الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

ناصر محمد مرعي عينين

202113433

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د محمود احمد ابو سمرة

أ.د محمد الطيطي

أ.د خالد الصرايرة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، شباط/ 2025

©الجامعة العربية الامريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

ناصر محمد مرعي عينين

202113433

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: 2025/02/20 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1- أ.د. محمود احمد أبو سمرة	المشرف الرئيس	
2- أ. د محمد الطيطي	عضو لجنة الأطروحة	
3-أ.د خالد الصرايرة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، شباط/ 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة اصيلة لإنتاجي البحثي، ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب: ناصر محمد مرعي عينين

الرقم الجامعي: 202113433

التوقيع:

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الاطروحة: 2025/04/01م

الإهداء

إلى معلم البشريّة الحبيب، المصطفى صلى الله عليه وسلم، الذي أضاء للبشريّة دروب العلم والرّحمة، وجعل من العلم نورًا يسير في قلوبنا. فبفضل الله ورسوله، أصبح العلم طريقًا منيرًا نلتزم به وننير به حياتنا، فأنتَ الأسوة والقدوة في العطاء والعمل.

إلى والديَّ الحبيبين، جَناحَيَّ في سماء الحياة، اللذين أغدقا عليّ من حبّهما وعطاءاتهما ما لم تدركه الكلمات، فأنتما النور الذي أضاء ظلمات الطريق، والميناء الذي ألجأ إليه حين تشتد الرياح. لا أملك في يدي غير الدعاء لكم بوافر الصّحة والعافية، فأنتم منبع الخير والبركة.

إلى أساتذتي الأعزاء، الذين علموني أن الفكرة عندما تنبت في عقل الإنسان، تغدو شجرة مثمرة لا تنتهي جذورها. أنتم الذين حفرتم في قلبي حب العلم، وزرعتم في عقلي بذور الإبداع، فما تعلمت منكم سيظل نبراسًا يضيء كل خطواتي. لكم مني كل التّقدير والشّكر.

إلى شريكتي في الحياة، زوجتي ورفيقتي في مشوار الرّحلة (ايمان)، اليد التي تحمل عني كل ثقل، والصّدر الذي يضمّني في كل لحظة تعب. كلمات الشّكر لا تكفي للتّعبير عن امتناني، وأنتِ من جعلتِ الرحلة تستحق كل لحظة تعب.

إلى أبنائي الأعزاء (رسل ومعاذ ومحمد)، أنتم دربي وحلمي، وأمل الحياة الذي يزهر في عينيّ، هذا الإنجاز هو لكم قبل أن يكون لي، وأرجو أن يكون مصدر إلهام لكم في سعيكم نحو غاياتكم وتطلعاتكم المستقبليّة.

إلى إخوتي وأخواتي، الذين كانوا لي حصنًا منيعًا وسندًا راسخًا، وقلوبًا دافئة، فمعكم كانت الأيام أبهى، ومع دعائكم كانت الصّعاب أخفّ. شكراً لكم على وجودكم الذي لا يعوّض.

إلى زملائي وأصدقائي، الذين كانوا لي ملاذًا من كل هم، وداعمًا بكل كلمة طيبة، ومعينًا بكل ابتسامة صادقة. هذا العمل هو ثمرة دعواتكم الطّيبة، ووقوفكم الصّادق بجانبي في كل لحظة.

لكم جميعًا، أهدي هذا العمل، ليس فقط نتيجة اجتهادٍ، بل شهادة حبٍ، وفاءٍ وعرفان، أرجو أن يظل نبراسًا يضيء دروبنا ويحفزنا على الاستمرار في رحلتنا نحو الأفضل.

إلى جميع هؤلاء أهدي أطروحتي هذه...

ناصر محمد مرعي عينين

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات، الحمد لله الذي هدانا بنوره، وسلك بنا دروب العلم والتّفكر، فكان العلم أداة لنماء العقول، والصبر هو مفتاح النجاح. أسأله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن يحقق الفائدة لكل من يطلع عليه. قال الله تعالى "وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ" التوبة﴿١٠٥﴾ وما كان هذا العمل إلا ثمرةً لتوجيهه وفضله. والصلاة والسلام على سيدنا محمد، الذي قال: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم يُنتفع به، أو ولد صالح يدعو له" (رواه مسلم).

وفي هذه اللحظة الفارقة، التي تتوج فيها سنوات من العمل الجاد والتفاني، أجد نفسي محاطاً بمشاعر من الامتنان والشكر لكل من أسهم في دعمي ومساندتي في هذه الرحلة الأكاديمية. وإن كانت الكلمات تعجز عن التعبير عن عمق تقديري، إلا أنني سأبذل جهدي لأجعلها تعكس مدى امتناني.

أولاً، أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتّقدير الى الجامعة العربية الامريكية التي كانت لها الدور الأكبر والفضل في خروج هذه الاطروحة الى النور وذلك لما قدمته للباحث بكل وسائل المساعدة والاشراف والبحث خلال فترة كتابتها، وشكري الخاص إلى مشرفي الكريم، الأستاذ الدكتور محمود احمد أبو سمرة، الذي كان مرشدي الأكاديمي وملهمي في هذه الرحلة. لقد تجسد في شخصه معنى الحكمة والتوجيه، وأرشدني إلى المنهجية الصحيحة، سابراً أغوار الفكرة وحريصاً على الارتقاء بكل جانب من جوانب العمل. إن توجيهاته السديدة وملاحظاته الدقيقة كانت السبب في أن هذه الدراسة خرجت بهذا الشكل الذي يليق بآمالي وآمال من يقرأها.

كما لا يمكنني أن أغفل دور أعضاء لجنة الإشراف المساندة الكرام، الأستاذ الدكتور محمد الطيطي والدكتور خالد الصرايرة اللّذين أسهما في إغناء هذا العمل، وقدما لي من خبراتهم ما أضاف له عمقاً وثراء. لم يبخلا عليّ بتوجيهاتهما البناءة وملاحظاتهما التي كانت مفاتيح حقيقية لتحسين مستوى البحث والوصول به إلى مستوى أكاديمي رفيع.

إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام، الذين بذلوا وقتهم وجهدهم الثّمين في دراسة هذا العمل، شكرًا لكم على ملاحظاتكم الثّاقبة والثّرية التي أسهمت في تحسين نتائج البحث، وأثرت الحوار الأكاديمي الذي شهدته هذه الرحلة.

ناصر محمد مرعي عينين

القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

ناصر محمد مرعي عينين

أسماء لجنة الإشراف

أ.د محمود احمد ابو سمرة

أ.د محمد الطيطي

أ.د خالد الصرايرة

ملخص

هدفت هذه الدراسة التّعرف الى واقع القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة العربيّة في منطقة الشّمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين، وبناء أنموذج مقترح. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التطويري، بشقيّه الكمّي والنوعي، وقد تكوّن مجتمع الّدراسة (الكمي) من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر والبالغ عددهم (6267) معلماً ومعلمة، في حين بلغت عينّة الدراسة (398) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة، بالمقابل كان عدد أفراد عينة الجانب النوعي من خلال المقابلة، (12) مديراً/ ة تم اختيارهم بالطريقة القصدية نظراً لخبرتهم الميدانيّة والعمليّة. وقد تم استخدام أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (91) فقرة، موزعة على (11) مجالاً، في حين تكونت صحيفة المقابلة من (8) أسئلة. وتم التّحقق من الصّدق والثّبات بالطرق التربويّة والإحصائيّة المناسبة.

أظهرت نتائج الدراسة الكميّة أن تقديرات المعلمين لواقع القيادة الرّياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص. وأشارت النتائج أن تقديرات المعلمين لمستوى أدائهم الوظيفي جاءت أيضاً بدرجة مرتفعة، مُظهرةً وجود فروق ذات دلالة احصائيّة بين تقديرات المعلمين لأدائهم الوظيفي تعزى لمتغيّر الجنس، ولصالح الإناث، بينما لم تكن هناك فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، التخصص، وسنوات الخبرة.

أما بخصوص العدالة التنظيمية، فقد جاءت تقديرات المعلمين لواقعها في المدارس الثانويّة الحكوميّة العربيّة في منطقة الشّمال داخل الخط الأخضر بدرجة متوسطة، ولم تظهر النّتائج فروقاً دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي والتخصص، في حين أظهرت النتائج فروقاً بين تقديرات المعلمين لواقع العدالة التنظيمية في هذه المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً وإيجابية وقوية بين تقديرات المعلمين لواقع القيادة الرّيادية وتقديراتهم للعدالة التّنظيمية في المدارس الثانويّة الحكوميّة العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، في حين جاءت العلاقة الارتباطية بين القيادة الريادية والأداء الوظيفي للمعلمين دالة احصائياً وايجابية ومتوسطة.

أما النّتائج النّوعية، فقد أكّدت أهميّة القيادة الرّيادية في دعم العدالة التّنظيمية وتحفيز الأداء الوظيفي للمعلمين، مع الإشارة إلى تحديات تتعلق بنقص الموارد وضعف الدعم المؤسسي.

وفي ضوء النتائج الكمية والنوعية، إضافة الى الدراسات السابقة والاطار النظري قام الباحث ببناء أنموذج مقترح لتعزيز القيادة الرّيادية في المدارس الثّانوية الحكوميّة العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

وبناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة، فانّ الباحث يوصي بضرورة تبنّي الأنموذج المقترح من قبل الجهات ذات العلاقة بالتربية والتعليم في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وتطوير برامج تدريبيّة لتعزيز القيادة الرّيادية لدى المديرين، والعدالة التنظيمية بجميع أبعادها في هذه المدارس، ووضع آليّات شفافة لتقييم الأداء الوظيفي، وتوفير بيئة مدرسيّة محفزة تدعم العدالة التّنظيمية، والإبداع، وتستخدم التّكنولوجيا في الإدارة والتخطيط.

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية، الأداء الوظيفي، العدالة التنظيمية، منطقة الشمال، الخط الأخضر.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة

الإقرار ..... أ

الإهداء.....ب

الشكر والتقدير .....د

ملخص .....و

قائمة الجداول .....م

قائمة الأشكال ..... ق

قائمة الملحقات .....ر

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها 1

1.1 مقدمة 1

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها 8

3.1. فرضيات الدراسة 11

4.1. أهداف الدراسة 14

5.1 أهمية الدراسة 15

1.5.1. الأهمية النظرية 15

2.5.1 الأهمية التطبيقية 16

6.1. مصطلحات الدراسة 16

7.1. حدود الدراسة ومحدداتها 18

الفصل الثاني: الإطار النّظري والدراسات السّابقة 20
1.2. الإطار النّظري 20
1.1.2. القيادة الرياديّة 20
1.1.1.2. مفهوم القيادة 20
2.1.1.2. مفهوم الرّيادة 22
3.1.1.2. مفهوم القيادة الريادية 22
4.1.1.2. أهميّة القيادة الرياديّة 24
5.1.1.2. عناصر القيادة الرياديّة 25
6.1.1.2. أبعاد القيادة الرياديّة 26
7.1.1.2. خصائص الرّيادة 28
8.1.1.2. خصائص القائد الريادي 28
9.1.1.2 الأسس النّظرية للقيادة الرياديّة 29
10.1.1.2. القيادة الرياديّة في المؤسسات التربويّة 32
11.1.1.2. بناء القدرات الرياديّة 34
12.1.1.2. أهميّة الريادة للمؤسسات 34
13.1.1.2. الأنماط الرياديّة 35
14.1.1.2. العوامل المؤثرة في تطور وبناء القدرات الرياديّة 36
2.1.2. العدالة التّنظيمية 36
1.2.1.2. نشأة مفهوم العدالة التّنظيمية 37
1.2.1.2. مفهوم العدل 38

1.2.1.2. مفهوم العدالة التنظيمية 38
1.2.1.2. العدالة التّنظيمية في الفكر الإداري 39
5.2.1.2. خصائص العدالة التنظيمية..... 41
6.2.1.2 أبعاد العدالة التّنظيمية 42
1.2.1.2. علاقة أبعاد العدالة التنظيمية ببعضها 44
3.2.1.2. مبادئ العدالة التّنظيمية 46
4.2.1.2. أهمية العدالة التّنظيمية..... 48
1.2.1.2. التّأثيرات الجوهريّة لأبعاد العدالة التّنظيمية 49
2.2.1.2. نظريات العدالة التّنظيمية..... 49
7.2.1.2. العدالة التّنظيمية في المؤسسات التربويّة 51
3.1.2 الأداء الوظيفي 52
1.3.1.2 مفهوم الأداء الوظيفي 52
2.3.1.2 أبعاد الأداء الوظيفي 54
3.3.1.2 عناصر الأداء الوظيفي 55
4.3.1.2.إدارة وتقييم الأداء الوظيفي 57
5.3.1.2 معايير الأداء الوظيفي 58
6.3.1.2 مؤشرات الأداء الوظيفي..... 59
7.3.1.2 العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي..... 61
4.1.2. العلاقة بين القيادة الريادية والعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي 63
2.2. الدراسات السابقة 65

1.2.2. الدراسات المتعلقة بالقيادة الريادية لدى مديري المدارس..... 65

2.2.2. الدراسات المتعلقة بالعدالة التّنظيمية 73

3.2.2. الدراسات المتعلقة بالأداء الوظيفي..... 78

5.2. 2 التعقيب على الدراسات السابقة 86

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات..... 88

1.3. منهجية الدراسة 88

2.3. مجتمع الدراسة 88

3.3. عيّنة الدراسة 89

4.3.أداتا الدّراسة 90

1.4.3. بناء أداتي الدراسة 90

5.3. متغيرات الدراسة..... 97

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة 98

7.3. المعالجات الإحصائية 100

الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... 101

1.4 النّتائج الكميّة (نتائج الاستبانة) 101

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟" 110

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما واقع العدالة التّنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟"..... 115

4.4 نتائج السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟ 122

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص). 128

6.4 النّتائج الكيفيّة (نتائج أسئلة المقابلة) 144

7.4 الأنموذج المقترح 171

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات 184

1.5 مناقشة النتائج الكمية 184

2.5 مناقشة النتائج النوعية (نتائج أسئلة المقابلة): 235

3.5 الأنموذج المقترحً 261

توصيات الدراسة: 263

المراجع 265

الملحقات 274

Abstract 303

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها	88
جدول (2.3):	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها	89
جدول (3.3) :	معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمحور	92
جدول (4.3):	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة	94
جدول (1.4):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً	101
جدول (2.4):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الرؤية الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	105
جدول (3.4):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	106
جدول (4.4):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المخاطرة المحسوبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	108
جدول (5.4):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال	109

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 110

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً..... 112

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المتابعة والتقييم مرتبة تنازلياً..... 113

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط الصفي مرتبة تنازلياً..... 114

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 116

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال العدالة التفاعلية 117

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال العدالة التقييمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 119

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال العدالة التوزيعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 120

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العدالة الإجرائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 121

جدول (15.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير الجنس 123

جدول (16.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمجالات واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير المؤهل العلمي 124

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير سنوات الخبرة 125

جدول (18.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)للفروق بين تقديرات المعلمين لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر والدرجة الكلية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة 126

جدول (19.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات المعلمين لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير التخصص 127

جدول (20.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير الجنس 129

جدول (21.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي 130

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة 131

جدول (23.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق بين تقديرات المعلمين لمستوى الأداء الوظيفي لديهم تبعًا للمتغير سنوات الخبرة في التعليم..... 132

جدول (24.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير التخصص.. 133

جدول (25.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير الجنس 134

جدول (26.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير المؤهل العلمي..... 135

جدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للعدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير سنوات الخبرة 136

جدول (28.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)للفروق بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة..... 137

جدول (29.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة 138

جدول (30.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير التخصص 140

جدول (31.4): معاملات ارتباط بيرسون (**Pearson**)بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لواقع العدالة التنظيمية في هذه المدارس..... 141

جدول (32.4): معاملات ارتباط بيرسون (**Pearson**) بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي. 143

جدول (33.4): الثيمات (**themes**) الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج كيفية إلهام وتحفيز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتحقيق أهدافها خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 145

جدول (34.4): الثيمات (**themes**) الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج كيفية تشجيع ثقافة الإبداع لدى المعلمين والطلبة لتجويد التعليم في ظل المخاطر المحيطة خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 149

جدول (35.4): الثيمات **(themes)**، الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج المعايير التي يتم من خلالها تقييم أداء المعلمين والعاملين في المدرسة ضمن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 153

الجدول (36.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج التحديات الرئيسية التي تواجه مدير المدرسة الثانوية خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 156

الجدول (37.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج استراتيجيات ضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 158

الجدول (38.4) الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج الآليات ضمان حصول الطلبة على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 162

جدول (39.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج المتعلقة بالمعايير التي يعتمد عليها مدير المدرسة لضمان تقييم أداء المعلمين بشكل عادل وشامل خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 165

جدول (40.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج كيفية خلق بيئة تعليمية عادلة لجميع عناصر المجتمع المدرسي خلال المقابلة مرتبة تنازليًا 168

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة

الشكل رقم (1.4) مخطط توضيحي للأنموذج المقترح..... 183

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
الملحق الأول (1):	الاستبانة بصورتها الأولية	274
الملحق الثاني (2):	قائمة بأسماء محكمين أداة الدراسة (الاستبانة).....	284
الملحق الثالث (3):	الاستبانة بعد التحكيم	285
الملحق الرابع (4):	الصحيفة الأولية لأسئلة المقابلة.....	294
الملحق الخامس (5):	أسماء الأساتذة المحكمين لأسئلة المقابلة	297
الملحق السادس (6):	الصحيفة النهائية لأسئلة المقابلة بعد التحكيم.....	298
الملحق السابع (7):	أسماء الأساتذة المحكمين للأنموذج المقترح.....	301
الملحق الثامن (8):	كتاب تسهيل المهمة البحثية.....	302

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

يؤدي التّعليم دورًا رئيسًا في عمليات التّنميّة والنّهوض بالمجتمع ومواجهة مشكلاته، ويقع على عاتق التّعليم في المؤسسات التّربوية مسؤوليّة كبيرة في إعداد جيل قادرٍ على مواجهة تلك المشكلات ومواكبة التطورات العلميّة والتكنولوجيّة، ومن أهم المتغيرات التي يمكن لها توجيه التعليم نحو الجودة والتميز في المدارس، تأتي القيادة المدرسية الناجحة والتي تمثل عصب التغيير وبوصلة التحديث في كل المؤسسات وبخاصة مؤسسات التعليم.

إنّ إدارة المدرسة لهي كيان العملية التّعليمية وسر إبداعها وتميّزها، كما أنّها أداه للتّغيير وأهم مقومات النجاح، وليست جهة إدارية تهتم بإنجاز العمل الإداري فحسب، بل انّها تهتم أيضاً بتطوير أداء جميع العاملين في العملية التّعليمية التّعلمية (عطوي، 2015). وفي هذا يؤكد علي (2017) أن نجاح العمل المؤسسي يرتكز على نجاح إداراتها، إذ تُعد الإدارة المدرسيّة وما تقوم به من أنشطة وعمليات إدارية تنعكس على الطلبة والعاملين في المدرسة، كما تتوقف نجاح الإدارة المدرسية على نجاح قائدها.

ولعلّ أهميّة القيادة المدرسيّة تأتي من أهميّة دورها في رفع المستوى المهني للمعلم، ربط المدرسة بالمجتمع، وتوفير برامج التّنمية المهنيّة لرفع كفاءة المعلم، كما تسعى إلى الاهتمام بآراء المعلمين والطلبة، وعليه فانّ أهمية القيادة المدرسية في منظومة العمل المدرسي كانت من أهم العناصر التي استهدفتها مشاريع التطوير ورؤى التحديث الإداري (خليفات،2019).

ومما لا شك فيه أن الطرق والأساليب التي يتبعها مديرو المدارس في إدارة أعضاء المجتمع المدرسي وتوجيههم بما يتفق مع سياسات المدرسة هي من اجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، اذ تُعدّ مداخل القيادة من المجالات التي أخذت اهتماما كبيرًا من الباحثين، حيث

تسعى المداخل المعاصرة لتحديث القيادة المدرسيّة بما يتناغم مع تحوّلات العصر، ومن تلك المداخل القيادة الرّيادية (كنعان، 2021)

وتُعد القيادة الرّيادية من أهم الموضوعات تأثيرًا في علم الإدارة، فقد بدأ مفهوم القيادة الرّيادية في الظهور نتيجة لتعرض المؤسسات إلى مجموعة تغيّرات في المجالات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة، ولكي تحقق المؤسسات الرياديّة أهدافها كان لابد أن تتفق مع معايير المجتمع (عبوي، 2018).

لقد ظهرت القيادة الرياديّة في ضوء ظهور المؤسسات الرياديّة، وعليه فقد باتت هذه القيادة من النّظريات الأكثر حداثة في القرن الحادي والعشرين، وتأتي أهميتها في كونها قادرة على القيام بعمليات التّرتيب والتّنسيق بين العناصر المختلفة من اجل وصول المؤسسة إلى التّكامل بين مدخلات العمليّة الإداريّة على الجانبين الاقتصادي والتّربوي، كما أن القيادة الرياديّة مهمة للمؤسسات بشكل عام وأحد مكونات عملية التطوير، وتتضاعف أهميتها في المؤسسات التربوية .(Akmaliah, Pihie & Asimiran, 2014)

وإذا ما تطرّقنا الى أهميّة القيادة الرياديّة فإننا نراها تبرز في اهتمامها بإيجاد رؤية مستقبليّة، لأنها تمثّل إحدى المهارات التي يتمتّع بها القائد الرياديّ، فضلاً عن العديد من الصّفات والمهارات الشّخصيّة الأخرى التي تؤثر في الآخرين، وتجعلهم يشاركون في تحقيق رؤيته وعمله، والتي يتخذ في سبيل تحقيقها العديد من الاستراتيجيات لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات، ومن هنا فالقيادة الرياديّة قيادة سبّاقة ومبدعة، تحمل في آن واحد الابتكار والمخاطرة، وتركّز بشكل أساسي على الإبداع .(Tong, 2020)

انّ القيادة الرياديّة تُسهم في رفع كفاءة مؤسسات التّعليم، استثمار الموارد البشريّة والماديّة، استثمار الفرص والميل إلى المخاطرة وتقديم تعليم عالي الجودة، إذ تحظى تلك بأهميّة

كبيرة، ويسعى هذا النوع من القيادة إلى إحداث تغيّرات في أداء المؤسسات وقابليتها للتطبيق بما في ذلك المؤسسات التّعليميّة(Balasi, Iordanidis & Tsakiridou, 2023).

أضف الى ذلك أنّ هناك العديد من العوامل التّنظيمية التي تؤثر في سلوك المعلمين ومن ذلك إدراكهم للعدالة الّتنظيمية، والإنصاف في الواجبات والحقوق، إذ يشكل ذلك أهميّة كبيرة في خلق بيئة عمل مريحة ومحببة، والتي تساعد في توفير مناخ صحيّ بين المعلمين بالمدرسة، الامر الذي يُسهم في ولائهم لمهنتهم وزيادة دافعيّتهم نحو العمل (العمايرة، 2019).

تجدر الإشارة الى وجود دور كبير للعدالة التّنظيمية في تنمية الموارد البشرية وحسن أدائها، وذلك لأنها تشغل دور مهم في تشجيع المرؤوسين على تحسين أدائهم، وزيادة دافعيتهم نحو العمل، نظرًا لشعورهم بالمساواة والإنصاف على حد سواء (القريوتي، 2018).

وعليه فانّ الباحث يرى أنّ العدالة التّنظيميّة تشكّل أداة إداريّة فعّالة، التي تعتمد عليها المؤسسات التّربوية بُغية التّحول من وضعيّة التّركيز على الكم إلى التّركيز على الكيف، والتركيز على المعرفة التي تستند إلى الابتكار وخلق الأفكار ومشاركتها، كونها توفّر الفرصة لبناء جسور الثّقة والانفتاح بين المعلمين من جهة ومديري المدارس من جهة أخرى.

كما تُعدّ العدالة التّنظيميّة مطلبًا ضروريًّا بالمؤسسات التّربوية، لما لها من تأثير فاعل على تحقيق الرّضا الوظيفي للمعلمين، وتعتبر عنصرًا فاعلاً في تنمية ولاء المعلمين، أضف الى مساهمتها في زيادة ثقتهم في رؤسائهم، الأمر الذي يُسهم في زيادة إنتاجيّة المعلمين، رفع كفاءة العمل والعاملين داخل المدرسة، وفي هذا السّياق يشير عبوي (2018) إلى أن ارتفاع إحساس العاملين بالعدالة يؤدي إلى زيادة ثقتهم في إدارة المنظّمة وزيادة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم، وما يعنيه ذلك من ارتقاء سلوكيّات الأفراد بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة ومن ثم الوثوق في المنظّمة.

ولعل أهميّة العدالة التنظيمية تكمن في خلق الروابط الإيجابيّة التي تدفع العاملين إلى مزيد من الكفاءة والإنتاجيّة، إذ أنّ العدالة التّنظيمية تصب في المسعى العلمي لردم الفجوة الحاصلة بين أهداف الأعضاء وأهداف المؤسسة، ومن ثم خلق الروابط الدافعة إلى إيجاد سبل ووسائل تكفل للأجهزة الإدارية إشاعة مناخ تنظيميّ يتعامل معه العاملون في المؤسسات الإداريّة، من منطلق كون العدالة التّنظيميّة مؤشرًا يتضمن تفسير قيم كثيرة ومتعددة من جوانب العمل والسلوك التّنظيميّ (السكارنة، 2020)

وتنطلق أهميّة العدالة التّنظيميّة في الإدارة التّربويّة لكونها من أهم المتغيّرات الإداريّة المتعلّقة برأس المال البشري، وأسلوب توزيع المهمات والاستحقاقات المتمثّلة بالثّواب والعقاب على الأداء والإنجاز، والتي تؤثر على كفاءة الأداء الوظيفيّ للعاملين في المدرسة (عليمات، 2017).

وبناءً على ما ذُكر آنفًا يتضح أنّ العدالة التّنظيميّة تعدّ محددًا للسلوك الإنساني في المؤسسات التّعليمية، وله تأثيره الكبير فيها، فإدراك المعلمين لتحقيق العدالة التنظيمية على نحو يدفعهم إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف، كما أن إدراك المعلمين عدم تحقيق العدالة والإنصاف يكبحهم عن العمل ويجعلهم يتقاعسون عن أداء واجباتهم المهنيّة على الوجه الأمثل، ويؤدّي ذلك إلى انعدام الثّقة والتّعاون، مما قد يؤثر سلباً على جودة سير العمل داخل المدرسة (Burns, Travis & Michael, 2013).

ويُشير كل من المرزوقي والدباء(2022) الى انّ درجة إدراك المعلمين للعدالة التّنظيميّة تؤثر على ولائهم، إذ أن التزام المدير بواجبات مهنته، اهتمامه بالعاملين معه عند التعامل معهم، توفير أسس العدل والمساواة بين الجميع، ينعكس إيجابًا على مدى حرصهم على البقاء بالمدرسة، الاهتمام بتحقيق أهدافها، ويمتد الأثر على السلوك التّنظيميّ للمعلمين.

انّ القيمة الحقيقيّة للمنظمات تتجلى من خلال قدرة إدارتها وتوجيهات قادتها على تحقيق متطلبات العدالة التّنظيميّة، فإذا ساد الاهتمام بمفهوم العدالة التّنظيميّة، فإن ذلك يُعد أحد المتغيّرات التّنظيميّة المهمة المؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب، وعلى أداء المؤسسة من جانب آخر (السكارنة، 2020).

وللأداء الوظيفي مكانة خاصة داخل أي مؤسسة تعليميّة بوصفه الناتج النّهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة التّعليمية والدولة، بيدَ أنّ المؤسسة التّعليميّة تكون أكثر استقرارًا وأطول بقاء حين يكون أداء المعلمين أداء متميّزًا، ومن ثم يمكن القول بأن الأداء الوظيفيّ ما هو الا محصلة التّفاعل بين عوامل ثلاثة: الدافعيّة الفرديّة، بيئة العمل، والمقدرة على إنجاز العمل.(Abwalla, 2014)

وقد اشارت دراسات عدّة الى انّ الأداء الوظيفي يُعدّ من أهم الرّكائز التي يتم الاعتماد عليها في معرفة مدى انسجام المعلم مع ما يقوم به من عمل، ومدى حاجته للتّطوير والتّجديد، كونه يوضح مدى قصوره في عمله، وواجبه الوظيفيّ، وهو في نفس الوقت يمثّل أداة الاصلاح والتّجديد، ويعدّ من الموضوعات الأساسيّة في نظريات علم السلوك الانساني بشكل عام، والعمل التّربوي بشكل خاص، لما له من أهميّة كبيرة في تحقيق أهداف المؤسسات التّربويّة بدقّه، وفاعليّة، وكفاءة(نشوان ونشوان،2011).

إن الأداء الوظيفيّ الجيّد ما هو الا نتاج جهد المعلم، سواء كان هذا الجهد فكريًّا أم سلوكيًّا، وسواء قام ببذله فردًا أم جماعة، من أجل إنجاز عمل معيّن، ولتحقيق أهداف معدّة لاستثمار الموارد المتاحة بالمؤسسة لتحقيق انتاجيّة عالية، ومنح المؤسسة مكانتها التّنافسيّة، ويضمن لها البقاء والتّميّز باستمرار (عليمات، 2017).

ويتفق في ذلك كل من علماء التّربيّة والمهتمّون بشؤونها على أهميّة دور المعلم وعظم تأثيره في إنجاح المنظومة التّربوية؛ ذلك ان المعلم هو أحد أهم المدخلات البشريّة في هذه المنظومة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو محورها وقائدها، والعنصر الفعّال والمؤثّر في جميع مدخلات النّظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافها على نحو أفضل وبكفاءة عالية، وبوعي المعلم وإدراكه لمسؤولياته يستطيع "خلق رأس المال الذهنيّ لدى المتعلمين الذين أصبحوا اليوم يسهمون بالجزء الأكبر من التّقدم العلمي والتّكنولوجي والتّطور الحضاريّ، وبالتالي فبمقدار كفاية المعلم وجودة أدائه التّدريسيّ يكون صلاح التّعليم وجودته، ومن ثمّ الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة نحو تحقيق الأهداف المرجوة(علي، 2017).

يحتاج المعلمون إلى المزيد من الاهتمام في كافة الجوانب الماديّة والمعنويّة التي تساعدهم للقيام بدورهم الكبير اتجاه الطّلبة والمدرسة والمجتمع، ومن هنا يكمن دور الإدارة التّعليميّة والإدارة المدرسيّة في توفير كافة الخدمات الماديّة التي يحتاجها المعلمون، والتي تُعدّ من أهم العوامل التي يشعر المعلمون من خلالها بتوفر عنصر الأمن والأمان، الروح المعنويّة والطمأنينة، وتزيد دافعيّتهم نحو تحسين أدائهم الوظيفيّ، وتشجعهم على المزيد من العطاء والجهد، أما الجوانب المعنويّة فيجب أن تركّز على تحسين نموهم الإداريّ المهنيّ في عمليّة التّعليم والتّعلم؛ من خلال التّدريب المستمر أثناء الخدمة؛ لتدعيم وتوليد مهارات تعليميّة في كافة المجالات، تزيد من فعّاليتهم الأدائيّة، وهذا يتطلب توفير مناخ تنظيميّ مدرسيّ مناسب وهذا يرتبط بنمط القيادة التي يتبعه مديرو المدارس في تنفيذ مهماتهم الإداريّة والفنيّة والاجتماعيّة بالمدرسة (نشوان ونشوان، 2011).

انّ زيادة فاعليّة الأداء الوظيفيّ للعاملين تشكّل هدفًا رئيسًا لإدارات المؤسسات بغض النّظر عن حجمها وطبيعة عملها، ذلك انّ المؤسسة تعمل على تسخير كل ما تمتلك من وسائل

وامكانيّات لتحقيق النّجاح واستمراريته، والتي تتمثل في وسائل الدّعم الماديّ، المكافآت الماليّة والمعنويّة، وتحسين ظروف العمل المختلفة بما يحفز العاملين لأداء أعمالهم، وفي كثير من الأحيان يكون للخطأ الصّغير في الأداء تأثير متفاوت على نوعيّة العمل، وبما أن أداء الفرد يُعدّ الرّكيزة الأساسيّة للأداء الفاعل في المؤسسة ككل، فإن ذلك يفرض حتميّة تحفيز العاملين، تشجيعهم، ورفع مقدراتهم وامكانياتهم، بما يكفل أداء العمل بفاعليّة من اجل الوصول إلى أعلى مستويات الأداء المتضمن عنصرين هما: الرغبة والمقدرة (السكارنة، 2020).

وتجدر الإشارة الى انّ النّظام التّعليمي داخل الخط الأخضر في مراحل تغيّر دائم؛ بسبب عوامل عديدة، منها: المناهج المدرسيّة، التّحديّات الاجتماعيّة والفكريّة التي تؤثر على أداء المعلمين، والتّغيير من وزارة التّربية والتّعليم نفسها، كما أنّ الإصلاحات في التّعليم تأثّرت بعوامل سياسيّة واقتصاديّة وليس من عمليات داخل الجهاز التّعليمي فحسب، حيث انّ عدم الاستقرار السّياسيّ أدى إلى ضعف الجهاز التّعليميّ، ونقص الميزانيات المخصصة للتعّليم، ووجود قصور في التّعليم والأداء المدرسيّ (العمور، 2018).

وبناء على ما سبق وذُكر، نرى أنّ جهود الباحثين والدّراسات قد انصبّت على اختبار العلاقة بين القيادة الرّياديّة والأداء الوظيفيّ للعاملين، مؤكّدة الدّور المهم للقيادة الرّياديّة في أداء المؤسسات بشكل عام، ما جعلهم يتوجهون نحو دراسة هذه العلاقة الفاعلة من زوايا عديدة، وذلك نظرًا للثّراء والتّطور اللامحدود الذي تحققه وتعود به على بيئة العمل بشكل عام، وفي البيئة التّعليميّة بشكل خاص، ومن هنا برزت الحاجة إلى تعرّف القيادة الرّياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكوميّة العربيّة في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر والتّطرق الى علاقتها بالعدالة التّنظيميّة والأداء الوظيفيّ للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، فضلاً عن وضع أنموذج مقترح لسد الفجوة بين واقع القيادة الرّياديّة لدى مديري المدارس والمأمول.

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه المؤسسات التّربوية تحديّات كبيرة سواء كانت داخليّة، وأخرى خارجيّة، متمثلة في ضعف العلاقة بين مخرجات التّعليم وسوق العمل، ضعف الكفاءة الدّاخليّة، ضعف المخصصات الماليّة، النقص في الكفاءات البشريّة، ضعف الموارد ومصادر المعلومات، التّغيير المستمر في القيادات، وضعف الوسائل والأدوات والأجهزة المساعدة (القحطاني، 2016). ومما لا شك فيه انّ تلك التحديّات قد أحدثت منافسة شديدة بين تلك المؤسسات، بالإضافة إلى التّطورات التّكنولوجيّة والثورة المعرفيّة في كافة المجالات، والتي بدورها أدّت إلى وجوب نقلة نوعيّة في توجيه وقيادة المؤسسات التّربويّة والعمليّة التّربويّة برمتها، وبالتّالي بات على قادة تلك المؤسسات مواكبة هذه التّحديّات، واتخاذ سلوكيّات قياديّة رياديّة، لكي تبقى في الدّائرة التّنافسيّة.

وبما انّ المدرسة تُعدّ من أهم المؤسسات التّربويّة، وانّ المرحلة الثانويّة خاصة تُعدّ من أهم المراحل الدراسيّة التي تحتاج اهتمام كبير من جميع أفراد المجتمع المدرسيّ، أضف الى انّه يقع على عاتق المدير مسؤولية كبيرة في هذا الأمر، ولكي يكون المدير قادرًا على تحمل هذه المسؤولية ومواكبة متغيرات العصر بأسلوب مبتكر غير تقليديّ، كان لابد من تطوير مستوى أداء مديري المدارس في ضوء مدخل القيادة الرّياديّة. وفي هذا السياق تُعد القيادة المدرسيّة أيضًا من أهم أسس النّهوض بالعمل التّربوي وتطوير العمليّة التّعليميّة، وذلك من خلال متابعة كل ما هو جديد في الفكر الإداري، قبول التّغيرات في المجال التّربوي مثل الاهتمام بالكيف لا الكم، ومن الاستقلاليّة للاهتمام المتبادل، ومن الوحدة الى التّنوّع، ومن السلطة إلى التّشارك الحقيقي ما بين أفراد النّظام التّربوي والمجتمع المدرسي، التّكيّف مع التّطورات المستقبليّة، تلبية حاجات المجتمعات المتطوّرة والمتجددة، الإلمام بالمهارات اللازمة لحل المشكلات التّربوية وكيفيّة التغلّب عليها، وإنتاج أجيال قادرة على حل المشكلات بشكل إبداعي وفعال.

وقد بيّنت العديد من الدّراسات كدراسات خليفات (2021)، والمذن (2021)، والزهراني (2022) إلى أن العديد من المؤسسات التّعليميّة على مستوى العالم تسعى إلى بذل مزيدًا من الجهود لتطوير أداء القيادات، إلا أنّ هناك بعض المشكلات التي تواجه تطبيق القيادة الرّياديّة، كغياب الكفاءات القياديّة المبدعة، وإتباع الأساليب التّقليديّة في إدارة المؤسسات التّعليميّة، وضعف الأداء الإداريّ، وقلة الاهتمام بالجانب الإبداعيّ والابتكاريّ بوصفه أحد أبعاد القيادة الرّياديّة.

فيما أشارت دراسة العثامنة (2022) إلى أن المعلمين داخل الخط الأخضر يعانون من القيود والظّروف الصّعبة التي يعاني منها التّعليم العربي نتيجة الظّروف السّياسيّة المحيطة بهم، وتواجه المدارس العربيّة تحديّات كثيرة، كضعف الإمكانيّات، واكتظاظ الصّفوف، وتسرب الطّلبة، والعديد من التّحديّات الأخرى التي تؤثر في مستوى الأداء الوظيفيّ لدى المعلمين، ويبذل أولئك المعلمون جهودًا كبيرة في سبيل التّأقلم مع التّحديّات، ومجابهتها، والتّغلب عليها، وذلك بتضافر الجهود مع الإدارات في ضوء الإمكانات المتاحة، وضمن الضوابط الرّسميّة.

كما بيّنت العديد من الدّراسات كدراستي النّادي(2021)، وقزامل وعليمات وحجازي(2021) أهميّة ممارسة مديري المدارس للعدالة التّنظيميّة وتأثيره على العديد من المتغيّرات التّنظيميّة المتعلقة بالمعلمين مثل الولاء التّنظيميّ والرّضا الوظيفيّ والروح المعنويّة، مما يؤثر على فاعليّة الأداء الإداري والتّربوي في المدارس.

وبالرغم من تعدّد الدّراسات التي بحثت في موضوعي الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس، والعدالة التّنظيميّة في المدارس إلا أنه – في حدود علم الباحث– لا توجد دراسات تطرقت لموضوع القيادة الرّياديّة لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة العربيّة في منطقة الشمال

داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

ومن خلال عمل الباحث في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر ومواكبته للظروف التي تعيشها تلك المدارس، واطلاعه على الجهود الكبيرة، والأساليب القياديّة التي يمارسها مديرو المدارس في مدارسهم بهدف التّغلب على تلك الظروف، فقد تبلورت لديه فكرة إجراء هذه الدّراسة التي بحثت في القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة العربيّة في منطقة الشّمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ووضع أنموذج مقترح لسد الفجوة بين واقع القيادة الرّياديّة لدى مديري المدارس والمأمول.

وتبلورت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة العربيّة في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

ويتفرع عنه كل من الأسئلة الفرعيّة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: ما واقع العدالة التّنظيميّة في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكوميّة العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التّخصص)؟

السؤال الخامس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي باختلاف متغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

السؤال السادس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التّنظيميّة في مدارسهم باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

السؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم للعدالة التنظيمية في هذه المدارس وأدائهم الوظيفي؟

السؤال الثامن، سؤال المقابلة الرئيس: كيف يمكن تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين والعدالة التنظيمية في المدرسة في ظل مفهوم القيادة الريادية؟

السؤال التاسع: ما الأنموذج المقترح لتعزيز القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في ضوء علاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين؟

3.1. **فرضيات الدراسة**

استناداً إلى أسئلة الدّراسة، فإنّ هذه الدّراسة تسعى إلى فحص الفرضيّات الصّفريّة الآتية:

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال الرابع:

الفرضـية الأولـى: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر الجنس.

الفرضـية الثانيـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

الفرضـية الثالثـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضـية الرابعـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر التّخصص.

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال الخامس:

الفرضـية الخامسـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات معلمـي المدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة في منطقـة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر الجنس.

الفرضـية السادسـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات معلمـي المدارس الثانويّـة الحكوميـة العربيـة في منطقـة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

الفرضـية السـابعة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات معلمـي المـدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضـية الثامنـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات معلمـي المـدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر التّخصص.

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال السادس:

الفرضـية التاسـعة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات معلمـي المـدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغيّر الجنس.

الفرضـية العاشـرة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسطات تقديرات معلمـي المـدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارهم تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمـي المـدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمـي المـدارس الثانويـة الحكوميـة العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغيّر التّخصص.

الفرضيتان الصّفريتان المنبثقتان عن السؤال السابع:

الفرضـية الثالثـة عشـرة: لا توجـد علاقـة ارتباطيـة ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلمي المدارس الثانويّة الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الرياديّة لدى مديريهم وتقديراتهم للعدالة التّنظيميّة في هذه المدارس.

الفرضـية الرابعـة عشـرة: لا توجـد علاقـة ارتباطيـة ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي.

4.1. أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
2. تقصي الفروق بين استجابات عيّنة الدراسة للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
3. التّعرف إلى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
4. تقصي الفروق في استجابات عيّنة الدراسة للأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
5. التعرف إلى العدالة التّنظيميّة في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

6. تقصي الفروق بين استجابات عيّنة الدراسة للعدالة التّنظيميّة في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
7. تقصي وجود علاقة ارتباطيّة بين القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر والعدالة التّنظيميّة والأداء الوظيفي للمعلمين.
8. بناء أنموذج مقترح لسد الفجوة بين واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس والمأمول.

5.1 أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدّراسة من الآتي:

1.5.1. الأهمية النظرية:

- تستمد هذه الدّراسة أهميّتها من أهميّة المتغيّرات التي تناولتها، إذ تعد من أهم الموضوعات التي تحظى باهتمام الباحثين على مدار السنوات السابقة، إذ تعتني بموضوعات القيادة الرياديّة، والأداء الوظيفي للمعلمين، والعدالة التنظيمية في المدارس.
- تنبع أهميّة الدراسة أيضًا من كونها تتناول مفهوم القيادة الرياديّة بوصفه أسلوبًا قياديًا يؤثر في رفع كفاءة العمل الإداري، وتطوير أداء المعلمين وجعل العملية التعليمية أكثر حيوية من خلال ما تقدمه القيادة الريادية من إمكانيات متاحه.
- تقديم إطار نظري لموضوعات البحث (القيادة الرياديّة، الأداء الوظيفي، والعدالة التّنظيميّة) من خلال إسهامات الكتاب والباحثين والنّتاجات الفكريّة في هذا المجال.
- تكتسب الدّراسة أهميّة خاصة على المستوى النظري نتيجة لندرة الأبحاث المنشورة فيها، لذلك تُعد هذه الدّراسة من الدراسات القلائل داخل الخط الأخضر حسب علم الباحث.

2.5.1 الأهمية التطبيقية:

- الافادة من نتائج هذه الدّراسة لواضعي السياسات التربويّة والتّعليمية ومتخذي القرار، لاتخاذ الإجراءات والقرارات اللازمة لتغيير أساليب القيادة التّقليديّة، وتبنّي الممارسات والأساليب القياديّة المعاصرة التي تساعد على رفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.
- الإسهام في توجيه أنظار القائمين على التّخطيط إلى تصميم البرامج التّدريبية وعقد الدورات التي تسهم في زيادة المهارات والمقدرات لدى المديرين المدارس لممارسة القيادة الرّياديّة، والتّعرف إلى آليّات تعزيزها وتنميتها، وإيجاد الحلول للعقبات التي قد تواجه تطبيقها.
- الإسهام في التّوصل إلى المزيد من الفهم لطبيعة العلاقة بين القيادة الرياديّة والعدالة التّنظيميّة والأداء الوظيفي للمعلمين.
- بناء أنموذج مقترح لسد الفجوة بين واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس والمأمول من خلال نتائج الدّراسة الحالية.
- إفادة الباحثين التّربويين لإجراء المزيد من البحوث المستقبليّة في هذا المجال.

6.1. مصطلحات الدراسة

اشتملت الدّراسة الحاليّة على مجموعة من التّعريفات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً كالآتي:

القيادة الرياديّة اصطلاحا: امتلاك رؤية واضحة، والمقدرة على إيصالها لفريق العمل، لإشراكهم في عملية التّعرف إلى الفرص الجديدة، وتوظيف عملية الإبداع التي تتضمن قدرًا من المخاطرة لغرض تعقب أو استثمار هذه الفرص وتطويرها، والاستفادة منها من أجل الحصول على ميزة تنافسيّة (Roomi & Harrison, 2011 : 4).

ويُعرف الباحث القيادة الرياديّة إجرائيًا: في هذه الدراسة بأنّها القيادة التي يمارسها مدير المدرسة الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر التي تجمع الإبداع والاستباقيّة في جميع المهمات الإداريّة والفنيّة ضمن رؤية استراتيجيّة محدّدة، وامتلاك المقدرة على تحمُّل المخاطر للنهوض بالمدرسة وتحقيق أهدافها المرغوبة، وتُقاس القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من خلال استجابات عيّنة الدراسة على الاستبانة التي تم تطويرها لأغراض الدراسة.

الأداء الوظيفي اصطلاحا: "ما يضطلع به الفرد من أدوار، وما تنطوي عليه هذه الأدوار من ممارسات وأفعال وأنشطة للقيام بالأداء المتوقع في مجال ما شريطة توفير المتطلبات اللازمة لإنجاز العمل بكفاءة، ومن ثم تحقيق الأهداف" (الصيرفي،67 :2015)

ويُعرف الباحث الأداء الوظيفي اجرائيا: بأنه النّشاط الذي بموجبه يتمكّن المعلم في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من أنجاز المهمّات والأهداف والواجبات المخطّط لها بإتقان، وتنفيذها كما هو مرسوم لها بالوصف الوظيفي. ويُقاس الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من خلال استجابات عينة الدراسة على الاستبانة التي تم تطويرها لأغراض الدراسة.

العدالة التّنظيميّة اصطلاحا: "هي الطّريقة التي يحكم الفرد من خلالها على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين: الوظيفي والإنساني، وهو مفهوم نسبي يتحدد في ضوء ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعيّة المخرجات والإجراءات داخل المنظّمة" (القريوتي،48 :2018)

ويُعرف الباحث العدالة التّنظيميّة اجرائيا: بأنها درجة إدراك أفراد عيّنة الدّراسة وإحساسهم بالإنصاف والمساواة والاحترام والتّقدير، وحصولهم على ما يستحقون من عوائد ونواتج، والتّعامل

معهم بموضوعية في توزيع المهمات والتّكليفات وإجراءات العمل المختلفة وتحقيق مصالح كل الأفراد على حدٍ سواء. وتُقاس العدالة التّنظيميّة في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من خلال استجابات عيّنة الدّراسة على الاستبانة التي تم تطويرها لأغراض الدراسة.

منطقة الشمال :هي المنطقة الممتدة من هضبة الجولان إلى منطقة مرج ابن عامر.

الخط الاخضر اصطلاحا :الأراضي العربيّة التي أصبحت في نطاق دولة إسرائيل عام 1948م، والتي أصبح أهلها العرب جزءًا من تلك الدولة (عاصي، 2020: 8).

7.1. حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة وتعميماتها بالعوامل الآتية حيث ستجري في إطار الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيميّة والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- الحدود الزمانيّة: الفصل الثاني من العام الدراسي (2024-2023) .
- الحدود المكانيّة: المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، والتي تشمل المنطقة من هضبة الجولان إلى منطقة مرج ابن عامر.
- الحدود البشريّة: عيّنة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
- الحدود المفاهيميّة: اقتصرت الدراسة على مفاهيم القيادة الرياديّة، والأداء الوظيفي، والعدالة التّنظيميّة.

- تحددت نتائج هذه الدراسة بتمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وموضوعيّة استجابة أفراد عيّنة الدراسة عليها، والذين تم اختيارهم بالطريقة العنقوديّة العشوائيّة، ومصداقيّة التّحليل الإحصائي للبيانات، بالإضافة إلى محدد المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج النوعي والمنهج التطويري.

الفصل الثاني: الإطار النّظري والدراسات السّابقة

يقدّم هذا الفصل عرضًا للإطار النّظري والدّراسات السّابقة المتعلقة بموضوع الدّراسة، ففي الجزء الأوّل منه يتمّ عرض متغيّرات الدّراسة الرّئيسة، المتمثّلة في القيادة الرياديّة، والعدالة التّنظيميّة والأداء الوظيفي، أمّا الجزء الثّاني من الفصل، فيتمثّل بعرض الدّراسات السّابقة ذات الصلة بمتغيّرات الدراسة، إذ وزّعت بحسب متغيّرات الدّراسة، وتضمنّت دراسات عربيّة وأخرى أجنبيّة، وفي نهاية الفصل يتمّ التّعقيب عليها.

1.2. الإطار النّظري

تناول هذا الجزء الإطار النّظري لمفهوم القيادة الرياديّة، أهميتها وأبعادها، وخصائص القائد الرياديّ، كما تناول مفهوم العدالة التّنظيمية، أهميّتها، خصائصها وأبعادها، ومفهوم الأداء الوظيفيّ، معاييره، عناصره ومؤشراته.

1.1.2. القيادة الرياديّة

قبل التّعرف إلى مفهوم القيادة الرياديّة، من المهم أولاً التّعرف إلى مفهوم القيادة وكذلك مفهوم الرّيادة، وفيما يأتي تعريف لكل منهما.

1.1.1.2. مفهوم القيادة

القيادة في اللغة من الجذر اللغوي للفعل قاد، (قاد، يقود، قودًا)، والقيادة هي مهنة القائد (ابن منظور، 377:2003). والقيادة كما عرفها شارما (Sharma, 1982) بأنها مقدرة أو قابليّة القائد في التّأثير في الآخرين لأجل إنجاز الهدف في وقت معين. فيما عرفها ورن وفيوش (Wren& Voich, 1984) بأنّها مقدرة الشّخص على التّأثير في الآخرين لجعلهم يتعاونون ويسهمون في مواصلة تحقيق الأهداف التّنظيميّة، وقد أشار اليها ديفز ونيوستورم (Davis &

(Newstrom, 1989 بأنّها عمليّة التّفاعل بين القائد وتابعية، وبمقتضاها يقوم القائد بتشجيع ومساعدة التّابعين على العمل بحماس من أجل تحقيق الأهداف.

الا انّ غريب (172:1993)عرف القيادة بأنها " القدرة على التّأثير في الآخرين وإقناعهم بضرورة الإجماع والالتفات حول هدف أو أهداف معينة وحفزهم على تحقيقه". وتُعرّف بأنّها القدرة على التّأثير في أفعال واتّجاهات الأفراد والجماعات، من خلال بعض الوسائل مثل المهارة، المعرفة المتميّزة، الخبرة، وقوة الشّخصية (Raymond, 1999). وعرّفها ماهر (315:1999) بأنّها "نشاط متبادل يتم فيه التّأثير والتّأثر المتبادل بين القائد والتّابعين له في الجماعة". فيما عرّفها حافظ وسليمان (33:2000) أنّها "المقدرة على معاملة الطّبيعة البشريّة أو على التّأثير في السّلوك البشري لتوجيه جماعة من النّاس نحو هدف مشترك، بطريقة تضمن بها طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم". وعرّفها زهران (377:2000) بأنّها "دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد القائد أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة، ويتّسم هذا الدّور بأن من يقوم به يكون له القوة والتّأثير في الآخرين وفي توجيه سلوكهم لبلوغ هدف الجماعة".

وعرّف تونج (Tong, 2020: 2) القيادة بأنّها "عمليّة اجتماعيّة يسعى القائد من خلالها إلى التّأثير على تصرفات الأفراد لجعلهم ينفذون الأعمال المرغوبة ويتجنبون الأعمال غير المرغوبة برغبة وطواعية، وذلك بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة". وعرّفها كنعان (11:2021) بأنها "كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة، يرى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى لتحقيق مصالحها؛ عن طريق التّفكير والتّعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشريّة والإمكانيات الماديّة المتاحة".

ويستخلص الباحث من التّعريفات السّابقة بأن القيادة هي عملية التّأثير في الأفراد، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التّنظيميّة للمؤسسة.

2.1.1.2. مفهوم الرّيادة

الرّيادة لغويًا مشتقة من الأصل (روّد) وهي بمعنى راد الشيء أي طلبه، وراد الأرض تفقد ما حولها من المراعي والمياه هل هي صالحة أم لا، والرّائد هو الذي يرسل في التماس النُّجعة وطلب الكلأ" (ابن منظور، 18:72003).

أما الرّيادة، اصطلاحًا فهي تعني السعي نحو تحقيق فرصة ما، مدعمة بموارد محددة يمكن التّحكم بها، وعرفها السكارنة (2021:58) بأنّها "عملية إطلاق الطّاقات الكامنة للمبدعين، وتوفير العناصر الضّرورية التي تحفزهم على المبادرة والتّميز والإبداع في جميع المجالات المعرفيّة، وصقلها بالمهارات المناسبة، من أجل التّنمية المستدامة". كما عرّفها الصيرفي (47:2022) بأنها "القيام بأنشطة فريدة لتلبية احتياجات الأعمال والعملاء، من خلال اكتشاف الفرص واستغلالها بطريقة رشيدة، مع تحمل المخاطر لتحقيق الأرباح".

3.1.1.2. مفهوم القيادة الريادية

تُعرف القيادة الرياديّة بأنّها عملية التّأثير الإيجابي في العاملين، والقدرة على تسويق الخدمات والمنتجات والموارد، لصنع قيمة مضافة للمؤسسة (Fernald, Solomon, & Tarabishy, 2005) وتُعرّف بأنها امتلاك رؤية واضحة، والمقدرة على إيصالها لفريق العمل، لإشراكهم في عملية التّعرف إلى الفرص الجديدة، وتوظيف عمليّة الإبداع التي تتضمن قدرًا من المخاطرة لغرض تعقب أو استثمار هذه الفرص وتطويرها، والاستفادة منها من أجل الحصول على ميزة تنافسيّة (Roomi & Harrison, 2011). وعرفها جوسن وستيفنز (Goossen &

(Stevens, 2013 بأنها توجيه أعضاء المجموعة نحو تحقيق الأهداف التّنظيميّة المتضمنة الاعتراف بفرص تنظيم المشاريع واستثمارها.

وتُعرّف القيادة الرّياديّة بأنها المقدرة التّنافسيّة من خلال الابتكار والتّجديد وإنتاج البحوث الجديدة، والتّركيز على اداء العمل بطريقة صحيحة، وبأسلوب مثالي ومناسب من أول مرة، تجنبًا لضياع الموارد وتبديدها وسوء استثمارها (Renko, El Tarabishy, Carsrud & Brännback, 2015). فيما عرّفها ليتش وفولري(Leitch & Volery, 2017) بأنّها مجموعة من العمليّات المستمرة والتي تتضمن روح المبادرة والدّعوة إلى التّغيير، وقيادة الفرق والأفراد، واستكشاف الفرص واستثمارها، فضلًا عن تلبية احتياجات الأفراد، وزيادة التّفويض.

وعرّفها (اللوزي51:2017) بأنّها "عملية ديناميكية تقتضي وجود رؤية واضحة وتقديم ما هو جديد لحدوث التّغيير، وذلك من خلال تنفيذ أفكار جديدة وإيجاد حلول مبتكرة". كما تُعرف بأنها "نوع خاص من القيادة المتعلقة بالقيادات العصرية التي من الممكن توصيل مؤسساتها إلى مؤسسات رياديّة من خلال الرؤية الاستراتيجيّة الواضحة نحو المستقبل، وتحليل البيئة الخارجيّة وأيضًا المقدرة على الابتكار، والإبداع، وتحمل المسؤوليّة وأخذ المخاطر التي من الممكن أن تواجهها في المستقبل، إذ تتكامل هذه العوامل مع بعضها بعضًا"(حريم، 44:2019).

كما عرّف عبوي (29:2018) القيادة الرياديّة بأنّها "نمط قيادي له رؤية رياديّة يتم ترجمتها إلى سيناريوهات مستقبليّة لتحقيق قيمة استراتيجيّة للمؤسسة". وقد عرّفها بني حمدان وإدريس (45:2019) بأنّها "نمط مختلف من أنماط القيادة، تهتم بالتّعامل مع التّحديات والصّعوبات المختلفة، وتستخدم في تحسين مستوى الأداء داخل المؤسسة".

فيما أشار (عبد المحسن33: 2019) الى القيادة الرياديّة بأنّها "الدّائرة المستمرة للتّعليم والعمل، من خلال فهم القادة الرياديّون لأنفسهم وللبيئة المحيطة بهم، الأمر الذي يترتب عليه

صناعة الفرص القيّمة من خلال الملاحظة الشّديدة والتّصرف والتّأمل والتّعلم المستمر". وقد عرّفها (السكارنة 21:2020) بأنّها "نوع قياديّ مميّز تطمح من خلاله المؤسسة بأن تكون مؤسسة ريادّية ذات رؤية خاصة وواضحة، قادرة على الإبداع والابتكار وتحمّل المسؤوليّة، فضلًا عن مقدرتها على مواجهة التّحديّات والظروف المحيطة". وعرفها (حمود53:2020) بأنها "سلوك منظّم وهادف، يتميّز بالجرأة والمخاطرة وتقديم الحلول المبتكرة للصّعوبات سواء المتوقع منها أم غير المتوقع، ويهدف من خلال ذلك إلى تجويد المخرجات التّعليمية بشكل يمكن من خلاله تحقيق التّنافسية على المستوى المحلي، والعالمي".

ويستخلص الباحث من التّعريفات السابقة بأن القيادة الريادّية هي العمليّات ذات الأفكار الجديدة التي يتبناها القائد من خلال تعزيز السّمات الريادّية وتطبيقها، بأبعادها الأربع (الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الميل للمخاطرة).

4.1.1.2. أهميّة القيادة الريادّية

تُعدّ الرّيادة من الحقول المهمة جدًا لدى الدّول المتقدمة، إذ أن للرّيادة إسهام فاعل في تحقيق التّنمية الشّاملة فهي اللبنة الأساسيّة في بناء المؤسسات والأفراد فضلًا عن دورها في تقليل الفجوة بين الواقع والتّخطيط، وقد بين عبد المحسن (2019) أهميّة الرّيادة في أنها تعمل على تحقيق ما يأتي:

1- زيادة الكفاية من خلال التّنافس إذ أن المنافسة تحفز الآخرين للاستجابة بشكل كفؤ وفاعل.

2- إحداث تغيير بإضافة التّكنولوجيا في العمل وتوظيفها بفاعليّة، وتبنّي الإبداع التّنظيمي.

3- تُعدّ إحدى المدخلات العمليّة في عملية اتّخاذ القرارات وصنعها المتعلقة بالوصول إلى الخدمة المرادة بطرائق وأساليب جديدة للعمليّات.

4- تحديد نمط السّلوك الرياديّ الذي يشجع الإبداع ويتحدى البيروقراطيّة.

5- إحداث التغيير والتحويل، إذ يعد الإبداع من أهم الخصائص المميّزة للريادة، خاصة وأن المؤسسات الريادية تعمل كوكيل للتّغير من خلال ممارسة الأنشطة الريادية.

6- تشجيع الآخرين على القيام بالمزيد من الدّراسات والأبحاث وتطوير الأدوات الحاليّة.

7- إيجاد العديد من الأفكار والممارسات التي تعد مهمة لتطوير المجتمع مما يُحدث تنوعًا كبيرًا في الجودة وضمان نوعيتها.

وللقيادة الريادية أهميّة كبيرة في عملية التّطوير والتّنمية، وتكمن أهميّتها في أنّ لديها أسلوبًا إداريًا يجري من خلاله تحويل المؤسسة من حالة سيّئة أو متواضعة إلى حالة أكثر تميّزًا وكفاية من بين حالات التّطور المتوقعة في المستقبل، فهي تمتلك قرارًا واعيًا في اغتنام الفرص ومواجهة المشكلات، وتستند إلى عملية إبداع تحدث تحوّلات في أهداف وأعمال المؤسسة، وتستجيب للمتغيّرات البيئيّة بالشّكل الذي يجعلها أفضل مواءمة وأسرع تكيّفًا، لذلك فهذه القيادة تفضي بالنّتيجة بناءً على منهجها إلى بروز مؤسسة متعلمة وسلوك إبداعي ابتكاري (الصيرفي، 2022).

5.1.1.2. عناصر القيادة الريادية

بيّن بني حمدان وإدريس (2019) أن هناك أربعة عناصر للقيادة الريادية، يمكن إيضاحها فيما يأتي:

1. القيادة الذّاتيّة: ويشكل هذا الحد الأدنى من القيادة الريادية، وتعني منح القائد الحق في الإدارة الذاتيّة، من خلال إدارته للأمور بنفسه وبطريقة مبتكرة، فضلًا عن منحه الثّقة في استثماره للموارد البشريّة والماديّة الاستثمار الأمثل، ويسهم ذلك في تحقيق المؤسسة لأهدافها مما يضمن تقدّم المؤسسة نحو الأفضل باستمرار.

2. اتخاذ القرارات بالإقناع والمناقشة والشّورى: تهتم القيادات الرياديّة بالشّورى والإقناع ولا تتبع منهجيّة التّوجيه وفرض الرأي، إذ أنهم لديهم المقدرة على قيادة المؤسسات من خلال التّفاوض والإقناع وتقبّل الآراء المختلفة والمخاطرة.
3. التّحدث والتّعلم في آن واحد: القيادات الرائدة تدعم بعضها بعضًا، من خلال التّواصل المستمر وتبادل الخبرات والمهارات، الأمر الذي يترتب عليه التّفاعل بين الأقسام الداخليّة للمؤسسة، وبين المؤسسة والبيئة الخارجيّة.
4. الذكاء المتجانس: تضع القيادات الرياديّة مستوى الذكاء للمرؤوسين بعين الاعتبار من خلال استخدام طريقة معينة عند التّوظيف، للتّعرف إلى مستوى الذكاء للفرد الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تحقيق المؤسسة لأهدافها بفاعليّة عالية.

6.1.1.2. أبعاد القيادة الرياديّة

تتمثل أبعاد القيادة الرياديّة في تحمّل المخاطرة والاستقلال والإبداع والرؤية ووحدة المنافسة (Bojko, 2014). بينما صنفت إلى المقدرة على الاتّصال، المقدرة الإبداعيّة والابتكار، المقدرة الرقميّة، المقدرة على إدارة الموارد البشريّة، وتطوير الذّات، والمبادرة، وإدارة المخاطر، والمنافسة، والتّفاعل والتّواصل مع الآخرين، واتّخاذ القرارات، وحسن التّصرف، والعلاقات الاجتماعيّة، واستيعاب المعرفة اللازمة للعمل، والتّنبؤ بالمشكلات (Cai, Lysova, Khapova, & Bossink, 2018) وتضمنت الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، الميل تجاه المخاطرة، والمبادأة أو الاستباقية (الجيار، 2018).

وبين كنعان (2021) أن هناك أربعة أبعاد أساسية للقيادة الريادّية تربط بين الرّيادة والقيادة وهي:

1. الإبداع: ويمثل عملية قائمة على التّغيير والبناء، ويعني المقدرة على توليد أفكار جديدة وحل المشكلات بطريقة مبتكرة، والاستفادة من الفرص ويتضمن تعديل وتطوير العمليّات والإجراءات الموجودة، وذلك من خلال استحداث طرائق غير مألوفة للعمل، وهو القدرة على التّفكير بشكل مميّز ومن ثم الانطلاق بإيجاد حلول مناسبة.
2. المبادرة (المبادأة والاستباقيّة): تُعد المبادرة الانطلاقة الواثقة لاكتشاف واقتناص الفرص وتنفيذ الأفكار الجديدة في الواقع دون النّظر للمخاطر المحتملة، وهي المقدرة على أخذ مخاطرة عالية أكثر من ظروف البيئة المحيطة بالمؤسسة وتتضمن بعض العناصر اتّخاذ القرار ومقارنة الفرص للإبداع والنّمو ومحاولة التّعاون مع المنافسين.
3. استثمار الفرص: استثمار الفرص لا بد أن يسبقه دراسة للبيئة، وفحص متغيّراتها والمستجدات ورصد الفرص الجديدة والمتطلبات المستقبليّة. ويعرف استثمار الفرص بأنه مقدرة القائد الريادي على إيجاد فرص ريادّية واكتشاف الفرص المتاحة والمقدرة على تحويل التّحديات إلى فرص بطرائق مبتكرة ومن ثم استثمارها بأفضل صورة تتماشى مع الخطط الاستراتيجيّة للمؤسسة لتحقيق نمو للمؤسسة وخلق ميزة تنافسيّة.
4. الميل للمخاطرة: يشير هذا البعد إلى استعداد القائد الريادي للمجازفة والميل للمخاطرة وتقبل المواقف التي تتسم بالجرأة وتحقيق إنجازات واحتياجات المرؤوسين وتحمّل المسؤولية عن المستقبل، وتتعدد أنواع الأخطار وتختلف من حيث نوعيتها وحجم الضرر الناتج عنها.

7.1.1.2. خصائص الرّيادة

لخّص السّكارنة (2020) خصائص الرّيادة بأنّها تنبثق من فحوى المصطلحات الآتية: (الإبداع، المخاطرة، النّمو)، ووصف الريادة النّاجحة بأنها تتبنى قيمًا مستقلة وإبداعيّة تمتلك القدرة على انتقاء الفرص التي لم يدركها الآخرون، وأنه لا يكفي العمل الجاد والدؤوب لإدامة العمل ما لم تقترن معه صفات الذّكاء والفطنة والفعاليّة، وإتقان مهارات التخطيط، وحسن استثمار الوقت، وممارسة العمل القيادي السّليم. أما النجار والعلي (2016) فقد بيّن أن خصائص الريادة تشمل: التّحكم الذاتي الداخلي، ومستوى مرتفع من الطاقة، وتوفر الحاجة إلى الإنجاز، وتحمّل الغموض، والوعي بمرور الوقت، والثّقة بالنّفس.

8.1.1.2. خصائص القائد الريادي

إنّ القائد الريادي يتمتع بالعديد من الخصائص الرياديّة المميّزة التي تتمثل في مقدرته العالية على التّخطيط والتّنظيم والاستعداد والميل للمخاطرة، والمقدرة الإبداعيّة والابتكاريّة، والثّقة بالنفس، والرغبة في النجاح، والالتزام، والتّفاؤل، والاستعداد التّطوعي للعمل ساعات طويلة (السكارنة، 2021).

وأشار الصيرفي (2022) إلى أن القائد الريادي لا بد أن يتمتع بالخصائص الآتية:

1. المقدرة على تحديد الأهداف بوضوح، وصياغتها في صورة واقعية قابلة للتّطبيق.
2. الثقة بالنفس وفي مقدرته على إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف.
3. المقدرة على العمل لفترات زمنيّة طويلة، قد تمتد لساعات طويلة دون أن تتخللها فترات راحة كافية.
4. التّفاني في العمل والمقدرة على المشاركة في أعمال تتطلب تحقيق أهداف بعيدة المدى.
5. مواجهة المشكلات، والمقدرة على تحديد أسبابها، ومعالجتها والوصول إلى حل نهائي لها.

6. تحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها.

7. انتقاد الذات باستمرار للتّحسين من الأداء، وصولا إلى تحقيق معايير محددة يضعها لنفسه، تتسم بالدقة والتّميز والطموح.

9.1.1.2 الأسس النّظرية للقيادة الرياديّة

يتّجه العالم المعاصر في مفهومه نحو القيادة بتبني نظريّاته وأنماطه المتعددة، مركزًا على جوانب العلاقات الإنسانيّة والقيادة بأنماطها المتعددة كالموقفيّة والتّبادليّة والتّحويلية والتّشاركية، فالقيادة النّاجحة هي تلك التي تهتم بإدراك العلاقات والغايات والأهداف الكبرى والتغيير الإيجابي في فعاليات العمل القيادي، والمتأمل في قضايا الفكر الإداري التي تطرح اليوم يجد أن موضوع القيادة بشكل عام، والقيادة الإداريّة بشكل خاص يحظى باهتمام ووعي كبيرين من قبل رجال الفكر الإداري، وذلك لما تمثله القيادة الإداريّة من أهميّة عظمى في مجال الإدارة الحديثة (خليفات، 2019).

إنّ مداخل القيادة الرياديّة هي نفسها مداخل الريادة، وهي المدخل النفسي والاجتماعي القائم على السّمات، القيادة الاستراتيجيّة، المدخل السياقي وغيرها، إلا أن هناك نموذجًا إضافيًّا خاص بالقيادة الرياديّة يعرف بالنّموذج الانتقائي، ليكون خليطا بين النّماذج السّابقة، ويمكن تناول هذه النّماذج كالاتي:

1. المدخل النّفسي القائم على السّمات: سعت الكثير من الأبحاث التي أجريت في مجال الريادة في مجال الأعمال حتى الآن إلى تحديد الخصائص التي تُعّد ضروريّة للقادة الرياديين، وتتضمن هذه الصفات عناصر مثل التّفكير المتناقض، والتّأمل في المنعكس، والتّركيز المتعمد، والاستجابة الغريزيّة، فضلًا إلى ذلك حددت غوبتا وماكملان وسوري (Gupta, MacMillan, & Surie, 2004) 19 سمة، وتتضمن هذه الصّفات الاستبصار والإقناع

والتّوجه نحو التّحسين وما إلى ذلك، كما تعدّ هذه الصّفات أساسيّة في تنفيذ أدوار القيادة الرياديّة، وتعكس هذه الدّراسات منظور السّمات في القيادة السّائدة وأبحاث ريادة الأعمال، وتسليط الضوء على الخصائص المطلوبة لتكون رائدة في مجال ريادة الأعمال، وعلى الرغم من أنّ معظم الدراسات التي أجريت (Gibb, Haskins & Robertson, 2009; Yu & Man, 2009) قد اتخذت هذا النّهج مع التّركيز على سمات الشّخصية الثّابتة، فإنّ النّتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات قد فقدت مصداقيّتها إلى حد كبير ولا تزال غامضة، وتُعّد هذه المقاربات سمات الشّخصية كخصائص فطريّة ومستقرة وعالميّة ولكنها تفشل في التّعرف إلى دور القائد الريادي، وعلى الرغم من القائمة النّاشئة لسمات الشّخصية، فإن صورة الصّفات الشّخصية للقيادة الرّيادية لم تكتمل بعد، مما يثبت أنه في حاجة إلى العديد من البحوث المستندة إلى التّجربة العملية.

2. المدخل السلوكي: بدلاً من فحص سمات قائد روّاد الأعمال، سعى بعض الباحثين إلى تحديد ما يفعله قادة روّاد الأعمال فعلاً، والاستراتيجيّات التي يتبنونها، وقد شكّل هذا النّهج المنظور السلوكي داخل القيادة الرياديّة، وقد تم تسليط الضّوء على استراتيجيّات مثل المعنى من خلال التّواصل والثّقة من خلال تحديد المواقع، والثّقة من خلال الاحترام ضمن هذا المنظور، وتتضمن وظائف القيادة الرياديّة إنشاء الرؤية وإدارة الثّقافة التّنظيمية وتنسيق العمليّات والإشراف على تطوير النّظم وقيادة الابتكار والتّغيير، ومع ذلك، على الرغم من أن هذا المنظور يوضح دور القائد الريادي، إلا أن الأمر يتطلب مزيدًا من الاهتمام لتنفيذ هذه الأساليب في بيئات ريادة الأعمال.(Tong, 2020)
3. مدخل المهارات: داخل قاعدة الأدب المتطورة، كان هناك تحوّل من التّركيز على الخصائص التي يمكن عدُّها فطريّة نحو التّركيز على المهارات التي يمكن تعلمها وتطويرها، ومع ذلك،

يمكن القول أن معظم الدراسات حول القيادة الريادية قد أهملت هذا المنظور، وبعض الدراسات التي حاولت اتباع هذا النهج هي مفاهيمية إلى حد ما، وتفشل في توفير الأساس التّجريبي المطلوب لتبرير تأكيداتها، ويحدد لبيت (Lippitt) أول عمل يأخذ هذا المنظور في ست خصائص لرائد الأعمال الحرة: المخاطرة؛ والتفكير المتباين، والتّركيز الشّديد، والمسؤولية الشّخصية، والتّوجه الاقتصادي، والتّعلم من التّجربة، ومع ذلك، فإن استخدام الخصائص بدلاً من المهارات يوحي بعودة منظور السّمات الذي تعرض لانتقادات واسعة في الأدب(Akmaliah, Pihie& Asimiran, 2014).

4. المدخل الانتقائي: يعتمد النّموذج الانتقائي على المفاهيم الأساسيّة لنهج السّمات، وأساليب قيادة شبكة تنظيم السّياق، والنّموذج العلائقي المشترك، ويرفض الصّورة النمطيّة الشائعة للمتابعين كمتلقين سلبيين لقيادة المدير والقادة كقادة أو المسؤولون، وهذا النّهج في القيادة هو في الأساس منهج العمليّة إذ تتم إزالة القيادة من الانتماء إلى شخص والتّركيز على فريق من الأشخاص الذين هم في وضع العلاقة المتبادلة من التّأثير والابتكار، من وجهة نظر العمليّة، تكون جوهرها علائقية، وهذا الرأي يدعو إلى رؤية بأن القيادة مناسبة حقيقيّة، ينصب التّركيز على ديناميّات العمليذة العلائقيّة المشتركة، فإن المتغيّرات الرئيسة هي القائد والمتبّع وسياق ريادة الأعمال جنبًا إلى جنب مع المشرفين الآخرين الذين يؤثرون في عمليات القيادة الريادية، وفي هذا النموذج، لا يختلف الزعيم تمامًا عن التّابعين لأن نجاح ريادة الأعمال في عرض العمليّة يعتمد على التّفاعلات المتبادلة والمتبادلة بين القائد والتّابعين، فالمعاملة بالمثل والمتبادلة والتّعاون تستهلك جوهر النّهج، وسلسلة العلاقة بين القائد والتّابع في ضوء الشّخصية المحفوفة بالمخاطر المحيطة بظروف بدء التّشغيل المبكرة هي جوهر العلاقات بين القائد والتّابعين (Pihie, Dahiru, Basri & Aishah, 2018).

وأشار كنعان (2021) إلى أن هناك ثلاث نظريّات ساهمت في ظهور القيادة الرياديّة وهي:

1. نظرية السّمات القياديّة: إذ تؤكد هذه النظرية على امتلاك القادة عدد من السمات القيادية والتي ترتبط فيما بينها، وتؤثر على سلوكهم، ومنها تحمل المسؤولية، والاستقلالية، والذكاء، والشراكة الاجتماعية، وفعالية القيادة.
2. نظرية الظروف: وتؤكد هذه النظرية على اختلاف النّمط القيادي باختلاف المواقف والظروف المحيطة في بيئة العمل، وبالتالي تساعد المواقف والظروف المحيطة بالجماعة في إبراز القادة.
3. النّظرية التّوافقية: تجمع هذه النظرية بين نظريتي الظروف والسمات، ومضمونها كما يرى مطورها (فيلدر) بأن سلوك القادة وخصائصهم وظروف الجماعة يترتب عليها مقدرة القائد على التّأثير في الجماعة؛ إذ أنه يرى بأن الأهداف الواضحة، وقوة المنصب، والعلاقة بين القائد والاتباع من العناصر المؤثرة في القيادة وفاعليتها.

ويرى الباحث بأن النظريات التي أسهمت في ظهور القيادة الريادية ركزت على الجمع بين الخصائص والسمات التي يتمتع بها القائد، وظروف الجماعة والمواقف المختلفة في بيئة العمل، حيث اعتبرتها عوامل رئيسة في مدى مقدور القائد على التأثير بالجماعة وتحقيق المؤسسة الرياديّة.

10.1.1.2. القيادة الرياديّة في المؤسسات التربويّة

للقيادة الرياديّة أهميّة وأثر في تحقيق التّطور والازدهار للمؤسسات التربويّة بصفة عامة وللمدارس بصفة خاصة، وقد بيّنت الزهراني (2020) أهميّة دمج الممارسات الرياديّة المتمثلة في (الرغبة في التميّز وإدارة الذات، والإبداع) في النّمط الإداري والثّقافة الإدارية لبناء مدارس

فاعلة، ولكي يتحقق ذلك لا بد من الاهتمام بقيادات المدارس لتحقيق نواتج تعلّم مرغوبة، ولكي تكون هذه المدارس أكثر مرونة وتفاعلًا مع البيئة المحيطة.

وترى المذن (2021) بأن أهميّة القيادة الرياديّة في المجال التربوي تظهر كلما ازداد حجم المؤسسة، فأدوار القائد التربوي تسري في كل جانب من جوانب التّربية، وهي بمثابة نقطة الارتكاز، وتسهم في تحقيق التّغيير والتّطوير المنشودين؛ من خلال حفز الهمم وغرس التّعاون وتوحيد الجهود، فضلًا عن رعاية ودعم المعلمين وتطويرهم عبر الأنشطة والبرامج المختلفة، ومواكبة المستجدات والتّكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها في خدمة العملية التّعليمية، والعمل على معالجة المشكلات، وصنع واتّخاذ القرارات الفاعلة في خدمة المعلمين والطلبة.

إن قيادة المؤسسات التّعليمية بأسلوب ريادي، يمكن القائد في التّأثير على سلوك الإداريين والمعلمين في المؤسسة التّعليمية، من أجل تنظيم جهودهم وتعزيز التّعاون نحو تحقيق الأهداف والغايات المشتركة بينهم، ويُعّد تطوير مستوى أدائهم وتحسين العملية التعليمية، ومقدرتهم على تحمل المخاطر واستثمار الفرص، واتخاذ القرارات الجريئة هي عملية ديناميكية (العمايرة، 2019).

وفي ظل التّعقيدات والتّحديات المختلفة التي تواجه المدرسة؛ مثل المطالب المتزايدة لتحسين جودة التّعليم في المدارس العامة، والتّغيرات السّريعة في البيئة، والنّقص المتزايد في الموارد المالية والماديّة للمدرسة، لابد أن يكون القائد المدرسي ريادي من خلال امتلاكه المقدرات والمهارات والسّمات الشّخصية التي تساعده في قيادة الأخرين والتّأثير فيهم، وتمكنهم في جعل المدرسة مجتمع تعلّم، ولا يكون قائد ريادي إذا لم تكن لديه رؤية واضحة، ويمتلك مقدرات التّفكير الاستراتيجي والإبداعي والقيام بالاستباقيّة أو المبادأة وتحمل المخاطرة في اتّخاذ القرارات الجديدة، من أجل التّطوير وحل المشكلات بطريقة إبداعيّة، كما إن تطبيق وممارسة القيادة الرياديّة بنجاح

في الحياة التّعليمية في المدرسة والصف والأنشطة المدرسية، يمكن من الاستفادة من الفرص واستثمارها بغرض الارتقاء بالمستوى التّعليمي والتّربوي والاجتماعي والثّقافي للطلبة (خليفات، 2019).

11.1.1.2. بناء القدرات الريادّية

توجد هناك العديد من الهياكل والاليّات الهامة التي اذا ما اتبعت فإنها ستؤدي إلى بناء القدرات الريادّية، وهي كما بينها عبد المحسن (2019) ما يأتي:

1. تحديد رؤية المؤسسة فيما يضمن الإبداع الريادي كشيء أساسي.
2. دعم الادارة، فالدعم المباشر من قبل المديرين يكون بمستوى الإدارة التنفيذيّة والإدارة الوسطى لرائد الاعمال الداخلي الذي يكفل نجاح ومناصرة أفكار جديدة.
3. التّعرف على الرياديين الموجودين داخل التّنظيم وتدريبهم وتوجيههم من خلال برامج التّطوير القياديّة.
4. توفّر قنوات الاتّصال المباشرة فيما بين الإدارة العليا والرياديين الموجودين داخل التنظيم تعمل على ضمان نجاح أفكارهم وإبداعاتهم وبسرعة.
5. المخاطر الشّخصية والعقبات، تعمل على تعزيز كل من الثّقة والحوافز والمدركات، فالنظام الذي يسمح ويسهل الريادة سيقود بالتّأكيد إلى الإبداع.

12.1.1.2. أهميّة الريادة للمؤسسات

للريادة أهميّة كبيرة بالنسبة للمؤسسات المعاصرة، مما جعلها محط انظار المؤسسات التي تسعى لتحقيق الارباح والاستمرار في المنافسة، وقد بين حمود (2020) أهمية الريادة للمؤسسات كما يأتي:

1. زيادة الكفاية من خلال التّنافس، إذ أن المنافسة تحفز الآخرين للاستجابة بشكل كفؤ وفعال.

2. إحداث تغيير بإضافة التكنولوجيا في العمل، وتبني الإبداع التنظيمي.
3. تُعد إحدى المدخلات العملية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالوصول إلى الخدمة المرادة بطرائق وأساليب جديدة للعمليات.
4. تحديد نمط السلوك الريادي الذي يشجع على الإبداع ويتحدى البيروقراطية.
5. إحداث التغيير والتحويل، إذ يُعد الإبداع من أهم الخصائص المميزة للريادة، خاصة وأن المؤسسات الريادية تعمل كوكيل للتغير من خلال ممارسة الأنشطة الريادية.
6. تشجيع الآخرين على القيام بالمزيد من الدراسات والأبحاث وتطوير الأدوات الحالية .
7. إيجاد العديد من الأفكار والممارسات التي تُعد مهمة لتطوير المجتمع؛ مما يُحدث تنوعًا كبيرًا في الجودة والنوعية.

13.1.1.2. الأنماط الريادّية

أشار بني (حمدان وإدريس2019) إلى أن هناك خمسة أنماط للريادة في المؤسسات، وهي كما يأتي:

1. الريادة الإداريّة: حيث تركزت الريادة الإدارية على الاساليب والممارسات والمداخل الإداريّة الحديثة في العمل والأداء.
2. ريادة انتهاز الفرص: وتركز على كيفية انتهاز الفرص واستغلالها أحسن استغلال.
3. ريادة التّقليد والمقارنة المرجعية: وتركز على اتخاذ معايير أساسية مناسبة من المؤسسات الناجحة لتعزيز القدرات التنظيمية أو كفاءتها المحورية.
4. ريادة الإنجاز: والتي تركز على إبداعات العاملين وإنجازاتهم على المستوى الفردي في بيئة المؤسسة الداخلية.

5. ريادة حاضنة إدارة المشروعات الجديدة: وتركز على إدارة المشاريع الجديدة التي تنشئها المؤسسة ومتابعتها وسير بنائها.

14.1.1.2. العوامل المؤثرة في تطور وبناء القدرات الريادّية

أشار النجار والعلي (2016) إلى أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في تطور وبناء القدرات الريادّية، وهي كما يأتي:

1. الاستخدام الأمثل للمكافئات والحوافز: إن الحوافز لها تأثير إيجابي على معنويات العاملين، وبالتالي دفع جهود هؤلاء العاملين وفرق العمل لتحسين المستوى الانتاجي في الأداء والمؤسسة.
2. دعم الإدارة العليا: حيث تقع على عاتق الإدارة العليا في المؤسسة مسؤولية كبيرة في دعم جهود العاملين في الإبداع والابتكار والمخاطرة وتعزيز الوضع التّنافسي للمؤسسة.
3. الهيكل التّنظيمي المرن أو المفتوح: حيث يتيح الهيكل التنظيمي المرن أو المفتوح ممارسة السلوك الريادي من حيث الإبداع والابتكار في أنشطة المؤسسة وممارساتها أكثر من الأنواع الأخرى في التنظيم.
4. توجه المخاطر: إن المؤسسات الريادية ذات توجه نحو المخاطرة، وتكون لهذه الغاية فريق عمل مخاطر أو طريقة المخاطرة الجديدة التي تقدم بابتكارات عديدة في المنتج والعمليات.

2.1.2. العدالة التّنظيمية

العدالة التّنظيمية هي القيمة المتحصلة من جراء إدراك العامل للنزاهة والموضوعية للإجراءات والمخرجات الحاصلة في المنظمة، والعدالة التّنظيمية مفهوم نسبي، بمعنى آخر إن الإجراء التنظيمي الذي ينظر إليه عامل ما على أنه إجراء عادل قد يكون متحيزًا أو غير موضوعي من وجهة نظر عامل آخر .(Akusum, 2014)

1.2.1.2. نشأة مفهوم العدالة التّنظيمية

أدرك الباحثون في العلوم الاجتماعيّة والإنسانية منذ القدم الأهمية التي تؤديها قيم ومبادئ العدالة داخل المنظمة. ويذكر (زايد 2016) بأن الجذور التّاريخية لمفهوم العدالة التنظيمية تعود لنظرية المساواة، والتي تقوم على فرض أساسي مفاده أن الأفراد العاملين يميلوا إلى الحكم على العدالة من خلال مقارنة مدخلاتهم إلى مخرجاتهم التي يتسلموها، وبمقارنة نسبة المدخلات الخاصة بهم مع زملائهم الآخرين، ووفقاً لتلك النظرية، يشعر الفرد بالرضا عندما يتساوى المعدلان، ولكن يسود الشعور بالظلم وعدم الرضا والتوتر عندما لا يتساويان.

ووصف جرنبرغ (Greenbirg, 1990) مفهوم العدالة التّنظيمية بأنه أحد المفاهيم الرئيسة في السلوك التنظيمي، وتُعّد نظرية المساواة (Equity Theory) التي نادى بها آدمز Adams من أهم النظريات الأساسية الذي انبثق منها مفهوم العدالة التنظيمية، وهي من نظريات الدافعية في السلوك التنظيمي (Adams, 1965)، وتفترض هذه النظرية أن الفرد في أي مؤسسة يوازن بين ما يقدمه من جهد وولاء للمؤسسة مع ما يحصل عليه من أجور وبدلات ومكافآت ماديّة ومعنويّة، مقارنة مع زملائه ونظرائه في المؤهل والخدمة والأداء، ويتضمن ذلك مقارنة الفرد بين الخصائص التي يمتلكها كالعمر والأقدمية والمؤهل والمقدرة والجهد والمركز الاجتماعي والمهارات مع ما يناسبها من مكافآت مادية ومعنوية وامتيازات ومسؤوليات ومكانة وظيفية تقدمها المؤسسة له، مقارنة بغيره، فشعور الفرد بالمساواة والعدالة يعني التوازن بين طرفي المعادلة، أما إذا قل ما يحصل عليه من مخرجات عن المدخلات التي يقدمها للمؤسسة فسيشعر بعدم العدالة (Kondakar, 2007).

1.2.1.2. مفهوم العدل

العدل لغويًا "من مصدر الفعل عدل يعدل عدلًا، وهو مأخوذ من مادة «ع د ل » التي تدل على معنيين متقابلين: أحدهما يدل على الاستواء، والآخر على الاعوجاج، ويرجع لفظ العدل إلى المعنى الأول، وإذا كان العدل مصدرًا، فمعناه: خلاف الجور، وهو ما قام في النفوس أنه مستقيم، وقد يستعمل هذا المصدر استعمال الصفات، ويرادفه في معناه المصدري العدالة والعدولة والمعدلة والمعدلة" (ابن منظور،2003:241).

ويُعرف العدل اصطلاحًا بأنه "الاستقامة على الحق، والعدل هو الحكم بالحق، وهو بذل الحقوق الواجبة، وتسوية المستحقين في حقوقهم" (المغربي، 2017:38). وعرفه عبد الباقي (2021: 51) بأنه "الأمر المتوسط بين الإفراط والتفريط، فالعدالة عبارة عن الاستقامة على طريق الحق بالاجتناب مما هو محظور".

1.2.1.2. مفهوم العدالة التنظيمية

تُعرف العدالة التّنظيمية بأنها محصلة التّوافق بين الجهود المبذولة والعوائد المتحققة منها بشكل يسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة للمؤسسة (Byars & Rue, 1997). وتُعرف بأنها العمليات والإجراءات التي يقوم بها القادة والتي من خلالها يحكم التابعون على مصداقيّة القائد ومنطقيّة أفعاله وعدم تحيّزه (Dessler, 1999). وعرفها كاريكار ووليامز (Karrikar & Williams, 2009) بأنها الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه رئيسه في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني.

وتُعرف العدالة التّنظيمية بأنّها الدّرجة التي يدرك عندها العاملون بأن القواعد والقوانين التنظيمية والإجراءات والسياسات المتعلقة بعملهم عادلة للجميع(Yilmaz & Altinkurt, 2012) . وتُعرف بأنها "الأسلوب الذي يحكم به (الموظفين/ الموظف) من خلالها، على عدالة الإنصاف

والمساواة في الحقوق، والواجبات الذي يستخدمه المدير أو رئيسه المباشر في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني. وتُعرف بأنها "درجة تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمنظمة" (الصيرفي،71:2015).

وعُرفت أيضاً بأنها "مدى إدراك العاملين للمعاملة العادلة في وظائفهم، وتأثير ذلك على العديد من المخرجات التنظيمية" (اللوزي، 63:2017) وعرفها القريوتي (37:2019) بأنها "القيمة الناتجة عن إدراك الفرد للنزاهة والموضوعية للإجراءات والعوائد في المؤسسة التي يعمل بها".

وتُعريف العدالة التّنظيمية بأنها "إدراك الأفراد والجماعات للإنصاف والعدالة التي تقدمها لهم المؤسسة، مع ردة فعل سلوكية تجاه تلك الإدراكات" (العميان، 42:2019) كما عرّفها الخطيب ومعايعه (22:2019) بأنها "تعكس الطّريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التّعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني". وتُعرّف العدالة التّنظيمية أيضًا على أنها "تمثل إدراك العاملين للمعاملة في وظائفهم، وتأثير ذلك على العديد من المخرجات التنظيمية (السكارنة، 39:2020).

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة بأن العدالة التنظيمية درجة إدراك الفرد لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يُعامل بها من قبل المؤسسة من خلال مقارنة ما قدمه من جهد في مجال عمله، وما يترتب عليه من نتائج ومردودات، بجهود نظرائه من الأفراد الآخرين.

1.2.1.2. العدالة التّنظيمية في الفكر الإداري

تم تطوير مفهوم العدالة التّنظيمية، حيث ظهرت العدالة التّنظيمية من خلال النزاهة في بيئة العمل، ومما هو جدير بالذكر أن مسيرة الفكر الإداري المعاصر قامت بالتّركيز على مفهوم العدالة التّنظيمية؛ وذلك نظرًا لأن مفهوم العدالة التنظيمية يقوم على إيضاح العلاقة بين العاملين

والمنظمة (زايد، 2016). وقد وضع "ماكس فيبر" مفهوم العدالة التّنظيمية من خلال النّظام البيروقراطي؛ حيث أوضح أن العدالة التّنظيمية تتحقق من خلال وجود نظام صارم للقواعد والإجراءات التي تتم داخل المؤسسة؛ من أجل المساهمة في تحديد واجبات وحقوق العاملين، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة كفاءة المنظمة، وتحقيق درجة عالية من العدالة التنظيمية (Burns, Travis & Michael, 2013).

ومن جانب آخر اتخذت المدرسة العلمية – التي يترأسها "فريدريك تايلور" العدالة والمساواة كمبدأ من المبادئ التي تقوم عليها هذه المدرسة، ومن أهم المبادئ التي وضعتها المدرسة العلمية لتحسين الكفاءة الإنتاجية وتحقيق العدالة التّنظيمية اعتماد الأسلوب العلمي في توظيف العاملين ووضعهم في المكان المناسب، وفي تحديد متطلبات الوظيفة لكل عامل، وفي التعاون ما بين الإدارة والعاملين لتحقيق أهداف العمل وتوزيع المسؤوليات بين الإدارة والعاملين بشكل متساوٍ (Ul-Haq, Waqas & Saleem, 2012).

أما نظرية المبادئ الإدارية، فقد كان من مبادئها وجود نظام عادل للأجور والمكافآت؛ من أجل تحقيق رضا العاملين، إضافة إلى ذلك فقد قام "فايول" بتحديد مجموعة من المبادئ الإدارية، التي يجب تطبيقها؛ لضمان زيادة كفاءة العمل؛ ومن أهم هذه المبادئ مبدأ وحدة الهدف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقه من خلال المساواة بين العاملين عن طريق تطبيق نفس القوانين واللوائح بشكل عادل، وإن عدم تطبيق المنظمات لهذا المبدأ يؤدي إلى تنامي شعور العاملين بعدم العدالة التنظيمية (العميان، 2018).

في حين أكّدت المدرسة السلوكيّة على أهميّة التّوازن من خلال التّبادل العادل بين العامل والمؤسسة، وتكافؤ فرص العمل، بغض النظر عن اللون، أو العرق، أو الجنس؛ حيث

يؤدي غياب الشعور بالعدالة التنظيمية إلى إقامة الصراع السلبي في المؤسسات (Kondakar, 2007).

وأوضحت مدرسة العلاقات الإنسانيّة أن العدالة التّنظيمية تتم من خلال احترام العلاقات الاجتماعيّة بين العاملين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتنظيم الشّكاوى، ووضع أسس للقيام بالعمل، كما أكّدت هذه المدرسة على أهمية التّركيز على مصالح المنظمة؛ مما يجعل العامل يشعر بالعدالة (حريم، 2019).

5.2.1.2. خصائص العدالة التنظيمية

أشار نشوان ونشوان (2011) إلى أن خصائص العدالة التّنظيمية تشمل ما يأتي:

1. درجة المبادرة الفرديّة وما يتمتع به الموظفون من حرية ومسؤولية وحرية تصرف.
2. درجة قبول المخاطرة وتشجيع الموظفين على أن يكونوا مبدعين ولديهم روح المبادرة.
3. درجة وضوح الأهداف والتوقعات من العاملين.
4. درجة التكامل بين الوحدات المختلفة في التنظيم.
5. مدى دعم الإدارة العليا للعاملين.
6. مدى الرقابة المتمثل بالإجراءات والتّعليمات وإحكام الإشراف الدقيق على العاملين.
7. مدى الولاء للمؤسسة وتغليبه على الولاءات التنظيمية الفرعية.
8. طبيعة أنظمة الحوافز والمكافآت، وفيما إذا كانت على الأداء أو على معايير الأقدمية والواسطة.
9. درجة تحمّل الاختلاف والسّماح بسماع وجهات نظر معارضة.
10. طبيعة نظام الاتّصالات وفيما إذا كان قاصرا على القنوات الرسميّة التي يحددها نمط التّسلسل أو نمطا شبكيّا يسمح بتبادل المعلومات في كل الاتجاهات.

6.2.1.2 أبعاد العدالة التّنظيمية

ذكر العطوى (2007) أن معظم الأدبيات تناولت ثلاثة أبعاد رئيسة للعدالة التّنظيمية هي: العدالة التّوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التّفاعلية، إلا أن آخرين (sgari, Nojabaee & Arjmand, 2011; Tatum & Eberlin, 2008) أشاروا إلى أن المفهوم تطور في ثلاث مراحل بدءًا ببعدين في السبعينات، وثلاثة أبعاد في الثمانينات، وأربعة أبعاد في التسعينات من القرن الماضٍ، ويضيف أن معظم الباحثين يستخدمون في دراساتهم أربعة أبعاد للعدالة التّنظيمية هي: العدالة التّوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التّفاعلية، والعدالة المعلوماتيّة، واستخدم بعضهم نوعًا آخر تحت مسمى العدالة التّقييمية، وبالرغم من وجود الأشكال الخمسة للعدالة، إلا أنها غير مستقلة تمامًا عن بعضها، فهناك علاقات ارتباطية بينها.

وتشمل أبعاد العدالة التّنظيمية ما يأتي:

1. العدالة التّوزيعية: هي عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، أي أنها تتعلق بعدالة توزيع المكافأة، وتتعلق عدالة التوزيع بالنتائج، أو المخرجات التي يحصل عليها الفرد في وظيفته، وخاصة مخرجات توزيع الأجور، أو المزايا العينية أو الترقيات، ويتحقق إحساس العاملين بعدالة التوزيع في المؤسسة عندما يشعر الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت يتناسب مع ما بذل من جهد، مقارنةً مع جهود زملائه (Ul-Haq, Waqas & Saleem, 2012).
2. العدالة الإجرائية: هي درجة تعامل المدير مع موظفيه باحترام وتقدير، واهتمامه بحقوقهم، ومصارحتهم في كل شيء يهمهم، وتطبيق القرارات بعدالة عليهم، والسماح لهم بمناقشتها، واخضاعهم إلى اعتبارات موضوعية في الترقية والترفيع، والاهتمام بهم وبشؤونهم، ومناقشتهم في نتائج القرارات التي يمكن أن تؤثر عليهم وعلى وظائفهم (العميان، 2018.)

3. العدالة التّعاملية: هي البعد الثالث من أبعاد العدالة التّنظيمية، وتعرف بأنها مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة، التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه الإجراءات، من هذا المنطلق فإن عدالة التّعاملات تعكس جودة العلاقات الشخصية بين الرئيس المباشر والعاملين، ودرجة تطبيق الإجراءات الرسمية بصورة صحيحة، وكذلك تعد عدالة التعاملات هي الجانب الاجتماعي لعدالة الإجراءات، إذ أن الطريقة التي يعامل بها الموظف، يمكن أن تؤثر على إحساسه بالعدالة التنظيمية، إذ أن التعامل العادل، والجيد مع جميع العاملين، والعلاقة التي تقوم على الاحترام، هي الأساس الحاكم، على توافر عدالة التعاملات (Karriker & Williams, 2009).

وفي تصنيف آخر تنقسم العدالة التّنظيمية إلى أربعة أبعاد رئيسة، وهذه الأبعاد هي التي تناولها الباحث في هذه الدراسة، وهي كما يأتي:

1. العدالة التّوزيعية: وترجع جذور العدالة التّوزيعية إلى نظرية الأنصاف التي قدمها آدمز (Adams)، ونموذج عدالة التقدير أو الحكم الذي قدمه ليفنثال (Leventhal)، ويعكس مفهوم العدالة التوزيعية شعور العاملين بالعدالة بخصوص ما يحصلون عليه من مخرجات قد تكون على شكل أجور وترقية وحوافز مقابل جهودهم في العمل، فالعاملون لا يركزن فقط على كمية المخرجات التي يستفيدون منها، بل يهتمون كذلك بعدالة هذه المخرجات، والعدالة التوزيعية تشير إلى إدراك الفرد لعدالة المخرجات التي يتسلمها، إذ يقارن بين ما يبذله من جهد وما يحصل عليه من جهة أو بين ما يبذله الآخرون وما يحصلون عليه من جهة أخرى (Ozan, Ozdemir, & Yarasi, 2017).
2. العدالة الّتفاعلية (عدالة التعاملات): وهي المدى الذي عنده يعتقد العاملين بأنهم يعاملوا بأمانة، وبصدق، وباحترام من قبل صانعي القرارات بالمؤسسة، وتتضمن العدالة التفاعلية

عدالة التعامل مع الأفراد والتي تتعلق بكرامة الأفراد واحترامهم في أثناء تطبيق الإجراءات أو النظم المعمول به داخل المؤسسة، وعدالة المعلومات والتي تتعلق بشرح وتفسير وتوضيح مبررات القرارات التي اتخذت وردود الفعل اتجاهها، ومن زاوية أخرى تشير العدالة التفاعلية إلى نوعية المعاملة الشخصية التي تلقاها الفرد عندما يتم تنفيذ الإجراءات Castillo & (Fernandez, 2017).

3. عدالة الإجراءات: وهي الإجراءات الرسمية العادلة المرتبطة بالتوزيع العادل للمكافآت والحوافز، ويوجد نوعين من العدالة الإجرائية وهما: عدالة الإجراءات الرسمية والتي تستخدم كقاعدة أساسية في اتخاذ القرارات التوزيعية، وعدالة المعلوماتية والتي تستخدم كوسيلة لتحقيق عدالة الإجراءات من خلال توفير معلومات عن العاملين المستفيدين من عائد المؤسسة .(Sharma, 1982)
4. العدالة التقييمية: وتتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهة تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي، وهي أيضاً درجة شعور الموظف بنزاهة التقييم الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل مما يعزز رضاه عن نظم العمل واطمئنانه إزاء ترقيته ونموه الوظيفي وتقييم أدائه (عبد الباقي، 2021).

1.2.1.2. علاقة أبعاد العدالة التنظيمية ببعضها

إن عملية إدراك العدالة تشتمل على ذكر أبعاد العدالة التّنظيمية مجتمعة دون استثناء؛ حيث إن حدوث أي خلل بإحدى هذه الأبعاد يؤدي إلى حدوث خلل بالنّوع الآخر، حيث أن هنالك ترابط وثيق بين هذه الأبعاد، ولا يمكن النظر إليها على أنها منفصلة عن بعضها بعضًا،

بل هي شديدة الترابط والتأثير ببعضها، والحديث عن أي بُعد منها دون الحديث عن الآخر أمر غير ممكن من النّاحية العلميّة (Arjmand, 2011).

وتُعد العدالة التوزيعية الأساس الذي تقوم عليه الأبعاد الأخرى للعدالة التنظيمية، حيث تشكل المحور الذي تدور حوله هذه الأبعاد، وإصدار أي حكم على العدالة التوزيعية التي تتعلق بشفافية وصحة ونزاهة عملية التوزيع وكمياتها يمثل إدراك العدالة لجميع الإجراءات التي تقوم بتحديد مخرجات العدالة الإجرائية، إلى جانب إدراك عدالة التعامل؛ من احترام، وتقدير، ونزاهة أثناء تنفيذ العدالة التوزيعية (عبد الباقي، 2021).

وأن عدالة التوزيع هي العنصر الرئيس في مفهوم العدالة التنظيمية، وباقي أنواع العدالة التنظيمية هي لتفسير عدالة أو عدالة التوزيع، ويوجد ارتباط شديد الصلة بين عدالة الإجراءات وعدالة التوزيع؛ وذلك لأنه حتى يشعر العاملون بعدالة التوزيع فإنه من الضروري أن يشعروا بعدالة الإجراءات في البداية، وأن التوزيع قد طبق بإجراءات عادلة موثوق بها، وكما أن عدالة الإجراءات تكون سابقة لعدالة التوزيع، فإن عدالة التوزيع تقدر مدى تحقيق عدالة الإجراءات.(Burns, Travis & Michael, 2013)

ومن جهة أخرى، فإن الأسلوب الذي يستخدم في التعامل مع العاملين عند تطبيق الإجراءات الرسمية يكون له تأثير كبير على الشعور بالعدالة التّنظيمية لديهم؛ أي أن العدالة في الإجراءات الرسمية، أو عدالة التعاملات، أو كلتيهما يؤثران في الحكم على مدى العدالة في الإجراءات (المغربي، 2017).

ويرى زايد (2016) أن عدم توفر أي بُعد من أبعاد العدالة التّنظيمية قد يؤثر بشكل سلبي على المؤسسة؛ فمثلاً غياب العدالة التّوزيعية قد يؤدي إلى انخفاض مدركات العاملين؛ مما يؤدي إلى انخفاض كمية الأداء الوظيفي، وانخفاض جودة الأداء، ونقص التّعاون مع زملاء

العمل، أما غياب عدالة الإجراءات من خلال صناعة القرارات، فإنه قد يرتبط بعدد التّبعات التّنظيمية السلبية؛ مثل: نقص الرضا الوظيفي، وانخفاض الانتماء التنظيمي، وانخفاض تقييم المنظمة.

ويرى الباحث من القراءة السابقة لأبعاد العدالة التّنظيمية أن تحقيق العدالة التّنظيمية عملية سلوكيّة معقدة، ويرجع هذا التّعقيد إلى التّشابك والتّرابط الشديد بين تلك الأبعاد بعضها بعضًا، وإن قبول هذه الحقيقة يضع على إدارة المؤسسات الحديثة عبئًا كبيرًا إذا ما أرادت أن تحقق مستوى متميز من العدالة التنظيمية، وهذا العبء يتضمن جانبًا، يتمثل في تصميم النظم الإدارية القادرة على ضمان توفير الدعائم الأساسية للعدالة التنظيمية، إضافة إلى تطوير الكفاءات القيادية القادرة على وضع تلك النظم موضع التنفيذ .

3.2.1.2. مبادئ العدالة التّنظيمية

أشار عبد الباقي (2021) إلى أن هناك ثلاثة مبادئ أساسية للوصول إلى القرارات العادلة وهي كما يأتي:

- المبدأ الأول: مشاركة العاملين في القرارات التي تؤثّر فيهم وهذا ما يسمى (العقد) والتي تؤدي إلى نتائج في تحسين القرارات والتزام أكبر من أولئك الذين يتأثرون بالقرار.
- المبدأ الثّاني: يحتاج العاملون الذين شاركوا في القرار لفهم الأسباب (الأساس المنطقي) وراء هذا القرار، فالشّرح أو التّفسير يسمح للموظفين بالفهم والثّقة بالإداريين، حتى لو كان القرار لا يمثل أفضل اهتمام للعاملين.
- المبدأ الثّالث: حاجة المديرين إلى توضيح الحالة المعيارية التي يحاكم بها العاملون والتي تتضمن المكافآت والعقوبات.

وترتكز العدالة التّنظيمية بالتّفصيل على مجموعة من المبادئ التّوجيهية التي تُسهم في ترشيد السّلوك داخل أي مؤسسة، ويمكن توضيح هذه المبادئ كما يأتي:

1. مبادئ العدالة التوزيعية: وتشمل تقسيم العمل على مجموعة من الوظائف داخل المؤسسة، والأجر المناسب الذي يراعي المتغيرات المجتمعية، والترتيب الذي يعني توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية (Burns, Travis & Michael, 2013).
2. مبادئ العدالة الإجرائية: وتشمل وحدة الهدف وتعني أن المؤسسة يجب أن تهدف إلى تحقيق هدف مشترك ومحدد وواضح، والمساواة وهي تطبيق القوانين والتعليمات على جميع العاملين داخل المؤسسة بشكل موحد وعادل، والسلطة والمسؤولية وهي تحمل نتائج القرارات التي يتخذها صاحب السلطة، وتسلسل السلطة وهي توزيع السلطة بين المستويات الإدارية المختلفة كل حسب اختصاصاته، والاحتفاظ بالكفاءات وهي احتفاظ المؤسسة بالعاملين المتميزين (Kondakar, 2007).
3. مبادئ عدالة التعامل: وتشمل وحدة الأمر وهي تلقي الأوامر والتعليمات من شخص واحد فقط، والتأديب وهو توقيع العقوبات على الأشخاص المخالفين دون تفرقة، والمبادرة وتعني تشجيع وتحفيز العاملين على المبادرة ودعم روح التجديد والابتكار، والمصلحة العامة وهي الأولوية للصالح العام وليس للمصالح الفردية الذاتية، وروح الفريق وهي تنمية روح التعاون والعمل الجماعي المشترك بين العاملين بالمؤسسة (العميان، 2018).
4. مبادئ العدالة التقييمية: وتشمل الموضوعية، والكفاءة، والتميز، والإنجاز، والنزاهة والشفافية (حريم، 2019).

4.2.1.2. أهمية العدالة التّنظيمية

تعود أهمية العدالة التّنظيمية إلى سببين، الأول: أن الأفراد يستخدمون إدراك العدالة الحاليّة بالمؤسسة للتّنبؤ بما يمكن أن يعاملوا به مستقبلاً، والثّاني: أن الأفراد يريدوا أن يشعروا بأنهم جزء من المؤسسة، وتوافر العدالة مؤشر بأنهم مقبولين ومقدرين من جانب قياداتهم (اللوزي، 2017). كما تبرز أهمية العدالة التّنظيمية بوصفها أساسًا للدافعيّة، لأن هناك فكرة قائمة مضمونها أن هناك علاقة ارتباط قوية بين تحقيق أهداف المؤسسة والتوزيع العادل لحوافز المؤسسة (الخطيب ومعايعه، 2019).

وحدّد مصطفى (2020) أهمية العدالة التّنظيمية من خلال النقاط الآتية:

1. العدالة التّنظيمية توضح حقيقة النّظام التّوزيعي للأجور والرواتب في المؤسسة، وذلك من خلال عدالة التوزيع.
2. تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعليّة والتّمكن في عملية اتّخاذ القرار من خلال العدالة الإجرائية.
3. تنعكس العدالة التّنظيمية سلوكيًا على حالات الرضا عن الرؤساء ونظم القرار، وعلى سلوكيات المواطنة التّنظيمية والالتزام التّنظيمي.
4. العدالة الّتنظيمية تسلط الضوء للكشف عن الأجواء التّنظيمية والمناخ التّنظيمي السائد في المؤسسة، وهو ما تبرزه العدالة التفاعلية.
5. تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتّقييم، والقدرة على تفعيل أدوار التّغذية الراجعة، بشكل يكفل جودة استدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عند أعضاء المؤسسة.
6. تبرز منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية عند الأفراد، وتحدد طرق التّفاعل والنّضج الأخلاقي لدى أعضاء المؤسسة في كيفية إدراكهم وتصوراتهم للعدالة الشائعة في المؤسسة.

1.2.1.2. التّأثيرات الجوهريّة لأبعاد العدالة التّنظيمية

هناك العديد من التّأثيرات الجوهرية لأبعاد العدالة التّنظيمية، ولفهم أثر عدالة التّوزيع في العلاقات بين العاملين داخل المؤسسة، فإن زادت تلك الأهمية لدى العاملين، فإن الإحساس بعدالة التّوزيع سوف يكون له الأثر الأكبر عل سلوكهم، أما في الحالات التي تطغى فيها القيم الاجتماعيّة للعاملين على قيمهم الاقتصادية فإن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يكون أقل أهمية في التأثير على بسلوكهم (العميان، 2018). ولعدالة التوزيع جانبين أساسيين هما: جانب مادي، والذي يقصد به هيكل التوزيعات والذي يعبر عن حجم أو مضمون ما يحصل عليه الفرد من مكافآت، وجانب اجتمعي، ويعبر عن المعاملة التي يعامل بها المدير الفرد الذي يحصل على المكافآت .(Karriker & Williams, 2009)

بالمقابل فإن انخفاض مدركات العاملين لبعد عدالة التّعاملات يمكن أن يسبب العديد من النّتائج السلبيّة مثل: انخفاض الرضا الوظيفي، وضعف ممارسة سلوكيّات المواطنة التّنظيمية، وزيادة النزوع لترك العمل، وضعف الأداء الوظيفي، وزيادة الضغوط الوظيفيّة. أما بالنسبة لبعد العدالة الإجرائية، فإن عمليات صناعة القرارات غير العادلة ترتبط بالعديد من الآثار التّنظيميّة السلبيّة مثل: انخفاض التّقييم الكلي للمنظمة، ونقص الولاء التّنظيمي، وانخفاض الأداء الوظيفي (الخطيب ومعايعه، 2019).

2.2.1.2. نظريات العدالة التّنظيمية

ظهر اهتمام العلماء بموضوع العدالة التّنظيمية والاهتمام بتفسيرها وبرزت مجموعة من النّظريات كنظرية المساواة لآدمز (Adams, 1965) والتي نصت على أن الفرد يكون مدفوعاً للمحافظة على علاقة عادلة بالمقارنة بالآخرين وتجنب العلاقة غير العادلة، وترى هذه النظرية أن الفرد يقارن نفسه بغيره في ضوء المدخلات والمخرجات.

وبرزت نظرية التّوقع لفروم (Vroom, 1964) والتي تركز على دور الدوافع في بيئة العمل وترى هذه النظرية أن الفرد سيكون لديه دافع قوي على العمل إذا توقع أنه سيحصل من العمل على ما يريده.

أما نظرية بورتر ولرولز (Porter & Lawler, 1968) فهي توسّع لنظرية التّوقع وتركز على أن الجهد الذي يبذله الفرد في العمل يعتمد على القيمة التي يراها الفرد في المكافأة المتوقّعة وعلى احتمال تحقق المكافأة ووقوعها في حالة بذل الجهد.

وتقوم نظرية العدالة للرولز (Lawler, 1971) على افتراض تصوّر لحالة الطبيعة الأولى إذ يتلقى النّاس على حالة مساواة شبه كاملة بغض النظر عن الفوارق الاجتماعيّة بينهم. وفي الحالة الأخرى والتي تفترض أن الناس يتفقون على أن المبادئ القائلة بأن الأشخاص الأحرار العاقلين الراشدين الذين يسعون إلى تعزيز مصالحهم يقبلون بموقف مبدئي من العدالة. وفي هذا الوضع يتفق الأفراد على جملة من المبادئ التي يقبلونها بحرية واختيار، وتشكل لهم قوانين منصفة تجعل التقاءهم وتعاونهم ممكناً في تكوين المجتمع العادل الذي يقوم على اقتسام الخبرات والمنافع.

وتقوم نظرية المساواة الاجتماعية لفردركسون (Fredrickson, 2002) على فرضيات وتتمثل في التمثيل البيروقراطي من خلال تمثيل وظائف الإدارة العامة لجميع فئات المجتمع، وإتاحة الفرصة للجماعات والفئات الاجتماعيّة للتّعبير عن الحاجات والمطالب عبر القنوات الإداريّة في المؤسسات العامة، وحرية التّعبير في الصحافة لضمان إحياء المواطنة السّليمة، والإيمان بالحقوق والواجبات والالتزامات القانونيّة، بالإضافة إلى ضرورة قيام الأجهزة الإداريّة بمعالجة حالات عدم العدالة والنّهوض بمسؤوليّات الإصلاح الإداري من خلال إعادة توزيع المنافع والخدمات.

وقد صنّف جرين بيرج (Greenberg, 1990) نظريات العدالة التّنظيمية إلى بعدين وهما بعد (رد الفعل– الفعل المسبق) وبعد (المحتوى– العمليات). إذ تركز نظريات بعد رد الفعل على ردود أفعال الأفراد لمدركات عدم العدالة التّنظيمية، أما نظريات الفعل المسبق فتركز على السّلوكيات المصممة والموجهة لتحقيق العدالة التّنظيمية، فيما تركز نظريات بعد المحتوى على المخرجات أي أنها تهتم بالعدالة التوزيعية، وتركز نظريات بعد العمليات على الإجراءات المستخدمة في اتخاذ القرارات التنظيمية وتنفيذها.

7.2.1.2. العدالة التّنظيمية في المؤسسات التربويّة

يُعد موضوع العدالة التّنظيمية من الموضوعات المهمة في ميدان الإدارة التربوية، وأشار علي (2022) إلى أن موضوع العدالة التّنظيمية حظي بالاهتمام المتزايد في المجال التربوي عبر كثير من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالسلوك التّنظيمي وبالتّطوير المعرفي في المؤسسات التربوية، وفي إيجاد الثّقافة التّنظيمية المناسبة للأعراض الإدارية والإنسانية والمجتمعية، فالعدالة التّنظيمية تصب في المسعى العلمي لسد الفجوة الحاصلة بين أهداف التّربية وأهداف القادة التّربويين، وإيجاد الروابط الدافعة إلى إيجاد سبل ووسائل تكفل للأجهزة الإداريّة إشاعة مناخ تنظيمي إيجابي للتعامل في المؤسسات التربوية، من منطق كون العدالة التّنظيمية مؤشرًا يتضمن تفسير قيم كثيرة ومتعددة من جوانب العمل والسلوك التّنظيمي، وما يختص بالعمليات الإدارية في المؤسسات التربوية.

وتتدخل العدالة التنظيمية في جميع جوانب العمل الإداري في المؤسسات التربوية، إذ ذكر درة (2018) أن جميع العاملين بالمؤسسات التربوية ينشدون العدالة وعدم التّحيّز في إجراءات العمل وفي توزيع المخرجات جميعها، وفي معاملة الرئيس المباشر وغير المباشر، وفي عملية تقييم الأداء، فالعاملون في المؤسسات التربوية شأنهم شأن كل العاملين في المجالات

الأخرى في الاحتكام إلى العدالة كمطلب جوهري لاستقرارهم وتخفيف صراعاتهم في العمل، وضمان أفضل مستوى من الأداء والولاء التنظيمي.

ومن هنا جاء الاهتمام بالمؤسسات التّربوية وعلى رأسها المدارس لإعادة النّظر في فلسفتها وأهدافها وبرامجها وسياساتها وبيئاتها لمواكبة متطلبات العصر، فهي المعنيّة بإعداد وتأهيل العنصر البشري، وتمكينه من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين في بيئة مساندة تتسم بالعدالة والمساواة والحريّة والاحترام والتّقدير والمشاركة والتّعاون والشفافية والثّقة بين جميع العاملين فيها (النادي، 2021).

وبالرجوع إلى الدراسات التي تطرقت إلى العدالة التنظيمية داخل الخط الأخضر، فقد أشارت دراسة ملحم (2020) أن مستوى العدالة التنظيمية في مدارس البنات الثانوية بمحافظة قلقيلية كانت متوسطة على البعدين (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية)، وكانت مرتفعة على البعد (العدالة التفاعلية)، في حين كانت مرتفعة جدًا على البعد (العدالة الإعلامية والشخصية).

وبينت دراسة عشاير (2022) أن واقع العدالة التّنظيمية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة. وأشارت دراسة عبدالعال (2023) أن واقع العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

3.1.2 الأداء الوظيفي

1.3.1.2 مفهوم الأداء الوظيفي

الأداء لغة من أدى الشيء، أي أوصله، والاسم الأداء، وأدى دينه تأدية أي قضاه (ابن منظور، 37:2003) ويمكن تعريف الأداء الوظيفي اصطلاحيًا بأنه انعكاس لمقدرة مؤسسة الأعمال وقابليتها على تحقيق أهدافها.(Eccles,1991) ويُعرف الأداء الوظيفي بأنه قدرة المؤسسة

على تحقيق أهدافها طويلة الأمد (Robins & Margarethe, 1995). كما يُعرف بأنه نتائج الأنشطة التي يتوقع أن تقابل الأهداف الموضوعية (David, 2001).

وعرّف سلطان (84:2017) الأداء الوظيفي بأنه "نتيجة للتفاعل ما بين السلوك والإنجاز، إذ أن السلوك يمثل ما يقوم به الأفراد من أعمال في المؤسسة، أما الإنجاز فهو ما يبقي من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل، أي أن الإنجاز هو نتاج للسلوك، والأداء هو مجموع السلوك والنتائج التي تحققت معاً". وقد عرّفه عقيلي(47:2018) بأنّه "الطّريقة التي يؤدي بها فرد ما دوره، وهو كل فعل يستلزم الكثير من الجهد والعناء، كما أنه النّتيجة المحققة من انجاز نشاط معين ويتطلب ترابط مجموعة من العناصر مع بعضها البعض والتي قد تكون كفيلة بقيام الأستاذ بمهامه وأدواره مثل الكفاءات بالمعارف والمهارات والاتجاهات". فيما عرّفه المحاسنة (101:2019) بأنّه "النّاتج الفعلي للجهود المبذولة من قبل الفرد، ويتأثر هذا الأداء بمقدار استثمار الفرد لطاقاته وإمكاناته وفي نفس الوقت بمقدار الرغبة لدى الفرد في تأدية العمل".

ويُعرّف الأداء الوظيفي على أنه "درجة تحقيق واتمام المهمات المكونة لوظيفة الفرد" (عبد المحسن، 57:2019). وعرفه السكارنة (52:2020) بأنه "تنفيذ الموظف لأعماله ومسئولياته التي تكلفه بها المؤسسة أو الجهة التي ترتبط وظيفتها بها". وعرفه الحراحشة (27:2021) بأنّه "النّاتج الفعلي للجهود المبذولة من قبل الفرد".

ويستخلص الباحث من التّعريفات السّابقة أن الأداء الوظيفي هو الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام، والذي يشير بالتالي إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد.

2.3.1.2 أبعاد الأداء الوظيفي

يُعدّ الأداء الوظيفي أحد أهم محاور العمل المهني في أي مجال وظيفي، فإذا كان هذا الأداء مميزًا في ظل بيئة عمل يسودها العدل والمساواة، فإنه من المنطقي أن يأخذ هذا الأداء صاحبه إلى مكانة مرموقة في المؤسسة التي يعمل فيها، وفي ظل عالم يسوده التغيير المتسارع والمنافسة الشديدة، ولن تستطيع المؤسسة الدخول للمنافسة إلا إذا كان الأداء العالي أحد أهم خصائصها، وهذا الأداء ينبع من حصيلة أداء الأفراد في المؤسسة ككل (Breevaart, et al., 2015).

وبين أبو شيخة (2016) أن للأداء الوظيفي بعدين مهمّين هما:

1. أداء المهمة: وهو عبارة عن إجراءات أداء العمل التي تسهم في الجوهر الفني للمؤسسة، إما مباشرة عن طريق استخدامها في أعمال المؤسسة، أو بشكل غير مباشر عن طريق خدمة أو صيانة المتطلبات الفنيّة للمؤسسة.
2. الأداء السّياقي: وهي السّلوكيات التي لا تدعم الجوهر الفني للمؤسسة، وتدعم العوامل النفسية والاجتماعيّة التي تجري فيها عمليات المؤسسة، وهي نشاطات تسهم بفاعلية المؤسسة من خلال عدة طرق تؤدي إلى تشكيل السياق النفسي والاجتماعي للمؤسسة، والتي تُعد كمحفزات لنشاطات وعمليات المهمة.

ويرى الشاويش (2015) أن أبعاد الأداء الوظيفي تتكون من سرعة الإنجاز، مستوى التعاون والتعامل مع فريق العمل، الدقة في المواعيد، العلاقة مع الرؤساء، في حين يرى راما وإدقار وكوني (Rama, Edgar & Connie, 1991) أن الاداء الوظيفي يمكن أن يقاس من خلال الأبعاد الآتية وهي: السرعة، والاتصالات، والاستثمار الكفء للوقت، ومدى الإنجاز، والتّعاون، والميزانيّة، والخبرة الوظيفيّة، والتّنسيق، والقيادة، والإشراف، والتّخطيط.

كما بين السالمي (2017) أن أبعاد الأداء الوظيفي تشمل ما يأت:

1. البعد الكمي: فبعض الأعمال تكون كميّة، والجهد المبذول يُقاس بمعدل وسرعة كمية الإنتاج لأن تأثير الفرد على الجودة محدود.
2. البعد الكيفي (نوعيّة الجهد): تتغير مستوى الدقة والجودة ودرجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة، ويندرج تحت هذا المعيار النوعي للجهد الكثير من المقاييس التي تقيس درجة مطابقة الإنتاج للمواصفات، والتي تقيس درجة خلو الأداء من الأخطاء، وكذا درجة الإبداع والابتكار في الأداء.
3. نمط الأداء: ويعني الأسلوب أو الطريقة التي يُبذل بها الجهد في العمل، أي الطريقة التي تُؤدى بها أنشطة العمل، فعلى أساس نمط الأداء يمكن قياس المراحل التي يمارس فيها الفرد أداء أنشطة معينة، إذا كان العمل جسمانيًا بالدرجة الأولى.

3.3.1.2 عناصر الأداء الوظيفي

يتكون الأداء الوظيفي من مجموعة من العناصر كما ذكرها المحاسنة (2019) بالآتي:

1. المعرفة بمتطلبات الوظيفة: وتشمل المعارف العامة والمهارات الفنية والمهنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
2. نوعيّة العمل: وتتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به وما يمتلكه من رغبة ومهارات وبراعة ومقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.
3. كميّة العمل المنجز: أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.

4. المثابرة والوثوق: وتشمل الجديّة والتّفاني في العمل ومقدرة الموظف على تحمّل مسؤولية العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين، وتقييم نتائج عمله.

وتشمل عناصر الأداء الوظيفي ما يأتي:

1. مهمات الوظيفة: وهي مجموعة من الأنشطة المهمة لإنتاج المخرجات، وقد تكون هذه المخرجات نهائية وجاهزة للتسليم للعميل، أو قد تكون عبارة عن مدخلات لوظيفة (عملية) أخرى، وتركز هذه المهمات بشكل عام على كيفية تنفيذ العمل المطلوب، لإنتاج المنتج ضمن خطة محددة، وبالتالي فإن المهمات تنظم وفق الخطة من حيث الزمن والمكان، مع تحديد البداية والنهاية والمدخلات اللازمة والمخرجات المتوقعة .(Jalagat, 2017)

ويمكن القول إن جميع المهمات الوظيفيّة تكون ما يسمى بأداء المؤسسة، وبهذا المعنى فإن الأداء الكلي للمؤسسة ينجم عن مجموعة كبيرة من الأنشطة يمكن توزيعها إلى مجموعات فرعية من الأنشطة المتشابهة، ويطلق على كل مجموعة فرعية وظيفة، وتختلف هذه الوظائف من حيث حجم أنشطتها ومستواها، فضلًا عن متطلبات تنفيذها، والمعوقات أو المشكلات التي تواجه تنفيذها (عاشور، 2016).

2. جودة الأداء: إن زيادة حدة المنافسة بين مؤسسات الأعمال دفع الأخيرة إلى انتهاج الجودة بوصفها مفتاح النّجاح والفاعليّة لأي مؤسسة، على أساس أن تطبيق الجودة يؤدي إلى التّحسين المستمر في أنشطة المؤسسة وفعاليتها كافة، الأمر الذي يقود إلى إنجاز الأعمال بشكل صحيح من المرة الأولى، وهذا يمكن المؤسسة من الوفاء باحتياجات عملائها وتلبية رغباتهم، من خلال تزويدهم بمنتجات وفقا للمواصفات المطلوبة، وهذا يؤدي إلى إرضائهم، بل وتحقيق السعادة لهم (القرالة، 2021).

3. سرعة الإنجاز: إن سرعة إنجاز الأعمال تُعد أحد العناصر الرئيسة التي تستخدم لقياس الأداء الوظيفي، كون إنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة دون تأخير، أو في وقت أقصر منها يسهم في إرضاء كل من العملاء، لاسيما إذا تم إنجازها بمستوى الجودة المطلوب، كما أن إنجاز الأعمال بهذه الطّريقة يقلل إلى درجة كبيرة من حدوث المشكلات التي تُعيق أداء العاملين لأعمالهم، والتي غالبًا ما تحدث نتيجة لتراكم الأعمال غير المنجزة وعدم إنجازها في مواعيدها المحددة، بل وتؤدي أحيانًا إلى ضغوط عمل تؤثر سلبًا على العاملين، كل ذلك يتطلب من العاملين سرعة إنجاز أعمالهم في أوقاتها المحددة Tremblay & Simard, (2018)
4. التّعاون مع الزملاء: من الضّروري توفير المناخ المناسب، بحيث يكون لدى العاملين المقدرة على العمل في المؤسسة من خلال فرق العمل، وصولاً إلى تحقيق مبدأ المشاركة والاندماج فيما بينهم، للاستفادة من خبرات بعضهم بعضًا، بما يمكنهم من تحسين أدائهم بصورة مستمرة، مع امتلاكهم المقدرة على التأثير في القرارات والأنشطة المتعلقة بوظائفهم (Fu & Deshpande, 2014).

4.3.1.2.إدارة وتقييم الأداء الوظيفي

عرف وانق ولو وسيو (Wang, Lu, & Siu, 2015) إدارة الأداء الوظيفي بأنها الجهود المبذولة من قبل المؤسسات والتي تهدف إلى تخطيط وتنظيم وتوجيه الأداء الفردي والجماعي، ووضع معايير ومقاييس واضحة ومقبولة كهدف يسعى الجميع للوصول إليه.

وبين كردي (2018) أن إدارة الأداء الوظيفي تتكون من أربعة عناصر رئيسة، هي:

1. تخطيط الأداء الوظيفي: ويقصد به الوصول إلى الأهداف بطرق منظمة ومرسومة حسب الإمكانات والطاقات المتاحة.

2. تنظيم الأداء الوظيفي: ويقصد به تنظيم العمل بحيث يتم تحديد المساحة لكل موظف مسموح له الحركة بها بحيث تكون مكملة لعمل موظف آخر لا متعارضة مع عمل الآخرين.
3. توجيه الأداء الوظيفي: ويهدف إلى متابعة نتائج الأداء من خلال التغذية الراجعة عن طريق مناقشة نتائج قياس الأداء الدوري مع الأطراف ذات العلاقة.

أما تقييم الأداء الوظيفي فقد عرفه خان ويوسف وحسين وبنت إسماعيل (Khan, Yusoff, Hussain, & Binti Ismail, 2019) بأنه نظام رسمي مصمم من أجل قياس وتقييم أداء الأفراد في أثناء العمل، وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة والمنتظمة لهذا الأداء ونتائجه، وخلال فترات زمنية محددة ومعروفة. في حين عرفه الشنواني (2014) بأنّه أداة من الأدوات الجوهريّة في قياس كافة العوامل والجوانب المرتبطة بالأداء الفاعل، لإبراز مدى إسهام الفرد في الإنتاجية، وهي تتضمن سلسلة من الخطوات المصممة للوصول إلى قياس أداء كل فرد في المؤسسة، إذ يرتبط تقييم الأداء الوظيفي بمفهوم الانتاجية الذي يشير إلى كل من الفاعلية والكفاءة.

وبيّن الشاّويش (2015) أنه ينبغي عند الإقدام على تقييم الأداء الوظيفي الأخذ بالأمور الآتية: والتي تشمل التركيز على الأنماط السلوكية المطلوب قياسها وعدم إعارة سواها أي اهتمام، واستخدام نماذج محددة لقياس الأداء، والإنصات للعامل وعدم مقاطعته في أثناء قياس أدائه. كما يتضمن تقييم الأداء الوظيفي جمع البيانات التي تساعد في تحديد مستوى أداء العامل للعمل المكلف به بهدف قياس حجم الإنجاز الفعلي على مدى فترة زمنية معينة، وتحديد طبيعة سلوك الفرد مع زملائه خلال أداءه لعمله، وتقدير مدى الاستعداد لدى العامل لتحقيق تطور في مستوى الأداء، وفي الأسلوب المعتمد في التنفيذ (Lejeune, Beausaert, & Raemdonck, 2021).

5.3.1.2 معايير الأداء الوظيفي

تتطلب عمليّة تقييم الأداء الوظيفي وجود معيار ينسب إليه أداء الأفراد، ويقارن به كأساس للحكم عليه، ويجب تحديد معايير الأداء قبل البدء بعملية التقييم، وذلك للاحتفاظ بموضوعية التقييم والابتعاد عن التّحيّز قدر الإمكان (مصطفى، 2020).

وقد بين عقيلي (2018) أن معايير الأداء الوظيفي تقسم إلى ما يأتي:

1. المعايير الكميّة (مقاييس الإنتاجيّة): وتشمل قياس الجوانب الكميّة من أداء العاملين مثل عدد الوحدات المصنّعة أو كمية المبيعات أو الزمن الذي يستغرقه في معالجة المعلومات، ويتم وضع هذا النّوع من المعايير للأعمال المتعلقة بعملية الإنتاج كماً وكيفاً ومبنية على أساس دراسات الزمن والحركة.
2. المعايير التقديرية المرنة (الذاتية): وتعني إصدار أحكام أو تقديرات يقوم بها أفراد تتوافر فيهم المعرفة والخبرة.

وبيّن الحراحشة (2021) أن أهم معايير الأداء الوظيفي تنحصر فيما يأتي:

1. الجودة: هي مؤشر الخاص بكيفية الحكم على جودة الأداء من حيث درجة الاتقان والجودة.
2. الكمية: هي حجم العمل المنجز في ضوء مقدرات وامكانيات الافراد ولابتعادها في الوقت ذاته لا يقل عن مقدراتهم وامكاناتهم.
3. الوقت: هو بيان توقعي يحدد متى يتم تنفيذ مسؤوليات العمل، لذلك يراعى الاتفاق على الوقت المناسب لإنجاز العمل كما يراعى فيها كمية العمل المطلوب، وعدد العاملين اللازمين.
4. الإجراءات: هي عبارة عن خطوات مرتبة للتّطبيق العملي للمهارات الواجب القيام بها لذلك يجب الاتّفاق على الطرق والأساليب المسموح بها والمصرح باستخدامها لتحقيق الأهداف.

6.3.1.2 مؤشرات الأداء الوظيفي

المؤشّر هو علاقة بين عنصرين، وهذه العلاقة قد تكون أفقيّة، بمعنى أنها تقيس نمو عنصر معيّن وتطوره لعدة سنوات، أو قد تكون رئيسية، أي لعنصرين يوجد بينهما نوع من ارتباط، وذلك ليتم تقييمها وقياسها (Lejeune, Beausaert, & Raemdonck, 2021)، وتُقسم مؤشرات الأداء الوظيفي إلى نوعين رئيسين هما:

1. المؤشرات التّقليدية: وتتعلق المؤشرات التقليدية لفاعلية الأداء الوظيفي بالإنجاز الذي يحققه الفرد من خلال تعظيم كمية وجودة المخرجات الوظيفية، إذ أن كمية وجود المخرجات الوظيفية من أهم العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند تقييم الأداء الوظيفي للفرد، واتخاذ القرارات المترتبة على ذلك، كالمكافآت، والعلاوات، والترقيات، لذا يجب مراعاة الدقة والعدالة في إجراء هذا التقييم (Wang, et al., 2015) .

ومن التّقليدية لفاعلية الأداء الوظيفي توافر المقدرة على أداء الوظيفة، والدقة في أداء الوظيفة، وحسن إصدار الأحكام أو القرارات الوظيفية، والإلمام بكل جوانب الوظيفة، والالتزام الوظيفي من حيث المواعيد، الإبداع أو الابتكار في الأداء الوظيفي (الشنواني، 2014).

2. المؤشرات غير التقليدي: وتتمثل المؤشرات غير التقليدية لفاعلية الأداء الوظيفي في ممارسة الفرد لسلوكيات الدور الإضافي، أو ما يسمى سلوكيات المواطنة التنظيمية، وذلك على عكس المؤشرات التقليدية لفاعلية الأداء الوظيفي التي تتعلق بممارسة سلوكيات الدور الأساس (Tremblay & Simard, 2018).

وبيّن حسن (2018) أن الأداء يمثّل الأساس للحكم على فاعليّة الأفراد والوحدات الإداريّة والمؤسسات، وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات، مثل الإنتاجيّة، والروح المعنويّة للأفراد العاملين، ومعدلات الغياب عن العمل، ومدى إنجاز المهمات والواجبات بدقة وإتقان وسرعة،

والمقدرة على الإبداع والابتكار، ودرجة الانضباط واحترام النظام، وأسلوب التعامل مع الموظفين، ومستوى التعاون مع فريق العمل، والمرونة، والمقدرة على إنجاز القرارات.

7.3.1.2 العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي

يتطلب تحديد مستوى الأداء الفردي المرغوب فيه معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى والتفاعل بينها، ويرى تانج وآخرون (Tang, et al., 2013) بأن الأداء هو نتيجة لمحصلة التفاعل بين محددات ثلاثة رئيسية هي:

- مناخ العمل: وهو يعبر عن الإشباع الذي توفره بيئة العمل الداخلية، وهو إحساس الفرد بالرضا عن عمله بعد أن يكون قد حقق رغباته وأهدافه، وأشبع جميع حاجاته.
- الدافعية الفردية: وهي تعبر عن مدى الرغبة الموجودة لدى الفرد للعمل، والتي يمكن أن تظهر من خلال حماسه وإقباله على العمل، الذي يعبر عن توافق هذا العمل مع ميوله واتجاهاته.
- المقدرة لدى الفرد على أداء العمل: وهي المقدرة التي يمكن تحصيلها عن طريق التدريب، التعليم، واكتساب الخبرات والمهارات والمعارف المتخصصة بالعمل.

وبيّن عاشور (2016) أن أهم العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي ما يأتي:

1. العوامل الفنيّة: وتشمل التّقدم التّكنولوجي والمواد الخام والهيكل التنظيمي وطرق وأساليب العمل.
2. العوامل الإنسانية: وتتمثل في المقدرة على الأداء الفعلي للعمل، وتتضمن المعرفة والتعلم والخبرة فضلًا عن التدريب، والمهارات والمقدرات الشخصية، كما تشمل الرغبة في العمل، والتي تحدد من خلال ظروف العمل المادية والاجتماعية، وحاجات ورغبات الأفراد، كما تشمل خصائص العمل، والرقابة الفاعلة، ونظام الأجور والحوافز، والخصائص الديموغرافية.

3. العوامل البيئيّة: وهي العوامل التي تقع خارج نطاق سيطرة الفرد، والتي يمكن أن تؤثر في مستوى الأداء، وبالرغم من أن بعض هذه العوامل قد تؤخذ كأعذار، ألا أنه يجب أن تؤخذ في الاعتبار لأنها في حقيقة الأمر موجودة فعلاً، وتشمل الإضاءة، والتهوية، والنظافة، وغيرها.

وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي وتشمل ما يأتي:

1. القدرة على الأداء: وتتحكم فيها ثلاث مجموعات من الصفات، وهي: الصفات الطبيعية وتشمل: السن، والجنس، والموطن البيئي الجغرافي للمنطقة، وصفات المقدرة وتشمل: المعرفة والخبرات السابقة، والمقدرة على التعلم، وصفات وراثية مثل: الذكاء والمقدرة على تحمل الإجهاد، ومستوى المهارة. فضلًا عن صفات نفسية وتشمل: القيم، والاتجاهات، والشخصية (Jalagat, 2017).
2. الرغبة في الأداء: ويقصد بالرغبة في الأداء القوة الدافعة التي تتحكم في مستوى الأداء ومقداره ودرجة استمراره، والرغبة بين الجهد المبذول وبين جودة العمل المنفذ، ويتوقف مقدار الجهد المبذول في العمل على: الحاجات غير المشبعة للعامل ومدى توقعه للعلاقة بين الجهد المبذول وتحقيق الإشباع لهذه الحاجات، وجماعات العمل الرسمية وما تمارسه من ضغط على العامل، وظروف العمل المادية مثل درجة الإضاءة والتهوية وساعات الراحة (Lejeune, et al., 2021).
3. رفع مستوى الأداء الداخلي: إن فحص مختلف الأنشطة الوظيفية للمؤسسة أي تحليل كفاءتها ومقدراتها واستراتيجياتها يكشف على نقاط القوة والضعف، ويساعد هذا التشخيص على معرفة احتياجات المؤسسة وتحديد نقائصها لوضع البرامج التكوينية، والتطويرية المناسبة، واختيار أساليب وطرق العمل الملائمة لها، وتتطلب عملية التشخيص القيام بجمع

المعلومات وتحليلها، وتحويل هذه المعلومات إلى معارف، وتنظيم هذه المعارف وتكييفها مع الاحتياجات، ثم إيصال هذه المعارف إلى الأشخاص المعنيين، لذلك لابد من توفير كفاءات وقدرات معينة وأساليب وطرق علمية وبيداغوجية لمواكبة التغيرات في هذا الميدان (كردي،2018).

وفي داخل الخط الأخضر نرى انّ المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم قد باشرت بوضع معايير خاصة بتقييم الأداء الوظيفي المعلمين ولأول مرة في عام (2010)، وفي عام (2011) طوّرت أداة لتقييم الأداء الوظيفي المعلم، احتوت على أربعة محاور: تصوّر الوظيفة وآداب المهنة، وتمكّن المعلم من مجال عمله، وسير العملية التّعليمية والتّربوية، والشراكة في مجموعة مهنية، وفي عام (2019) طورت معايير تقييم الأداء الوظيفي للمعلم شملت المعايير الآتية: الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي، الالتزام بموعد الحصة، استخدام استراتيجيات التعليم المناسبة، الاستفادة من الاختبارات لتحسين أداء الطالب، التحضير للحصة، تصميم خطط علاجية، تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، الاسهام في تحسين الطلبة، استخدام أدوات تقييم منوعة، بناء اختبارات جيدة، متابعة أعمال الطلبة، التغذية الراجعة، تقبل النقد والتوجيهات، المبادرات الابداعية، يمثل قدوة حسنة، المهنية، الانتماء للمدرسة، لديه القدرة على الاتصال والتواصل، التعاون مع الزملاء، حث الطلبة على المشاركة في المسابقات (وزارة التربية والتعليم، 2024).

4.1.2. العلاقة بين القيادة الريادية والعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي

تُعدّ القيادة الرياديّة من أهم دوافع التغيير الإيجابي في العملية التعليمية، خاصة في أسلوب التعامل مع العاملين، وذلك من خلال تشجيعهم على عمل التغيير، ومنحهم فرص الإبداع والابتكار، ودفعهم إلى اتباع رؤية مشتركة، ومشاركتهم في المسؤوليات الإدارية، وتوجيههم نحو

الاستثارة العقلية، وهو عامل مهم في تحسين الأداء الوظيفي لهم بالوجه الكفء والصحيح وبطريقة غير روتينية ومتميزة (قنيش، 2022).

وقد بيّن السكارنة (2021) أن القيادة الرياديّة تتطلب توفر مهارات وقدرات قيادية تتوافر فيها عناصر الرّيادة، وتتوفر لديهم القدرة على تشخيص أسباب المشكلات ومواجهة الاحتمالات المتعددة، وتحفيز العاملين ودفعهم لتنفيذ تصورات المؤسسة، فالقيادة الرياديّة من الممارسات القياديّة التي تسهم في تحفيز الأداء الوظيفي لدى العاملين، وكذلك تؤدي إلى رغبتهم بالمشاركة في عملية تحقيق أهداف المؤسسة، وتشعر العاملين بالأمان الوظيفي والثّقة في بيئة العمل بأنظمتها وممارساتها.

وتُعدّ العدالة التنّظيمية إحدى المتغيّرات التي تؤثر في كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين، إذ يؤدي نظام العدالة دورًا مهمًا في التّأثير في العنصر البشري من خلال تفسيره لسلوك العامل نتيجة إدراكه لمفهوم العدالة مقارنة مع الأداء والجهود المبذولة في العمل، وهذا ما يفسر انخفاض الأداء الوظيفي للعاملين عند شعورهم بعدم العدالة، وازدياد شعور العاملين بالعدالة يؤدي إلى زيادة ثقتهم بالمؤسسة، ومن ثم الارتقاء بسلوكياتهم نتيجة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم (علي، 2022).

ويرى الباحث أن العدالة التّنظيمية المرتفعة تلعب دورًا هامًا في ارتفاع الأداء الوظيفي للمعلمين، وحتى يرتفع الأداء الوظيفي فلابد أن يشعر المعلمين بالعدالة فيما بينهم، والتي سوف تؤثر في اتجاهاتهم وسلوكياتهم الوظيفية والتنظيمية تجاه الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اهتمام القيادة المدرسية بالمعلمين، وتحقيق الثّقة المتبادلة فيما بينهم وبين القيادة.

2.2. الدراسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع القيادة الريادّية لدى مديري المدارس الثانويّة الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين، وذلك من خلال البحث في الدوريّات والملخصات العلميّة والرسائل الجامعيّة، تبين وجود العديد من الدراسات التي تطرقت لموضوعي الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس، والعدالة التّنظيمية في المدارس، وعدم وجود دراسات عربية– في حدود علم الباحث– تطرقت لموضوع القيادة الريادّية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث في أربعة محاور، يتعلق المحور الأول بالدراسات المتعلقة بالقيادة الريادية لدى مديري المدارس، ويتعلق المحور الثّاني بالدّراسات المتعلقة بالعدالة التّنظيمية في المدارس، ويتعلق المحور الثالث بالدراسات المتعلقة بالأداء الوظيفي لدى المعلمين، ويتعلق المحور الرابع بالدراسات المتعلقة بالعلاقة بين القيادة الريادية والعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي.

1.2.2. الدراسات المتعلقة بالقيادة الريادّية لدى مديري المدارس

هدفت دراسة رومي وهاريسون (Roomi & Harrison, 2011) إلى تعرف مفهوم القيادة الريادية من خلال مراجعة شاملة للأدبيات المتعلقة بهذا المجال، والبحث في كيفيّة تدريسها، وتم استخدام تصميم تجريبي متعدد الأساليب–نوعي وكمي– قائم على: دراسة استقصائية للممارسات التعليمية بمسح آراء (51) معلمًا في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، كما أجريت مقابلات مع تسعة من المجيبين عن طريق البريد الإلكتروني والهاتف. وتم استكشاف الطرائق المختلفة التي يمكن من خلالها تقديمها للطلبة وتدريسها. وقد خلصت النتائج إلى أن تعليم القيادة

الريادية يجب أن يتعلم الطلبة فيه ضمنًا كيفية تنمية مقدراتهم على تنظيم الأعمال في أدوار القيادة، ومقدرتهم على القيادة في واقع تنظيم المشاريع.

وهدفت دراسة أيوب وعثمان (Ayoub & Othman, 2013) إلى فحص علاقة وإسهام ممارسات القيادة الريادية الناجحة المتمثلة في (الرغبة في التّميّز، والإصرار، إدارة الذات، والإبداع) في بناء مدارس فاعلة من وجهة نظر المديرين أنفسهم. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي والمنهج المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (180) مدير مدرسة في ماليزيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الريادية وفاعلية المدرسة، وأهمية دمج الممارسات الرياديّة في النمط الإداري والثّقافة الإدارية في المدارس وبخاصة المدارس الثانوية.

وهدفت دراسة فيهي وداهيرو وبصري وعيشه (Pihie, Dahiru, Basri & Aishah, 2018) إلى تحديد العلاقة بين ممارسات مديري المدارس للقيادة الرياديّة والإبداع المدرسي من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عيّنة الدراسة من (294) معلمًا من معلمي المدارس الثانوية الماليزية في سيلا نغور. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المعلمين يرون أن القيادة الريادية مهمة للغاية لمديري المدارس، وأن المديرين يمارسونها بشكل معتدل، وكذلك وجود ارتباط بين تصورات المعلمين لممارسات القيادة الريادية لمديري المدارس وبين الإبداع المدرسي داخلها.

وهدفت دراسة ويبو وسابتونا (Wibowo & Saptono, 2018) إلى تحديد تأثير القيادة الرياديّة على إبداع معلمي المرحلة الابتدائية وابتكارهم. ولقد تم استخدام الطريقة المسحيّة في البحث فضلًا عن المنهج السببي المقارن. وتم جمع البيانات البحثيّة في المدارس الابتدائية في جاكرتا بإندونيسيا باستخدام الاستبانة كأداة تم تطبيقها على عينة بلغت (200) مفردة تم اختيارها

بالطريقة العشوائية. ثم تحليل نتائج هذه البيانات مع تحليل المسار. وأظهرت النتائج أن القيادة الريادّية كان لها تأثير مباشر وإيجابي على إبداع المعلمين وابتكارهم، وحتى يكون لدى المديرين شخصية قيادية في الريادة فهم بحاجة إلى التدريب المتخصص وإلى حضور الدورات وورش العمل.

وهدفت دراسة ناي ويي (Ni & Ye, 2018) إلى الكشف عن الأهداف الريادّية لطلبة المدرسة الثانويّة المهنية في الصين. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات، طُبقت على (730) طالبًا وطالبة من طلبة المدرسة الثانوية المهنية. وأظهرت النتائج أن معدل المشاركة في تعليم الريادة في المدارس المهنية الثانوية أعلى بكثير منه في نظيرتها من المدارس الأكاديمية، حيث أقر أكثر من نصف طلبة المدارس عن تلقيهم تعليم الريادّية بمختلف أنواعها. كما أظهرت النّتائج قيام الطلبة بتقييم أنفسهم بكفاءة عالية في مهارات وأهداف الريادة، ويلعب الدافع والقيادة، بالإضافة إلى المعرفة، أدوارًا وسيطة تؤثر على تعليم الريادّية وأهدافها.

وهدفت دراسة خليفات (2021) إلى تعرف دور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير بالأردن في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطوير استبانة لجمع البيانات تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، والمخاطرة، والمبادأة، والثقة)، وتكون مجتمع الدراسة من (571) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير كبيرة لدور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وداي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيري الجنس

والمؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة 10 سنوات فأكثر في الدرجة الكلية.

وهدفت دراسة المذن (2021) إلى تعرّف درجة ممارسة القيادة الرياديّة في المدارس الأهليّة بمحافظة الأحساء بالسعودية من وجهة نظر المعلمات. وتم استخدام المنهج الوصفي، وبناء استبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، وتحمل المخاطر، والمبادأة)، وتكون مجتمع الدراسة من (486) معلمة، وتكونت عيّنة الدراسة من (233) معلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الرياديّة في المدارس الأهليّة بمحافظة الأحساء جاءت بدرجة كبيرة جدًا، وقد جاءت أبعاد القيادة الرياديّة بالترتيب الآتي: الإبداع، الرؤية الاستراتيجية، المبادأة، تحمّل المخاطر، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الرياديّة في المدارس الأهليّة بمحافظة الأحساء تُعزى لمتغيري المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير سنوات الخدمة في مهنة التّعليم، لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأقل من سنتين.

وأجرت الشطيطي (2021) دراسة هدفت إلى التّعرف إلى دور القيادة الرياديّة في مجتمعات التّعلم بمحافظة الجبيل بالسعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي المختلط، من خلال تطوير استبانة لجمع البيانات تكونت من أبعاد (الابتكار، والرؤية الاستراتيجية، والاستباقية، والمخاطرة). وتكون مجتمع الدراسة من (15) قائدة من قائدات المدارس، و(294) معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (5) قائدة من قائدات المدارس و(197) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات المبحوثات لدور القيادة الرياديّة في مجتمعات التعلم بمحافظة الجبيل بالسعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. كما تم تحديد المعوقات التي تواجه القيادة الرياديّة في مجتمعات التّعلم داخل البيئة التعليمية الداخليّة والخارجيّة.

وأجرت الزهراني (2022) دراسة هدفت إلى تعرف واقع القيادة الرياديّة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة بالسعودية من وجهة نظر المعلمات. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات تكونت من أبعاد (الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الميل للمخاطرة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، وتم تطبيق الاستبانة على عيّنة عشوائية وبلغ حجمها (366) معلمة. وأظهرت النتائج أن واقع القيادة الرياديّة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة بالسعودية من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة (متوسطة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة ممارسة القيادة الريادية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة (البكالوريوس)، وتبعًا لمتغير سنوات الخدمة، ولصالح المعلمات ذوات (أكثر من 10 سنوات).

وأجرت أبو شمالة (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى القيادة الرياديّة لدى المشرفين التربويين وعلاقتها بمستوى الإبداع لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، البالغ عددهم (6380) فردًا، وتكونت عيّنة الدراسة من (349) فردًا. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، والمخاطر، والمبادرة). وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرياديّة لدى المشرفين التربويين جاءت بدرجة (كبيرة)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة

الرياديّة لدى المشرفين التربويين تُعزى لمتغيّرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتّخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولصالح المشرف التربوي. وأظهرت النتائج أن مستوى الإبداع لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين جاء بدرجة (كبيرة)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين ومستوى الإبداع لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

وهدفت دراسة مبارز وأبو شحاتة (2022) التعرف إلى دور القيادة الرياديّة لدى القيادات في المراحل التّعليمية في تحقيق التّميز المؤسسي، وتمثلت عيّنة الدراسة كافة أفراد مجتمع الدراسة (669) فردًا من مديري الإدارات، ومدرسي المدارس في المناطق التعليمية (إدارة الشيخ زايد التعليمية، إدارة 6 أكتوبر التعليمية) بجمهورية مصر العربية. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحثان استبانتين أحدهما للقيادة الرياديّة تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية، والتواصل، والثقة)، والأخرى للتّميز المؤسسي. وأظهرت النتائج أن دور القيادة الرياديّة لدى القيادات في المراحل التّعليميّة في تحقيق التّميّز المؤسسي جاء بدرجة مرتفعة/ واظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية لأبعاد القيادة الرياديّة (التواصل والإبداع والرؤية) على التميّز المؤسسي للمدارس المصرية، وعدم وجود تأثير إيجابي ذو دلالة للثقة في المرؤوسين على مستوى التميز المؤسسي للمدارس المصرية.

وأجرت الغامدي والسبيعي (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى القيادة الرياديّة، وعلاقتها بمستوى التّفكير الإبداعي لدى قائدات مدارس بوابة المستقبل بالدمام في السعودية، باستخدام المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، والمخاطرة، والاستباقية)، وتكون مجتمع الدراسة

من جميع معلمات مدارس بوابة المستقبل في الدمام، البالغ عددهن (287) معلمة، وتم تطبيق الأداة عليهن بأسلوب الحصر الشامل، وبلغ عدد المستجيبات (241) معلمة كعينة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها؛ أن درجة ممارسة قائدات مدارس بوابة المستقبل بالدمام لمهارة القيادة الرياديّة جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت درجة ممارستهن لمهارة التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة جدا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية موجبة بين الدرجة الكلية لممارسة قائدات المدارس لمهارات القيادة الرياديّة، ومستوى التفكير الإبداعي لديهن.

وهدفت دراسة شريف وإسماعيل ومحمد (2022) إلى تعرّف واقع ممارسة مديري مدارس التّعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية بمصر لأبعاد القيادة الريادية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال استبانة تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية، والمخاطرة، والاستباقية)، وتكون مجتمع الدراسة من (1748) معلمًا، و(60) مديرًا، وعيّنة قوامها (350) معلمًا، و(50) مديرًا من معلمي ومديري مدارس التعليم الثانوي العام. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لأبعاد القيادة الريادية جاءت متوسطة، ووجدت فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لأبعاد القيادة الريادية لصالح الإناث مقارنة بالذكور، ولصالح المديرين إجمالا مقارنة بالمعلمين.

وأجرى عوض ومهدي وعبدالرحمن(2023) دراسة هدفت إلى وضع تصوّر تحقيق التميّز التّنافسي بالمدارس الخاصة بمحافظة سوهاج بمصر في ضوء مدخل القيادة الرياديّة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من أبعاد (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، والمخاطرة، والمبادأة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ووكلاء ومعلمي المدارس الخاصة بمحافظة سوهاج، وتكونت عيّنة الدراسة من

(400) من مديري ووكلاء ومعلمي المدارس الخاصة بمحافظة سوهاج تم اختيارها بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أنّ المدارس الخّاصة تواجه منافسة حادة في المجتمع وفي سوق التّعليم لذلك فهي بحاجة إلى قيادة رياديّة لبناء مؤسسة تعليميّة رائدة تستطيع تقديم خدمات تعليميّة متميّزة وفريدة لطلابها، لا تستطيع المدارس الأخرى تقديمها أو حتى تقليدها مما يحقق لها استباقيّة وتنافسيّة. ووجود قصور في تبنّي مداخل جديدة لتطوير الأداء الإداري للقيادات الإداريّة كمدخل القيادة الرياديّة بالمدارس الخّاصة بمحافظة سوهاج. وجمود اللوائح والقوانين المدرسيّة مما يعوق عمليات تطوير الأداء الإداري للقيادات الإداريّة بالمدارس الخاصة في ضوء مدخل القيادة الرياديّة. وضعف امتلاك القيادات التّكيف والاستجابة السّريعة للتّطورات والتّغيرات البيئيّة المستمرة لتيسير الأعمال، والافتقار مع التّعامل مع متغيّرات العصر، وقوة التّأثير في الآخرين، وقصور إدارة المدرسة في تأهيل الموارد البشريّة الموجودة بها وفي تحديد معايير تقيم أدائهم.

وأجرى أكايا وستين (Akkaya & Cetin, 2024) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين القيادة المدرسيّة الرياديّة وريادة الأعمال لدى المعلمين، والكشف عما إذا كان رأس المال النفسي الإيجابي المتصوّر لدى المعلمين يلعب دورًا وسيطًا في هذه العلاقة. وتكونت عيّنة الدراسة من (1200) معلمًا ومعلمة يعملون في المدارس الحكوميّة في منطقة بنديك في إسطنبول بتركيا. وتم استخدام مقياس القيادة الرياديّة، ومقياس سلوكيّات المعلم الرياديّ، ومقياس رأس المال النفسي الإيجابي. وأظهرت النتائج أن قادة المدارس يظهرون سلوكيّات قياديّة ريادة الأعمال أعلى من المتوسط في العمليات الإداريّة، وأن هذه السلوكيات الريادية التي يظهرها قادة المدارس تتنبأ بشكل كبير بريادة المعلمين وتصورات المعلمين لرأس المال النفسي الإيجابي في اتجاه إيجابي. علاوة على ذلك، فقد وجد أن رأس المال النفسي الإيجابي المتصور لدى المعلمين يلعب دورًا

وسيطًا في العلاقة بين القيادة الريادية وريادة الأعمال لدى المعلمين. ويفسر النموذج الذي تم إنشاؤه في هذا السياق حوالي 55% من التغير في ريادة الأعمال لدى المعلمين.

2.2.2. الدراسات المتعلقة بالعدالة التّنظيمية

قام يلمز (yilmaz, 2010) بإجراء دراسة هدفت الى معرفة تصورات معلمي المدارس الحكومية في تركيا حول ممارسة سلوك العدالة التنظيمية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتم بناء استبانة لجمع البيانات وزعت على عينة مكونة من (386) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية التركية. وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية التركية كان مرتفعًا، كذلك اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين نحو العدالة التّنظيمية تُعزى لمتغيّر الجنس، ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين نحو العدالة التنظيمية تُعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرات المرتفعة. وعدم وجود فروق في تصورات المعلمين نحو العدالة التنظيمية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة برنز وترافيس وميشيل (Burns, Travis, & Michael, 2013) الى معرفة طبيعة العلاقة بين العدالة التّنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية وسلوك المواطنة التّنظيمية في مدارس ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الامريكيّة، وانعكاس ذلك على التّحصيل الدراسي للطلبة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تم توزيعها على عيّنة مكونة من (458) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النّتائج وجود علاقة طرديه (إيجابية) بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي هذه المدارس، وعدم وجود علاقة بين العدالة التنظيمية والتحصيل الدراسي للطلبة في هذه المدارس.

وهدفت دراسة كاراكوس (Karakose, 2015) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين العدالة التّنظيمية، والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانويّة في تركيا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، وبناء استبانة تم توزيعها على عيّنة عشوائيّة تكونت من (386) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانويّة التركيّة. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين العدالة التّنظيمية والرضا الوظيفي للمعلمين .

وأجرى كاستيلو وفرناندز (Castillo & Fernandez, 2017) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين أبعاد العدالة التّنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية) فيما بينها، وبين كل من هذه الأبعاد ورضا الطلبة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التّحليلي، إذ تم جمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عددها (420) طالبًا وطالبة، من خلال استخدام الاستبانة. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين رضا الطلبة وكل من (العدالة التوزيعية، والعدالة المعلوماتية، والعدالة الشخصية)، وعدم وجود علاقة بين رضا الطلبة وكل من العدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية.

وهدفت دراسة أوزان وأوزدمير ويارسي (Ozan, Ozdemir & Yarasi, 2017) إلى الكشف عن الدور الوسيط لتصورات العدالة التّنظيمية للسلوكيات السياسية والتشاركية القيادية لدى مديري المدارس. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عيّنة الدراسة من (330) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة إيلازيج التّركيّة، واستخدمت الدراسة مقياس العدالة التنظيمية، ومقياس القيادة التشاركية، ومقياس القيادة السياسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سلوكيات القيادة السياسية والعدالة التّنظيمية، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سلوكيات القيادة التشاركية والعدالة التنظيمية والقدرة على حل الصراعات

التنظيمية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين للعلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات القيادة تُعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

وهدفت دراسة قزامل وعليمات وحجازي (2021) إلى تعرف مستوى العدالة التّنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الدرزيّة داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين. واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتكون مجتمع الدراسة من (740) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (306) معلمًا ومعلمة. واستخدمت استبانة العدالة التنظيمية التي تكونت من أبعاد (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية)، وتم التّأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن مستوى العدالة التّنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الدرزيّة داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين ككل جاءت بمستوى تقدير كبير. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة التّنظيمية ككل لدى مديري المدارس الثانوية الدرزية تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى الوعلاني والشمري (2022) دراسة هدفت إلى تعرف مدى العلاقة بين القيادة المتسامية والعدالة التّنظيمية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (1055) معلمًا من معلمي التعليم العام الثانوي بمدارس محافظة بيشة في السعودية، وتكونت عيّنه الدراسة من (337) معلمًا، وتم استخدام استبانة العدالة التنظيمية كأداة لجمع البيانات التي تكونت من أبعاد (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة أبعاد القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانويّة جاء بدرجة ممارسة كبيرة، بينما جاءت درجة ممارسة أبعاد العدالة التّنظيمية لدى قادة المدارس بدرجة ممارسة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة قادة المدارس الثّانوية لأبعاد القيادة المتسامية، باختلاف سنوات الخدمة

على بعد القيم والتوجهات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس تُعزى لاختلاف التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لأبعاد العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس تُعزى لاختلاف سنوات الخدمة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات المعلمين حول تقديرهم لأبعاد العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس في كل من بعدي (العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية) تُعزى إلى المؤهل العلمي، ووجود علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة وذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة بيشة ودرجة تحقيق أبعاد العدالة التنظيمية لدى المعلمين.

وهدفت دراسة المرزوقي والدباء (2022) إلى تعرف واقع العدالة التّنظيمية لدى مديري المدارس والولاء الوظيفي للمعلمين في الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (5996) معلمًا ومعلمة، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات التي تكونت من أبعاد (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقويمية)، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (360) معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس للعدالة التّنظيمية في الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عمان جاء عاليا بصورة إجماليّة، كما كشفت نتائج الدراسة أن مستوى توافر الولاء الوظيفي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان جاء عاليا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا أيضًا في جميع المحاور.

وأجرت الشديفات (2022) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى العدالة التّنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية بالأردن وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (1135) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة

العشوائية البسيطة وتكونت من (293) معلمًا ومعلمة، وتم تصميم أداة الدراسة على شكل استبانة التي تكونت من أبعاد (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظر المعلمين قد جاء مرتفعًا في جميع المجالات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس على مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية، وقد جاءت الفروق لصالح الذكور على جميع مجالات العدالة التنظيمية، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تُعزى لأثر المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية والصمت التنظيمي.

وأجرى هيوانج وجو ويانج ووانج وهان (Huang, Gao, Yang, Wang & Han, 2024) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العدالة التّنظيمية على درجة مشاركة معلمو المدارس الثّانوية في العمل بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عّينة الدراسة من (432) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية والابتدائية في الصين. وتم الحصول على البيانات من خلال الاستبانة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية معنوية بين العدالة التنظيمية ومشاركة معلم المدارس الثانوية في العمل بالمرحلة الابتدائية، كما بينت النتائج أن الشعور بالإنجاز المهني يرتبط ارتباطًا إيجابيًا معنويًا بمستوى مشاركة المعلم في العمل، ويتنبأ بها بشكل كبير بمستوى مشاركة المعلم في العمل، وأن العدالة التنظيمية تؤثر بشكل غير مباشر على مستوى مشاركة المعلمين في العمل من خلال الدور الوسيط للإنجاز المهني.

3.2.2. الدراسات المتعلقة بالأداء الوظيفي

أجرى أبويلا (Abwalla, 2014) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير أساليب القيادة التي يمارسها المديرين ودورها في أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الثانوية العامة في ولاية جامبيلا في أثيوبيا. وتكونت عيّنة الدراسة التي أجريت على عشر مدارس ثانوية عامة من (170) معلمًا و (20) مديرًا. واستخدمت الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن النمط الديمقراطي كان يمارس في المدارس الثانوية بصفة عامة، وأن أداء المعلمين الوظيفي كان متوسطًا، وأن هناك دور لدى المديرين في صنع القرار والاتصال وتحسين مستوى أداء المعلمين. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين أساليب القيادة وأداء المعلمين الوظيفي.

وأجرى أفشار ودوستي (Afshar & Doosti, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الرضا الوظيفي في الأداء الوظيفي للمعلمين في إيران. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلمًا، و(1774) طالبًا. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين متوسطة، وأن تأثير الرضا الوظيفي للمعلمين على أدائهم الوظيفي كان كبيرًا. كما أظهرت الدراسة أن من أهم العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي هي: المعارف التربوية، والتمييز بين الطلبة، وضعف الالتزام المهني، والعلاقات الشخصية.

وهدفت دراسة أبو عشيبية وحجازي (2019) إلى تعّرف درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز في مدارس النقب بفلسطين وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس البدوية وعددهم (140) مديرًا ومديرة، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديرًا ومديرة، واستخدمت استبانتين لجمع البيانات: استبانة الإدارة بالتحفيز، واستبانة الأداء الوظيفي للمعلمين تكونت من ثلاث مجالات (إنجاز المهمات، وتحمّل المسؤوليّات، والعلاقات في العمل). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الإدارة بالتّحفيز

جاءت مرتفعة. كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجالات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس من وجهة نظر مديري المدارس قد جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام الإدارة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس النقب.

وهدفت دراسة ستي وبوتوت ورفيقول ومحمد وبيلا وجمسيتيبارسف (Sitti, Putut, Rofiqul, Muhamad, Bella & Jemsittiparsef, 2020) إلى تعرف دور قيادة المديرين وبيئة العمل، ودوافع الانتساب في تحسين أداء المعلمين في القطاع الخاص المهني في مدينة تيجال– أندونيسيا. واتبع الباحثون المنهج الوصفي التّحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديرًا. وأظهرت النتائج أن الأداء الوظيفي للمعلمين كان مرتفعًا في القطاع الخاص المهني، وأن بيئة العمل لها تأثير مباشر في الأداء الوظيفي للمعلمين، وأن قيادة المدير تؤثر في الأداء الوظيفي للمعلمين أيضًا.

وأجرى الحامدي والقاسمي (2020) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الإدارة بالتّجوال لدى مديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من (3281) معلمًا ومعلمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (280) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطّريقة العشوائية البسيطة. وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، إذ كان الجزء المخصص لقياس الأداء الوظيفي بدون مجالات. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة ممارسة الإدارة بالتّجوال لدى مديري المدارس تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وعدم وجود فروق في مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة. وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية

بـين درجـة ممارسـة مـديري المـدارس لـلإدارة بـالتجوال ومسـتوى الأداء الـوظيفي للمعلمـين فـي مدارسهم.

وهدفت دراسة صويتى وكشيك (2020) إلى تعرف مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي التّعليم الأساسي في سوريا وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي الذين يعلمون بالمدارس الرسمية في مدينة دمشق والبالغ عددهم (1874) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (240) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانتين، الأولى: استبانة الأداء الوظيفي تكونت من أربعة محاور (التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه، والعلاقات الإنسانية)، والثانية: استبانة الرضا الوظيفي، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن هناك درجة مرتفعة في الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الأساسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا)، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير سنوات الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة شمسفار وفسكرمي وصدقي وغضنفري (Shamsifar, Veiskarami, Sadeghi & Ghazanfari, 2020) إلى تصميم واختبار نموذج لعلاقات التّمكين النّفسي، والتنظيم الذاتي مع الأداء الوظيفي للمعلمين في مدينة خرم اباد بإيران. استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (1092) معلمًا من

المدارس الثانوية تم اختيارهم بواسطة العينات العنقودية متعددة المراحل. وأظهرت النتائج أن النموذج بين وجود تباين لمتغيري التمكين النفسي، والتنظيم الذاتي في الأداء الوظيفي للمعلمين.

وأجرى بني حمدان وبني حمدان (2021) دراسة هدفت تعرف مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكوميّة في محافظة جرش بالأردن من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش والبالغ عددهم (1802) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (320) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إذ كان قياس الأداء الوظيفي بدون مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش تُعزى لأثر متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

وأجرى المطيري (2022) دراسة هدفت إلى تعرف دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين في ضوء متطلبات العصر الرقمي. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس المتوسطة في محافظة الفروانية والبالغ عددهم (5058) معلمًا ومعلمة، واستخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات تكونت من أربعة محاور (إدارة التّعلم، والاتصال والتّواصل، والتّبادل المعرفي، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات)، وتم تطبيقها على عيّنة من (364) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس المتوسطة في

دولة الكويت في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين جاءت بدرجة (كبيرة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين تُعزى لمتغيّرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى سيدابوتار وموجيسوساتتايو وبانجاريبوان وبان (Sidabutar, Musculation, Pangaribuan & Pane, 2023) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى تطوير أداء المعلمين من خلال تحليل الإشراف الأكاديمي بعد كوفيد-19 لدى معلمي مدرسة سانتا لوسيا سي روتان المتوسطة الخاصة في سومطرة، وتحديد مهارات أداء المعلم لتطوير جودة التّعليم. وتم استخدام المنهج الكمي والنوعي من خلال المقابلات والملاحظة والاستبيانات. وتكونت عينة الدراسة من (22) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف الأكاديمي يمكن أن يحسن أداء المعلم جائحة كورونا (كوفيد-19) خاصة في بيئة مدرسة سانتا لوسيا سي روتان المتوسطة.

4.2.2. الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين القيادة الرياديّة والعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي:

هدفت دراسة جرجس وفلسطيني ومحمود (2019) إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الرسميّة للغات بمحافظة البحر الأحمر بمصر في ضوء القيادة الرياديّة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من أبعاد القيادة الرياديّة (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، وتحمل المخاطر، والمبادأة). وتكون مجتمع الدراسة من (681) معلماً من معلمي المدارس الرسميّة للغات بمحافظة البحر الأحمر. وتكونت عيّنة الدراسة من (260) معلماً. وأظهرت النّتائج ضعف وقصور في الأداء لدى مديري المدارس الرسمية للغات بمحافظة البحر الأحمر، ووجود معوقات كثيرة تقف عائقاً أمام تطوير أداء مديري تلك المدارس، بعضها خاص بالتّشريعات والقوانين والمركزيّة في اتخاذ القرارات، وضعف الرغبة الشّخصيّة للمديرين لتطوير مهاراتهم القياديّة، ومقاومة التّغيير من

البعض، وندرة وجود تحفيز مادي أو معنوي لمدير المدرسة يحثه على الأبداع في العمل. وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور أبعاد القيادة الرياديّة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة أو عدد الدورات التّدريبية الحاصل عليها. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور معوقات القيادة الرياديّة تعزي لمتغيّر المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة أو عدد الدورات التّدريبية الحاصل عليها. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير أداء مديري المدارس الرسمية للغات بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة الرياديّة.

وأجرت عبد الفتاح وسالم والحو (2020) دراسة نظرية هدفت إلى تعرف تأثير العدالة التّنظيمية على تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي التّعليم الأساسي في مدارس جنوب سيناء بمصر. وتناولت الدراسة مفهوم العدالة وأثرها على الأداء الوظيفي في نطاق البيئة التربوية. واستخدمت المنهج الوصفي. وبينت الدراسة أن ظاهرة العدالة تُعّد واحدة من أهم المفاهيم التي اكتسبت اهتمامًا واسعًا من الباحثين والمفكرين في شؤون المنظمة. كما أنه أحد العوامل التّنظيمية الحاسمة المرتبطة إيجابيًا بالعديد من الجوانب التّنظيمية السلوكية داخل بيئة المنظمة. وجهود البلدان المختلفة موجهة نحو التطوير الإداري لقطاعات العمل في النظام الحكومي. كما تُعّد الموارد البشريّة على مختلف مستويات الإدارة والتخصصات المختلفة الركيزة الحقيقية التي تعتمد عليها المؤسسات. تمثل هذه الموارد الأداة الفعالة في تحقيق أهداف المؤسسة، إذا كانت الظروف المواتية التي تحفز الموظف على العمل بشكل جيد هي السائدة. والموارد البشرية هي الثروة الرئيسية في أي منظمة: سواء من الإنتاج أو الخدمة. وهذا ما حفّز المنظمات على العمل على الاستفادة بشكل كبير من هذا المورد الحيوي، من خلال تطويره، الأمر الذي يعكس في النّهاية الجودة الجيدة لأداء الأفراد، وبالتالي تحقيق أهدافهم الشّخصية وأهداف المنظمة.

وأجرى ربيع (2021) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات، من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش في الأردن. وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي محافظة جرش والبالغ عددهم (3155)، وتكونت عيّنة الدراسة من (160) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وكانت بلا مجالات. وأظهرت النّتائج أن درجة العدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة العدالة التنظيمية يُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة، وأن مستوى الأداء الوظيفي كان مرتفعًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأداء الوظيفي يُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي.

وأجرت النّادي (2021) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة العدالة التّنظيمية لدى مديري مدارس مديريّة تربية لواء وادي السير وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. وتكون مجتمع الدراسة من (2201) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، حيث كانت أبعاد العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية)، وكانت أبعاد الأداء الوظيفي (المعرفي، والاجتماعي، والشخصي). وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس مديرية تربية لواء وادي السير كانت بمستوى مرتفع، وأن الأداء الوظيفي للمعلمين جاء بمستوى مرتفع. ووجود علاقة ارتباطية بين العدالة التّنظيمية لدى مديري مدارس مديرية تربية لواء وادي السير والأداء الوظيفي للمعلمين.

وأجرت قنيش (2022) دراسة هدفت إلى تعرف دور القيادة الريادية في تحقيق الأداء المتميز في المدارس الحكوميّة في محافظة الزرقاء بالأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة تألفت من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (القيادة الريادية والمسؤولية الذاتية، والقيادة الريادية والمعلمين المتميزين، والقيادة الريادية والتطبيق العملي). وتكون مجتمع الدراسة من (11099) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية الزرقاء، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لأبعاد مقياس دور القيادة الريادية في تحقيق الأداء المتميز في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس بالدرجة الكلية لمقياس دور القيادة الريادية في تحقيق الأداء المتميز في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى ماجد ومرتضى وروخ ومختار وقلسانجا وعلي (Majid, Murtaza, Rukh, Mukhtar, Gulsanga & Ali, 2024) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العدالة التّنظيمية والالتزام التنظيمي ورأس المال النفسي والأداء الوظيفي. وتم استخدام المنهج الوصفي. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (554) مدرسًا في جامعات القطاع العام في باكستان. وكشفت النتائج وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية وكل من الالتزام التنظيمي ورأس المال النفسي والأداء الوظيفي. وأكدت معادلة النمذجة البينيّة أن الالتزام التنظيمي ورأس المال النفسي توسط جزئيًا في العلاقة بين العدالة التنظيميّة والأداء الوظيفي.

2.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت في موضوع القيادة الريادّية لدى مديري المدارس، والأداء الوظيفي للمعلمين، والعدالة التّنظيمية في المدارس، يُلاحظ أن هذه الدراسات اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف البيئات التي تمت فيها، فمن هذه الدراسات ما سعى إلى تعرف واقع القيادة الريادّية لدى مديري المدارس ودرجة ممارستها من قبلهم وعلاقتها بالفعالية المدرسية وبعض المتغيّرات كدراسات أيوب وعثمان (Ayoub & Othman, 2013)، وخليفات (2021)، والمذن (2021)، والشطيطي (2021)، والزهراني (2022)، ومبارز وأبو شحاتة (2022)، والغامدي والسبيعي (2022) وشريف وآخرون (2022)، وأكايا وستين (Akkaya & Cetin, 2024) وهدفت دراسة رومي وهاريسون (Roomi & Harrison, 2011) إلى تعرف مفهوم القيادة الريادية. وهدفت دراستي فيهي وآخرون (Pihie, et al., 2018)، وويبو وسابتونا (Wibowo & Saptono, 2018) إلى تحديد العلاقة بين ممارسات مديري المدارس للقيادة الريادية والإبداع المدرسي. في حين هدفت دراسة ناي ويي (Ni & Ye, 2018) إلى الكشف عن الأهداف الريادّية لطلبة المدارس.

ومن الدراسات ما سعى إلى تعرف مستوى العدالة التّنظيمية في المدارس والمؤسسات التربويّة كدراسات يلمز (yilmaz, 2010)، وبرنز وآخرون (Burns, et al., 2013)، وكاراكوس (Karakose, 2015)، وكاستيلو وفرناندز (Castillo & Fernandez, 2017)، وأوزان وآخرون (Ozan, et al., 2017)، وقزامل وآخرون (2021)، والوعلاني والشمري (2022)، والمرزوقي والدباء (2022)، والشديفات (2022) هيوانج وآخرون . (Huang, et al., 2024)

ومن الدراسات ما سعى إلى تعرّف إلى مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين كدراسات أبويلا (Abwalla, 2014)، وأفشار ودوستي(Afshar & Doosti, 2016)، وأبو عشيبية وحجازي

(2019)، والحامدي والقاسمي (2020)، وصويتى وكشيك (2020)، وهدفت دراسة شمسفار وآخرون(Shamsifar, et al., 2020) ، وستي وآخرون (Sitti, et al., 2020) ، وبني حمدان وبني حمدان، (2021) المطيري (2022). وسعت دراسة سيدابوتار وآخرون (Sidabutar, et al., 2023) إلى تعرف مدى تطوير أداء المعلمين من خلال تحليل الإشراف الأكاديمي.

وسعت بعض الدراسات إلى تعرف العلاقة بين العدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي كدراسات ربيع (2021)، والنادي (2021)، وماجد وآخرون (Majid, et al., 2024). وسعت بعض الدراسات إلى تعرف العلاقة بين القيادة الرياديّة والأداء الوظيفي كدراستي جرجس وآخرون (2019) وقنيش (2022).

وتتشابه عيّنة الدراسة مع عّينات أغلب الدراسات السابقة؛ إذ ستطُبق على مديري ومعلمي المدارس، وتشابهت مع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدامها المنهج الوصفي الارتباطي كأغلب الدراسات السابقة. وتم الاستفادة من الدارسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وتحديد المحاور الرئيسية للدراسة كالمنهج وأداة الدراسة.

وتتميّز الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة من حيث المضمون، إذ أنها ركزت على القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، فضلًا عن إلى وضع أنموذج مقترح لسد الفجوة بين واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس والمأمول.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي تم استخدامها من اجل تحقيق أهداف الدراسة، متضمنًا في ذلك وصفاً لمنهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والدراسة، إجراءات الدراسة، كما تناول وصفاً للمعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل نتائج الدراسة، وفيما يأتي تفصيل لذلك.

1.3. منهجية الدراسة

أتّبع الباحث المنهج الوصفي(المسحي الارتباطي) نظراً لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها. إذ تم استخدام الأسلوب الكمي والنوعي.

2.3. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023–2024)، وعددهم (6267) معلمًا ومعلمة، موزعين على (110) مدرسة، حسب إحصائيّات قسم إدارة الموارد البشريّة في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2023–2024). والجدول (1) يبين توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	2314	36.9 %
	أنثى	3953	63.1 %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	1984	31.7%
	ماجستير فأعلى	4283	68.3%

	من 1 – أقل من 5 سنوات	1400	22.3 %
الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	2049	32.7 %
	10 سنوات فأكثر	2818	45.0 %
المجموع		6267	100.0 %

3.3. عيّنة الدراسة

قام الباحث باختيار عيّنة عشوائيّة طبقيّة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وتكونت العيّنة من (398) معلمًا ومعلمة، والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيّرات الدراسة. أما عيّنة المقابلة فقد تم اختيار (12) مديرًا ومديرة من المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر بالطريقة القصدية، نظراً لخبرتهم الميدانيّة العمليّة .

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	163	41 %
	أنثى	235	59 %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	88	22.1%
	ماجستير فأعلى	310	77.9%
سنوات الخبرة	من 1 – أقل من 5 سنوات	31	7.8%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	40	10.1%
	10 سنوات فأكثر	327	82.1%
التخصص	علوم طبيعية	179	45%
	علوم انسانية	219	55%
المجموع		398	100.0 %

4.3.أداتا الدّراسة

تم استخدام أداتي الاستبانة والمقابلة لتحقيق أهداف الدراسة كما يأتي:

1.4.3. بناء أداتي الدراسة

تم بناء الأداتين حسب المراحل الآتية:

1.1.4.3. أداة الاستبانة

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة، ومن خلال مراجعة الأدب التّربوي السابق المتعلق بكل من: القيادة الرياديّة والعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين، قام الباحث بتطوير استبانة تكونت في صورتها الأولية من ثلاثة محاور كما يأتي (ملحق 1):

- المحور الأول: جاء لقياس القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وتم تطوير هذا المحور حسب دراسات خليفات (2021)، والزهراني (2022)، والغامدي والسبيعي (2022)، وتكون المحور من (36) فقرة موزعة على أربع مجالات، كالتالي:
  1. المجال الأول: المبادرة: وعدد فقراته (8) فقرات.
  2. المجال الثاني: الإبداع: وعدد فقراته (9) فقرات.
  3. المجال الثالث: استثمار الفرص: وعدد فقراته (10) فقرات.
  4. المجال الرابع: الميل للمخاطرة: وعدد فقراته (9) فقرات.
- المحور الثاني: جاء لقياس الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وتم تطوير هذا المحور حسب دراسات بني حمدان وبني حمدان (2021)، وصويتى وكشيك (2020)، والحامدي والقاسمي 2020))، وتكون المحور من(27) فقرة موزعة على ثلاث مجالات كالتّالي:

1. المجال الأول: التخطيط الصفي: وعدد فقراته (9) فقرات.
2. المجال الثاني: الإدارة الصفية: وعدد فقراته (9) فقرات.
3. المجال الثالث: المتابعة والتقييم: وعدد فقراته (9) فقرات.

- المحور الثالث: جاء لقياس العدالة التّنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وتم تطوير هذا المحور حسب دراسات الشديفات (2022)، والمرزوقي والدباء (2022)، والوعلاني والشمري)2022)، وتكون المحور من (32) فقرة موزعة على أربع مجالات كالتالي:
  - المجال الأول: العدالة الإجرائية: وعدد فقراته (8) فقرات.
  - المجال الثاني: العدالة التوزيعية: وعدد فقراته (8) فقرات.
  - المجال الثالث: العدالة التفاعلية: وعدد فقراته (8) فقرات.
  - المجال الرابع: العدالة التقييمية: وعدد فقراته (8) فقرات.

ويبيّن الملحق (1) محاور الاستبانة ومجالاتها وفقراتها في صورتها الأولية.

.1.1.1.4.3 صدق استبانة الدراسة

جرى اعتماد نوعين من الصّدق وهما:

.1.1.1.1.4.3 صدق المحكّمين:

عرضت أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المحكّمين وعددهم (13) محكمًا من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الفلسطينيّة والأردنيّة ومن داخل الخط الاخضر، ملحق (2)، وتم الطلب منهم الحكم على درجة جودة فقرات الاستبانة، والدّقة اللغويّة، وسلامة الصياغة اللغويّة، وملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، واعتمد الباحث اتفاق (10) محكمين كمعيار لقبول الفقرة. وبناء على هذا المعيار وفقًا لآراء المحكمين جرى تعديل الصّياغة اللغويّة

لبعض الفقرات، كما حذفت أربع فقرات من المحور الأول (القيادة الريادية لدى مديري المدارس)، ليصبح المحور الأول بصورته النهائية مكونًا من (32) فقرة موزعة على أربع مجالات، وبقيت فقرات المحور الثاني (الأداء الوظيفي للمعلمين) (27) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، كما بقيت فقرات المحور الثالث (العدالة التنظيمية) (32) فقرة موزعة على أربع مجالات، ملحق (3).

.1.1.1.1.4.3 صدق البناء لأداة الاستبانة:

وللتحقق من صدق البناء جرى تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مكونة من (36) معلمًا ومعلمة، من خارج عيّنة الدراسة التي تم جمع بيانات الدراسة من خلالها، من أجل التّعرف إلى مدى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson) ؛ بين الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وبين الفقرة والدرجة الكلية للمحور، والجدول (3.3) يوضح ذلك.

جدول (3.3) : معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
المحور الأول: القيادة الريادية								
1	.640**	.470**	12	.680**	.410**	23	.460**	.320*
2	.770**	.550**	13	.560**	.630**	24	.720**	.580**
3	.780**	.660**	14	.710**	.460**	25	.710**	.370*
4	.820**	.580**	15	.530**	0.55**	26	.870**	.660**
5	.810**	.550**	16	.640**	.740**	27	.710**	.740**
6	0.70**	.470**	17	.530**	.460**	28	.560**	.450**
7	.740**	.640**	18	.630**	.480**	29	.480**	.510**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
8	.830**	.720**	19	.650**	.740**	30	.760**	.740**
9	.550**	.640**	20	.810**	.760**	31	.860**	.760**
10	.740**	.710**	21	.800**	.610**	32	.710**	.740**
11	.820**	.720**	22	.830**	.720**			
المحور الثاني: الأداء الوظيفي								
1	.760**	.780**	10	.680**	.480**	19	.820**	.710**
2	.720**	.570**	11	.770**	.740**	20	.810**	.660**
3	.650**	.730**	12	.850**	.780**	21	.780**	.660**
4	.680**	0.44**	13	.770**	.470**	22	.580**	.700**
5	.770**	0.59**	14	.840**	.610**	23	.670**	.640**
6	.760**	0.54**	15	.580**	.610**	24	.800**	.740**
7	.740**	.670**	16	.760**	.480**	25	.780**	.430**
8	.710**	.550**	17	.810**	.710**	26	.740**	.740**
9	0.53**	.480**	18	.640**	.630**	27	.500**	.730**
المحور الثالث: العدالة التنظيمية								
1	.810**	.710**	12	.840**	.510**	23	.770**	.670**
2	0.66**	.480**	13	.770**	.490**	24	.780**	.710**
3	0.57**	.610**	14	.620**	.610**	25	.640**	.540**
4	0.67**	.450**	15	.780**	.580**	26	.570**	.370*
5	0.74**	.570**	16	.800**	.660**	27	.800**	.700**
6	.680**	.760**	17	.600**	.550**	28	.760**	.660**
7	0.70**	.600**	18	.740**	.670**	29	.670**	.500**
8	0.64**	.710**	19	.730**	.440**	30	.700**	.610**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
9	.720**	.620**	20	.800**	.710**	31	.770**	.530**
10	.670**	.500**	21	.640**	.450**	32	.740**	.500**
11	0.68**	.470**	22	.580**	.390*			

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05).

يبيّن الجدول (3.4) أن معاملات الارتباط جاءت جميعها دالة احصائيًا، وتراوحت درجة الارتباط بين متوسطة ومرتفعة. فقد جاءت غالبيّة هذه القيم بدرجة مرتفعة، وبعضها جاء بدرجة متوسطة، وبهذا يمكن اعتبار الاستبانة قد حققت الصدق المطلوب منهجيًا.

2.1.1.4.3. ثبات الاستبانة

للتّأكد من ثبات استبانة الدراسة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)، والذي يقيس مدى التّناسق في إجابات أفراد عيّنة الدراسة على الفقرات الموجودة في الاستبانة، إذ جرى تطبيق استبانة الدراسة على عينة استطلاعية مكوّنة من (36) فردًا للتأكد من ثباتها، ويبين الجدول (4.3) معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا لمجالات استبانة الدراسة.

جدول (4.3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المحور	المجالات	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
القيادة الريادية	الرؤية الاستراتيجية	0.95	8
	المبادرة	0.95	8
	الإبداع	0.96	8
	المخاطرة المحسوبة	0.95	8
الدرجة الكلية للقيادة الريادية		0.98	32

المحور	المجالات	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
الأداء الوظيفي	التخطيط الصفي	0.90	9
	الإدارة الصفية	0.89	9
	المتابعة والتقييم	0.87	9
الدرجة الكلية للأداء الوظيفي		0.97	27
العدالة التنظيمية	العدالة الإجرائية	0.95	8
	العدالة التوزيعية	0.92	8
	العدالة التفاعلية	0.95	8
	العدالة التقييمية	0.96	8
الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية		0.98	32

يبيّن الجدول (4.3) قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات استبانة الدراسة والدرجة الكلية لكل محور من محاور أداة الدراسة، إذ تراوحت قيم معاملات الثّبات على مجالات المحور الأول لأداة الدراسة (القيادة الرياديّة) بين (0.95– 0.98)، وتراوحت قيم معاملات الثّبات على مجالات المحور الثاني لأداة الدراسة (الأداء الوظيفي) بين (0.87– 0.97)، وتراوحت قيم معاملات الثّبات على مجالات المحور الثالث لأداة الدراسة (العدالة التّنظيمية) بين (0.92– 0.98)، وتُعدّ هذه القيم قيمًا مرتفعة لثبات أداة الدراسة، وتحقق أغراض الدراسة الحاليّة، في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

3.1.4.3 تصحيح استبانة الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التّدريج الخماسي لاستجابات عيّنة الدارسة، وتم تقدير درجات أدوات الدراسة بحيث تُعطى العبارات (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسط، وقليلة،

وقليلة جدًا) والعبارات (عالٍ جدًا، وعالٍ، ومتوسط، ومتدنٍ، ومتدنٍ جدًا) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتم استخدام المعيار التّالي للحكم على المتوسطات الحسابيّة وفقاً للمعادلة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{طول الفترة}}{\text{عدد الفئات}}$$

$$= (5-1)/3$$

$$= 1.33$$

وعليه تتحد فترات المقياس بالتالي:

* 2.33 فأقل درجة منخفضة

* (2.34 – 3.67) درجة متوسطة

* 3.68 فأعلى درجة مرتفعة.

2.1.4.3. أداة المقابلة

استخدم الباحث المقابلة كأداة ثانية لتعزيز نتائج الدراسة، وقام ببناء صحيفة مقابلة مع مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لتعرف وجهة نظرهم في القيادة الرياديّة لديهم، والعدالة التّنظيمية في مدارسهم والأداء الوظيفي لمعلميهم، وتكونت أسئلة المقابلة في صورتها الأولية من سؤال رئيس:

سؤال المقابلة الرئيس: كيف يمكن تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين والعدالة التنظيمية في المدرسة في ظل مفهوم القيادة الريادية؟

و(11) سؤالاً فرعياً (الملحق 4)، تم صياغتها من خلال مراجعة العديد من المقابلات في دراسات سابقة كدراسة الشطيطي (2021)، ودراسة عثامنة (2022)، ودراسة تايه (2022)، فضلًا عن ما جاء في الأدب التربوي من أفكار نظرية حول المتغيّرات الثلاثة في هذه الدراسة:

القيادة الرياديّة، والأداء الوظيفي، والعدالة التّنظيمية، وتوظيف هذه الأفكار وهذه المتغيّرات بما يتلاءم مع مجتمع الدراسة.

1.2.1.4.3 صدق المقابلة

عُرضت أسئلة المقابلة على عدد من المحكمين وعددهم (12) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية وداخل الخط الاخضر (الملحق 5)، وتم الطلب منهم الحكم على درجة جودة أسئلة المقابلة، والدقة اللغوية، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الأسئلة لأهداف الدراسة، ووفقًا لآراء المحكمين تم الابقاء على السؤال الرئيس، وجرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، وحذف (3) أسئلة فرعية، وأصبح عدد أسئلة المقابلة في صورتها النهائية (8) أسئلة فرعية، (الملحق 6).

5.3. متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

1.5.3 المتغيّرات التّصنيفية الوسيطة:

1- الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).

2- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

3- سنوات الخدمة في التعليم: ولها ثلاث مستويات (من 1- أقل من 5 سنوات، من 5 - أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

4- التخصص: وله مستويان (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

2.5.3 المتغيّر المستقل:

- تقديرات المبحوثين للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

3.5.3 المتغيرات التّابعة:

- الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
- العدالة التّنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات التّالية:

1. المسح الشامل لمجتمع الدراسة.
2. تطوير أداتي الدراسة.
3. التّحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين.
4. تطبيق أداة الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها للتأكد من صدق البناء والثبات.
5. إخراج أداتي الدراسة بصورتهما النهائية.
6. التّنسيق مع المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر بعد أخذ كتاب تسهيل مهمة من الجامعة العربية الأمريكية من أجل تطبيق الدراسة.
7. تحديد عيّنة الدراسة.
8. توزيع الاستبانات على عيّنة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

9. جمع الاستبانات من أفراد العيّنة وترميزها وإدخالها في الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية .(SPSS)
10. إجراء مقابلة مع عدد من مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لتعرف وجهة نظرهم في القيادة الرياديّة لديهم، والعدالة التّنظيمية في مدارسهم والأداء الوظيفي لمعلميهم، إذ تم إجراء المقابلات الشخصية شبه المفتوحة مع عيّنة من مديري المدارس بالطريقة القصدية، بفترة زمنية (45) دقيقة تقريبًا، وحرصًا على صدق المقابلة تم طرح أسئلة المقابلة بطريقة موضوعيّة، مع ترك المجال للمستجيب للإبداء برأيه بكل حرية، فضلًا عن تسجيل مجريات المقابلة صوتيًا (بعد موافقة المبحوثين على ذلك)، وذلك لضمان أخذ المعلومة بدقة دون فقد جزء منها، وإمكانية الرجوع إليها أكثر من مرة.
11. جرى استخدام طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات، وذلك من خلال أربع خطوات رئيسة، وهي: تنظيم البيانات، ودراسة البيانات المجمعة والتمعن فيها، وتصنيف البيانات، ثم توليفها وتركيبها بما يخدم التوصل لآراء أفراد عينة المقابلة.
12. عرض النتائج والتوصيات.
13. تفسير النتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة.
14. كتابة الأطروحة بصورتها النهائية.

7.3. المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن الأسئلة الرابع والخامس والسادس وفرضياتها تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (Three - Way ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، واختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية.
- للإجابة عن السؤال السابع وفرضياته تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

هدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة، التي تمثّل استجابات أفراد عيّنة الدراسة على أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة)، وذلك بعد تطبيق هاتين الأداتين، وتحليل البيانات احصائيّاً وكيفياً، للتّعرف الى واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ومن ثم بناء أنموذج مقترح بناءً على هذه النتائج للارتقاء بواقع القيادة الريادية في تلك المدارس.

1.4 النّتائج الكميّة (نتائج الاستبانة)

نتائج السؤال الأول: "ما واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لفقرات ومجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، حيث كانت للمجالات كما هي موضحة في جدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الرؤية الاستراتيجية	3.92	0.78	مرتفعة
2	المبادرة	3.84	0.85	مرتفعة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	المخاطرة المحسوبة	3.79	0.85	مرتفعة
4	الابداع	3.78	0.86	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.83**	**0.79**	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر قد بلغ (3.83)، وانحراف معياري (0.79)، وجاء بدرجة مرتفعة.

أما بخصوص المجالات فقد جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، وجاء "مجال الرؤية الاستراتيجية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.78)، وجاء "مجال المبادرة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.85)، وجاء "مجال المخاطرة المحسوبة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.85)، وجاء "مجال الابداع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.86).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لواقع القيادة الريادّية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وبما أن الدراسة هدفت التّعرّف إلى واقع القيادة الريادّية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، وهم مجتمع الدراسة التي أخذت منه العّينة، فهذا يستدعي تعميم نتائج الدراسة التي حصل عليها الباحث من العيّنة إلى المجتمع، وهذا هو هدف الدراسة الأساس، وهذا هو واقع الإحصاء الاستدلالي. ويتم ذلك إحصائياً من

خلال ما يعرف بالتقدير النقطي (Point Estimation) أو التقدير بفترة (Interval Estimation) (Lind, Marchal & Wathen, 2011) .

أما التقدير النقطي فيعني تقدير قيمة المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة (معلمة المجتمع) من خلال قيمة المتوسط الحسابي للعينة (إحصاءة العينة)، بقيمة واحدة، قيمة نقطية، والقيمة الواحدة هذه هي قيمة المتوسط الحسابي المحسوب للعينة، فبما أن العينة ممثلة للمجتمع، وتم اختيارها عشوائياً، فإن المتوسط الحسابي للمجتمع هو نفسه المتوسط الحسابي للعينة (3.83)، وانحراف معياري (0.79).

أما التقدير بفترة فيعني أن المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة يقع خلال فترة من القيم، وليس له قيمة واحدة. ويتوقع أن تكون قيمة المتوسط الحسابي للمجتمع (**μ**) داخل هذه الفترة، وهذا التقدير يسمى تقدير بفترة (Interval estimation)، وهذه الفترة المراد تحديد متوسط المجتمع خلالها تتحدد بدرجة ثقة معينة وتعتمد على مستوى الدلالة المشار اليه في سؤال الدراسة، فإذا رغب الباحث أن تكون درجة الثقة في نتائجه (95% مثلاً)، فهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمجتمع يقع ضمن الفترة المحسوبة بدرجة ثقة 95%.

وفي هذه الحالة يحدد الباحث درجة الثّقة التي يريدها، وتتحدد من خلالها الفترة التي يقع ضمنها المتوسط الحسابي للمجتمع، وهي عادة 99%، أو 95%، وعليه تكون نسبة الخطأ 0.01، أو 0.05، وهو مستوى الدلالة أو ألفا .((α

وفترة الثقة التي يقع المتوسط الحسابي للمجتمع خلالها تعطى بالعلاقة الرياضية الآتية:

$$\mu = \bar{X} \pm Z\alpha/2 \; S/\sqrt{n} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (1)$$

حيث أنّ:

μ: المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة،

$\bar{X}$: المتوسط الحسابي للعينة

S: الانحراف المعياري للعينة

n: عدد أفراد العينة

α: مستوى الدلالة

$Z\alpha/2$: القيمة المعيارية عند مستوى الدلالة المحدّد

وفي حال رغب الباحث بحساب المتوسط الحسابي للمجتمع بدرجة ثقة 95% مثلاً، تكون قيمة $Z_{\alpha/2}$ من الجداول الإحصائيّة 1.96، وبتعويض قيم العينة (متوسطها الحسابي، وانحرافها المعياري، وعدد أفرادها) في المعادلة (1)، تتحدد الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي للمجتمع:

$\leq \mu \leq$ 3.91 3.75

وهذه هي الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، وهي فترة تقديرية، ولكنها بدرجة ثقة عالية (95%)، ونسبة خطأ لا تتجاوز (5%). وعليه بإمكان الباحث أن يقول أن المتوسط الحسابي لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر يقع ضمن الفترة(3.91_3.75)، وبدرجة ثقة مقدارها 95%. أي أن الباحث يثق بنتيجته بنسبة 95%.

كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الرؤية الاستراتيجية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الرؤية الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية%
1	يترجم رؤية المدرسة الاستراتيجية الى واقع من خلال برامج المدرسة وفعالياتها	4.03	0.84	مرتفعة	80.6
2	يُطور الرؤية الاستراتيجية للمدرسة بما يواكب متطلبات العصر	3.98	0.90	مرتفعة	79.6
3	يحفز العاملين في المدرسة للعمل وفق رؤيتها الاستراتيجية	3.96	0.91	مرتفعة	79.2
4	يحرص ان تُسهم الرؤية الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية	3.95	0.86	مرتفعة	79.0
5	ينشر الرؤية الاستراتيجية بين العاملين في المدرسة	3.90	0.94	مرتفعة	78.0
6	يربط الرؤية الاستراتيجية للمدرسة بمتطلبات البيئة الخارجية	3.89	0.92	مرتفعة	77.8
7	يمتلك رؤية استراتيجية واضحة للعمل بالمدرسة	3.87	0.93	مرتفعة	77.4
8	يُشرك العاملين في المدرسة في وضع الرؤية الاستراتيجية	3.75	1.02	مرتفعة	75.0
	الدرجة الكلية	**3.92**	**0.78**	مرتفعة	**78.4**

يبيّن الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال بلغ (3.92) وانحراف معياري (0.78)، وأن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة " يترجم رؤية المدرسة الاستراتيجية الى واقع من خلال برامج المدرسة وفعالياتها " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.84)، ، وجاءت الفقرة " يُطوّر الرؤية الاستراتيجية للمدرسة بما يواكب متطلبات العصر" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.90)، بينما احتلت الفقرة "يُشرك العاملين في المدرسة في وضع الرؤية الاستراتيجيّة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (1.02).

المجال الثاني: المبادرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية%
1	يستثمر الفرص المتاحة في المجالات المختلفة لتحسين أداء المدرسة	4.02	0.91	مرتفعة	80.4
2	يستفيد من نتائج تحليل البيئة (الداخلية والخارجية) في تطوير الأداء	3.88	0.97	مرتفعة	77.6
3	يُنمي روح المبادرة لدى العاملين في المدرسة	3.87	1.00	مرتفعة	77.4
4	يُشكل فرق عمل مناسبة لاستغلال الفرص الجديدة بنجاح	3.87	0.97	مرتفعة	77.4
5	يبادر الى دعم سبل الاتصال باتجاهاتها المختلفة بين	3.82	0.98	مرتفعة	76.4

	جميع العاملين في المدرسة				
6	يبادر الى تطوير الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي	3.80	1.01	مرتفعة	76.0
7	يُغير من استراتيجيات العمل عندما لا يتم تحقيق النتائج	3.75	0.97	مرتفعة	75.0
8	يصمم حلولا استباقية لمواجهة المشكلات المتوقع حدوثها	3.72	1.05	مرتفعة	74.4
	الدرجة الكلية	**3.84**	**0.85**	مرتفعة	**76.8**

يبين الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل قد بلغ (3.84) وانحراف معياري (0.85)، وأن جميع فقرات مجال المبادرة جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة "يستثمر الفرص المتاحة في المجالات المختلفة لتحسين أداء المدرسة "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.91)، وجاءت الفقرة "يستفيد من نتائج تحليل البيئة (الداخلية والخارجية) في تطوير الأداء "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.88) وانحراف معياري (0.97)، بينما احتلت الفقرة "يصمم حلولاً استباقية لمواجهة المشكلات المتوقع حدوثها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.05).

المجال الثالث: المخاطرة المحسوبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المخاطرة المحسوبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية%
1	يُنفذ مشروعات لتطوير المدرسة بالموارد المتاحة	4.03	0.88	مرتفعة	80.6
2	يتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات	3.92	1.03	مرتفعة	78.4
3	يظهر خبرة في التعامل السريع مع الظروف الطارئة	3.89	1.02	مرتفعة	77.8
4	يضع استراتيجية معتمدة للتحكم في المخاطر التي قد تواجه المدرسة	3.88	0.92	مرتفعة	77.6
5	يتحمل نتائج ارتكاب الأخطاء عند تطبيق الأفكار الجديدة	3.80	1.03	مرتفعة	76.0
6	يتحمل مخاطر نسبية اثناء ايجاد حلول جديدة ومبتكرة	3.77	0.99	مرتفعة	75.4
7	يُعزز روح المخاطرة المحسوبة لدى العاملين في المدرسة	3.59	1.05	متوسطة	71.8
8	يخاطر في التعامل مع التحديات التي تواجه المدرسة	3.45	1.01	متوسطة	69.0
	الدرجة الكلية	**3.79**	**0.85**	مرتفعة	**75.8**

يبيّن الجدول (4.4) المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل قد بلغ (3.79) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة كبيرة، وأن فقرتين جاءتا بدرجة متوسطة، وجاءت ست فقرات بدرجة مرتفعة، وأن الفقرة "يُنفذ مشروعات لتطوير المدرسة بالموارد المتاحة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.88) ، وجاءت الفقرة "يتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (1.03)، بينما احتلت الفقرة "يخاطر في التعامل مع التحديات التي تواجه المدرسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (1.01).

المجال الرابع: الابداع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية%
1	ينشر ثقافة تنظيمية تدعم الابداع في أداء المدرسة	3.86	0.97	مرتفعة	77.2
2	يُجرب الأفكار الجديدة البناءة	3.83	0.95	مرتفعة	76.6
3	يُحفز العاملين في المدرسة لتقديم أفكار غير تقليدية في تنفيذ العمل	3.80	1.01	مرتفعة	76.0
4	يستكشف طرقا جديدة وفعالة لتنفيذ العمل	3.79	0.96	مرتفعة	75.8
5	يُعزز من تمكين العاملين في المدرسة للإبداع في إنجاز مهامهم	3.79	0.98	مرتفعة	75.8
6	يتصور بدائل عديدة للتعامل مع المشكلات التي تواجه المدرسة	3.74	0.96	مرتفعة	74.8
7	يستفيد من الأخطاء غير المقصودة على أنها فرص للتعلم والتدريب	3.73	0.96	مرتفعة	74.6
8	يُسخر أصول وموارد المدرسة بطريقة إبداعية	3.73	1.05	مرتفعة	74.6
	الدرجة الكلية	**3.78**	**0.86**	مرتفعة	**75.6**

يبيّن الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل قد بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.86)، وأن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة

مرتفعة، وان الفقرة "ينشر ثقافة تنظيمية تدعم الابداع في أداء المدرسة "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.97)، وجاءت الفقرة "يُجرب الأفكار الجديدة البناءة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.95)، بينما احتلت الفقرتان " يُسخر أصول وموارد المدرسة بطريقة إبداعية"، و"يستفيد من الأخطاء غير المقصودة على أنها فرص للتعلم والتدريب"، المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.73).

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الادارة الصفية	4.36	0.53	مرتفعة
2	المتابعة والتقييم	4.13	0.57	مرتفعة
3	التخطيط الصفي	4.04	0.59	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.17	0.51	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (6.4) أن تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي مقداره (4.17)، وانحراف معياري (0.51)، كما تشير النتائج أن دميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة أيضاً. وجاء "مجال الادارة الصفية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.53)، وجاء "مجال المتابعة والتقييم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.57)، في حين جاء مجال "التخطيط الصف" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.51) .

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وبما أن الدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر(جميعهم) من وجهة نظر المعلمين، وهم مجتمع الدراسة التي أخذت منه العينة، واستناداً الى التقدير النقطي المشار اليه سابقاً فإن المتوسط الحسابي للمجتمع يكون المتوسط الحسابي للعينة، وهو (4.17)، وانحراف معياري (0.51).

أما التقدير بفترة، واستناداً الى المعادلة رقم (1)، وبعد تعويض القيم الخاصة بالعينة في هذه المعادلة، وبدرجة ثقة(95%)، تتحدد الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي للمجتمع:

$$\mathbf{22 \leq \mu \leq 4.4.12}$$

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الادارة الصفيّة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال الادارة الصفية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7.4).

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئويّة %
1	أُعامل جميع الطلبة باحترام	4.59	0.66	مرتفعة	91.8
2	أُعامل الطلبة بعدالة	4.57	0.61	مرتفعة	91.4
3	أُشجع الانضباط الذاتي لدى الطلبة	4.53	0.65	مرتفعة	90.6
4	أُقدر جهود الطلبة باستمرار	4.48	0.67	مرتفعة	89.6
5	أُشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة	4.33	0.73	مرتفعة	86.6
6	أُوفر بيئة صفية صحية وآمنة للطلبة	4.31	0.73	مرتفعة	86.2
7	أُنمي روح المبادرة لدى الطلبة	4.23	0.75	مرتفعة	84.6
8	أضبط انفعالاتي أمام الطلبة	4.21	0.72	مرتفعة	84.2
9	أتواصل باستمرار مع أولياء أمور الطلبة لاطلاعهم على نتائج أبنائهم	3.97	0.95	مرتفعة	79.4
	الدرجة الكلية	**4.36**	**0.53**	مرتفعة	**87.2**

يبيّن الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي للمجال بلغ (4.36) وانحراف معياري (0.53)، وأن جميع فقرات مجال الادارة الصفية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن الفقرة "أعامل جميع الطلبة باحترام" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.59) وانحراف معياري (0.66)،

وجاءت الفقرة "أُعامل الطلبة بعدالة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.57) وانحراف معياري (0.61)، بينما احتلت الفقرة "أتواصل باستمرار مع أولياء أمور الطلبة لاطلاعهم على نتائج أبنائهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.53).

المجال الثاني: المتابعة والتّقييم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال المتابعة والتقييم، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المتابعة والتقييم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئويّة %
1	أُقيم إنجازات الطلبة بموضوعية	4.44	0.64	مرتفعة	88.8
2	أُتابع كل جديد في مجال تخصصي	4.34	0.73	مرتفعة	86.8
3	أسعى دوما نحو التميز والإبداع في عملية التقييم	4.27	0.73	مرتفعة	85.4
4	أتقبل النقد البناء من المفتش التربوي	4.20	0.76	مرتفعة	84.0
5	أُراعي جميع مستويات النتاجات عند بناء الاختبارات التحصيلية	4.14	0.77	مرتفعة	82.8
6	أُنوع في آليات تقييم تعلم الطلبة	4.09	0.80	مرتفعة	81.8
7	أُشجع الطلبة لتقييم أنفسهم ذاتيًا	4.03	0.89	مرتفعة	80.6
8	أُحلل أداء الطلبة لوضع الخطط (الإثرائية والعلاجية) اللازمة	4.03	0.79	مرتفعة	80.6
9	أُوظف ملف الإنجاز Portfolio في تقييم الطلبة	3.58	1.1	متوسطة	71.6
	الدرجة الكلية	**4.13**	**0.57**	مرتفعة	**82.6**

يبيّن الجدول (8.4) أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية بلغ (4.13) وانحراف معياري (0.57)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، باستثناء فقرة واحدة..

وأن الفقرة "أُقيم إنجازات الطلبة بموضوعية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.64)، وجاءت الفقرة "أتابع كل جديد في مجال تخصصي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.73)، بينما احتلت الفقرة "أُوظف ملف الإنجاز Portfolio في تقييم الطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.1).

المجال الثالث: التخطيط الصفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال التخطيط الصفي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (9.4).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط الصفي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئويّة %
1	أُخطط لمعالجة الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطلبة	4.19	0.70	مرتفعة	83.8
2	أُراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند التخطيط للحصة الصفية	4.09	0.75	مرتفعة	81.8
3	أُنوع في الاهداف التعليمية	4.08	0.74	مرتفعة	81.6
4	أُخطط لتدريس فعّال معتمدًا على التعلّم السابق للطلبة	4.07	0.74	مرتفعة	81.4
5	أخطط لتنويع الأنشطة التعليمية الصفية وفقًا لمحتوى الدرس	4.03	0.83	مرتفعة	80.6
6	أضع خطط تداخلية للطلبة ذوي التحصيل المتدني	4.01	0.77	مرتفعة	80.2
7	أُوظف وسائل التكنولوجيا المناسبة عند التخطيط للحصة الصفية	3.98	0.83	مرتفعة	79.6

8	أُعد خططًا علاجية لتعديل سلوك الطلبة	3.97	0.83	مرتفعة	79.4
9	أضع خططا إثرائية ملائمة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع	3.96	0.84	مرتفعة	79.2
	الدرجة الكلية للمجال	4.04	0.59	مرتفعة	80.8

يبيّن الجدول (9.4) أنّ المتوسط الحسابي للمجال بلغ (4.04)، وانحراف معياري (0.59)، وأن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة " أُخطط لمعالجة الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطلبة "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.70)، وجاءت الفقرة "أُراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند التخطيط للحصة الصفية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.75)، بينما جاءت الفقرة "أضع خططا إثرائية ملائمة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع "بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.84).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما واقع العدالة التّنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (10.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
1	العدالة التفاعلية	3.80	0.87	مرتفعة
2	العدالة التقييمية	3.67	0.92	متوسطة
3	العدالة التوزيعية	3.62	0.85	متوسطة
4	العدالة الاجرائية	3.56	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية		3.67	0.84	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (10.4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر قد جاءت بدرجة متوسطة، وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، ومقداره (3.67) وانحراف معياري قدره (0.84). وجاءت ثلاثة مجالات بدرجة متوسطة، ومجال واحد بدرجة مرتفعة، وجاء مجال " العدالة التفاعلية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.87)، وجاء "مجال العدالة التقييمية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.92)، أما "مجال العدالة التوزيعية" فجاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.62) وبانحراف معياري (0.85)، في حين جاء "مجال العدالة الاجرائية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.56) وانحراف معياري (0.90).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العيّنة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وبما أن

الدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر(جميعهم) من وجهة نظر المعلمين، وهؤلاء هم مجتمع الدراسة التي أخذت منه العينة، واستناداً الى التقدير النقطي المشار اليه سابقاً فإن المتوسط الحسابي للمجتمع يكون المتوسط الحسابي للعينة، وهو (3.67)، وانحراف معياري (0.84).

أما التّقدير بفترة، واستناداً الى المعادلة رقم (1)، وبعد تعويض القيم الخاصة بالعينة في هذه المعادلة، وبدرجة ثقة (95%)، تتحدد الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي للمجتمع:

$$3.59 \leq \mu \leq 3.75$$

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: العدالة التفاعلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال العدالة التفاعلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (11.4).

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال العدالة التفاعلية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يُتعامل مع جميع المعلمين باحترام	4.14	0.91	مرتفعة	82.8
2	تُفوض بعض الصلاحيات الإدارية للمعلمين من أصحاب الكفاءة	3.84	0.99	مرتفعة	76.8

3	يُناقش المعلمين في القرارات المتعلقة بواجباتهم الوظيفية	3.81	0.95	مرتفعة	76.2
4	يُحرص على بث روح الفريق الواحد بين المعلمين	3.78	1.04	مرتفعة	75.6
5	يُتعامل مع النزاعات بين المعلمين دون تحيز	3.73	1.07	مرتفعة	74.6
6	يُأخذ بعين الاعتبار المطالب الشخصية للمعلمين عند اتخاذ القرارات	3.72	1.02	مرتفعة	74.4
7	يُتعامل مع المعلمين بشفافية عند تطبيق الإجراءات الإدارية في المدرسة	3.70	1.04	مرتفعة	74.0
8	يُبرر اتخاذ القرار بحق أي من المعلمين	3.67	1.05	متوسطة	73.4
	الدرجة الكلية	**3.80**	**0.87**	مرتفعة	**76.0**

يبين الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال جميعها(الدرجة الكلية) بلغ (3.80) وانحراف معياري (0.87)، وأن فقرات المجال جاءت بدرجة مرتفعة باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وأن الفقرة" يُتعامل مع جميع المعلمين باحترام" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.91)، وجاءت الفقرة "تُفوض بعض الصلاحيات الإدارية للمعلمين من أصحاب الكفاءة"" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.99)، بينما احتلت الفقرة "يُبرر اتخاذ القرار بحق أي من المعلمين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.05)،

المجال الثاني: العدالة التقييمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال العدالة التقييمية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (12.4).

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال العدالة التقييمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية %
1	يتمتع مدير المدرسة بمهارات وقدرات تقييمية متميزة	3.86	1.02	مرتفعة	77.2
2	يُقيم المعلمين على أساس الأداء الذي قدموه في العمل	3.73	0.99	مرتفعة	74.6
3	يجري عملية تقييم الأداء للمعلمين بعيدًا عن العلاقات الشخصية	3.70	1.08	مرتفعة	74.0
4	يساعد نظام التقييم المعتمد بعدالة لتقييم أداء المعلمين	3.66	1.00	متوسطة	73.2
5	يُطلع المعلمين على المعايير الخاصة بتقييم أدائهم	3.66	1.05	متوسطة	73.2
6	يُقيم المعلمين استنادًا إلى معايير واضحة للجميع	3.65	1.09	متوسطة	73.0
7	يعطي الفرصة للمعلمين للتظلم بشأن التقييم غير العادل	3.60	1.02	متوسطة	72.0
8	يكافئ المعلمين حينما يظهرون تميزًا في أدائهم	3.55	1.04	متوسطة	71.0
	الدرجة الكلية	**3.67**	**0.92**	متوسطة	**73.4**

يبيّن الجدول (12.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال جميعها (الدرجة الكلية) بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.92)، وأن ثلاث فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وخمس فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وأن الفقرة "يتمتع مدير المدرسة بمهارات وقدرات تقييمية متميزة" جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.86) وانحراف معياري قدره (1.02)، وجاءت الفقرة" يُقيم المعلمين على أساس الأداء الذي قدموه في العمل" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.99)، بينما احتلت الفقرة "يكافئ المعلمين حينما يظهرون تميزًا في أدائهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.04).

المجال الثالث: العدالة التوزيعية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال العدالة التوزيعية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال العدالة التوزيعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية %
1	تتم مشاركة المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون استثناء	3.97	0.91	مرتفعة	79.4
2	تُمنح الإجازات للمعلمين بعدالة	3.83	0.97	مرتفعة	76.6
3	تتوفر الوسائل التعليمية لجميع المعلمين دون استثناء	3.82	0.99	مرتفعة	76.4
4	يُرشح المعلمين للمشاركة في الدورات التدريبية بطريقة عادلة	3.82	0.96	مرتفعة	76.4
5	تُتاح فرص متكافئة للمعلمين للمشاركة في الأنشطة الخارجية	3.56	1.09	متوسطة	71.2
6	توزع المهمات الوظيفية للمعلمين وفقا لمهاراتهم	3.52	1.15	متوسطة	70.4
7	يوزع العبء التدريسي بين المعلمين بعدالة	3.34	1.11	متوسطة	66.8
8	تُمنح مكافآت للمعلمين وفق الأداء الجيد	3.12	1.29	متوسطة	62.4
	الدرجة الكلية	**3.62**	**0.85**	متوسطة	**72.4**

يبين الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال جميعها (الدرجة الكلية) (3.62) وانحراف معياري (0.85)، وأن أربع فقرات جاءت بدرجة مرتفعة في حين ألأربع فقرات الأخرى جاءت بدرجة متوسطة، وأن الفقرة "تتم مشاركة المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون استثناء "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.91)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة "تُمنح الإجازات للمعلمين بعدالة"

بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.97)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة "تمنح مكافآت للمعلمين وفق الأداء الجيد" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.29)، وبدرجة متوسطة.

المجال الرابع: العدالة الإجرائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على فقرات مجال العدالة الاجرائية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (14.4).

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العدالة الإجرائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية %
1	يُمارس مدير المدرسة الأسلوب الديمقراطي في مناقشة القضايا المدرسية	3.71	1.05	مرتفعة	74.2
2	تُطبق القرارات الإدارية على جميع المعلمين دون تحيز	3.67	1.12	متوسطة	73.4
3	يحق للمعلمين مناقشة القرارات التي يتم اتخاذها	3.66	1.04	متوسطة	73.2
4	يُحاسب المعلمين وفقا لمعايير مقررة بنظام المساءلة في المدرسة	3.61	0.99	متوسطة	72.2
5	تُتخذ القرارات الإدارية المتعلقة بالعمل بأسلوب تشاركي	3.57	1.06	متوسطة	71.4
6	تُتخذ إجراءات واضحة لملاحقة التجاوزات	3.56	1.01	متوسطة	71.2
7	يُفصح عن المبررات الموجبة لاتخاذ قرارات معينة	3.50	0.98	متوسطة	70.0
8	يُسمح لجميع المعلمين بالمشاركة في عملية صنع القرارات	3.26	1.14	متوسطة	65.2
	الدرجة الكلية	**3.56**	**0. 90**	متوسطة	**71.2**

يبيّن الجدول (14.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال جميعها (الدرجة الكلية) (3.56) وانحراف معياري (0.90)، وأن فقرة واحدة فقط جاءت بدرجة مرتفعة في حين جاءت سبع فقرات بدرجة متوسطة. وأن "يُمارس مدير المدرسة الأسلوب الديمقراطي في مناقشة القضايا المدرسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.05)، بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة "تُطبق القرارات الإدارية على جميع المعلمين دون تحيز" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.12)، وبدرجة متوسطة، بينما احتلت الفقرة "يُسمح لجميع المعلمين بالمشاركة في عملية صنع القرارات" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.14)، وبدرجة متوسطة.

4.4 نتائج السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

الفرضية الصفرية الأولى" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير الجنس".

لاختبار الفرضية الصفرية الأولى، تم باستخدام اختبار "ت" (t –test) للعينات المستقلة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الرؤية الاستراتيجية	ذكر	163	3.92	0.79	0.139	0.890
	أنثى	235	3.91	0.77		
المبادرة	ذكر	163	3.80	0.85	0.805	0.421
	أنثى	235	3.87	0.84		
الإبداع	ذكر	163	3.72	0.86	1.131	0.259
	أنثى	235	3.82	0.85		
المخاطرة المحسوبة	ذكر	163	3.74	0.84	0.962	0.337
	أنثى	235	3.83	0.84		
الدرجة الكلية	ذكر	163	3.80	0.80	0.748	0.455
	أنثى	235	3.86	0.78		

يتبين من خلال الجدول (15.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.748)، ومستوى الدلالة (0.455)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، أي أنه الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين هي فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)حسب متغير الجنس، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الصفرية الثانية" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار الفرضية الصفرية الثانية، تم استخدام اختبار "ت" (t –test) للعينات المستقلة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمجالات واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الرؤية الاستراتيجية	بكالوريوس	88	3.91	0.80	0.066	0.948
	ماجستير فأعلى	310	3.92	0.77		
المبادرة	بكالوريوس	88	3.84	0.84	0.083	0.934
	ماجستير فأعلى	310	3.85	0.85		
الإبداع	بكالوريوس	88	3.80	0.86	0.255	0.799
	ماجستير فأعلى	310	3.78	0.86		
المخاطرة المحسوبة	بكالوريوس	88	3.77	0.81	0.332	0.740
	ماجستير فأعلى	310	3.80	0.85		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	88	3.83	0.79	0.058	0.954
	ماجستير فأعلى	310	3.84	0.78		

يتبين من خلال الجدول (16.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.058)، ومستوى الدلالة (0.954)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، أي أن الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية هي فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الصفرية الثالثة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير سنوات الخبرة."

لاختبار الفرضية الصفرية الثالثة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تبعاً للمتغير سنوات الخبرة، وجاءت القيم كما هي موضحة في الجدول (17.4).

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخدمة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية الاستراتيجية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.23	0.67
	من 5-أقل من 10سنوات	40	4.00	0.83
	10 سنوات فأكثر	327	3.88	0.78
المبادرة	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.07	0.79
	من 5-أقل من 10سنوات	40	3.99	0.86
	10 سنوات فأكثر	327	3.80	0.84
الإبداع	من 1- أقل من 5 سنوات	31	3.99	0.91
	من 5-أقل من 10سنوات	40	3.98	0.84
	10 سنوات فأكثر	327	3.74	0.85
المخاطرة المحسوبة	من 1- أقل من 5سنوات	31	4.02	0.84
	من 5-أقل من 10 سنوات	40	3.88	0.93
	10 أسنوات فأكثر	327	3.76	0.83

الدرجة الكلية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.08	0.75
	من 5-أقل من 10 سنوات	40	3.96	0.83
	10 سنوات فأكثر	327	3.80	0.78

يلاحظ من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، على الدرجة الكلية، والمجالات الأربعة، لواقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وفق متغير سنوات الخبرة، وللكشف فيما اذا كانت هذه الفروق لبن المتوسطات الحسابية حقيقية، تم استخدام تحليل التّباين الأحادي (one way ANOVA) ويبين الجدول (18.4) نتائج هذا التّحليل.

جدول (18.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)للفروق بين تقديرات المعلمين لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر والدرجة الكلية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الرؤية الاستراتيجية	بين المجموعات	3.717	2	1.859	3.068	0.048
	داخل المجموعات	239.292	395	0.606		
	المجموع	243.009	397			
المبادرة	بين المجموعات	2.949	2	1.474	2.058	0.129
	داخل المجموعات	282.979	395	0.716		
	المجموع	285.928	397			
الإبداع	بين المجموعات	3.550	2	1.775	2.409	0.091
	داخل المجموعات	291.040	395	0.737		
	المجموع	294.590	397			
المخاطرة	بين المجموعات	2.218	2	1.109	1.553	0.213

المحسوبة	داخل المجموعات	281.984	395	0.714		
	المجموع	284.201	397			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.959	2	1.479	2.392	0.093
	داخل المجموعات	244.352	395	0.619		
	المجموع	247.311	397			

يبيّن الجدول (18.4) أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة لدى المديرين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة في التّعليم هي فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ، وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة الواردة في الجدول جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

الفرضية الصّفرية الرابعة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر التّخصص".

لاختبار الفرضيّة الصّفرية الرابعة، تم استخدام اختبار "ت" (t –test)للعينات المستقلة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (19.4).

جدول (19.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات المعلمين لمجالات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الرؤية الاستراتيجية	علوم طبيعية	179	3.93	0.80	0.308	0.758
	علوم إنسانية	219	3.91	0.76		
المبادرة	علوم طبيعية	179	3.86	0.86	0.288	0.774

	علوم إنسانية	219	3.83	0.83		
الإبداع	علوم طبيعية	179	3.80	0.88	0.355	0.723
	علوم إنسانية	219	3.77	0.84		
المخاطرة المحسوبة	علوم طبيعية	179	3.79	0.85	0.123	0.902
	علوم إنسانية	219	3.80	0.84		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	179	3.84	0.80	0.218	0.828
	علوم إنسانية	219	3.83	0.78		

يتبيّن من خلال قيم (**t**) وقيم مستوى الدلالة الواردة في الجدول (19.4) أنّ قيمة "ت" للدرجة الكليّة (0.218)، ومستوى الدلالة (0.828)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضيّة، أي أنّ الفروق بين قيم المتوسطات الحسابيّة لتقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة للمديرين تبعاً لمتغيّر التّخصص هي فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$)، وعليه تُقبل الفرضيّة الصّفرية الرابعة.

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص).

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

الفرضيّة الصّفرية الخامسة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس."

لاختبار الفرضية الصفرية الخامسة، تم استخدام اختبار "ت" (t –test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (20.4).

جدول (20.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التخطيط الصفي	ذكر	163	3.94	0.57	2.756	0.040
	أنثى	235	4.11	0.59		
الإدارة الصفية	ذكر	163	4.28	0.52	2.365	0.018
	أنثى	235	4.41	0.52		
المتابعة والتقييم	ذكر	163	4.06	0.54	1.803	0.072
	أنثى	235	4.17	0.58		
الدرجة الكلية	ذكر	163	4.10	0.50	2.568	0.011
	أنثى	235	4.23	0.55		

يتبيّن من خلال الجدول (20.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.568)، ومستوى الدلالة (0.011)، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، أي أن الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية حسب متغير الجنس، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الخامسة. وجاءت الفروق لصالح الاناث كون المتوسط الحسابي لتقديراتهن (4.23) أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات الذكور (4.10).

الفرضية الصفرية السّادسة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار الفرضية الصفرية السادسة، تم استخدام اختبار "ت" (t –test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (21.4).

جدول (21.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التخطيط الصفي	بكالوريوس	88	4.03	0.62	0.270	0.787
	ماجستير فأعلى	310	4.05	0.58		
الإدارة الصفية	بكالوريوس	88	4.30	0.57	1.139	0.256
	ماجستير فأعلى	310	4.37	0.51		
المتابعة والتقييم	بكالوريوس	88	4.10	0.63	0.472	0.637
	ماجستير فأعلى	310	4.13	0.55		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	88	4.14	0.57	0.677	0.499
	ماجستير فأعلى	310	4.18	0.49		

نلاحظ من خلال الجدول (21.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكليّة هي (0.677)، ومستوى الدلالة (0.499)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضيّة، أي أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب متغير المؤهل العلمي هي فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكليّة حسب متغيّر المؤهل العلمي، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية السادسة.

الفرضيّة الصّفرية السابعة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة."

لاختبار الفرضية الصفرية السابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (22.4).

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخدمة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط الصفي	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.25	0.58
	من 5-أقل من 10سنوات	40	4.16	0.64
	10 سنوات فأكثر	327	4.01	0.58
الإدارة الصفية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.41	0.60
	من 5-أقل من 10سنوات	40	4.33	0.60
	10 سنوات فأكثر	327	4.36	0.51
المتابعة والتقييم	من 1- أقل من 5سنوات	31	4.27	0.55
	من 5-أقل من 10 سنوات	40	4.14	0.67
	10 أسنوات فأكثر	327	4.11	0.55
الدرجة الكلية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.31	0.54
	من 5-أقل من 10 سنوات	40	4.21	0.60
	10 سنوات فأكثر	327	4.16	0.49

يلاحظ من الجدول (22.4) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لديهم وفق متغير سنوات الخبرة، وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة احصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ويبين الجدول (23.4) نتائج تحليل التّباين الأحادي.

جدول (23.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق بين تقديرات المعلمين لمستوى الأداء الوظيفي لديهم تبعًا للمتغير سنوات الخبرة في التعليم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط الصفي	بين المجموعات	2.305	2	1.153	3.320	0.037
	داخل المجموعات	137.117	395	0.347		
	المجموع	139.422	397			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.112	2	0.056	0.199	0.820
	داخل المجموعات	111.757	395	0.283		
	المجموع	111.869	397			
المتابعة والتقييم	بين المجموعات	0.697	2	0.348	1.073	0.343
	داخل المجموعات	128.213	395	0.325		
	المجموع	128.910	397			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.687	2	0.343	1.328	0.266
	داخل المجموعات	102.140	395	0.259		
	المجموع	102.827	397			

يبيّن الجدول (23.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية. وعليه تُقبل الفرضية الصفرية السابعة.

الفرضيّة الصفرية الثّامنة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر التّخصص."

لاختبار الفرضية الصفرية الثامنة تم استخدام اختبار "ت" (t –test) للعينات المستقلة، حيث جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (24.4).

جدول (24.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التخطيط الصفي	علوم طبيعية	179	4.04	0.58	0.057	0.955
	علوم إنسانية	219	4.04	0.59		
الإدارة الصفية	علوم طبيعية	179	4.36	0.51	0.014	0.989
	علوم إنسانية	219	4.36	0.54		
المتابعة والتقييم	علوم طبيعية	179	4.10	0.58	0.677	0.499
	علوم إنسانية	219	4.14	0.56		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	179	4.17	0.50	0.280	0.780
	علوم إنسانية	219	4.18	0.51		

يتبيّن من خلال الجدول (24.4) أنّ قيمة "ت" للدرجة الكليّة (0.280)، ومستوى الدلالة (0.780)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات المعلمين لأدائهم الوظيفي حسب متغير التخصص، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية الثامنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص).

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

الفرضيّة الصّفرية التاسعة:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغيّر الجنس".

لاختبار الفرضية الصفرية التاسعة، تم استخدام اختبار "ت" (t–test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (25.4).

جدول (25.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العدالة الإجرائية	ذكر	163	3.67	0.86	2.037	0.042
	أنثى	235	3.49	0.91		
العدالة التوزيعية	ذكر	163	3.73	0.82	2.044	0.042
	أنثى	235	3.55	0.86		
العدالة التفاعلية	ذكر	163	3.90	0.80	1.966	0.050
	أنثى	235	3.73	0.91		
العدالة التقييمية	ذكر	163	3.75	0.84	1.324	0.186
	أنثى	235	3.62	0.96		
الدرجة الكلية	ذكر	163	3.76	0.79	1.935	0.054
	أنثى	235	3.60	0.86		

يتبيّن من خلال قيم (**t**) ومستوى الدلالة الواردة في الجدول (25.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكليّة (1.935)، ومستوى الدلالة (0.054)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)حسب متغير الجنس، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية التاسعة.

الفرضيّة الصفرية العاشرة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارهم تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي".

لاختبار الفرضية الصفرية العاشرة، تم استخدام اختبار "ت" (t –test) للعينات المستقلة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (26.4).

جدول (26.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العدالة الإجرائية	بكالوريوس	88	3.56	0.89	0.026	0.979
	ماجستير فأعلى	310	3.57	0.89		
العدالة التوزيعية	بكالوريوس	88	3.62	0.91	0.041	0.967
	ماجستير فأعلى	310	3.63	0.83		
العدالة التفاعلية	بكالوريوس	88	3.79	0.88	0.066	0.947
	ماجستير فأعلى	310	3.80	0.87		
العدالة التقييمية	بكالوريوس	88	3.70	0.92	0.248	0.805
	ماجستير فأعلى	310	3.67	0.91		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	88	3.67	0.85	0.033	0.974
	ماجستير فأعلى	310	3.66	0.83		

يتبيّن من خلال قيم (**t**) ومستوى الدلالة الواردة في الجدول (26.4) أنّ قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.033)، ومستوى الدلالة (0.974)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حسب متغير المؤهل العلمي، وعليه تُقبل الفرضية العاشرة.

الفرضيّة الصّفرية الحادية عشر" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة."

لاختبار الفرضية الصفرية الحادية عشرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (27.4).

جدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للعدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخدمة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة الإجرائية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	3.94	0.94
	من 5-أقل من 10 سنوات	40	3.78	0.90
	10 سنوات فأكثر	327	3.50	0.88
العدالة التوزيعية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.01	0.84
	من 5-أقل من 10 سنوات	40	3.73	0.85
	10 سنوات فأكثر	327	3.57	0.84
العدالة التفاعلية	من 1- أقل من 5 سنوات	31	4.12	0.76

	من 5–أقل من 10 سنوات	40	3.95	0.89
	10 سنوات فأكثر	327	3.75	0.87
العدالة التقييمية	من 1– أقل من 5 سنوات	31	3.92	0.93
	من 5–أقل من 10 سنوات	40	3.88	0.94
	10 سنوات فأكثر	327	3.63	0.91
الدرجة الكلية	من 1– أقل من 5 سنوات	31	4.00	0.83
	من 5–أقل من 10 سنوات	40	3.83	0.87
	10 أعوام فأكثر	327	3.61	0.83

يلاحظ من الجدول (27.4) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للعدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وللكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ويبين الجدول (28.4) نتائج تحليل التّباين الأحادي.

جدول (28.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)للفروق بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	7.351	2	3.676	4.664	0.010
	داخل المجموعات	311.295	395	0.788		
	المجموع	318.647	397			
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	5.872	2	2.936	4.103	0.017
	داخل المجموعات	282.643	395	0.716		
	المجموع	288.515	397			

العدالة التفاعلية	بين المجموعات	4.906	2	2.453	3.250	0.040
	داخل المجموعات	298.128	395	0.755		
	المجموع	303.034	397			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	4.207	2	2.104	2.517	0.052
	داخل المجموعات	330.125	395	0.836		
	المجموع	334.332	397			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.416	2	2.708	3.895	0.021
	داخل المجموعات	274.616	395	0.695		
	المجموع	280.031	397			

يبيّن الجدول (28.4) أنّ الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية المحدد في الفرضية، حيث جاء مستوى الدلالة (0.021)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد في الفرضيّة، وعليه ترفض الفرضيّة الصّفرية وتقبل الفرضية البديلة. وللتعرف الى دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (29.4).

جدول (29.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العدالة الإجرائية	من 1- أقل من 5 سنوات	من 5-أقل من 10 سنوات	0.164	0.439
		10 سنوات فأكثر	0.438*	0.009
	من 5-أقل من 10 سنوات	من 1- أقل من 5 سنوات	-0.164	0.439
		10 سنوات فأكثر	0.271	0.069
	10 سنوات فأكثر	من 1- أقل من 5 سنوات	-0.438*	0.009
		من 5-أقل من 10 سنوات	-0.271	0.069
العدالة التوزيعية	من 1- أقل من 5	من 5-أقل من 10 سنوات	0.273	0.177

	سنوات	10 سنوات فأكثر	0.431*	0.007
	من 5–أقل من 10 سنوات	من 1– أقل من 5 سنوات	−0.279	0.177
		10 سنوات فأكثر	0.162	0.259
	10 سنوات فأكثر	من 1– أقل من 5 سنوات	−0.431*	0.007
		من 5–أقل من 10 سنوات	−0.162	0.259
العدالة التفاعلية	من 1– أقل من 5 سنوات	من 5–أقل من 10سنوات	0.161	0.431
		10 سنوات فأكثر	0.368*	0.025
	من 5–أقل من 10 سنوات	من 1– أقل من 5سنوات	−0.161	0.431
		10 سنوات فأكثر	0.207	0.161
	10 سنوات فأكثر	من 1– أقل من 5 سنوات	−0.368*	0.025
		من 5–أقل من 10سنوات	−0.204	0.161
الدرجة الكلية	من 1– أقل من 5 سنوات	من 5–أقل من 10سنوات	0.17	0.418
		10 سنوات فأكثر	0.39*	0.015
	من 5–أقل من 10 سنوات	من 1– أقل من 5 سنوات	−0.17	0.418
		10 سنوات فأكثر	0.22	0.114
	10 سنوات فأكثر	من 1– أقل من 5 سنوات	−0.39*	0.015
		من 5–أقل من 10 سنوات	−0.22	0.114

يلاحظ من خلال قيم الفروق ودلالتها الاحصائية للدرجة الكلية أنّ الفروق الدالة احصائياً هي بين ذوي الخبرة (1 –5) سنوات وذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وهي لصالح من كانت خبرتهم (1 –5)، كون المتوسط الحسابي لهذه الفئة جاء الأعلى (4.00) من بين الفئات الثلاثة.

الفرضيّة الصّفرية الثانية عشر" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغيّر التخصص."

لاختبار الفرضية الصفرية الثانية عشرة، تم استخدام اختبار "ت" (t –test)للعينات المستقلة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (30.4).

جدول (30.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فيمة t	مستوى الدلالة
العدالة الإجرائية	علوم طبيعية	179	3.57	0.86	0.131	0.896
	علوم إنسانية	219	3.56	0.93		
العدالة التوزيعية	علوم طبيعية	179	3.66	0.82	0.803	0.423
	علوم إنسانية	219	3.59	0.88		
العدالة التفاعلية	علوم طبيعية	179	3.83	0.86	0.593	0.553
	علوم إنسانية	219	3.77	0.89		
العدالة التقييمية	علوم طبيعية	179	3.69	0.91	0.314	0.753
	علوم إنسانية	219	3.66	0.93		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	179	3.69	0.86	0.479	0.632
	علوم إنسانية	219	3.65	0.86		

يتبين من خلال الجدول (30.4) أنّ قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.479)، ومستوى الدلالة (0.632)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدّد في الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات المعلمين للعدالة التنظيمية في مدارسهم حسب متغير التخصص، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية الثانية عشر.

نتائج السؤال السابع: " هل توجد علاقة ارتباطيّة بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم للعدالة التنظيمية في هذه المدارس وأدائهم الوظيفي؟

انبثقت عن السؤال السابع الفرضيتان الصفريتان الثالثة عشرة والرابعة عشرة:

الفرضيّة الصّفرية الثالثة عشرة: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم للعدالة التنظيمية في هذه المدارس.

لاختبار الفرضية الصفرية الثالثة عشرة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لواقع العدالة التنظيمية في هذه المدارس، حيث جاءت كما هي موضحة في الجدول (31.4).

جدول (31.4): معاملات ارتباط بيرسون **(Pearson)**بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لواقع العدالة التنظيمية في هذه المدارس

القيادة الرياديّة	المجالات	العدالة الإجرائية	العدالة التوزيعية	العدالة التفاعلية	العدالة التقييمية	الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية
الرؤية الاستراتيجية	معامل بيرسون	0.731**	0.733**	0.745**	0.766**	0.784**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المبادرة	معامل بيرسون	0.748**	0.748**	0.761**	0.774**	0.798**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الإبداع	معامل بيرسون	0.742**	0.748**	0.748**	0.785**	0.797**

	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المخاطرة المحسوبة	معامل بيرسون	0.732**	0.733**	0.751**	0.775**	0.788**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.781**	0.783**	0.794**	0.820**	0.838**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبيّن الجدول (31.4) وجود علاقة ارتباطيّة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لواقع العدالة التنظيمية في هذه المدارس، حيث جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين على الدرجة الكلية (0.838)، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة المحدد، وطردية(ايجابية) وقوية في نفس الوقت. كما جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين المجالات أيضاً دالة احصائياً وايجابية ومرتفعة، وكانت أعلى من (0.70). وبهذا تم رفض الفرضيّة الصّفرية الثالثة عشرة.

الفرضيّة الصّفرية الرابعة عشرة" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي."

لاختبار الفرضيّة الصّفرية الرابعة عشرة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (32.4).

جدول (32.4): معاملات ارتباط بيرسون **(Pearson)** بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي.

القيادة الريادية	المجالات	التخطيط الصفي	الإدارة الصفية	المتابعة والتقييم	الدرجة الكلية للأداء الوظيفي
الرؤية الاستراتيجية	معامل بيرسون	0.532**	0.403**	0.455**	0.516**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
المبادرة	معامل بيرسون	0.547**	0.383**	0.427**	0.505**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
الإبداع	معامل بيرسون	0.547**	0.390**	0.434**	0.510**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
المخاطرة المحسوبة	معامل بيرسون	0.561**	0.412**	0.420**	0.518**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.579**	0.419**	0.458**	0.542**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبيّن من القيم الواردة في الجدول (32.4) وجود علاقة ارتباطية ايجابية(طردية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي. إذ جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين للدرجة الكلية (0.542)، وهذه القيمة تدلل على علاقة ارتباطية متوسطة، إضافة لكونها طردية ودالة احصائياً. كما أن جميع قيم معاملات الارتباط بين مجالات المتغيرين جاءت دالة احصائياً وضمن الدرجة المتوسطة. وبهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة عشرة.

6.4 النّتائج الكيفيّة (نتائج أسئلة المقابلة)

في سياق الدراسة التي هدفت التعرف الى واقع القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، تم إجراء مقابلات مع (12) مديرًا ومديرة من مديري هذه المدارس الذين تم اختيارهم بالطريقة القصديّة.

تم تصميم هذه المقابلات لتسليط الضوء على رؤى المديرين حول القيادة الرياديّة، التي تسهم في تطوير استراتيجيات القيادة في المدارس وتقدم حلول عمليّة للتّحديات اليوميّة التي يواجهونها وتسهم في إيجاد بيئة تعليمية عادلة وفاعلة.

السؤال الثامن، سؤال المقابلة الرئيس: كيف يمكن تطوير كل من الأداء الوظيفي للمعلمين والعدالة التنظيمية في المدرسة في ظل مفهوم القيادة الريادية؟

تمت الاجابة عن سؤال المقابلة الرئيس من خلال الاجابة عن الأسئلة الفرعية المنبثقة عنه:

سؤال المقابلة الفرعي الأول: كيف تُلهم وتحفّز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجيّة للمدرسة وتحقيق أهدافها؟

يبيّن الجدول(33.4) النّتائج النوعيّة المتعلقة بكيفيّة إلهام وتحفيز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجيّة للمدرسة وتحقيق أهدافها، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

جدول (33.4): الثيمات (**themes**) الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج كيفية إلهام وتحفيز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتحقيق أهدافها خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
الشراكة في بناء الرؤية	إشراك المعلمين في وضع الرؤية الاستراتيجية	"إشراك المعلمين جميعاً في وضع الرؤية الاستراتيجية للمدرسة يساعد في جعلهم أكثر التزاماً بها وأكثر حرصاً على تحقيقها، حيث أن هذا التشارك يجعل المعلمين يشعرون بأنهم جزء من التخطيط وليسوا مجرد منفذين." "المعلمون شركاء حقيقيون في بناء وكتابة الرؤية الاستراتيجية وأهدافها، وهذه الشراكة تجعلهم أكثر استعدادًا للعمل الجاد لتحقيق الأهداف."	إشراك المعلمين في صياغة الرؤية يعزز شعور الالتزام والمسؤولية لديهم ويساعد على نجاح تحقيق الأهداف.	10	83%
	إشراك أولياء الأمور	"أولياء الأمور يعتبرون عنصراً أساسياً وهاماً في المدرسة، وأشراكهم في بناء الرؤية المدرسية يساهم في تحقيق الأهداف المشتركة." "قمت بدعوة أولياء الأمور للاجتماع من أجل مناقشة وتقديم أفكار تتعلق بتطوير الرؤية المدرسية، مما ساعد في توحيد الجهود لتحقيق أهداف المدرسة."	إشراك أولياء الأمور في بناء الرؤية يعزز الالتزام المجتمعي ويسهم في تحقيق الأهداف المشتركة.	5	42%
أسلوب القيادة	القيادة الديمقراطية	"اعتمد على أسلوب القيادة الديمقراطي في عملي، حيث أحرص على إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، مما يجعلهم يشعرون بالمسؤولية." "القيادة الديمقراطية من أهم الوسائل	القيادة الديمقراطية والتقدير المادي والمعنوي يسهمان في تحفيز المعلمين وتبني الرؤية	8	67%

		لتحفيز المعلمين، حيث أن التعامل الحسن معهم والتقدير المادي والمعنوي يشجعهم على العمل بجدية."	المدرسية.		
	الشفافية والتواصل	"الإدارة شفافة وواضحة في جميع إجراءاتها وقراراتها. نحن نحرص على مشاركة المعلمين بالمعلومات الضرورية لإبقاء الجميع على اطلاع بالتطورات." "التواصل المفتوح والواضح والشفاف مع الطاقم التعليمي يجعلهم أكثر ارتياحًا للعمل ضمن المدرسة ويشجعهم على الالتزام بالرؤية."	الشفافية والتواصل الواضح يخلقان بيئة عمل مشجعة ومحفزة لتبني الرؤية.	7	58%
التحفيز والدعم	التقدير والثناء	"الإشادة بعمل الفريق وتعزيز الثناء على الإنجازات يساعد في زيادة الدافعية للعمل وتحقيق الأهداف المدرسية." "التقدير والاحترام والاعتراف بجهود المعلمين أمر أساسي في مدرستنا، مما يشجعهم على التميز."	التقدير المعنوي والمادي يزيد من دافعية المعلمين لتبني الرؤية والعمل لتحقيق أهدافها.	9	75%
	توفير الدعم المادي والمعنوي	"نحرص على تقديم الدعم المادي والمعنوي اللازم للمعلمين لتسهيل تطبيق الرؤية المدرسية وتحقيق الأهداف." "إعطاء الدعم المستمر والدائم للمعلمين أمر حيوي لرفع معنوياتهم وتحفيزهم."	توفير الدعم المادي والمعنوي يعزز مقدرة المعلمين على تطبيق الرؤية بفاعلية.	6	50%
التخطيط والتنفيذ	الاجتماعات الدورية	"أقوم بعقد اجتماعات دورية لفحص تقدم العمل، حيث يتم مناقشة العقبات والحلول لتحسين الأداء." "تقام في المدرسة جلسات عديدة للطواقم المختلفة لتقييم مدى تحقيق الأهداف	الاجتماعات الدورية تتيح التقييم المستمر للرؤية وتضمن تحقيق الأهداف	8	67%

		ومتابعة الخطط."	المخططة.		
	التقييم المستمر	"لـدينا لجنـة متابعـة وتقيـيم تعمـل علـى فحـص مـدى التقـدم فـي تحقيـق الرؤيـة المدرسـية." "إجراء تقيـيم للاحتياجـات والتقـدم يعطينـا فرصـة لتطـوير خططنـا باستمرار وتحسين الأداء."	التقيـيم المسـتمر يساعد على تحسين الأداء وضـمان توافـق الرؤيـة مـع المتغيرات.	6	50%

من خلال عرض نتائج السّؤال الأول الظّاهرة في الجدول (33.4) أعلاه، والتي تبيّن كيفيّة تحفيز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتحقيق أهدافها، مع تسليط الضوء على أهم النقاط التي تُظهر تأثيرها في بيئة العمل المدرسية يتضح لنا ما يلي:

يُعدّ إشراك المعلمين في بناء الرؤية الاستراتيجية للمدرسة من أبرز الممارسات التي تعزز الالتزام، وتحفّز على تحقيق الأهداف المشتركة. اذ أكدّ 83% من عيّنة الدراسة على أهمية هذه الشراكة، والتي تسهم بدورها في إشعار المعلمين بأنهم ليسوا مجرد منفذين، بل جزء أساس من عملية التّخطيط، مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد لتحقيق الرؤية المشتركة. هذه الديناميكية تعكس أهمية وجود قيادة تؤمن بدور الفريق في بناء مستقبل المؤسسة.

من جهة أخرى، برز إشراك أولياء الأمور كعنصر مهم في تحقيق أهداف المدرسة، اذ أفاد 42% من عيّنة الدراسة بأن هذا الإجراء يعزز التزام المجتمع المحلي ويدعم الجهود المشتركة لتحقيق الرؤية. وأشاروا إلى أن دعوة أولياء الأمور لمناقشة الرؤية ووضع الخطط ويعمل على ايجاد بيئة داعمة تساعد المدرسة على التقدم بخطى ثابتة نحو أهدافها.

وفيما يتعلق بأسلوب القيادة، أظهرت النتائج أن 67% من عينة الدراسة يعتمدون القيادة الديمقراطية كوسيلة لتعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين. هذا الأسلوب يتسم بإشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، مما يولد لديهم شعورًا بالتقدير والانتماء. فضلا عن ذلك، أكد 58%

من عينة الدراسة على أهمية الشفافية والتواصل المفتوح مع الطاقم التعليمي، موضحين أن هذا النّهج يسهم في توليد بيئة عمل مريحة ومشجعة، تعزز الالتزام وتحفّز المعلمين على العمل بفاعلية.

وقد أظهرت النّتائج بانّ التّحفيز والدعم كانا من العناصر البارزة في العمل القيادي، اذ أشار 75% من عيّنة الدراسة إلى أهمية التقدير والثناء في زيادة دافعيّة المعلمين. الإشادة بالإنجازات والاعتراف بالجهود يولد بيئة إيجابية تدفع المعلمين نحو التّميز. كذلك، أكد 50% من عيّنة الدراسة على أن تقديم الدعم المادي والمعنوي يسهم في تسهيل تطبيق الرؤية وتحقيق الأهداف، مشيرين إلى أهمية استمراريّة هذا الدعم لرفع الروح المعنويّة للمعلمين.

أما في مجال التّخطيط والتّنفيذ، فقد أظهرت النتائج أن 67% من عّينة الدراسة يعتمدون على الاجتماعات الدورية كوسيلة لمتابعة تقدم العمل ومناقشة العقبات والحلول. هذه الاجتماعات توفر فرصة لتقييم الأداء وضمان توافق الجهود مع الأهداف المخططة. وأشار 50% إلى أن التقييم المستمر يمثل عنصرًا حيويًا لتحسين الأداء وضمان تحقيق الرؤية، اذ يعمل على مراجعة الاحتياجات وتحديث الخطط وفقًا للمتغيرات.

وعليه يمكن الخلاصة والقول من خلال النتائج أنّ القيادة الرياديّة تتطلب تكاملاً بين التّحفيز، التّخطيط، وإشراك مختلف الأطراف لتحقيق رؤية استراتيجية فاعلة. النسب المئوية تعكس تنوع الممارسات وتؤكد أهميّة الاعتماد على أساليب متعددة لتحقيق النجاح المؤسسي.

سؤال المقابلة الفرعي الثاني: كيف تشجع ثقافة الإبداع لدى المعلمين والطلبة لتجويد التعليم في ظل المخاطر المحيطة؟

يبين الجدول (34.4) النّتائج النوعية المتعلقة بكيفيّة تشجيع ثقافة الإبداع لدى المعلمين والطلبة لتجويد التّعليم في ظل المخاطر المحيطة، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

جدول (34.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج كيفية تشجيع ثقافة الإبداع لدى المعلمين والطلبة لتجويد التعليم في ظل المخاطر المحيطة خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
تهيئة بيئة داعمة للإبداع	راحة المعلم النفسية	"راحة المعلم النفسية والعاطفية تعطيه الفرصة للتفكير الإبداعي."	تحقيق راحة نفسية للمعلمين يساعدهم على الابتكار في التعليم.	8	67%
	تطوير مهني مستمر	"نشجع المعلمين على الاشتراك في استكمالات خارج المدرسة تركز على الإبداع."	تعزيز مهارات المعلمين من خلال التدريبات التي تركز على الابتكار.	7	58%
	دعم المعلمين مادياً ومعنوياً	"نحن نوفر للمعلمين كل ما يحتاجونه من أجل التفكير خارج الصندوق."	توفير الموارد اللازمة لتحفيز الإبداع لدى المعلمين.	6	50%
تعزيز الإبداع لدى الطلبة	مسابقات وورش عمل	"نشجع الطلبة على المشاركة في مسابقات قطرية، ونعقد ورشات عمل للإبداع."	تنظيم مسابقات وأنشطة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	9	75%

	دعم الجانب النفسي للطلبة	"تركز على الجانب النفسي للطلبة لتعزيز تفكيرهم الإبداعي."	الاهتمام بالجانب النفسي للطلبة كوسيلة لتحفيز الإبداع.	8	67%
	الاهتمام بالطلبة المهمشين	"أبرز الطلبة المهمشين بمشاريع خاصة، وأشيد بنتائجهم أمام الجميع."	دمج الفئات المهمشة في مشاريع تعزز إبداعهم وتعطيهم دوراً إيجابياً في المدرسة.	5	%42
تعزيز ثقافة العمل الجماعي	إشراك المعلمين والطلبة	"أؤمن بالعمل الجماعي، وأوزع الصلاحيات وأستمع للجميع."	العمل الجماعي بين المعلمين والطلبة يعزز بيئة الإبداع والتعاون.	10	83%
	شراكات مجتمعية	"نقوم بمشاريع تطوعية مع الأهالي مثل تنظيف الحارات وزراعة الأشجار."	إشراك المجتمع المحلي في مبادرات تربوية تعزز القيم الإبداعية.	6	50%
مبادرات إبداعية	مشاريع مشتركة بين المدارس	"لدينا برامج مشتركة مع مدارس أخرى، مثل تعليم الروضات الكيمياء وتجارب الروبوتات."	تنفيذ مشاريع تعاونية بين المدارس يعزز تبادل الخبرات والإبداع.	5	42%
	تطوير مشاريع جديدة	"نعمل على تطوير تطبيق للهواتف الذكية لرصد	ابتكار حلول تقنية لمشكلات واقعية، مما يربط التعليم بحياة الطلبة اليومية.	4	33%

		المشـــكلات فـــي الحـــارات وإرســـال إشـــارات للجهـــات المسؤولة."			

فيما يلي سيتم عرض نتائج السؤال الثّاني الظاهرة في الجدول (34.4) التي تظهر أبرز الموضوعات الرئيسية والفرعيّة المستخلصة من مقابلات مديري المدارس الثانوية حول آرائهم في تعزيز الإبداع لدى المعلمين والطلبة في ظل المخاطر المحيطة للبيئة المدرسية.

67% من عّينة الدراسة أكدوا على أهمية الراحة النفسيّة للمعلمين، اذ أشاروا إلى أن هذه الراحة تُعد أساساً لتحفيز التّفكير الإبداعي وتطوير أساليب تدريس مبتكرة. كما ركّز 58% منهم على أهميّة التّطوير المهني المستمر للمعلمين عبر توفير استكمالات ودورات تدريبية تُعزز من مقدرتهم على الابتكار. فضلا عن ذلك، أفاد 50% من عيّنة الدراسة بأن تقديم الدعم المادي والمعنوي يُسهم بشكل كبير في تعزيز إبداع المعلمين وتطوير بيئة تعليميّة محفّزة.

وأشار 75% من عيّنة الدراسة إلى أهمية تنظيم مسابقات قطرية وورش عمل تُسهم في تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة وتشجيعهم على تقديم أفكار جديدة. كما ركز 67% منهم على دعم الجانب النفسي للطلبة، معتبرين أن العناية بالجوانب النفسية تُعد خطوة أساسية لتحفيزهم على الإبداع. من جهة أخرى، لفت 42% من عينة الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالطلبة المهمشين عبر إشراكهم في مشاريع خاصة تُظهر مقدراتهم وتُعزز من دورهم الإيجابي في البيئة المدرسية.

كما أكّد 83% من عيّنة الدراسة على أهميّة إشراك المعلمين والطّلبة في عملية اتخاذ القرار والعمل بروح الفريق، حيث يُسهم ذلك في ايجاد بيئة تعليميّة متعاونة ومحفّزة على الإبداع. كما أوضح 50% من عينة الدراسة أهمية تعزيز الشراكات المجتمعية عبر تنظيم أنشطة تطوعية

تشمل الأهالي والطلبة، مثل مشاريع تنظيف الحارات وزراعة الأشجار، مما يعزز من الروابط المجتمعيّة والقيم الإبداعيّة.

ركّز 42% من عينة الدراسة على أهمية تنفيذ مشاريع مشتركة بين المدارس، مثل تعليم الروضات الكيمياء وتجارب الروبوتات، لما لها من دور في تبادل الخبرات وتوسيع دائرة الإبداع. وأشار 33% منهم إلى تطوير حلول تقنيّة مبتكرة، مثل تطبيقات الهواتف الذكيّة، لحل مشكلات واقعيّة يواجهها الطلبة والمجتمع، مما يربط التّعليم بالحياة العمليّة ويُحفز الطلبة على تقديم حلول إبداعيّة.

يتضح من النّتائج أن القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية تتجلى في تركيزهم على تعزيز بيئة داعمة للإبداع تشمل المعلمين والطلبة على حد سواء، من خلال توفير الراحة النفسية، والدعم المادي، والتطوير المهني، وتنظيم الأنشطة التي تشجع على التفكير الابتكاري. كما تبين أن هناك اهتماماً كبيراً ببناء ثقافة العمل الجماعي وتعزيز الشراكات المجتمعية، فضلا عن إطلاق مبادرات إبداعية تُسهم في تحسين البيئة التعليمية وربطها بالواقع العملي. هذه النتائج تعكس الدور الحيوي للقيادة الرياديّة في تحقيق العدالة التنظيمية وتحفيز الأداء الوظيفي، مما يُظهر الحاجة إلى تطوير سياسات واستراتيجيات تُعزز هذا النهج داخل المدارس.

سؤال المقابلة الفرعي الثالث: ما المعايير التي تقيم بحسبها أداء المعلمين والعاملين في المدرسة ضمن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة؟

يبيّن الجدول (35.4) النّتائج النّوعية المتعلقة بالمعايير التي يتم من خلالها تقييم أداء المعلمين والعاملين في المدرسة ضمن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

جدول (35.4): الثيمات **(themes)**، الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج المعايير التي يتم من خلالها تقييم أداء المعلمين والعاملين في المدرسة ضمن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
المعايير المهنية	كفاءة المعلم المهنية	"مدى تمكن المعلم من المادة في موضوعه."	التركيز على المستوى الأكاديمي والمعرفي للمعلم في مادته التخصصية.	8	%67
	التخطيط والتنفيذ	"التخطيط السليم للعمل ومدى تطبيق خطة العمل السنوية."	أهمية التخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية بما يتماشى مع الأهداف المدرسية والرؤية الاستراتيجية.	6	50%
	مهارات وأساليب التدريس	"مهارات التدريس وأساليب التدريس المنوعة والفعالة."	تقييم أداء المعلمين بناءً على تنوع وكفاءة أساليب التدريس المستخدمة في الحصص.	5	42%
المعايير التربوية	الأداء السلوكي للمعلم	"الأداء السلوكي للمعلم مع زملائه ومع طلبته ومع أولياء الأمور."	التركيز على العلاقات المهنية والاجتماعية للمعلم مع المجتمع المدرسي والأهالي.	9	75%
	الأداء التربوي للمعلم	"مدى مقدرة المعلم على نقل المعرفة والمهارات والقيم إلى طلبته".	مقدرة المعلم على تعزيز القيم والمبادئ في البيئة المدرسية فضلا عن تقديم المحتوى التعليمي.	8	67%
	بناء شخصية الطالب	"المعلم الملهم هو الذي يوقد شعلة العلم في طلبته، مع تعزيز القيم والمبادئ."	دور المعلم في بناء شخصية طلبته المستقلة والإيجابية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل.	6	50 %
المعايير التنظيمية	الالتزام والانضباط	"التزام المعلمين	الالتزام بالسلوك المهني والانضباط	7	58%

		بدخول الصفوف في الوقت المناسب."	في أداء المهمات اليومية للمعلمين.		
	المساهمة في المشاريع	"مدى انتماء المعلم للمشاريع المدرسية وتفاعله مع البرامج."	دور المعلم في المشاركة الفاعلة بالمشاريع المدرسية لتعزيز الرؤية التربوية.	6	50%
المعايير الاجتماعية	التعاون والعمل الجماعي	"مدى إحساس المعلم بالشراكة الجماعية والتعاون في العمل."	أهمية العمل الجماعي وروح الفريق في تحسين الأداء وتحقيق أهداف المدرسة.	8	%67
	تفاعل الطلبة	"تفاعل الطلبة في الحصص ومدى اهتمامهم بمشاركة المادة التعليمية."	التركيز على إشراك الطلبة وتفاعلهم كأحد مؤشرات النجاح	5	%42
	العلاقات الإيجابية	"العلاقات الجيدة بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور."	أهمية بناء علاقات إيجابية لتحسين المناخ المدرسي وتعزيز الثقة بين عناصر المجتمع المدرسي.	4	33%

يتبيّن من إجابات عيّنة الدراسة في الجدول (35.4) أنّ التّقييم المهني للمعلمين يتصدر قائمة المعايير المستخدمة في التّقييم. أشار 67% منهم إلى أهميّة كفاءة المعلم في مادته التّخصصية، مؤكّدين أنّ المعلم الذي يمتلك مهارات قويّة في مادته يقدم إضافة مميّزة للعمليّة التّعليمية. إلى جانب ذلك، اعتبر 50% منهم أنّ التّخطيط الجيد وتنفيذ الخطط المدرسية أحد المعايير الرئيسية التي يتم التقييم بناءً عليها.

أما من النّاحية التّربوية، فقد ركزت إجابات المديرين المستجيبين على الأداء السلوكي للمعلمين الذي حصل على نسبة 75%، اذ أكّدت الإجابات أنّ العلاقة المهنية بين المعلم وزملائه وطلابه وأولياء الأمور تُعدّ معيارًا محوريًا في نجاح المعلمين. فضلا عن ذلك، أشار 67% إلى أهمية قدرة المعلم على نقل المعرفة والقيم إلى الطلاب، مؤكّدين على ضرورة وجود معلمين قادرين على بناء أجيال مستقلة ومجهزة لمواجهة التحديات المستقبلية.

من الناحية التّنظيمية، كان الالتزام والانضباط حاضرًا بقوة في إجابات 58% من عينة الدراسة، حيث أشاروا إلى أهميّة حضور المعلمين والتزامهم بالمواعيد كجزء أساسي من التّقييم. كما ذكر نصف المديرين المشاركين (50%) أهمية اسهام المعلمين في المشاريع والبرامج المدرسية، مشيرين إلى أن هذا الاسهام يعكس التزام المعلمين بالرؤية المدرسية.

أما في الجوانب الاجتماعية، فقد لاقت معايير التعاون والعمل الجماعي قبولًا واسعًا، اذ أشار 67% من عينة الدراسة إلى أهمية الشراكة والتعاون في العمل لتحقيق الأهداف المشتركة. كذلك، شدد 42% من المديرين المشاركين على أهمية تفاعل الطلبة كمؤشر على نجاح المعلم في إشراك طلابه في العملية التعليمية.

تجدر الاشارة من خلال النتائج الى أن معايير تقييم أداء المعلمين في المدارس تتمحور حول الجوانب المهنية، التربوية، التنظيمية والاجتماعية. تعكس هذه المعايير رؤية شمولية تهدف إلى تحسين الأداء المهني للمعلمين، تعزيز مناخ مدرسي إيجابي، وتحقيق أهداف الرؤية الاستراتيجية للمدرسة. هذا التنوع في المعايير يعكس حرص مديري المدارس على توفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم تطور الطلبة والمعلمين على حد سواء.

سؤال المقابلة الفرعي الرابع: ما هي التّحديات الرئيسيّة التي تواجهها كمدير مدرسة ثانوية؟ وكيف تخطط للتغلب عليها؟

يبيّن الجدول (36.4) النّتائج النوعية المتعلقة بالتحديات الرئيسية التي تواجه مدير المدرسة الثانوية، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (36.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج التحديات الرئيسية التي تواجه مدير المدرسة الثانوية خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
التحديات المالية والإدارية	– نقص الميزانيات – البيروقراطية	"الميزانيات تأتي أولًا إلى السلطة المحلية، ثم تنتقل من خلال القنوات الطويلة المعقدة." "صعوبة الحصول على الدعم المالي يعرقل عملية التقدم."	التأثير السلبي للبيروقراطية ونقص الميزانيات	8	**67%**
التحديات التكنولوجية	– مواكبة التطور – تأهيل المعلمين	"دمج التكنولوجيا في التعليم يحتاج إلى تدريب مكثف للمعلمين وتوفير أدوات تعليمية متطورة." "بعض المعلمين لا يجيدون استخدام التكنولوجيا."	تحدي دمج التكنولوجيا وتطوير المهارات اللازمة	6	**50%**
التحديات الاجتماعية	– سلوكيات أولياء الأمور – العنف المجتمعي	"تداخل الأهالي بصورة عنيفة مع الأنشطة المدرسية، مما يؤثر سلبًا على المناخ التعليمي." "العنف المستشري في المجتمع يؤثر على البيئة المدرسية."	تأثير المجتمع الخارجي والعنف على البيئة المدرسية	6	**50%**
التحديات التربوية	– تحسين نتائج الطلبة – تعزيز القيم الأخلاقية	"تهيئة الطلبة لامتحانات البجروت يتطلب تقليل الفجوات بين الفئات المختلفة." "إيصال الطلبة إلى التربية القيمية جزء مهم من الرسالة التربوية."	تحسين الأداء التعليمي وتعزيز القيم التربوية	5	**42%**
التحديات التنظيمية	– إدارة الصراعات – تنسيق البرامج	"بناء برنامج عمل يلبي احتياجات الجميع ويتطلب تنسيقًا عاليًا بين	التحديات في التنظيم الداخلي والتعاون بين	4	**33%**

		الأطـــــــراف المختلفـــــــة." "إدارة الصـــراعات بطـــرق تعاونيـــة ضرورية لاستمرار التقدم."	الأفراد		

مـن خـلال تحليـل إجابـات المـديرين الظـاهرة فـي الجـدول (36.4) حـول التّحـديات التـي تواجهها مدارسهم، يتبيّن أن التّحديات الماليّة والإداريّة هي من بين أكثر القضايا التي يعانون منها. 67% من عينة الدراسة أشاروا إلى أن نقص الميزانيات والبيروقراطية المعقدة في عملية تخصيص الأموال يعوق تنفيذ العديد من المشاريع المدرسية المهمة. كما أكّدوا أنّ القيود المالية تؤثر على المقدرة على تحسين البنية التّحتية المدرسيّة وتقديم برامج تعليمية حديثة.

أما التّحديات التكنولوجية، فقد تم تسليط الضوء عليها بشكل واضح من قبل المديرين حيث ان دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية يتطلب توفير التدريب المناسب للمعلمين وكذلك تحديث أدوات التعليم. إلا أن 50% من عينة الدراسة أشاروا إلى وجود صعوبة في تأهيل المعلمين الذين يواجهون تحديات في التعامل مع التّقنيات الحديثة.

على الصّعيد الاجتماعي، تواجه المدارس تأثيرات سلبية من العنف المجتمعي وسلوكيات أولياء الأمور التي تؤثر بشكل مباشر على بيئة التعلم. هذه التحديات تتطلب تدخلات حازمة من المديرين لتعزيز بيئة مدرسية آمنة ومحفزة، 50% من عينة الدراسة تحدثوا عن هذه التحديات بشكل ملحوظ.

فيما يتعلق بالتّحديات التّربوية، أشار 42% من عينة الدراسة أن هناك تركيزًا كبيرًا على تحسين أداء الطلبة خاصة فيما يتعلق بالاستعداد لامتحانات البجروت وتعزيز القيم الأخلاقيّة لدى الطلبة. كما أن قلة الفجوات التّعليمية بين الطلبة من خلال استراتيجيات تحسينية كانت نقطة بارزة في معظم إجابات المديرين.

أما على المستوى التّنظيمي، فقد أشار 33% من عينة الدراسة إلى صعوبة التنسيق بين البرامج الدراسية وإدارة الصراعات بين المعلمين. هذه التحديات تتطلب مقدرة تنظيمية كبيرة من المديرين لضمان التنسيق الفاعل بين جميع الأطراف داخل المدرسة.

من الواضح ان مديري المدارس الثانوية يواجهون مجموعة متنوعة من التحديات التي تؤثر على سير العملية التعليمية وأبرزها يتعلق بالموارد المالية والإدارية، اذ تشكل القيود المالية والبيروقراطية عائقًا رئيسيًا أمام تطوير المدارس وتحقيق أهدافها. كما أن التّحديات التّكنولوجية والاجتماعية تبرز كقضايا مهمة تتطلب استثمارًا في تدريب المعلمين وتطوير التكنولوجيا، فضلا عن التعامل مع التأثيرات المجتمعية التي تؤثر على البيئة المدرسية. التحديات التربوية والتنظيمية تتطلب استراتيجيات إدارية وقيادية قوية لضمان تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز التنسيق بين البرامج. تشير هذه النتائج إلى ضرورة وجود تخطيط استراتيجي متكامل للاستجابة لهذه التحديات وتحقيق التميز في المدارس.

سؤال المقابلة الفرعي الخامس: ما استراتيجياتك لضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين؟

يبين الجدول (37.4) النّتائج النوعية المتعلقة باستراتيجيات ضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (37.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج استراتيجيات ضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
الدعم المهني والتنظيمي	التدريب وتطوير المهارات	"التدريب المستمر للمعلمين والتطوير المهني."	تعزيز مهارات المعلمين من خلال التدريب المهني المستمر.	10	**83%**

	جلسات متابعة وتقارير	"جلسات أسبوعية لمتابعة عمل المعلم من قبل أصحاب المهام كمركزي الطبقات، مركزي المواضيع والمركز التربوي."	تنظيم جلسات دورية لمتابعة وتقييم الخطط الصفية.	8	%67
	مراقبة الحصص وإعداد التقارير	"مشاهدتي للكثير من الحصص عند المعلمين باختلاف تجربتهم."	ضمان تنفيذ الخطط من خلال المراقبة المباشرة.	6	50%
استخدام التكنولوجيا	الدمج في التخطيط الصفي	"دمج المعلمين لمضامين محوسبة في الخطط الصفية."	استخدام التكنولوجيا لتطوير وتسهيل التخطيط الصفي.	7	58 %
	تطبيقات إلكترونية للتنظيم	"متابعة تسجيل المعلمين للحصص من خلال تطبيق مدرسي."	تعزيز التنظيم الإلكتروني ومتابعة الأداء عبر التطبيقات المدرسية.	5	%42
المشاركة والتعاون	العمل الجماعي وتبادل الخبرات	"جلسات الطواقم المختلفة لتبادل الأفكار والخبرات والمقترحات."	تحسين التخطيط من خلال مشاركة المعلمين والتعاون المشترك.	6	50%
	تواصل مع أولياء الأمور	"تطوير علاقات الثقة والحوار مع أولياء الأمور والطلبة لفهم احتياجاتهم."	تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور لدعم التخطيط الصفي.	5	42%
التقييم والمتابعة	تقييم دوري ومستمر	"إجراء جلسات تقييم شهرية بالذات للمواضيع الرئيسة."	ضمان فاعلية التخطيط من خلال التقييم المستمر.	9	75%
	امتحانات	"الامتحانات الشهرية	استخدام الامتحانات كأداة لقياس	6	50%

	تقييمية دورية	والفصلية والسنوية والنتائج النهائية فيها أيضا أداة لتقييم العمل."	فاعلية التخطيط.		
الثقة والمراقبة الذاتية	الثقة بالمعلمين	"أضع الثقة الكاملة بالهيئة التدريسية."	تمكين المعلمين من أداء دورهم بشكل مستقل وفاعل.	5	42%
	الوعي بأهمية التخطيط	"تذويت أهمية التخطيط الصفي لدى المعلم."	تعزيز وعي المعلمين بأهمية التخطيط الصفي كجزء من دورهم التربوي.	4	33%

كشف الجدول (37.4) عن استراتيجيات متنوعة يعتمدها المديرون لضمان تخطيط صفي فاعل وتمثّل الدعم المهني والتنظيمي حجر الزاوية لهذه الاستراتيجيات، اذ أشار 83% من المديرين المشاركين إلى أهمية التّدريب المهني المستمر لتطوير مهارات المعلمين، من خلال تنظيم ورش العمل والدورات التدريبية. إلى جانب ذلك، أوضح 67% أهمية الجلسات الدورية التي تُعقد لمتابعة عمل المعلمين وتقييم خططهم الصفية، بينما أشار 50% إلى أهمية مراقبة الحصص الصفية وإعداد تقارير تفصيلية لضمان تنفيذ الخطط بجودة عالية.

فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا أكّد 58% من عيّنة الدراسة أن دمج التّكنولوجيا في التّخطيط الصفي يعزز كفاءة العملية التّعليمية، من خلال تضمين مضامين محوسبة تدعم الأهداف التعليمية. وأوضح 42% أهمية تطبيقات إلكترونية تُسهل متابعة أداء المعلمين وتنظيم العمل المدرسي.

أما محور المشاركة والتعاون، فقد أكد 50% من عينة الدراسة على ضرورة العمل الجماعي بين أعضاء الطاقم التدريسي، حيث تعزز جلسات الطواقم تبادل الأفكار والخبرات، مما

ينعكس إيجابًا على جودة التخطيط. كما أشار 42% منهم إلى أهمية التواصل مع أولياء الأمور لفهم احتياجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية، مما يدعم تصميم خطط شاملة وفاعلة.

في جانب التّقييم والمتابعة، رأى 75% من عينة الدراسة أنّ التّقييم الدوري والمستمر يعدّ أداة حيوية لضمان تحسين العملية التعليمية، حيث تُعقد جلسات شهرية خاصة لمراجعة الأداء في المواضيع الرئيسية. وأكد % 50 على استخدام الامتحانات الشهرية والفصلية كمعيار لقياس مدى نجاح التخطيط وتحقيق الأهداف المرجوة.

وأخيرًا، أشار 42% من المديرين المشاركين الى أهمية الثّقة بالمعلمين، اذ تُسهم هذه الثّقة في تعزيز التزامهم الذاتي وتنفيذهم للخطط بكفاءة. بينما ركّز 33% على ضرورة تذويت أهمية التخطيط لدى المعلمين، باعتباره جزءًا أساسيًا من دورهم التربوي.

تشير النتائج إلى أنّ التّخطيط الصفي الفاعل يعتمد على استراتيجيات متكاملة تشمل الدعم المهني، استخدام التكنولوجيا، التعاون، التقييم، وبناء الثقة. هذه المحاور تعمل معًا على ايجاد بيئة تعليمية مثلى تدعم تحقيق الأهداف الأكاديمية. ولتحقيق نجاح أكبر، يُوصى بالاستثمار في تطوير مهارات المعلمين وتعزيز ثقافة التعاون والمشاركة، إلى جانب تحسين أدوات التقييم والمتابعة لتحقيق الجودة الشاملة.

سؤال المقابلة الفرعي السادس: ما الآليات التي تستخدمها لضمان حصول الطلبة على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح؟

يبيّن الجدول (38.4) النّتائج النوعية المتعلقة بالآليات ضمان حصول الطلبة على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (38.4) الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج الآليات ضمان حصول الطلبة على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
التقييم والتشخيص	الامتحان والمسح التقييمي	"نقوم بإجراء امتحانات تسمى امتحانات المستوى في الرياضيات واللغة الإنجليزية من أجل دمج الطلبة في المسارات المناسبة لهم من ناحية المقدرات والتخصصات."	تحديد احتياجات الطلبة ومستوياتهم الأكاديمية باستخدام أدوات تقييم شاملة.	12	100%
	التقييم الدوري	"جلسات لتقييم التحصيل (علامات الطلبة) في كل فصل دراسي مرتين، الأولى بعد الامتحانات الشهرية والثانية بعد الامتحانات الفصلية."	متابعة دورية لنتائج الطلبة لضمان تحسين الأداء الأكاديمي.	10	83%
الدعم الأكاديمي والفرداني	الحصص الفردانية	"لدينا أيضًا برنامج الحصص الفردانية المخصصة للطلبة حيث يحدد كل معلم احتياجات الطلبة ويقوم بتوفيرها ومعالجتها خلال هذه الحصص حتى يلتحق الطالب بصفه."	تخصيص ساعات فردانية لمعالجة الصعوبات الأكاديمية.	11	92%
	خطط علاجية فردية	"بناء خطة عمل فردية تلبي احتياجات كل طالب، تشمل أهدافًا واضحة ووسائل دعم مخصصة."	وضع خطط علاجية مخصصة لتحسين أداء الطلبة الذين يواجهون صعوبات.	10	83%
الدعم النفسي والاجتماعي	برامج دعم نفسي واجتماعي	"ورشات علاجية في الفن، وعلاج في الزراعة والبيئة الخضراء، ودعم اجتماعي ونفسي مثل جلسات فردية مع مختصين لتوفير بيئة داعمة."	تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة لتعزيز التكيف الأكاديمي والاجتماعي.	9	75%
إشراك أولياء الأمور		"الأمسية الأبوية... لتعزيز أولياء الأمور بآليات التعامل البناءة مع أبنائهم ودعمهم لحل المشاكل الأكاديمية والنفسية."	تفعيل أولياء الأمور كشركاء أساسيين لدعم الطلبة أكاديميًا ونفسيًا.	8	%67

استخدام التكنولوجيا	الأنظمة المحوسبة	"الآليات المحوسبة داخل الصفوف والمضامين المحوسبة التي تدخل في التقييم مثل الامتحانات المحوسبة، حيث تساعد على تحسين التفاعل بين الطلبة والمعلم."	دمج التكنولوجيا في عمليات التدريس والتقييم لدعم تعلم الطلبة.	8	67%
	تطبيقات لتحفيز الطلبة	"مهام محوسبة موجودة في موقع المدرسة، كل حسب مستواه، تتيح للطلبة تقييم أنفسهم وتعزيز تعلمهم المستقل."	استخدام تطبيقات تعليمية لتحفيز الطلبة على التعلم المستقل.	7	58%
التطوير المهني للمعلمين	استكمالات مهنية	"تكثيف التدريب المهني المتواصل للمعلمين في مجال طرائق التدريس وملاءمتها للفئات المختلفة ذات التفاوت في المقدرات الأكاديمية."	تحسين كفاءة المعلمين من خلال التدريب المتخصص.	10	83%
	التعاون بين المعلمين	"تشجيع التعاون المهني والتعلم المتبادل بين المعلمين من خلال ورش عمل وتبادل الخبرات في أساليب التدريس وتطوير الأداء التدريسي."	تعزيز العمل الجماعي بين المعلمين لتبادل الخبرات وتحسين الأداء التدريسي.	8	%67
آليات تحفيز الطلبة	المكافآت والتحفيز	"مكافأة وتشجيع الطلبة الذين يحصلون على علامات مميزة، من خلال الجوائز والتقدير العلني لتحفيزهم على تحسين أدائهم."	تشجيع الطلبة من خلال المكافآت والتحفيز الإيجابي لتحسين الأداء.	6	50%
	إشراك الطلبة في النقاش	"تعزيز شخصية الطالب أمام المعلم بحيث يستسهل السؤال ولا يخجل منه، مع توفير بيئة صفية تشجع الحوار البناء والنقاش المفتوح دون خوف."	تحفيز الطلبة على المشاركة النشطة في الصف دون خوف أو تردد.	6	50%

أظهرت النتائج في الجدول (38.4) أنّ جميع المديرين المشاركين في المقابلة (100%) يتفقون على أهمية إجراء امتحانات تقييمية شاملة لتحديد مستويات الطلبة واحتياجاتهم الأكاديمية، اذ تعد هذه الأداة أساسية لتصميم خطط الدعم المناسبة. التقييم الدوري لنتائج الطلبة حظي

بأهمية كبيرة أيضًا بنسبة 83%، إذ يمثل وسيلة مستمرة لتحسين الأداء الأكاديمي من خلال المتابعة والتحليل.

تخصيص الحصص الفردانية كآليّة لمعالجة الصعوبات الأكاديمية، كان بارزًا بنسبة 92% مع إشادة بفاعليتها في دعم الطلبة فرديًا. بالإضافة إلى ذلك، ركزت 83% من الردود على أهمية وضع خطط علاجية فردية لمساعدة الطلبة الذين يعانون من صعوبات، مما يبرز الحرص على تقديم دعم شخصي مكثف.

الدعم النفسي والاجتماعي حظي بنسبة 75%، مع تركيز على ورش العلاج والدعم المتخصص لتعزيز التّكيّف الأكاديمي والاجتماعي. أما إشراك أولياء الأمور فقد ظهر بنسبة 67% كوسيلة فعالة لضمان تقديم الدعم المتكامل للطلبة.

استخدام التكنولوجيا كان حاضرًا بنسبة 67% حيث يشمل الأنظمة المحوسبة، والتطبيقات التحفيزية التي تسهم في تحسين تفاعل الطلبة وتشجيعهم على التعلم المستقل حظيت بنسبة 58%.

فيما يتعلق بتطوير المعلمين، أظهرت النتائج أن 83% من عينة الدراسة يرون أهمية توفير التدريب المستمر للمعلمين، في حين أشار 67% إلى ضرورة تعزيز التعاون المهني بين المعلمين لتبادل الخبرات وتحسين الأداء التدريسي.

آليّات التّحفيز مثل المكافآت وتشجيع الحوار البناء ظهرت بنسبة 50% مما يعكس الاهتمام والحرص على ايجاد بيئة تعليمية محفزة وداعمة لتعزيز مشاركة الطلبة واندماجهم.

توضح هذه النتائج أنّ المديرين يعتمدون مجموعة متنوعة من الآليات لدعم الطلبة، تجمع بين التقييم الأكاديمي والدعم النفسي والاجتماعي، مع التركيز على إشراك أولياء الأمور واستخدام التكنولوجيا وتطوير كفاءة المعلمين. تؤكد هذه الجهود على التزام المدارس بتوفير بيئة

شاملة تلبي احتياجات الطلبة المتنوعة وتسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي بشكل مستدام.

سؤال المقابلة الفرعي السابع: ما المعايير التي تعتمد عليها لضمان تقييم أداء المعلمين بشكل عادل وشامل؟ هل تعتمد على منظومة معينة في التقييم؟

يبين الجدول (39.4) النّتائج النوعية المتعلقة بالمعايير التي يعتمد عليها مدير المدرسة لضمان تقييم أداء المعلمين بشكل عادل وشامل، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

جدول (39.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج المتعلقة بالمعايير التي يعتمد عليها مدير المدرسة لضمان تقييم أداء المعلمين بشكل عادل وشامل خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
آليات التقييم	منظومات التقييم الوزارية	"أعتمد على منظومة التقييم الوزارية والتي تعتمد المعايير التالية: مدى الالتزام تجاه الطلبة وتجاه المدرسة، علاقة المعلم مع الطلبة، توفير بيئة ملائمة فردية، مدى شراكة المعلم من أجل نجاح الطالب والمدرسة، الخبرة في مجال المضمون وتدريسه، بنيته المعرفية وتطوير المهارات العاطفية والبيداغوجية، التربية للقيم، إدارة التدريس والتربية، تخطيط التدريس وتنظيمه، تطبيق سيرورات التدريس والتربية، التقييم والمردود، التعلم والتطور المهني."	اعتماد منظومة التقييم الوزارية القائمة على معايير شاملة لتقييم الأداء.	9	75%
	منظومات	"نستعمل منظومات محوسبة لتقييم أداء	دمج التكنولوجيا في تقييم	7	58%

	محوسبة للتقييم	المعلمين، وهي معروضة من وزارة التربية والتعليم وتساعد في تقييم المعلم/المركز/المربي، وتُبنى وفقًا لرؤية المدرسة الاستراتيجية."	الأداء لتعزيز الشفافية والدقة.		
	التقييم الذاتي	"المعلم يقوم بالمشاركة بتقييم عمله، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف، مما يشعره بالعدل."	إشراك المعلمين في التقييم الذاتي لتعزيز العدالة والشفافية.	6	50%
المعايير المهنية	عمق المعرفة والمهارات التدريسية	"المعيار الأول هو عمق معرفة المعلم بالمادة التي يدرسها والمقدرة على شرحها بوضوح. المعيار الثاني هو إدارة الصف بكفاءة عالية وضبط حاجات الطلبة. المعيار الثالث هو العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلبته."	تقييم مدى إتقان المعلم للمهارات الأكاديمية والإدارية وعلاقته بالطلبة.	10	83%
	التطوير المهني	"من المعايير المهمة مدى التزام المعلم بحضور الدورات التدريبية والتطوير المهني ومواكبة المستجدات في مجاله."	متابعة التطوير المهني للمعلمين لضمان تحسين أدائهم المستمر.	8	%67
	المبادرات والإبداع	"مبادرات المعلم، هل نتكلم عن معلم مبادر وغيور أم محاضر يلقي محاضرته ويغادر؟"	تقييم مبادرات المعلم واسهامه في تطوير البيئة المدرسية.	6	50%
العدالة والشفافية	إشراك المعلمين في عملية التقييم	"يتم التقييم للجميع دون استثناء وبعيدًا عن التحيزات الشخصية. يتم إشراك المعلمين في مناقشة النتائج وتحليلها لضمان عدالة العملية."	تعزيز العدالة من خلال إشراك المعلمين وتجنب التحيزات الشخصية.	8	67%
	توزيع المهام بإنصاف	"ليس من المنطق أن يقوم 20% من أفراد الطاقم بتحمل 80% من المسؤوليات. المدير مسؤول عن توزيع المهام بإنصاف وفق الموارد المتاحة."	ضمان توزيع المهمات بشكل عادل بين أفراد الطاقم المدرسي.	7	58%

التواصل والعلاقات	العلاقة مع الطلبة	"علاقة المعلم مع الطلبة ومدى إيجابية هذه العلاقة تعد من المعايير الأساسية في تقييم الأداء."	تحسين العلاقة بين المعلمين والطلبة لتحقيق بيئة تعليمية داعمة.	9	75%
	التعاون مع الزملاء	"مدى تعاون المعلم مع زملائه في إنجاح المشاريع المدرسية وتحقيق الأهداف."	تشجيع العمل الجماعي بين أفراد الهيئة التدريسية.	7	58%
الإنجازات الأكاديمية	نتائج الامتحانات وتحقيق الأهداف	"نتائج الامتحانات الفصلية والسنوية تعد معيارًا لقياس نجاعة أداء المعلم وتخطيطه وتنفيذه."	استخدام نتائج الطلبة كأداة لقياس الأداء الأكاديمي للمعلمين.	8	%67

أظهرت نتائج الجدول (39.4) انّ المديرين يعتمدون بشكل رئيسي على منظومات التقييم الوزارية والمحوسبة التي تقدم معايير شاملة ودقيقة لتقييم أداء المعلمين، مما يضمن الشفافية والدقة. تسهم هذه المنظومات في تقديم صورة واضحة عن أداء كل معلم من خلال تقييم الالتزام، العلاقات مع الطلبة، والكفاءة التدريسية، اذ أفاد 75% من عينة الدراسة باستخدام هذه الأدوات بفعالية.

وتعد المعايير المهنية من أهم الركائز التي يعتمد عليها المديرين في التقييم، حيث أكد 83% منهم على مدى إتقان المعلم للمهارات الأكاديمية والتدريسية، بينما أشار 67% إلى أهمية التطوير المهني وحضور الدورات التدريبية. كما تم تسليط الضوء على دور المبادرات والإبداع كعنصر أساسي في تقييم الأداء.

العدالة والشفافية في عملية التّقييم تلعب دورًا كبيرًا في بناء الثقة بين الإدارة والمعلمين، اذ أشار 67% من عينة الدراسة الى أهمية إشراك المعلمين في عملية التقييم وتحليل النتائج، بينما شدد 58% على ضرورة توزيع المهمات بإنصاف بين أعضاء الهيئة التدريسية.

العلاقات الإيجابية بين المعلمين وطلبتهم تعتبر عاملًا محوريًا في التقييم، إذ أشار 75% من المديرين المستجيبين إلى أهمية هذه العلاقة في تحسين البيئة التعليمية، بينما أكد 58% على التعاون بين الزملاء في تنفيذ المشاريع المدرسية. كما أن نتائج الطلبة الأكاديمية تعد مؤشرًا أساسيًا على نجاح المعلمين، وفقًا لـ 67% من عينة الدراسة.

في الخلاصة نستطيع القول، إن تقييم أداء المعلمين يعتمد على مزيج من المعايير المهنية الدقيقة والعدالة في تطبيقها، فضلا عن التركيز على العلاقات الإيجابية والإنجازات الأكاديمية حيث تسهم هذه الأسس في بناء بيئة تعليمية داعمة، تعزز الشفافية، وتدعم تطوير الأداء المهني للمعلمين بما يخدم تحقيق أهداف المدرسة الاستراتيجية.

سؤال المقابلة الفرعي الثامن: كيف تسهم كقائد للمدرسة في ايجاد بيئة تعليمية عادلة لجميع عناصر المجتمع المدرسي؟

يبيّن الجدول (40.4) النّتائج النوعية المتعلقة بكيفية ايجاد بيئة تعليمية عادلة لجميع عناصر المجتمع المدرسي، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

جدول (40.4): الثيمات **(themes)** الإجابات، التكرار والنّسب المئوية لنتائج كيفية خلق بيئة تعليمية عادلة لجميع عناصر المجتمع المدرسي خلال المقابلة مرتبة تنازليًا

الثيمات الرئيسية	الثيمات الفرعية	الاجابات	الفكرة المركزية	التكرار	النسبة المئوية %
تعزيز العدالة التنظيمية	توزيع الموارد بشكل عادل	"العدالة التنظيمية مرتبطة بتوزيع الموارد بين أفراد المدرسة بشكل متساوي."	العدالة التنظيمية تعني توزيع الموارد بالتساوي لتحقيق الإنصاف.	8	67%
	اتخاذ قرارات شفافة وواضحة	"اعتماد معايير واضحة وثابتة لضمان العدالة."	القرارات الشفافة والمهنية أساس لتحقيق العدالة في المدرسة.	7	58%
	تقييم مستمر	"إدخال خطط تداخل لضمان عدالة	التقييم العادل يساعد في	6	50%

	للأداء	التقييم للمعلمين والطلبة."	تحسين أداء المجتمع المدرسي.		
العلاقات الإنسانية	التواصل الفردي والدعم الشخصي	"أقوم بعقد لقاءات فردية للتعرف على أحوال المعلمين والطلبة."	بناء علاقات إنسانية متينة يعزز من بيئة العمل العادلة.	9	75%
	غرس الاحترام والتقدير	"أحرص على التعامل مع الجميع باحترام وتقدير لإنسانيتهم."	الاحترام المتبادل يعزز من الشعور بالانتماء والعدالة.	8	%67
	المساهمة في المناسبات الاجتماعية	"المشاركة الفعالة مع الجميع في مناسباتهم المتنوعة بغض النظر عن المنصب."	المشاركة الاجتماعية تدعم الانسجام داخل المدرسة.	6	50%
القيادة بالقيم	القدوة في السلوك	"المدير كقدوة في النزاهة والشفافية تجاه الجميع."	القائد العادل يمثل قدوة لجميع عناصر المدرسة.	10	83%
	إشراك المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات	"إشراك طاقم الهيئة التدريسية في قرارات مصيرية لنشر العدل والمساواة."	الشراكة في اتخاذ القرارات تؤسس للثقة والعدالة في المدرسة.	9	75%
	بناء رؤية استراتيجية شاملة	"بناء رؤية مدرسية مشتركة يشارك فيها جميع عناصر المجتمع المدرسي."	الرؤية الشاملة تعكس الاهتمام بمصالح الجميع وتضمن العدالة.	**7**	58%

بيّنت نتائج الجدول (40.4) انّ العدالة التّنظيمية في المدارس تعكس أهمية توزيع الموارد بشكل عادل، حيث أكد 67% من المديرين المستجيبين أن التوزيع العادل للموارد بين أفراد المجتمع المدرسي هو مفتاح لتحقيق الإنصاف وتعزيز الرضا الوظيفي. كما أشار 58% منهم إلى أن اعتماد معايير شفافة وواضحة في اتخاذ القرارات يلعب دورًا حيويًا في تحقيق العدالة، مما يسهم في تعزيز الثقة داخل المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، أشار 50% إلى أهمية التقييم المستمر

للأداء لضمان تحسين مستوى المعلمين والطلاب على حد سواء، مع إدخال خطط تداخل تهدف إلى تصحيح الانحرافات وتطوير الأداء.

العلاقات الإنسانية جاءت في طليعة الممارسات التي تدعم بيئة عادلة، حيث ذكر 75% من عينة الدراسة أنهم يعقدون لقاءات فردية مع المعلمين والطلاب للتواصل المباشر وفهم احتياجاتهم، مما يعزز بيئة من التفاهم والدعم الشخصي. وأكد 67% على ضرورة غرس قيم الاحترام والتقدير، حيث يعد التعامل مع جميع عناصر المجتمع المدرسي بشكل إنساني عاملًا أساسيًا في تعزيز الشعور بالعدالة والانتماء. كما أشار 50% منهم إلى أن المشاركة في المناسبات الاجتماعية تساهم في تعزيز العلاقات الإيجابية داخل المدرسة، مما يخلق بيئة عمل متماسكة ومليئة بالانسجام.

القيادة بالقيم احتلّت الصّدارة باعتبارها أحد أهم الركائز في تحقيق العدالة، حيث أكد 83% من المديرين على أهمية أن يكون القائد نموذجًا للنزاهة والشفافية في سلوكه، مما يعزز الثقة ويخلق بيئة ملهمة تدفع الجميع للالتزام بالمبادئ. كما أشار 75% إلى أن إشراك طاقم الهيئة التدريسية وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المصيرية يُسهم في نشر العدل والمساواة، مما يجعل الجميع يشعر بالمسؤولية المشتركة. علاوة على ذلك، أفاد 58% من عينة الدراسة بأن بناء رؤية استراتيجية شاملة يشارك فيها جميع عناصر المجتمع المدرسي يعكس الاهتمام بمصالح الجميع ويعزز العدالة في تحقيق الأهداف المشتركة.

أظهرت النتائج في الجدول (40.4) أن تحقيق العدالة في بيئة العمل المدرسي يعتمد على مزيج من العدالة التّنظيمية والعلاقات الإنسانية والقيادة بالقيم. توزيع الموارد بشكل عادل، التقييم المستمر، واعتماد معايير شفافة هي ركائز أساسية لتحقيق الإنصاف، كما تعزز العلاقات الإنسانية بيئة إيجابية من خلال التّواصل المباشر والمشاركة في المناسبات الاجتماعية. القيادة

بالقيم تسهم بدور بارز في تعزيز الثقة وإلهام الجميع للالتزام بالمبادئ، بينما يضمن إشراك المجتمع المدرسي في القرارات وبناء رؤية استراتيجية شاملة تحقيق العدالة والانسجام في تحقيق الأهداف المشتركة.

وبهذا يمكن القول أن نتائج أسئلة المقابلة ساعدت، الى حد ما، على تعزيز النتائج الكمية التي حصل عليها الباحث من خلال أداة الاستبانة.

7.4 الأنموذج المقترح

نتائج سؤال الدراسة التاسع :ما الأنموذج المقترح لتعزيز القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في ضوء علاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين؟

المقدمة:

اظهرت نتائج الدراسة الحاليّة، الكميّة والنوعيّة، أنّ القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تتمتع بمستوى عالٍ بشكل عام، خاصة في مجالات الرؤية الاستراتيجية، المبادرة، والإبداع، بينما كانت متوسطة في مجال المخاطرة المحسوبة. كذلك، تم التأكيد على وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة الريادية ومفهومي العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين. ومع ذلك، هناك فجوة بين ما هو مأمول وما هو واقع، خاصة فيما يتعلق بتعزيز العدالة التنظيمية بمكوناتها المختلفة والأداء الوظيفي بشكل أكثر شمولًا.

لذلك انطلاقاً من النتائج الكميّة والنوعيّة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وبالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة ونظراً لأهمية إحداث التغيير والتطوير اللازم فيما يخص الإدارة والتعليم، يأتي هذا الأنموذج لتقديم خطة شاملة ومتكاملة تهدف إلى تعزيز القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس

بما يتماشى مع تطوير العدالة التنظيمية وتحفيز الأداء الوظيفي للمعلمين والذي بدوره سيساعد على إعداد قائد المستقبل القادر على تطبيق المبادئ الحديثة في الإدارة.

عنوان النموذج

أنموذج مقترح لتعزيز القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في ضوء علاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين.

1- فلسفة الأنموذج المقترح

للقيادة الريادّية أهمية كبيرة في عملية التّطوير والتنمية، وتكمن أهمية القيادة الرياديّة في أنّ لديها أسلوبًا إداريًا يجري من خلاله تحويل المؤسسة من حالة سيئة أو متواضعة إلى حالة أكثر تميزًا وكفاية من بين حالات التطور المتوقعة في المستقبل، فهي تمتلك قرارًا واعيًا في اغتنام الفرص ومواجهة المشكلات، وتستند إلى عملية إبداع تحدث تحولات في أهداف وأعمال المؤسسة، وتستجيب للمتغيرات البيئية بالشكل الذي يجعلها أفضل مواءمة وأسرع تكيّفًا، لذلك فهذه القيادة تفضي بالنتيجة بناءً على منهجها إلى بروز مؤسسة متعلمة وسلوك إبداعي ابتكاري.

وللقيادة الرياديّة أهمية وأثر في تحقيق التطور والازدهار للمؤسسات التربوية بصفة عامة وللمدارس بصفة خاصة، وتكمن أهميتها بدمج الممارسات الرياديّة المتمثلة في (الرغبة في التميّز وإدارة الذات، والإبداع) في النمط الإداري والثقافة الإدارية لبناء مدارس فاعلة، ولكي يتحقق ذلك لا بد من الاهتمام بقيادات المدارس لتحقيق نواتج تعلم مرغوبة، ولكي تكون هذه المدارس أكثر مرونة وتفاعلًا مع البيئة المحيطة.

فتتبع فلسفة الأنموذج من الاعتقاد بأن مديري المدارس ليسوا مجرد إداريين، بل هم قادة رياديون يمتلكون القدرة على توجيه المعلمين والطلاب نحو تحقيق التميّز. القيادة هنا ليست مجرد ممارسة للإدارة اليومية، بل هي رؤية شاملة تتطلب التخطيط، الإلهام، والتنفيذ الفعال.

كما يعكس الأنموذج أهمية الجمع بين الجوانب الريادية كالابتكار والمخاطرة المحسوبة، وبين الجوانب التنظيمية التي تضمن الاستقرار والعدالة في توزيع الموارد واتخاذ القرارات.

والأنموذج مبني على النتائج العلمية للدراسة الحالية، مما يجعله عمليًا وواقعيًا، ويراعي احتياجات البيئة المدرسية المحلية.

يُركز الأنموذج على توفير حلول طويلة الأمد، بما يضمن استمرارية تطبيق القيادة الريادية في المدارس، ويمنع عودة الفجوات السابقة.

يعتمد الأنموذج على إشراك جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، بما في ذلك المعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور، لتأمين الدعم اللازم لنجاحه.

2- أسس الأنموذج المقترح:

(1) الأسس الفكرية :ينبثق هذا الأساس من المفاهيم النظرية التي وردت في الدراسة المتعلقة بممارسة القيادة الرياديّة وعلاقتها بالأداء الوظيفي، وبيان أهمية القيادة الريادية في تحسين أداء كل من المعلمين في المدرسة، وتطوير المدرسة نحو الأفضل وتحسين المخرجات، ما يُسهم في جعل الأنموذج قادر على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

(2) الأسس التربوية :يرتكز الأنموذج على ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات واستراتيجيات القيادة الرياديّة، وكيفية استثمار تلك الاستراتيجيات في تنمية المعارف والاتجاهات والمهارات الخاصة بالمعلمين ذات العلاقة بالقيادة الرياديّة المنتجة في العمل التربوي – التعليمي، التي بدورها تُسهم في تطوير الأداء الوظيفي لدى كل من له صلة بالعمل التعليمي والتربوي.

(3) الأسس الاجتماعية :يرتكز هذا الأنموذج على مجتمع المدرسة بما فيها من كادر تعليمي وكادر إداري، بحيث يُعزز العلاقات الاجتماعية بين المديرين والمعلمين من خلال توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية بينهما وتسهيل قنوات الاتصال بينهما أيضاً.

(4) الأسس التنظيمية :يتمثل بالأمور الإدارية المتعلقة بتقييم وزارة التربية والتعليم لمهارات واتجاهات المدير الجيد المُتبع لأسس القيادة الرياديّة في المدارس المسؤول عنها، وذلك عبر عمليات الرصد والتقييم لأدائهم بصورة دورية ومستمرة، ومعرفة مدى التزامه بالمبادئ والأنظمة والقوانين التي تنص عليها الوزارة.

(5) الأسس التكنولوجية :تتمثل بمدى قدرة المدير على استخدام أبرز المستحدثات التكنولوجية في عملية تطبيقه لاستراتيجيات القيادة الرياديّة، التي تُسهل عمله وتساعده على تحقيق أهدافه من القيادة والوصول لأفضل مستوى إداري ممكن، وبأقل جهد وكلفة وأكثر كفاءة وفاعلية ممكنة.

3- أهداف الأنموذج المقترح

يهدف الأنموذج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(1) تغيير النمط التقليدي في الإدارة لدى مديري المدارس، لجعله أكثر انفتاحاً وابتكاراً وتجدداً، من خلال استخدام استراتيجيات إدارية قائمة على حل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي.

(2) بناء اتجاهات إيجابية لدى مديري المدارس، عبر تقديم مقترحات وتوصيات تساعدهم على الإدارة بصورة أكثر كفاءة وفاعلية.

(3) إثارة الدافعية لدى المديرين من أجل المخاطرة المحسوبة والإنجاز بشكل فعال.

(4) تطوير وتعديل السمات الشخصية لدى المديرين، وتوجيهها نحو الشخصية الريادية التي تتميز بالإبداع والابتكار والقدرة على التحمل والثقة بالنفس.

(5) إكساب المديرين مهارات القيادة القائمة على سلوك المبادأة والمخاطرة وروح العمل الفريقي والاستقلالية.

(6) تنمية مهارات التواصل والاتصال والعلاقات مع الآخرين، وبشكل إيجابي ضمن محيط المدرسة وبيئة العمل بشكل عام.

(7) زيادة الوعي لدى المديرين بقدراتهم الذاتية وتمكينهم من توظيفها بشكل ريادي فاعل، بحيث يكونون قادرين على تحسين الأداء العام للمدرسة.

(8) تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، كونه يُوجه المديرين نحو التجديد في جميع المجالات الخاصة بالإدارة.

4- مبررات الأنموذج المقترح

تم بناء هذا الأنموذج استناداً إلى النتائج الكميّة والنوعيّة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بعد تطبيق الأدوات والقيام بالمعالجات الإحصائية المناسبة، وتتلخص مبررات هذا الأنموذج فيما يلي:

(1) تحسين أداء المديرين في مدارسهم، فالقيادة الرياديّة بما فيها من مهارات تساعد على الإبداع والابتكار، وبالتالي تطور من أدائهم الوظيفي وتزيد من فاعليتهم الإدارية وكفاءتهم.

(2) يكمن جوهر القيادة الرياديّة في تحمل المدير لنتائج المخاطرة المحسوبة وتحمل مسؤولية قراراته التي يتم اتخاذها في إدارة المدرسة الخاصة به، لذا تتلخص أهمية ذلك

الأنموذج في إعداد مدير قادر على مواجهة التحديات والمشكلات التي تنتج عن العمل الإداري وكيفية إدارة ذلك بإبداع.

(3) اختيار الأشخاص المناسبين من أجل العمل على تطبيق هذا الأنموذج وتحقيق أهدافه بأفضل مستوى ممكن.

(4) توفير الإجراءات والتسهيلات المناسبة للأفراد التي تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص القيادة الريادية.

(5) إعطاء الإدارات المدرسية صلاحيات كافية تتعلق بالرؤية الاستراتيجية، والخطط المدرسية، وتعزيز ثقافة الجودة.

5- مقومات الأنموذج المقترح:

(1) المقومات البشرية: تتمثل في ممثلين عن وزارة التربية والتعليم، وممثلين عن مديرية التربية في كل منطقة من المسؤولين عن وضع الخطط والاستراتيجيات التربوية والتعليمية، بالإضافة إلى الموظفين في المديريات والمدارس المسؤولين عن تطبيق الخطط والاستراتيجيات التربوية، فجميع تلك المقومات البشرية مسؤولة عن نجاح أو فشل الأنموذج المقترح.

(2) المقومات الماديّة :تتمثل في كل من الوسائل والأدوات والأجهزة الحديثة والوسائل التكنولوجية، بالإضافة إلى الدورات التدريبية وورش العمل التي تُسهم في إكساب المديرين مهارات واستراتيجيات القيادة الريادية، مع ضرورة توافر أدوات التقييم الحديثة ووسائل التوجيه والإرشاد للمعلمين بصورة مستمرة.

(3) المقومات التّنظيمية :تتمثل في التسهيلات الإدارية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمديرين من أجل السماح لهم بتطبيق مهارات واستراتيجيات القيادة الريادية.

(4) المقومات الثّقافية: ترتكز تلك المقومات على مدى القدرة على تشجيع وتحفيز المديرين على أهمية استخدام القيادة الرياديّة في تحسين أدائهم الوظيفي في المدارس، عبر بث أهمية ذلك في القنوات الاجتماعية التي تسمح للمجتمع المحيط بهم تقبل تلك السياسات والتعاون على تطبيقها والوصول إلى النتائج المرجوة منها.

(5) المقومات التكنولوجيّة: تتمثل في القدرة على توفير كل ما يلزم المديرين من وسائل وتقنيات حديثة تساعدهم على تنفيذ المطلوب منهم بفاعلية وكفاءة عالية، بما فيها من وسائط سمعية وبصرية وورش عمل ودورات تدريبية على مستوى المنطقة التعليمية بأكملها.

(6) المقومات الاجتماعيّة: ويُقصد بها شبكة العلاقات التي توضح إجراءات العمل بين عناصر الإدارة المختلفة، وتعبر عن مدى ارتباطهم ببعضهم البعض وفق تسلسل معين.

6- منطلقات الأنموذج المقترح

شكلت نتائج الدراسة الكميّة والنوعيّة والأدبيات النظرية والدراسات السابقة نقطة انطلاق لبناء هذا الأنموذج في كل مرحلة من مراحله، حيث يُقدم هذا الأنموذج مقترحات لتعزيز ممارسة مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات القيادة الريادية، ما يسهم في تحسين واقع المدارس.

وتكَون الأنموذج من عدّة أسس:

(1) ما توصلت إليه الدراسة من نتائج كمية ونوعية مرتبطة بواقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

(2) أهمية تغيير اتجاهات مديري المدارس حول استخدام القيادة الرياديّة من أجل تحسين أدائهم الوظيفي والوصول إلى مستوى الكفاءة المطلوبة منهم في أعمالهم.

(3) الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمديرين كنقطة انطلاق لتحسين مهاراتهم في اتباع أسس القيادة الريادية، وذلك عبر القيام بعقد الدورات والورش التدريبية التي تساعدهم على بلورة مفاهيم تلك القيادة وتساعدهم على تطبيقها بالطريقة المثلى.

(4) التأكيد على أهمية الالتزام بمبادئ العمل كفريق واحد، والتعاون من أجل إنجاح سياسات القيادة الرياديّة.

(5) الاهتمام بإكساب المديرين عناصر القيادة الرياديّة من تخطيط وتنظيم ومتابعة مستمرة.

(6) تفعيل شبكة العلاقات الاجتماعية بين المديرين والمعلمين في المدرسة الواحدة، من أجل زيادة كفاءتهم في العمل والعمل على تحسين أدائهم الوظيفي.

(7) تفعيل قنوات الاتصال بين القيادات التربوية والمديرين من أجل الاستماع لآرائهم وخططهم المستقبلية فيما يخص التعليم.

(8) تهيئة المناخ المناسب في المدارس بين كل من المديرين والمعلمين، بما يساعد على تطبيق المبادئ واستراتيجيات القيادة الريادية دون عوائق.

7- متطلبات الأنموذج المقترح:

(1) التّخطيط الجيّد من أجل تحقيق متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس، وذلك عبر توفير كل ما يلزم من وسائل وتقنيات وتسهيلات إداريّة.

(2) إقناع القيادات التربوية ذات العلاقة بأهمية تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس، نظراً لأهميتها في تحسين المستوى الوظيفي للمديرين، وكونها قادرة على تحقيق أفضل النتائج في عملية التعليم وتحسين المخرجات المرجوة من المدارس.

(3) نشر الوعي بأهمية دور القيادات التربوية في تقديم التسهيلات الإدارية اللازمة لتطبيق القيادة الرياديّة في المدارس، تلك التسهيلات التي ستسهم في سهولة ومرونة تقبل المعلمين لكل ما يُقدمه المديرون فيما يخص القيادة الريادية.

(4) قيام القيادات التربوية العليا باستحداث السياسات والأنظمة الداعمة لتنظيم علاقة المديرين بالمعلمين في توجيه أدوارهم في ظل تطبيق مبادئ القيادة الرياديّة.

(5) حرص القيادات التربوية العليا على استقطاب طاقات إدارية وتعليمية متميزة تُسهم في تقبل سياسة تطبيق القيادة الريادية في إدارة المدارس.

(6) وضع معايير مهنية لتحديد الكفايات والمهارات المطلوبة من المديرين والمعلمين في إنجاز مهام القيادة الرياديّة.

(7) توفير برامج تدريبية لتأهيل المديرين وتطوير أدائهم في العمل على تطبيق مبادئ القيادة الرياديّة.

(8) توفير الدعم المادي لتطبيق الأنموذج المقترح، وتدريب المديرين على تطبيقه، وتكليف لجان من وزارة التربية والتعليم للعمل على متابعته وتقويمه.

8- خصائص الأنموذج المقترح:

(1) يتسم الأنموذج المقترح بالمرونة من خلال إمكانية تطبيقه في الزمان والمكان الذي يُناسب كل مدير.

(2) يتسم الأنموذج بالأصالة من خلال الأفكار الجديدة التي يُقدمها فيما يخص القيادة الريادية.

(3) يتسم بقلة تكاليف تطبيقه كونه يعتمد على وسائل توفرها المدرسة ذاتياً.

(4) الأنموذج يقوم على مبدأ وضع المدير المناسب في المكان المناسب.

(5) يوفر الأنموذج إمكانية إقامة الدورات التدريبية وورش العمل التي يحتاجها المدير من أجل تطوير مهاراته فيما يخص القيادة الريادية.

(6) يساعد الأنموذج المقترح على تحسين الأداء الوظيفي لمديري المدراس من خلال وضع استراتيجية خاصة تساعدهم على تطبيق مبادئ القيادة الريادية في عملهم الإداري.

9- آليات تطبيق الأنموذج المقترح:

(1) التسويق لفكرة الأنموذج :بعد جمع المقترحات لممارسة القيادة الرياديّة من خلال تنظيم المقومات البشرية والمادية والثقافية والتكنولوجية، يتم تقديم بعض المقترحات للجهات الرسمية للبدء بالتنفيذ وفق خطة رسمية من وزارة التربية والتعليم، ومن ثم عقد بعض الاجتماعات الخاصة اللازمة لتنظيم الدورات التدريبية وورش العمل المساعدة.

(2) رفع المقترح لوزارة التربية والتعليم :تلك الأخيرة تقوم برسم خطة التنفيذ مراعية تضمين المقومات كافة التي تم تقديمها في خطة الأنموذج.

(3) انتظار قرار وزارة التربية والتعليم فيما يخص قبول أو رفض تنفيذ هذا المقترح، أو اقتراح أنموذج بديل يكون مناسباً للإمكانات والاحتياجات المتوافرة في الحدود الزمانية والمكانية الخاصة بالمنطقة التعليمية.

(4) البدء بتطبيق الأنموذج المقترح بعد وصول الموافقة على تنفيذه من قبل وزارة التربية والتعليم، مراعياً استخدام الوسائل والأدوات المناسبة للتطبيق، بحيث تساعد تلك الوسائل على تحقيق مبادئ القيادة الرياديّة بكفاءة وفاعليّة عالية.

(5) بعد التطبيق تكون هناك رحلة تقييمية لعملية التنفيذ التي قام بها المديرين، لمعرفة أثر ذلك الأنموذج وفاعليته في تحسين الأداء الوظيفي للمديرين في المدارس

الثانويـة، ومـن ثـم يـتم التقيـيم باسـتخدام أدوات مناسـبة، كالاسـتبانات، والمقـابلات الخاصة وورش العمل.

(6) تبدأ عملية المتابعة بعد الانتهاء من عملية التّقييم، وقد يتم اتخاذ قرار إما بمتابعة التنفيذ وتفادي الأخطـاء التـي تـم الوقـوع فيهـا فـي البدايـة، وتحسين الأداء للوصـول لمبـادئ الإتقـان والكفايـة اللازمـة، وقد يـتم وضـع خطـط مستقبلية للقيـادة الرياديّـة لمناطق تعليمية خارج القطاع التعليمي الذي طُبق فيه الأنموذج.

10- ضمان استدامة الأنموذج المقترح

لضمان استدامة الأنموذج المقترح، يجب التركيز على النقاط التالية:

(1) توفير آليات متابعة وتقييم مستمرة لتطبيق القيادة الرياديّة.

(2) تخصيص ميزانية سنوية لدعم الأنموذج وتطويره.

(3) تحديث محتوى الأنموذج بما يتماشى مع التطورات التربوية والإدارية.

(4) تعزيز الشراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية لدعم تطبيق الأنموذج.

(5) توفير فرص تطوير مهني مستمرة للمديرين.

(6) تبني سياسة واضحة من وزارة التربية والتعليم لدعم القيادة الرياديّة كهدف استراتيجي.

(7) إنشاء وحدات دعم واستشارات تخصصية لمساعدة المديرين في تنفيذ الأنموذج.

11- معوقات تطبيق الأنموذج المقترح

هناك بعض التّحديات التي قد تعوق تطبيق الأنموذج، من أهمها:

(1) قلة الإمكانات المادية والمالية، ونقص الحوافز المادية والمعنوية للإدارات المدرسية لتمكينها من أداء دورها الريادي.

(2) قلة تقبل سياسات القيادة الرياديّة من قبل بعض المديرين ووجود اتجاهات سلبية تجاهها.

(3) عدم توافر التجهيزات المادية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق الأنموذج.

(4) الوقت الطويل الذي تأخذه الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق الأنموذج.

(5) عدم توافر الوقت الكافي لتنفيذ مبادئ واستراتيجيات القيادة الرياديّة.

(6) ندرة المديرين المؤهلين والمدربين على النظم الإدارية الحديثة.

(7) قلة عقد الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بإكساب المديرين كل ما هو جديد في عالم الإدارة.

12- سُبل حلّ تلك المعوقات:

(1) تنمية وعي القيادات بأهمية القيادة الرياديّة كاستراتيجية إدارية حديثة تُسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمديرين، وذلك من أجل تكوين ثقافية تنظيمية راسخة في أذهانهم لأهمية التغيير والتطوير في التعليم.

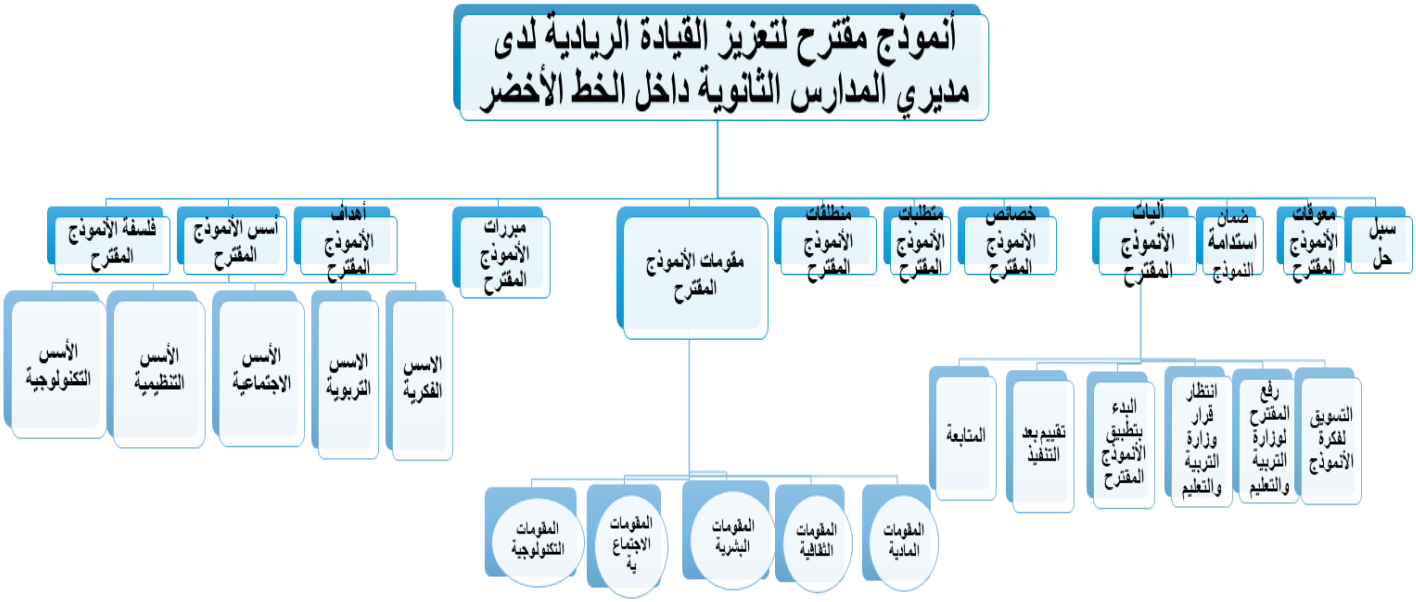
(2) وضع خطة تدريبية دورية هدفها عقد الدورات وورش العمل المجانية للمديرين لإكسابهم كل ما هو جديد في عالم الإدارة الناجحة.

(3) تبني استراتيجية شاملة لإعداد قيادات تربوية قادرة على ممارسة مهارات القيادة الرياديّة واستراتيجياتها، بشكل يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

(4) تحفيز الإدارات المدرسية ذات المبادرات الفاعلة، وتعميم المبادرات الناجحة والمتميّزة.

(5) إنشاء مراكز متخصصة قادرة على تزويد المديرين بكافة الوسائل والتقنيات اللازمة لتطبيق القيادة الرياديّة دون عوائق.

(6) توفير الموارد المالية اللازمة من اشخاص مهتمين او مؤسسات رسمية لتنفيذ الانموذج المقترح.



الشكل رقم (1.4) مخطط توضيحي للأنموذج المقترح

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تضمّن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها، فضلا عن مناقشة نتائج أسئلة المقابلات التي أجراها الباحث مع مديري مدارس ثانوية حكومية عربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، ومن ثم ربط كل منها بالنتائج الكمية والدراسات السابقة ذات الصلة، والخروج بأنموذج مقترح لتعزيز القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية، وصولا الى توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1.5 مناقشة النتائج الكمية

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المُعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لواقع القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة مرتفعة. بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع المجالات (3.83) مع انحراف معياري (0.79)، مما يعكس تقديرًا إيجابيًا للقيادة الرياديّة التي يُمارسها مديرو هذه المدارس. هذه النتيجة تُظهر أن مديري المدارس يتمتعون بمستويات جيّدة من تطبيق القيادة الرياديّة في بيئاتهم التعليميّة، وهو ما يُشير إلى إدراكهم لدورها الحيوي في تحسين الأداء المؤسسي والتعليمي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة عوامل. يُمكن أن تكون ناتجة عن وعي مديري المدارس بأهمية القيادة الرياديّة كأداة استراتيجية لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية في بيئات تتسم بالتحديات المتعددة. هذا الإدراك ربما يكون قد تعزز نتيجة برامج التطوير المهني التي تُركز على تحسين كفاءات المديرين وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتبني أساليب قيادية رياديّة.

كما أن النتيجة قد تعكس مدى اهتمام المديرين بمواءمة استراتيجياتهم الإدارية مع التغيرات السريعة التي تشهدها البيئة التّعليمية، لا سيما فيما يتعلق بالتّكنولوجيا الحديثة وأساليب التدريس المتطورة. إنّ قدرة المديرين على التّكيف مع هذه التغيرات وتطبيقها بشكل فاعل ربما ساهمت في تحسين نظرة المعلمين نحو أدائهم الريادي. فضلا عن ذلك، يمكن تفسير النتيجة من خلال سياسات المديرين التي تُركز على إشراك المعلمين في صنع القرار، وتحفيز الإبداع، وتشجيع المبادرة، مما يعزز الشعور بالثقة والاحترام المتبادل بين المديرين والمعلمين ويؤثر إيجابًا على تقديرات المعلمين لمستوى القيادة الرياديّة.

هذه النتائج تتفق مع دراسة خليفات (2021)، التي أظهرت أنّ القيادة الرياديّة تُعتبر من الممارسات الإدارية الأساسية التي تسهم في تعزيز كفاءة الأداء المؤسسي في المدارس، ودراسة الزهراني (2022)، التي أكدت على أن مديري المدارس الذين يتبنون القيادة الرياديّة يحققون تأثيرات إيجابية على البيئة التّعليمية وتقديرات المعلمين لهم.

على الجانب الآخر، تختلف هذه النتائج مع دراسة الشطيطي (2021)، التي أشارت إلى أن تطبيق القيادة الرياديّة لا يزال محدودًا في بعض المدارس، حيث يعاني المديرون من نقص في التدريب والتأهيل اللازمين لتبني هذا النهج. كما تختلف أيضًا مع دراسة أبو شحاته (2022)، التي بيّنت أن التّحديات الهيكلية والإدارية قد تعيق قدرة المديرين على تطبيق القيادة الرياديّة بشكل كامل، مما يؤثر على تقييم المعلمين لها.

وفيما يلي مناقشة مجالات القيادة الريادية وذلك على النحو الاتي:

مناقشة نتائج المجال الأول: الرؤية الاستراتيجية

أظهرت نتائج هذا المجال أن تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لمجال الرؤية الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة كبيرة على جميع الفقرات، مع متوسط حسابي كلي (3.92) وانحراف معياري (0.78).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي المديرين بأهمية تحديد أهداف استراتيجية طويلة المدى تسهم في تعزيز التميّز المؤسسي وضمان استمرارية التطوير. ويرى الباحث أن هذا الاهتمام بالرؤية الاستراتيجية يرتبط أيضًا بتزايد متطلبات البيئة التعليمية الحديثة التي تتطلب تكيّفًا سريعًا ومرونة في التخطيط.

وقد جاءت الفقرة "يترجم رؤية المدرسة الاستراتيجية إلى واقع من خلال برامج المدرسة وفعالياتها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) مما يشير إلى أن المديرين يتمتعون بقدرة عالية على تحويل الرؤية النظرية إلى برامج وأنشطة عملية، والتزامهم بتطبيق الرؤية بشكل مباشر وواضح، مما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة، خاصة أن هذا الجانب يرتبط بالقيادة الفاعلة التي تسعى إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية.

وقد يُعزى ذلك إلى التزام المديرين بتطوير خطط عمل واضحة تضمن تنفيذ الرؤية ضمن الأنشطة والبرامج المدرسية، مما يعزز المشاركة الفعلية للعاملين في تحقيق هذه الأهداف.

وجاءت الفقرة "يُشرك العاملين في المدرسة في وضع الرؤية الاستراتيجية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.75)، مما يعكس تحديات حقيقية في إشراك العاملين في صياغة الرؤية الاستراتيجية للمدرسة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أوجه، أولها غياب ثقافة التّشاركية، حيث يبدو أن الإدارة تفتقر إلى آليات واضحة أو برامج تدريبية تُعزز إشراك العاملين وتوضح أهمية دورهم في تحقيق أهداف المدرسة، مما يؤدي إلى شعورهم بالتهميش وانخفاض الحافزية لديهم. ثانياً، قد تكون هذه النتيجة نابعة من التّوجه نحو القرارات الفردية، حيث تميل الإدارة إلى اتخاذ قرارات أحاديّة لتوفير الوقت أو تجنب التعقيدات المرتبطة بالمشاركة الجماعيّة، مما يحرم المدرسة من الاستفادة من تنوع الأفكار والرؤى التي يقدمها العاملون.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المذن (2021) التي أكّدت على أهمية الرؤية الاستراتيجية كعامل رئيس في تعزيز القيادة الرياديّة. كما توافقت مع دراسة بني حمدان (2021) التي أبرزت أهمية إشراك العاملين في صياغة الرؤية. وتختلف النتائج عن دراسة الشطيطي (2021)، التي أظهرت أن الرؤية الاستراتيجية ليست دائماً أولوية في بعض المدارس العربية بسبب غياب الموارد الداعمة، وتختلف عن دراسة عوض ومهدي وعبد الرحمن(2023) التي أوضحت أن تحديات الموارد والبنية التّحتية في بعض المدارس الثانوية تجعل التركيز على الرؤية الاستراتيجية محدودًا، حيث يواجه المديرون صعوبات في ترجمة رؤاهم إلى برامج ومبادرات عملية بسبب غياب الدعم المؤسسي.

مناقشة نتائج المجال الثاني: المبادرة

جاء هذا المجال في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، وهو ما يشير إلى قدرة المديرين على اتخاذ خطوات استباقيّة لتحسين الأداء المدرسي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الثقافة المؤسسية الداعمة في هذه المدارس، التي تحفز المديرين على استغلال الفرص والتعامل مع التحديات بطرق مبتكرة. ويرى الباحث أن هذا التوجه يعكس وعي المديرين بأهمية تبني العمل الاستباقي لتجنب الركود وتحقيق التطوير المستمر.

جاءت الفقرة "يستثمر الفرص المتاحة في المجالات المختلفة لتحسين أداء المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02) وبدرجة كبيرة، مما يعكس اتفاقاً عالياً بين أفراد عينة الدراسة على أن مديري المدارس يركزون على استثمار الفرص المتاحة لتحسين الأداء المدرسي. يشير هذا إلى إدراك واضح من قبل المديرين بأهمية استغلال الموارد المتاحة والفرص البيئية، سواء كانت داخلية أو خارجية، لتحقيق التطوير المستدام في الأداء المدرسي. يعكس ذلك أيضاً توجهاً إيجابياً نحو التفكير الاستراتيجي والابتكار، حيث يُعد استثمار الفرص سلوكاً محورياً في تعزيز القيادة الريادية وتحقيق التميز المؤسسي.

وجاءت الفقرة "يصمم حلولاً استباقية لمواجهة المشكلات المتوقع حدوثها" بمتوسط حسابي (3.72) وبدرجة كبيرة، مما يعكس التزامًا ملحوظًا من المديرين في تبني نهج استباقي لمواجهة المشكلات المحتملة قبل وقوعها. هذه النتيجة تشير إلى أن المديرين يظهرون قدرة على التخطيط المسبق واتخاذ الإجراءات الوقائية لتقليل تأثير التحديات المستقبلية. يمكن أن يكون هذا ناتجًا عن وجود بعض الاستراتيجيات التخطيطية التي تعتمد على تحليل المخاطر والتوقعات المستقبلية، مما يساعد المديرين على استباق المشكلات بدلاً من الانتظار حتى حدوثها. كما قد يكون استخدام الأدوات التحليلية جزءًا من ثقافة العمل في هذه المدارس، مما يعزز قدرة المديرين على تحديد المشكلات المحتملة ووضع حلول فاعلة لها. بالتّالي، يظهر النمط القيادي لدى المديرين على أنه يركز على التّوقع والتّحضير بدلاً من مجرد التفاعل مع الأحداث بعد حدوثها، مما يسهم في تعزيز استدامة القيادة الفاعلة وقدرتها على التّعامل مع التحديات المستقبلية.

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2022) التي أكّدت على أن المبادرة تعد من أبرز ملامح القيادة الرياديّة الفعّالة، كما تتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مبارز وأبو شحاتة (2022)، التي أكدت على أن المبادرة تُعتبر مكوناً جوهرياً في نجاح القيادة الرياديّة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشطيطي (2021) التي أشارت إلى أن المبادرة لدى مديري المدارس في بعض السياقات العربية، خاصة في المناطق التي تعاني من نقص الموارد، كانت محدودة.. كما اختلفت عن دراسة الغامدي والسبيعي (2022) التي اشارت أن مديري المدارس في المناطق الأقل تطورًا يميلون إلى الحذر والتقيد بالأنظمة والتعليمات التقليدية، مما قلل من مستوى المبادرة.

مناقشة نتائج المجال الثالث: المخاطرة المحسوبة

جاء هذا المجال في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن المديرين يظهرون مستوى رفيع من الجرأة في اتخاذ القرارات، وهي قرارات مدروسة ومبنية على أسس قوية وبيانات دقيقة. هذه الدرجة المرتفعة تدل على أن المديرين لا يترددون في اتخاذ خطوات جريئة قد تتطلب المخاطرة، ولكنهم يقومون بذلك بحذر، مما يعكس فهماً عميقاً لأهمية الموازنة بين الابتكار والتخطيط الاستراتيجي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى توجه المديرين نحو تطبيق سياسات إدارية تتسم بالجرأة، وهو ما يعكس رغبة في تبني نهج يتجاوز الأساليب التقليدية ويعتمد على التفكير المستقبلي والإبداعي. من خلال اتخاذ قرارات جريئة مدروسة، يسعى المديرون إلى تحسين الأداء التعليمي والإداري في مدارسهم بشكل مبتكر، مع الحرص على تقليل المخاطر المرتبطة بأي تغييرات أو تجديدات.

ويرى الباحث ايضا أن هذه الجرأة تُظهر وعيًا عميقًا لدى المديرين بأهمية استخدام البيانات والتّحليل في اتخاذ القرارات. فمن خلال تحليل الوضع الراهن واستخدام البيانات المستخلصة من تقارير الأداء، يتمكن المديرون من اتخاذ قرارات مدروسة ومبنية على أسس موضوعية، مما يعزز من فاعلية هذه القرارات ويقلل من احتمالات الفشل. هذه القدرة على اتخاذ قرارات جريئة، مدعومة بالتّحليل السليم، تُعد عنصرًا أساسيًا في تعزيز القدرة القيادية لدى المديرين وتمكينهم من قيادة التغيير بشكل فاعل.

جاءت الفقرة "يُنفذ مشروعات لتطوير المدرسة بالموارد المتاحة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) وبدرجة كبيرة، مما يُظهر إدراكًا متقدمًا من قبل المديرين لأهمية استثمار الموارد المتاحة بشكل فاعل لتحقيق تطور ملموس في المدارس. هذا التّقييم المرتفع يعكس قدرة المديرين على تحديد الفرص المتاحة للاستفادة من الإمكانات المتوفرة، سواء كانت ماديّة أو بشريّة، لتنفيذ مشاريع تطويرية تخدم أهداف المدرسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى إدراك المديرين لأهمية الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة في ظل الظروف الحالية، خاصة في ظل التّحديات الاقتصادية أو نقص التمويل. المديرون، من خلال هذه المقاربة، يسعون إلى تحقيق تحسينات في مختلف المجالات المدرسية مثل البيئة التعليمية، أو تطوير المناهج أو دعم الأنشطة المدرسية المختلفة، وذلك باستخدام الأدوات والموارد المحدودة بشكل مبتكر وفاعل.

هذا النوع من القيادة يُظهر مهارات الإدارة الرشيدة لدى المديرين، حيث يوجهون اهتمامهم ليس فقط إلى توفير الموارد، ولكن إلى كيفية توظيفها بأقصى قدر من الفاعلية. من خلال هذا النهج، يتمكن المديرون من تحسين أداء المدرسة، وهو ما يتجسد في نتائج ملموسة مثل تحسين بيئة التعلم، رفع مستوى الكفاءة الأكاديمية، وتحفيز المعلمين والطلبة لتحقيق التميز.

وجاءت الفقرة "يخاطر في التعامل مع التّحديات التي تواجه المدرسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) وبدرجة متوسطة، مما يعكس وجود تحفظ نسبي لدى المديرين عندما يتعلق الأمر باتخاذ المخاطر في مواجهة التّحديات. هذه النتيجة تشير إلى أنّ المديرين لا يميلون إلى اتخاذ قرارات جريئة تنطوي على مخاطر عالية، وإنما يتخذون مقاربات أكثر حذرًا وواقعيّة في التّعامل مع القضايا التي تطرأ على المدارس.

وتعزى هذه النتيجة الى وجود حالة من الحذر الطبيعي تجاه المخاطر، حيث أنّ المديرين قد يفضلون الحفاظ على استقرار المدرسة ويخشى البعض منهم العواقب المحتملة لأي مخاطرة قد تنطوي على فشل أو فقدان الموارد. وربما يعزى ذلك إلى قلة الدعم المؤسسي الذي يتيح بيئة آمنة تسمح بتجربة أفكار جديدة قد تحمل معها بعض المخاطر، سواء كانت اقتصاديّة أو تنظيميّة.

من جانب آخر، قد تعود هذه النتيجة الى تفضيل المديرين للقرارات التّقليدية التي تم اختبارها بالفعل في الميدان، مما يعطيهم شعورًا بالأمان. في هذا السياق، قد يتم اللجوء إلى الحلول التي أثبتت نجاحها في الماضي، بدلاً من المخاطرة بالانتقال إلى أساليب مبتكرة قد تنطوي على احتمالات نجاح أو فشل غير مؤكدة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغامدي والسبيعي (2022) التي أكدت على أهمية المخاطرة المحسوبة كأحد عناصر القيادة الرياديّة، مشيرة إلى أن المديرين الذين يتخذون قرارات محسوبة يمكنهم تحقيق تحسينات مستدامة في الأداء المدرسي، واتفقت مع دراسة الزهراني (2022) التي أوضحت أن المخاطرة المحسوبة تمثل سلوكًا إيجابيًا لدى المديرين الذين يتمتعون بقدرات تخطيطية عالية، حيث تسهم في تحسين البيئة التعليمية ودعم الإبداع التنظيمي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة شريف وإسماعيل ومحمد(2022) التي أظهرت أن المديرين في بعض المدارس الحكومية يتجنبون المخاطرة بسبب الضغوط الإدارية والخوف من تداعيات القرارات غير الموفقة، كما اختلفت عن دراسة أبو شمالة (2022) التي اكدت أن ثقافة تجنب المخاطر ما زالت منتشرة في عدد من المدارس العربية بسبب غياب الدعم المؤسسي والخوف من المحاسبة.

مناقشة نتائج المجال الرابع: الابداع

جاء هذا المجال في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس إدراكًا واضحًا من المديرين لأهميّة الإبداع في تحسين جودة التعليم. ورغم التّحديات التي قد تؤثر على قدرة المدارس على تبني أفكار مبتكرة، مثل القيود التي تفرضها المناهج الدراسية أو السياسات المؤسسية المحدودة، فإنّ الدرجة المرتفعة تشير إلى وجود رغبة قوية من قبل المديرين في تشجيع الإبداع ودعمه في المدرسة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تعكس وعيًا لدى المديرين بأهمية الإبداع كأداة حيويّة لتحسين العملية التّعليمية، سواء من خلال تطوير أساليب التدريس أو تحسين المناخ المدرسي. المديرون الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا المجال يسعون جاهدين لتقديم بيئة تعليمية تشجع على التفكير المبتكر واستخدام أساليب غير تقليدية في حل المشكلات.

بالإضافة إلى ذلك، تشير النتيجة إلى أنّ المديرين قادرون على الاستفادة من التّجارب الإبداعية الناجحة التي قد تكون قد أثبتت فاعليتها في مدارس أخرى أو في مجالات تعليميّة أخرى، مما يعزز قدرتهم على تحسين الأداء المدرسي بشكل مستمر. على الرغم من القيود الموجودة، يظهر المتوسط المرتفع أن المديرين يدركون أهمية تجاوز هذه التّحديات ودفع عجلة الابتكار بما يخدم أهداف المدرسة ويسهم في تحسين تجربة التّعلم للطلبة.

جاءت الفقرة "ينشر ثقافة تنظيميّة تدعم الإبداع في أداء المدرسة"، في المرتبة الاولى والتي حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.86) وبدرجة كبيرة، يمكن تفسير هذا التّقييم المرتفع على أن المدير يسهم بشكل فاعل في ايجاد بيئة تعليميّة تشجع على التّفكير الإبداعي والمبتكر داخل المدرسة. هذا يشير إلى أن المدير يعمل على نشر ثقافة تؤمن بأهمية التّجديد والابتكار في طرق التدريس والإدارة، مما يعزز القدرة على تحسين الأداء المدرسي بشكل مستمر. الثّقافة التنظيميّة التي يدعمها المدير تعمل على تحفيز المعلمين والطلبة على التفكير خارج الصندوق، مما يسهم في تقديم حلول جديدة للتّحديات التي قد تواجه المدرسة، ويشجع الجميع على تجربة أفكار جديدة تسهم في تحسين العملية التعليمية. هذا النوع من القيادة يرفع من مستوى التعاون والابتكار بين أفراد المجتمع المدرسي.

وجاءت الفقرتان "يُسخر أصول وموارد المدرسة بطريقة إبداعية" و "يستفيد من الأخطاء غير المقصودة على أنها فرص للتعلم والتدريب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.73) وبدرجة كبيرة، مما يشير إلى أن المديرين يبذلون جهودًا كبيرة في محاولة الاستفادة من الموارد المتاحة في المدرسة، ولكن لا يزال هناك مجال لتحسين هذه الجهود لتكون أكثر إبداعًا وابتكارًا.

الدرجة الكبيرة التي حصلت عليها الفقرة الأولى تُظهر أن المديرين يمتلكون الوعي بأهمية استخدام الموارد المتاحة بطريقة مبتكرة، لكن قد لا يكون هناك استغلال كامل للفرص التي يمكن أن تسهم في تعزيز الأداء المدرسي، مثل الاستفادة الكاملة من تقنيات التّعليم الحديثة أو توظيف الخبرات البشرية بشكل غير تقليدي. ولربما تكون القيود هي البنية التحتيّة أو الموارد الماليّة أو حتى النقص في التدريب على أساليب استثمار الموارد بشكل مبدع هي التي تحد من الفاعلية التامة في هذا المجال.

أما فيما يتعلق بالفقرة الثانية، التي تتعلق بالاستفادة من الأخطاء غير المقصودة كفرص للتّعلم والتّدريب، فإنّ الدرجة الكبيرة تدل على أن المديرين يتعاملون مع الأخطاء في الغالب بطريقة بناءة إلى حد ما، ولكن قد يكون هناك نقص في تبنّي ثقافة تحويل الأخطاء إلى فرص حقيقيّة للتّحسين المستمر. حيث قد يتم التّعامل مع الأخطاء في بعض الأحيان على أنها مجرد إخفاقات يجب تجنبها، بدلاً من النّظر إليها كفرص لتطوير الأداء وتنمية المهارات.

وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة الزهراني(2022) التي أكدت أنّ الإبداع هو أحد العناصر الأساسية في القيادة الرياديّة، مشيرة إلى أن القادة الرياديين غالباً ما يدعمون الأفكار الجديدة ويعملون على تنفيذها لتحسين الأداء المؤسسي. كما وافقت دراسة الغامدي والسبيعي (2022) التي أشارت إلى أنّ المديرين الذين يعززون الإبداع يسهمون بشكل مباشر في تحسين البيئة التعليمية، مما ينعكس إيجابياً على الأداء العام للمدارس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو شمالة(2022) التي أظهرت أنّ الإبداع يُعتبر تحديّاً كبيراً في المدارس الفلسطينية بسبب نقص الدعم المالي والبنية التحتية، مما أدى إلى تراجع مستويات الإبداع لدى المديرين والمعلمين. واختلفت عن دراسة الشطيطي(2021) التي بيّنت أن غياب التّدريب المناسب وضعف الاهتمام بالإبداع من قبل بعض الإدارات المدرسية أدى إلى انخفاض مستويات الإبداع في المدارس العربية مقارنةً بالسياقات الأخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج انّ مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.17) والانحراف المعياري (0.51).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهميّة الأداء الوظيفي الفاعل في تحسين جودة التعليم ومدى التزامهم بواجباتهم المهنية والوظيفية وهو مؤشر إيجابي على جودة البيئة التعليمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية، اضف الى ذلك ان الباحث يعتقد أنّ القيادة الرياديّة التي أظهرها مديرو المدارس في هذه الدراسة لعبت دورًا محوريًا في توفير بيئة تعليمية تحفز المعلمين على تقديم أداء عالٍ، مما يتماشى مع التوجهات الحديثة في القيادة التربوية.

ويشير الباحث الى ان برامج التطوير المهني التي قد توفرها وزارة التربية والتعليم أو المدارس بشكل خاص قد تكون عاملاً مسهما في رفع مستوى الأداء الوظيفي، حيث تتيح للمعلمين تحسين مهاراتهم وقدراتهم بما ينعكس إيجابًا على عملهم اليومي.

ويرى الباحث ان ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين قد يعكس وجود بيئة تعاونية داعمة بين الطاقم التعليمي، حيث يتبادلون الخبرات والأفكار، مما يعزز من فاعلية العمل الجماعي ويرفع من جودة الأداء الفردي.

وهذا الامر يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عشيبية وحجازي (2019) التي أكدت أهمية دعم الإدارة في رفع كفاءة الأداء الوظيفي، ويتفق ودراسة المذن (2021) التي أشارت إلى أن القيادة الرياديّة تلعب دورًا محوريًا في تعزيز الأداء الوظيفي من خلال تطوير بيئة عمل تركز على العدالة التّنظيمية وتحفّز العاملين لتحقيق التميّز.

من بين الدراسات التي جاءت نتائجها مخالفة للنتيجة المرتفعة لمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين دراسة شريف وإسماعيل ومحمد (2022) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين كان متوسطًا نتيجة لضعف العدالة التّنظيمية في بيئة العمل، مما أثر على رضا المعلمين وأدائهم الوظيفي. واختلفت أيضا عن دراسة الغامدي والسبيعي (2022) التي توصلت

إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمين كان أقل من المتوقع بسبب عدم توفر الدعم المهني الكافي وقلة التحفيز الذي يشجع على تحسين الأداء.

وفيما يلي مناقشة مجالات الأداء الوظيفي وذلك على النحو الاتي:

مناقشة نتائج المجال الأول: الإدارة الصفية

جاء هذا المجال في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة مرتفعة، مما يشير إلى مقدرة المعلمين على ايجاد بيئة صفية صحية وآمنة، مما يسهم في تعزيز عملية التعلم. فالمدرسة، من خلال الجهود المبذولة من قبل المعلمين، توفر بيئة تشجع على الاستكشاف والتفاعل بين الطلبة، حيث يشعرون بالأمان والدعم. هذا يسهم في تحفيزهم على التفاعل والمشاركة في الأنشطة التعليمية بحرية، مما يعزز من فاعلية التعلم ويزيد من جودة النتائج الأكاديمية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس اهتمام المعلمين بتطوير علاقات إيجابية مع الطلبة تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، ما يؤدي إلى تعزيز الانضباط داخل الصف وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة. كذلك، تُظهر النتيجة اهتمام القيادة الريادية بتوفير بيئة عمل داعمة للمعلمين، مما يُسهم في تحسين أدائهم الوظيفي في مجال الإدارة الصفية.

الفقرة الأولى "أعامل جميع الطلبة باحترام" التي حصلت على متوسط حسابي (4.59) جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة لأنها تعكس قيمة أساسية في العلاقات الإنسانية داخل البيئة التعليمية.

ذلك لأنّ المعلم عندما يحرص على معاملة جميع الطلبة باحترام، فإنه يسهم في ايجاد بيئة تعليمية إيجابية تشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم والمشاركة بشكل فاعل. الاحترام المتبادل يعزز من التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة، مما يسهم في بناء علاقة مبنيّة على الثقة

والاحترام، وهو ما يساعد الطلبة على الشّعور بالأمان والرغبة في التعلم. لذا، هذا الأسلوب يعكس أسلوب القيادة الفاعلة للمعلم ويسهم في تعزيز دافعية الطلبة، مما يؤدي إلى نتائج أكاديمية أفضل.

أما الفقرة "أتواصل باستمرار مع أولياء أمور الطلبة لاطلاعهم على نتائج أبنائهم" التي حصلت على متوسط حسابي (3.97)، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن المعلم يعي تمامًا أهمية اطلاع أولياء الأمور على تقدم أبنائهم الأكاديمي. هذا التواصل المستمر يعزز من الشراكة بين المعلم والأسرة، ويسهم في تحسين نتائج الطلبة عبر دعمهم في المنزل بناءً على الملاحظات التي يحصلون عليها من المدرسة. تُمثل هذه الفقرة خطوة هامة نحو تحسين الأداء العام للطلبة، مما يسهم في تفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية بشكل أكثر فاعلية.

وقد وافقت هذه النتيجة دراسة عبد الفتاح وسالم (2020) التي أكدت أن الإدارة الصفية الجيدة تُعتبر الأساس في تحقيق بيئة تعليمية منظمة وتحقيق الأهداف التربوية، كما وافقت دراسة الحامدي والقاسمي (2020 (التي وجدت أن تعزيز العدالة والاحترام داخل الصف يُحسن العلاقة بين الطلبة والمعلمين ويزيد من فاعلية الأداء التربوي.

فيما اختلفت النتيجة عن دراسة النادي (2021) التي أشارت إلى وجود تحديات كبيرة تواجه المعلمين في تعزيز الانضباط الذاتي للطلبة، نتيجة نقص الموارد التدريبية، وكذلك اختلفت عن دراسة المطيري (2022) التي أوضحت أنّ ضعف التواصل مع أولياء الأمور يُعد عاملاً معيقًا لتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين في بعض المدارس.

مناقشة نتائج المجال الثاني: المتابعة والتقييم

أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في مجال المتابعة والتقييم كان مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.57). تعكس هذه النّتيجة إدراك المعلمين لأهمية التقييم كوسيلة لتحسين العملية التعليمية وتعزيز جودتها، مع التزامهم بتطبيق أساليب موضوعية وعادلة في تقييم الطلبة. يُظهر هذا الأداء حرصًا واضحًا على التطوير المهني المستمر، حيث يسعى المعلمون لمتابعة كل جديد في مجال تخصصهم وتنويع استراتيجيات التقييم لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية.

جاءت الفقرة "أُقيّم إنجازات الطلبة بموضوعية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.44) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس الوعي العميق لدى المعلمين بأهمية العدالة والموضوعية في تقييم أداء الطلبة. هذا التقييم المرتفع يشير إلى أن المعلمين يعطون الأولوية لتقييمات عادلة تتسم بالشفافية والدقة، وهو ما يعزز من ثقة الطلبة في النظام التعليمي ويشجعهم على التفوق الأكاديمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الإشارة إلى البرامج التدريبية التي تم تزويد المعلمين بها، والتي تركّز على تنمية مهارات التّقييم الموضوعي والشامل. هذه البرامج ربما تسهم في تمكين المعلمين من استخدام أدوات وتقنيّات تقييم دقيقة تسمح لهم بتقديم ملاحظات بناءً على معايير ثابتة وواضحة، مما يؤدي إلى تحسين الإنصاف في التقييم وتقليل أي تحيّزات قد تظهر في العملية التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، يشير المتوسط المرتفع إلى أن المعلمين يعون تمامًا تأثير التقييم العادل على تحفيز الطلبة ودعم تقدمهم الدراسي. فعندما يشعر الطلبة أن تقييماتهم ناتجة عن معايير

موضوعية ومتساوية، فإن ذلك يرفع من مستوى الثقة بينهم وبين المعلمين، ويعزز من دافعيتهم لتحقيق المزيد من الإنجازات الأكاديمية. هذا النوع من التقييم قد يُسهم في بيئة تعليمية تحفز على المنافسة الإيجابية والابتكار، ويعزز جو التّعاون والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة.

وجاءت الفقرة "أُوظف ملف الإنجاز Portfolio في تقييم الطلبة" بمتوسط حسابي (3.58) وبدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن المعلمين يعون أهمية هذه الأداة في تقييم الطلبة رغم التحديات التي قد تواجههم في تطبيقها. على الرغم من قلة التدريب على استخدامها وضيق الوقت الناجم عن ضغط العمل، فإن هذه النتيجة المرتفعة تعكس الوعي الكبير لدى المعلمين بأهمية ملف الإنجاز كأداة لتوثيق تقدم الطلبة وتقييم مهاراتهم بشكل شامل. تُعد ملفات الإنجاز وسيلة فاعلة لتوفير تقييم مستمر وشخصي، حيث يمكن للمعلم تتبع تطور الطالب على مدار الوقت والتعرف على نقاط القوة والضعف بشكل أعمق. هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين مستعدون لاستخدام هذه الأداة بفاعلية، رغم بعض القيود العملية التي قد تواجههم، مما يعكس استعدادهم لتطوير أساليب التقييم وتحقيق الأفضلية في تعليم الطلبة.

تتوافق هذه النتائج مع دراسات أكدت أهمية الموضوعية والمتابعة المستمرة في تعزيز الأداء التعليمي، مثل دراسة عبد الفتاح وسالم (2020) التي أشارت إلى دور التقييم الموضوعي في تحسين البيئة التعليمية، ودراسة الحامدي والقاسمي (2020) التي أبرزت أثر تطوير آليّات التقييم في تحقيق الجودة. ومع ذلك، تختلف النتائج مع دراسات أخرى، مثل دراسة الغامدي والسبيعي (2022)، التي أشارت إلى ضعف الأداء في التّقييم نتيجة نقص التدريب، ودراسة المطيري(2022)، التي أظهرت أن الضغوط المهنية تعيق تنوّع أدوات التقييم.

مناقشة نتائج المجال الثالث: التخطيط الصفي

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في مجال التخطيط الصفي جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.04) بانحراف معياري (0.59). تعكس هذه النتيجة وعي المعلمين بأهمية التخطيط كأداة أساسية لتحسين جودة التعليم وضمان تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فاعل. يُمكن تفسير هذا الأداء المرتفع بعدة عوامل، أبرزها اهتمام المعلمين بتطوير خططهم بناءً على فهم عميق لاحتياجات الطلبة والفروق الفردية بينهم، واستخدام استراتيجيات متنوعة تناسب مستويات التحصيل المختلفة. كما أن السعي المستمر نحو تحقيق تعليم فاعل يتماشى مع التوجهات التربوية الحديثة ويبرز اهتمامًا واضحًا بالتخطيط الممنهج.

جاءت الفقرة "أُخطط لمعالجة الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.19) وبدرجة مرتفعة، مما يُشير إلى إدراك المعلمين العميق لأهمية معالجة الأخطاء المفاهيمية كجزء أساسي من العملية التعليمية. هذه النتيجة المرتفعة تعكس الوعي التربوي الراسخ لدى المعلمين بضرورة تصحيح الأخطاء المفاهيمية التي قد تؤثر على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية والمهارات الأساسية. عندما يُعطى هذا الموضوع اهتمامًا بالغًا، يتمكن المعلم من بناء قاعدة معرفية متينة لدى الطلبة، حيث يُسهم تصحيح الأخطاء في تعزيز الفهم الصحيح للمادة وتقوية قدرات الطلبة على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة. هذا التوجه يُظهر أن المعلمين يركزون على ضمان أن كل طالب يحقق فهمًا عميقًا للمفاهيم الأساسية، مما يسهم في تقليل المفاهيم الخاطئة التي قد تؤثر سلبًا على تقدمهم الأكاديمي مستقبلاً.

وجاءت الفقرة "أضع خططًا إثرائية ملائمة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع" بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس إدراك المعلمين لأهمية تخصيص خطط إثرائية تناسب

احتياجات الطلبة المتفوقين. على الرغم من التحديات التي قد يواجهها المعلمون مثل ضغوط العمل وندرة الوقت المتاح، إلا أن هذه الدرجة المرتفعة تشير إلى التزامهم بتوفير بيئة تعليمية تُحفز هؤلاء الطلبة على تحقيق التميز. هذا يظهر جليًا في الجهود التي يبذلها المعلمون لتوسيع آفاق هؤلاء الطلبة من خلال تقديم محتوى إضافي يعزز مهاراتهم ويوجههم نحو استكشاف أبعاد أكاديمية وشخصية أوسع. يعكس هذا التقييم أيضًا تفاني المعلمين في تقديم تعليم يتماشى مع احتياجات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، ما يسهم في دعم تقدمهم الأكاديمي بشكل مستمر.

تتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الفتاح وسالم (2020)، التي أكدت أن التخطيط الفعّال يعتمد على مراعاة الفروق الفردية ومعالجة الأخطاء المفاهيمية لتحسين جودة التعليم. كما أيدت دراسة الحامدي والقاسمي (2020) أهمية التخطيط الممنهج في تحقيق تعليم فعّال يعزز أداء الطلبة. ومع ذلك، تختلف النتائج مع دراسة الغامدي والسبيعي (2022)، التي أشارت إلى أن قلة التدريب على إعداد الخطط يؤثر سلبًا على أداء المعلمين، ودراسة المطيري (2022)، التي أبرزت أن ضغوط العمل تعيق القدرة على تنويع الأنشطة والخطط الإثرائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما واقع العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

تشير النتائج إلى أن واقع العدالة التّنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر قد جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.67) بانحراف معياري (0.84). يعكس هذا المستوى المتوسط وجود جهود ملموسة لتحقيق العدالة التّنظيمية في هذه المدارس، إلا أنّ هذه الجهود قد لا تصل إلى الحد الأعلى من التوقعات أو تلبي جميع احتياجات المعلمين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك سياسات وقوانين تنظيمية تهدف إلى تعزيز العدالة، إلا أنّ تطبيقها في الميدان لا يزال يواجه بعض التّحديات. قد تكون بعض اللوائح والسياسات غير مُفعّلة بشكل موحّد أو تتعرض لقيود أثناء الّتنفيذ، مما يعوق تحقيق العدالة التنظيمية بالشكل المطلوب.

ويرى الباحث أنّ الدرجة المتوسطة قد تعود إلى أن المدارس قد تواجه صعوبة في تحقيق العدالة التّنظيمية في جميع المجالات، حيث قد تتركّز بعض الجهود في مجالات معينة دون غيرها. على سبيل المثال، العدالة الّتفاعلية حققت درجة مرتفعة (3.80) وهو ما يشير إلى اهتمام المعلمين بالمعاملة الإنسانية والاحترام المتبادل في التفاعلات اليومية مع المديرين.

وربما تعود هذه النتيجة إلى التّحديات الهيكلية أو الاقتصادية التي قد تؤثر في تطبيق العدالة التّنظيمية بشكل كامل، مثل ضيق الموارد أو نقص الدعم الإداري. هذه العوامل قد تؤدي إلى تفاوت في تطبيق العدالة عبر مختلف مجالات العدالة التنظيمية.

عند مقارنة هذه النتائج مع الدراسات السابقة، نجد توافقًا مع دراسة يلمز (2010) التي أوضحت أنّ العدالة التّنظيمية في السياقات التّعليمية غالبًا ما تكون متوسطة بسبب تباين الممارسات الإداريّة وظروف العمل ومع ذلك، تختلف هذه النتائج عن دراسة حجازي(2021) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من العدالة التّنظيمية في المؤسسات التّعليمية التي تطبق أساليب إدارة تشاركية أكثر فاعلية. هذه الفروق قد تشير إلى تأثير الأساليب الإداريّة المتبعة والظروف الخاصة بكل مدرسة على تحقيق العدالة.

وفيما يلي مناقشة مجالات العدالة التّنظيمية وذلك على النحو الاتي:

مناقشة نتائج المجال الأول: العدالة التّفاعلية

لقد أظهر تحليل النتائج أن مجال العدالة التّفاعلية جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.80) مع انحراف معياري قدره (0.87). تشير هذه النتائج الى أن المديرين يُولّون أهمية واضحة للتّواصل الإيجابي مع المعلمين، مع التّركيز على الاحترام والتقدير في التعامل اليومي. وهذا يؤكد أنّ المديرين يسعون جاهدين لبناء بيئة تعليمية يسودها الاحترام المتبادل، وهو أمر حاسم لنجاح بيئة العمل وتحفيز المعلمين. قد يكون العامل الثقافي أيضًا له دور في تعزيز هذا النوع من العدالة، حيث تُعتبر العلاقات الإنسانية والتواصل الإيجابي من القيم الأساسية في المجتمعات العربية.

جاءت الفقرة "يُتعامل مع جميع المعلمين باحترام" في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس التزام المديرين بتعزيز بيئة تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل. هذه الدرجة المرتفعة تشير إلى أن المديرين يبذلون جهدًا واضحًا لضمان معاملة جميع المعلمين بشكل يليق بهم، مما يسهم في بناء جوًّا من الاحترام والثقة المتبادلة بين جميع عناصر العملية التّعليمية. عندما يشعر المعلمون بالاحترام، فإن ذلك يسهم في تعزيز الروح المعنوية، ويحفّزهم على تقديم أفضل ما لديهم، مما ينعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي والتّربوي في المدرسة. هذا التوجه لا يعزز فقط التواصل الجيد داخل بيئة العمل، بل يسهم أيضًا في تقوية العلاقات المهنية والشخصية بين المعلمين والمديرين، مما يسهم في ايجاد بيئة مدرسية إيجابية ومستقرة.

وجاءت الفقرة "يُبرّر اتخاذ القرار بحق أي من المعلمين" بمتوسط حسابي (3.67) وبدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن هناك مستوى من الشفافية في اتخاذ القرارات الإداريّة. هذه الدرجة

المرتفعة تعكس اهتمام المعنيين بالقرارات الإداريّة في المدارس بتوضيح الأسباب التي تقف وراء اتخاذ القرارات المتعلقة بالمعلمين. هذا التفسير يعكس جهدًا ملحوظًا لضمان أن تكون القرارات مبررة ومدعومة بأسس واضحة، مما يساعد على تعزيز العدالة التفاعلية في التعامل مع المعلمين. ومع أن درجة الشفافية قد تكون مرتفعة، إلا أن هناك بعض المساحات للتحسين في وضوح هذه الأسباب بشكل أكبر أو في التواصل بشكل فاعل مع المعلمين لضمان شعورهم بالاطمئنان والقبول لقرارات الإدارة.

وعليه فانّ هذا التوجه يتوافق مع دراسة الشديفات(2022) التي أكّدت بها على أهمية العدالة التفاعلية في بناء الثقة بين المديرين والمعلمين، حيث تساهم في تعزيز الرضا الوظيفي والانتماء المهني. كما تدعم النتائج دراسة الوعلاني(2022) التي أكّدت على الدور الكبير للعدالة التفاعلية في تحسين أداء المعلمين. ومع ذلك فإننا نرى انّ هذه النتائج تختلف عن دراسة المرزوقي(2022) التي بيّنت أنّ مستوى العدالة التفاعلية في بعض المؤسسات التعليمية كان متوسطًا، مما يعكس تباينًا في تطبيق الممارسات عبر السياقات المختلفة. كما اختلفت نتيجة هذا المجال عن دراسة الغامدي والسبيعي (2022)، التي أظهرت أنّ مستوى العدالة التّفاعلية في المؤسسات التعليمية جاء متوسطًا، مرجعة ذلك إلى ضعف التواصل بين المديرين والمعلمين، وعدم كفاية البرامج التدريبية التي تعزز مهارات القيادة الإدارية القائمة على العدالة.

مناقشة نتائج المجال الثاني: العدالة التّقييمية

أظهرت نتائج التّحليل أن مستوى العدالة التّقييمية في المدارس الثانوية الحكومية العربية بمنطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.67) مع انحراف معياري قدره (0.92). هذا يدل على أنّ المديرين يبذلون جهدًا ملحوظًا في تحقيق العدالة عند تقييم أداء المعلمين، مما يعكس اهتمامهم بتوفير بيئة عمل مهنية تعتمد على

الإنصاف والموضوعية. يمكن تفسير هذا المستوى المرتفع من العدالة التقييمية بوجود معايير واضحة ومعتمدة لتقييم الأداء، إلى جانب المهارات التقييمية التي يمتلكها المديرون والتي تمكنهم من إجراء تقييمات دقيقة وموضوعية. كما أن تعزيز الشّفافية في عملية التّقييم وتقديم الفرص للتّظلم يعكس سعي الإدارات المدرسيّة نحو تحسين العدالة التّقييمية وتعزيز الثقة بين المعلمين والمديرين.

جاءت الفقرة "يتمتع مدير المدرسة بمهارات وقدرات تقييمية متميزة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس تقدير المعلمين لقدرات المديرين التقييمية ودورهم الحاسم في تطبيق عمليات التقييم بشكل مهني ومنصف. هذا التقييم المرتفع يشير إلى أن المعلمين يعترفون بأهمية مهارات المديرين في تقديم تقييمات عادلة ودقيقة، وهو ما يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي داخل المدرسة. من خلال امتلاك المديرين لهذه القدرات التقييمية، يتمكنون من تحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمين، مما يعزز من فرص تحسين الأداء وزيادة التّحفيز. يعكس هذا الوعي التقديري لدى المعلمين أن عملية التقييم لا تقتصر على إصدار الأحكام فقط، بل هي وسيلة فاعلة لتوجيه التطور المهني وتعزيز النجاح الفردي والجماعي داخل المدرسة.

وجاءت الفقرة "يُكافئ المعلمين حينما يظهرون تميّزًا في أدائهم" بمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن هناك تقديرًا إيجابيًا من قبل المعلمين لأهمية نظام المكافآت والحوافز في المدرسة. هذا التقييم المرتفع يعكس إقرار المعلمين بوجود محاولة من الإدارة لتحفيز التميز في الأداء الأكاديمي والمهنية، على الرغم من التحديات التي قد يواجهها النظام. قد تكون درجة التقييم هذه مؤشرًا على أن الإدارة المدرسية تحاول تكريم المعلمين المتفوقين، ولكن قد تكون هناك قيود أو صعوبات في توفير المكافآت الملموسة بشكل مستمر.

من الممكن أن تعود هذه النّتيجة إلى محدوديّة الموارد المالية المتاحة أو صعوبة تخصيص ميزانيّات ثابتة للمكافآت، مما قد يؤدي إلى عدم انتظام تطبيق هذه الحوافز على نحو يضمن تحقيق التّحفيز المستمر لجميع المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون سياسات المكافآت غير متسقة أو تتسم بعدم وضوح المعايير الخاصة بها، وهو ما يمكن أن يقلل من فاعلية هذا النظام في رفع معنويات المعلمين. على الرغم من ذلك، تظل النية والإرادة من جانب الإدارة واضحة لتشجيع الأداء المتميز، مما يسهم في تعزيز بيئة تعليمية محفزة، ويسهم ايضا في تحفيز المعلمين على بذل أفضل ما لديهم رغم التحديات الحالية.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الشديفات (2022)، التي أكدت على أهمية العدالة التقييمية في تعزيز رضا المعلمين وتحفيزهم للعمل بكفاءة، وكذلك مع دراسة الوعلاني(2022)، التي أوضحت دور الشفافية والمعايير الواضحة في تحسين العلاقات المهنية بين المديرين والمعلمين. في المقابل، تختلف هذه النتائج عن دراسة الغامدي والسبيعي(2022)، التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من العدالة التقييمية في بعض المدارس، مبررة ذلك بغياب المعايير الواضحة وعدم إشراك المعلمين في عملية التقييم. كما تختلف عن دراسة المرزوقي(2022)، التي أظهرت أن التقييم غالبًا ما يتأثر بالعلاقات الشخصية والاعتبارات غير المهنية، مما يضعف الشعور بالعدالة بين المعلمين.

مناقشة نتائج المجال الثالث: العدالة التوزيعية

أظهرت النتائج أن مستوى العدالة التوزيعية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.62) مع انحراف معياري (0.85). تعكس هذه النتيجة وجود جهود من المديرين لتوزيع الموارد والفرص بعدالة، ولكنها تشير أيضًا إلى وجود بعض التّحديات التي قد تؤثر على تحقيق العدالة

بشكل كامل. يمكن تفسير هذه الدرجة المتوسطة بعدة عوامل، منها تفاوت الإمكانيّات المادية بين المدارس، والتّحديات الإدارية التي تواجه المديرين في تحقيق التوازن بين احتياجات المعلمين وموارد المدرسة المتاحة. كما قد يكون هناك تأثير للعوامل الثقافية والتنظيمية التي تؤثر على توزيع المهام والمكافآت.

جاءت الفقرة "تتم مشاركة المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون استثناء" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس التقدير العالي من قبل المعلمين للأهمية التي توليها الإدارة المدرسية للجانب الاجتماعي في بيئة العمل. هذه الدرجة المرتفعة تشير إلى أن المديرين يسعون جاهدين لتوفير بيئة تتسم بالتكامل الاجتماعي والمساواة بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية، مما يعزز من روح الفريق ويسهم في ايجاد أجواء من التعاون والمحبة بين المعلمين.

كما يشير هذا التقييم إلى أن المشاركة في المناسبات الاجتماعية، مثل الاحتفالات أو الأنشطة غير الرسمية، تُعتبر أداة فاعلة لبناء علاقات طيبة بين المعلمين، مما يسهم في شعورهم بالانتماء والتقدير من قبل الإدارة. كما أن هذه الأنشطة تسهم في تعزيز التواصل بين المعلمين بغض النظر عن درجاتهم الوظيفية أو تخصصاتهم، مما يعزز من مشاعر العدالة والمساواة بينهم.

وجاءت الفقرة "تُمنح مكافآت للمعلمين وفق الأداء الجيد" بمتوسط حسابي (3.12) وبدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن نظام المكافآت في المدارس لا يحقق التميّز المطلوب في تحفيز المعلمين. رغم أن هناك آليّة لتقديم المكافآت، إلا أن هذه الآليّة قد تكون محدودة أو غير فاعلة بالشكل الكافي، مما ينعكس في تقييم المعلمين لهذا الجانب.

يمكن تفسير هذه النتيجة على أنها متوسطة بسبب عدة عوامل، من بينها قلة الموارد المالية التي قد تحد من قدرة المدرسة على توفير مكافآت مادية مميزة للمعلمين. كما أن النظام الحالي قد لا يكون قائمًا على معايير واضحة أو قابلة للقياس بوضوح، مما يجعل المعلمين يشعرون بأن المكافآت ليست مرتبطة بشكل مباشر بأدائهم الفعلي. من جهة أخرى، قد تكون هناك تحديات في تطبيق سياسات المكافآت على مستوى المدرسة بشكل منتظم، مما يؤدي إلى قلة الحوافز والتشجيع المنتظم للمعلمين، وهو ما قد يضعف الحافز لديهم للاستمرار في تقديم أداء متميز.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الشديفات (2022)، التي أكدت على أهمية العلاقات الاجتماعية والفرص المتساوية في تعزيز شعور المعلمين بالعدالة التوزيعية، ومع دراسة الوعلاني(2022)، التي أوضحت أن العدالة في توزيع الموارد تسهم في تحسين الأداء الوظيفي ورفع مستوى الرضا المهني. في المقابل، تختلف هذه النتائج عن دراسة الغامدي والسبيعي(2022)، التي أشارت إلى أن التوزيع العادل للموارد غالبًا ما يواجه عقبات كبيرة بسبب تدخل العوامل الشخصيّة وعدم وضوح السياسات الإدارية. كما تختلف عن دراسة المرزوقي(2022)، التي بيّنت أن العدالة التوزيعية في بعض المؤسسات التعليمية كانت متدنية بسبب نقص الموارد وآليات التوزيع غير الشفافة.

مناقشة نتائج المجال الرابع: العدالة الإجرائية

أظهرت النتائج أن مستوى العدالة الإجرائية في المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.56) مع انحراف معياري (0.90). تعكس هذه النتيجة وجود اهتمام نسبي من قبل المديرين بتطبيق الإجراءات الإدارية بعدالة، ولكن مع وجود تحديات تحد من تحقيق العدالة بشكل كامل في هذا المجال. يمكن تفسير هذه الدرجة المتوسطة بعدة عوامل، منها تباين القدرات الإدارية للمديرين

في تطبيق أساليب الإدارة التشاركية، والتحديات المرتبطة بالشفافية والوضوح في تبرير القرارات، إضافة إلى قلة مشاركة جميع الأطراف في صنع القرار.

جاءت الفقرة "يُمارس مدير المدرسة الأسلوب الديمقراطي في مناقشة القضايا المدرسية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس التزام المديرين بتبني أسلوب ديمقراطي في التعامل مع القضايا المدرسية. هذه الدرجة المرتفعة تشير إلى أن المديرين يولون أهمية كبيرة لفتح مجال الحوار والمشاركة مع المعلمين عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، وهو ما يسهم في تعزيز بيئة تعليمية قائمة على الشفافية والتعاون.

وتفسير هذه النتيجة يعود إلى أن الأسلوب الديمقراطي يُعد من الأساليب القياديّة التي تحفز على الانفتاح والتّواصل بين المديرين والمعلمين، حيث يتيح للجميع التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بشكل مفتوح. هذا يسهم في تقوية العلاقة بين المعلمين والإدارة، مما يعزز شعور المعلمين بالاحترام والمشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية. كما أن ممارسة هذا الأسلوب تسهم في تعزيز العدالة داخل المدرسة، حيث يشعر المعلمون بأن لهم دورًا حيويًا في اتخاذ القرارات التي تؤثر على بيئة العمل والتعليم. وتعزى النتيجة أيضا الى وعي المديرين بأهمية التّحفيز الجماعي والتشاركي، مما يسهم في خلق بيئة عمل متماسكة وداعمة، حيث تتضافر الجهود المشتركة لتحقيق أهداف المدرسة.

وجاءت الفقرة "يُسمح لجميع المعلمين بالمشاركة في عملية صنع القرارات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.26) وبدرجة متوسطة، مما يعكس ضعفًا نسبيًا في إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية. هذه النتيجة تشير إلى أن بعض المديرين قد يفضلون نهجًا أكثر مركزيّة في اتخاذ القرارات، حيث يتم اتخاذها من قبل الإدارة دون إشراك واسع من المعلمين. قد يكون هذا نتيجة للضغوط الإدارية أو الحاجة إلى اتخاذ قرارات بسرعة في بعض الحالات. فضلا عن

ذلك، قد تفتقر بعض المدارس إلى الآليات أو القنوات التي تتيح للمعلمين فرصة حقيقيّة للمشاركة في صنع القرارات. هذا يؤدي إلى شعور بعض المعلمين بأنهم مستبعدون من العملية القياديّة، وهو ما يظهر في هذه الدرجة المتوسطة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الشديفات(2022) التي أكدت أهمية الإدارة الديمقراطية ومشاركة العاملين في تعزيز الشعور بالعدالة الإجرائية، ومع دراسة الوعلاني(2022) التي أظهرت أن التطبيق العادل للإجراءات يعزز الثقة بين المعلمين والإدارة. من جهة أخرى، تختلف هذه النتائج عن دراسة الغامدي والسبيعي(2022)، التي بيّنت ضعفًا عامًا في تطبيق العدالة الإجرائية بسبب غياب نظم واضحة للمساءلة والمشاركة، كما تختلف عن دراسة المرزوقي(2022) التي أشارت إلى أن العدالة الإجرائية كانت متدنية في بعض المدارس نتيجة تركيز المديرين على السلطة الفردية في اتخاذ القرارات.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التّخصص)؟

بهدف تفسير نتيجة السؤال الرابع، تم ذلك من خلال تفسير نتيجة الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى أن الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط

الأخضر حسب متغير الجنس ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فقد كانت قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.748)، ومستوى الدلالة (0.455) ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الاولى.

تشير هذه النتائج إلى تقارب وجهات نظر المعلمين الذكور والإناث فيما يتعلق بأداء المديرين في القيادة الرياديّة. هذا التقارب يعكس إدراكًا مشتركًا لأداء المديرين، مما يوحي بأنّ المديرين يعتمدون نهجًا قياديًّا يركّز على المساواة والإنصاف، دون أن تؤثر تصوراتهم القياديّة على فئة دون أخرى. يمكن تفسير هذا التقارب في ضوء طبيعة العمل المدرسي التي تشجع التعاون والشفافية بين جميع أفراد الهيئة التدريسية، مما يؤدي إلى تعزيز فهم موحد لدور القيادة الريادية بغض النظر عن الجنس.

وفضلا عن ذلك، قد يكون أداء المديرين متوازنًا بين جميع المعلمين، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، في الجوانب المرتبطة بالقيادة الرياديّة، مثل الرؤية الاستراتيجية، الإبداع، والمبادرة. هذا الأداء المتوازن يعكس على الأرجح ثقافة تنظيميّة تدعم العدالة، حيث يركّز المديرون على تحسين بيئة العمل والتفاعل مع جميع المعلمين بطريقة تعزّز شعورهم بالمساواة والتّقدير. وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى الدور التنظيمي الذي تفرضه المدارس كبيئات تعليمية تلتزم بتطبيق قيم العدالة والشمولية في تعاملاتها اليومية، مما يجعل التمييز غير محسوس على مستوى الممارسات القيادية.

إلى جانب ذلك، يشير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى أن القيادة الرياديّة لدى المديرين ليست متأثرة بالجنس كمتغير في تقييمات المعلمين، بل تتأثر بممارسات المديرين الفعلية ومقدرتهم على تحقيق الانسجام بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية. هذا يسلط الضوء على أهمية تعزيز تلك الممارسات القيادية المتوازنة التي تسهم في بناء الثقة بين المديرين والمعلمين، وتدعم تحقيق أهداف المدرسة على مستوى القيادة الريادية بشكل شامل وموضوعي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خليفات(2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقديرهم لأداء القيادة الريادية في المدارس، ودراسة الزهراني(2022)، التي أكدت على أن القيادة الريادّية تُقيَّم بناءً على السمات والإنجازات القياديّة بعيدًا عن أي اعتبارات شخصية.

من جهة أخرى، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشطيطي(2021)، التي وجدت أن هناك اختلافات بين الجنسين في تقدير القيادة الريادّية. كذلك، تختلف مع دراسة أبو شمالة (2022)، التي أظهرت أن الذكور يميلون إلى تقييم القيادة الريادّية بمستوى أعلى من الإناث، مرجعةً ذلك إلى الفروق في الخبرات والاحتكاك المباشر بالإدارات المدرسية.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تشير نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادّية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي. وقد كانت قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.058)، ومستوى الدلالة (0.954)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدّد في الفرضية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بالتّشابه الكبير في خبرات المعلمين وإدراكهم لطبيعة القيادة الريادّية التي يمارسها المديرون، بغض النظر عن مستوى مؤهلاتهم العلمية. فرغم وجود اختلافات في المؤهلات العلمية بين البكالوريوس والماجستير فأعلى، إلا أن التفاعل اليومي مع المديرين وآليات القيادة الريادّية التي يتبعونها يوفر تجربة موحدة لجميع المعلمين في تقييمهم. كذلك،

القيادة الريادية تعتمد في تطبيقها بشكل أساسي على السمات الشخصية والممارسات اليومية للمديرين، وليس على المؤهل العلمي للمعلمين. هذا قد يُفسر إدراك جميع المعلمين للأثر الإيجابي لهذه القيادة، ما أدى إلى تقارب في تقديراتهم.

إضافة إلى ذلك، يُحتمل أن يكون السبب في هذه النتيجة هو وجود اهتمام مشترك بين المديرين بتطبيق أساليب القيادة الريادية على جميع العاملين دون تمييز، مما يعكس بيئة عمل متجانسة لا تتأثر بالمستوى العلمي للمعلمين.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الزهراني(2022) التي أشارت إلى أن القيادة الريادية تُدرك بشكل مشابه من قبل المعلمين بغض النظر عن اختلاف مستوياتهم التعليمية، مما يُظهر تأثير القيادة في تعزيز بيئة عمل موحدة. كما تتفق مع دراسة خليفات(2021) التي أكدت أن القيادة الريادية تُعتبر من الممارسات التي تُلاحظ نتائجها من خلال الأداء وليس بناءً على خلفية المؤهل العلمي. ومع ذلك، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشطيطي(2021)، التي أظهرت وجود تأثير للمؤهل العلمي على إدراك المعلمين لممارسات القيادة الريادية، وأيضًا مع دراسة أبو شمالة(2022)، التي بيّنت أن الفروق في تقييم القيادة الريادية ترتبط بمستوى التعليم، حيث يكون للمعلمين ذوي المؤهلات العليا إدراك أعمق وأوسع لممارسات القيادة الريادية.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير سنوات الخبرة".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

وكشفت النتائج باستخدام تحليل التّباين الأحادي أنّ الفروق الظاهرة في المتوسطات الحسابية بين فئات سنوات الخبرة لم تكن ذات دلالة إحصائية، باستثناء مجال الرؤية الاستراتيجية، الذي أظهر فروقًا دالة عند مستوى دلالة (0.048). ومع ذلك، لم تكن هناك فروق دالة في الدرجة الكليّة، مما يدعم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وتُعزى هذه النتائج الى أن ممارسات القيادة الرياديّة لدى المديرين تُطبق بأسلوب موحد ومتجانس لجميع المعلمين بغض النّظر عن سنوات خبرتهم، وهو ما يعكس طابع القيادة الرياديّة القائم على تحقيق أهداف جماعيّة وبناء رؤية مشتركة تضمن تأثيرًا متوازنًا على كافة العاملين في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يبدو أنّ سنوات الخبرة لدى المعلمين لا تشكل عاملًا حاسمًا في إدراكهم لممارسات القيادة الرياديّة، حيث تعتمد هذه الممارسات بشكل أكبر على سمات المديرين الشخصية وسلوكياتهم اليوميّة مثل الإبداع والمبادرة والمخاطرة المحسوبة، وهي جوانب تُدرك بوضوح من قبل جميع المعلمين بصرف النّظر عن خبراتهم.

ويرى الباحث انّ غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية قد يعكس مستوى من التّجانس في الثقافة المدرسية وأساليب العمل، حيث يسعى المديرون إلى تطبيق سياسات قيادية تشمل جميع المعلمين بالتساوي، مما يسهم في ايجاد بيئة عمل تركز على تكافؤ الفرص وتقدير الجهود بشكل عادل. أما الفروق الدالة في مجال الرؤية الاستراتيجية، فقد تكون مرتبطة بطبيعة هذا المجال الذي يتطلب تفاعلًا أعمق وخبرة أكبر للتعامل مع رؤى المديرين الاستراتيجية. قد يفسر ذلك ميل المعلمين ذوي الخبرة الأقل إلى تقدير هذا المجال بشكل أكبر مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة، الذين قد يتعاملون معه بنظرة نقدية أكثر بناءً على تجاربهم الممتدة.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة خليفات (2021) التي أشارت إلى أن القيادة الرياديّة تُدرك بشكل مشابه بين العاملين في المؤسسات التّعليمية، حيث تعتمد بشكل رئيسي على

أساليب القيادة واستراتيجياتها وليس على خصائص العاملين. وأكدت دراسة الزهراني(2022) أن القيادة الريادّية تعد ممارسة تُلاحظ تأثيراتها من خلال الأداء المهني للمديرين، بغض النظر عن اختلاف سنوات الخبرة للمعلمين.

في المقابل، أظهرت دراسات أخرى نتائج مغايرة، مثل دراسة الشطيطي(2021)، التي بيّنت أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة يميلون إلى تقييم القيادة الريادّية بشكل أعلى، نتيجة لفهمهم الأعمق للممارسات الإدارية وتأثيراتها. كما أوضحت دراسة أبو شمالة(2022) أنّ سنوات الخبرة لها تأثير واضح على تقييم القيادة الريادّية، حيث يمتلك المعلمون ذوو الخبرة الطويلة معرفة أعمق بالممارسات القياديّة، مما يجعلهم أكثر قدرة على التمييز بين أساليب القيادة المختلفة.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير التخصص".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات المعلمين للقيادة الريادّية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيّر التخصص. وأظهرت الدرجة الكلية قيمة "ت" التي بلغت (0.218) ومستوى دلالة (0.828)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، مما يشير إلى غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين من تخصصات العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية. وبالتالي، تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

تشير هذه النتائج إلى أن القيادة الريادية تُعد ممارسات شاملة وعادلة يطبقها المديرون دون تمييز بين المعلمين بناءً على تخصصاتهم الأكاديمية. فالمديرون يعتمدون على تطبيق استراتيجيات قيادية ترتكز على إشراك الجميع وتحقيق أهداف مشتركة، ما يعزز من الشعور بالمساواة والانسجام بين العاملين في المدرسة. إدراك المعلمين لهذه القيادة لا يتأثر بتخصصاتهم الأكاديمية، بل يعتمد على التفاعل اليومي مع المديرين وما يظهرونه من سمات قيادية مثل الإبداع، المبادرة، والتواصل الفاعل.

ويرى الباحث ان غياب الفروق بين التّخصصات يعكس توحيد توقعات المعلمين نحو ممارسات القيادة الريادية، حيث يتوقع الجميع من المديرين نفس المستوى من الدعم والتمكين. هذه النتائج تؤكد أهمية القيادة الريادية كأداة لتعزيز بيئة تعليمية متكاملة وشاملة، تسهم في تلبية احتياجات جميع العاملين وتشجع على تحسين الأداء العام للمدرسة دون تمييز بين الخلفيات الأكاديمية للمعلمين.

تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو شمالة (2022)على أن القيادة الريادية تتميز بالشمولية والعدالة، مشيرة إلى أن المديرين لا يظهرون تحيزًا تجاه تخصصات معينة، بل يركزون على إشراك جميع المعلمين في صنع القرار والمساهمة في تطوير المدرسة. وبالمثل، دعمت دراسة خليفات (2021)هذه النتائج من خلال الإشارة إلى أن القيادة الريادية تتسم بالتركيز على الفاعلية في الأداء وتعزيز التعاون بين المعلمين من مختلف التخصصات، مما يعكس شعورًا عامًا بالعدالة والمساواة في بيئة العمل.

في المقابل، اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة شريف وإسماعيل (2022) التي اظهرت

وجود فروق في تقييمات القيادة الرياديّة بناءً على التخصص، حيث كان المعلمون من التخصصات العلمية يميلون إلى تقديم تقديرات أعلى مقارنة بزملائهم من التخصصات الإنسانية. وبالمثل، أكدت دراسة الزهراني (2022)على وجود فروق بين التخصصات، حيث حصلت التّخصصات العلمية على تقييمات أعلى للقيادة الرياديّة.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

بهدف تفسير نتيجة السؤال الخامس، تم ذلك من خلال تفسير نتيجة الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر الجنس".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر الجنس. حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.568)، ومستوى الدلالة (0.011)، وهي أقل من مستوى الدلالة المحددة في الفرضية، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية. جاءت الفروق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لتقديراتهن (4.23) أعلى من المتوسط الحسابي للذكور(4.10).

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال عوامل متعددة تعكس الاختلافات بين الجنسين في الأداء الوظيفي، خاصة في سياق التدريس. قد تكون الإناث أكثر ميلاً للالتزام بتطبيق أساليب تدريس

مبتكرة وتنفيذ خطط تعليمية مدروسة بشكل أكثر تفصيلاً، ما يعكس تقديراتهن العالية في الأداء الوظيفي. هذا التّوجه قد يكون مرتبطًا بخصائص اجتماعية وثقافية تعزز من تحمل الإناث لمسؤوليات إضافية في العمل، إلى جانب سعيهن لإثبات جدارتهن في مجال التعليم، الذي يُعتبر من القطاعات ذات التمثيل النسائي الكبير.

كما يمكن أن تكون هذه الفروق ناتجة عن فروق في أساليب التخطيط الصفي والإدارة الصفية التي تعتمدها الإناث مقارنة بالذكور. الإناث قد يظهرن اهتمامًا أكبر بالتفاصيل وبناء علاقات داعمة مع الطلاب، مما ينعكس إيجابًا على تقديرات أدائهن الوظيفي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تسهم الأدوار الاجتماعية المتوقعة من المعلمات، مثل التّعاطف العالي مع احتياجات الطلاب والمتابعة الدقيقة، في تعزيز تقديرات أدائهن مقارنة بزملائهن الذكور.

على الجانب الآخر، قد تكون تقديرات الذكور أقل نسبيًا بسبب اعتمادهم على أساليب عمل أكثر مباشرة وربما أقل تفصيلاً، مما يؤثر على إدراك أدائهم من قبل الجهات التي قامت بالتّقييم. كما أن الفروق الثقافية والتوقعات المهنية المختلفة بين الجنسين يمكن أن تلعب دورًا في تشكيل هذه الفروق.

تتفق هذه النتائج مع دراسة صويتي وكشيك (2020) التي أكدت أنّ المعلمات يتمتعن بمهارات تواصل استثنائية مع الطالبات وأسرهن، مما يسهم في رفع جودة أدائهن الوظيفي. كما أوضحت الدراسة أن المعلمات يخلقن بيئة تعليمية تجمع بين الإبداع والانضباط، وهو ما يعزز من فاعلية العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، دعمت نتائج دراسة خليفات (2021) هذه الرؤية، حيث أشارت إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمات يتسم بالتّميز في إدارة العلاقات مع الطالبات وأولياء الأمور، مع التركيز على تحقيق العدالة والتنوع في التعامل مع مختلف احتياجات الطلبة.

في المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة الحامدي والقاسم(2020) التي أظهرت تفوق المعلمين الذكور في الأداء الوظيفي، مبررة ذلك بمهاراتهم القياديّة وقدرتهم على إدارة الصفوف بشكل أكثر فعالية في البيئات التعليمية التي تتسم بالتحديات. كما اختلفت مع نتائج دراسة المطيري (2020)التي أرجعت تفوق المعلمين الذكور إلى تفرغهم الوظيفي وقلة الضغوط المرتبطة بالتوازن بين العمل والأسرة، وهو التحدي الذي تواجهه العديد من المعلمات.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.677)، ومستوى الدلالة (0.499)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المحددة في الفرضية، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية السادسة.

هذه النتيجة توضح أنّ أداء المعلمين الوظيفي، وفقًا لتقديراتهم، لا يتأثر بالمؤهل العلمي الذي يحملونه، سواء كان بكالوريوس أو ماجستير فأعلى. يمكن تفسير ذلك بأن الأداء الوظيفي يعتمد بدرجة أكبر على الخبرة العملية، والتفاعل اليومي مع متطلبات العمل المدرسي، والمهارات الشخصية التي يتمتع بها المعلم، وليس فقط على المستوى الأكاديمي. فالقياس الذي تم اعتماده للأداء الوظيفي قد يكون مرتبطًا بسلوكيات عملية ومهنية تنعكس في مجالات التخطيط الصفي، الإدارة الصفية، والمتابعة والتقييم، وهذه السلوكيات قد لا تختلف جذريًا بين المعلمين بناءً على مؤهلاتهم الأكاديمية.

فضلا عن ذلك، قد تشير هذه النتائج إلى أن بيئة العمل المدرسي توفر فرصًا متكافئة لتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة، من خلال التدريب المهني، التوجيه، والموارد التي تساعدهم على تحسين أدائهم. كما أن النظام التعليمي قد يركز على تحقيق معايير أداء موحدة للمعلمين تتجاوز الاختلافات في المؤهل الأكاديمي، مما يسهم في تقليص الفجوات المحتملة في الأداء بين المعلمين من مستويات تعليمية مختلفة.

النتائج تشير أيضًا إلى أهمية التّركيز على تطوير المهارات العملية والمهنية للمعلمين عبر استراتيجيات تدريب مستمرة ومتنوعة، مع التّأكيد على أن الأداء الفاعل يعتمد على التكامل بين المعرفة النظرية والخبرة العملية، بما يضمن توفير تعليم عالي الجودة لجميع الطلبة بغض النظر عن خلفيات المعلمين الأكاديمية.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بني حمدان(2021) التي أشارت إلى أن المؤهل العلمي لا يُعتبر العامل الحاسم في تحديد مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.. كما دعمت نتائج هذه الدراسة ما أظهرته دراسة المطيري(2022)، التي أوضحت أن الأداء الوظيفي للمعلمين يعتمد بشكل أكبر على قدرتهم على استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة ومهارات التفاعل مع الطلاب.

على النقيض، اختلفت هذه النتائج عن نتائج دراسة صويتي وكشيك (2020)التي أشارت إلى أن المؤهل العلمي يُمكن أن يكون له تأثير إيجابي في مجالات محددة. وقد يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة بعض المدارس المشمولة في تلك الدراسة، التي تعتمد على تقنيات حديثة تتطلب تأهيلًا أكاديميًا متقدمًا لتحقيق نتائج تعليمية أكثر فعالية.

وبالإضافة إلى ذلك، تُظهر نتائج الدراسة الحالية تناقضًا مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2022) التي أظهرت أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأعلى يتمتعون بأداء وظيفي أفضل

في بعض مجالات التدريس مثل استخدام استراتيجيات التدريس المتطورة، وتحفيز الطلاب بطرق أكثر تنوعًا وفعالية.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة للدرجة الكلية (1.328) ومستوى الدلالة (0.266)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المحددة في الفرضية. بناءً على ذلك، تُقبل الفرضية الصفرية السابعة.

تشير هذه النتيجة إلى أن تقديرات المعلمين لأدائهم الوظيفي لم تتأثر بفترات سنوات الخدمة في التعليم. يمكن تفسير هذه النتيجة بعدة طرق، منها أنّ المعايير التي تحكم الأداء الوظيفي للمعلمين تعتمد بشكل كبير على نظام العمل المؤسسي وآليّاته وليس فقط على الخبرة العملية. يبدو أن النظام التعليمي يضمن تقديم فرص متساوية لجميع المعلمين لتطوير مهاراتهم المهنية من خلال التدريب المستمر، والمتابعة، والتقييم الدوري، ما يسهم في ايجاد مستوى متقاربًا من الأداء بين المعلمين بغض النظر عن خبراتهم العملية.

وتعزى النتيجة الى انه من المحتمل أن يكون للأداء الوظيفي بُعد آخر يتجاوز سنوات الخبرة، حيث يركّز على السّمات الشخصية للمعلم، مثل الالتزام، المبادرة، والمقدرة على التكيف مع متطلبات العمل، والتي قد لا تكون بالضرورة مرتبطة مباشرة بفترة العمل في التعليم. كما أن

البيئة التعليمية نفسها قد توفر موارد وأدوات تعزز من أداء المعلمين الجدد لتقليل الفجوة بينهم وبين المعلمين ذوي الخبرة الأطول.

تشير النتائج أيضًا إلى أن التوجه العام داخل المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الشمال داخل الخط الاخضر يتجه نحو تحقيق معايير أداء موحدة تلبي احتياجات التعليم بغض النظر عن سنوات الخبرة. وهذا يؤكد أهمية البرامج التدريبية والسياسات التي تسعى إلى رفع كفاءة جميع المعلمين بشكل متساوٍ، مع التركيز على تعزيز جودة التعليم بدلاً من الاعتماد على الخبرة كعامل رئيسي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بني حمدان (2021)، التي أكدت أن المعلمين من جميع مستويات الخبرة يمكنهم تنفيذ استراتيجيات تدريس فاعلة. كما أيّدت هذه النتائج دراسة المطيري (2022)، التي أوضحت أن الخبرة وحدها لا تضمن بالضرورة تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وأن قدرة المعلم على تحسين البيئة الصفية والتفاعل مع الطلبة تعتمد بدرجة أكبر على الممارسات التدريسية الفاعلة بدلاً من سنوات الخبرة.

من ناحية أخرى، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2022) التي أظهرت أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة كانوا قادرين على تحسين أدائهم بشكل ملحوظ في مجالات مثل إدارة الصف وتطبيق استراتيجيات تدريس متطورة.

كما اختلفت هذه النتائج مع دراسة أبو شمالة (2022) التي أظهرت أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة كانوا يتفوّقون في استخدام أساليب تدريس مبتكرة وداعمة للتّعلم الذاتي، وهو ما ساهم في تحسين أدائهم الوظيفي بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرات الأقل.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثامنة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغير التخصص".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثامنة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لأدائهم الوظيفي تُعزى لمتغيّر التّخصص. فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة للدرجة الكلية (0.280)، ومستوى الدلالة (0.780)، وهي أعلى بكثير من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية. بناءً على ذلك، تُقبل الفرضية الصفرية الثامنة.

تشير هذه النتيجة إلى أن نوع التّخصص، سواء كان في العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية، لا يُحدث فروقًا جوهرية في تقديرات المعلمين لأدائهم الوظيفي. يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة النظام التعليمي الذي يُوّلي أهمية كبرى لرفع كفاءة المعلمين بشكل عام، بغض النّظر عن تخصصاتهم الأكاديمية. إذ يركّز النّظام التعليمي على تطوير المهارات التدريسية، وتعزيز المقدرة على إدارة الصف، وتنمية مهارات التقييم والمتابعة لدى المعلمين في جميع التّخصصات بشكل متساوٍ.

ويرى الباحث انه من الممكن أن يكون للأداء الوظيفي بُعد مهني يتجاوز تأثير التخصص الأكاديمي، حيث يعتمد على السمات الفردية مثل الالتزام، والإبداع، والمقدرة على التكيف مع التحديات التعليمية المختلفة. هذه السمات تعكس رؤية شمولية للأداء، تضع جميع المعلمين على مسافة متقاربة من حيث الكفاءة والفاعلية بغض النظر عن خلفياتهم الأكاديمية.

وتؤكد النتائج ايضا أن البيئة التّعليمية توفر إطارًا يدعم التكامل والتعاون بين التخصصات المختلفة، مما يُعزّز من التّوجه نحو تحقيق معايير أداء موحدة تخدم أهداف التعليم العامة. هذا

الـنهج يضـمن أن جميـع المعلمـين، سـواء كـانوا متخصصـين فـي العلـوم الطبيعيـة أو العلـوم الإنسانية، يتمتعون بفرص متساوية لتقديم أداء وظيفي عالٍ.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني حمدان (2021)، التي أكدت على أنّ الأداء الوظيفي للمعلمين لا يتـأثر بطبيعـة التخصـص، بـل يـرتبط أكثـر بمـدى مقـدرة المعلمـين علـى اسـتخدام استراتيجيات تعليمية فاعلة تتناسب مع احتياجات الطلبة. كما اتفقت أيضًا مع دراسة صويتي وكشيك (2020) التـي أوضـحت أن التّخصـص الأكـاديمي للمعلمين لـم يكـن عـاملاً حاسمًا فـي تبـاين أدائهـم الـوظيفي، بـل تركـزت الفروقـات علـى مسـتوى التـدريب والخبـرة فـي التعامـل مـع التّحديات الصفية.

فـي المقابـل، اختلفت نتـائج هذه الدراسـة عمـا توصـلت إليـه دراسـة أبـو شـحاته(2022)، التـي أشـارت إلـى أن هنـاك فروقًـا بـين معلمـي العلـوم الطبيعيـة ومعلمـي العلـوم الإنسـانية فـي بعـض الجوانـب مثـل اسـتخدام التقنيـات الحديثـة فـي التعلـيم، حيـث كـان معلمـو العلـوم الطبيعيـة أكثـر استخدامًا لهذه التقنيات. كما اختلفت أيضًـا مـع نتـائج دراسة المذن (2021) التي أوضـحت أن تخصص المعلم يؤثر في طبيعة تخطيط الأنشطة التعليمية، حيث يميل معلمو العلوم الطبيعية إلـى التّركيـز علـى الجوانـب العمليـة والتطبيقيـة بينمـا يـولي معلمـو العلـوم الإنسـانية اهتمامًـا أكبـر بالجوانب الأخلاقية والقيمية.

سادساً: مناقشة نتائج السؤال السادس: هل تختلف تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربيـة فـي منطقـة الشـمال داخـل الخـط الأخضـر للعدالـة التنظيميـة فـي مدارسـهم بـاختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص)؟

تم تفسير نتيجة السؤال السادس من خلال تفسير نتيجة الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية التاسعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة أنّ تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم لم تتأثر بمتغيّر الجنس. بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.935) بمستوى دلالة (0.054)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$). بناءً على هذه النتيجة، تُقبل الفرضية الصفرية التاسعة.

تشير هذه النتائج إلى أن العدالة التنظيمية في المدارس تتم ممارستها بطريقة لا تتأثر بالفروق الجندرية، مما يعكس تبنّي هذه المؤسسات لسياسات وإجراءات تراعي الإنصاف والشفافية. يُفسر هذا التّوجه بوجود آليات عمل موحدة تضمن العدالة في توزيع الموارد، واتخاذ القرارات، والتفاعل مع العاملين، ما يعزّز من شعور جميع المعلمين بالمساواة داخل بيئة العمل. يبدو أن هذه السياسات انعكست بشكل إيجابي على تقديرات المعلمين والمعلمات للعدالة التّنظيمية، بحيث لم تكن هناك اختلافات جوهرية في تقييماتهم بناءً على جنسهم.

فضلا عن ذلك، يمكن تفسير النتائج من خلال التّوجه المؤسسي نحو بناء مناخ مدرسي متوازن، يُركز على تحقيق الإنصاف الشّامل كقيمة جوهريّة. هذا المناخ يساهم في تقليل التّحيّزات المحتملة بين الذكور والإناث، ويسهم في ايجاد بيئة عمل تعزز التّعاون والاندماج. كما أن أبعاد العدالة التّنظيمية – الإجرائية، والتوزيعية، والتفاعلية – تُمارس بشكل عادل ضمن إطار معايير محددة تُطبق على الجميع.

وعلى الرّغم من الفروقات البسيطة التّي ظهرت في بعض الأبعاد، إلا أنّها لم تكن كبيرة بما يكفي لتُحدث تأثيرًا إحصائيًا. يشير ذلك إلى أن العدالة التنظيمية تُعتبر ممارسة مؤسسية مستقلة

عن جنس العاملين، وهو ما يُسهم في تعزيز الرضا الوظيفي ورفع مستوى الأداء لدى جميع العاملين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليفات(2021) التي أشارت إلى أن العدالة التّنظيمية في المؤسسات التّعليمية لا تتأثر بجنس المعلمين، بل تتوقف على المعايير المهنية والتقييم الموضوعي للأداء. كما تتماشى أيضًا مع نتائج دراسة الشطيطي(2021) التي أكّدت أن المعاملات التفاعلية والتقييمات في المدارس كانت متساوية لجميع المعلمين، بغض النظر عن جنسهم.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة السبيعي(2022)التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة التنظيمية بناءً على الجنس. كما اختلفت أيضًا مع دراسة شريف (2022) التي أظهرت أن المعلمات يشعرن بعدم المساواة والانصاف بسبب التفاوت في الفرص والموارد المخصصة بين الجنسين.

مناقشة الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التّنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية العاشرة أنّ تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية لا تتأثر بمتغير المؤهل العلمي. فقد بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.033)، ومستوى الدلالة (0.974)، وهو أعلى من مستوى الدلالة المحدّد ($\alpha \leq 0.05$) بناء على هذه النتيجة تقبل الفرضية الصفرية العاشرة.

تشير هذه النتيجة إلى أن الممارسات الإداريّة في المدارس تعتمد على سياسات موحدة تُطبّق بشكل متساوٍ على جميع المعلمين بغض النّظر عن مستوياتهم التّعليمية. هذا التوجه

يعكس طبيعة الإدارة المدرسية التي قد تعتمد على توزيع الموارد، اتخاذ القرارات، وآليّات التفاعل بشكل عادل ومنصف للجميع. بالإضافة إلى ذلك، يمكن اعتبار الخبرة العملية في التدريس معيارًا مكمّلًا أو حتى أكثر أهمية من المؤهل العلمي في بعض الحالات، مما يفسر قلة الفروقات في الإدراك بين المعلمين على اختلاف مستوياتهم الأكاديميّة. انّ العدالة التنظيمية كقيمة مؤسسية تُعدّ من الجوانب التي تحرص المدارس على تعزيزها بين أفراد الطاقم التّعليمي، مما ينعكس إيجابًا على تقارب وجهات النظر لديهم. كما أن توزيع المهام والمسؤوليات في المدارس يعتمد غالبًا على الكفاءة والاحتياجات الفعلية دون النّظر إلى المؤهل العلمي، مما يسهم في تعزيز مبدأ المساواة بين المعلمين.

تتفق نتائج هذه الفرضيّة مع دراسة الشديفات (2022) التي بيّنت أن العدالة التنظيمية تُمارس بشكل متساوٍ بين العاملين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، مما يعزز الشعور بالمساواة في بيئة العمل. كما تتفق دراسة قزامل وحجازي (2021) التي أشارت إلى أن المؤسسات التعليمية تعتمد ممارسات تهدف إلى ضمان الإنصاف لجميع العاملين دون تأثير واضح للمؤهل العلمي.

وتختلف نتائج هذه الفرضية مع دراسة عبد العال (2023) التي أوضحت أن المؤهل العلمي له تأثير على تصورات العاملين للعدالة التنظيمية، حيث شعر المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا بتمييز إيجابي لصالحهم. كما وتختلف النتائج في هذه الدراسة مع دراسة الوعلاني والشمري (2022) التي أكدت وجود فروق واضحة في تقديرات العدالة التّنظيمية لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العلميّة الأعلى، مما يشير إلى تأثير المؤهل العلمي في بعض القرارات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية.

مناقشة الفرضية الصفرية الحادية عشرة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ".

أظهرت نتائج اختبار الفرضيّة الصفرية الحادية عشرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة. حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين مجموعات سنوات الخبرة كانت دالة إحصائيًا بمستوى الدلالة (0.021)، وهو أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحدد في الفرضية، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة من 1 إلى أقل من 5 سنوات.

هذه النتيجة تشير إلى أنّ المعلمين الأقل خبرة يشعرون بتقدير أكبر للعدالة التنظيمية بشكل عام، وهو ما يعكس إدراكًا مختلفًا للعدالة بناءً على سنوات الخبرة. قد يكون المعلمون الجدد يتوقعون أن البيئة المدرسية تتسم بمستوى عالٍ من العدالة في توزيع المهام والموارد والفرص، وهو ما يدعم تصوراتهم الإيجابية. بينما المعلمون ذوو الخبرة الأكبر يكونوا قد اكتسبوا معرفة أوسع بالتّحديات التي قد تطرأ في العملية التّعليمية والإداريّة، الامر الذي يجعلهم أكثر مقدرة على تقييم الممارسات التنظيمية بواقعية. ولعل هذا الوعي بالتّحديات المحتملة قد يؤثر سلبًا على تقديراتهم للعدالة التنظيمية، وهو ما يفسر تراجع تصوراتهم حول العدالة بشكل عام مقارنة بالمعلمين الجدد.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو شمالة (2022) التي أشارت إلى أن المعلمين الجدد يشعرون بمستوى أعلى من العدالة التنظيمية نتيجةً لدعم الإدارات المدرسية لهم، واهتمام المديرين بتوفير فرص تدريبية ودورات تعليمية تهدف إلى تعزيز شعورهم بالانتماء والعدالة. كما

تتفق مع دراسة السبيعي (2022) التي بينت أن المديرين يخصصون جهودًا إضافية لدعم المعلمين الجدد، مما يجعلهم أكثر إيجابية تجاه العدالة التنظيمية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

في المقابل، نلاحظ انّ نتائج هذه الدراسة اختلفت مع دراسة قزامل وحجازي (2021) التي أكّدت أن العدالة التّنظيمية تُطبق بشكل متساوٍ بين جميع المعلمين، بغض النظر عن سنوات الخبرة. كما أن نتائج هذه الدراسة تختلف ونتائج الشديفات (2022) التي أظهرت أنّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يشعرون بمستويات أعلى من العدالة التنظيمية بسبب قدرتهم على التكيف مع السياسات الإداريّة وخبرتهم في التعامل مع مختلف مواقف العمل.

مناقشة الفرضية الصفرية الثانية عشرة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية في مدارسهم تُعزى لمتغير التخصص".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشرة أن قيمة "ت" للدرجة الكلية كانت (0.479)، بينما كان مستوى الدلالة (0.632). وهذا يشير بوضوح إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية بناءً على التخصص، بناءً على هذا، تم قبول الفرضية الصفرية الثانية عشرة.

من خلال هذه النتيجة، يمكننا أن نستنتج أن تخصص المعلمين (سواء كانوا في العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية) لا يؤثر بشكل ملحوظ على تصوراتهم للعدالة التّنظيمية داخل مدارسهم. بشكل عام، يتوقع أن تؤثر عوامل عدة على تصوّرات المعلمين للعدالة التّنظيمية، مثل الإجراءات الإداريّة، العلاقات بين المعلمين والإدارة، والبيئة المدرسية، ولكن هذه النتائج تشير إلى أن التخصص الأكاديمي ليس أحد هذه العوامل المؤثرة بشكل كبير. وهذا يعني أن المعلمين

في مختلف التخصصات قد يقيّمون العدالة التنظيمية بنفس الطريقة تقريبًا، بغض النظر عن مجال تخصصهم الأكاديمي.

وقد تفسر هذه النتيجة بأنه ربما تكون التّصورات الشخصية للعدالة التّنظيمية لدى المعلمين أكثر ارتباطًا بعوامل أخرى مثل سنوات الخبرة، أو مستوى التواصل مع الإدارة، أو حتى بيئة العمل المدرسية، والتي قد تتجاوز حدود التخصص الأكاديمي. وقد يكون لدى المعلمين الأقل خبرة رؤى معينة عن العدالة التّنظيمية تختلف عن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر، أو قد يؤثر الضغط الوظيفي أو نوع التحديات التي يواجهها المعلمون في مختلف التّخصصات على إدراكهم للعدالة في المدرسة.

فضلا عن ذلك، يمكن أن تكون هناك عوامل أخرى غير مرتبطة بالتخصص تلعب دورًا في تشكيل هذه التّصورات، مثل مستوى الدعم الإداري، والشعور بالانتماء داخل المدرسة، أو حتى الثقافة المدرسية العامة التي تروج لمفاهيم العدالة والمساواة بين المعلمين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشطيطي(2021)، التي أظهرت أن العدالة التنظيمية في المؤسسات التعليمية تعتمد على التوجهات الديمقراطية والإدارية التي تعزز المساواة بين جميع المعلمين، بغض النظر عن التخصصات التي ينتمون إليها. كما أكدت دراسة الزهراني (2022) على أن العدالة التنظيمية ترتبط بتطبيق سياسات موحدة وموضوعية في التعامل مع جميع المعلمين، مما يسهم في ايجاد بيئة عمل متوازنة ومؤسسة على المساواة.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليفات (2021)، التي أشارت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في شعور معلمي العلوم الطبيعية بمعايير العدالة التنظيمية مقارنةً بمعلمي العلوم الإنسانية. كما اختلفت مع نتائج دراسة المذن (2021) التي بّينت أن

هناك تركيزًا أكبر من المديرين على دعم معلمي العلوم الطبيعية، مما قد يؤدي إلى شعور معلمي العلوم الإنسانية بالتفاوت في المعاملة.

سابعاً: مناقشة نتيجة السؤال السابع: "هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم للعدالة التنظيمية في هذه المدارس ومستوى أداءهم الوظيفي؟"

تم مناقشة السؤال السابع من خلال الفرضيتين الصفريتين التاليتين المنبثقتين عنه:

مناقشة الفرضية الثالثة عشرة: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم للعدالة التنظيمية في هذه المدارس".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة عشرة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم لواقع العدالة التنظيمية في هذه المدارس. بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين للدرجة الكلية (0.838) مما يشير إلى علاقة طردية وقوية بين القيادة الريادية والعدالة التنظيمية.

هذه النتيجة تؤكد أن هناك ارتباطاً قوياً بين إدراك المعلمين لمدى تطبيق القيادة الريادية من قبل مديريهم ومستوى شعورهم بالعدالة التنظيمية داخل مدارسهم. كما يشير هذا إلى أن المديرين الذين يتمتعون بخصائص القيادة الرياديّة، مثل وضوح الرؤية الاستراتيجية، والمبادرة، والإبداع، واتخاذ المخاطرة المحسوبة، يساهمون بشكل ملحوظ في تعزيز الشعور بالعدالة التّنظيمية لدى المعلمين. وتعزز هذه النتيجة أهمية القيادة الرياديّة كعامل رئيسي في تحقيق بيئة تنظيمية تسودها العدالة والإنصاف.

لقد أظهرت أيضاً جميع المجالات الفرعية للقيادة الرياديّة ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً مع مجالات العدالة التنظيمية حيث كان معامل الارتباط بين مجال "الرؤية الاستراتيجية" والدرجة الكلية للعدالة التنظيمية (0.784)، بينما كان معامل الارتباط بين مجال "المبادرة" والدرجة الكلية (0.798)، وبين مجال "الإبداع" والدرجة الكلية (0.797)، وأخيراً بين مجال "المخاطرة المحسوبة" والدرجة الكلية (0.788). هذه القيم تدل على أن جميع أبعاد القيادة الرياديّة ترتبط بشكل وثيق بتصورات العدالة التنظيمية، مما يعكس التفاعل الإيجابي بين هذه الأبعاد.

تشير النتائج أيضاً إلى أن العلاقة بين القيادة الرياديّة والعدالة التّنظيمية ليست فقط علاقة موجودة، بل هي علاقة قوية وشاملة. يعكس ذلك أن المديرين الذين يعتمدون أساليب القيادة الرياديّة ينجحون في تعزيز شعور المعلمين بالعدالة، سواء في توزيع المهام، أو الإجراءات الإدارية، أو التفاعلات اليومية داخل المدرسة، وهذا قد يكون نتيجة نابعة من كون القيادة الرياديّة تركز على تعزيز الابتكار، ودعم العاملين، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة، مما يولد شعوراً بالإنصاف والثّقة في الإدارة.

تؤكد هذه النّتائج ايضا أهميّة تنمية المهارات الرياديّة لدى مديري المدارس باعتبارها وسيلة فاعلة لتعزيز العدالة التّنظيمية. إن المدير الذي يتمتع برؤية استراتيجية واضحة ويأخذ المبادرة ويعتمد على الإبداع والمخاطرة المحسوبة، يمكنه ايجاد بيئة عمل تعزز من انتماء المعلمين وثقتهم في الإدارة، مما ينعكس إيجابياً على الأداء الوظيفي بشكل عام.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خليفات(2021)، التي أكدت على أن القيادة الرياديّة تسهم في تعزيز العدالة التنظيمية من خلال تطبيق مبادئ القيادة التشاركية والشفافية، مما يحسن العلاقة بين المعلمين والإدارة. كما أيدت دراسة أبو شمالة(2022) هذه النتيجة، حيث بينت أن القيادة

الريادية تعتمد على ممارسات عادلة في اتخاذ القرارات، مما يعزز من شعور المعلمين بالعدالة التّنظيمية ويزيد من التزامهم تجاه المدرسة.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشطيطي(2021)، التي أظهرت أن العلاقة بين القيادة الريادية والعدالة التّنظيمية قد تتأثر بعوامل خارجية مثل الظروف الاجتماعية والاقتصادية، مما قد يحد من فاعلية القيادة الريادية في تعزيز العدالة التّنظيمية. كما اختلفت مع دراسة السبيعي(2022) ، التي بيّنت أن العدالة التّنظيمية قد تتحقق بغض النظر عن أسلوب القيادة، إذا تم تطبيق سياسات وإجراءات ثابتة وواضحة تضمن العدالة لجميع المعلمين.

تفسير الفرضية الصفرية الرابعة عشرة:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية وتقديراتهم لمستوى أداءهم الوظيفي".

أظهرت نتائج فحص الفرضية الصفرية الرابعة عشرة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لواقع القيادة الريادية لدى مديريهم وتقديراتهم لمستوى أدائهم الوظيفي. بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين للدرجة الكلية (0.542)، هذه النتيجة تشير إلى وجود علاقة طردية ومتوسطة القوة بين القيادة الريادية والأداء الوظيفي.

تشير هذه النتائج إلى أن القيادة الريادية التي يمارسها المديرون، والتي تتجلى من خلال خصائص مثل الرؤية الاستراتيجية، والمبادرة، والإبداع، والمخاطرة المحسوبة، تسهم بشكل مباشر في تحسين مستوى أداء المعلمين الوظيفي. فمجال "الرؤية الاستراتيجية"، حقق معامل ارتباط بقيمة (0.516) مع الأداء الوظيفي للدرجة الكلية، مما يعكس أهمية وضوح الأهداف والخطط

المستقبلية التي يضعها المديرون في تحفيز المعلمين وتحقيق بيئة عمل تدعم الأداء الفاعل. أما مجال "المبادرة"، فقد سجل ارتباطاً بمقدار (0.505)، مما يبرز دور المديرين في تشجيع الابتكار واتخاذ الخطوات الجريئة لتعزيز العمل التربوي.

وفيما يتعلق بمجال الإبداع، فقد حقق معامل ارتباط بقيمة (0.510) مع الأداء الوظيفي للدرجة الكلية، مما يدل على تأثير الإبداع في القيادة على تحسين ممارسات المعلمين اليومية، سواء في التخطيط الصفي أو الإدارة الصفية أو المتابعة والتقييم. وبالمثل، سجل مجال "المخاطرة المحسوبة" ارتباطاً بقيمة (0.518)، مما يشير إلى أهمية اتخاذ قرارات مدروسة ومخاطرة محسوبة في تعزيز أداء المعلمين وتحقيق أهدافهم الوظيفية.

عند النظر إلى المجالات الفرعية للأداء الوظيفي، أظهرت القيادة الريادية ارتباطات دالة إحصائياً ومتوسطة القوة مع مجالات التخطيط الصفي والإدارة الصفية والمتابعة والتقييم، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.383) و(0.561). هذه النتائج تعكس حقيقة أن المديرين الذين يمارسون القيادة الريادية يؤثرون بشكل إيجابي على جميع جوانب الأداء الوظيفي للمعلمين، بدءاً من إعداد الخطط الدراسية وإدارة الصفوف بفاعلية، وصولاً إلى المتابعة الدقيقة لأداء الطلبة وتقييمهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خليفات (2021) التي أكدت على أن القيادة الرياديّة تسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين من خلال تحفيزهم ودعمهم المستمر. كما تدعم دراسة أبو شحاته (2022) هذه النتيجة، حيث بيّنت أن القيادة الرياديّة ترفع من مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية وتقديم حوافز مستمرة لهم، مما يزيد من شعور المعلمين بالمسؤولية والالتزام تجاه العمل المدرسي.

وفي المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2022) التي أوضحت أن العلاقة بين القيادة الريادية والأداء الوظيفي قد تكون ضعيفة في بعض الحالات، خاصة عندما تكون الموارد محدودة أو عند غياب الدعم الكافي من الإدارة العليا. واختلفت مع دراسة السبيعي(2022)، التي بيّنت أن تحسين الأداء الوظيفي قد يتأثر بشكل أكبر بالعوامل الذاتية للمعلمين، مثل الخبرة الشخصيّة والالتزام المهني، حيث قد تحقق بعض المدارس تحسينًا في الأداء بفضل المعلمين أنفسهم، بغض النّظر عن أسلوب القيادة الرياديّة المتبّع.

2.5 مناقشة النتائج النوعية (نتائج أسئلة المقابلة):

مناقشة نتائج السؤال الثامن: سؤال المقابلة الرئيس: كيف يمكن تطوير كل من الأداء الوظيفي للمعلمين والعدالة التنظيمية في المدرسة في ظل مفهوم القيادة الريادية؟

تمت مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الثامن من خلال مناقشة الأسئلة الفرعية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج سؤال المقابلة الأول: كيف تلهم وتحفز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتحقيق أهدافها؟

أظهرت نتائج المقابلات مع مديري المدارس الثانوية أن أسلوب إشراك المعلمين في بناء الرؤية الاستراتيجية للمدرسة يعد من أبرز الأساليب التي تسهم في تحفيزهم على تبنّي الرؤية وتحقيق أهدافها. حيث أفاد (83%) من عيّنة الدراسة بأن إشراك المعلمين في صياغة الرؤية يعزز من التزامهم ومسؤوليتهم تجاه الأهداف المشتركة. هذه النتيجة تتوافق مع النتائج الكمية التي أظهرت أن "الرؤية الاستراتيجية" حظيت بأعلى متوسط حسابي (3.92)، مما يشير إلى اهتمام مديري المدارس بتحديد وتنفيذ رؤية شاملة وواضحة.

يعزو الباحث هذه العلاقة إلى أن إشراك المعلمين في بناء الرؤية الاستراتيجية يوفر لهم مساحة للتعبير عن آرائهم، مما يعزز الالتزام الجماعي، وهو ما تؤكده دراسة خليفات(2021) التي أشارت إلى أهميّة القيادة التّشاركية في دعم الالتزام المؤسسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يشعرون بأنهم جزء من عملية التخطيط ولا يقتصر دورهم على التنفيذ فقط، مما يعزز لديهم الشعور بالمسؤولية والالتزام. ويرى الباحث ايضا أن إشراك المعلمين في الرؤية الاستراتيجية يعزز من ارتباطهم بالمدرسة وأهدافها، ويحفزهم للعمل بروح الفريق لتحقيق النجاح المؤسسي. وربما تعود هذه النتيجة إلى استراتيجيات القيادة التي تعتمد على الشراكة والشفافية في اتخاذ القرارات، وهي ما أكدت عليه دراسة المذن (2021) التي أظهرت أنّ الشّراكة بين المعلمين والإدارة تعزّز الانتماء والالتزام بالخطط المدرسيّة.

أما بالنسبة لإشراك أولياء الأمور في بناء الرؤية المدرسية، فقد أشار(42%) من عيّنة الدراسة إلى أن هذا الإجراء يسهم في تعزيز الالتزام المجتمعي وتوحيد الجهود لتحقيق أهداف المدرسة. يشير الباحث إلى أن إشراك أولياء الأمور يعزز من فاعليّة الرؤية المدرسية ويسهم في ايجاد بيئة داعمة في المجتمع المحلي تساعد في تنفيذ الأهداف بشكل أكثر فاعليّة. ومن المحتمل أن تعود هذه النّتيجة إلى التّفاعل المستمر بين المدرسة والمجتمع، وهو ما أشار إليه الزهراني (2022) في دراسته التي بيّنت أنّ التّواصل الفاعل مع أولياء الأمور يعزز من التزامهم ويسهم في دعم استراتيجية المدرسة.

فيما يتعلق بأسلوب القيادة، أظهرت النتائج أن(67%) من عيّنة الدراسة يعتمدون على أسلوب القيادة الديمقراطيّة في تحفيز المعلمين. ترتبط هذه النتيجة مع المجال الثاني "المبادرة" في النتائج الكمية، الذي جاء بمتوسط (3.84)، إذ يعكس قدرة المديرين على تبني خطوات استباقية تتطلب بيئة عمل ديمقراطية تعزز الابتكار والتفاعل. يرى الباحث أن القيادة الديمقراطية لا تسهم

فقط في إشراك المعلمين، بل تدفعهم إلى تجاوز الأدوار التقليدية نحو أدوار قيادية تفاعلية، مما يدعم التحسين المستمر للأداء المؤسسي.

يرى الباحث أن القيادة الديمقراطيّة التي تعتمد على إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية تعمل على بناء بيئة تشجع المعلمين على الإبداع والمساهمة الفاعلة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قدرة هذا الأسلوب في تعزيز الشعور بالمسؤولية والانتماء، مما يحفز المعلمين على تقديم أفضل ما لديهم.

هذه النتيجة تتفق مع ما أكده الشطيطي(2021) في دراسته حول تأثير القيادة الديمقراطية في تعزيز الدافعية لدى المعلمين. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أهمية الشفافية والتواصل المفتوح بين القيادة والمعلمين، حيث أكد (58%) من عينة الدراسة على أن التواصل الواضح يعزز من البيئة المدرسية ويزيد من التزام المعلمين بالرؤية المدرسية.

على صعيد التّحفيز والدّعم، أشارت النتائج إلى أن التقدير والثناء يمثلان أحد العوامل الهامة في تحفيز المعلمين، حيث أشار (75%) من عينة الدراسة إلى أن الإشادة بالإنجازات والتقدير يعزز من دافعية المعلمين للعمل. تتسق هذه النتيجة مع الأداء المرتفع للمجال الثالث "المخاطرة المحسوبة" بمتوسط (3.79) في النتائج الكمية، إذ يعكس رغبة المديرين في تبني سياسات تقديرية تدعم المخاطرة المحسوبة وتشجع المعلمين على الإبداع. يرى الباحث أن التقدير يمثل عنصرًا أساسيًا في بناء ثقافة ريادية داخل المدرسة، حيث يعزز الثّقة بين المعلمين والإدارة، مما ينعكس إيجابيًا على تبني المبادرات وتحقيق الأهداف.

ويعزو الباحث هذه النّتيجة إلى ثقافة التقدير التي تزرعها القيادة الرياديّة في المدرسة، مما يؤدي إلى تحفيز المعلمين ورفع روحهم المعنوية. وتتوافق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل

إليها مبارز وأبو شحاته (2022) حيث أكدا على أن التقدير يساعد في تعزيز الالتزام المهني والإنتاجية لدى المعلمين.

أما بالنسبة للدعم المادي والمعنوي، فقد أشار (50%) من عيّنة الدراسة إلى أهمية توفير الدعم المستمر للمعلمين لتحقيق الرؤية المدرسية. هذه النتيجة تتماشى مع المجال الرابع "الإبداع"، الذي جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.78) في النتائج الكمية. يرى الباحث أن هذا التّراجع يعكس تحديات تواجهها المدارس، مثل نقص الموارد والقيود المؤسسيّة التي تحد من قدرة المديرين على تقديم دعم كامل للمبادرات الإبداعية. ويُرجح أن الاهتمام الأكبر يُوجه نحو تحقيق الرؤية المدرسيّة والمبادرات على حساب الإبداع، مما يستدعي إعادة النظر في آليات توزيع الموارد لتعزيز الابتكار.

ويرى الباحث أنّ الدّعم المادي والمعنوي يعتبر عاملاً مهمًا لتيسير تطبيق الرؤية المدرسية وتحقيق الأهداف، ويعزز من قدرة المعلمين على الوفاء بمتطلبات العمل المدرسي. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاهتمام بتوفير بيئة داعمة تساعد المعلمين على أداء واجباتهم بشكل أفضل، وهو ما أكده الغامدي والسبيعي (2022) في دراستهم التي أشارت إلى أن الدعم المادي والمعنوي يرفع من كفاءة المعلمين ويعزز من شعورهم بالانتماء والتفاني في العمل.

فيما يتعلق بالتّخطيط والتّنفيذ، أظهرت النتائج أن(67%) من عيّنة الدراسة يعتمدون على الاجتماعات الدورية كوسيلة لمتابعة تقدم العمل ومناقشة العقبات والحلول. تتوافق هذه النتيجة مع التركيز على "الرؤية الاستراتيجية" في النتائج الكمية، التي أظهرت اهتمام المديرين بآليات المتابعة والتقييم لتحقيق أهدافهم.

يرى الباحث أن الاجتماعات الدوريّة تتيح الفرصة لتقييم تقدم العمل وضمان توافق الجهود مع الأهداف المحددة. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية المتابعة المستمرة في تحقيق الأهداف

وضـمان تنفيـذ الرؤيــة المدرسـية بنجـاح. وتتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة شـريف وإسـماعيل ومحمـد(2022) التـي أكّدت علـى أهميـة الاجتماعـات الدوريـة فـي تعزيـز التّنسيق بـين مختلـف الأطراف المعنية بتحقيق الأهداف.

وأخيرًا، أشار(50%) من عيّنة الدراسة إلى أن التّقييم المستمر يعد من العناصر الأساسية لتحسين الأداء وضمان تحقيق الرؤية المدرسية. يرى الباحث أن التقييم المستمر يساعد في رصد التحديات ومعالجة المشكلات بشكل سريع، مما يعزز من قدرة المدرسة على التكيف مع التغيرات وتحقيـق أهـدافها بنجـاح. هـذه النتيجـة تتماشـى مـع نتـائج دراسـة عـوض ومهـدي وعبـد الرحمن(2022) التـي أظهرت أنّ التّقييم المستمر يعد أداة حيوية لتحسين الأداء وضمان سير العمل نحو الأهداف المقررة.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة الثاني: كيف تشجع ثقافة الإبداع لدى المعلمين والطلبة لتجويد التعليم في ظل المخاطر المحيطة؟

من خلال نتائج سؤال المقابلة الثاني الواردة في الجدول(38)، نلاحظ تركيز مديري المدارس الثانوية على تطوير بيئة داعمة للإبداع كأداة أساسيّة لتحفيز المعلمين والطلاب في ظل التّحديات المحيطـة بالبيئـة المدرسية. وقد أظهرت النتـائج أن(67%) من عيّنـة الدراسـة أشـاروا إلـى أهميـة راحة المعلم النفسية في تحفيزه على التفكير الإبداعي وتطوير أساليب تدريس مبتكرة. يرتبط هذا بنتائج الاستبانة التي أشارت إلى أن الدعم النفسي يمثل أحد العوامل التي تسهم في تحسين أداء المعلمين، وهو ما قد يفسر التّباين النّسبي في مستوى الإبداع نتيجة اختلاف البيئات النفسية التي يعمل فيها المعلمون.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ بيئة العمل المريحة تقلل من الضّغوط النّفسية التي قد تواجـه المعلمـين، ممـا يتـيح لهـم التفـرغ لابتكـار طـرق تعليميـة جديـدة تلائـم احتياجـات الطلبـة

المتنوعة. ويرى الباحث أن الراحة النفسية تعد من العوامل الأساسية التي تساهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ومن خلال هذه النتيجة، تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة خليفات(2021) التي أكّدت على دور الراحة النفسية في تحسين جودة التعليم، حيث تشير إلى أن المعلمين الذين يتمتعون ببيئة عمل خالية من التوترات يميلون إلى تحسين استراتيجياتهم التّعليمية.

كما أشار(58%) من عينة الدراسة إلى أهمية التطوير المهني المستمر من خلال الدورات التدريبية التي تركز على الابتكار. في المقابل، النتائج الكمية قد تعكس تحديًا في توفير برامج تدريب مستدامة وموجهة نحو الابتكار، مما أدى إلى انخفاض نسبي في متوسط الإبداع. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يشاركون في برامج تطوير مهني موجهة نحو الإبداع يكتسبون مهارات جديدة تساعدهم على تبني أساليب تدريس أكثر فاعلية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إيمان القيادة الريادّية بضرورة تدريب المعلمين على استخدام أدوات وتقنيّات جديدة تدعم الإبداع في العملية التعليمية. ويرى الباحث أن التطوير المهني المستمر يسهم في تحفيز المعلمين على تقديم تعليم مبتكر يتماشى مع متطلبات العصر. هذا ينسجم مع نتائج دراسة المذن(2021) التي أكدت على أن التدريب المستمر يسهم في تعزيز كفاءة المعلمين وقدرتهم على مواجهة تحديّات التّعليم في بيئات تعليمية متغيرة.

من ناحية أخرى، أظهرت النتائج أن(75%) من عيّنة الدراسة أكدت على أهمية تنظيم مسابقات وورش عمل لتعزيز التّفكير الإبداعي لدى الطلبة. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مثل هذه الأنشطة توفر للطلبة منصة للتعبير عن أفكارهم وتجسيد إبداعاتهم بطريقة عملية، مما يسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية. ويرى الباحث أن هذه الأنشطة تسهم في ايجاد بيئة تعليمية محفّزة، حيث يشجع الطلبة على التّفكير النّقدي والاستقلالية. ومن خلال هذه النتائج، يربط الباحث ما تم

ذكره بالدراسة التي أجراها الشطيطي(2021)، والتي شددت على دور الأنشطة اللامنهجيّة في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مما يسهم في تحسين جودة التعليم بشكل عام.

كما أشار (67%) من عيّنة الدراسة إلى أهمية الدعم النفسي للطلبة كوسيلة لتعزيز الإبداع لديهم. ويشير الباحث إلى أن الدعم النفسي يُعتبر من العوامل المحورية التي تساعد الطلبة على تجاوز التحديات التي قد تعيق إبداعهم. ومن خلال هذه النتيجة، يؤكد الباحث على ضرورة توفير بيئة نفسية آمنة تساعد الطلبة على الابتكار دون القلق من الفشل. هذا ينسجم مع نتائج دراسة الزهراني(2022) التي أوضحت أن الاهتمام بالجوانب النفسية للطلبة له تأثير إيجابي على تحفيزهم على الإبداع والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية.

أظهرت النتائج أيضًا أن(83%) من عينة الدراسة أكّدت على أهمية العمل الجماعي بين المعلمين والطلبة، حيث يعتبرون أن التعاون يسهم في ايجاد بيئة تعليمية متكاملة تحفز الإبداع. النتائج الكمية تعكس وجود تحديات في تحقيق هذه الممارسات على مستوى واسع، ما قد يفسر ترتيب مجال الإبداع في المرتبة الأخيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العمل الجماعي يتيح للمعلمين والطلبة تبادل الأفكار والخبرات، مما يعزز من مقدرة الجميع على التفاعل بشكل إيجابي مع التحديات التي تواجههم. ويرى الباحث أن تعزيز ثقافة العمل الجماعي يُعتبر من العناصر الأساسية لنجاح المدرسة في تحقيق رؤيتها الاستراتيجية. هذا يتوافق مع ما أشار إليه مبارز وأبو شحاته(2022) حول أهمية التّعاون بين أعضاء الهيئة التّدريسية والطّلبة في تحفيز التفكير الإبداعي.

وبالنسبة لاهتمام(50%) من عينة الدراسة بالشراكات المجتمعية، يشير الباحث إلى أن إشراك المجتمع المحلي في المشاريع التطوعية يعزز من الروابط بين المدرسة والمجتمع، مما يسهم في دعم بيئة تعليمية مبتكرة. في النتائج الكمية، يُمكن اعتبار هذه الشراكات كعامل داعم للإبداع،

حيث أنّ البيئة المجتمعية التي تتعاون مع المدرسة قد تسهم في تقديم موارد وأفكار جديدة تسهم في تحسين الابتكار.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مشاركة أولياء الامور في الأنشطة المدرسية تسهم في تعزيز القيم الإبداعية داخل المجتمع، مما يعكس الاهتمام المشترك بتطوير العملية التعليمية. وربما تعود النتيجة إلى أهمية تكامل دور المدرسة مع المجتمع المحلي كما أشار الغامدي والسبيعي(2022) في دراستهم حول دور المجتمع في تحسين أداء المدارس.

تُظهر هذه النتائج بشكل عام أن القيادة الريادية الناجحة تحتاج إلى توفير بيئة داعمة للإبداع تتضمن تقديم الدعم النفسي والمادي للمعلمين والطلبة، فضلا عن تعزيز ثقافة العمل الجماعي والشراكات المجتمعية. من خلال هذه الممارسات، يمكن للمدارس تحسين جودة التعليم في ظل التحديات المحيطة بالبيئة المدرسية، وهذا يتماشى مع ما ذكره شريف وإسماعيل ومحمد(2022) في دراستهم حول أهمية دور القيادة الريادية في تعزيز الإبداع في التعليم.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة الثالث: ما المعايير التي تقيم بحسبها أداء المعلمين والعاملين في المدرسة ضمن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة؟

يتبيّن من نتائج سؤال المقابلة الثالث الذي تناول المعايير التي يتم من خلالها تقييم أداء المعلمين والعاملين في المدارس ضمن الرؤية الاستراتيجيّة أن التّقييم المهني يتصدر أولويّات مديري المدارس. يشير الباحث إلى أن(67%) من عيّنة الدراسة أكدوا على أهمية كفاءة المعلم في مادته التّخصصية، وهو ما يعكس الوعي الكبير لدى المديرين بأهمية التحصيل العلمي والمعرفي للمعلم وتأثيره المباشر على جودة التعليم. هذه النتيجة تتطابق مع الفقرة الفردية "أتابع كل جديد في مجال تخصصي"، التي حصلت على متوسط (4.34)، مما يعكس حرص المعلمين على تطوير أنفسهم أكاديميًا ومواكبة أحدث الأساليب في مجالهم.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمًا يمتلك مهارات متقدمة في تخصصه يمكنه تقديم تعليم مبتكر وأكثر فاعلية، مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية بشكل أفضل. ويرى الباحث أن هذه المعايير لا تقتصر فقط على المقدرة الأكاديمية، بل تشمل أيضًا مهارات التدريس التي تتيح للمعلم استخدام أساليب مبتكرة تلبي احتياجات الطلبة المختلفة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة خليفات(2021) التي أكّدت على أهمية المهارات التخصصية في تحديد جودة التعليم.

أما بالنسبة للمعايير التربوية، فقد حصل الأداء السلوكي للمعلم على نسبة(75%) من الاستجابات، مما يدل على أن العلاقة بين المعلم وزملائه وطلبته وأولياء الأمور تعتبر حجر الزاوية في التقييم. هذه النتيجة تجد صدى في الفقرة "أُعامل جميع الطلبة باحترام"، التي حصلت على أعلى متوسط (4.59) ضمن الإدارة الصفية، مما يبرز التزام المعلمين بالقيم الأخلاقية والسلوكية التي تعزز بيئة تعليمية صحية.

يشير الباحث إلى أن هذا التركيز على الأداء السلوكي للمعلم قد يعكس تزايد الوعي بأهمية ايجاد بيئة مدرسية صحية تسهم في تطوير الأداء الأكاديمي والمعنوي للطلبة. وربما تعود النتيجة إلى الاهتمام المتزايد بالعلاقات المهنية والاجتماعية التي تؤثر بشكل مباشر على المناخ المدرسي العام وتحفز الأداء التربوي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتماشى مع دراسة المذن(2021) التي أبرزت دور العلاقات الإنسانية في تحقيق بيئة تعليمية فاعلة، إذ أن تحسين هذه العلاقات يسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة، مما ينعكس إيجابيًا على التعليم.

فيما يتعلق بالمعايير التّنظيمية، أشار(58%) من عينة الدراسة إلى أن الالتزام والانضباط من أهم المعايير التي يتم التقييم على أساسها. فقد تمثل هذا في الفقرة "ألتزم بجداول الحصص وبالواجبات المدرسية" التي سجلت متوسطًا مرتفعًا، مما يعكس الجدية في أداء المهام اليومية. هذا الالتزام يعزز إدارة الصفوف ويحقق فاعلية البرامج الدراسية، وهو ما أكدته النتائج النوعية. يعزو

الباحث هذه النتيجة إلى أن الانضباط في المدرسة، سواء من ناحية الحضور أو الالتزام بالمواعيد، يعد مؤشرًا رئيسيًا على جدية المعلمين في أداء مهامهم. ويرى الباحث أن التزام المعلمين بالمواعيد واتباع السياسات المدرسية يمكن أن يسهم في تحسين إدارة الصفوف التعليمية وزيادة فاعلية البرامج الدراسية. تشير هذه النتيجة أيضًا إلى توافق مع ما ذكره الزهراني (2022) الذي أكد على أن الالتزام والانضباط يعكسان مستوى احترافية المعلمين في البيئة التعليمية.

من ناحية المعايير الاجتماعية، كانت أهمية التعاون والعمل الجماعي بارزة حيث أشار (67%) من عينة الدراسة إلى أن الشراكة والتعاون في العمل تعد من أبرز العوامل التي تسهم في تحسين الأداء المدرسي. أظهرت النتائج الكمية توافقًا في الفقرة "أُشارك زملائي في تخطيط الأنشطة الصفية" بمتوسط عالٍ، مما يعكس تعزيز بيئة تعاونية بين المعلمين تسهم في تبادل الخبرات وتحسين الأداء التربوي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن بيئة العمل الجماعي تساعد في تعزيز التواصل بين المعلمين وتبادل الخبرات، مما ينعكس إيجابيًا على العملية التعليمية. وربما تعود النتيجة إلى التحولات الحالية في المدارس التي تشجع على تعزيز العمل الجماعي بين المعلمين والطلبة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتماشى مع ما أشار إليه مبارز وأبو شحاته (2022) في دراستهما حول أهمية التعاون بين المعلمين كوسيلة لرفع جودة التعليم وتحقيق أهداف المدرسة.

أما عن تفاعل الطلبة كمؤشر من مؤشرات نجاح المعلم، فقد أشار (42%) من عينة الدراسة إلى أهميته. وقد تجسد ذلك في الفقرة الفردية "أُخطط لمعالجة الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطلبة"، التي حصلت على متوسط (4.19). هذا التركيز يعكس التزام المعلمين بتحليل نقاط ضعف الطلبة وتصميم خطط تعليمية موجهة لتحسين أدائهم الأكاديمي.

يشير الباحث إلى أن هذه النتيجة قد تعكس مدى مقدرة المعلم على تحفيز الطلبة وإشراكهم في الحصص الدراسية بطرق فاعلة، مما يعزز من مستوى تحصيلهم العلمي ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية. وربما تعود النتيجة إلى أن المعلم الذي يستثمر في أساليب تعليمية تفاعلية يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدروس، وهو ما يعزز بيئة تعليمية ديناميكية. هذه النتيجة تتماشى مع ما ذكره الغامدي والسبيعي(2022) حول أهمية تعزيز التفاعل بين الطلبة والمعلمين لزيادة فاعلية التعليم.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة الرابع: ما هي التحديات الرئيسية التي تواجهها كمدير مدرسة ثانوية؟ وكيف تخطط للتغلب عليها؟

من خلال نتائج المقابلة حول التّحديات الرئيسية التي تواجه مديري المدارس الثانوية، يتضح أن التّحديات المالية والإدارية هي من أبرز القضايا التي تؤثر على سير العملية التّعليمية. فقد أشار(67%) من عينة الدراسة إلى أن نقص الميزانيات والبيروقراطية المعقدة في تخصيص الأموال تشكل عائقًا كبيرًا أمام تنفيذ المشاريع المدرسية الهامة. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ القيود الماليّة تمنع المدارس من تحديث بنيتها التّحتية أو تقديم برامج تعليمية متطورة تلبي احتياجات الطلبة. ويرى الباحث أن هذا التّحدي يعكس واقعًا مريرًا تعيشه العديد من المدارس التي تعاني من نقص في الموارد المالية، وهو ما يتطلب تدخلًا استراتيجيًا على مستوى السياسات الحكومية لتحسين تمويل المدارس وتسهيل الإجراءات البيروقراطية. تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما ذكره الزهراني(2022) حول تأثير الأوضاع الماليّة على جودة التّعليم، حيث أشار إلى أن التمويل الجيد هو أحد العوامل الأساسية لتحقيق نجاح المدارس على المدى الطويل.

أما التّحديات التّكنولوجية، فقد تم التأكيد عليها بشكل واضح من قبل المديرين، حيث أشار(50%) منهم إلى صعوبة دمج التكنولوجيا في التعليم بسبب الحاجة إلى تدريب المعلمين وتوفير أدوات تعليمية متطورة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ دمج التكنولوجيا في التعليم يتطلب استثمارًا كبيرًا في التدريب والتطوير المستمر للمعلمين. ويرى الباحث أن هذه التّحديات قد تعود إلى نقص التّدريب المستمر في مجال التكنولوجيا، فضلاً عن قلة الخبرة لدى بعض المعلمين في التعامل مع التّقنيات الحديثة. وربما تعود النتيجة إلى تحديات عامة تواجهها المدارس في دول مختلفة تتعلق بتدريب المعلمين على دمج التكنولوجيا في التعليم، كما أشار إليها خليفات(2021) في دراسته حول ضرورة تطوير مهارات المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة.

على الصعيد الاجتماعي، أشار المديرون إلى تأثيرات سلبية من العنف المجتمعي وسلوكيات أولياء الأمور على بيئة التعلم المدرسية، حيث تحدث(50%) من عينة الدراسة عن هذه التحديات بشكل بارز. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تأثير البيئة المحيطة على الطلبة، حيث يمكن أن تؤثر مشكلات العنف المجتمعي وسلوكيات أولياء الأمور على التّركيز الأكاديمي للطلبة وتسهم في ايجاد بيئة مدرسية غير مستقرة. ويرى الباحث أن هذه النتائج تشير إلى الحاجة الماسة إلى تعزيز التّعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي لمواجهة هذه التحديات. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما أكده الشطيطي(2021) من أنّ العنف المجتمعي يؤثر بشكل مباشر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، مما يتطلب تدخلات تربوية متكاملة للتعامل مع هذه الظواهر.

فيما يتعلق بالتّحديات التربوية، أظهر المديرون أهمية تحسين نتائج الطلبة، خاصة فيما يتعلق بالاستعداد لامتحانات البجروت وتعزيز القيم الأخلاقية. حيث أشار(42%) من عينة الدراسة إلى التّركيز على تقليل الفجوات التّعليمية بين الطلبة وتعزيز القيم الأخلاقية. يعزو

الباحث هذه النتيجة إلى أن التحضير لامتحانات البجروت يُعد تحديًا كبيرًا يتطلب استراتيجيات تعليمية مبتكرة تراعي احتياجات الطلبة المختلفة.

ويرى الباحث أن هذه الفجوات التعليمية يمكن تقليصها من خلال برامج دعم خاصة بالطلبة أصحاب التحصيل المنخفض. تشير هذه النتيجة إلى ما أكده أبو شمالة (2022) في دراسته حول أهمية البرامج التعليمية المصممة خصيصًا لرفع أداء الطلبة، وضرورة تضمين هذه البرامج لتطوير القيم الأخلاقية داخل البيئة المدرسية.

أما على المستوى التنظيمي، فقد أشار (33%) من عينة الدراسة إلى صعوبة التنسيق بين البرامج الدراسية وإدارة الصراعات بين المعلمين. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التنسيق بين مختلف الأطراف داخل المدرسة يعد من التحديات الكبرى التي تواجه المديرين في بيئة عمل معقدة.

ويرى الباحث أن هذه التّحديات تتطلب مهارات تنظيميّة وقياديّة عالية من المديرين لضمان التنسيق الفاعل وتحقيق أهداف المدرسة. وربما تعود النتيجة إلى ما ذكره الغامدي والسبيعي(2022) من أن الإدارة الجيدة للموارد البشرية داخل المدرسة ضرورية لتحقيق بيئة تعليمية منسجمة تحقق أهدافها بشكل فاعل.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة الخامس: ما استراتيجياتك لضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين؟

تظهر نتائج المقابلة أن استراتيجيات ضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين تعتمد بشكل أساسي على الدعم المهني والتنظيمي، الذي يعد من أبرز المحاور التي أكد عليها المشاركون في الدراسة. حيث أشار (83%) من عيّنة الدراسة إلى أهمية التّدريب المهني المستمر للمعلمين كأداة رئيسية لتطوير مهاراتهم وضمان جودة التخطيط الصفي. وقد أظهرت النتائج

الكمية أيضًا أن المعلمين يحرصون على تحسين أدائهم من خلال المتابعة المستمرة لتطورات تخصصهم، حيث حصلت الفقرة "أتابع كل جديد في مجال تخصصي" على متوسط (4.34)، مما يدل على التزامهم بتطوير مهاراتهم التعليمية. كما أن المتوسط المرتفع (4.36) في مجال الإدارة الصفيّة يعكس الجهود التي يبذلها المعلمون في بناء بيئة صفية تشجع على التعلم، وهو ما يمكن تعزيزه من خلال التدريب المستمر الذي يساهم في تطوير مهاراتهم في إدارة الصف وتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل أفضل.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ التدريب المستمر يمكن أن يعزز من قدرة المعلمين على التكيف مع أساليب التدريس الحديثة وتحديات التعليم المعاصر. ويرى الباحث أن الاستثمار في تطوير مهارات المعلمين من خلال ورش العمل والدورات التدريبية يعد خطوة حيوية نحو تحسين العملية التعليمية. تشير هذه النتيجة إلى ما ذكره الزهراني(2022) حول أهمية التدريب المستمر في تطوير كفاءة المعلمين، حيث أكد على أنه من خلال هذا التدريب، يتمكن المعلمون من تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.

فضلا عن ذلك، أكّد(67%) من عينة الدراسة على أهمية الجلسات الدورية لمتابعة أعمال المعلمين وتقييم خططهم الصّفية، مشيرين إلى أن هذه الجلسات تُسهم في تعزيز التواصل والتنسيق بين أعضاء الهيئة التدريسية. وتتماشى هذه الاستراتيجية مع النتائج الكمية التي أظهرت أهمية التقييم المستمر في تحسين الأداء الوظيفي. ففي مجال "المتابعة والتقييم" حصل المتوسط الحسابي على (4.13)، مما يشير إلى اهتمام المعلمين بتقييم الطلاب بموضوعية. كما حصلت الفقرة "أُقيم إنجازات الطلبة بموضوعية" على متوسط (4.44)، مما يعكس مدى التزام المعلمين بتطبيق أساليب تقييم متجددة ومنهجية لتعزيز الأداء التعليمي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تنظيم هذه الجلسات يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في عملية التخطيط، مما يسمح للمديرين بتقديم الدعم المطلوب للمعلمين لتحسين أدائهم. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره المذن(2021) حول دور المتابعة الدوريّة في تحسين جودة التدريس، حيث أشار إلى أن التقييم المستمر للمعلمين يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي.

من جانب آخر، أشار(50%) من عينة الدراسة إلى أهمية مراقبة الحصص الصفية وإعداد تقارير تفصيلية لضمان تنفيذ الخطط بجودة عالية. تنسجم هذه النتائج مع ما أظهرته البيانات الكمية حول التخطيط الصفي، حيث جاء التخطيط الصفي في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.04). على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين التخطيط، فإن هذه النتيجة تشير إلى وجود بعض التحديات التي قد تؤثر في تطبيق الخطط الصفيّة بكفاءة، مما يبرز الحاجة إلى المراقبة المستمرة والتوجيه الفاعل.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المراقبة المباشرة للحصص تساعد المديرين في التعرف على مدى تطبيق الخطط الصفيّة وتحديد احتياجات المعلمين التدريبية. ويرى الباحث أن هذه الخطوة ضرورية لضمان أن المعلمين يلتزمون بتطبيق الاستراتيجيات التعليمية التي تم التخطيط لها. تشير هذه النتيجة إلى ما ذكره الشطيطي (2021) من أهمية المتابعة المباشرة في تحسين تنفيذ الخطط التعليمية وضمان استجابة المعلمين للأهداف التعليمية.

فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا، فقد أكّد(58%) من عينة الدراسة على ضرورة دمج التكنولوجيا في التّخطيط الصفي، معتبرين أن ذلك يعزز من كفاءة العملية التعليمية من خلال توفير أدوات تعليمية تدعم الأهداف الأكاديمية. وقد أكدت النتائج الكمية هذا الاتجاه، حيث حصلت الفقرة "أتابع كل جديد في مجال تخصصي" على متوسط (4.34)، مما يعكس اهتمام المعلمين بتحديث معارفهم واستخدام التكنولوجيا في تدريسهم. كما أن النتائج الكمية أظهرت أيضًا

أن بعض المعلمين لا يزالون يواجهون صعوبة في استخدام أدوات تقييم حديثة مثل "ملف الإنجاز"، الذي حصل على متوسط (3.58)، مما يشير إلى التحديات التي قد تواجه المدارس في توفير الموارد التقنية اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام التكنولوجيا يسهم في تحسين التواصل بين المعلمين والطلبة ويوفر موارد تعليمية مبتكرة تسهل عملية التدريس. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تبرز الحاجة إلى تطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس وتدريب المعلمين على استخدام الأدوات الحديثة. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما أشار إليه الغامدي والسبيعي(2022) حول دور التّكنولوجيا في تحسين الأداء التعليمي، حيث أوضحا أن دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية يعزز من تجربة التعلم ويساهم في تحقيق نتائج أفضل للطلبة.

فيما يخص التعاون والمشاركة بين المعلمين، أشار(50%) من عينة الدراسة إلى أهمية العمل الجماعي وتبادل الخبرات كاستراتيجية لتحسين التّخطيط الصفي. يتماشى هذا مع النتائج الكمية التي أظهرت أن المجال الأول "الإدارة الصفية" حصل على متوسط (4.36)، ما يدل على أن التعاون بين المعلمين يسهم في ايجاد بيئة صفية آمنة ومحفّزة على التّعلم. كما أن الفقرة "أُعامل الطلبة بعدالة" حصلت على(4.57)، مما يبرز أهمية العمل الجماعي في تعزيز قيم العدالة والاحترام داخل الصف، وبالتالي تحسين الأداء العام للمعلمين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التعاون بين المعلمين يساعد في تبادل الأفكار والمقترحات التي قد تسهم في تحسين جودة التخطيط وتوسيع آفاق المعلمين في كيفية التعامل مع مختلف التحديات. ويرى الباحث أن هذه الاستراتيجية تعكس أهمية تكامل الجهود داخل الفرق التعليمية لتحقيق أهداف مشتركة. تشير هذه النتيجة إلى ما ذكره أبو شمالة (2022) حول أهمية

التعاون بين المعلمين في تحسين العملية التعليمية، حيث أوضح أن فرق العمل الجماعي تساعد في تقديم حلول مبتكرة للتحديات التي قد تواجه المعلمين أثناء التدريس.

أما فيما يتعلق بالتقييم والمتابعة، فقد أكد(75%) من عينة الدراسة على أهمية التقييم الدوري والمستمر لضمان فاعلية التخطيط الصفي. هذه الاستراتيجية تتوافق تمامًا مع النتائج الكمية التي أظهرت أن المعلمين يلتزمون بتقييم إنجازات الطلاب بموضوعية، حيث حصلت الفقرة "أُقيم إنجازات الطلبة بموضوعية" على متوسط (4.44). كما أن الاهتمام بالتّقييم المستمر يعكس أهمية تقديم تغذية راجعة مستمرة للمعلمين لتحسين أدائهم وضمان جودة التعليم.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التقييم المستمر يعد أداة ضرورية لمراقبة جودة الأداء وتحديد ما إذا كانت الخطط الصفيّة تحقق الأهداف التعليمية المرجوة. ويرى الباحث أن هذه الاستراتيجية تسهم في تحسين نتائج الطلبة من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرة للمعلمين حول أدائهم. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره مبارز وأبو شحاته(2022) حول دور التقييم الدوري في تحسين جودة التعليم، حيث أكدا على أن التقييم المستمر يساهم في تحسين استراتيجيات التدريس وتعزيز الأداء الأكاديمي.

أخيرًا، أشار (42%) من المديرين إلى أهمية الثقة بالمعلمين في تنفيذ الخطط الصفية بكفاءة. هذه النتيجة تتناغم مع النتائج الكمية التي أظهرت أن المعلمين يحرصون على بناء علاقة إيجابية مع الطلبة، حيث حصلت الفقرة "أُعامل جميع الطلبة باحترام" على (4.59). كما أن تعزيز الثقة بالمعلمين يؤدي إلى تعزيز بيئة تعليمية إيجابية، مما ينعكس بشكل مباشر على جودة الأداء الوظيفي للمعلمين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن منح الثقة للمعلمين يمكن أن يعزز من التزامهم الذاتي ويحفزهم على تقديم أفضل ما لديهم في التدريس. ويرى الباحث أن تعزيز الثقة بين الإدارة

والمعلمين يسهم في ايجاد بيئة تعليمية إيجابية تساعد على تحسين نتائج الطلبة. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره شريف وإسماعيل ومحمد (2022) من أن الثقة في المعلمين تشجعهم على الاستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة السادس: ما الآليات التي تستخدمها لضمان حصول الطلبة على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح؟

أظهرت نتائج المقابلات أن جميع المديرين المشاركين (100%) يتفقون على أهمية إجراء امتحانات تقييمية شاملة لتحديد مستويات الطلبة واحتياجاتهم الأكاديمية. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضرورة توفر أدوات تقييم دقيقة تساهم في تصنيف الطلبة بناءً على مستوياتهم الأكاديمية وتخصيص المسارات التعليمية الأنسب لهم. يعد التقييم الأولي خطوة أساسية في تشكيل استراتيجيات الدعم، مما يتيح تخصيص الجهود التعليمية التي تلبي احتياجات الطلبة بشكل أكثر فاعلية. كما أظهرت دراسات سابقة مثل دراسة خليفات (2021) أهمية التقييم الأولي لتوجيه التعليم بما يتماشى مع مقدرات الطلبة واحتياجاتهم، وهو ما أكده المشاركون في هذه الدراسة من خلال استعمال تقييمات متعددة تتيح للمؤسسات التعليمية تقديم الدعم الذي يتناسب مع احتياجات كل طالب.

فيما يتعلق بالتقييم الدوري لنتائج الطلبة، فقد اجمع(83%) من عينة الدراسة على أهمية تطبيقه، وهو ما يعكس التزام المدارس بمتابعة تطور الطلبة بشكل مستمر. يرى الباحث أن التقييم الدوري يمثل أداة فاعلة لضمان التحسين المستمر، حيث يوفر آلية لقياس التقدم الأكاديمي ويتيح الفرصة لتعديل الخطط التعليمية بناءً على النتائج. ولعل هذه النتيجة تعود إلى الفهم المتزايد لدى المديرين لأهمية المتابعة المستمرة لضمان نجاح الطلبة، وهو ما توافق مع ما أشار إليه

المذن(2021) في دراسته من أن التقييم المستمر يعد من أهم العوامل المساعدة في تحسين أداء الطلبة.

أما فيما يخص تخصيص الحصص الفردية لمعالجة الصعوبات الأكاديمية، فقد أظهرت النتائج نسبة (92%)، مما يعكس دور هذه الآليّة في تقديم الدعم الفردي للطلبة. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى زيادة الوعي بأهمية تقديم الدعم الأكاديمي الشخصي الذي يتيح للطلبة معالجة الصعوبات التي قد تواجههم في موضوعات معينة. ومن خلال هذه الحصص الفردية، يتمكن المعلمون من تخصيص وقت أكبر للطلبة الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي. هذه الآلية تتوافق مع نتائج دراسة الشطيطي(2021)، التي أكدت على فاعليّة التعليم الفردي في معالجة التّحديات الأكاديمية الخاصة بكل طالب.

كما أظهرت النتائج أن (83%) من عينة الدراسة يؤكدون على أهمية وضع خطط علاجية فردية لتلبية احتياجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات أكاديمية. يرى الباحث أن هذه الخطط العلاجية تمثل خطوة أساسية نحو تحقيق التفوق الأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تتيح لهم فرصًا أكبر لتحسين أدائهم. وربما تعود هذه النتيجة إلى تعزيز الوعي بين المديرين بأهمية تخصيص تدخلات فردية مبنية على تقييم دقيق للاحتياجات. دراسات الزهراني(2022) وأبو شمالة(2022) دعمت هذه الفكرة، حيث أشارت إلى أن التخطيط الفردي يسهم في تطوير مسارات أكاديمية مخصصة لكل طالب بناءً على تقييم متكامل.

فيما يخص الدعم النفسي والاجتماعي، فقد حظيت هذه الآلية بنسبة (75%) من اهتمام المديرين المشاركين في المقابلة، حيث تشمل برامج الدعم النّفسي والاجتماعي مثل ورش العمل العلاجية وجلسات الدعم الفردي. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية توفير بيئة تعليمية شاملة تدعم الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة، ما يعزز التكيف الأكاديمي والاجتماعي لهم. ربما

تعود هذه النتيجة إلى زيادة الوعي بأهمية الصحة النفسية في تحسين الأداء الأكاديمي، وهو ما يتماشى مع دراسات مثل دراسة مبارز وأبو شحاته(2022)، التي أظهرت أن الدعم النفسي له تأثير كبير على تحسين مستوى أداء الطلبة.

من جهة أخرى، أظهرت النتائج أن(67%) من عينة الدراسة يؤكدون على أهمية إشراك أولياء الأمور في عملية الدعم الأكاديمي والنفسي للطلبة. يرى الباحث أن إشراك أولياء الأمور يمثل عاملاً أساسياً في تكامل الدعم المقدم للطلبة، حيث إن التواصل المستمر مع أولياء الأمور يسهم في فهم احتياجات الطلبة بشكل أعمق ويتيح إيجاد حلول فاعلة للمشاكل الأكاديمية والنفسية. وقد أظهرت دراسة الغامدي والسبيعي(2022) أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة في تحسين دعم الطلبة.

كما أظهرت النتائج أن استخدام التكنولوجيا في دعم الطلبة حظي باهتمام (67%) من عينة الدراسة، وهو ما يعكس إدراك المدارس لأهمية أدوات التكنولوجيا في تسهيل التعلم. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التطور الكبير في استخدام التكنولوجيا التعليمية، حيث تعتبر الأنظمة المحوسبة والتطبيقات التعليمية أدوات فاعلة في تحفيز الطلبة وتحسين تفاعلهم مع المعلمين. يشير الباحث إلى أن هذه النتيجة تتوافق مع ما ذكره شريف وإسماعيل ومحمد(2022) في دراستهم، حيث أكّدوا أن استخدام التكنولوجيا يحفّز الطلبة على التعلم المستقل ويعزز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

فيما يخص آليّات تحفيز الطلبة، أظهرت النتائج أن المكافآت والتحفيز كانت من بين الآليات المتبعة بنسبة(50%). يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية التحفيز الإيجابي في تحسين مستوى أداء الطلبة، حيث يمكن للمكافآت أن تعزز الدافعية لدى الطلبة لتحقيق التفوق الأكاديمي. وربما تعود هذه النتيجة إلى زيادة الوعي بين المديرين بأهمية العمل على ايجاد بيئة

صفية تحفز الطلبة على المشاركة والتميز. في هذا السياق، يشير الباحث إلى دراسة عوض ومهدي وعبد الرحمن(2023)، التي أكدت على دور التّحفيز في زيادة دافعيّة الطلبة وتحسين أدائهم الأكاديمي.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة السابع: ما المعايير التي تعتمد عليها لضمان تقييم أداء المعلمين بشكل عادل وشامل؟ هل تعتمد على منظومة معينة في التقييم؟

تتضح من نتائج المقابلة أهمية المعايير الشاملة والدقيقة التي يعتمد عليها المديرون لضمان تقييم عادل وشامل لأداء المعلمين. حيث تبين أن المديرين يعتمدون بشكل رئيسي على منظومات التقييم الوزارية والمحوسبة التي تتسم بالشفافية والدقة. هذه المنظومات تتضمن معايير شاملة تشمل الالتزام تجاه الطلبة والمدرسة، العلاقة مع الطلبة، الكفاءة التدريسية، إضافة إلى تطوير المهارات العاطفية والبيداغوجية. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتماد المدارس على المعايير الموحدة من وزارة التربية والتعليم، مما يضمن تقييمًا موضوعيًا لا يتأثر بالتحيزات الشخصية. ويرى الباحث أن استخدام المنظومات المحوسبة للتقييم يعزز من مقدرة المديرين على تتبع وتحليل الأداء الأكاديمي للمعلمين بشكل دوري ودقيق. هذا يتماشى مع نتائج دراسة خليفات(2021)، التي أكدت على ضرورة وجود منظومات تقييم موحدة تسهم في تحسين أداء المعلمين وضمان العدالة في التقييم.

من جهة أخرى، تظهر النتائج أهمية المعايير المهنية لتقييم الأداء، إذ يشير (83%) من عينة الدراسة إلى أن إتقان المعلم للمهارات الأكاديمية والتدريسية هو معيار أساسي. يركز المديرون على مدى مقدرة المعلم على إدارة الصف بشكل فاعل وضبط احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى علاقته الإيجابية مع الطلبة. هذه الملاحظة تعززها البيانات الكمية، حيث أظهرت نتائج الاستبانة أن (83%) من عينة الدراسة يعتبرون المهارات الأكاديمية والتدريسية من أهم

العوامل التي تؤخذ في الاعتبار عند تقييم الأداء، مما يشير إلى تطابق واضح بين وجهات النظر النوعية والكمية في هذا السياق.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المديرين يعتقدون أن المعلم الذي يملك المعرفة العميقة والمقدرة على تقديم المحتوى بشكل فاعل يكون أكثر مقدرة على تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة. وهذا يشير إلى أهمية تطوير المعلمين بشكل مستمر، مما يسهم في تعزيز الكفاءة التدريسية لديهم. هذا يتفق مع نتائج دراسات المذن(2021) والشطيطي(2021)، اللتين شددتا على أهميّة المهارات التدريسية والمعرفية في التقييم.

فيما يتعلق بالعدالة والشفافية في التقييم، يتبين أن المديرين يضعون أهمية كبيرة على إشراك المعلمين في عملية التقييم وتحليل النتائج. أكد(67%) من عينة الدراسة على أن التقييم يجب أن يتم بعيدًا عن التحيّزات الشخصية، وأن إشراك المعلمين في التقييم الذاتي يسهم في تعزيز العدالة. يتسق هذا مع النتائج الكمية التي أظهرتها الاستبانة، حيث أشار(72%) من عينة الدراسة إلى ضرورة تحسين تطبيق العدالة التنظيمية، مع التأكيد على أن الشفافية تعد من العوامل الأساسية لتحقيق العدالة داخل المؤسسة التعليمية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مشاركة المعلمين في عملية التقييم يشعرهم بالشفافية والمساواة في المعاملة، مما يعزز من شعورهم بالعدالة ويحفزهم على تحسين أدائهم. ويرى الباحث أن هذا يعكس التزام المدارس بتطوير ثقافة منفتحة في العملية التعليمية، وهو ما يعزز من العلاقة بين الإدارة والمعلمين. وتؤكد دراسة الزهراني(2022) على ضرورة تعزيز العدالة في تقييم المعلمين من خلال إشراكهم في العملية التقييمية.

أما بالنسبة للتعاون والعلاقات بين المعلمين وطلبتهم، فقد أظهرت النتائج أن المديرين يعتبرون العلاقة الإيجابية مع الطلبة معيارًا رئيسيًا في تقييم الأداء. حيث أكد(75%) من عيّنة

الدراسة على أهمية هذه العلاقة في تحسين البيئة التّعليمية. ربما تعود هذه النتيجة إلى أن المديرين يعتبرون العلاقة الجيدة بين المعلم والطالب عاملاً مؤثرًا في تحفيز الطلبة على المشاركة والتفاعل في الدروس، مما يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي. ويشير الباحث إلى أن بناء علاقة ثقة بين المعلم والطلبة يسهم في توفير بيئة تعليمية داعمة، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة أبو شمالة(2022) التي أكدت على دور العلاقات الإيجابية في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة.

فضلا عن ذلك، تبين من النتائج أن(67%) من عينة الدراسة يعتبرون نتائج الامتحانات والإنجازات الأكاديمية جزءًا من عملية التقييم الأساسية. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المديرين يرون أن نتائج الامتحانات هي مقياس رئيسي لنجاح المعلم في تحقيق أهدافه التدريسية. ويرى الباحث أن التقييم باستخدام هذه النتائج يعزز من مقدرة المدارس على تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المعلمين وتوجيههم نحو تحسين الأداء. ويؤكد هذا ما جاء في دراسة مبارز وأبو شحاته(2022)، التي أشارت إلى أن استخدام نتائج الامتحانات كأداة لقياس الأداء يعكس جدوى التقييم الأكاديمي.

في الختام، يتضح أن تقييم أداء المعلمين يعتمد على مجموعة من المعايير الدقيقة والشاملة التي تضمن العدالة والشفافية في العملية التقييمية. كما يعكس التقييم المدمج بين المعايير المهنية، والتقييم الذاتي، والعلاقات الإيجابية مع الطلبة، وتوزيع المهام العادل، أهمية التكامل بين مختلف جوانب الأداء لضمان تطوير مستدام للمعلمين.

مناقشة نتائج سؤال المقابلة الثامن: كيف تسهم كقائد للمدرسة في ايجاد بيئة تعليمية عادلة لجميع عناصر المجتمع المدرسي؟

أظهرت النتائج النوعية المتعلقة بهذا السؤال أن المديرين يعتمدون بشكل أساسي على العدالة التنظيمية والعلاقات الإنسانية والقيادة بالقيم لتحقيق بيئة تعليمية عادلة. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العدالة التنظيمية تعد من الركائز الأساسية لتحقيق الإنصاف داخل المدرسة. حيث أكد(67%) من عينة الدراسة على أهمية توزيع الموارد بشكل عادل بين جميع عناصر المجتمع المدرسي، وذلك لضمان أن يحصل الجميع على الفرص والموارد اللازمة لتحقيق النجاح. يعكس هذا الانطباع، النتائج الكمية التي أشارت إلى تقدير متوسط للعدالة التوزيعية بمعدل (3.62). يتفق الباحث مع هذه النتيجة، حيث يُعتبر التوزيع العادل للموارد أحد الركائز الأساسية لتحقيق العدالة في المدرسة. ومع ذلك، يُظهر التفاوت في معدلات توزيع المكافآت وفق الأداء، كما أشارت النتائج الكمية (3.12)، أن هناك حاجة لتحسين سياسات المكافآت لتعزيز العدالة وتحفيز الأداء.

ويشير الباحث إلى أن هذا يسهم في تعزيز الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبالتالي يؤدي إلى تحسين الأداء التربوي العام. وربما تعود النتيجة إلى أن المديرين يعون أهمية وجود موارد متساوية لكل عنصر في المجتمع المدرسي ليتمكنوا من أداء واجباتهم بفاعلية، ما يعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلبة.

من جهة أخرى، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية اتخاذ قرارات شفافة وواضحة في تعزيز العدالة. فقد أشار(58%) من عينة الدراسة إلى ضرورة تبني معايير ثابتة وواضحة عند اتخاذ القرارات المصيرية، مما يساعد في بناء الثقة بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة. يتماشى هذا مع النتائج الكمية التي أشارت إلى مستوى متوسط للعدالة الإجرائية (3.56)، حيث أظهرت

بعض الجوانب مثل مشاركة المعلمين في صنع القرار تراجعًا نسبيًا. يُبرز الباحث أهمية وضوح المعايير والشفافية في جميع الإجراءات الإدارية كعامل مؤثر في بناء الثقة، وهو ما يعزز بيئة مدرسية تعاونية.

ويرى الباحث أن الشفافية هي أحد العوامل التي تسهم في ايجاد بيئة تعليمية عادلة، خاصة وأن وضوح المعايير يعزز الشعور بعدم التحيز في المعاملات المدرسية. وقد أكدت على ذلك الدراسات السابقة مثل دراسة خليفات (2021) التي شددت على أهمية الشفافية في اتخاذ القرارات الإدارية كأداة لضمان العدالة.

من ناحية أخرى، أكد(50%) من عينة الدراسة على أهمية التقييم المستمر للأداء كجزء من استراتيجية العدالة في التقييم. وهو ما يظهر توافقًا مع نتائج العدالة التقييمية في النتائج الكمية التي جاءت بمعدل (3.67). ومع ذلك، يُلاحظ وجود قصور في سياسات تعزيز الأداء المتميز. يُعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن غياب مكافآت واضحة قد يقلل من دافعية المعلمين، ويقترح تضمين خطط تحسين أداء شاملة لضمان تعزيز العدالة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التّقييم العادل والمستمر يعزز من تحسين الأداء سواء للمعلمين أو الطلبة. ويشير الباحث إلى أن التقييم العادل لا يقتصر على المعلمين فقط، بل يشمل أيضًا التقييم المستمر لاحتياجات الطلبة، مما يسهم في تطوير البيئة التعليمية بشكل عام. وربما تعود النتيجة إلى ضرورة ضمان خطط تداخل لتصحيح الأخطاء وتحسين الأداء في مراحل مبكرة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات مثل المذن (2021) والشطيطي (2021) التي أكدت أهمية التقييم المستمر في تعزيز العدالة في البيئة المدرسية.

فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية، أظهرت النتائج أن التواصل الفردي والدعم الشخصي يحتلان أهمية كبيرة في بناء بيئة تعليمية عادلة. حيث ذكر(75%) من عينة الدراسة أنهم

يحرصون على عقد لقاءات فردية مع المعلمين والطلبة لتفهم احتياجاتهم. وهو ما يتوافق مع مستوى العدالة التفاعلية الذي أظهرته النتائج الكمية بمعدل (3.80). يرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس تأثيرًا إيجابيًا للثقافة التنظيمية القائمة على الاحترام والتواصل، مما يعزز من الشعور بالعدالة والانتماء بين المعلمين والطلبة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الدعم الشخصي والتواصل المباشر يسهم في تعزيز بيئة من التفاهم والعدالة داخل المدرسة. ويرى الباحث أن غرس الاحترام المتبادل والتعامل مع جميع عناصر المجتمع المدرسي بشكل إنساني يعزز شعور الانتماء ويساعد على ايجاد مناخًا تعليميًا إيجابيًا. وقد تشهد نتائج هذا البحث توافقًا مع دراسات مثل الزهراني(2022) وأبو شمالة(2022) التي أكدت على أهمية العلاقات الإنسانية والتواصل الشخصي في تعزيز العدالة داخل المؤسسات التعليمية.

فضلا عن ذلك، أظهرت النتائج أن القيادة بالقيم تمثل أحد العناصر الأساسية في تحقيق بيئة عادلة. فقد أكد(83%) من عينة الدراسة على أن القائد يجب أن يكون نموذجًا للنزاهة والشفافية. ترتبط هذه النتيجة بالعدالة التفاعلية والإجرائية معًا، حيث تسهم القيم الأخلاقية في تعزيز التفاعل الإيجابي وصنع قرارات شفافة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القيادة الفاعلة تقوم على الالتزام بالمبادئ الأخلاقية، وأن القائد العادل يمثل قدوة لجميع أفراد المدرسة. ويرى الباحث أن هذه المبادئ تتسق مع ما أشار إليه مبارز وأبو شحاته (2022) في دراستهم حول أهمية القيادة الأخلاقية في تحقيق العدالة في المدارس. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن القائد الذي يلتزم بالقيم الأخلاقية ينقل هذه القيم إلى باقي أفراد المجتمع المدرسي، مما يعزز العدالة والمساواة.

أخيرًا، أظهرت النتائج أن إشراك المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات له دور كبير في تعزيز العدالة. حيث أشار (75%) من عينة الدراسة إلى أهمية إشراك الطاقم التدريسي في القرارات المصيرية. وهو ما يُظهر تفاعلًا إيجابيًا مع النتائج الكمية في مجال العدالة الإجرائية رغم تقييمها المتوسط. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إشراك الجميع في صنع القرار يعزز الشعور بالانتماء والعدالة، مما يدعم الأداء العام للمدرسة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات يعزز من مبدأ الشراكة ويسهم في تحقيق العدالة. ويرى الباحث أن هذا الأسلوب يعكس الاهتمام بمصالح الجميع ويسهم في تحقيق أهداف المدرسة الاستراتيجية بشكل منصف. وتؤكد دراسات سابقة مثل شريف وإسماعيل ومحمد (2022) على أن إشراك المعلمين في عملية صنع القرار يعزز العدالة ويزيد من فاعلية النظام المدرسي ككل.

3.5 الأنموذج المقترحً

مناقشة نتيجة السؤال التاسع: ما الأنموذج المقترح لتعزيز القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في ضوء علاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين؟

يعكس الانموذج المقترح لتعزيز القيادة الرياديّة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في ضوء علاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين استجابة شاملة للتحديات التي تواجه القيادة المدرسية في هذه المنطقة، حيث يسعى إلى سد الفجوة بين الواقع الحالي والتطلعات المستقبلية فيما يتعلق بممارسات القيادة الرياديّة. يرتكز الانموذج على تصور شامل يهدف إلى تمكين مديري المدارس من الاضطلاع بأدوار رياديّة تعكس روح المبادرة والابتكار، مع المحافظة على التوازن بين التّحفيز الإبداعي وضمان الاستقرار الإداري والتنظيمي. وقد استند هذا

الانموذج إلى دراسة ميدانية معمقة ونتائج كمية ونوعية أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة الرياديّة والعدالة التّنظيمية من جهة، وبين القيادة الريادية والأداء الوظيفي من جهة أخرى، مما يبرز الحاجة الملحة إلى تعزيز هذا النوع من القيادة.

تم تصميم هذا الانموذج ليكون عملياً وقابلاً للتّطبيق في السياق المحلي، مع التّركيز على تطوير مقدرات المديرين من حيث المهارات الشخصيّة والمهنيّة التي تمكنهم من قيادة مدارسهم بشكل أكثر فاعلية. يتبنى الانموذج رؤية تدريجية للتغيير، حيث يسعى إلى تحقيق تحول مستدام في بيئة العمل المدرسية من خلال إشراك جميع الأطراف المعنية في العملية، بدءاً من وزارة التربية والتعليم وصولاً إلى المعلمين. ويسلط الضوء على أهمية استخدام التكنولوجيا كأداة رئيسية لتحسين الكفاءة الإدارية وتعزيز الابتكار في العمليات اليومية. فضلا عن ذلك، يولي الانموذج أهمية كبيرة لبناء علاقات إيجابية داخل بيئة العمل، حيث تُعتبر العلاقات السليمة بين المديرين والمعلمين أحد العوامل الأساسية التي تسهم في نجاح القيادة الريادية.

من الناحية الفكرية والتربوية والاجتماعية والتنظيمية، يقوم الانموذج على أسس متينة تهدف إلى تحويل الإدارة المدرسية إلى تجربة مبتكرة ومؤثرة تسهم في تحقيق نتائج إيجابية ملموسة. ويركز على التخطيط المسبق، وتوفير الموارد المادية والبشرية، وإعداد سياسات داعمة لتطبيقه بفاعلية.

يتميز الانموذج بالمرونة، حيث يمكن تعديله ليتناسب مع احتياجات البيئات المختلفة. كما يعكس أصالة فكرية بتقديم حلول مبتكرة تتناسب مع الإمكانيات والموارد المتاحة، مما يجعله خياراً عملياً وقابلاً للتنفيذ بتكلفة منخفضة نسبياً.

آليات التنفيذ الموضوعة في هذا النموذج تشمل تقديم الفكرة للجهات الرسمية، مثل وزارة التربية والتعليم، للحصول على الموافقة اللازمة، ومن ثم تطبيق الانموذج بشكل تجريبي في عدد

محدود من المدارس. هذا النهج التجريبي يسمح بتقييم فاعلية الانموذج وتحديد أي تعديلات أو تحسينات مطلوبة قبل تعميمه على نطاق أوسع. كما يتضمن الانموذج خططاً للتقييم المستمر لضمان تحقيق الأهداف المرجوة وتوفير الدعم اللازم للمديرين والمعلمين خلال مراحل التطبيق المختلفة.

ورغم ما يتميز به الانموذج من جوانب قوة مثل شموليته وواقعيته واهتمامه بتنمية المهارات الرياديّة، إلا أنه قد يواجه تحديات تتعلق بتوفير الموارد اللازمة والتزام الأطراف المعنية بتطبيقه. لذلك، يتطلب نجاحه وجود دعم قوي من الجهات الرسمية وإشراك المعنيين في العملية بشكل كامل.

في المجمل، يمثل الانموذج المقترح خطوة طموحة نحو تطوير القيادة المدرسية وتعزيز بيئة العمل التعليمية داخل الخط الأخضر. فهو لا يقتصر على تحسين أداء المديرين فقط، بل يسعى أيضاً إلى ايجاد بيئة تعليمية عادلة ومثمرة تعود بالنفع على المعلمين والطلبة على حد سواء، مما يضع أسساً قوية لتحقيق تطور شامل ومستدام في النظام التعليمي.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الكميّة والنّوعيّة يوصي الباحث بما يلي:

1. ان تتبنى وزارة التربية والتعليم هذا الأنموذج المقترح وان تضع له الإجراءات اللازمة لتطبيقه حيث جاء من دراسة ميدانية ومستندا على نتائج كمية ونوعية ونال موافقة مجموعة من الخبراء التربويين.
2. تعزيز الإدارة الصفية من خلال برامج تدريبية موجهة للمعلمين، وتحسين مهارات التخطيط الصفي مع التركيز على معالجة الفروق الفردية وتطوير الخطط الإثرائية.

3. وضع سياسات لتعزيز العدالة التّنظيمية في جميع جوانبها، مع تحسين العدالة الإجرائية من خلال مراجعة الإجراءات وضمان شفافيتها.
4. تطوير آليّات فاعلة للتواصل بين الإدارة وأولياء الأمور، بما يضمن تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
5. إعداد برامج تدريبية مخصصة للمعلمين لتوظيف أدوات تقييم حديثة مثل ملفات الإنجاز وتشجيع متابعة التطورات المهنية بانتظام.
6. تعزيز التواصل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين، وتوضيح القرارات الإدارية بشكل شفاف لضمان الانسجام داخل البيئة المدرسية.
7. تحسين نظم التقييم المدرسية لتكون شاملة وموضوعية، مع تطوير آلية مكافآت عادلة لتحفيز الأداء.
8. تعزيز الديمقراطية في اتخاذ القرارات داخل المدارس، وضمان مشاركة فاعلة للمعلمين في صنع القرارات الإدارية.
9. دراسة أثر تطبيق برامج تدريبية موجهة لتحسين التخطيط الصفي على الأداء الأكاديمي للطلبة في المدارس الثانوية.
10. دراسة أثر تعزيز العدالة الإجرائية في المدارس على مستوى رضا المعلمين وتحسين بيئة العمل.
11. دراسة العلاقة بين آليات التقييم الحديثة وتحسين أداء المعلمين والطلبة على المدى الطويل.
12. دراسة تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية على تطبيق القيادة الريادية في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر.
13. دراسة أثر القيادة الرياديّة على تعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

المراجع

المراجع العربية

ابن منظور، ج2003).). لسان العرب. دار صادر.

أبو شمالة، س .(2022). القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين وعلاقتها بمستوى الإبداع لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شيخة، ن. .(2016) إدارة الموارد البشرية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

أبو عشيبة، إ.، حجازي، ع. (2019). درجة استخدام الإدارة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس النقب من وجهة نظر مديريها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية(3)27. ، 361 – 344 ،

بني حمدان، خ.، إدريس، و.(2019).الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي "منهج معاصر". دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بني حمدان، ص.، بني حمدان، إ. (2021). مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،(5)29. ،432-419

تايه، ص. (2022). العلاقة بين الكفاءات الريادية والتحول الرقمي في المصارف التجارية: دراسة استطلاعية في المصارف الحكومية في محافظة النجف الأشرف.

جرجس، ن.، فلسطيني، ج.، محمود، س. (2019). تطوير أداء مديري المدارس الرسمية للغات بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة الريادية. مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي .(4)2،350 – 304 ،

الجيار، س. (2018). القيادة الريادية، مدخل لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية، القاهرة، المؤتمر العلمي السنوي، الخامس والعشرون للجمعية، نظم التعليم ومجتمع لمعرفة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

حافظ، ن.، سليمان، ع. (2000). علم النفس الاجتماعي .زهراء الشرق.

الحامدي، س.، القاسمي، ع. (2020). الإدارة بالتجوال وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري مدارس الصفوف (5-10) بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،(17)4. ، 344-299

الحراحشة، حسين. (2021). إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي. دار جليس الزمان.

حريم، ح. 2019)). إدارة المنظمات منظور كلي .دار الحامد.

حسن، ر.(2018). إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية. الدار الجامعية.
حمود، خ. 2020)).السلوك التنظيمي .دار صفا للنشر والتوزيع.
الخطيب، أ.، معايعه، ع. .(2019)الإدارة الحديثة نظريات وإستراتيجيات ونماذج حديثة. عالم الكتب الحديثة.
خليفات، ن.(2019). مدير المدرسة القائد. دار اليازوري.
خليفات، و.(2021). دور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
دره، ع .(2018).العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة .دار الرضوان.
ربيع، أ.(2021). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر معلمي محافظة جرش. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث،(1)7. ،181 – 166
زايد، ع. (2016). العدالة التنظيمية المهمة القادمة الادارة الموارد البشرية .المنظمة العربية للتنمية.
زهران، ح .(2000). علم النفس الاجتماعي .عالم الكتب.
الزهراني، م.(2020). واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية(43)6.،24–1 ،
السالمي، ع .(2017). إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية .دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
السكارنة، بلال. (2020). التطوير التنظيمي والإداري. دار المسيرة.
السكارنة، ب. (2021). الريادة والإدارة منظمات الأعمال. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
سلطان، م. .(2017)إدارة الموارد البشرية. دار الجامعة الجديدة.
الشاويش، م. .(2015) إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد. دار الشروق للنشر والتوزيع.
الشديفات، م. .(2022) مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية وعلاقتها بالصمت التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
شريف، ن.، إسماعيل، ع.، محمد، أ. (2022). واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية لأبعاد القيادة الريادية: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالمنصورة،(4)118. ،1598 – 1560
الشطيطي، ع.(2021). القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، (11)37.،571 – 547

الشنواني، .(2014).إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية مدخل الأهداف .مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر.

صويتى، ب.، كشيك، م.(2020). درجة الأداء الوظيفي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، 42(32)، 77 –. 11

الصيرفي، م.(2015). السلوك التنظيمي. مؤسسة حورس الدولية.

الصيرفي، م.(2022). الإدارة الرائدة. دار الصفاء للنشر والتوزيع .

عاشور، ص.(2016) . إدارة القوى العاملة الأسس وإدارات البحث التطبيقي .الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

عاصي، أ.(2020) .دور مديري المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر في اختيار الحد الأعلى لمستويات الوحدات التعليمية بمادة اللغة العربية في امتحان الثانوية العامة: المعيقات والحلول المقترحة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الباقي، ص.(2021) . السلوك الانساني في المنظمات. الدار الجامعية للنشر والتوزيع. الدار الجامعية.

عبد العال، س. (2023). واقع العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية, 19(3)، 271–245.

عبد الفتاح، م.، سالم، ي.، والحو، إ. (2020). تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بجنوب سيناء باستخدام مدخل العدالة التنظيمية: دراسة ميدانية. مستقبل التربية العربية،27(142). ، 258 – 237

عبد المحسن، ت. (2019). مبادئ الإدارة والتنظيم: أسرار نجاح الإدارة اليابانية. دار الفكر العربي.

عبوي، ز. .(2018) الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية .دار الشروق للنشر والتوزيع.

عثامنة، م.(2022). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين: سبل التطوير. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عشاير, هـ.(2022). واقع العدالة التّنظيمية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

عطوي، ج.(2015). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار الثقافة.

العطوي، ع.(2007). أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية،(3) ،15. 170 – 146

عقيلي، ع. (2018). إدارة الموارد البشرية. مؤسسة زهران.

علي، أ.(2017). إدارة التغيير التربوي. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

علي، و.(2022). أثر العدالة التنظيمية في الأداء الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية،(1)38. ، 342 – 307

عليمات، ص.(2017). العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية. دار الشروق.

العمايرة، م.(2019). مبادئ الإدارة المدرسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمور، ي(2018). .درجة فاعلية خطة الإصلاح التعليمي في وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العميان، م.(2018). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل للنشر والتوزيع.

عوض، م.، مهدي، م.، عبد الرحمن، د.(2023). تحقيق التميز التنافسي بالمدارس الخاصة بمحافظة سوهاج في ضوء مدخل القيادة الريادية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية،17 ،649 –. 595

الغامدي، ع.، السبيعي، ع.(2022). القيادة الريادية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى قائدات مدارس بوابة المستقبل بمدينة الدمام. مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز،(1)9 ،559 – 525.

غريب، غ. .(1993) موضوعات مختارة في علم النفس الاجتماعي. مكتبة النهضة المصرية.

القحطاني، م.(2016). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها .مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر،(170)35. ، 475-532

القرالة، ع.(2021). الحكمانية في الأداء الوظيفي .جليس الزمان للنشر.

القريوتي، م.(2018). السلوك التنظيمي. دار وائل للنشر.

القريوتي، م.(2019). السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. دار الشروق للنشر والتوزيع.

قزامل، ر.، عليمات، ص.، وحجازي، ع.(2021). مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الدرزية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين. المجلة التربوية الأردنية،(3)6. ،75 – 50

قنيش، س.(2022). دور القيادة الريادية في تحقيق الأداء المتميز في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث،(3)7. ،338 – 323

كردي، أ. .(2018) الأداء الوظيفي .عين الشمس للنشر والتوزيع القاهرة.

كنعان، ن.(2021). القيادة الإدارية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

اللوزي، م.(2017). التطوير التنظيمي وأساسيات ومفاهيم حديثة .دار وائل للنشر.

ماهر، أ. .(1999)السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات .منشورات جامعة الإسكندرية.

مبارز، أ.، أبو شحاتة، ث.(2022). دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة ميدانية على المدارس الحكومية بإدارة الشيخ زايد، 6 أكتوبر التعليمية. مجلة بحوث الشرق الأوسط،81. ،332 – 242

المحاسنة، إ.(2019). إدارة وتقييم الأداء الوظيفي. دار جرير.

المذن، ن.(2021). درجة ممارسة القيادة الريادية في المدارس الاهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، الرياض، السعودية.

مرسي، ن.، سليم، أ .(2017) .الإدارة الاستراتيجية. المكتب الجامعة الحديث.

المرزوقي، أ.، الدباء، ع.(2022). واقع العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس والولاء الوظيفي للمعلمين في الحقلة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، .28، 1 – 17

مصطفى، أ. (2020). إدارة السلوك التنظيمي "رؤية معاصرة". منشورات جامعة الزقازيق.

المطيري، ع. (2022). دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين في ضوء متطلبات العصر الرقمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المغربي، ك.2017)). المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية .المكتبة العصرية.

ملحم، م.(2020). تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية،(2) ، 77 – 51 28.

النادي، ر.(2021). العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس مديرية تربية لواء وادي السير وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

النجار، ف.، العلي، ع.(2016). الريادة وإدارة الأعمال .دار الحامد للنشر والتوزيع.

نشوان، ي.، نشوان، ج.(2011). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي. مطبعة دار المنارة.

وزارة التربية والتعليم. (2024). تقيم الأداء. استرجعت بتاريخ 2024/7/3 من الموقع https://www.gov.il/ar/departments/ministry-of-education/govil-landing-page

الوعلاني، ع.، الشمراني، ح.(2022). القيادة المتسامية لدى قادة مدارس التعليم العام وعلاقتها بالعدالة التنظيمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،143. ،286 – 255

المراجع الأجنبية

Abwalla, B.(2014). The principals Leadership style and teacher performance in Secondary Schools of Gambella Regional States. Unpublished MA. Thesis. Jimma University Ethiopia.

Adams. J. (1965). Towards An Understanding of Inequity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 422-436.

Afshar, S. & Doosti, M. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. Iranian Journal of Language Teaching Research, 4, 97-115.

Akkaya, R.& Cetin, M. (2024). Entrepreneurial Leadership, Teacher Entrepreneurship and Positive Psychological Capital: A Structural Equation Model Test. Pamukkale University Journal of Education, 10, 97- 119..

Akmaliah, Z., Pihie, L., & Asimiran, S. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. South African Journal of Education, 34(1), 1–11.

Akusum, C. (2014). The Effect of Organizational Justice and Organizational Cynicism on the Organizational Commitment: An Application in Primary Education Institutions Mevlana. International Journal of Education, 4(9), 48-68.

Ayub, D. & Othman, N. (2013). Entrepreneurship Management Practices in Creating Effective Schools. Asian Social Science, 9(12), 69-78.

Balasi, A., Iordanidis, G. & Tsakiridou, E. (2023). Entrepreneurial leadership behavior of primary school principals across Europe: a comparative study. International Journal of Educational Management, 37(5), 1067-1087.

Bojko. T. (2014). Influence of experience on leader's entrepreneurial leadership and leaders influence on entrepreneurial behavior of employees. BS thesis, university of Twente, Netherlands.

Breevaart, K., et al. (2015). Leader-member exchange, work engagement, and job performance. Journal of Managerial Psychology, 30(1), 754-770.

Burns, W., Travis, D. & Michael, F. (2013). A Study of Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior, and Student Achievement in High Schools. American Secondary Education, 42(1), 4-23.

Byars. L. & Rue. W. (1997). Human Recourse Management. Irwin Mc Graw Hill.

Cai, W., Lysova, E., Khapova, S., & Bossink, B. (2018). Does entrepreneurial leadership foster creativity among employees and teams? The mediating role of creative efficacy beliefs. Journal of Business and Psychology, 34, 203-217.

Castillo, C. & Fernandez, V. (2017). Relationships between the dimensions of organizational justice and students' satisfaction in university contexts. Intangible Capital, 13(282). 10-19.

David ,F. (2001). Strategic Management: Concepts & Cases .Hall Inc.
Davis, K. & Newstrom, J. (1989). Human Behavior at Work. McGraw Hill book.
Dessler. G. (1999). How to Earn Your Employees' Commitment. The Academy of Management Executive, 13(2), 58-67.
Eccles, R. (1991). The performance Measurement Mani-festo. Harvard Business Review, 69(1), 131-137.
Fernald, L., Solomon, G. & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. Southern business review, 30(2), 1-10.
Fredrickson B. (2002). Positive emotions, in Handbook of Positive Psychology, eds Snyder C. R., Lopez S. J. (Oxford: Oxford University Press;), 120–134.
Fu, W. & Deshpande, S. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a china's insurance company. Journal of Business Ethics, 124, 339-349.
Gibb, A., Haskins, G., & Robertson, I. (2009). Leading the entrepreneurial university. University of Oxford.
Goossen, R. & Stevens, R. (2013). Entrepreneurial leadership: Finding your calling, making a difference. InterVarsity Press.
Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow. Journal of Management, 16, 399-432.
Gupta, V., MacMillan, I. & Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: developing and measuring a cross-cultural construct. Journal of business venturing, 19(2), 241-260.
Huang, S., Gao, Y., Yang, Y., Wang, L. & Han, J. (2024). The Impact of Organizational Justice on the Degree of Work Engagement of Primary and Secondary School Teachers: Mediated by Teachers' Professional Achievement. TEM Journal, 10, 452-465.
Jalagat, R. (2017). Determinants of job stress and its relationship on employee job performance. American Journal of Management Science and Engineering, 2(1), 1–10.
Karriker. J. & Williams, M. (2009). Organizational Justice & Organizational Citizen-ship Behavior, a Mediated Multifocal Model. Journal of Management, 35(1),112-135.
Karakose, T. (2015). The Empirical of organizational justice &job satisfaction for high school teachers in turkey. Pakistan journal of statistics, 30(6), 1243-1250.
Khan, M., Yusoff, R., Hussain, A., & Binti Ismail, F. (2019). The Mediating Effect of Job Satisfaction on the Relationship of HR Practices and Employee Job Performance: Empirical Evidence from Higher Education Sector. International Journal of Organizational Leadership, 8, 78–94.
Kondakar. V. (2007). Organizational Behavior. New Delhi. New Age International Publishers.
Leitch, C. & Volery, T. (2017). Entrepreneurial leadership: Insights and directions. International Small Business Journal, 35(2), 147-156.
Lejeune, C., Beausaert, S., & Raemdonck, I. (2021). The impact on employees' job performance of exercising self-directed learning within personal development plan practice. The International Journal of Human Resource Management, 32(5), 1086–1112.
Majid, A., Murtaza, D., Rukh, D., Mukhtar, D., Gulsanga, A. & Ali, D. (2024). Relationship Between Organizational Justice And Job Performance: Mediating Effect Of Psychological Capital And Organisational Commitment In Teachers Of Pakistani Universities. Migration Letters, 21(S8), 1196–1204.

Ni, H. & Ye, Y. (2018). Entrepreneurship Education Matters: Exploring Secondary Vocational School Students' Entrepreneurial Intention in China. The Asia-Pacific Education Researcher, 27, 1-10.

Pihie, Z, Dahiru, A, Basri, R, & Aishah, S. (2018). Relationship between Entrepreneurial Leadership and School Effectiveness among Secondary Schools, International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences, 8(12), 258-274.

Porter, L. & Lawler, E. (1968). Managerial Attitudes and Performance. Homewood

Ozan, M., Ozdemir, T., & Yarasi, Z. (2017). Mediation role of Organizational Justice Perception of Administrators' political and Paternalistic Leadership Behaviors on Conflict resolution Behaviors. European Journal of Education Studies, 3(7), 151- 168.

Rama, B., Edgar, P. & Connie, B. (1991). Time Management and performance, Journal Editorial office, 29 (2), 147-160.

Raymond, C. (1999). The Dictionary of Psychology. McGrow –Hill, Inc.

Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., & Brännback, M. (2015). Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. Journal of Small Business Management, 53(1), 54-74.

Robins, J. & Margarethe ,W. (1995). A Re-source-based Approach to the Multi-Business Firm: Empirical Analysis of Portfolio Inter-relationships and Corporate Financial Performance. Strategic Management Journal, 16(4), 277-299.

Roomi, M. & Harrison, P. (2011). Entrepreneurial Leadership: what is it and how should it be taught? International Review of Entrepreneurship, 9(3), 1-44.

Sgari, M., Nojabaee, S., & Arjmand, F. (2011). The relationship between the organizational justice and organizational citizenship behavior of the employees. Middle-East Journal of Scientific Research, 10(2), 141-148.

Shamsifar, M., Veiskarami, H., Sadeghi, M. & Ghazanfari, F. (2020). The designing structural model of relationship between psychological empowerment and self-regulating with teacher's job performance. International Archives of Health Sciences, 6(4) 143-147.

Sharma, R. (1982). Organizational Theory and behavior. Tata McGraw-Hill.

Sidabutar, H., Mujisusatyo, Y., Pangaribuan, W. & Pane, Isli. (2023). Teacher Performance Development Through Academic Supervision Post Covid-19. JHSS (Journal of Humanities and Social Studies), 7, 059-063.

Sitti H., Putut S., Rofiqul, U. Muhamad, A., Bella, L. & Jemsittiparsef, R. (2020). Teachers' performance management: The role of principal's leadership, work environment and motivation in Tegal city, Indonesia. Management Science, 1(10) 235-246.

Tang, C., et al. (2013). Chinese core self-evaluations and job performance: Entrepreneurs in private small and medium enterprises. Journal of Chinese Human Resources Management, 4(2), 151-170.

Tatum, B., & Eberlin, R. (2008). The relationship between organizational justice and conflict style. Business Strategy Series, 9(6), 297-311.

Tong, Y. (2020). The influence of entrepreneurial psychological leadership style on organizational learning ability and organizational performance. Frontiers in Psychology, 11(6), 1–12.

Tremblay, M., & Simard, G. (2018). A multifoci approach to study social support and job performance: A target similarity consideration of development-enhancing practices, leadership, and structure. Journal of Business Research, 92, 118-130.

Ul-Haq, S., Waqas. M. & Saleem, R. (2012). Organizational Justice and Job Satisfaction: The Mediating Role of Trust in Supervisor. International Journal of Human Sciences. 9(1), 673-700.

Vroom, V. (1964). Work and motivation. Wiley.

Wang, H., Lu, C., & Siu, O. (2015). Job insecurity and job performance: The moderating role of organizational justice and the mediating role of work engagement. Journal of Applied Psychology, 100(4), 1249- 1260.

Wibowo, A. & Saptono, A. (2018). Does Entrepreneurial Leadership Impact on Creativity and Innovation of Elementary Teachers? Journal of Entrepreneurship Education, 21(2), 1-12.

Wren, D. & Voich, D. (1984). Management process structure and Behavior. John Wilaey &Sons.

Yilmaz. K. (2010). Secondary public-school teachers about organizational justice. Educational sciences. Theory & practice,10(1), 603-616.

Yilmaz. K. & Altinkurt. Y. (2012). The Relationship between Organizational Justice, Organizational Trust and Organizational Citizenship Behaviors in Secondary Schools in Turkey. Advances in Educational Administration, 13, 223-248.

Yu, C. & Man, T. (2009). Social interaction and the formation of entrepreneurial characteristics: A case study in authentic enterprise activity. Journal of Workplace Learning, 21(8), 595-613.

الملحقات

الملحق الأول (1): الاستبانة بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

الإدارة التربوية

الأستاذ /الدكتور/ة .....الفاضل/ة

التخصص.....:

مكان العمل :.....

الرتبة الاكاديمية:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة للتعرف إلى القيادة الريادية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

وإذ يأمل الباحث منكم تحكيم هذه الاستبانة من خلال إبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم من حيث:

- الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى انتماء الفقرات للمجالات.
- أي تعديلات أو مقترحات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرًا حسن تعاونكم ومقدرًا جهدكم ووقتكم الثمين

الباحث

.....

المعلومات الشخصية:

1- النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس أو أقل ☐ دراسات عليا ☐

3- الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

4- التخصص :علوم طبيعيه ☐ علوم انسانيه ☐

الجزء الأول: المجالات المتعلقة بالقيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
يقوم مدير المدرسة ما يأتي:						
المجال الأول: المبادرة						
1	يُشجع على مشاركة المدرسة في المسابقات المحلية والدولية ويبذل الجهود لتحقيق تميزها.					
2	يُبادر في الاستفادة من التطورات العلمية والتقنية في مجال التعليم.					
3	يؤكد على التخطيط المسبق للأعمال قبل البدء بالتنفيذ لتجنب الأخطاء.					
4	يُبادر بإنجاز أعمال المدرسة قبل أن يطلب منه ذلك أو تفرضه عليه الظروف.					
5	يسعى لتنفيذ المبادرات وإزالة العوائق التنظيمية التي قد تحول دون تنفيذها.					
6	يبحث بشغف عن موارد جديدة لتطوير العمل في المدرسة.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
7	يُبادر بتغيير طرائق وإجراءات إنجاز الأعمال حال تعثرها.					
8	يُبادر بطرح مقترحات لتطوير العمل على الإدارة العليا.					
المجال الثاني: الإبداع						
9	يمتلك مهارة الاتصال الفاعل والقدرة على الإقناع.					
10	يُشجع على إقامة مجتمعات تعلَّم مهنية تدعم الإبداع والتطور المهني.					
11	يضمن الإبداع كجزء مهم في رؤية المدرسة.					
12	يُشجع المعلمين على تجربة أساليب جديدة ومشوقة لأداء العمل.					
13	يُقدم نفسه كملهم وداعم لعمليَّة التَّغير.					
14	يجتهد في الوصول لحلول إبداعية للمشكلات.					
15	يُسخر أصول وموارد المدرسة بطريقة إبداعية.					
16	يُعرض المعلمين لبعض التَّحديات التي تستثير مواهبهم وطاقاتهم.					
17	يتقبل الآراء المختلفة وإن كانت مخالفة لآرائه ليستفيد منها ويوفر جوًّا من التفكير الحر والخلاق.					
المجال الثالث: استثمار الفرص						
18	يستثمر كافة الفرص المتاحة من أجل حل المشكلات وتقديم الخدمة على أكمل وجه.					
19	يستفيد من فرص الدعم المالي والتقني من أصحاب الأعمال.					
20	يهتم بالتَّعرف على مواهب الطلبة وقدرات المعلمين واستثمارها					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	كفرص للتطوير.					
21	يُكوّن فرق عمل جاهزة لأداء المهمات العاجلة المرتبطة بالاستفادة من الفرص الجديدة.					
22	يُشجع على البحث عن فرص لتطوير آليَّات العمل في المدرسة.					
23	يُعزز التفاعل مع المجتمع للتعرف على الفرص الممكنة للدعم والتطوير.					
24	يُميز الفرص ذات احتماليات النمو العالية.					
25	يعمل على تمكين المعلمين من المهارات المطلوبة للفرص المستقبلية المتوقعة.					
26	يرصد التغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية بحثًا عن فرص التطوير.					
27	يتوقع الفرص المستقبلية للتخطيط لاقتناصها سلفًا.					
المجال الرابع: الميل للمخاطرة						
28	يوازن بين المخاطر والمميزات المترتبة على اتخاذ قرار ما.					
29	يُحدد مخاطر العمل المتوقعة للحد من آثارها.					
30	يُقدم تضحيات مؤقته لتحقيق إنجازات محتملة طويلة المدى.					
31	يبحث في النظام عما يدعم أو يسمح بإنجاز الأعمال التي يؤمن بها.					
32	يُخصص الموارد للمبادرات والمشاريع بناءً على استقراء النتائج					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	المتوقعة منها.					
33	يظهر خبرة في التعامل السريع مع الظروف والتغيرات المفاجئة.					
34	يُشجع على تحقيق الأهداف الصعبة وعدم الوقوف عند مستوى نجاح معين.					
35	يُشجع على تحدي الوضع الراهن والتعامل بذكاء مع النظام عندما يقف في طريق تحقيق الأهداف التعليمية.					
36	يتحمل مخاطر نسبية لإيجاد حلول جديدة ومبتكرة.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الجزء الثاني: الفقرات المتعلقة بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
يقوم المعلم ما يأتي:						
1	ينجز مهامه الوظيفية كمعلم بكفاءة.					
2	يتوفر لديه الاستعداد الكافي لتحمل المسؤولية.					
3	يتوفر لديه الجاهزية والرغبة للعمل خارج أوقات العمل الرسمي، إذا أقتضى الأمر.					
4	يتقيد بقوانين وأنظمة العمل المدرسي.					
5	يُنجز المهام الوظيفية بالوقت المحدد.					
6	يتمتع بالقدرة على حل مشكلات العمل.					
7	يُطور أدائه بشكل مستمر.					
8	يلتزم بمواعيد بدء وانتهاء الدوام الرسمي.					
9	يعمل بروح الفريق الواحد.					
10	يتمتع بمهارات التواصل مع الآخرين.					
11	يعمل مع العاملين في المدرسة بجو يسوده الصداقة والاحترام.					
12	يمتلك المهارات اللازمة لإدارة العملية التعليمية التعلمية.					
13	يتعاون مع المعلمين لإنجاز مهامهم الوظيفية.					
14	يمتلك حسن التصرف في المواقف الحرجة.					
15	يوفر بيئة تعليمية مناسبة.					
16	يستخدم المورد التعليمية المتاحة بشكل جيد.					
17	يُنوع في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس.					

18	يُصمم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لكافة الطلبة.					
19	يُسهم في اتخاذ القرارات الإدارية.					
20	يصمم أساليب مختلفة ومناسبة لتقويم أداء الطلبة.					
21	يتطلع لتحسين ممارسات مهنة التعليم من أجل تحسين العملية التعليمية.					
22	يمتلك القدرة على إحداث تغيرات في أساليب العمل كل فترة.					
23	لديه القدرة على مواصلة دوره التربوي خارج نطاق المدرسة.					
24	يقدم الاقتراحات الهادفة لتطوير التعليم.					
25	ينمي المفاهيم التربوية الحديثة ويعزز السلوك الجيد عند الطلبة.					
26	يتحمل ضغوط العمل ويحافظ على مستويات الإنجاز المطلوبة.					
27	يمتلك المعرفة التامة عن مهنته ومتطلباتها الوظيفية.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الجزء الثالث: المجالات المتعلقة بالعدالة التنظيمية في المدارس الثانوية

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المجال الأول: العدالة الإجرائية						
1	تُطبق القرارات الإدارية على جميع المعلمين دون تحيز.					
2	يُسمح لجميع المعلمين بالاعتراض على القرارات التي يتم اتخاذها.					
3	يُمارس الأسلوب الديمقراطي في مناقشة اللوائح والتعليمات.					
4	تُتخذ القرارات الإدارية بأسلوب غير متحيز.					
5	يُحاسب المعلمين وفق معايير ثابتة واضحة ومحددة.					
6	هناك إجراءات واضحة لملاحقة التجاوزات.					
7	تُوضح المبررات الكافية عند اتخاذ القرارات.					
8	يُسمح لجميع المعلمين بالمشاركة في صنع القرارات.					
9	يُتاح المجال لكل معلم لإبداء رأيه قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.					
المجال الثاني: العدالة التوزيعية						
10	تُعطى المكافآت على الأداء الجيد للمعلمين وليس بالتساوي.					
11	تُتاح الفرصة للمعلمين للمشاركة في الأنشطة الخارجية.					
12	توزع المهام الوظيفية للمعلمين حسب قدراتهم.					
13	يوزع العبء التدريسي بين المعلمين بعدالة.					
14	تتوفر الوسائل التعليمية لجميع المعلمين دون استثناء.					
15	تتم مشاركة المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون استثناء.					
16	يُرشح المعلمين للمشاركة في الدورات التدريبية بطريقة عادلة.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
17	تُمنح الإجازات للمعلمين بعدالة.					
المجال الثالث: العدالة التعامُلية						
18	يتم الحرص على إشاعة روح الفريق الواحد بين المعلمين.					
19	يُتعامل بود واحترام مع جميع المعلمين.					
20	يتم اخبار المعلمين بأي أنشطة رسمية أو اجتماعات قبل حدوثها.					
21	تتم عملية حسم النزاعات بين المعلمين بنزاهة.					
22	تُقدم المبررات الكافية لتسويغ عملية اتخاذ القرارات المتخذة بحق أي معلم.					
23	يؤخذ بعين الاعتبار المطالب الشخصية للمعلمين عند اتخاذ القرارات.					
24	يتسم التعامل مع المعلمين بالشفافية والصراحة في تطبيق الإجراءات.					
25	يتم تفويض بعض الصلاحيات الإدارية إلى بعض المعلمين.					
26	يتم مناقشة المعلمين في القرارات المتعلقة بواجباتهم الوظيفية بصراحة.					
المجال الرابع: العدالة التقييمية						
27	تُعطي الفرصة للمعلمين للتظلم بشأن التقييم غير العادل.					
28	تجري عملية تقييم الأداء للمعلمين بعيدًا عن العلاقات الشخصية.					
29	يُقيم المعلمين استنادًا إلى معايير واضحة ومفهومة للجميع.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
30	يطلع المعلمين على المعايير الخاصة بتقييم أدائهم.					
31	يُقيم المعلمين على أساس الجهد والأداء الذي قدموه في العمل.					
32	تتم مكافأة المعلمين حينما يظهرون تميزًا في أدائهم.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الملحق الثاني (2): قائمة بأسماء محكمين أداة الدراسة (الاستبانة)

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الاكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د منيرة محمود الشرمان	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
2	د رجاء زهير خالد العسيلي	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة–الخليل
3	أ.د باسم علي عبيد حوامده	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
4	أ.د احمد بطاح	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
5	أ.د خالد نظمي عبد الفتاح قرواني	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة–سلفيت
6	أ.د عارف عطاري	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
7	أ.د علي جبران	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
8	د سامي عدوان	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الجامعة العربية الامريكية
9	د. صلاح الزرو التميمي	أستاذ مشارك	تعليم مستمر	جامعة الخليل
10	أ.د محمد احمد شاهين	أستاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
11	أ.د هشام أبو ريا	أستاذ	علم نفس	جامعة حيفا
12	أ.د قصي الحاج يحيى	أستاذ	علوم اجتماعية وتربية _ تخصص التعليم العالي	كلية بيت بيرل والكلية الاكاديمية سخنين لتأهيل المعلمين
13	أ.د ياسر عواد	أستاذ مشارك	تأهيل معلمين، إدارة ومشاركة الأهل	الكلية الاكاديمية سخنين لتأهيل المعلمين

الملحق الثالث (3): الاستبانة بعد التحكيم

Arab American University

الجامعـة العربيـة الأمريكيـة

Faculty of Graduate Studies

كلية الدراسات العليا

حضرة المعلم/ ة :_____ المحترم./ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية (رام الله)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونه من ثلاثة محاور رئيسية للتعرف إلى القيادة الريادية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين.

أرجو التكرم بتخصيص جزءً من وقتكم الثمين للإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة بموضوعية وحيادة تامة من خلال وضع (x) في المكان المناسب، علما بأن البيانات والمعلومات التي ستوفرونها لهذه الدراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

وأخيرا تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير شاكرا لكم حسن تعاونكم ومقدرا جهدكم ووقتكم الثمين.

الباحث

ناصر محمد عينين

أولا: المعلومات الديموغرافية

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهّل العلمي: بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3- سنوات الخدمة في التعليم: من 1- أقل من 5 سنوات ☐ من 5 - أقل من 10 سنوت ☐

10 سنوات فأكثر ☐

4- التخصص: علوم طبيعية ☐ علوم انسانية ☐

ثانيًا: المحور الأول: مؤشرات القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: الرؤية الاستراتيجية يقوم مدير المدرسة بما يأتي:						
1	يترجم رؤية المدرسة الاستراتيجية الى واقع من خلال برامج المدرسة وفعالياتها					
2	يحرص على ان تُسهم الرؤية الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية					
3	يُشرك العاملين في المدرسة في وضع الرؤية الاستراتيجية					
4	ينشر الرؤية الاستراتيجية بين العاملين في المدرسة					
5	يحفز العاملين في المدرسة للعمل وفق رؤيتها الاستراتيجية					
6	يبلور رؤية استراتيجية واضحة للعمل بالمدرسة					
7	يربط الرؤية الاستراتيجية للمدرسة بمتطلبات البيئة					

	الخارجية					
8	يُطـور الرؤيــة الاســتراتيجية للمدرســة بمــا يواكــب متطلبات العصر					
المجال الثاني: المبادرة						
9	يُغير من استراتيجيات العمل عندما لا يتم تحقيق النتائج					
10	يُنمي روح المبادرة لدى العاملين في المدرسة					
11	يستثمر الفرص المتاحة في المجالات المختلفة لتحسين أداء المدرسة					
12	يبادر الى دعم سبل الاتصال باتجاهاتها المختلفة بين جميع العاملين في المدرسة					
13	يصمم حلولا استباقية لمواجهة المشكلات المتوقع حدوثها					
14	يُشكل فرق عمل مناسبة لاستغلال الفرص الجديدة بنجاح					
15	يستفيد من نتائج تحليل البيئة (الداخلية والخارجية) في تطوير الأداء					
16	يبادر الى تطوير الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي					
المجال الثالث: الإبداع						
17	ينشر ثقافة تنظيمية تدعم الابداع في أداء المدرسة					
18	يستكشف طرقا جديدة وفعالة لتنفيذ العمل					
19	يُحفز العاملين في المدرسة لتقديم أفكار غير تقليدية					

	في تنفيذ العمل					
20	يستفيد من الأخطاء غير المقصودة على أنها فرص للتعلم والتدريب					
21	يُجرب الأفكار الجديدة البناءة					
22	يُسخر أصول وموارد المدرسة بطريقة إبداعية					
23	يتصور بدائل عديدة للتعامل مع المشكلات التي تواجه المدرسة					
24	يُعزز من تمكين العاملين في المدرسة للإبداع في إنجاز مهامهم					
المجال الرابع: المخاطرة المحسوبة						
25	يتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات					
26	يضع استراتيجية معتمدة للتحكم في المخاطر التي قد تواجه المدرسة					
27	يُنفذ مشروعات لتطوير المدرسة بالموارد المتاحة					
28	يتحمل نتائج ارتكاب الأخطاء عند تطبيق الأفكار الجديدة					
29	يُعزز روح المخاطرة المحسوبة لدى العاملين في المدرسة					
30	يخاطر في التعامل مع التحديات التي تواجه المدرسة					
31	يظهر خبرة في التعامل السريع مع الظروف الطارئة					
32	يتحمل مخاطر نسبية اثناء ايجاد حلول جديدة ومبتكرة					

ثالثا: المحور الثاني: الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في ظل القيادة الريادية لمدير المدرسة

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأوّل: التخطيط الصفي يقوم المعلم بما يأتي:						
1	أُخطط لتدريس فعّال معتمدًا على التعلّم السابق للطلبة					
2	أُخطط لمعالجة الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطلبة					
3	أُوظف وسائل التكنولوجيا المناسبة عند التخطيط للحصة الصفية					
4	أخطط لتنويع الأنشطة التعليمية الصفية وفقًا لمحتوى الدرس					
5	أُراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند التخطيط للحصة الصفية					
6	أُنوع في الاهداف التعليمية					
7	أضع خططا إثرائية ملائمة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع					
8	أُعد خططًا علاجية لتعديل سلوك الطلبة					
9	أضع خطط تداخلية للطلبة ذوي التحصيل المتدني					
المجال الثاني: الإدارة الصفية						
10	أُوفر بيئة صفية صحية وآمنة للطلبة					

11	أُنمي روح المبادرة لدى الطلبة					
12	أُشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة					
13	أُعامل جميع الطلبة باحترام					
14	أُشجع الانضباط الذاتي لدى الطلبة					
15	أضبط انفعالاتي أمام الطلبة					
16	أُقدر جهود الطلبة باستمرار					
17	أُعامل الطلبة بعدالة					
18	أتواصل باستمرار مع أولياء أمور الطلبة لاطلاعهم على نتائج أبنائهم					
المجال الثالث: المتابعة والتقييم						
19	أُنوع في آليات تقييم تعلم الطلبة					
20	أُقيم إنجازات الطلبة بموضوعية					
21	أُشجع الطلبة لتقييم أنفسهم ذاتيًا					
22	أُحلل أداء الطلبة لوضع الخطط (الإثرائية والعلاجية) اللازمة					
23	أُوظف ملف الإنجاز Portfolio في تقييم الطلبة					
24	أُراعي جميع مستويات النتاجات عند بناء الاختبارات التحصيلية					
25	أُتابع كل جديد في مجال تخصصي					
26	أتقبل النقد البناء من المفتش التربوي					
27	أسعى دوما نحو التميز والإبداع في عملية التقييم					

رابعا: المحور الثالث: العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية في ظل القيادة الريادية لمدير المدرسة

تتحقق العدالة التنظيمية في المدرسة من خلال المؤشرات التالية:

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: العدالة الإجرائية						
1	تُطبق القرارات الإدارية على جميع المعلمين دون تحيز					
2	يحق للمعلمين مناقشة القرارات التي يتم اتخاذها					
3	يُمارس مدير المدرسة الأسلوب الديمقراطي في مناقشة القضايا المدرسية					
4	تُتخذ القرارات الإدارية المتعلقة بالعمل بأسلوب تشاركي					
5	يُحاسب المعلمين وفقا لمعايير مقررة بنظام المساءلة في المدرسة					
6	تُتخذ إجراءات واضحة لملاحقة التجاوزات					
7	يُفصح عن المبررات الموجبة لاتخاذ قرارات معينة					
8	يُسمح لجميع المعلمين بالمشاركة في عملية صنع القرارات					
المجال الثاني: العدالة التوزيعية						
9	تُمنح مكافآت للمعلمين وفق الأداء الجيد					
10	تُتاح فرص متكافئة للمعلمين للمشاركة في الأنشطة الخارجية					

11	توزع المهمات الوظيفية للمعلمين وفقا لمهاراتهم					
12	يوزع العبء التدريسي بين المعلمين بعدالة					
13	تتوفر الوسائل التعليمية لجميع المعلمين دون استثناء					
14	تتم مشاركة المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون استثناء					
15	يُرشح المعلمين للمشاركة في الدورات التدريبية بطريقة عادلة					
16	تُمنح الإجازات للمعلمين بعدالة					
المجال الثالث: العدالة التفاعلية						
17	يُحرص على بث روح الفريق الواحد بين المعلمين					
18	يُتعامل مع جميع المعلمين باحترام					
19	تُفوض بعض الصلاحيات الإدارية للمعلمين من أصحاب الكفاءة					
20	يُناقش المعلمين في القرارات المتعلقة بواجباتهم الوظيفية					
21	يُتعامل مع النزاعات بين المعلمين دون تحيز					
22	يُبرر اتخاذ القرار بحق أي من المعلمين					
23	يُؤخذ بعين الاعتبار المطالب الشخصية للمعلمين عند اتخاذ القرارات					
24	يُتعامل مع المعلمين بشفافية عند تطبيق الإجراءات الإدارية في المدرسة					

المجال الرابع: العدالة التقييمية						
25	يساعد نظام التقييم المعتمد بعدالة لتقييم أداء المعلمين					
26	يتمتع مدير المدرسة بمهارات وقدرات تقييمية متميزة					
27	يعطي الفرصة للمعلمين للتظلم بشأن التقييم غير العادل					
28	يجري عملية تقييم الأداء للمعلمين بعيدًا عن العلاقات الشخصية					
29	يُقيم المعلمين استنادًا إلى معايير واضحة للجميع					
30	يُطلع المعلمين على المعايير الخاصة بتقييم أدائهم					
31	يُقيم المعلمين على أساس الأداء الذي قدموه في العمل					
32	يكافئ المعلمين حينما يظهرون تميزًا في أدائهم					

الملحق الرابع (4): الصحيفة الأولية لأسئلة المقابلة

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
الإدارة التربوية

الأستاذ /الدكتور/ة .....الفاضل/ة
التخصص..... :
مكان العمل:.....
الرتبة الاكاديمية:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: أنموذج مقترح"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أسئلة مقابلة مع مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لتعرف وجهة نظرهم في القيادة الريادية لديهم، والعدالة التّنظيمية في مدارسهم والأداء الوظيفي لمعلميهم. وإذ يأمل الباحث منكم الحكم على درجة جودة أسئلة المقابلة، والدقة اللغوية، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الأسئلة لأهداف الدراسة شاكرًا حسن تعاونكم ومقدرًا جهدكم ووقتكم الثمين

الباحث
ناصر محمد مرعي عينين

- المحور الأول: القيادة الريادية

تعريف القيادة الريادية: هي امتلاك رؤية واضحة، والقدرة على إيصالها لفريق العمل، لإشراكهم في عملية التعرف على الفرص الجديدة، وتوظيف عملية الإبداع التي تتضمن قدرًا من المخاطرة لغرض تعقب أو استغلال هذه الفرص وتطويرها، والاستفادة منها من أجل الحصول على ميزة تنافسية.

- المحور الثاني :الأداء الوظيفي للمعلمين

تعريف الأداء الوظيفي للمعلم: هو ما يضطلع به المعلم من أدوار، وما تنطوي عليه هذه الأدوار من ممارسات وأفعال وأنشطة للقيام بالأداء المتوقع في مجال ما، شريطة توفير المتطلبات اللازمة لإنجاز العمل بكفاءة، ومن ثم تحقيق الأهداف.

- المحور الثالث: العدالة التنظيمية

تعريف العدالة التنظيمية في المدرسة: وهي الأسلوب الذي يحكم به (العاملين في المدرسة) من خلالها، على عدالة الإنصاف والمساواة في الحقوق والواجبات، الذي تستخدمه كمدير في التعامل معهم على المستويين الوظيفي والإنساني.

أسئلة مقابلة مع مدير مدرسة

(1) كيف تُلهم وتحفّز المعلمين على تبنّي الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتحقيق أهدافها؟ وما هي استراتيجياتك لضمان مشاركة جميع المعلمين في عملية تخطيط وتنفيذ هذه الرؤية؟

(2) كيف تشجع على ثقافة الابداع والابتكار في المدرسة، مع مراعاة مبادئ العدالة التوزيعية؟ وكيف تضمن انّ جميع المعلمين والطلاب لديهم فرص متساوية للمشاركة في مبادرات إبداعية والاستفادة من نتائجها؟

(3) كيف تُصيغ معايير واضحة لمراقبة أداء المعلمين تتوافق مع الرؤية الاستراتيجية للمدرسة؟ ما هي الإجراءات التي تقوم بها من أجل ضمان مشاركة جميع المعلمين في عملية تقييم أدائهم؟

(4) ما هي التحديات الرئيسية التي تواجهها كمدير مدرسة ثانوية؟ وكيف تخطط للتغلب عليها؟ كيف تساهم افكارك وخبراتك في تحقيق الرؤية الإستراتيجية للمدرسة وتحصيل أفضل النتائج للطلاب؟

(5) ما هي استراتيجياتك لضمان تخطيط صفّي فعّال من قبل المعلمين؟ كيف تساعد المعلمين على إدارة فصولهم الدراسية بشكل فعّال وخلق بيئة تعليمية إيجابية؟

(6) كيف تتابع عملية تقييم أداء الطلبة بشكل منتظم؟ ما هي الأدوات والاليات التي تستخدمها لضمان حصول الطلاب على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح؟

(7) كيف تقيّم أداء المعلمين والموظفين بشكل عادل وشامل؟ ما هي معايير التقييم التي تعتمد عليها؟ وكيف تقدم ملاحظات بنّاءة تساعدهم على تحسين أدائهم؟

(8) كيف تساهم قيادتك للمدرسة في خلق بيئة تعليمية عادلة وشاملة تساعد من خلالها جميع الطلاب على تحقيق امكاناتهم الكاملة؟

(9) كيف توزع الموارد بشكل عادل بين جميع المعلمين؟ ما هي استراتيجياتك لضمان حصول جميع الطلاب على فرص نجاح متساوية؟

(10) كيف تطبق مبادئ العدالة الإجرائية في اتخاذ القرارات؟ كيف تشجّع جميع أعضاء المجتمع المدرسي على الحوار البنّاء والمشاركة في عملية صنع القرار؟

(11) كيف تساعد المعلمين على ربط ممارسات التخطيط الصفّي والإدارة الصفّية بمعايير التقييم؟ كيف تضمن ان جميع الطلاب يخضعون للتقييم بشكل عادل وشامل مع مراعاة احتياجاتهم الفردية وأساليب التعليم المختلفة؟

الملحق الخامس (5): أسماء الأساتذة المحكمين لأسئلة المقابلة

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الاكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د احمد بطاح	استاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2	أ.د منيرة محمود الشرمان	استاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
3	د سامي عدوان	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الجامعة العربية الامريكية
4	د. رجاء زهير خالد العسيلي	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة– الخليل
5	أ.د علي جبران	استاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
6	أ.د عارف عطاري	استاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
7	أ.د باسم علي عبيد حوامده	استاذ	إدارة تربوية	جامعة مؤته
8	أ.د خالد نظمي عبد الفتاح قرواني	استاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة– سلفيت
9	أ.د محمد احمد شاهين	استاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
10	أ.د قصي الحاج يحيى	استاذ	علوم اجتماعية وتربية–تخصص التعليم العالي	كلية بيت بيرل والكلية الاكاديمية سخنين لتأهيل المعلمين
11	أ.د ياسر عواد	أستاذ مشارك	إدارة، تأهيل معلمين ومشاركة الاهل	الكلية الاكاديمية سخنين لتأهيل المعلمين
12	أ.د هشام أبو ريا	أستاذ	علم نفس	جامعة حيفا

الملحق السادس (6): الصحيفة النهائية لأسئلة المقابلة بعد التحكيم

القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

حضرة المدير/ ة:

.....المحترم /ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التّنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية (رام الله)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أسئلة مقابلة مع مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لتعرف وجهة نظرهم في القيادة الريادية لديهم، والعدالة التّنظيمية في مدارسهم والأداء الوظيفي لمعلميهم.

أرجو التكرم بتخصيص جزءً من وقتكم الثمين للإجابة على أسئلة المقابلة المرفقة بموضوعية وحيادية، علما بأن البيانات والمعلومات التي ستوفرونها لهذه الدراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

وأخيرا تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير شاكرا لكم حسن تعاونكم ومقدرا جهدكم ووقتكم الثمين.

الباحث

ناصر محمد مرعي عينين

- المحور الأول: القيادة الريادية

تعريف القيادة الريادية: هي امتلاك رؤية واضحة، والقدرة على إيصالها لفريق العمل، لإشراكهم في عملية التعرف على الفرص الجديدة، وتوظيف عملية الإبداع التي تتضمن قدرًا من المخاطرة لغرض تعقب أو استغلال هذه الفرص وتطويرها، والاستفادة منها من أجل الحصول على ميزة تنافسية.

- المحور الثاني: الأداء الوظيفي للمعلمين

تعريف الأداء الوظيفي للمعلم: هو ما يضطلع به المعلم من أدوار، وما تنطوي عليه هذه الأدوار من ممارسات وأفعال وأنشطة للقيام بالأداء المتوقع في مجال ما، شريطة توفير المتطلبات اللازمة لإنجاز العمل بكفاءة، ومن ثم تحقيق الأهداف.

- المحور الثالث: العدالة التنظيمية

تعريف العدالة التنظيمية في المدرسة: وهي الأسلوب الذي يحكم به (العاملين في المدرسة) من خلالها، على عدالة الإنصاف والمساواة في الحقوق والواجبات، الذي تستخدمه كمدير في التعامل معهم على المستويين الوظيفي والإنساني.

أسئلة مقابلة مع مدير مدرسة

(1) كيف تلهم وتحفز المعلمين على تبني الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتحقيق أهدافها؟

(2) كيف تشجع على ثقافة الابداع لدى المعلمين والطلبة لتجويد التعليم، في ظل المخاطر المحيطة؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة على مبادرات إبداعية تم تنفيذها في المدرسة؟

(3) ما المعايير التي تقيم بحسبها أداء المعلمين والعاملين في المدرسة ضمن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة؟

(4) ما هي التحديات الرئيسية التي تواجهها كمدير مدرسة ثانوية؟ وكيف تخطط للتغلب عليها؟

(5) ما استراتيجياتك لضمان تخطيط صفي فاعل من قبل المعلمين؟

(6) ما الاليات التي تستخدمها لضمان حصول الطلبة على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح؟

(7) ما المعايير التي تعتمد عليها لضمان تقييم أداء المعلمين بشكل عادل وشامل؟ هل تعتمد على منظومة معينة في التقييم؟

(8) كيف تسهم كقائد للمدرسة في ايجاد بيئة تعليمية عادلة لجميع عناصر المجتمع المدرسي؟

الملحق السابع (7): أسماء الأساتذة المحكمين للأنموذج المقترح

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الالاكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د احمد بطاح	استاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2	أ.د عارف عطاري	استاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
3	أ.د علي جبران	استاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
4	أ.د احمد محمد بدح	استاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية– الأردن
5	أ.د عدنان عبد السلام العضايلة	استاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية– الأردن
6	أ.د خالد نظمي عبد الفتاح قرواني	استاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة– سلفيت
7	أ.د محمد احمد شاهين	استاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
8	د رجاء زهير خالد العسيلي	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة

الملحق الثامن (8): كتاب تسهيل المهمة البحثية

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2024/6/10

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة العُليا أن الطالب **ناصر محمد مرعي عينين** والذي يحمل الرقم الجامعي 202113433 هو طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية ويعمل على اطروحة الدكتوراه الخاصة به بعنوان:

" القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: أنموذج مقترح" تحت إشراف ا.د. محمود أبو سمرة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدته للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطي هذه الرسالة بناءً على طلبه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

ق. أ. عميد كلية الدراسات العليا

د. حسين الأحمد

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

CamScanner סורק עם

Entrepreneurial Leadership among Arab Government Secondary School Principals in the North Area within the Green Line and Its Relationship with Organizational Justice and Teachers' Performance from the Viewpoint of Principals and Teachers: A Proposed Model

Naser Mohammad Maree Enain

Dissertation Committee:

Prof. Mahmoud Ahmas Abu Samra

Prof. Mohammad Altiti

Prof. Khaled Alsarayra

Abstract

This study aimed to identify the reality of entrepreneurial leadership among Arab public high school principals in the Northern District within the Green Line, and its relationship to organizational justice and teachers' job performance, as well as to develop a proposed model. To achieve the study's objectives, the descriptive correlational developmental approach was used, with both quantitative and qualitative aspects. The study population (quantitative) consisted of all teachers in Arab public high schools in the Northern District within the Green Line, totaling (6,267) teachers. The study sample consisted of (398) teachers, selected using stratified random sampling. The qualitative sample consisted of (12) principals, selected purposefully due to their field and practical experience, participated in interviews.

Questionnaires and interviews were used to collect data. The questionnaire consisted of (91) items distributed over (11) domains, while the interview consisted of (8) questions. The validity and reliability of the tools were verified using appropriate educational and statistical methods.

The quantitative results of the study indicated that teachers' evaluations and ratings of the reality of entrepreneurial leadership among Arab public high schools' principals in the Northern District within the Green Line were high. There were no statistically significant differences in teachers' evaluations of entrepreneurial leadership based on gender, academic qualification, years of experience, or specialization.

The findings also showed that teachers' evaluations of their job performance were high. However, there were statistically significant differences in teachers' evaluations of their job performance attributed to the gender variable, favoring females. No statistically significant differences were found based on academic qualification, specialization, or years of experience.

Regarding organizational justice, teachers' evaluations and ratings of its reality in Arab public high schools in the Northern District within the Green Line were moderate. The results showed no statistically significant differences attributed to gender, academic qualification, or specialization. However, there were statistically

significant differences based on the years of experience, favoring teachers with less than five years of experience.
The results also showed a statistically significant, strong, and positive correlation between teachers' evaluations of entrepreneurial leadership and their perceptions of organizational justice in Arab public high schools in the Northern District within the Green Line. Meanwhile, the correlation between entrepreneurial leadership and teachers' job performance was statistically significant, positive, and moderate.

As for the qualitative results, they confirmed the importance of entrepreneurial leadership in supporting organizational justice and motivating teachers' job performance, while highlighting challenges related to a lack of resources and weak institutional support.
Considering the quantitative and qualitative results, as well as previous studies and the theoretical framework, the researcher developed a proposed model to enhance entrepreneurial leadership in Arab public secondary schools in the northern region within the Green Line.

Based on the study's findings, the researcher recommends adopting the proposed model by the relevant educational authorities in the Northern District within the Green Line. Additionally, the researcher also suggests developing training programs to enhance entrepreneurial leadership among school principals, as well as to promote organizational justice in all its dimensions within these schools. Furthermore, transparent mechanisms for evaluating job performance should be established, along with creating an encouraging and supportive school environment that supports and fosters organizational justice, creativity, and integrates technology in management and planning.

Keywords: Entrepreneurial leadership, job performance, organizational justice, Northern District, Green Line.