2019). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى قائدات مدارس محافظة المخوة وعلاقتها بمشاركة المعلمات في صنع القرار، جامعة عين شمس- مصر، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20 (13)، 86-142.
- سالم، أحمد عبد العظيم. (2019). برنامج تدريبي مقترح للتنمية للمعلمين على ضوء "نموذج التميز الأوروبي" ، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ج (2).
- السبيعي، هياء. (2020). واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، *رابطة التربويين العرب- السعودية، دراسات عربية في التربية*، 2 (126)، 193-224.

- الشايح، على. (2019). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات، مركز رفاذ للدراسات والأبحاث- الأردن، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 5 (2)، 97-116.
- الشنتوي، سليمان. (2017). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية، دار سمات للدراسات والأبحاث- الأردن، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6 (4)، 120-134.
- الشهومي، سعيد بن راشد بن علي ، محمد، حسام الدين السيد. (2019). تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منه بسلطنة عمان، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع (35)*.
- الصالحية، فاطمة. (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، رابطة التربويين العرب- السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 5 (97)، 447-472.
- صفر، عمار، آغا، ناصر. (2019). مدى موافقة الإداريين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت ورغبتهم نحو تطبيق معايير ISTE للإداريين. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، *المجلة التربوية*، 33(131)، 15-59.
- الصقري، عواطف. (2021). مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية مدخل للتطوير المهني: أسسها، ومقوماتها، الثقافة والتنمية- مصر، *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 20 (162)، 345-428.
- صلاح الدين، سرين صالح محمد. (2020). تحسين الأداء للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج، *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ج 9 ، ع (21)، ص ص 33-34*.
- عاشوري، ابتسام. (2019). القيادة لتطوير وتنمية المؤسسات، جامعة قاصدي مرباح- الجزائر، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11 (4)، 29-34.
- العاني، آلاء. (2018). التوافق بين الدعم التنظيمي المدرك والثقافة التنظيمية: دراسة ميدانية في جامعة الموصل، جامعة كركوك- العراق، *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 8 (1)، 315-341.

- العبادي، أحمد. (2019). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر معلمي المدارس، جامعة القاهرة- مصر، *مجلة العلوم التربوية*، 27 (1)، 392-433.
- عباس، أحمد فريد. (1999). دراسة مقارنة لبعض مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في جمهورية مصر العربية والسويد وألمانيا الاتحادية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 50-55.
- عبد الباري، دعاء. (2020). أنموذج مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير*، قسم أصول التربية والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة- فلسطين.
- عبد الباري، دعاء. (2020). أنموذج مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير*، قسم أصول التربية والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة- فلسطين.
- عبد الرحمن، حسنية. (2018). مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، *مجلة التربية المقارنة والدولية*، 4 (10)، 263-351.
- عبد العزيز، صفاء محمود. (1998). تطوير التعليم الفني في ضوء النظريات التربوية والخبرة الألمانية المعاصرة، *التربية والتنمية*، 13 (5)، ص 183-245 .
- العبد اللطيف، ثامر. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 34 (4)، 334-371.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2013). *البحث العلمي مفهومه وأدواته، وأساليبه، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع*.
- العساف، صالح. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكي، الرياض: مكتبة العبيكان*.
- عطية، غادة. (2019). أثر الدعم التنظيمي المدرك على سلوكيات الانسحاب: الدور الوسيط للتوحد التنظيمي في ظل توافر الثقة في المنظمة: بالتطبيق على قطاع النسيج والملابس

- الجاهزة في الإسكندرية، جامعة عين شمس- مصر، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، (1)1، 385-450.
- على، شيماء. (2020). القيادة التحويلية لدى مديري المدارس ودورها في التمكين الإداري للمعلمين: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان، جامعة سوهاج- مصر، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 1 (5)، 312-356.
- العمري، حياة. (2019). مدى توفر مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء متطلبات مجتمع التعلم المهني وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس، المركز القومي للبحوث غزة- فلسطين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (1)، 24-50.
- العنزي، حجي. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (1)، 49-73.
- العولقي، عبد الله. (2019). أثر القيادة الجديرة بالثقة في تنمية سلوك العمل الإبداعي- رأس المال النفسي كمتغير وسيط: بالتطبيق على المؤسسة العامة للاتصالات اليمنية، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير- الجزائر، *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*، 3 (3)، 221-243.
- عيسى، أحمد. (2021). دور القيادة المرتكزة على المبادئ في التميز المؤسسي تجاه المجتمع "دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الطائف"، كلية التجارة جامعة الزقازيق، *مجلة البحوث التجارية*، 43 (3)، 134-188.
- الغافري، خميس. (2021). مدي توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية- اليمن، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2 (41)، 151-180.
- الغامدي، فوزية. (2020). إسهام برنامج القيادة التربوية في تنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري ومديرات المدارس بمنطقة مكة المكرمة، أكاديمية شمال أوروبا للعلوم والبحث العلمي- الدنمارك، *مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث*، 3 (9)، 109-153.
- الغامدي، مها. (2021). القيادة التربوية والسياسة التعليمية، *جمعية الثقافة من أجل التنمية- مصر*، 20 (164)، 367-369.

- الغفيص، لميس. (2019). مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، جامعة أسيوط- مصر، *مجلة كلية التربية*، 35 (10)، 282-309.
- غماري، يحيى أحمد (2020). القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، جامعة عين شمس- مصر، *مجلة القراءة والمعرفة*، 1 (230)، 353-378.
- الفقيه، هند. (2019). ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية وإمكانية الإفادة منها بالمدارس السعودية، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية- السعودية*، 1 (9)، 1-17.
- قاسم، أنس. (2019). مدى تمكين المديرين من مهارات القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمي المدارس بمحافظة جدة، المركز العربي للتعليم والتنمية- مصر، *مجلة مستقبل التربية العربية*، 26 (118)، 477-497.
- قдах، شيرين. (2021). أثر الدعم التنظيمي المدرك على رأس المال النفسي: دراسة ميدانية على وزارة الطيران المدني، جامعة عين شمس- مصر، *المجلة العلمية للاقتصاد*، 1 (1)، 71 – 98.
- قرني، أسامة محمود. (2014). تدعيم علاقة القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية بالقدرة المؤسسية في مدارس الثانوية العامة المصرية رؤية مقترحة، *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، 1 (2).
- القرني، صالح. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (1)، 49-73.
- القرني، صالح. (2020) (الدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك في العلاقة بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي) *مجلة الإدارة العامة* 61.2، 295-368.
- القرني، عبد الله. (2021). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمحافظة العرضيات وعلاقته بالتمائل التنظيمي لدي المعلمين والمعلمات، جامعة عين شمس- مصر، *مجلة القراءة والمعرفة*، 1 (235)، 347-372.
- قويدري، صالح. بوتة، خالد. (2020). الحوافز وعلاقتها بأداء العاملين- دراسة ميدانية على عينة من العمال المهنيين لشركة منقر للفرينة والنخالة بحساني عبد الكريم. (مذكرة ماستر). قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الوادي، الجزائر

- كوفي، آر ستيفن. (2017). القيادة المرتكزة على المبادئ، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.
- المالكي، حامد. (2019). الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة أضم، مركز رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 6 (2)، 145-188.
- متولي، حبيبة. (2020). المتطلبات الإدارية لتحويل المدرسة الثانوية المصرية إلى مجتمع تعلم مهني، جامعة الزقازيق- مصر، *دراسات تربوية ونفسية*، 1 (106)، 131-215.
- محمد، إكرام. (2015). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة تحليلية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مصر، *مجلة الإدارة التربوية*، 2 (4)، 239-275.
- محمد، فتحي. (2019). واقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية- الكويت*، 1 (3)، 155-208.
- محمود، ياسر. (2019). علاقة الدعم التنظيمي المدرك بسلوكيات العمل السلبية داخل إدارات رعاية الشباب بالجامعات المصرية، جامعة أسيوط- مصر، *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، 49 (3)، 1-29.
- مخامرة، كمال. (2022). الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 156-186.
- مدكري، فؤاد. (2018). المفهوم الحديث للإدارة التربوية من الإدارة إلى القيادة، *المجلة المغربية للحكام القانونية والقضائية – المغرب*، 4 (3)، 193-202.
- المسدي، عادل. (2021). أثر القيادة الجديرة بالثقة في البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالمستشفيات الخاصة بمدينة طنطا، جامعة طنطا – مصر، *مجلة التجارة والتمويل*، 1 (3)، 51-106.
- المطيري، عبد الله. (2020). الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بضغط العمل لدي معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة المهدي، جامعة عين شمس- مصر، *مجلة القراءة والمعرفة*، 1 (226)، 63-94.
- معوض، فاطمة. (2017). القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية، جامعة بني سويف- مصر، *مجلة كلية التربية*، 14 (79)، 178-227.

- مهدي، محمد. (2018). أثر الدعم التنظيمي المدرك على سلوكيات العمل السلبية بالتطبيق على العاملين في مديريات الخدمات بمحافظة سوهاج، جامعة سوهاج- مصر، *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، 32 (4)، 245-287.
- المهدي، ياسر والحارثية، عائشة والرواحية، بدرية. (2016). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، بدرية بنت عبد الله، جامعة السلطان قابوس، *مجلة التربية والعلوم الانسانية*، (4)، 14-27.
- المولد، عبد الله. (2015). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- النبوي، أمين محمد. (1998). نظام التعليم في ماليزيا، التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر، بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ص ص: 232-273.
- هلال، ناجي عبد الوهاب، كمال، حنان البديري. (2018). الأداء المهني للمعلمين وعلاقته بالقيادة الخادمة لدي مديري مدارس التعليم العام :دراسة ميدانية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية، جامعة حلوان، 24 (4)، ص 823 .
- يعقوب، خالد عطية. (2005). نظم اختيار وتدريب مديري المدارس الثانوية الفنية في مصر وماليزيا وأستراليا، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- يعقوب، خالد عطية. (2009). تصور مقترح لعلاج حبسة طرح الأسئلة الذكية لدى القيادات المدرسية في مصر في ضوء خبرة ألمانيا ،المؤتمر العلمي التاسع تحديات التعليم في العالم العربي، كلية التربية، جامعة المنيا.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abida Ferindistika Putri and et.al. .(2019).Teacher Function in Class: A Literature Review"-5th International Conference on Education and Technology-Advances in Social Science, *Education and Humanities Research*. (382).
- Al-Dhuwaihi, A. (2021). Degree of Practicing Authentic Leadership among Public School Leaders from the Teachers' Viewpoint, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3), 1175-1193.
- Argon, T. (2017). Teacher Views on Organizational Support and Psychological Contract Violation, *Journal of Education and Practice*, 8 (2), 44-55.
- Aria, A. (2019). Authentic Leadership and Teachers' Intention to Stay: The Mediating Role of Perceived Organizational Support and Psychological Capital, *World Journal of Education*, 9 (3), 67-81.
- Baier, S. (2019). Classroom Learning Communities' Impact on Students in Developmental Courses, *Journal of Developmental Education*, 42(3), 1-7.
- Basaran, R. (2020). The Relationship between Authentic Leadership and Work Engagement, *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 351-363.
- Bibi, A. (2019). Perceived Organizational Support and Organizational Commitment among Special Education Teachers in Pakistan, *International Journal of Educational Management*, 33(5), 848-859.
- Carpenter, D. (2020). Broadening borders to build better schools: Virtual professional learning communities, *The International Journal of Educational Management; Bradford*, 34(2), 296-314.
- Chaubey, A. (2019). Relationship of transformational leadership with employee creativity and organizational innovation: A study of

- mediating and moderating influences, *Journal of Strategy and Management*, 12(1), 61-82.
- Coston, C. (2019). Transfer Student Success: Yet More Support for Learning Communities, *Learning Communities: Research & Practice*, 7(2), 1-16.
 - Davidson, S. (2017). Rural Superintendents' Experiences in the Application of Principle-Centered Leadership at the Personal and Interpersonal Levels, *School Leadership Review*, 12 (2), 39-54.
 - Davidson, S. (2019). Rural Superintendents' Experiences with Empowerment and Alignment to Vision in the Application of Principle-Centered Leadership, *Rural Educator*, 40 (1), 63-72.
 - Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Justice and Perceived Organizational Support on Organizational Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Organizational Identification, *Eurasian Journal of Educational Research*, 1 (60), 131-148.
 - Eisenberger, R., Huntington, R. (1986). 507–500, 71, Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
 - Ellington, I., (2006), *Education in the Japanese Life Cycle*, Implication for the United States New York. the Edwin Mellen Press, PP. 29 – 33
 - Farooqi, M. (2019). Relationship of Perceived Organizational Support with Secondary School Teachers' Performance, *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 141-152.
 - Fuller, M. (2019). Influential Article Review - Redefining Leadership Principles, *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 16 (6), 1-26.
 - Gebauer, R. (2020). Unique Strategies to Foster Integrative Learning in Residential Learning Communities, *Learning Communities: Research & Practice*, 8(1), 1-15.

- Hoch, J. (2018). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond Transformational leadership? A meta-analysis. *Journal of Management*, 44 (2), 501-529.
- Huszczo G. (2006), Training For Team Building, *Training And Development Journal* , 44(2), P.38.
- Jacobs, G. (2020). Catalytic Strategies for Socially Transformative Leadership: Leadership Principles, Strategies and Examples, Comprehensive Works, *Trieste*, 4 (2), 6-45.
- Kallapadee, Y. (2017). Strengthening the Creative Transformational Leadership of Primary School Teachers, *International Education Studies*, 10 (4), 179-186.
- Karadag, E. (2018). The Effect of Authentic Leadership on School Culture: A Structural Equation Model, *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 40-75.
- Keskinilic K. (2015). Perceived Organizational Support and Organizational Trust in Primary Schools, *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 385-393.
- Kline, R. B. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Guilford Publications.
- Kose, A. (2016). The Relationship between Work Engagement Behavior and Perceived Organizational Support and Organizational Climate,
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854-1884, *Journal of Education and Practice*, 7 (27), 42-52.

- Maccallum, R.C., & Austin, J.T. (2000). Applications of structural equation modelling in psychological research. *Annual review of psychology*, 51(1), 201-226.
- Magana-Medina, D. (2021). Transformational Leadership the Learner-Centered Teaching Approach, *South African Journal of Education*, 41 (2), 1-12.
- Nartgun, S. (2017). Relationship between Teacher Views on Levels of Organizational Support--Organizational Identification and Climate of Initiative, *Universal Journal of Educational Research*, 5 (11), 1940-1954.
- Negis Isik, A. (2020). Ethical Leadership and School Effectiveness: The Mediating Roles of Affective Commitment and Job Satisfaction, *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87.
- Ozgenel, M. (2020). The Power of School Principals' Ethical Leadership Behavior to Predict Organizational Health, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 816-825.
- Pansieri, N. (2021). The Theoretical Analysis of Ethical Leadership Lapses: A Disturbing Concern about School Leadership in Botswana, *Educational Research and Reviews*, 16(8), 372-381.
- Phusavat, K. (2019). Integrating Design Thinking into peer-learning community: Impacts on professional development and learning, *Journal of Workplace Learning; Bradford*, 31(1), 59-74.
- Ransburg, Gerhard-van (2017). *Principle-Based Leadership*, Director, Future Leaders Africa.
- Rodriguez, C. (2020). The Perceptions of Community-College Faculty Teaching in Learning Communities, *Community College Journal of Research and Practice*, 44(7), 469-481.

- Roncesvalles, M. (2021). The Role of Authentic Leadership and Teachers' Organizational Commitment on Organizational Citizenship Behavior in Higher Education, *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 92-121.
- Roos, V. (2019). Encouraging professional learning communities to increase the shared consensus in writing assessments: The added value of comparative judgement, *Journal of Professional Capital and Community; Bingley*, 4(4), 269-285.
- Sarikaya, S. (2020). Organizational Trust and Organizational Support as a Predictor of Job Satisfaction, *International Journal of Curriculum and Instruction*, 1 (12), 435-467.
- Shateri, K. (2020). Investigating the Mediating Role of Organizational Trust in the Relationship between Perceived Organizational Support and Knowledge Sharing, *Knowledge Management & E-Learning*, 12(3), 298-314.
- Shepherd, M. (2018). Teacher Perceptions of School Culture and Servant Leadership: A Correlation Study, *Doctoral Dissertation*, Texas Wesleyan University.
- Shore, L. M., & Shore, T. H. (1995). Perceived organizational support and organizational justice. In R. S. Cropanzano & K. M. Kacmar (Eds.), *Organizational politics, justice, and support: Managing the social climate of the workplace* (pp. 149-164). Praeger.
- Siva Vikaraman, S. (2021). Ethical Leadership Practices and Trust among Public School Leaders in Malaysia, *Asian Journal of University Education*, 17(3), 174-191.
- Starks, D. (2018). A Study of the Relationships among the Transformational Leadership Practices of the Michigan High School

- Principal, School Culture, and Student Achievement, *Doctoral Dissertation*, Eastern Michigan University.
- Turkmen, F. (2017). The Effects of Secondary School Administrators' Servant Leadership Behaviors on Teachers' Organizational Commitment, *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 110-119.
 - Ucar, R. (2020). Teachers' Views on School Principals' Servant Leadership Behaviors: Mixed Method Study, *Educational Administration*, 26(3), 565-611.
 - Ugboro Isaiah , Obeng Kofi . (2007). Top Management Leadership, Employee Empowerment, Job Satisfaction , and Customer Satisfaction in TQM Organizations : An Empirical Study, *Journal Quality Management*, 5 (2), pp: 18-61.
 - Unsal, Y. (2021). Servant-Leadership Roles of Principals on the Work Alienation Perceptions of Teachers, *African Educational Research Journal*, 9(2), 350-366.
 - Virtue, E. (2019). The Lasting Effects of Learning Communities, *Learning Communities: Research & Practice*, 7(2), 1-15.
 - Walton, E. (2022). What Matters in Learning Communities for Inclusive Education: A Cross-Case Analysis, *Professional Development in Education*, 48(1), 134-148.
 - Wang, S. (2021). How Does Principals' Transformational Leadership Impact Students' Modernity? A Multiple Mediating Model, *Education and Urban Society*, 53(4), 425-445.
 - Yalcin, S. (2021). Investigation of the Organizational Justice, Perceived Organizational Support and Organizational Cynicism Perceptions of Academicians, *European Journal of Education Studies*, 8(12), 66-83.

- Yamanaka, S, Suzuki, K. H . (2020). Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education, Audacious Education Purposes, Part of Springer Nature.
- Zulu, F. (2021). A Case Study of Two Teacher Learning Communities Kwazulu-Natal, South Africa, *South African Journal of Education*, 41(3), 1-15.

ثالثاً: الروابط الإلكترونية

– وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، ([http:// www.mohe.ps](http://www.mohe.ps)) تاريخ الزيارة: 2022/12/22.

- [http:// www. tregistry. com/ empower. Html](http://www.tregistry.com/empower.html)
- [http:// www. transparency. de/ welcome. Html](http://www.transparency.de/welcome.html)
- [http://www. umdi. com/ motivant. Html](http://www.umdi.com/motivant.html)
- [http:// www. transparency. de/ mission. Html](http://www.transparency.de/mission.html)

الملاحق

ملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

الاسم	التخصص العلمي
يوسف مثقال عبد الغني	أصول تربوية – جامعة الملك سعود
نائلة جريس حداد	إدارة تربوية
علا عبد الرحيم	أصول تربوية- كلية التربية- جامعة الفيوم
منى شعبان عثمان	الإدارة التربوية وسياسات التعليم- كلية التربية- جامعة الفيوم
نبيل أسدي	كلية سخين لإعداد المعلمين
نايف عواد	علوم وتكنولوجيا
محمد زياد	رئيس قسم التربية الخاصة/ أكاديمية القاسمي
إيهاب زبيدات	علم نفس – كلية سخين
نادر عبد المغني أبو خلف	إدارة التعليم العالي
كامل عبد الفتاح أبو شمعة	منسق وحدة التطوير المهني - وكالة الغوث الدولية
هشام عمر أبو جلمبو	مناهج وطرق تدريس العلوم - جامعة القدس المفتوحة
جمعه سعيد محمد عبد الحميد	علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الفيوم

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيمي المعلم/ة: حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء بحث في الإدارة التربوية للحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية بالجامعة العربية الأمريكية؛ بعنوان: (النمذجة البنائية للدعم التنظيمي المدرك و ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية: نموذج مقترح).

الأمر الذي يتطلب إعداد أداة للتعرف على الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين، والذي يشتمل على ست محاور فرعية وهي (سلوك القادة لمساندة المرؤوسين، المشاركة في اتخاذ القرارات، دعم وتأكيد الذات، الحوافز، الهيكل التنظيمي، نمط الاتصال).

ونظرًا لأهمية دوركم في العملية التعليمية، ولما لوجهة نظركم من أهمية بالغة في تحقيق هذه الدراسة لأهدافها، فإن نجاح مهمة الباحثة مرتبط بمدى تعاونكم معها، علماً بأن المقياس سري وسيخدم مصلحة البحث العلمي، والإجابة عن المقياس غير إلزامي. لذا آمل منكم التكرم بقراءة المقياس، والإجابة عن جميع فقراته وذلك بوضع إشارة (√) أمام الاختيار المناسب، تبعاً للآتي:

- 1- بدائل الإجابة على الفقرات ستكون وفق تدرج خماسي، كالتالي: (كبيرة جدًا - كبيرة - متوسطة - قليلة جدًا).
- 2- عدم ترك أي فقرة دون الإجابة عليها.
- 3- عدم وضع أكثر من إشارة أمام الفقرة الواحدة.

مع خالص الشكر والتقدير
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أولاً: البيانات الأساسية

❖ سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات من 5 إلى أقل من 10 سنوات من 10 سنوات إلى أكثر

❖ المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى

❖ المديرية التعليمية:

رام الله بيت لحم

والبيرة

ثانياً: المصطلحات المستخدمة

* **الدعم التنظيمي المدرك:** يُعرفه (المالكي، 2019: 147) بأنه "عبارة عن السياسات والإجراءات التنظيمية التي تتبناها مدارس التعليم العام وتمارسها من خلال تحقيق العدالة والمساواة بين المعلمين، وكذلك مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحقيق ذواتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لتبني أهداف المدرسة والعمل على تحقيقها".

* **القيادة المرتكزة على المبادئ:** يُعرفها باسران (Basaran, 2020: 352) بأنها "التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسة والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية".

* **مجتمعات التعلم:** يُعرفها (متولي، 2020: 141) بأنها "المجتمع الذي يركز على تعلم جميع أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتم إتاحة فرص التعلم للجميع المشاركة في صنع القرار، وممارسة الأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية الجماعية من أجل تحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة وتحسين مخرجات التعلم، وذلك من خلال توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم".

ثالثاً: محاور الاستبانة:

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: سلوك القادة لمساندة المرؤوسين						
1.	تحتزم إدارة المدرسة أهدافي الشخصية.					
2.	تحرص إدارة المدرسة على تسخير مواردها لمساعدتي في انجاز مهامي الوظيفية.					
3.	تتعاون إدارة المدرسة معي عند تعرضي لظروف اضطرارية (تقديم إجازة، طلب علاوة تشجيعية).					
4.	تقدم إدارة المدرسة تفسيرات منطقية لقراراتها للمعلمين.					
5.	تتخذ إدارة المدرسة القرارات الإدارية بأسلوب غير متحيز.					
6.	تراعي إدارة المدرسة مشاعري وأحاسيسي.					
7.	تهتم إدارة المدرسة بالروح المعنوية الخاصة بي.					
8.	تمنحني إدارة المدرسة ثقة كاملة في العمل.					
9.	تسمح إدارة المدرسة لي بأخذ القرارات على نطاق واسع ورسم السياسات المستقبلية للمدرسة.					
10.	تشجع إدارة المدرسة المعلمين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة.					
المحور الثاني: المشاركة في اتخاذ القرارات						
11.	أشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بواجباتي الوظيفية.					
12.	تتيح المدرسة الفرصة لإبداء كل معلم رأيه قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.					
13.	تضع إدارة المدرسة اقتراحات المرؤوسين موضع التنفيذ.					
14.	تترك إدارة المدرسة الحرية للمعلمين تأدية أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.					
15.	تسمح إدارة المدرسة برفض القرارات التي تصدرها الإدارة.					

					16. تمنحني إدارة المدرسة الحرية الكافية للتعبير عن آرائي.
					17. تشجع إدارة المدرسة المعلمين على تنمية الابتكار.
					18. تأخذ إدارة المدرسة ما أمكن بأفكاري وآرائي.
					19. تفوض إدارة المدرسة بعض سلطاتها للمستويات الأدنى.
					20. تتم الاتصالات الإدارية بحرية بين العاملين والإدارة والعكس.
المحور الثالث: دعم وتأكيذ الذات					
					21. أشعر أن إدارة المدرسة تقدر إسهامي في نموها.
					22. عندما تتخذ إدارة المدرسة قرارًا يتعلق بعملتي فإنها تأخذ بعين الاعتبار مطالبي الشخصية.
					23. تتعامل معي إدارة المدرسة بكل اهتمام وود.
					24. تناقش إدارة المدرسة مع المعلمين النتائج المترتبة على القرارات التي يمكن أن تؤثر على وظائفهم.
					25. تضع إدارة المدرسة اقتراحات المعلمين موضع التنفيذ.
					26. عندما يكون الموظف في مهمة صعبة فإنه يتلقى الدعم والإسناد من رؤسائه.
					27. تهتم إدارة المدرسة بأحاسيس ومشاعر العاملين وتحترم أفكارهم.
					28. يوجد بين إدارة المدرسة والعاملين الثقة والفهم متبادل.
					29. تعمل الإدارة المدرسية جاهدة على حل المشكلات الفردية لدى مرؤسيهم.
					30. يسهم الإشراف المدرسي في تيسير المهام المتعلقة بممارسة مهنتي كمعلم.
المحور الرابع: الحوافز					
					31. تحرص إدارة المدرسة على تقديم المحفزات للمعلمين.

					32. تضع إدارة المدرسة امتيازات للمعلمين المتميزين.
					33. توفر إدارة المدرسة امتيازات للمعلمين أثناء مشاركتهم بالدورات الخارجية.
					34. الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة جدًا.
					35. تعمل إدارة المدرسة على إغارة المعلمين لجهات أفضل.
					36. تستخدم إدارة المدرسة الدعم المعنوي مثل كلمات الشكر والمدح على الأداء المتميز.
					37. الحوافز التي تقدمها إدارة المدرسة تزيد من الشعور بالأمن والاستقرار والاطمئنان المهني للمعلمين.
					38. تُساعد الحوافز التي تقدمها إدارة المدرسة للمعلمين على تطوير خبراتهم.
					39. تُسهم الحوافز المقدمة للمعلمين على رفع الروح المعنوية لديهم.
					40. تُحقق الحوافز المقدمة للمعلمين التوافق المهني ورضاهم عن العمل.
المحور الخامس: الهيكل التنظيمي					
					41. تعد خطوط السلطة في الهيكل التنظيمي الحالي واضحة.
					42. يتوافق الهيكل التنظيمي مع الأهداف العامة للإدارة.
					43. يسهل الهيكل التنظيمي عملية تنفيذ استراتيجيات الإدارة.
					44. أمتلك القدرة لتنفيذ كل المسؤوليات والصلاحيات المخولة لي.
					45. يوجد دليل لتنفيذ مهام الإدارة بالهيكل التنظيمي للمدرسة.
					46. يشجع تعدد المستويات التنظيمية في الهيكل الحالي على تقديم الآراء والمقترحات.
					47. أدرك أهمية مرونة اللوائح التنظيمية المحيطة بعملية.
					48. تتفق إجراءات العمل المتعلقة بمسؤولياتي تتناسب مع قدراتي الأدائية.

					49. تزول الازدواجية والتداخل في العمل مع المعلمين بفضل الهيكل التنظيمي.
					50. تتلاءم تخصصات المعلمين مع طبيعة واجباتهم الوظيفية.
المحور السادس: نمط الاتصال					
					51. يشجع نظام الاتصالات في الهيكل الحالي على تقديم الآراء والمقترحات.
					52. خطوط الاتصال في الهيكل التنظيمي الحالي واضحة.
					53. يشجع نظام الاتصالات في الهيكل الحالي على التنسيق بين الإدارات والأقسام.
					54. تساعد الحرية في الاتصال بين الإدارة والمعلمين على سرعة إنجاز الأعمال.
					55. هناك أدوات لتحقيق التنسيق بين الإدارة والطاقت الاداري.
					56. تعتمد إدارتك على جميع أنواع الاتصالات المناسبة لتنفيذ الأوامر والتوجيهات.
					57. يوظف أسلوب الاتصال الشفوي في الأمور المفاجئة.
					58. يتم إنجاز الاتصال الإداري بين الرؤساء والمرؤوسين بسرعة عالية.
					59. يوجد جو من الود والصداقة والاحترام والثقة بين إدارة المدرسة والعاملين.
					60. تنتقل المعاملات وفقاً للإجراءات النظامية والتعليمات الصادرة.

عزيزي المعلم/ة: حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أولاً: البيانات الأساسية

❖ سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات من 5 إلى أقل من 10 سنوات من 10 سنوات إلى أكثر

❖ المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى

❖ المديرية التعليمية:

رام الله والبيرة بيت لحم

ثانياً: المصطلحات المستخدمة:

* **الدعم التنظيمي المدرك:** يُعرفه (المالكي، 2019: 147) بأنه " عبارة عن السياسات والإجراءات التنظيمية التي تتبناها مدارس التعليم العام وتمارسها من خلال تحقيق العدالة والمساواة بين المعلمين، وكذلك مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحقيق ذواتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لتبني أهداف المدرسة والعمل على تحقيقها".

* **القيادة المرتكزة على المبادئ:** يُعرفها باسران (Basaran, 2020: 352) بأنها "التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسية والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية".

* **مجتمعات التعلم:** يُعرفها (متولي، 2020: 141) بأنها "المجتمع الذي يركز على تعلم جميع أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتم إتاحة فرص التعلم للجميع المشاركة في صنع القرار، وممارسة الأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية الجماعية من أجل تحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة وتحسين مخرجات التعلم، وذلك من خلال توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم".

ثالثاً: محاور الاستبانة

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: القيادة التحويلية						
أرى أن مدير المدرسة						
1.	يمتلك القدرة على إقناع المعلمين في زيادة حماسهم للعمل.					
2.	يتجاوز مصالحه الذاتية بهدف تحقيق المصلحة العامة.					
3.	يركز على توفير حماس جماعي في العمل.					
4.	يعمل على تحفيز العاملين.					
5.	يوجه العاملين في المدرسة للعمل بروح الفريق الواحد.					
6.	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.					
7.	يوضح القائد رؤية المدرسة للعاملين فيها.					
8.	يعبر عن تقديره عندما يتم إنجاز الأعمال بصورة جيدة.					
9.	يهتم بمشكلات العاملين في المدرسة ويسعى لحلها.					
10.	يشجع على تطوير القدرات الفردية.					
المحور الثاني: القيادة الخادمة						
أرى أن مدير المدرسة						
11.	يبذل كل ما في وسعه لخدمة الآخرين.					
12.	يقوم بأكثر مما هو مطلوب منه رسمياً لتلبية احتياجات المعلمين.					
13.	يقدم المصلحة العامة للعمل على المصلحة الشخصية.					
14.	يبادر إلى تلبية الخدمات التي يحتاجها المعلمين.					
15.	يقدم الاعتذار إذا صدر منه خطأ تجاه أي معلم.					

					16. يضع في أولوياته التنمية المهنية للمعلمين.
					17. يزود المعلمين بخبرات العمل التي تمكنهم من تنمية مهارات جديدة.
					18. يشجع المعلمين على التطور الوظيفي من خلال المشاركة في الدورات التدريبية.
					19. يهتم بنجاح المعلمين أكثر من اهتمامه بنجاحه الشخصي.
					20. يسعى للعمل مع الآخرين أكثر من العمل بشكل فردي.
المحور الثالث: القيادة الجديرة بالثقة					
أرى أن مدير المدرسة					
					21. يقترح حلولاً عاجلة للمشكلات الوظيفية الملحة.
					22. يهتم بدراسة التغذية المرتدة في تحسين العلاقات داخل وخارج المدرسة.
					23. يقوم باتخاذ القرارات في ضوء المفاضلة بين البدائل المطروحة.
					24. يطبق القوانين والأنظمة والتعليمات دون تمييز.
					25. يُظهر القيم الأخلاقية في التعامل مع جميع المواقع.
					26. يتخذ قرارات إدارية رشيدة بناء على معايير أخلاقية رفيعة.
					27. يُشجع أعضاء هيئة التدريس على تقديم المبادرات الإبداعية.
					28. يتعامل بموضوعية في عمليات التقييم المختلفة.
					29. يُخضع كافة الأعمال والأنشطة الإدارية والفنية بالمدرسة للتقييم والتحسين المستمر.
					30. يقوم بدراسة نقاط القوة والضعف في الأداء بشكل دوري.

المحور الرابع: القيادة الأخلاقية

					أرى أن مدير المدرسة
					31. يعتمد على المبادئ الأخلاقية في التعامل مع الآخرين.
					32. يهتم بتنمية البيئة الأخلاقية في المدرسة.
					33. يسعى لتحقيق رسالة المدرسة بالتزامه الأخلاقي.
					34. يراعي تقاليد المجتمع الذي يعيشه في سلوكه.
					35. يعزز الجوانب الأخلاقية في سلوك المعلمين.
					36. يُشعر المعلمين بأنهم يعيشون في أجواء أسرية مريحة.
					37. يتيح للمعلمين الفرصة للمشاركة في صناعة القرارات.
					38. يُركز على قيم القيادة الديمقراطية في التعامل مع المعلمين.
					39. يحرص على منح المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين.
					40. يبذل جهوداً كبيراً لتحسين أوضاع المعلمين.

عزيزي المعلم/ة: حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أولاً: البيانات الأساسية

❖ سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات من 5 إلى أقل من 10 سنوات من 10 سنوات إلى أكثر

❖ المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى

❖ المديرية التعليمية:

رام الله والبيرة بيت لحم

ثانياً: المصطلحات المستخدمة:

* **الدعم التنظيمي المدرك:** يُعرفه (المالكي، 2019: 147) بأنه " عبارة عن السياسات والإجراءات التنظيمية التي تتبناها مدارس التعليم العام وتمارسها من خلال تحقيق العدالة والمساواة بين المعلمين، وكذلك مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحقيق ذواتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لتبني أهداف المدرسة والعمل على تحقيقها".

* **القيادة المرتكزة على المبادئ:** يُعرفها باسران (Basaran, 2020: 352) بأنها "التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسية والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية".

* **مجتمعات التعلم:** يُعرفها (متولي، 2020: 141) بأنها "المجتمع الذي يركز على تعلم جميع أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتم إتاحة فرص التعلم للجميع المشاركة في صنع القرار، وممارسة الأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية الجماعية من أجل تحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة وتحسين مخرجات التعلم، وذلك من خلال توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم".

ثالثاً: محاور الاستبانة:

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: القيادة التشاركية الداعمة						
1.	يشارك المعلمون في مناقشة معظم القضايا المدرسية.					
2.	يطلب مدير المدرسة المشورة من المعلمين لاتخاذ القرارات المدرسية المهمة.					
3.	يستطيع المعلمون الحصول على معلومات مهمة من إدارة المدرسة تساعدهم في أداء عملهم التربوي.					
4.	يدعم المدير في المجالات التي يلزم فيها تقديم الدعم.					
5.	يتيح مدير المدرسة الفرص للمعلمين بالتعبير عن الرأي.					
6.	يتشارك المدير مع معلميه المسؤوليات.					
7.	يمنح مدير المدرسة المكافآت للمبادرات المبتكرة.					
8.	يعزز مدير المدرسة الممارسات الديمقراطية في المدرسة.					
9.	يعزز مدير المدرسة القيادة بين المعلمين.					
10.	يتم اتخاذ القرارات المدرسية عن طريق لجان من المعلمين.					
المحور الثاني: الرؤية والقيم المشتركة						
11.	يوجد تشارك في القيم بين العاملين.					
12.	تدعم القيم المشتركة معايير السلوك المتعلقة بالتعليم والتعلم.					
13.	يتشارك المعلمون الرؤى لتحسين مستوى المدرسة.					
14.	يتم اتخاذ القرارات بالتوافق مع قيم المدرسة ورؤيتها.					
15.	توجد عملية تشاركية لتطوير رؤية موحدة بين العاملين					

					16. تركز أهداف المدرسة على تعلم الطالب بعيداً عن درجات الاختبار.
					17. تتماشى سياسات المدرسة مع رؤيتها ورسالتها.
					18. يشارك المعلمون في العمل على زيادة تحصيل الطلبة.
					19. يتشارك العاملون في بناء رؤية المدرسة.
					20. يتشارك المعلمون الاتجاهات للعمل على رفع كفاءة المدرسة.
المحور الثالث: التعلم والتطبيق الجماعي					
					21. يعمل المعلمون معاً للحصول على المعرفة والمهارات والإستراتيجيات.
					22. يسعى مدير المدرسة إلى تعزيز مجتمعات التعلم.
					23. يخطط المعلمون معاً لإيجاد حلول لمعالجة احتياجات الطلبة المتنوعة.
					24. توجد مجموعة من الفرص المنظمة للتعلم الجماعي من خلال الحوار المفتوح.
					25. يشارك المعلمون في المدرسة في حوار يعبر عن احترام الأفكار المتنوعة.
					26. تركز برامج التطوير المهني للمعلمين على التعليم والتعلم.
					27. يتعاون العاملون في المدرسة مع أولياء الأمور على حل المشكلات المدرسية.
					28. يلتزم العاملون في المدرسة بالبرامج التي تعزز التعلم.
					29. يقيم المعلمون بشكل تعاوني فعالية الممارسات التعليمية.
					30. يقوم المعلمون بتحليل أعمال الطلبة لتحسين التعليم والتعلم.

المحور الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة

					31. تحرص المدرسة على ممارسة أسلوب النمذجة في ممارسات المعلمين المهنية.
					32. يقدم المعلمون التغذية الراجعة إلى زملائهم فيما يتعلق بالممارسات التعليمية.
					33. يشارك المعلمون بشكل غير رسمي (الأفكار والمقترحات) لتحسين تعلم الطلبة.
					34. يشارك المعلمون في متابعة أعمال الطلبة بهدف تحسينها.
					35. توفر المدرسة فرصاً لتدريب المعلمين وتوجيههم.
					36. توفر المدرسة الفرص لتطبيق التعلم من خلال تبادل نتائج الممارسات التعليمية.
					37. يشارك المعلمون بانتظام مراجعة أعمال الطلبة لتوجيه التحسين العام للمدرسة.
					38. يتم توفير الوقت لتسهيل العمل التشاركي.
					39. يعزز الجدول المدرسي التعلم الجماعي من خلال الممارسة المشتركة.
					40. تتيح المدرسة فرص مشتركة في التنمية المهنية للمعلمين.

المحور الخامس: الظروف الداعمة

					41. توجد علاقات ودية بين المعلمين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام.
					42. توجد ثقافة (الثقة والاحترام) في مواجهة المخاطر.
					43. يتم التعرف إلى الإنجاز المتميز بهدف الإشادة به بانتظام في المدرسة.

					44. يبذل المعلمون بالتشارك مع بعضهم جهودًا مستديمًا لإدخال التغيير في ثقافة المدرسة.
					45. تدعم العلاقات بين العاملين في المدرسة الفحص الصادق للبيانات لتعزيز التعليم والتعلم.
					46. تتوفر التكنولوجيا المناسبة والمواد التعليمية للمعلمين.
					47. يقدم ذوو الخبرات الدعم المستمر للتعلم.
					48. مرافق المدرسة نظيفة جذابة تدعم العمل.
					49. تقارب غرف المعلمين والإداريين يوفر سهولة التعاون بين الزملاء.
					50. تعزز أنظمة الاتصالات تدفق المعلومات عبر المجتمع المدرسي.

ملحق رقم (3): نموذج المقابلة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الدكتور/ المدير/ المسؤول: حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء بحث في الإدارة التربوية للحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية بالجامعة العربية الأمريكية؛ بعنوان: (النمذجة البنائية للدعم التنظيمي المدرك و ممارسة مديري المدارس للقيادة المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية: أنموذج مقترح).

ونظرًا لما تتمتعون به من علم وخبرة وتميز في المجال التربوي و البحثي، فإن الباحثة تطلع لمساهمتكم الطيبة بالاجابة على أسئلة المقابلة التي ستقوم بها الباحثة شخصيًا معكم.

المصطلحات المستخدمة:

* **الدعم التنظيمي المدرك:** يُعرفه (المالكي، 2019: 147) بأنه " عبارة عن السياسات والإجراءات التنظيمية التي تتبناها مدارس التعليم العام وتمارسها من خلال تحقيق العدالة والمساواة بين المعلمين، وكذلك مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحقيق ذواتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لتبني أهداف المدرسة والعمل على تحقيقها".

* **القيادة المرتكزة على المبادئ:** يُعرفها باسران (Basaran, 2020: 352) بأنها "التأثير الحقيقي من خلال استيعاب المبادئ الرئيسية والقيم الخاصة بالقائد بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والنماذج والأساليب التكتيكية".

* **مجتمعات التعلم:** يُعرفها (متولي، 2020: 141) بأنها "المجتمع الذي يركز على تعلم جميع أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتم إتاحة فرص التعلم للجميع المشاركة في صنع القرار، وممارسة الأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية الجماعية من أجل تحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة وتحسين مخرجات التعلم، وذلك من خلال توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم".

من واقع خبراتكم، ما النموذج المقترح: للدعم التنظيمي المدرك وممارسة مديري المدارس للقيادة

المرتكزة على المبادئ وإدراكات المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية الفلسطينية:

6- أذكر أهمية الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين:

.....

.....

.....

7- وضح أشكال ومظاهر الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين:

.....

.....

.....

3- وضح أنماط القيادة المرتكزة على المبادئ لدى مديري المدارس:

.....

.....

.....

4- أذكر إدراك المعلمين لمجتمعات التعلم في المدارس الثانوية:

.....

.....

.....

ملاحظات أخرى ترون إضافتها:

.....

.....

.....

وشكرًا لحضرتكم على حسن التعاون

الباحثة: شدى صلاح الدين

**A structural modeling of Organizational Support Perceived , School Principals'
Practice of Principled Leadership and Teachers' Perceptions of Palestinian
Secondary School Learning Communities: A Proposed Model**

Abstract

The study aimed to identify the status of perceived organizational support for teachers in Palestinian secondary schools, as well as the practices of school leaders in principled leadership, in addition to teachers' perceptions of learning communities from their perspective. A mixed quantitative and qualitative approach was used, where a questionnaire was administered to a clustered random sample of 300 teachers in the Ramallah, Al-Bireh, and Bethlehem directorates, along with interviews conducted with educational representatives and school principals.

The study revealed statistically significant differences in teachers' perceptions of learning communities. Moreover, the reality of organizational support and school leaders' practices was found to be moderate, with statistically significant differences in levels of organizational support and principled leadership practices, influenced by variables such as years of experience, educational qualification, and the educational directorate's influence.

The researcher proposed a model that focuses on the practices of school leaders in principled leadership as a mediating variable, perceived organizational support as an independent variable, and learning communities as a dependent variable, through a set of components, foundations, procedures, and determinants. The researcher provided several recommendations, including the implementation of the proposed model in Palestinian schools to improve performance and enhance the competitive advantage, emphasizing the enhancement of perceived organizational support and principled leadership practices, as

well as the dissemination of the proposed model's culture in various educational environments.

Keywords: Constructive Modeling ,Organizational support, principled leadership, learning communities, Palestinian secondary schools.