الجـامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

درجة ممارسة مديري مدارس القدس لأدوارهم القيادية وعلاقتها بفاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين (أنموذج مقترح في ضوء النظريات الحديثة في القيادة)

إعداد
ولاء إبراهيم عطون

إشراف
الأستاذ الدكتورة منيرة محمود الشرمان

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

حزيران/ 2024

© الجامعة العربية الأمريكية – 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

درجة ممارسة مديري مدارس القدس لأدوارهم القيادية وعلاقتها بفاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين (أنموذج مقترح في ضوء النظريات الحديثة في القيادة)

إعداد
ولاء إبراهيم عطون

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/06/11 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
1. منيرة محمود الشرمان	مشرفاً ورئيساً	
2. أ. د. غسلن عبد العزيز سرحان	ممتحناً داخلياً	
3. أ. د. خالد علي السرحان	ممتحناً خارجياً	
4. د. كمال خليل مخامرة	ممتحناً خارجياً	

الإقرار

أنا الموقعة أدناه ولاء إبراهيم عطون، أفوض/ الجامعة العربية الأمريكية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.
وأقر بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة العربية الأمريكية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد أطروحة الدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة ب:" درجة ممارسة مديري مدارس القدس لأدوارهم القيادية وعلاقتها بفاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين (أنموذج مقترح في ضوء النظريات الحديثة في القيادة)، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

اسم الطالبة: ولاء إبراهيم عطون

الرقم الجامعي: 20201249

التوقيع: ولاء عطون

التاريخ: 2025/01/21م

الإهداء

إلى نبض الإسراء والمعارج، أرض الأنبياء، بلد الشهداء، شموخا كجبالها الراسيات، أهديكم هذا البحث

الحمد الله حبا وشكرا وامتنانا الذي بفضله ها انا اليوم انظر الي حالما طال انتظاره وقد أصبح واقعا أفتخر به

وإلى قوتي بعد الله داعمي بلا حدود وأعطاني بلا مقابل (أبي)

وإلى داعمتي الأولى والأبدية شمس حياتي (أمي)

وإلى مد يده دون كلل او ملل وقت ضعفي (زوجي)

وإلى من آمنوا بقدراتي وآنسوا أيامي (أخوتي وأخواتي)

إلى أهل زوجي، فهم أهلي، هذه ثمرة بحثي

إلى أخوتي وسندي رُفقاء دربي ، أهديكم هديتي

إلى أخواتي صديقاتي ، بلسم روحي ، أهديكن ما جادت به نفسي

الباحثة: ولاء عطون

الشكر والتقدير

الحمد لله دائما أبدا، الشكر لله عز وجل أن أتم لي هذا العمل، والصلاة والسلام على المعلم الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، فقد يعجز اللسان عن الشكر لكن القلب حامد شاكر،

أما بعد فإني

أشكر كل صاحب همة وعلم،

وكل الشكر والامتنان الى الأستاذة الدكتورة (منيرة الشرمان) صاحبة القلب الطيب فأنت لك كل الفضل وانت أهل التميز والتقدم

الشكر كما أتقدم بالشكر والاحترام والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين على ما بذلوه من جهد قد أفادني في بحثي هذا وأرشدني إلى كل خير، إلى معلمي الجامعة

الأفذاذ الذين تشرفت بالتعلم على أيديهم، إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل الى حيز الوجود، أقول لكم جميعا جزاكم الله كل الخير.

أشكر الذين كانوا عونا لي في بحثي هذا وقد زرعوا التفاؤل في دربي، وقدموا لي المساعدات والتسهيلات والأفكار والمعلومات ربما دون أن يشعروا بدورهم في ذلك فلهم مني كل قراءة رسالتي المتواضعة، وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من أمدني بيد العون والمساعدة من قريب او بعيد وإلى كل أساتذتها وإداريها.

الباحثة: ولاء عطون

ملخص الأطروحة

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية ودرجة فاعلية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة) في درجة ممارسة الأدوار القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات، وسعت الدراسة إلى تقديم أنموذج لمقترح لتحسين درجة ممارسة المديرين أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج النوعي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلمًا ومعلمةً، اختيروا بالطريقة المتيسرة، وتم إجراء مقابلة معمقة شبه مفتوحة مع (20) معلمًا ومعلمة، اختيروا بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على الدرجة الكُلية، وعلى المجالات جميعها تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وأظهرت النتائج أنَّ درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات في مدارس القدس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديراتهم لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات في تلك المدارس. وقُدم أنموذج مقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة.

وفي ضوء نتائج الدراسة خَلُصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: وضع وزارة التربية والتعليم خطة استراتيجية تركّز على تعزيز الدور القيادي المستمر لمديري المدارس وتطوير ممارساتهم، خاصة في مجالات الإشراف والتقييم، وإلحاق مديري ومديرات المدارس في القدس بالبرامج والدورات التدريبية التي تؤهلهم القيام بأدوارهم وواجباتهم ومسؤولياتهم القيادية

على أكمل وجه، كذلك العمل على تهيئة الإمكانات البشـــرية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه، واعتماد معايير واضـــحة لتقييم مدى فاعلية القرارات المنفذة، واعتماد الأنموذج المقترح لتعزيز درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية، وزيادة فاعلية اتخاذ القرارات لديهم.

الكلمات الدالة: الأدوار القيادية، الفاعلية، اتخاذ القرارات، مديرو المدارس، المعلمون، القدس.

فهرس المحتويات

إجازة الأطروحة ..... أ
الإقرار ..... ب
الإهداء ..... ج
الشكر والتقدير ..... د
ملخص الأطروحة ..... ه
فهرس المحتويات ..... ز
فهرس الجداول ..... ك
فهرس الأشكال ..... م
فهرس الملحقات ..... ن
الفصل الأول: خلفية الدراسة واهميتها 1
1.1 مقدمة 1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها 6
3.1 أهداف الدراسة 8
4.1 أهمية الدراسة 9
5.1 تعريفات الدراسة الاصطلاحية والاجرائية: 11
6.1 حدود الدراسة ومحدداتها 12
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة 14
1.2 الأدب النظري 14
1.2.1 مفهوم القيادة 15
2.2.1 تعريف القيادة الإدارية 16
3.2.1 أصناف القيادة الإدارية 18
4.2.1 خصائص وسمات القيادة الإدارية 18
5.2.1 أنماط القيادة الإدارية 19
6.2.1 أهمية القيادة الإدارية 20
7.2.1 القيادة والإدارة 20
8.2.1 نظريات القيادة الإدارية والسلوك الإداري 22

9.1.2 إدارة المدرسة وأدوار القيادة..... 27
10.1.2 خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:..... 29
11.1.2 تطور القيادة في مجال التعليم:..... 29
12.1.2 مدير المدرسة والقيادة:..... 30
13.1.2 الفرق بين الإدارة والقيادة..... 31
14.1.2 متطلبات ممارسة القيادة المدرسية..... 32
15.1.2 مدى الحاجة التربوية للقيادة..... 32
16.1.2 أدوار قائد المدرسة..... 33
17.1.2 الأنماط القيادية وانعكاساتها السلوكية على العاملين..... 36
جدول (2.2): الأنماط القيادية الأربعة، ومجالات العمل فيها 37
18.1.2 مهارات التفاعل الإنساني للقيادة المدرسية:..... 38
19.1.2 مهارات القيادة في الاتصالات الإدارية في المدرسة:..... 38
20.1.2 سمات القائد الفعّال 39
21.1.2 القائد التربوي واستخدام فريق العمل..... 39
22.1.2 فوائد تشكيل فرق العمل..... 40
23.1.2 دور القيادة المدرسية في التحفيز 40
14.1.2 الأدوار القيادية لمدير المدرسة..... 41
15.1.2 اتخاذ القرارات التربوية..... 45
16.1.2 مفهوم اتخاذ القرار 46
17.1.2 أنواع القرارات..... 47
18.1.2 خصائص القرار الاداري..... 53
19.1.2 أنماط اتخاذ القرارات 54
20.1.2 عناصر عملية اتخاذ القرارات..... 55
21.1.2 العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار 55
21.1.2 أهمية اتخاذ القرار والمشاركة فيه..... 59
22.1.2 مهارات اتخاذ القرار..... 60
23.1.2 خطوات اتخاذ القرار..... 61
24.1.2 استراتيجيات اتخاذ القرار..... 62

25.1.2 التحديات التـي تـواجه متخـذ القـرار 63
26.1.2 الأساليب الشائعة في اتخاذ القرارات 64
27.1.2 مراحل عملية صنع القرار واتخاذه 65
28.1.2 مهارات مدير المدرسة في عملية صنع القرارات واتخاذها 66
2.2 الدراسات السابقة 67
1.2.2 دراسات تناولت ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية 67
2.2.2 الـدراسات الـتي تنـاولت اتخـاذ القرارات 71
3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة 77
الفصل الثالث: الطـريقة والإجـراءات 79
1.3 منهج الدراسة 79
2.3 مجتمع الدراسة 79
3.3 عيـنة الدراسـة 79
4.3 أداتا الدراسة 80
5.3 متغيرات الدراسة 87
6.3 إجراءات الدراسة 87
7.3 المـعالجات الإحصـائية: 88
الفصل الرابع: عرض النتائج 89
1.4 نتائج السؤال الأول. 89
2.4 نتائـج الـسؤال الثانـي 95
3.4 نتائج السـؤال الثالـث 98
4.4 نتائج السؤال الرابع 103
5.4 نتائج السؤال الخامس 105
6.4 نتائج السؤال السادس 106
7.4 النتائـج المتـعلقة بالسؤال السابع 151
الفصل الخامس: مناقشـة النتائـج والتوصيـات 152
1.5 مناقـشة نتائـج السـؤال الأول 152
2.5 نتائـج السـؤال الـثاني 160
3.5 نتائج السؤال الثالث 163

4.5 منـاقشة نتائـج السـؤال الرابـع 170
5.5 مناقشة نتائـج السـؤال الخامـس 172
6.5 مناقشـة النتـائج المتـعلقة بـسـؤال الدراســة الـسـادس 172
7.5 مناقشـة النتائـج المتعلقـة بسـؤال الدراسـة السابـع 173
التوصيات 173
قائمة المصادر والمراجع 176
الملحقات 198
Abstract 218

فهرس الجداول

جدول (1.2): نقاط الاختلاف بين الإدارة والقيادة 21
جدول (1.3): توزّع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها 80
جدول (2.3): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمحور ككل (ن=30) 82
جدول (3.3): معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات بالمحور، وقيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات في كل محور..... 83
جدول (4.3): معاملات كرونباخ ألفا وثبات الاستقرار للأداة ومحوريها ومجالاتهما 85
جدول (1.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على المجالات مرتبة تنازليًا 89
جدول (2.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور المجتمعي) مرتبة تنازليًا..... 90
جدول (3.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور التخطيطي) مرتبة تنازليًا..... 91
جدول (4.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور الإنساني) مرتبة تنازليًا..... 92
جدول (5.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور الإشرافي) مرتبة تنازليًا..... 93
جدول (6.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور التقييمي) مرتبة تنازليًا..... 94
جدول (7.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تبعًا لمتغيرات الدراسة 96
جدول (8.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية وفقًا لمتغيرات الدراسة 96
جدول (9.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي المتعدد لتقديرات أفراد العينة على مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية منفردة وفقًا لمتغيرات الدراسة..... 97

جدول (10.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على محور درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين ومجالاتها مرتبة تنازليًا.... 98
جدول (11.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (متابعة تنفيذ القرارات) مرتبة تنازليًا..... 99
جدول (12.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (تحديد المشكلة) مرتبة تنازليًا..... 100
جدول (13.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (تقييم البدائل) مرتبة تنازليًا..... 101
جدول (14.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (وضع الحلول) مرتبة تنازليًا..... 102
جدول (15.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس ومجالاتها حسب متغيرات الدراسة 103
جدول (16.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي لأثر متغيرات الدراسة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس 103
جدول (17.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي المتعدد لتقديرات أفراد العينة على مجالات درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس منفردة وفقًا لمتغيرات الدراسة 104
جدول (18.4): معاملات ارتباط محور الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس ومجالاته، ومحور عملية اتخاذ القرارات ومجالاته 105

فهرس الأشكال

الشكل (1.2): أنواع القرارات 52
شكل (2.2) مرحلة اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه 62
الشكل (3.2): مراحل عملية صنع القرار واتخاذه 65
الشـــكل (1.4): أنموذج مقترح لتحســـين درجة ممارســـة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة ... 115

فهرس الملحقات

الملحق (أ): الأداة الأولى بصورتها الأولية 198
الملحق (ب): الأداة الثانية بصورتها الأولية 205
الملحق (ج): قائمة بأسماء المحكمين 207
الملحق (د): الأداة الأولى بصورتها النهائية 208
ملحق (هـ): الأداة الثانية بصورتها النهائية..... 215
الملحق (و): قائمة بأسماء محكمي الأنموذج التربوي 217

الفصل الأول

خلفية الدراسة واهميتها

1.1 مقدمة

تُشَكل المدرسة إحدى أبرز مؤسسات المجتمع التربوية التي تسعى لتحقيق أهدافه، وتُعَدُّ الوحدة الأساسية في النظام التربوي، حيث تؤدي المدرسة دورًا محوريًا في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتنمية الفرد على الصعد العلمية، والتربوية، والاجتماعية، والأخلاقية، وتكمن أهمية المدرسة في بناء شخصية المتعلّم، وتعزيز احترام الحقوق والواجبات، وتوجيه السلوكات، وتطوير المهارات الضرورية التي تسهم في ازدهار المجتمع وتقدمه، ويأتي دور مدير المدرسة كدور حيوي في تحقيق التميز والنجاح، حيث يتطلب منه قدرة استثنائية على صنع القرارات التربوية الذكية واتخاذها، مما يمكِّنه من توجيه المدرسة نحو تحسين جودة التعليم، وتلبية احتياجات المجتمع بفعالية في ظل التحولات والتغيرات المجتمعية المتسارعة.

ويُعد التعليم المحرك الرئيس لنهضة المجتمعات، وتقدمها وازدهارها، وذلك من خلال الدور الأساسي الذي يؤديه؛ كإعداد الأفراد ليتمكنوا من العيش في مجتمعاتهم، من حيث تسليحهم بالعلم، والمعرفة، والقيم التي تمكنهم من مواجهة تحديات هذا العصر، ومتغيراته، وبوصف الإدارة المدرسية جزءًا من الإدارة التعليمية، إذ تسعى إلى تحقيق أهداف مجتمعها في مختلف نواحي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، فهي بحاجة إلى إدارة تربوية واعية، ومدركة، ولديها رؤية مستقبلية قادرة على استشراف المستقبل، ولديها المقدرة على وضع الخطط التي تلبي آمال مجتمعها، وتعمل على تحقيق الرفاة والعيش الكريم، ومجاراة الشعوب الأخرى في نموها وازدهارها (الشرمان وحداد، 2019).

تؤدي المدارس دورًا حاسمًا في تحقيق تقدم الأمم ونجاحها في المستقبل، حيث تولي المجتمعات أهمية كبيرة في تطوير العملية التربوية والتعليمية والارتقاء بمخرجاتها من خلال دراسة الاتجاهات الحديثة في تطوير أداء عناصرها البشرية ولا سيما القائد التربوي الذي يمثل المرتكز الرئيسي لنجاح أو فشل المؤسسة التعليمية (Budiyanti, Ahmad, Suhartini & Parhan, 2021:74).

لذلك بات واضحًا بأن القيادة هي المحور الرئيس والأساس في المؤسسات التعليمية، حيث إن نجاح هذه المؤسسات يرتبط بمدى قدرة قيادتها التربوية على تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال

تسخير قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم وخبراتهم في التأثير على الآخرين في ظل ما يشهده الواقع المعاصر من تغيرات وتطورات في مختلف مجالات الحياة (عمايرة وعاشور، 2020: 387).

وإن القيادة التربوية هي الرابط بين المخططات التربوية، وبين الموظفين داخل المؤسسة، فأدوار القيادة متعددة تتطلب أن يكون القائد مديرًا، ومعلمًا، ومستشارًا، ليتمكن من التأثير على الأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة (Eadens & Ceballos, 2019:2).

وقد أبرزت الاتـجاهات الحديثة في إطار المنظومة التربوية على تحوير المفهوم التقليدي للقيادة والتي برز دورها في استصدار الأوامر، إلى قيادة منفتحة على التطورات العلمية والتقنية، وقادرة على مواكبتها تدخل عملياتها في مختلف مجالات المؤسسة الداخلية والخارجية (Aithal & Aithal, 2019).

وأكد الشمري (2018: 150) بأن القائد الناجح هو القادر على توظيف فن التأثير في توجيه وتنسيق وتحفيز العاملين والرقابة عليهم، وهو القادر على استخدام سلطته الرسمية عند الضرورة، والقدرة على التأثير أو الاستمالة في مواقف أخرى.

إنَّ مهمة مدير المدرسة تتجلى في قيادة جميع الجهود والقوى العاملة داخل المدرسة، حيث يتحمل مسؤولية توجيه هذه الجهود نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ويقع على عاتقه تنظيم الأمور والأعمال الداخلية والخارجية للمدرسة، وضمان فعالية العملية التعليمية تقدمها، ولا يقتصر دوره على الإشراف على الجوانب الإدارية فحسب، بل يتوجب عليه أيضًا توفير وتهيئة جميع الإمكانات والتسهيلات اللازمة لضمان سير العملية التربوية ونجاحها (يحيى، 2010).

ووفقًا لِما ذكره محمد وإيدو وإيتوه (Mohammed, Edu, & Etoh, 2020)، فإنَّ مدير المدرسة يتحمل مسؤولية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية، ويتعين عليه تحفيز العاملين داخل المدرسة وتنمية قدراتهم، ويتمثل دوره في التأثير الإيجابي على السلوكيات والأداء العام للمعلمين والموظفين، وتكمن أهمية المدير المدرسي أيضًا في دعمه للطلبة وتحفيزهم للتفوق الأكاديمي، إضافة إلى توفير جميع الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لضمان نجاحهم في المسار التعليمي.

وتبرز أهمية مدير المدرسة في تأثيره على العاملين داخل البيئة التعليمية، وفي تطوير قدراتهم وتشجيعهم، محفِّزًا إياهم للتفاني في أداء واجباتهم بجدية وفاعلية تتناسب مع طبيعة العمل المدرسي، ويعكس دور المدير تجلياته أيضًا في تحقيق أهداف المدرسة التربوية والمجتمعية. لهذا السبب، يُعَدُّ المدير المدرسي الكفؤ هو الذي يؤدي دوره بفعالية، سعيًا نحو نجاح المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يلعب دورًا حيويًا في التأثير على الطلبة وتطوير قدراتهم، وفي تشجيعهم وتحفيزهم للتفوق

الأكاديمي بجدية، ويكفل توفير جميع المتطلبات والاحتياجات الضرورية لهم لضمان تحقيق تلك الأهداف (Caceres, 2019).

لذا، تكمن مسؤولية مدير المدرسة كقائد تربوي في فهم احتياجات المدرسة والعاملين بها والطلبة على حد سواء، وهذا يتطلب تطوير وتحديث المدرسة من خلال اعتماده للممارسات والأساليب العلمية الحديثة، وذلك من خلال سلوكه القيادي في إدارة وتنظيم المؤسسة التعليمية، إذ يقع على عاتقه وضع الأهداف، واتخاذ القرارات التربوية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، بهدف الوصول إلى أقصى مستويات التقدم والتميز (عساف والصرايرة، 2011).

ومن جانب آخر فإن عملية اتخاذ القرارات تُعتبر من أهم العمليات الإدارية التي تعتمد عليها جميع الإجراءات والممارسات الإدارية والتربوية والتعليمية في المدرسة، ويعتمد نجاح عملية اتخاذ القرار على وجود قائد ذو كفاءة ومهارة عالية قادر استثمار الموارد المادية والبشرية الاستثمار الأمثل في سبيل تحقيق الأهداف التربوية (Hollands, et. al, 2019: 288).

وتُعد عملية اتخاذ القرارات عملية مهمة وأساسية في الإدارة، وهي أحد أهم أنشطة الإدارة إن لم تكن أهمها، وضرورة حتمية لتحقيق الأهداف التي من أجلها أنشئت المؤسسة فهي محور أو جوهر العملية الإدارية حيث إنها تمثل مخرجات كل الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة، وأصبح مقدار النجاح الذي تحققه أية منظمة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة.

وأكد موسى (2023) على أن عملية صناعة القرارات تعتبر واحدة من المهمات الرئيسية للقيادات التعليمية. وبناءً على ذلك، تكتسب هذه العملية أهمية بالغة في سياق الإدارة داخل المؤسسة التربوية، إذ يترتب على قدرة المدير على اتخاذ القرارات نجاح المدرسة أو فشلها، وتزداد تعقيدات القيادة الإدارية نتيجة لتعدد الأهداف وتداخلها في سياق الإدارة الحديثة، فضلًا عن التقدم العلمي الذي يتقدم في جميع مجالات الحياة، وقد زاد هذا الواقع من تعقيدات القيادات الإدارية، وظهور بعض الأزمات في السنوات الأخيرة، الأمر الذي يتطلب اتخاذ العديد من القرارات لمواجهة هذه الصعوبات بنجاح مستمر.

إن نجاح عملية اتخاذ القرار ترتبط بتأمين المعلومات اللازمة، وفي هذا السياق، أشار عثمان (2018) إلى أن عملية اتخاذ القرارات تعتمد بشكل أساسي على توفر المعلومات المناسبة وفي الوقت المناسب. ومن هنا يظهر أهمية ودور المعلومات في هذه العملية، خاصة أنها تتسم بالتعقيد والصعوبة في ظل بيئة معقدة ومتشابكة تتطلب اتخاذ قرارات دقيقة. وتوصل الفقي (2012) إلى أن نجاح عملية اتخاذ القرار يتوقف بشكل كبير على جودة المعلومات المتاحة، بينما يكون

تأثير قدرات ومهارات متخذ القرار أقل بمقدار طفيف. ومن هنا يتبلور أهمية دور المعلومات في صياغة قرارات فعّالة، حيث يتعين أن تتسم المعلومات المقدمة لمتخذ القرار بثلاثة أبعاد رئيسية: البعد الزمني، وبعد المحتوى، والبعد الشكلي.

أحيانًا، قد تجد مدير مدرسة محبوب لدى المعلمين لكنه يواجه صعوبة في اتخاذ أي قرار، وهذا يمكن أن يتسبب في نشوء تحديات جديدة. على الرغم من ذلك، يتوقف نجاح المدرسة أو تقدمها إلى حد ما على مقدرة المدير على اتخاذ القرارات المناسبة، فكلما نجح المديرون في اتخاذ قرارات فعّالة، زادت فرص نجاحهم في إدارة الأنشطة وأداء المهمات الملقاة على عاتقهم، وتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية عالية. ولذا، ينبغي على المديرين على مختلف مستويات الإدارة أن يتقنوا مهارات اتخاذ القرارات، حيث يُعتبر القرار مجموعة من القواعد والإجراءات والخطوات التي يمكن للمدير تعلمها لتحسين عملية اتخاذ القرارات وتطوير مهاراتهم الإدارية بشكل فعّال. ونظرًا لأن أهمية اتخاذ القرار تمثل عملية حيوية قد تقود أي إدارة إلى الفشل أو النجاح، فإنها تعد مهارة لا غنى عنها لأي إدارة (موسى، 2023).

يرى ديتريش (Dietrich, 2010) أن العوامل البيئية والاقتصادية، وضغوط المحيط الاجتماعي، ومن بينها: علاقات الرؤساء والزملاء، والعلاقات الشخصية في المجتمع المحلي، والوضع العائلي المعتمد على القرابة، والنسب، ووسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، والروابط السرية، والمسؤوليات الرسمية العليا تؤثر على صناعة القرار. وتجدر الإشارة إلى أنَّ هذه العوامل لم تكن محل اهتمام المدرسة التقليدية في مجال الإدارة، بل ركز عليها رواد المدرسة السلوكية. ومن جهة أخرى، يرى سيزر (Sezer, 2016) أن القوانين واللوائح تعتبر العامل الرئيس الذي يؤثر على عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، تليها آراء المعلمين ونواب المدير واقتراحاتهم، وبعدها تأتي الأهداف التعليمية للمدرسة.

وأكدت البنا (2013) أن أبرز العوامل التي تسيَّطر على القرار الإداري تتأتى من العوامل الشخصية المتأصلة في شخصية صاحب القرار، وتشمل ثقافته وتربيته وقيمه وخبرته، والعوامل الاجتماعية حيث تلعب دورًا حيويًا في صناعة القرارات. بالإضافة إلى ذلك، تتسبب العوامل القانونية في توجيه صانعي القرار ومتخذيه نحو مراعاة القوانين والأنظمة السارية، وتلعب العوامل الاقتصادية دورًا حيويًا حيث يتوجب على صانعي القرار ومتخذيهم مراعاة إمكانيات المؤسسة المالية، والبقاء ضمن حدود الإمكانيات المالية المتاحة لتنفيذ القرار.

كما أن مدير المدرسة هو ثاني جهة تؤثر على تحصيل الطلبة، لتأديته أدوارًا متعددة، فهو يسهم في تعزيز الأنشطة التعاونية بين المعلمين، وينمّي الاحترام والثقة المتبادليْن بين مرؤوسيه،

ويضمن وجود أهداف مشتركة بين المعلمين والإداريين العاملين تحت قيادته، ويشارك في صياغة رؤية توضّح دور كل منهم، ويوفّر الموارد اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. وبالإضافة إلى هذا، فهو يركّز جهوده على تنمية معارف ومهارات المعلمين، ويسعى لخلق بيئات تعلم مهنية في المدرسة. وهذا يتطلب، أن يتمتع مدير المدرسة بعدد من الكفايات التي تؤهله لإدراك خصائص الإصلاح المدرسي الواجب تنفيذه، وتنفيذ الشؤون الإدارية، وآليات تعزيز دافعية المرؤوسين لإنجاز التطوير وتحسين مستوى الطلبة الدراسي (النبي، 2016).

وأكد أبو حامد (2013: 52) على أنَّ مدير المدرسة هو أهم عناصر العملية التربوية، فهو القائد الذي يعتمد عليه في تحقيق المدرسة لرسالتها، وسعي النظام التربوي لبلوغ غاياته، وهو الذي يقف على رأس التنظيم المدرسي، ويتحمل المسؤولية الأولى أمام السلطة التعليمية والمجتمع، مما يتطلب منه القدرة على العمل مع الآخرين، والتأثير فيهم وعليهم؛ لتحقيق أهداف المدرسة من خلال قيامه بمجموعة من الأدوار والمهمات الرئيسة والمتداخلة، مما يؤكد أهمية وحساسية دوره في قيادة المدرسة.

ويشير عبد الله (2011) إلى أن الدور القيادي لمدير المدرسة يتمثل في الربط بين المدرسة والمجتمع المحلي، والحرص على تفعيل دور المجلس التربوي وأن يناقش أولياء الأمور في المستحدثات التربوية والتقنية، بجانب ذلك فإن من أدوار المدير القيادي تطوير المنهاج الدراسي ومتابعة التعديلات والتغييرات التي تحدث فيه، ومتابعة رواتب المعلمين ومستحقاتهم ثم كتابة تقرير بالميزانية الختامية في نهاية العام الدراسي، ومدح الطلبة في العلانية لمن يستحق المدح ثم يدعو إلى ممارسة الديمقراطية منهجًا وعملًا، ولتحسين الصحة المدرسية عليه مراقبة صلاحية المنتجات التي تباع في المقصف المدرسي ثم تنظيم اليوم الدراسي بصورة تحقق المناخ الصحي.

ولذلك، فإن عملية ممارسة الأدوار القيادية بشكل صحيح تتطلب من المدير القدرة على التخطيط الإستراتيجي، وكذلك إتقان المهارات الإدارية، بحيث يقتضي دور المدير الفعّال في تحسين عملية اتخاذ القرار وضمان توجيه العملية التعليمية باتجاه الأهداف المرجوة؛ لأن عملية اتخاذ القرار هي عصب القيادة التربوية حيث تبنى عليها العمليات الإدارية والتعليمية، فاتخاذ القرار هو العنصر الهام ضمن العناصر الأخرى المتداخلة.

وفي القدس، قد تظهر ممارسات مديري المدارس دورهم القيادي بشكل واضح وحيوي، حيث يعتمدون على مقدرتهم في توجيه المعلمين والطلبة لتحقيق أهداف المدرسة، إذ يقوم المديرون باتخاذ قرارات حاسمة بناءً على تحليل شامل للوضع والاحتياجات، مما يسهم في تحقيق النجاح والتطوير المستمر للمدرسة. ومع ذلك، تظل هناك حاجة ملحة لتطوير مهارات المديرين لزيادة

فعالية قراراتهم وتعزيز أدائهم القيادي، حيث تؤدي الوزارة دورًا مهماً، حيث توفر الدعم والتوجيه والتدريب المستمر للمديرين، سواء من خلال ورش العمل أو التدريب المتخصص، وتهدف هذه الجهود إلى تطوير مهارات الاتصال، وإدارة الوقت، وصنع القرارات، والتفاعل مع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، والتي تسهم بشكل كبير في تعزيز خبرات المديرين نحو تحقيق رؤية التربية والتعليم.

ونظراً لأهمية القيادة التربوية وصناعة القرارات في نجاح أو فشل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة انبثقت فكرة الدراسة لدى الباحثة للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية وعلاقتها بفاعلية صناعة القرارات من وجهة نظر المعلمين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعَدّ اتخاذ القرارات عملية أساسية في إدارة أي مؤسسة، بما في ذلك المدارس، ومع ذلك يواجه قادة المدارس مجموعة من التحديات والمشكلات في صناعة القرارات ومن هذه المشكلات ضيق الوقت ومحدودية الموارد لاتخاذ القرارات الأمثل في ظلها، ويواجهون أيضًا تعددًا كبيرًا من الخيارات المتاحة، يصعب تحليلها واختيار الأفضل من بينها، ومن الصعب عليهم الحصول على معلومات كافية ودقيقة قبل اتخاذ القرارات، مما قد تؤثر قراراتهم على جميع الأطراف المعنية.

وفي الواقع الفلسطيني فتزداد التحديات على جميع القيادات والإدارات التربوية، فالتحديات أكبر والمشكلات أعمق، فقد عمدت وزارة التربية، ومنذ أشرافها على التعليم، إلى إعادة بناء جهاز التربية والتعليم، وتغيير المناهج، واستحداث كل ما هو جديد وتغيير الهياكل الإدارية، وتؤكد ربايعة (2018: 2) على أنَّ المدراس تتطلب إدارات تربوية حساسة للتوجهات والتغييرات الجديدة، إدارات تكون قادرة على التميز وتحديد الاحتياجات، إدارات فعّالة في ترجمة التوجهات والرؤى إلى مخرجات تربوية تحقق الأهداف المرجوة.

وفي ضوء ذلك أكد موسى (2022) أن أهمية التعامل مع القرارات تبرز في كونها من أنجح وسائل تنفيذ استراتيجيات الوزارة وتحقيق أهدافها، وأنها تسهم بشكل فعّال في إنجاز العمليات الإدارية كلها من تنظيم ورقابة وتخطيط وما إلى ذلك من عمليات، إضافة إلى أنها تجسد الأهداف والسياسات، وتفسرها، وتنفذها، وهي تجمع المعلومات الضرورية للوظائف الإدارية باستخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة.

وبالتالي يثار الجدل والتساؤلات والإشكالات حول مخرجات النظام التربوي بأنها لا تحقق الهدف المنشود، الأمر الذي يلقي بثقله إلى حتمية الاهتمام بدور مدير المدرسة باعتباره القائد الإداري والتربوي في آن واحد، فهو القائد الموجه، والمقرر، والمخطط، والمنسق، والمشرف المقيم في مدرسته، والذي يقع عليه عبء كبير في تنفيذ وظائف إدارية في المدرسة، ويتوقع منه ممارسة القيادة بمهارة وإبداع في صناعة القرارات التربوية.

وتتمحور مشكلة الدراسة حول درجة ممارسة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار، ويأتي الاهتمام بمثل هذا الموضوع من ضرورة تحسين أداء المدارس وتعزيز جودة التعليم في القدس، ولكن هناك بعض التحديات التي يواجهها المديرون في مدارس القدس، والتي تعوق من ممارسة الأدوار القيادية بالشكل الصحيح.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة ولفترة زمنية طويلة في عدة مدارس بالقدس خلال مسيرة عملها في سلك التعليم، وتعاملها عن قرب مع زملائها مديري ومديرات المدارس، لاحظت وجود تحديات في ممارسة المديرين للأدوار القيادية واتخاذ القرارات التربوية، سواء على مستوى المديرية أو الوزارة التابعة لها المدرسة، وتطبيقها في العلاقة مع المعلمين والمجتمع المحيط بالمدرسة، فبعض المديرين يعانون من ضعف في التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب والأهالي، فقد يكونون غير متواجدين بشكل منتظم أو يفتقرون إلى القدرة على التواصل بفعّالية وإيجاد قنوات فعّالة للتواصل، أو في الانخراط في النمو المهني. والبعض الآخر يواجهون صعوبة في تحمل مسؤوليات القيادة واتخاذ القرارات الصعبة، فهم بحاجة الى تعزيز مهاراتهم القيادية والثقة والأدوات اللازمة للتعامل مع التحديات. وأيضًا بعض المديرين يواجهون صعوبة في التكيف مع التغيرات المتسارعة في المجال التعليمي، مثل التطور التكنولوجي والتغيرات في المناهج الدراسية، وقد تظهر آراء تربوية حول وجود ذلك أو عدمه، وقد جاءت هذه الدراسة لتحل الجدل التربوي. وبعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي توضح أهمية القيادة في المؤسسات التربوية واتخاذ القرارات، لتحسين العملية التعليمية والإدارية. ظهرت في ذهن الباحثة عدة تساؤلات حول معرفة درجة ممارسة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها باتخاذ القرارات وفقاً لوجهات نظر المعلمين، بهدف تقديم أنموذج تربوي مقترح لتحسين درجة ممارسة المديرين أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات، لذا برزت مشكلة الدراسة لديها في محاولة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α≤ 0.05)** بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

السؤال الثالث: ما درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α≤ 0.05)** بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α ≤ 0.05)** بين درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس وبين درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم؟

السؤال السادس: ما الأنموذج التربوي المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات المدرسية، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة؟

السؤال السابع: ما درجة ملاءمة الأنموذج التربوي المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة من وجهة نظر الخبراء التربويين؟

3.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولا: التعرف إلى درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى مديري مدارس القدس حسب وجهات نظر المعلمين، وذلك لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتعزيز القدرات القيادية للمديرين، وتسليط الضوء على أهمية وجود قيادة فعّالة ومؤثرة في تحقيق نجاح وتطوير التعليم، وتحسين العلاقات العامة والتواصل الداخلي، وتعزيز الثقة والتعاون بين المعلمين، وبالتالي خلق بيئة إيجابية للتعلم.

ثانيًا: الكشف عما إذا كانت هناك اختلافات بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس القدس لأدوارهم القيادية باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، فقد تؤثر هذه المتغيرات الديمغرافية للمستجيبين (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) في الإجابة عن كيفية ممارسة الأدوار القيادية للمديرين، وقدرتهم على التعامل

مع احتياجات وتحديات المجتمع المحيط بالمدرسة، وتبيان الأدوار القيادية المختلفة بناءً على تجاربهم ومعرفتهم. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤثر التعليم والتدريب العلمي المكتسب في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لكل معلم على تصور الدور القيادي المناسب الممارس من قبل مدير المدرسة.

ثالثًا: التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس القدس من وجهة نظر المعلمين، للعمل على تحسين تلك الدرجة من خلال تقديم التدريب اللازم لإكساب المديرين مهارات اتخاذ القرارات.

رابعًا: الكشف عن الفروقات إن وجدت في استجابات المبحوثين عينة الدراسة حول درجة فاعلية اتخاذ القرارات من قبل المديرين في القدس من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات الدراسة، لتقديم توصية لأصحاب القرار للعمل على تقديم البرامج التدريبية المناسبة.

خامسًا: بيان طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الأدوار القيادية للمدير ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم في مدارس القدس، للعمل على توطيد هذه العلاقة حيث إن ممارسة الأدوار القيادية الفعّالة يمكن أن تؤدي إلى اتخاذ قرارات أكثر فاعلية، وتوجهًا إيجابيًا؛ لتحقيق أهداف عملية التعليم.

سادسًا: تقديم تصور لأنموذج تربوي مقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات المدرسية، لتطبيقه في الميدان التربوي في مدارس القدس، وذلك لتعزيز ممارسة المدير لأدواره القيادية، ولزيادة فاعلية اتخاذ القرارات لديه.

سابعًا: التعرف إلى درجة ملاءمة الأنموذج التربوي المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري لمدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة من وجهة نظر التربويين؛ وذلك للتأكد من ملائمته للتطبيق في الميدان التربوي في مدارس القدس.

4.1 أهمية الدراسة

اشتملت الدراسة على أهمية نظرية علمية وأهمية تطبيقية، وتكمن بالآتي:

1.4.1 الأهمية النظرية:

- يؤمل أنّ تعمل هذه الدّراسة على إثراء الجانب النّظري والمكتبة العربيّة فيما وفرته من بيانات ومعلومات ومعارف حول متغيري الدراسة (الأدوار القيادية للمديرين، واتخاذ القرارات)؛ وذلك من خلال تقديمها إطارًا نظريًا مناسبًا ضمن موضوع الدراسة. حيث إن هذه الدّراسة تعتبر من الدراسات العربية القليلة التي بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس الأدوار

القيادية وعلاقتها بدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم، وربما تكون هذه الدراسة هي الأول من نوعها في مدارس القدس.

- تعتبر هذه الدراسة إسهامًا بارزًا في الميدان البحثي للإدارة التربوية، حيث إنها تُقَدِّم نتائج تلقي الضوء على دور المدير القيادي في تحسين جودة التعليم. وتأثير القيادة التربوية على بيئة التعليم، وذلك، بالتركيز على تعزيز عملية اتخاذ القرارات الصائبة، والتي قد تسهم في توجيه الضوء نحو السبل التي يمكن بها تحقيق الأهداف المرجوة في مجال التعليم. وبناءً على ذلك، يمكن اعتبار هذه الدراسة إضافة قيمة إلى المعرفة الحالية في مجال التعليم، حيث يمكن أن تخدم النتائج كأساس لاتخاذ قرارات تحسينية تسهم في تطوير التعليم، وتعزيز جودة التعليم.

2.4.1 الأهمية التطبيقية:

تتوقع الباحثة بعد إنهاء هذه الدراسة؛ أن تتاح للجهات ذات الاختصاص؛ وخاصة القيادات التربوية منها في القدس، والمجتمعات الأخرى، الاستفادة الفعّالة من نتائجها. وتبرز أهمية هذه الدراسة العملية بالآتي:

- تأمل الباحثة أن تفيد نتائج هذه الدراسة كلًا من: أصحاب القرار، وراسمي السياسات والتخطيط في وزارة التربية، والمديرين المدراس في القدس خاصة، والمشرفين التربويون، والمعلمين، وذلك من خلال تعرفهم إلى درجة ممارسة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، والتي في ضوئها يمكن تطوير وتغيير في نمط الأدوار القيادية لمدراء المدارس، وبالتالي تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة من خلال اتخاذ قرارات فاعلة في العملية التعليمية، ويمكن أن تمنح القيادات فرصة لمعالجة مواطن الضعف في الأداء وتعزيزها.
- وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية مديري المدارس في تحسين درجة ممارستهم أدوارهم القيادية، الأمر الذي قد ينعكس إيجابًا على سير العملية التعليمية التعلمية في مدارسهم، وبالتالي نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.
- تساهم الدراسة في بحوث الإدارة التربوية، حيث تقدم نتائج قيمة تتيح لمديري ومديرات المدارس الاستفادة الفعّالة في سياق التطبيق الميداني، حيث إنَّ فهم الدور القيادي الذي يقع على عاتقهم يُعزز من مقدرتهم على تحسين جودة التعليم، من خلال اتخاذ القرارات السليمة، التي من شأنها أن تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. وعليه، تأتي أهمية هذه الدراسة في

توجيه القيادات التربوية نحو استراتيجيات محددة ومبنية على أسس علمية، مما يسهم بشكل فعّال في تحسين الأداء التربوي في المدارس، وتحقيق نتائج تعليمية متميزة.

- اعتمادا على نتائج الدراسة هناك إمكانية لتحسين واقع المدارس تربوياً وإدارياً للمديرين والمعلمين والطلبة. تلك التحسينات المتوقعة قد تعكس إسهامًا فاعلًا في ترقية جودة عملية التعليم، ومخرجاتها، حيث يتوقع أن تكون هناك تأثيرات إيجابية تتسارع على نحو يعود بالفائدة على المجتمع التعليمي بأكمله. بالإضافة إلى ذلك، يتوقع أن تلعب النتائج دورًا هامًا في تعزيز دور المدير القيادي مما يساعد في تحسين الأداء المدرسي، من خلال توجيه الجهود نحو تعزيز الجودة وتطوير القدرات. وبناءً على ذلك، يمكن أن تسهم هذه النتائج في بناء بيئة تعلّم فاعلة ومحفزة على التطوير المستمر، وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية.
- وقد تفيد هذه الدراسة الباحثين وطلبة الدراسات العليا في المجالات التربوية، وتوجههم نحو إجراء دراسات مشابهة لموضوع الدّراسة الحالية، بربط الأدوار القيادية لمديري المدارس بمتغيرات تنظيمية أخرى مثل: البراعة التنظيمية للمديرين، والاستغراق الوظيفي للمعلمين، والإبداع الوظيفي، وذلك في ضوء ما تنتهي إليه هذه الدّراسة من نتائج.

5.1 تعريفات الدراسة الاصطلاحية والاجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المصطلحات وهي كالآتي:

الأدوار القيادية التربوية: عرفها حسين (2020: 18) بأنها: "عملية تفاعل اجتماعي تربوي بين القائد والجماعات المدرسية (الإداريين، والمدرسين والطلبة، والمجتمع)، من خلال مجموعة السمات والخصائص التي تتوافر في القائد، ويظهر التأثير الذي يمارسه القائد على الأعضاء الذين يشرف عليهم، ينعكس ذلك في عملية تفجير طاقات ومواهب الأفراد في المدرسة سعيًا إلى تحقيق الأهداف التربوية، مع الأخذ في الحسبان الظروف المحيطة بالمدرسة والمجتمع".

وعرفتها الباحثة إجرائيا بأنها: الأنشطة والعمليات التي يمارسها قادة مدارس القدس للتأثير في المعلمين في المدرسة بهدف الوصول إلى النتائج المنشودة وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وتتمثل في هذه الدراسة بالأدوار الآتية: الدور التخطيطي، والدور الإشرافي، والدور الإنساني، والدور المجتمعي، والدور التقييمي. وقيست بالدرجة الكُلية التي حصل عليها المستجيبون على محور الأداة الذي أُعدَّ لهذا الغرض.

اتخاذ القرار: عرفه علي (2019: 198) بأنه: "اختيار بديل من عدد من البدائل، اختيارًا عقلانيًا، بهدف الوصول إلى غاية محددة أولًا، وتحديد الإجراءات اللازمة لعملية التنفيذ في المقام الثاني".

وعرفته الباحثة إجرائيا بانه: هو عملية تقييم البدائل المطروحة، واختيار بديل من بين مجموعة من الخيارات المتاحة باستخدام العقلانية والتفكير المنطقي، وذلك من أجل اتخاذ القرار الأمثل أو الأفضل وفقًا للمعايير المحددة، لتحقيق هدف محدد أو حل مشكلة معينة.

مدارس القدس: وتتمثل في ثلاثة أنواع كما أوردها مركز المعلومات الوطني الفلسطيني-وفا (2023)، وهي: مدارس السلطة الفلسطينية في القدس، ومدارس المعارف والبلدية، والمدارس الخاصة، وفيما يأتي توضيح لكل نوع من هذه المدارس:

- **مدارس السلطة الفلسطينية في القدس**: هي المدارس التي تقع في القدس الشرقية وتحتلها إسرائيل منذ الحرب العربية الإسرائيلية عام 1967م. **وعرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها:** جميع المدارس التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتهدف لتوفير التعليم الأساسي المجاني.
- **مدارس المعارف والبلدية:** وهي المدارس التي تدار بشكل كامل ومباشر من دائرة المعارف الاسرائيلية وبلدية الاحتلال، وتخضع لتطبيق المناهج الفلسطينية المحرفة، وجزء منها يطبق فيه المناهج الإسرائيلية. **وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها**: المدارس التي تشرف عليها وزارة المعارف الإسرائيلية، وتتبع المدارس لخططها وتعليماتها ولها الحرية في اختيار المنهاج المناسب لها مع وجود تقييد على بعض محتويات المنهاج الفلسطيني التي تقوم بحذفها.
- **المدارس الخاصّة:** وهي المدارس التابعة للكنائس أو الجمعيات الخيرية أو مدارس أهلية وخاصة (تتبع أفرادًا)، وتلتزم بالبرامج التعليمية الفلسطينية والمنهاج الفلسطيني رغم أن غالبيتها يعمل تحت ضغوطات إسرائيلية بسبب حصولها على مخصصات إسرائيلية شهرية. **وتعرفها الباحثة إجرائيًا**: وهي المدارس التي تتبع لمؤسسات أو جمعيات خيريه خاصه، بعضها هادفه للربح، وبعضها غير هادفه للربح.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: ويتمثل في درجة ممارسة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها بدرجة فاعلية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين، واقتراح أنموذج لتحسين درجة الممارسة، ودرجة الفاعلية.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على جميع مدارس مدينة القدس المحتلة (الحكومية، والخاصة، والبلدية).

الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024 م.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة والبلدية في مدينة القدس المحتلة.

المحددات: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأداتين اللتين استخدمتا فيها لجمع البيانات، من حيث صدقها ومؤشرات ثباتها، وكذلك بما وفرته من شروط تتعلق باختيار أفراد العينة، وبموضوعية وجدية استجاباتهم، وبطبيعة المنهج المستخدم فيها، وبطبيعة التحليل الإحصائي.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل استعراضًا تربويًا يشمل الأدب النظري المتعلق بأهداف الدراسة الحالية، والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة. وفي إطار هذا الفصل، تمَّ تسليط الضوء على مفهوم القيادة، والقيادة الإدارية، وخصائص القيادة وأنواعها وأهميتها، وبيان أوجه الاختلاف بين الإدارة والقيادة، وأبرز نظريات القيادة الإدارية والسلوك الإداري، يتبع ذلك تحليل وتعليق عن الإدارة المدرسية والقيادة، والأدوار القيادية لمديري المدارس، وتناول هذا الفصل بالحديث عن مفهوم اتخاذ القرارات، أنواعها وخصائصها، وأنماطها وعناصرها، والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات، والمراحل التي يمر بها اتخاذ القرار، والأساليب والاستراتيجيات المتبعة في ذلك، والعقبات التي تواجه متخذو القرارات، إلى جانب ذلك تم التطرق إلى مهارات مدير المدرسة في عملية صنع القرارات واتخاذها. وختم هذا الفصل بعرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري (الأدوار القيادية لمدراء المدارس، وفاعلية عملية اتخاذ القرارات). وفيما يأتي عرض لذلك:

1.2 الأدب النظري

التعلّم يُعَدّ عملية متواصلة ودائمة تحصل للإنسان، وتشمل مفهوم التعلّم، بالمفهوم التربوي، نطاقًا واسعًا وشاملًا، وليس مقتصرًا على التعلم الرسمي المدرسي. إنه يتجاوز هذا الإطار ويشمل جميع المعارف والمفاهيم والأفكار والاتجاهات والعواطف والميول والقدرات والعادات والمهارات التي يكتسبها الفرد، سواء كان ذلك ناتجًا عن تعلّم مدرسي مقصود أم تعلّم غير مقصود، حيث تُعَدّ جميع سياقات النشاط التربوي فرصًا لاكتساب الفرد لسلوكه اليومي، والتعلّم يكون من أجل أهداف معينة، فقد يكون من أجل اكتساب مهارة، أو معرفة، أو أفكار، أو لغة، أو حتى لحل المشكلات، والتعلم أيضًا وسيلة لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وكذلك لاكتساب عادات خلقية واجتماعية، أو اكتساب اتجاهات محددة (ناصر، 2004).

والقيادة تُعتبر أساسًا حيويًا في الإدارة المدرسية، حيث تشكل قلب العملية الإدارية، وتشغل مكانة رئيسية في توجيه الأفق التربوي، والقائد المؤهل يُعتبر عاملًا رئيسًا يمكن من خلاله التمييز بين النجاح والفشل في المؤسسات التعليمية، إذ يعتبر نجاح المدرسة غاية مرتبطة بكفاءة قائدها؛ وذلك لأن القائد التربوي يلعب دورًا مهمًا في تحديد الأهداف، ورسم الطريق، والتأثير في مرؤوسيه، وحثهم على العمل. والقيادة في المؤسسات التعليمية تتميز بأنها عملية مستمرة الفعالية

وتأثيرها كبير في سير العملية التعليمية، فيرتبط نجاحها أو فشلها بنوع العلاقة التي تربط القائد والمعلمين، وبالتالي لهذه العلاقة دور أكبر في إنجاح العملية التعليمية، وكلما ساد هذه العلاقات الاحترام المتبادل والتقدير كان مستوى الأداء أفضل، وتستمد القيادة الإدارية والتربوية في المؤسسات التعليمية أهميتها من قدرتها على استخدام كافة الوسائل المتاحة بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشري، وبذلك تختلف القيادة الإدارية عن القيادة بشكل عام في أن الأخيرة تستمد قوتها من السمات والصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد، بينما القيادة الإدارية تعتمد على ما يتوفر لها من السمات والصفات الشخصية (الشريف، 2004، 34).

وتُعَدّ القيادة ظاهرة اجتماعية ذات أصول عميقة، تندرج تحت مظلة الطبيعة الإنسانية وتاريخها الثقافي، حيث يشمل ذلك التفاعل مع المحيط الاجتماعي والمشاركة الفعّالة للفرد في مجتمعه، وقد حظيت القيادة باهتمام واسع من قبل المفكرين والباحثين، نظرًا للدور البارز الذي يؤديه العنصر البشري في أي مؤسسة، والذي يظهر بشكل بارز من خلال مسؤولية القائد في تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية، بهدف تعزيز الفاعلية وتحقيق الأهداف المرجوة. وأكد الحامدي (2021) على أهمية الدور القيادي الذي يقوم به مديرو المدارس لتحسين وتطوير التعليم، بتوفير رؤية مستقبلية تتناغم مع متطلبات العصر الحالي والتطورات التربوية والتكنولوجية.

ومن هنا تحظى القيادة التربوية باهتمام كافة المجتمعات، فهي تتعلق بالتأثير في الأفراد والجماعات، وإنجاز الأعمال المنوطة بالقيادة من قبل مؤسسات الدولة، لذلك فإنَّ ترشيح القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم التي لا تتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم قد يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف التعليم، وتلخص الباحثة أن مفهوم القيادة وأدوارها منتشر في أغلب مؤسسات الدول الغربية لما له من أهمية في تخفيف العبء على المدراء.

1.2.1 مفهوم القيادة

على الرغم من اهتمام العديد من الكتّاب والباحثين بدراسة موضوع القيادة، إلا أنهم لم يتمكنوا من التوصل إلى تعريف موحد لها، نظرًا لاختلاف الزوايا التي ينظرون من خلالها إلى هذا المفهوم، والتباين في الظروف التي عاشوها. واستنادًا إلى هذا السياق، قامت الباحثة بتقديم تعريف عام للقيادة، يليه تحديد للقيادة الإدارية بشكل خاص، وفقًا للمفاهيم التالية:

القيادة لغةً

يعتبر ابن منظور (1978: 630) القيادة مصدرًا فعليًا، حيث يُظهر أن الجذر "قاد" يشكل جذرًا أساسيًا يُشير إلى الفعل "قاد" ومشتقاته مثل "يقود" و"قودا" و"قيادة". ويشير إلى أن اسم الفاعل

الناتج عن هذا الجذر هو "قائد"، والجمع على "قادة". يُقابل مصطلح "القود" بمفهوم السوق، حيث يعبر "القود" عن الجزء الأمامي من السوق، في حين يعبر "السوق" عن الجزء الخلفي منها. ويُستخدم مصطلح "القائد" للدلالة على الشخص الذي يقود ويتحكم، ويُرتبط أيضًا بمصطلح "انف الخيل" الذي يُشير إلى الجزء الأمامي من الخيل.

القيادة اصطلاحًا

ثمة تعريفات متعددة متنوعة للقيادة، تنوعت بتنوع المدارس الفكرية للباحثين والمفكرين، فعرّفها العجمي (2010) بأنها: "مجموعة من السلوكيات أو التصرفات المحددة التي تظهر في شخص ما، والتي تهدف إلى تشجيع الأفراد على التعاون لتحقيق الأهداف المرتبطة بالعمل، وهي وسيلة فعّالة لتحقيق الغايات المسطرة".

وعرّفها أبو زر (2015: 30) بأنها "عملية تفاعلية تُعبر عن علاقة قائمة بين شخص واحد، وهو القائد، وعدد من المرؤوسين، ويمكن للقائد، من خلال هذه العلاقة، أن يؤثر بشكل مباشر في سلوك الأفراد الذين يعملون تحت إشرافه، بهدف تحقيق الأهداف المرسومة".

ومن خلال ذلك، يظهر لنا أن القيادة تُعَدُّ أمرًا ضروريًا في سياق الإدارة، إذ تشكل عملية تعاون بين الرئيس والمرؤوس بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويمكن استنتاج أن القيادة التعليمية تعكس صورة للعمل المشترك، حيث يتعاون أفراد الجماعة نحو تحديد أهداف معينة في جو من التعاون والمشاركة، ويشاركون في صنع القرارات واتخاذها بهدف تحقيق أهداف المؤسسة.

وحيث إن هذه الدراسة تتحدد في ميدان القيادة التربوية، فإن تعدد التعاريف حولها يبرز بشكل واضح، ومن بين هذه التعاريف يأتي تعريف العجمي (2010: 176) الذي يفسر القيادة التربوية في سياقها الحديث على أنها " كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم في أمورها ويقدر أفرادها ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير، والتعاون في رسم الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية".

2.2.1 تعريف القيادة الإدارية

تعد القيادة لغة حية تعبّر عن تفوق الفرد في توجيه وتحفيز الآخرين نحو تحقيق الأهداف الموضوعة، حيث إنها ليست مجرد مجموعة من المهارات الإدارية، بل هي فن يستند إلى التواصل الفعّال والإلهام. ويتطلب فهم القيادة الإدارية المقدرة على فهم لغة الفريق والتفاعل بشكل فعّال مع أعضائه من خلال استخدام كلمات ملهمة وتحفيزية، إذ يمكن للقائد أن يشكّل جسرًا للتواصل الفعّال،

وتعزيز الروح الجماعية لتحقيق النجاح التربوي. وقد أثار تعريف القيادة الإدارية خلافًا واسعًا في الفكر الإداري إلى درجة إنه يمكن التميز في هذا الشأن بين أربعة اتجاهات، ترى الباحثة أنه من الضروري عرضها، وهي (فهمي وعثمان، 2003: 501):

1- **القيادة الإدارية على أساس السلطة**: حيث أن القيادة الإدارية بناءً على مفهوم السلطة تتمثل في قدرة القائد على إصدار الأوامر التي يتوجب على المرؤوسين الامتثال لها، ويؤكد أتباع هذا النهج على أهمية أن يكون القائد الإداري حاصلًا على سلطة تمكِّنه من توجيه العمليات، وفرض الانضباط، وعلى الرغم من صحة هذا التوجه، إلا أنه يُشدد على أن القيادة الإدارية لا يمكن أن تكون مقتصرة فقط على هذا العنصر، بل يجب أن تتسم أيضًا بجوانب أخرى مثل الإلهام والتحفيز إذ ينبغي للقائد الإداري أن يكون مصدر إلهام وتحفيز للفريق ويجب عليه أن يكون لديه القدرة على نقل رؤيته وتحفيز أفراد الفريق نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
2- **القيادة الإدارية على أساس السلطة المقبولة:** المقصود هنا أن تستمد القيادة الإدارية سلطتها من القدرة على القدرة في التأثير على الآخرين طواعية، وهذا صحيح إلا أن الاقتصار على عنصر الاستمالة فقط أمر فيه نظر فهو وسيلة ضمن وسائل التأثير الأخرى للقيادة الإدارية.
3- **القيادة الإدارية على الأساس الموضوعي**: حيث أن القيادة الإدارية تُعرف بالنظر إلى موضوعها المتمثل في أداء الوظائف الإدارية، وعلى الرغم من صحة هذا الاتجاه الذي يركز على وظيفة القيادة إلا أنه يهمل تمامًا وسيلة القيادة.
4- **القيادة الإدارية على أساس مختلط**: من خلال الجمع بين المعايير السابقة فالقيادة الإدارية تبتغي تحقيق أهداف إدارية معينه ووسيلتها في ذلك إما التأثير على العاملين عن طريق السلطة الرسمية أو أقناعهم بقبول هذه السلطة من خلال الاستمالة، ولا غنى للقيادة عن استخدام الأمرين في التأثير، على أن تبدأ أولًا بالاستمالة فإن لم تجد نفعًا فلا مفر من استعمال السلطة الرسمية.

وتعرف القيادة الإدارية بأنها "النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار القرار وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة الإدارية تجمع في هذا المفهوم بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين، واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف المرجو" (عليوة، 2001: 45).

وترى الباحثة أنَّ القيادة الإدارية في المدارس تعكس دور المدير كمسؤول رئيسي، حيث يقوم بوضع الخطط للعمليات التعليمية والإدارية في مجال التخطيط، ويشرف على سير العمليات التعليمية بشكل مستمر (الدور الإشرافي)، ويُظهر المدير القيادة الإنسانية من خلال دعم وتطوير

الكوادر التعليمية وتحفيزها (الدور الإنساني)، إلى جانب ذلك فإنه يشارك في بناء روابط قوية مع المجتمع المحلي ويدعم التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع (الدور المجتمعي). وكذلك، يعتبر دور المدير التقييمي أساسيًا لقياس أداء الفريق التعليمي، وتحسين نواتج التعليم بشكل منتظم.

3.2.1 أصناف القيادة الإدارية

هناك أصناف عدة للقيادة الإدارية، ووفقًا لما أورد عليوة (2001: 46) فيمكن تصنيف القيادة الإدارية إلى:

1. **القيادة الرسمية**: وهي القيادة التي تمارس مهامها وفقًا لمنهج التنظيم فيما يتعلق بالتعليمات والقوانين التي تقود خطط المؤسسات، فالقائد الذي يمارس مهماته من هذا المنطلق تكون سلطاته ومسؤولياته محددة من قبل مركزه الوظيفي والقوانين واللوائح المعمول بها.
2. **القيادة غير الرسمية:** وهي تلك القيادة التي يمارسها بعض الأفراد في التنظيم وفقًا لقدراتهم ومواهبهم القيادية وليس من مركزهم ووضعهم الوظيفي فقد يكون البعض منهم في مستوى الإدارة التنفيذية أو الإدارة المباشرة إلا أن مواهبه القيادية وقوة شخصيته بين زملاؤه وقدرته على التصرف والحركة والمناقشة والإقناع يجعل منه قائدًا ناجحًا فهناك الكثير من النقابيين في بعض المؤسسات يملكون مواهب قيادية تشكل قوة ضاغطة على الإدارة في تلك المؤسسات.

4.2.1 خصائص وسمات القيادة الإدارية

إنَّ حتمية التفاعلات بين الأفراد والجماعات تشكل مصدرًا لظهور مجموعة من السمات والخصائص المميزة للقيادة. والتي يتولاها شخص مناسب، يُعَتَبَرُ مُرشدًا ومُخْطِطًا لأفراد المجتمع، بتوجيههم وتخطيط مسارهم. حيث يكون هذا الفرد مؤثرًا وملهمًا لهم، حيث يحصلون على هذا التأثير من خلال التفاعل معه نظرًا للسمات والخصائص القيادية التي يتمتع بها. وقد حدد عبوي (2010: 22) سمات القيادة بالآتية:

- **القدرة على اتخاذ القرار:** حيث إن اللجوء إلى العقل والمنطق لا يكفي للتوصل إلى تقيم الموقف فالعديد من الأفراد يمكنهم ذلك، ولكن قلة قليلة فقط هم من يستطيعون أن يتخذوا القرار في التوقيت المناسب ثم يعلنوا هذا القرار بلا تردد.
- **القدرة على التخطيط والتنظيم:** بمجرد أن يتخذ القرار سيكون على القائد أن يضع خطة لتنفيذه، وينبغي أن تجيب الخطة على بعض الأسئلة مثل: ما الذي سيتم القيام به؟ ومن سيقوم به؟ وأين

ومتى وكيف سيتم ذلك؟ ولذا فإن الحكمة من التخطيط والتنظيم هي إحدى السمات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد ليكون قائدًا للآخرين.

- **الشجاعة في التصرف:** حتى وإن كان لدى القائد القدرة على اتخاذ القرارات ووضع خطط محكمة، وإصدار توجيهات تعتمد على تلك القرارات، فإنه سيظل بعيدًا عن تحقيق الأهداف إذا لم يكن لديه الشجاعة اللازمة لتحويل تلك القرارات إلى أفعال. فالقائد الفعّال، الذي يتسم بالشجاعة، وحُسن التصرف يستطيع أن يواجه التحديات بقوة ولا يخشى المخاطر أو التضحيات. لذا، يتعين على القائد أن يكون شجاعًا للقيام بما يلزم، بغض النظر عن الصعوبات والتكاليف والمشكلات التي تقف ضد ما تم التخطيط له.
- **القدرة على أداء المهام:** إن القدرة على الإدارة هي الأسلوب المنظم الذي يُمكّن القائد من بلوغ أهدافه المحددة، ويتطلب اكتساب هذه القدرة اكتساب مهارات الإدارة، واكتشاف خباياها وأسرارها؛ فالإدارة أداة من أدوات القيادة الجيدة.

وأشار الهواسي والبرزنجي (2014: 117) إلى أنَّ سمات القيادة تتحدد في الذكاء، وسرعة البديهة، والحزم، والمهارات الإدارية، والفنية.

5.2.1 أنماط القيادة الإدارية

يمكن تقسيم أنماط القيادة حسب معياري سلوك القائد والتنظيم، على النحو الآتي:

أولًا: القيادة حسب معيار سلوك القائد، وتتمثل في وفقًا لما أورده نجم (2011: 87) بالآتي:

1- **القيادة الديكتاتورية:** ويستند هذا الأسلوب إلى استخدام القائد للتهديد والترهيب لتحفيز العاملين على الالتزام بتوجيهاته وتنفيذ المهمات المطلوبة، واستخدام الخوف لضغط الفريق للعمل وفقًا لتوجيهاته، مما يؤدي إلى عدم مقدرة العاملين على معارضة القرارات المتخذة، ويُعتبر هذا الأسلوب محفزًا للقائد الذي يتخذ القرارات، وفي الوقت نفسه، يُشعر العاملون الذين لا يرون مبررًا كافيًا لتلك القرارات بالإحباط. وهذا الأسلوب صورة من صور الأسلوب الديكتاتوري، وقد يحمل نفس المعنى حيث إن القائد يتخذ جميع القرارات، ولكنه يستخدم العقاب والثواب في حمل المرؤوسين على عمل ما يريد وما لا يريد والقائد يكون سلبيًا إزاء مقترحات وآراء العاملين لأنه بقدر ما يثق بنفسه ويعتد بها لا يثق بالعاملين.

2- **القيادة الديموقراطية:** وتُعرَف عادة بالقيادة المتنورة، حيث يستند هذا الأسلوب إلى قيم الثقة والنزاهة والاستقامة والشفافية، ويعمل القائد في هذا السياق على أساس تشاركي، مشجعًا على اتخاذ القرارات بشكل جماعي، ويتيح هذا الأسلوب للعاملين المساهمة بأفكارهم وخبراتهم، مما

يجعل القائد أكثر فعالية، حيث يتم التوصل إلى قرارات جماعية، ويضمن هذا النهج استجابة إيجابية من الفريق نحو القرارات، نظرًا لمشاركتهم الفعّالة في صياغتها.

3- **القيادة المتساهلة:** القيادة المتساهلة تُعتبر نمطًا يشبه النادي الاجتماعي والمؤسسات التطوعية، ويتسم هذا الأسلوب بعدم قيادة القائد المباشرة، بل يترك الأفراد في المجموعة يتخذون القرارات، ويعملون وفقًا لتقديراتهم وقراراتهم وما يرونه مناسبًا، وعلى الرغم من أنَّ هذا الأسلوب يشجع على الحرية في العمل، إلا أنه قد يؤدي إلى عدم التنسيق وعدم الاتساق، مما يقلل من فاعليته وكفاءته في العمل بشكل عام.

6.2.1 أهمية القيادة الإدارية

وتكمن أهمية القيادة الإدارية، حسب ما أورده العساف (2002: 2) بالآتي:

- أنها حلقة الوصل المتمثلة في القوة التي تتدفق لتوجيه الطاقات بأسلوب متناسق يضمن عمل العاملين وبين خطط المنظمة وتصوراتها المستقبلية.
- أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.
- تدعيم السلوك الإيجابي في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل وحلها وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة.
- مسايرة التغييرات الحاصلة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
- أنها التي تسهل للمؤسسة تحقيق الأهداف المرسومة.

7.2.1 القيادة والإدارة

حتى وقت قريب نسبيًا، لم يكن مفهوم القيادة قد تسلل إلى العمل التربوي والإداري، حيث اقتصرت كلمة القيادة على العمل السياسي والعسكري، وسادت حتى نهاية القرن العشرين مفاهيم الإدارة للمؤسسات التربوية والتجارية. إلا أنه، ومع ازدياد عجلة التطور والتغيير في بيئة العمل، برزت الحاجة إلى مفهوم القائد الذي يستطيع التعايش مع هذا التغيير وقيادته، لأن الإدارة تصلح في المؤسسات المستقرة التي لا تدعو الحاجة معها إلى إثارة حماسة الآخرين وشحذ هممهم وإقناعهم بالتغيير والتخلي عن أفكارهم وعاداتهم المألوفة في العمل. ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى الاهتمام بضرورة وجود القيادات في المؤسسات، حسب ما ذكره سادلر (2008)، ما يأتي:

- الزيادة في معدل التغيير في بيئة العمل والتحولات الدرامية التي تتطلب وجود قيادة تدير هذه التغيرات.
- تجـارب المـؤسسات التي أظهرت نتائج مبهرة في قيادتهم للمؤسسة، وقدرتهم على التفكير الاستراتيجي، والتغيير الجوهري في أداء مؤسساتهم.
- ظهور جيل من العلماء الباحثين الذين تمكنوا من تقديم الكثير من الأدلة الواقعية على أهمية وجود القيادة جنبًا إلى جنب مع الإدارة، كما أسهم هؤلاء العلماء أمثال توم بيترز Tom Peters في إثراء موضوع القيادة؛ ليصبح منهجًا في التدريس، وبرنامجًا مهمًا في التدريب والانتقاء.

ويمكن ملاحظة الفرق بين القيادة والإدارة من خلال عدة محاور تطرق لها علماء الإدارة، فقد رأى كننغهام (Cunningham, 2019) أن العلاقة بين القيادة والإدارة علاقة متداخلة تكون فيها القيادة إحدى الكفاءات التي يجب توافرها إلى جانب مجموعة أخرى من الكفاءات لكي تكون الإدارة ناجحة وفعالة، ويعتبر أنه يوجد تكامل بين المفهومين، فلا تفهم الإدارة بدون القيادة ولا تتحقق القيادة بدون السلطة التي تمثلها الإدارة. في حين رأى (Bennis & Nanus, 1985: 12) أن كلا المفهومين منفصلان عن بعضهما مع وجود علاقة ارتباطية في الإطار العملي، وقد أكد جون كوتر على أن القيادة الفعّالة تتضمن عملية تنمية الرؤية واستراتيجيات التفكير المستقبلي والتعامل مع التغيرات، إضافة إلى تفويض التابعين، وعلى الجانب الآخر فإن الإدارة تتناول بشكل أكثر تحديدًا عملية التنظيم المؤسسي بالإضافة إلى أنها موجهة إلى مهمات محددة مثل التخطيط والإشراف والتنظيم وإعداد الموازنات، فالقيادة إذا شيء مختلف لأنها تتضمن ثلاث عمليات رئيسة هي (توفيق، 2004):

1. **تشكيل الاتجاه:** عن طريق توفير الرؤية، وتحديد الاستراتيجيات الخاصة بصناعة التغيير.
2. **تنظيم الأفراد:** عن طريق تكثيف الاتصال، والتفويض مع التابعين.
3. **التحفيز والتشجيع:** عن طريق خلق الباعث، وتشجيع التابعين للاستمرار في تحقيق الإنجازات.

وعلى الرغم من أن هذه الفروق دقيقة المبنى لا يلاحظها إلا المتخصصون والمتابعون للعمل المؤسسي إلا أنه من الأهمية بمكان في الدراسة الحالية عرض أهم النقاط التي تميز بين المصطلحين، لا سيما وأن أغلب علماء الإدارة يجمعون على أن القيادة تتمحور حول استراتيجيات التأثير والتغيير لما سيكون في المستقبل بينما الإدارة تهتم بالتغيير وفق مبدأ النظام والحكم لما يصلح للحاضر، والجدول (1.2) يوضح أهم نقاط الاختلاف (الدجاني، 2011):

جدول (1.2): نقاط الاختلاف بين الإدارة والقيادة

م	الإدارة	القيادة
1	الإدارة عملية منطقية تستخدم فيها القدرات الكلامية والتفسيرات المنطقية الرقمية	عملية تعتمد على البديهة والذكاء ويكون للمصطلحات فيها تأثير بالغ
2	تهدف الإدارة إلى معالجة التعقيدات	تسعى القيادة إلى مواكبة التغيير (Kotter, 1990)
3	يعبر المديرون في الإدارة بمصطلحات النظم والسيطرة والضبط والتخطيط والتنظيم	يعبر القادة بمصطلحات الثقافة، والقيم، والشراكات، و (Handy, 1992:7-12)
4	ينظر المديرون إلى الأهداف باعتبارها أشياء تنبع الضرورات التنظيمية في المؤسسة (نظرة غير شخ	ينظر القادة إلى الأهداف بأسلوب شخصي يعكس رؤيتهم الخاصة ومفاهيمهم التي يؤمنون بها
5	ينظر المديرون للعمل على أنه عملية تتضمن وض الاستراتيجيات وصناعة القرارات ومنح المكافآت و العاملين على تنفيذ الأوامر	يعمل القادة على تطوير أساليب جديدة لحل المشكلات وينقلون أفكارهم بطرق مثيرة وملهمة.
6	يعمل المديرون على التكيف مع الحياة بشكل مباشر	يعيش القادة صراعا مستمرا للوصول إلى إحساس بالتك والانضباط والنظام (Zaleznik, 1992: 126-135)
7	يتم إعداد المديرين من خلال عملية التكيف الاجتما الذي يعد الفرد للحفاظ على النظام القائم	يتم إعداد القادة من خلال التفوق والاستعداد الشخصي يسهم في إحداث التغيير والتطوير المستمر
8	يتسم فكر المديرين بالإجرائي العملي	يتسم فكر القادة بالرؤية الكلية الطموحة (Kotter, 1990
9	يركز المديرون على الكفاءة في طرق الاستخدام و التنفيذ	يركز القادة على الفاعلية وتحقيق النتائج دون النظر إل الضوابط والمعوقات (Bennis & Spencer, 1986:5-12)
10	يختار المديرون الطرق الصحيحة للعمل	يختار القادة العمل الصحيح
11	يهتم المديرون بالوقت المحدد لهم في إنجاز الأعمال	لا يتقيد القادة بوقت محدد ويهتمون بما بعد إنجاز الأع
12	يهتم المديرون بالمحافظة على الإجراءات والنظم ا وصيانتها	يهتم القادة بالتطوير والتجديد والإبداع
13	يقبل المديرون الأمر الواقع ويتعاملون معه	يقبل القادة بالتحدي ويهتمون بتغيير الواقع (العدلوني السويدان، 2000 24-25)

8.2.1 نظريات القيادة الإدارية والسلوك الإداري

أولا: نظرية الرجل العظيم: تعد من أهم نظريات القيادة والإدارة وترى أن القادة الجيدين والذين يقودون المؤسسات والمجتمع يولدون بالفطرة مع هذه السمة التي تميزهم، يولدون قادة ويستحقون مناصب القادة، فهؤلاء رجال عظام من اسم النظرية الرجل العظيم فنذكر على سبيل المثال منهم

غاندي ورؤساء من أمريكا أيضا هذه النظرية تفترض ان القادة من ولادتهم وهم صغار يبرزون ويؤثرون في المجتمع داخل حيهم وفي حاراتهم وفي المدارس.

فمن سماتهم الابرز أنهم مؤثرون للغاية، وانهم يفرضون حضورهم والكاريزما الخاصة بهم في تلك المرحلة لذا ينشؤون اذا ما سنحت لهم الفرصة بأن يكونوا قادة يقودون في مراكز ومناصب متعددة ربما ان هذا الامر لم يجد قبولا من بعض العلماء الذين قالوا إن هؤلاء القادة لم يولدوا بالفطرة وانما تدربوا ومرنوا انفسهم حتى أصبحوا فعالين في مجتمعاتهم وهذا الجدل يعني مرده إلى أنهم يقولون انه لا يوجد انسان يولد بفطرة القائد العظيم ، وهو شيء مكتسب، والقيادة شيء مكتسب وليس فطري وأيضا من صفاتهم أنهم اذكياء مبادرون لديهم روح المساهمة والمبادرة وعندهم ثقة عالية بالنفس ولديهم مسؤولية كبيرة ودائما مشغولون بالتفكير وتجدهم دائما في حضور تام في كافة الاجتماعات والمناسبات.

أما بالنسبة الى بعض سيئاتهم والمواقف التي تؤخذ عليهم هم هؤلاء النوع محدود للغاية وليسوا كثرة وأيضا انهم لا يمكن ان يشغلوا منصب آخر غير القيادة فهذا شيء يربكهم في الحياة العملية وايضا المآخذ عليها انهم بطبيعتهم ذكوريون لا تنطبق على الاناث بشكل مطلق الا بشيء نادر جدا ولا يستطيعون إحداث أي فرق في الجماعة لأنهم قادة يعني لديهم اوامر يملونها على غيرهم فهذه من المآخذ عليهم وايضا هم تقليديون في تصرفاتهم في فرض الاوامر كالجيش وعندهم نظره دكتاتوريه في املاء الشروط وتطبيقها.

ثانيا: نظرية الإدارة العلمية

مفهوم الإدارة العلمية.

إن نظرية الإدارة العلمية تمتاز بالأهداف النبيلة التي تسعى لتحقيقها والمتمثلة في التوفيق بين مسألتين ارتفاع الأجور للعمال والحد من الارتفاع المتزايد لتكاليف الإنتاج والإدارة العلمية هي التي ينبغي أن تضمن أكبر قدر من الازدهار لصاحب العمل وللعامل، والإدارة العلمية هي الإدارة التي تعتمد على إدخال الأساليب العلمية في الإدارة وهذا بهدف القضاء على التبذير للموارد وكذلك تضييع الوقت من طرف العمال.

من أهم المواضيع التي ركز عليها لإغناء نظرية الإدارة العلمية هي: (بدر، 2018، ص36).

وضع خطة تفصيلية للفعاليات والعمليات الإنتاجية مع التأكيد على ضرورة الفصل بين مهام التخطيط والتنفيذ.

تمتاز نظرية الادارة العلمية بالأهداف النبيلة التي تسعى لتحقيقها دوماً. والمتمثلة في التوفيق بين قضيتين هما ارتفاع الأجور للعمال من جهة. وتخفيض أو الحد من الارتفاع المتزايد لتكاليف الإنتاج وزيادة الأرباح من جهة أخرى.

يجب أن تضمن نظرية الإدارة العلمية أكبر قدر من الازدهار لرب العمل وللعامل بآن واحد. كما تعتمد على إدخال الأساليب العلمية في الإدارة للقضاء على كل من هدر الموارد وتضييع الوقت من طرف العمال.

ضرورة اعتماد الإدارة على الطرائق العلمية الصحيحة. التجارب التطبيقية. نتائج الأبحاث. مجموعة المبادئ الراسخة بدلاً من الاعتماد على التخمين والتكهن والاحتمالات.

ثالثًا: نظرية البيروقراطية

تعتبر هذه النظرية كما وصفها ماكس فيبر هي البداية لنظرية التنظيم العلمية، وقد هدف فيبر من نظريته عن البيروقراطية إلى وصف الجهاز الإداري للتنظيمات وكيف يؤثر على الأداء والسلوك التنظيمي.

وكان فيبر يقصد بتعبير البيروقراطية أن يصف النموذج المثالي Ideal Type للتنظيم والذي يقوم على أساس من التقسيم الاداري والعمل المكتبي.

ويعتبر مفهوم البيروقراطية من المفاهيم الغامضة نسبياً لما تتضمنه من معان متعددة، وفق الهدف من استعماله، وذلك أن مصطلح البيروقراطية Bureaucracy يتكون من كلمتين Bureau بمعنى مكتب و Cracy بمعنى حكم، والكلمة في مجموعها تعني سلطة المكتب أو حكم المكتب، وبعبارة أخرى فإن البيروقراطية تعني أسلوب ممارسة العمل الإداري من خلال التنظيم المكتبي الذي يكتسب سلطته من خلال هذا التنظيم، ومن جهة أخرى، فإن كلمة Bureaucrats تعني الموظفين المكتبيين. وتتعدد معاني مفهومها في الاستعمالات التي شاع فيها، فعلى سبيل المثال:

- قد تعني البيروقراطية تنظيما إداريا ضخماً يتسم بخصائص ومميزات معينة.
- وقد تعني مجموعة الإجراءات التي يجب إتباعها في مباشرة العمل الحكومي بصورة عامة داخل المكاتب أو التنظيمات الإدارية.
- وقد تستعمل البيروقراطية السلطة التي يمارسها الموظف العام، أو التنظيم الإداري الحكومي.
- وقد تعني البيروقراطية الدور Role الذي يمارسه الموظفون العموميون في إطار النظام السياسي وذلك لتنفيذ السياسة العامة في الدولة.

أولًا: نظرية السمات:

تدور فلسفة هذه النظرية حول تمتع القائد بسمات تميزهم عن غيرهم، وأن هناك مجموعه من الصفات والخصائص التي تفسر القدرات القيادية عند البعض، ومن أهم هذه السمات عند الشماع وخضير (2000: 228) ما يأتي:

- الصفات البدنية أو الفيسيولوجية: وتمثل مجموعه من الصفات مثل العمر والطول والوزن الصحة القوة الذكاء واللباقة وغيرها.
- الصفات النفسية أو السيكولوجية: وتتمثل في: الثقة بالنفس والمهارة وروح المبادرة والقدرة على صناعة القرارات والأمانة والاستقامة والقدرة على الاقناع وحسن المعاشرة، والاحترام، والتقدير، والمسؤولية المهنية وغيرها.
- الصفات الاجتماعية: وتضم سمات كثيرة مثل المركز أو المكانة الاجتماعية والطاقة الحركية والاهتمام بفاعلية الجماعة وتعاون والتماسك.

ويضيف حسين (2011: 24) أن نظرية السمات تفترض أن القائد الكفء يجب أن يتوافر فيه عدد من السمات الشخصية والخصائص التي تميزه عن غيره، وتتمثل في:

- مجموعة السمات الشخصية، والتي تتركز في الذكاء والطموح والقدرة على التنسيق بين الأعمال، والفهم السريع، وتحليل المواقف بدقة، وعدم التسرع في الحكم على الأمور.
- مجموعة السمات البدنية، مثل: الرجولة والنضج والشجاعة، وحسم الأمور، والثقة بالنفس.
- مجموعة السمات الاجتماعية، وتتمثل في: الموضوعية عند مناقشة المشكلات، والقدرة على التعامل مع الآخرين، والاستقرار العاطفي، والانتماء إلى الأسرة والوطن .... إلخ.
- مجموعة السمات العملية، وتظهر في: المستوى العلمي والثقافي، والقدرة على الاطلاع وتحليل الأحداث والمعرفة بشئون الحياة الأخرى.
- مجموعة السمات الأخرى، مثل: الحاجة إلى التفوق وإثبات الذات، والحاجة إلى ممارسة السلطة والأمانة.

وهكذا يتضح أن نظرية السمات تعتمد على المنهج الوصفي في بيان السمات الواجب توافرها في القيادي.

ثانيًا: النظريـة الموقفية

وتقوم على أساس أن متطلبات القيادة تختلف بحسب المجتمعات والتنظيمات الإدارية داخل المجتمع الواحد (الشريف، 2004 :67).

إن الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه يحدد إمكانيات القيادة، حيث يُظهر نجاح القادة بشكل باهر في بعض المواقف وفشلهم في غيرها، وهذه النظرية تُعَدّ مؤيدة للفكرة التي ترى في القيادة نتيجة للتفاعل بين القائد وجماعته، وتؤكد على أن القيادة ليست موهبة ثابتة حيث إن القائد الناجح هو الذي يستطيع تغيير سلوكه والتكيف مع احتياجات الجماعة في زمن محدد لمعالجة موقف معين (زويلف والعضايلة، 1996: 249).

ومن بين أشهر مداخل النظرية الموقفية في القيادة تأتي نظرية فدلر، حيث تؤكد على أن الموقف القيادي يمتلك تأثيرًا كبيرًا على قرارات القائد، ويتأثر بعدة عوامل، منها (الأغا، 2003: 255):

- قوة مركز القائد: مدى دعم رؤسائه والصلاحيات المتاحة له في محاسبة العاملين.
- طبيعة العمل: الأعمال الرتيبة تسهل عملية قيادة القائد.
- علاقة القائد بعامليه: العلاقة الشخصية تؤدي إلى الاعتراف به كقائد وتسهل عملية القيادة.

وجوهر هذه النظرية يشير إلى أن القائد الذي يركز على مهمات العمل، ويسعى للمركزية والتسلط يكون فعّالًا في تحقيق إنتاجية عالية في الحالات المتطرفة للمواقف (السهلة جدًا أو الصعبة جدًا). بينما يحقق القائد الذي يولي اهتمامًا للعلاقات والنواحي الإنسانية إنتاجية عالية للعاملين في الحالات والمواقف المعتدلة (متوسطة الصعوبة). ومن وجهة نظر فدلر، لا يوجد أسلوب قيادي واحد ناجح في كل المواقف، لذلك يجب على القائد أن يكون مرنًا في استخدام أساليب القيادة المختلفة لضمان نجاح فاعلية القيادة (الأغا، 2003).

ثالثًا: نظرية القيادة الكاريزمية (الزعامية)

تؤكد هذه النظرية على أساس أن القائد يؤثر في الأفراد من خلال شخصيته وجاذبيته وليس بسلطة المركز، فالقائد الكاريزمي هو القائد الذي لديه القدرة على تحفيز العاملين للحصول على أداء يتجاوز أو يتفوق على ما هو متوقع، والقائد هنا لديه القدرة على الاخاء والإلهام للعاملين بحيث يستخدموا أقصى طاقة لديهم، ويلتزمون اتجاه المؤسسة التي يعملون فيها متجاوزين مصالحهم الخاصة لصالح لهذه المؤسسة، ويأتي الأثر الكاريزمي للقائد حسب ما أورده العامري والغالبي (2007: 478) من الآتي:

- صياغة رؤيا شاملة لمستقبل طموح يكون الأفراد سعداء بالانتساب إليه.
- بناء نظام قيمي متكامل يعرف كل عضو في المؤسسة موقفه عليه.
- كسب ثقة الزبائن وودهم، وبالتالي إخلاصهم بالعمل بشكل دائم.

ولخص الجارودي (2011: 78) القيادة الكاريزمية في المؤسسات بمميزات رئيسه للقائد، هي:

- القائد يمتلك رؤية مستقبلية عالية.
- يتحمل درجة عالية من المخاطر لتحقيق هذه الرؤيا.
- يستخدم لتحقيق الأسلوب الكاريزمي استراتيجيات غير تقليدية.

ويشبهه مفهوم القيادة الزعامية أو ذات الرؤيا المستقبلية عند محبوب (2014: 25) نظريات القيادة التي ركزت على السمات الشخصية حيث يفترض أن الزعامة خاصية فريدة للقائد، وتمثل الزعامة شكل من أشكال الجاذبية الفردية المتبادلة والآتي تثير التدعيم والقبول والاعجاب مما يزيد من نجاح تأثير القائد على سلوك مرؤوسيه، ولقد تم تحديد مجموعه من الخصائص التي تزيد من إسهام وزعامة القائد منها:

- ثقة العاملين في صحة معتقدات القائد.
- تشابهه معتقدات العاملين مع معتقدات القائد.
- قبول العاملين للقائد بصورة مطلقة غير قابلة لنقاش.
- طاعة العاملين للقائد طاعة عمياء برغبة خالصة.
- شعور العاملين بقدرتهم على الاسهام في نجاح رسالة الجماعة.

9.1.2 إدارة المدرسة وأدوار القيادة

وتكون مسؤوليتها في تنفيذ وإعداد البرامج الدراسية، ومناقشة المناهج، وتهيئة الجو العام في المدرسة، وتحديد العلاقات، ووضع محكمات التقويم. ونظرًا لتوسع نطاق هذه الإدارة لتشمل النواحي الإدارية والفنية، أصبح هناك ضرورة ملحة على العاملين في الإدارة المدرسية اكتساب المعلومات الأساسية في هذا السياق. وليس ذلك فقط، بل بات من الأهمية بمكان، أن يتجه تركيز الإدارة بشكل كامل نحو رعاية الطلبة وتطويرهم، إلى جانب الاهتمام بالبيئة المدرسية، والتفاعل مع المجتمع المحيط.

ويخلط بعض العاملين في الإدارة التعليمية بين مفهومي إدارة التعليم بشكل عام وإدارة المدارس، فالإدارة التعليمية تشير إلى الأعمال الإدارية في المستويات العليا للجهاز التعليمي، مثل التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف، ووضع المناهج، وتحديد سن القبول بالمدرسة، وتحديد السلم التعليمي، ومواعيد الامتحانات. بينما إدارة المدارس هي الوحدات التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية داخل المدارس، والتي تختص الإدارة التعليمية برسمها، وتعتبر إدارة المدارس جزءًا من الإدارة التعليمية، حيث تشكل صورة مصغرة لتنظيماتها مع تركيزها على استراتيجياتها ذات الفعّالية المحدودة، وتوصف بأنها وحدة تنفيذية تهدف إلى تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد

من العاملين في المدرسة من أجل تحقيق هدف معين، بأقل جهد، وأسرع وقت، وأفضل نتيجة (عطوي، 2019).

وقد عرّف دياب (2001، ص99) الإدارة المدرسية بأنّها "جميع الجهود والأنشطة والعمليّات من تخطيط وتنظيم ورقابة ومتابعة وتوجيه، والتي يرأسها مدير المدرسة مع العاملين معه من مدرسين وإداريّين بغرض بناء وإعداد التّلميذ من جميع النّواحي (عقليًّا، أخلاقيًّا، وجدانيًّا، وجسميًّا، وغيرها) لمساعدته على أن يتكيّف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة ويساهم في تقدم مجتمعه".

وعُرفت الإدارة المدرسيّة بأنها نظام ذو أهداف يتمّ تحقيقها بالتّخطيط السّليم للعمل من خلال التّوزيع والتّنسيق ومتابعة التّنفيذ، ثم تقويم الإدارة إلى جانب الحوافز لإثارة الدّوافع وجعل مسئوليّات التّنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعيّ تسوده روح التّعاون ويتم بعلاقات إنسانيّة (عبود،1995).

وتعرف إدارة المدرسة بأنها "الجهود والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معها من معلمين وإداريين من أجل بناء وإعداد الأجيال ذات الشخصية المتوازنة والمتكاملة حتى تستطيع هذه الأجيال أن تتكيف مع المجتمع وتتفاعل مع البيئة المحيطة بإيجابية" (رسمي والمطيري والبربري، 2019، 200).

والإدارة المدرسية هي "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعوبات، حتى تتحقق أهداف المدارس التعليمية والاجتماعية حسب تطلعات المجتمع" (الديكة، 2021، 233).

والإدارة المدرسية، في رأي الباحثة، هي التنسيق الإداري والتنظيمي للأعمال الإدارية والتنظيمية وتخطيط جداول العمل للمعلمين والفنيين في المدرسة، والذي يقوم بتنفيذ هذه المهمات هو المدير بطريقة فنية مدروسة بشكل جيد، حيث يضمن تناغمها مع أهداف وسياسات الإدارة التعليمية المحددة مسبقًا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية داخل المدرسة. ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها: عمليات التخطيط، والتنسيق، والتوجيه التي تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقًا لسياسة عامة تصاغ من قبل الدولة، متناغمة مع أهداف المجتمع والدولة.

10.1.2 خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:

أصبحت إدارة المدارس من أولويات معظم الدراسات والأبحاث التربوية، وذلك لما لها من دور في تربية وتعليم النشء، وأصبحت من أولويات الدول العمل الجاد لتحسين نوعية التعليم، وهو شعار لا يمكن تحقيقه إلا من خلال المدرسة والطريقة الناجحة التي تدار بها، وتشمل واجبات المدير من الجوانب التربوية والتعليمية، وحتى تتمكن إدارة المدرسة من إنجاز هذه الأهداف لا بُد من امتلاكها مجموعة من الخصائص، لخصها عابدين (2014) بالآتي:

- أن تكون متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للمجتمع.
- أن تتسم بالمرونة، في التعامل مع المستجدات، والتكيف حسب مقتضيات المواقف والظروف.
- أن تتميز بالكفاءة والفاعلية، ويتحقق ذلك بتفعيل الجوانب المادية والبشرية.
- رسم خطة عمل ناجحة ومدروسة بحيث لا يشوبها أي تغيير أو تعديل أو نسيان.
- التقييم المستمر والتطوير الدائم وعدم الإسراف في الإشراف أو المتابعة.

11.1.2 تطور القيادة في مجال التعليم:

يوضح ديف (Duif, 2013: 3) بأن مدير المدرسة كان في السابق هو الشخص الوحيد المسؤول عن تسيير أمور المدرسة، وحتى يترقى لهذا المنصب كان لا بُد من تميزه كمعلم ناجح واعتماد سنوات الخدمة كأساس للترقية، ولكن هذه الأوضاع انتهت حيث شمل التطور في قطاع التعليم تطورًا وزيادة في الأدوار والمهمات والمسؤوليات للعاملين في المدرسة مما دعا إلى ظهور أنماط جديدة للقيادة التربوية.

ويرى سكربنر وسوير وواتسون ومايرز (Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007: 69) بأن أواسط التسعينات من القرن العشرين شهدت تجديدا لمفهوم القيادة الذي ظهر في بدايته في الخمسينات والستينات حيث تؤكد على النظر إلى ما يقوم بأدائه العاملون أكثر من التركيز على الشخص الذي يقوم بالعمل، وبالتالي فهي تتعارض مع المفهوم الذي كان سائدا حول تمحور العمل القيادي لشخص واحد أو مجموعة أشخاص قلائل ومن هنا بدأ التركيز في دراسة وفهم القيادة التربوية فينتقل من مجرد ملاحظة ما يقوم به مدير المدرسة إلى محاولة استكشاف الطريقة التي يتم بها أداء الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

وعليه يمكن القول إن هذا التطور جعل من أدوار القيادة أمرًا يجب الاعتماد عليه في العمل الإداري بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص لما لها من ضرورة مهمة لتطوير وتحسين أداء المدارس وتشجيع العلاقات الإنسانية والجماعية بين العاملين في المدرسة وكسر حاجز الخوف

بين الإدارة والعاملين كونهم يشعرون بأنهم أعضاء مساهمين في اتخاذ القرارات ورفع مستوي المدرسة وتحقيق أهدافها.

12.1.2 مدير المدرسة والقيادة:

إن مدير المدرسة هو الذي يرأس إدارة المدرسة وهو المطالب بتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة وهو الذي يقوم بإدارة عمليات الإدارة والتوجيه والإشراف والمتابعة والتقييم والتقويم وحتى يتسنى للمدير تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في الوقت المناسب وضمن الكلف المالية المتاحة يجب عليه أن يعمل على توزيع المهمات القيادية على مختلف المستويات الإدارية مستثمرا مقدرات جميع العاملين تحت إدارته لذا يتوجبً عليه أن يعرف مقدرات جميع العاملين لديه وكيفية تنمية مهاراتهم ودوافعهم المهنية والشخصية وكيفية توفير الدافع والحافز الجيد لكل عامل في التوقيت المناسب فضالً عن معرفته لجميع أركان مدرسته المادية والبشرية وكيفية جعلها أداة إنجاز للأهداف التربوية التعليمية (ربيع 2006).

وقد وجد أن المدارس الأكثر فعالية كانت القيادة فيها مسئولية مشتركة، حيث إن هناك العديد من المديرين الذين قد يتحملوا المسئولية الشخصية من القيادة، وهو الأمر الذي يتلازم مع إعادة بناء النظام المدرسي، لذا يجب أن يوفروا فرصًا للمعلمين لكي يشاركوا في عملية القيادة، وذلك من خلال ما ذكره سبيلين (Spillane, 2006: 171):

- توزيع مسئولية وسلطة القيادة على نطاق واسع في أنحاء المدرسة.
- اقتسام سلطة اتخاذ القرار مع العاملين
- السماح للعاملين بإدارة لجان اتخاذ القرار الخاصة بهم.
- أخذ آراء العاملين في الاعتبار.
- ضمان الحل الجماعي الفعال للمشاكل أثناء اجتماعات العاملين.
- منح المعلمين الاستقلال الذاتي.

وأكد هامان (Hamman, 2010) أنه يتوجب على مدير المدرسة أن يوزع المهمات القيادية بين المعلمين، مستثمرًا السمات القيادية لديهم، حتى يجعل منهم قادة كُل حسب تخصصه وميوله ومقدراته. وبهذا يصبح مدير المدرسة محاطًا بالمعلمين القادة، الذين يستطيعون تنفيذ مهماتهم القيادية دون الحاجة إلى رقابة مباشرة من قِبل مدير المدرسة.

13.1.2 الفرق بين الإدارة والقيادة

إنَّ الفرق بين الإدارة والقيادة يتجلى في أن الإدارة هي فن جمع المصادر داخل إطار المؤسسة بطريقة تحقق أهدافها. أما القيادة، فتعتبر فنَّ حث العناصر البشرية ضمن المؤسسة للتركيز على أهداف المؤسسة ككل، دون التركيز على أهداف الجماعات الفرعية، وتعتمد القيادة على القدرة على إقناع العاملين في المؤسسة بضرورة تعديل أهدافهم لتتماشى مع الأهداف العامة للمؤسسة، فالمدير يعتمد على سلطته الممنوحة من وظيفته، وبالتالي يلقي تعليماته ويصدر قراراته، بينما يعتمد القائد على استخدام الإقناع والتحفيز بوسائل سليمة لتحقيق التعاون في تحقيق الهدف (السبيعي، 2009: 39).

وقد اختلفت آراء علماء الإدارة حول العلاقة بين الإدارة والقيادة، فهناك من يرى أن القيادة جزء من الإدارة، وهناك من يرى الإدارة جزء من القيادة بينما فريق آخر يرى بأن القيادة فن وأن الإدارة علم، ويمكن توضيح العلاقة بين الإدارة والقيادة في الجوانب الآتية (الشريف، 2004: 49):

- الجانب التنظيمي للإدارة: يظهر الجانب التنظيمي للإدارة من خلال كونها عملية تنظيم للمشاركين من الأفراد، ويتمثل في قيام المدير أو القائد بتنظيم نشاطات المعلمين أو العاملين، وفي ربط القائد أقسام النظام الإداري بالعاملين فيه، وبالأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- الجانب الاجتماعي للإدارة: يتمثل هذا الجانب في قيام المدير أو القائد بتنظيم نشاطات اجتماعية وتنظيمات إنسانية للعاملين في المؤسسة أو المدرسة لتحقيق أهداف مشتركة، والقيادة هنا يتمحور هدفها في تنسيق جهود العاملين.
- الجانب الإنساني للإدارة: إن التنظيم الإداري تنظيم إنساني وليس تنظيم آلي، ويمثل العنصر الإنساني المكانة الأولى بين مختلف الأمور التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن هذا المنطلق فإن محور السلوك الإداري في التنظيم هم الأشخاص وليس الأدوات، أو الطرق، ومن هنا أيضًا يتضح دور القائد التربوي في توجيه العنصر الإداري في المؤسسة أو المدرسة، وجعله أكثر فاعلية من خلال قيام القائد بعلاقات إنسانية متبادلة بينه وبين مرؤوسيه، وإشراكهم في مناقشة أمورهم والاستماع إلى آرائهم حول المواضيع ذات الأهمية للعملية التعليمية. لذا فالإدارة والقيادة متلازمتان، لا يمكن لأي منهما أن تعمل بفاعلية دون الأخرى؛ إذ إن القيادة هدف والإدارة وسيلة.

14.1.2 متطلبات ممارسة القيادة المدرسية

إن عملية ممارسة القيادة تتطلب فهمًا عميقًا للرؤية والأهداف المؤسسية، بالإضافة إلى القدرة على بناء علاقات قوية وفعّالة مع الفريق، ويجب على القائد أيضًا التمتع بمهارات التواصل الفعّال، وفهم عميق لاحتياجات وتحديات أفراد الفريق. وأشارت خليفة (2013: 36) إلى أهم المتطلبات التي يحتاجها القادة حتى يتمكنوا من ممارسة القيادة، منها:

- وضع الرؤية والرسالة: تكمن أهمية الرؤية والرسالة في أنهما تحددان الطريقة التي ينبغي أن يعمل بها الأشخاص، ولا بد أن يشترك الجميع في وضع رؤية المؤسسة ورسالتها.
- انتقاء المنهج: إن المناهج المختارة تؤثر بشكل عام على تحقيق الأهداف التعليمية في المدرسة؛ لأنها تتضمن محتوى معرفي واستراتيجيات تدريس موجهة للطلبة، وتتطلب عملية اختيار المنهج وضع خطة ورؤية وإجراءات لتنفيذ تلك الخطة.
- توفير المصادر والوسائل: إن توفيرها ضروري للتدريب، لما لها من تأثير كبير على تحقيق أهداف التربية والتعليم؛ لأنها تتوسط التفاعل بين المعلمين والطلبة.
- توفير فرص التعلم: إن تنفيذ عملية التغيير تتطلب فهمًا لأسس وأفكار الإصلاح التعليمي، وبالتالي يتطلب توفير فرص التعلم من خلال ترتيبات تنظيمية تدعم تلك الفرص وتيسرها، بالإضافة إلى أنشطة توفر تعلمًا لجوانب معرفية معينة ومطلوبة.
- تدريب المعلمين: يمكن لمديري المدارس أن لعب دور مهم في إصلاح التعليم بتوفير التدريب اللازم لرفع كفاءة المعلمين وفق الاتجاهات التربوية الحديثة، وذلك بمنحهم الخبرات والمعارف والمهارات الجديدة، واستخدام طرائق التدريس العصرية.
- الرقابة: حيث تعتبر أحد العناصر الرئيسية؛ لإحداث التغيير، وجعله متسقاً مع معايير التربية والتعليم، وتظهر أهمية المراقبة في التنبؤ بالفرص الجديدة أو المشكلات المتوقعة.

15.1.2 مدى الحاجة التربوية للقيادة

لإظهار أهمية المؤسسات التعليمية، يتساءل الشخص عادة: ما مستوى التميز الذي وصلت إليه هذه المؤسسات؟ وكيف يمارس القادة التربويون القيادة فيها؟ حيث يكون لممارسات القادة داخل هذه المؤسسات، وتفاعلهم مع العاملين تأثير كبير على رفع مستوى أداء المؤسسة إلى أعلى المستويات، ويُظهر توزيع المهمات والأعمال بين القادة والعاملين قدرة التنافسية للمؤسسة، حيث يشعر كل فرد بأنه جزء فعّال ومساهم بها، ويتحمل المسؤولية، ومن هنا تأتي الحاجة إلى القيادة التي تؤكد على أهمية توزيع المهمات بين العاملين والقادة، ومشاركتهم في التعليم وفقًا للخبرات المتوفرة، وبناءً

على أسس وحدود وتفاعل مستدام. وقد أشار ديفالمينز (DeFlaminis, 2011) إلى حاجة التربية للقيادة بالتركيز على النقاط الآتية:

إن ما نحن بحاجة إليه ليس مجرد عدد محدود من القادة الجيدين، بل نحتاج إلى أعداد كبيرة لتقديم الجهود الاستثنائية المطلوبة وحل المشكلات لرفع مستوى التقدم، سواء كان ذلك في المدرسة أو في النظام التعليمي. وذلك يعتمد على بناء القدرات والاختصاص، بحيث يتم بناء قاعدة عريضة من القدرات، ولن يتحقق ذلك إذا كانت الرقابة تقتصر على عدد قليل من الأفراد، والحل لذلك يكمن في اقتراح نظام توزيع أوسع للقيادة.

إن النموذج القديم للقيادة الرسمية، المتمثلة في الفرد الواحد، لا يستغل بشكل كافٍ مواهب المدرسين، وهو غير مستثمر بشكل كبير. كما أن التحسن الذي يتحقق من خلال هذا النموذج لا يستمر بشكل سهل، فعندما يغادر المدير، فإن البرامج المقترحة بها غالبًا ما تفقد الزخم وتتلاشى، ويعاني هذا النموذج مما يسمى بالمغالطة الفردية.

إن الدراسات حول المدارس المتقدمة والفاعلة أظهرت أن العامل الرئيسي في هذه المدارس يتمثل في وجود مدير متمرس وماهر يستطيع توليد الإحساس بالمشاركة في المهمات والأعمال الهادفة إلى تحسين العملية التعليمية، وتفويض الصلاحيات للمعلمين الذين يملكون الثقة والدعم اللازم لأداء تلك المهمات والأعمال، وأظهرت هذه الدراسات أيضًا أهمية المدارس في رفع مستويات تحصيل طلبتها، رغم الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية القاصرة، نجحت في التفاعل مع التوجيهات التي يقدمها القائد.

16.1.2 أدوار قائد المدرسة

يُعَدّ مدير المدرسة محور القيادة في الإدارة المدرسية، حيث يلعب دورًا بارزًا في بناء الثقة داخل مدرسته، وذلك من خلال توظيفه لمهارات القيادة الإدارية التي تؤثر إيجابًا على ثقة المعلمين به، ونظرًا لأن العمل الإداري يعتمد بشكل أساسي على طبيعة العلاقات الإيجابية بين مديري المدارس ومعلميهم من جهة، وبينهم وبين الطلبة وأولياء أمورهم من جهة أخرى، يتعين على مدير المدرسة، كقائد تربوي، أن يتسم بمهارات قيادية تعزز بناء وتعزيز الثقة بين الإدارة والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم والطلبة (عابدين، 2014).

وتكتسب أدوار المدير المدرسي أهمية بالغة في مجالات متعددة، مثل المناهج التربوية، والمعلمين، وبقية العاملين، والطلبة، وأولياء أمورهم في المدرسة، ويتوجب على المدير أداء مهمات وواجبات متنوعة في مجالات المتابعة، والإشراف على جوانب العملية التعليمية برمتها،

إذ يعتبر المدير المشرف المقيم في مدرسته، لذا فإنه يؤدي دورًا أساسيًا بالغ الأهمية في تقويم العملية التربوية وتطويرها وإنجاز خططها وتحقيق أهدافها، وهو بهذا الدور يقوم بدعم عمليات التغيير الإيجابي، وفي الوقت نفسه، يتحمل مسؤولية إيجاد بيئة تربوية صحية وإيجابية مستدامة، وكذلك يسهم في تطوير القدرات والمهارات المهنية والفنية للمعلمين وتعزيزها، والدفع قدماً بالتخطيط كفريق عمل، ويوفر فرصًا لتطوير المهارات المهنية وتبادل المعرفة والخبرات، بالإضافة إلى ذلك فإنه يعزز المشاركة في صنع القرارات لدى العاملين، مما يجعلهم شركاء متساوين في المسؤولية والسلطة (السبيعي، 2021).

وأشار الشبول (2015: 772) إلى أن الدور القيادي لمدير المدرسة يتمثل في "كل ما يقوم به مدير المدرسة من مهمات لإدارة أنشطة العاملين في مدرسته من معلمين وإداريين ومستخدمين في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية للمدارس".

ويرى كل من السعدي والدحياني (2018: 180) أن الدور القيادي لمدير المدرسة يتمثل في "قدرة مدير المدرسة على توجيه المعلّمين من أجل تحقيق الأهداف عن طريق التّأثير، وهو إمّا بالتّبنّي وقبول المرؤوسين للمدير القائد، أو باستخدام الصلاحيات الحقيقية في العمل" (السعدي والدحياني، 2018، 180).

ويشير الحريري (2007) إلى أن مدير المدرسة يؤدي دورًا رئيسيًا في قيادة المدرسة التي يترأسها، ويتجلى دوره القيادي في الآتي:

أولا: الأدوار الفنية:

إن الأهمية التي يجب تولى في الجانب الفني عالية، فتقع على المدير مهمات فيها عناصر محددة ، فالنمو المهني للمعلمين هو ركيزة أساسية في تقدم العملية التعليمية بحثياتها ، لذا فإن على القائد المدرسي إرشاد المعلم إلى ما فيه مصلحة المؤسسة، وهو من ينفذ الموقف التعليمي التعلمي، فإذا امتلك المعلم الكفايات المطلوبة أمكنه تحقيق النجاح في العملية التعليمية.

ثانيا: الأدوار التخطيطية:

هذا الجانب من الأدوار تكون فيه سمة التعاون أكثر من باقي الجوانب القيادية فبدون التخطيط الجيد لا يمكن لأية مؤسسة أن تنهض بأداء دورها القيادي، ولا يمكن المضي قدما دونما تخطيط مسبق، إذ إن عدم التخطيط هو الحكم على المؤسسة بالفشل والتراجع، وانتشار الفشل وعلى القائد متابعة المعلمين وتطوير الجهود بروح الفريق في التخطيط الجيد البناء لسير العملية المؤسساتية.

ثالثا: الأدوار الاجتماعية:

إن مهمة قائد المدرسة تتغير وتتبدل بالظروف المحيطة به وبمن حوله من الظروف التربوية والاجتماعية والعملية في المجتمع الذي يعيشه، فلم يقتصر عمل قائد المدرسة على محيطه المدرسي فقط ، بل تعداه إلى المجتمع حوله بكافة شرائحه وموارده ، ليتلاءم مع الظروف المحيطة به، فصار قائد المدرسة مشاركا مع الأهل والمجتمع في حل المشكلات واستلهام الحلول، والمشاركة في المناسبات بأفراحها وأتراحها. مما أدى لانخراطه بشكل مباشر في المجتمع كجزء مهم لا ينفصل عنه ولا ينسلخ .

رابعا: الأدوار الشخصية، وتتمثل في:

- يقوم بتمثيل المؤسسة في المواقف الرسمية وتوقيع العقود.
- يقوم بدور القائد، بمسؤوليات التعيين وتوجيه المرؤوسين واستخدام أساليب وطرق التحفيز.
- يقوم بدور حلقة الاتصال، ويشمل ذلك العلاقات الأفقية مع الأفراد والجماعات داخل المؤسسة أو خارجها، وربط المؤسسة ببيئتها.

خامسا: الأدوار التشكيلية: وتتجلى بالآتي:

- يقوم بدور الموجه ويبحث ويتلقى البيانات التي يستعين بها لتنمية المؤسسة.
- يتلقى البيانات الرسمية أو غير الرسمية في المؤسسة أو من خارجها ويقوم بتوجيهها من خلال قنوات الاتصال إلى مرؤوسيه.
- يقوم بدور المتحدث الرسمي عن المؤسسة تجاه الموردين، والعملاء، والأجهزة الحكومية، وغيرها.

سادسا: أدوار صناعة القرار: وتتمثل في:

- يقوم بأحداث التغيير والتخطيط له من خلال استكشاف الإمكانيات وحل المشاكل وتصحيح الأوضاع ويفوض سلطاته لمرؤوسيه.
- يقوم بمجابهة المشاكل التي تحدث ويتخذ القرارات التصحيحية.
- يقوم بتوزيع موارد المدرسة سواء كانت مادية أو بشرية، وتوجيه الجهود وتحديد برامج العمل وتحقيق الإشراف الفعّال لاتخاذ القرارات اللازمة.
- يقوم بأدوار التفاوض مع الآخرين.

وحتى يكون مدير المدرسة قائدًا فعّالًا، يتعين عليه أن يتحلى بالسمات القيادية التي تجعله قدوة للمعلمين والموظفين والطلبة، وتمكّنه من التأثير بشكل فعّال في الآخرين، وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، حيث إنَّ توافر هذه السمات في مدير المدرسة يعزز من فاعليته كقائد تربوي،

ويسهم في بناء جو تعليمي إيجابي يساعد على تعزيز التحصيل الأكاديمي للطلبة (مرابط ومالكي، 2013). وقام العجمي (2015) بتلخيص السمات الرئيسة التي ينبغي أن يتحلى بها القائد التربوي، منها المصداقية، والذكاء، والقدرة على المبادرة، والالتزام، والتضحية، وتقديم المصلحة العامة فوق المصلحة الشخصية، والاهتمام ببناء علاقات إنسانية قوية، إلى جانب ذلك التمتع باللياقة الصحية.

ووفقًا لما أورده فريد (Fred, 2010)، يتعين على مدير المدرسة كقائد تربوي أن يظهر سلوكًا يتسم بالتفهّم والوعي والإدراك، ويتحلى بتوازن متناغم في أدائه القيادي، وعليه أن يوجه أفعاله وفقًا لمبادئ رئيسة، لخصها بالآتي:

- التواصل الفعّال والصّادق مع فريق العمل في المدرسة، مما يجعلهم دائمًا على علم ودراية بجميع الأحداث والأنشطة التي تتمّ فيها، ويعزز شعورهم بالانتماء للمدرسة، ويعكس دورهم الرئيس فيها؛ لأنهم يشعرون بأنهم عناصر مهمّة ورئيسة في المدرسة.
- بناء علاقات ودّيّة، إيجابيّة وفاعلة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، مما يُؤكد على القيمة الفردية، والدور الفعّال، ومشاركة فعلية في العمل المنظّم في المدرسة.
- الاعتراف بجهود ومساهمات الآخرين؛ مما يسهم في تكوين فريق عمل ملتزم وقادر على التخطيط للمستقبل، فالقائد يرى أنّ كلّ فرد من العاملين يملك الطّاقة، ويكمن دوره في تهيئة بيئة مناسبة تسمح لهذه الطّاقة بالتّعبير عن نفسها وصولًا للأهداف الحقيقية وتحقيقها.
- تحفيز العاملين ومكافأتهم بشكل جماعي بما يتناسب مع إنجازاتهم، بحيث يُقدم القائد مكافآت معنوية ومادية للأفراد الذين ساهموا في تحقيق الأهداف، مما يعكس تقديره لجهودهم ويعزز الروح الجماعية.

17.1.2 الأنماط القيادية وانعكاساتها السلوكية على العاملين

تعتمد القيادة في تسيير أعمالها المختلفة على أساليب عديدة حيث إن كل قائد يتبع النمط الذي يحدد أسلوبه في العمل وفي التعامل مع الاخرين، ولا يعني هذا ان كل قائد يقوم بتشكيل النمط الذي يرغب فيه وفقا لأهداف أو معايير معينة، ولكن يتشكل نمط القيادي وفقًا لفلسفته الشخصية في التعامل مع الآخرين وفي تسيير دفة العمل، ووفقا لمدى إيمانه بالعلاقات الإنسانية والتفويض والمشاركة، وقد يجمع القائد بين نمطين أو أكثر في أسلوبه في العمل، وذلك تبعًا لما يتطلبه الموقف (الحريري، 2007: 42). والجدول (2) يوضح الأنماط القيادية الأربع ومجالات العمل الأساسية الأربعة في التخطيط والتنظيم والرقابة، والقيادة، واتخاذ القرار، وغيرها.

جدول (2.2): الأنماط القيادية الأربعة، ومجالات العمل فيها

وظيفة القيادة	القيادة المستبدة	القيادة العقلانية	القيادة المتساهلة (الدافئة)	القيادة التشاركية
الموقف الأساسي	يكون الموقف قويًا وتوجيهيًا، حيث يتخذ القائد القرارات بشكل فردي دون مشاركة المرؤوسين. ويرى بأنه يجب الضغط على المرؤوسين لبذل جهد أكبر.	يكون الموقف هادئًا ومنطقيًا، حيث يسعى القائد لتحقيق الأهداف من خلال التفكير الرشيد والتحليل. والمرؤوسين هم كما جبلوا عليه.	يكون الموقف حنونًا وتشجيعيًا، حيث يولي القائد اهتمامًا كبيرًا لاحتياجات ورغبات المرؤوسين، فالمرؤوسين ينتجون عندما يكونوا سعداء.	يكون الموقف تعاونيًا ومشاركًا، حيث يشارك القائد المرؤوسين في اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف، فالمرؤوسين ينتجون عندما يشعرون بأنهم أعضاء مشاركين.
التخطيط	يكون توجيهًا فرديًا من قبل القائد دون أي مساعدة من الآخرين.	يكون التخطيط استنادًا إلى التحليل والمنطق، ومستمد من الإدارة العليا.	قد يكون التخطيط غير هيكلي ويركز على التفاعل.، وتنشأ خططًا معروفة.	يكون التخطيط جماعيًا بمشاركة المرؤوسين
التنظيم	يكون تنظيمًا صارمًا وتوجيهيًا	يكون التنظيم مستندًا إلى توزيع الأدوار بناءً على الاحتياجات	يكون التنظيم مرنًا ومحفزًا للمشاركة	يكون التنظيم مشتركًا ويشمل مساهمات المرؤوسين
القيادة	يكون القائد المركز والتوجيه يأتي من الأعلى	يكون القائد يعتمد على العقلانية والتحليل في التوجيه	يكون القائد محفزًا ومشجعًا	يتم توجيه الفريق بالتعاون والمشاركة
اتخاذ القرارات	يتخذ القرارات الفردية وغالبًا دون استشارة	يتم اتخاذ القرارات بناءً على التحليل والمنطق	يشارك المرؤوسون في اتخاذ القرارات	يتم اتخاذ القرارات بشكل جماعي بمشاركة الجميع
الحوافز	يمكن أن تكون الحوافز قائمة على العقوبات أو المكافآت	قد تكون الحوافز مرتبطة بالأداء والتحقيقات	يتم التركيز على تحفيز وتشجيع المرؤوسين	يتم التحفيز بشكل مشترك وفقًا لأهداف المجموعة
النزاع	قد يكون هناك نزاع بسبب السيطرة القوية	يتم التعامل مع النزاعات بشكل منطقي ومحايد	يتم التعامل مع النزاع بروح تعاونية	يتم التعامل مع النزاع بفعالية بوساطة المجموعة
الاتصال	يكون الاتصال قليلًا ويتمثل بتوجيه الأوامر	يكون الاتصال فعالًا ويشمل تبادل الأفكار والمعلومات	الاتصال يشمل التواصل الفعال والاستماع الجيد	يتضمن الاتصال التواصل المستمر وفتح قنوات للردود والاقتراحات

18.1.2 مهارات التفاعل الإنساني للقيادة المدرسية:

يتعامل مدير المدرسة كقائد إداري مع مجموعة متباينة من الناس يختلفون في القدرات والمهارات والكفاءات والميول والدوافع والاتجاهات وفي طرق التفكير وأساليب التعامل، ولذلك فهو بحاجة إلى مجموعة من المهارات للتعامل مع مرؤوسيه ووفق ما تتطلبه الفروق الفردية، مما يدفعه الى استخدام الأساليب المختلفة مع هؤلاء الناس. ولكي يتمكن المدير من تنويع أساليبه في التعامل مع مرؤوسيه فإنه بحاجة إلى أن يتمتع بمهارة إنسانية بحيث يتمكن بها من التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، ويتعامل معهم كل حسب قدراته، وبالتالي فإنه سيتمكن من تحقيق أهداف العمل وأهداف المؤسسة، ولذلك فهو بحاجة إلى اتقان المهارات التالية: العلاقات الإنسانية، وتفويض السلطات، والاتصال الفعّال، وتشكيل وقيادة فرق العمل، وتحفيز العاملين ودعمهم معنويا (الحريري، 2007: 57).

19.1.2 مهارات القيادة في الاتصالات الإدارية في المدرسة:

أشارت الحريري (2007: 97) أن الحياة عملية اتصال، لذلك فإن الاتصال في مجال الإدارة المدرسية بما يحقق دعم طلبة المدرسة، ومجاراة تطور نموهم وبناء شخصياتهم واكتسابهم العلوم والمعارف، وممارسة الأنشطة الاجتماعية والمدرسية بشكل فاعل، وذلك عن طريق الاتصال الفعّال بين إدارة المدرسة والعاملين فيها وبالعكس، وبين اسرة المدرسة والمجتمع المحلي وبالعكس، وبين أسرة المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك لتحقيق فلسفة وأهداف التربية، ويتوقف ذلك كله على قدرة مدير المدرسة كقائد في تفهم المرؤوسين وكذلك على قدرة المرؤوسين على تفهم المدير، على اعتبار أن الاتصال عملية اجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المعلم والطالب. وتهدف عمليات الاتصال والتواصل إلى تحقيق ما يأتي:

- نقل التعليمات والتوجيهات ووجهات نظر المدير إلى المعلمين من أجل القيام بوظائفهم.
- اطلاع المعلمين على ما يجري في المدرسة من أنشطة مختلفة.
- تزويد المعلمين بالأخبار المختلفة وخاصة الاجتماعية منها لدعم الروابط الإنسانية بين العاملين.
- اكساب المستقبل خبرات جديدة تواكب التغير والتطور في العالم المحيط.
- خلق درجة من الرضا الوظيفي والانسجام والتخلص من الضغوط المختلفة.
- تحسين سير العمل الإداري من أجل التفاعل بين العاملين وتوجيه الجهود تجاه الهدف المنشود.
- تزويد مدير المدرسة بالبيانات اللازمة للمساعدة على اتخاذ القرارات السليمة.

- الاتصال الفاعل يمكن المدير من التأثير في المرؤوسين والقيام بعمله من حيث التوجيه والاشراف على أفضل وجه.
- اكساب المتعلمين مهارات اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.

20.1.2 سمات القائد الفعّال

تشير العديد من الدراسات في الأدب الإداري وعلم النفس الاجتماعي إلى العديد من المقومات والسمات اللازم توفرها في القيادة الفاعلة وهذه السمات وفق ما أوردها كل من: (جمال الدين، 2004؛ حسين وحسين، 2006)، هي:

- الصفات والخصائص الذاتية.
- قبول الجماعة.
- القدرة على اشباع حاجات العاملين.
- الاهتمام بتدريب المرؤوسين على العمل الجماعي وتنمية روح العمل الفريقي لديهم.
- القدرة على إحداث التغيير المطلوب في المدرسة ورفع مستوى كفاءتها في مواجهة التحديات.
- القدرة على تكوين اتجاهات إيجابية والقدرة على التخطيط الجيد والإعداد لمواجهة المواقف الصعبة.
- القدرة على التأثير في الآخرين، وذلك من خلال تعامل القائد مع المرؤوسين وموافقة في عمليات اتخاذ القرارات واستراتيجيات تحقيقها.
- الإلمام الكامل بشبكات الاتصال بين الأفراد والمجموعات.
- القدرة على التعامل مع الآراء الناقدة.
- القدرة على تحديد الرؤية، وتشجيع المرؤوسين على مشاركته الرؤية، ومساعدتهم لتحقيق الأهداف المنشودة.

21.1.2 القائد التربوي واستخدام فريق العمل

يستوجب من مدير المدرسة ان يمتلك كفاءة القدرة على تحويل مدرسته الى مؤسسة للتنمية المهنية، يتعاون فيها جميع العناصر البشرية في المدرسة، ومن يرغب من المجتمع المحلي للمدرسة او من ذوي الصلة بالعملية التعليمية، ويسهل لهم التخلص من الأسلوب الوظيفي الهرمي التدرجي في التعامل مع العاملين والمعلمين، واستبداله بأساليب متطورة تبنى على أسس ثابتة من المستوى

الثقافي الراقي وروح التعاون البناء، وتتعامل مع المعلمين على انهم شركاء نشطاء في كل ما يتعلق بالمدرسة، كذلك يساعد المدير في بناء الذكاء والحكمة والشخصية لدى العاملين معه (الحريري، 2007: 158).

22.1.2 فوائد تشكيل فرق العمل

هناك الكثير من الفوائد التي يجنبها القائد من جراء تشكيل فرق العمل، وهذه الفوائد يمكن إجمالها بالآتي (الحريري، 2007: 143):

- الفريق أفضل في جمع وتحليل البيانات من الافراد.
- يضم الفريق أشخاصا لهم خبرات ومعارف ومهارات عديدة مما يخلق تركيزا على أهداف معينة.
- العمل الجماعي يخلق أفكارًا وبدائل جديدة ومتنوعة.
- التغلب على التحيزات والمجاملات.
- إشراك المرؤوسين في وضع الخطط والسياسات والأهداف في عملية صنع القرارات يتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، وتقديم مبادراتهم واقتراحاتهم.
- اطلاع المرؤوسين على مشاكل التنظيم والتغييرات المحتملة.
- يخلق لدى المرؤوسين الإحساس بأهميتهم وتقدير واهتمام القيادة بهم.
- يساعد المرؤوسين على الشعور بالمسئولية.
- تحسين العلاقات بين القيادة والمرؤوسين ويرفع من روحهم المعنوية.
- تنمية قدرات المعلمين على الإدارة الصفية، خاصة في الصفوف الأساسية الدنيا من التنظيم.
- تحسين آليات الاتصال والتواصل بين القيادة والعاملين.

23.1.2 دور القيادة المدرسية في التحفيز

يُعتبر الحافز هو العامل المادي أو المعنوي الذي يحث الفرد على توجيه سلوكه نحو تحقيق هدف معين. لذلك، يتوقف نجاح مدير المدرسة إلى حد كبير على قدرته في فهم الدوافع وتحفيز العاملين، وتحريك رغباتهم في العمل والاهتمام بتعلم تلاميذهم، ويكمن الهدف الأساسي للحفز في زيادة الإنجاز لدى المرؤوسين من خلال تفاعل الحفز مع قدراتهم. ولتحقيق النتائج المرجوة من الحوافز، يجب أن تسعى لتحقيق الآتي (الحريري، 2007: 180):

- التركيز على أهم الاحتياجات التي يسعى كل فرد إلى إشباعها.

- التأكد من مناسبتها لتعزيز السلوكات المرغوب فيها.
- القدرة على تحديد الهدف الذي يُراد توجيه سلوك الأفراد نحوه.
- شمول جميع العاملين بفئاتهم دون استثناء

ويبدأ الحفز الفعّال بالمدير أولًا، لأن الحماس والحفز اللذين يظهرهما تجاه العمل ينتقلان إلى موظفيه؛ لأنهم يميلون إلى تقليد خطوات وأساليب وقيم ومعايير وعادات العمل الخاصة برئيسهم، فالمديرون الذين يعملون دائما بروح المبادرة يعتبرون قدوة إيجابية لأنهم يقودون بالنموذج، ويطلبون من أنفسهم نفس القدرة الذي يطلبونه من مرؤوسيهم، والمدير القدوة هو الذي يطبق الأسس التالية:

- يحضر إلى مقر العمل في الوقت المحدد.
- يكون دقيقا في مواعيده.
- يحترم الوقت ويستغله بشكل فاعل.
- يرد على المكالمات والتساؤلات فورا.
- يحترم السياسات والإجراءات واللوائح ويعمل بها.
- يحدد أهدافه.
- يدعم معايير الجودة.
- يعمل بساعات أطول وبجهد أعظم عند الضرورة.

14.1.2 الأدوار القيادية لمدير المدرسة

يعتبر المدير أهم شخص يؤثر بشكل كبير على فعالية النظام التعليمي، وله دور بالغ الأهمية في تحقيق التغييرات الإيجابية داخل البيئة المدرسية، حيث إنه يمتلك المقدرة على التأثير في المرؤوسين والقيادة نحو التحسين والتميز، وحتى يحقق ذلك يتولى المدير مجموعة من الأدوار والمسؤوليات ضمن نطاق مدرسته وفي المجتمع المحيط بها، وفقًا لما أورده كل من: (شقور، 2002؛ قواقزة، 2023؛ الكردي، 2014)، وتشمل هذه الأدوار ما يأتي:

1. **دوره التخطيطي:** التخطيط عملية فكرية ترتكز على الأسس المنطقية والترتيبية وتنظيم جميع الوظائف الإدارية، وتتميز هذه العملية بالنظرة الاستشرافية للمستقبل، وبالقدرة على استثمار كافة الموارد والطاقات البشرية المتاحة. لذا، يتعين على مدير المدرسة بناء جميع الأنشطة والبرامج على أساس التخطيط، الذي يستند إلى تحليل دقيق للوضع الحالي وإمكانيات المدرسة، ويبدأ دور المدير التخطيطي بدراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية، ويتجلى ذلك من خلال إشراك أفراد المجتمع المدرسي في هذه المرحلة الحيوية.

2. **دوره الإشـرافي**: يتجلى دور مدير المدرسـة كمشـرف تربوي فني مقيم في دعم الفريق العامل لفهم أهداف المرحلة التعليمية والتوعية بالمناهج الدراســية، ويقوم بتوجيههم نحو اتباع أحدث الطرق التربوية والاســتفادة منها، ويكون على اطلاع دائم بأســاليب تقويم وتقييم أداء الطلبة، ويســعى لتحســين تحصــيلهم العلمي. بالإضــافة إلى ذلك، يعمل على تعزيز تطوير المهارات المهنية للعاملين، ويشارك في إعداد بحوث إجرائية تهدف إلى تحسين جودة العمل التربوي.
3. **دوره في صـناعة القرار:** يُعتبر القرار نواة عمليات الإدارة، لذلك فإن مدير المدرســة يتعاون مع الفريق التعليمي والإداري في وضـع حلول وبدائل لحل المشكلات المطروحة، ولا تقتصـر هذه المشـاركة على العاملين في المدرسـة، بل قد تتضـمن أيضًـا المجتمع المدرسـي، والآباء، والمشــرفين من الإدارة التعليمية، وخبراء البيئة المحلية، حيث يقع على عاتق مدير المدرســة التوصل للقـرارات المتعلقة بالتعليم فــي وقتها بشكل مناسب، وتهيئة المناخ المدرسي المناسب لتنفيذها، ويستمر دوره في متابعة تنفيذ هذه القرارات وتقويمها.
4. **دوره كمركز معلومات واتصال**: يُعتبر المدير أهم شخص يهتم بالبيانات والمعلومات الواردة من مختلف الاتجاهات، حيث يطلع بأدوار متعددة معتمداً على المعلومات الصحيحة والتي تمثل الواقع كما هو دون زيادة أو نقصان، حيث يستقبل وينقل المعلومات باتجاهين، سواء كانت ذلك من خلال الأنظمة والقواعد الداخلية أو من خلال توجيهات للعاملين، كما يعـمل المـدير على تفعيل عمليات الاتصال والتواصل بين العاملين بحيث تسمح بجمع المعلومات المهمة للمدرسة والفريق العامل، مما يسهم في تسـهيل عـملية الاتصـال واتخاذ القرارات، ويحرص المدير على أن تكون عملية الاتصال ذات اتجاهين، لأنه يدرك أن الاتصال ذو الاتجاه الواحد يُقلل من فعالية عملية الاتصال والتواصل.
5. **دوره في تنمية العلاقات الإنسانية**: ويظهر دور مديـر المـدرسة في تعزيز العلاقات الإنسانية في تفاعله مع جميع أفراد المجتمع التربوي، سواء داخل أو خارج حدود المدرسة، حيث إنه يتعامل بفعالية مع أعضاء الهيئة التعليمية، للمساعدة على حـل المشكـلات التي قد تواجهـهم في المدرسة والبيئة المحيطة بها، ويسعى إلى تعزيز روح التعاون والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، وتعزيز الانتماء والولاء للمدرسة، بالإضافة إلى ذلك، يعمل جاهدًا على تنـمية المـهارات المـهنية للعاملين في المدرسة وتطويرها، بهدف تعزيز تجربتهم التعليمية.
6. **دوره في ربط مدرسته بالبيئة**: المدرسة تُعَدُّ مؤسسةً اجتماعيةً تأسست لتقديم خدمات تربوية للمجتمع وتنشئة أبنائه، ويكمن نجاح المدرسة، في تفاعلها الحيوي مع المجتمع الذي تندرج فيه. لذلك، فالمدير الفاعل والناجح هو الذي يضع خطة سليمة لتحقيق توقعات المجتمع الذي يخدمه،

ويسعى إلى جعل مدرسته نظامًا مفتوحًا لبيئتها، من خلال تصميم برامج وأنشطة خدمية للمجتمع، ويدعو أفراد المجتمع المحلي للمشاركة في هذه البرامج والأنشطة، بهدف استثمار الإمكانيات المتاحة في بيئته؛ لتعزيز التواصل البنّاء، وتحقيق التطوير المستدام في مدرسته.

7- دوره في تقييم الأداء: التقويم يُعَدُّ أداة رئيسية يستخدمها مدير المدرسة لفحص تطور التعليم، ورفع مستوى أداء الفريق العامل. يهدف التقويم إلى فحص مدى تحقيق المدرسة لأهدافها وتحديد نقاط القوة والضعف، أي أنَّ عملية التقويم وسيلة وليس غاية أو هدفًا ذاتيًا، حيث تتيح للمدير رؤية نواحي الضعف التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، ويُظهر الجوانب الإيجابية لتطويرها وتعزيزها.

8- دوره القيادي: يُعَدّ الدور القيادي الذي يلعبه مدير المدرسة أحد الأدوار الرئيسة، والعمل على ربـط وتكامل وحدات التنظيم المدرسي، من إداريين، ومعلمين، وطلبة وأولياء أمور، ويتمثل هذا الدور في السعي إلى تحقيق الأهداف المشتركة التي يسعى الجميع لتحقيقها، وذلك باستخدام القدرات والموارد التي يمتلكها مدير المدرسة كقائد تربوي، والتي تركز على الأمور الإنـسانية في علاقاته مع المرؤوسين، دون التركيز على السلطة والصلاحيات التي يمنحها القانون له.

وتخلص الباحثة إلى أن مدير المدرسة لديه العديد من الأدوار القيادية الفاعلة فـي جميع جوانب الأعمال المـدرسية، وقدمت الأدبيات والدراسات السابقة المتنوعة صورًا متنوعة لتلك الأدوار وكيفية تأثيرها على أداء العاملين معهم، وفي الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة الأدوار القيادية الآتية لمدير المدرسة (الدور التخطيطي، والدور الإشرافي، والدور الإنساني، والدور المجتمعي، والدور التقييمي). وفيما يـأتي وصف لهذه الأدوار:

1. **الدور التخطيطي**: يعتبر دور مدير المدرسة التخطيطي حاسمًا في تحقيق التفوق التعليمي، ويتلخص دوره التخطيطي في تحديد أهداف المدرسة بناءً على دراسته لمتطلبات المراحل التعليمية المختلفة، واعتماده رؤية واضحة تعكس تطلعات وطموحات المدرسة في المستقبل، يشرك المعلمين في صياغتها؛ لضمان التفاعل والالتزام، وقيامه بوضع خطة سنوية دقيقة تهدف إلى متابعة تحقيق رؤية المدرسة، مع الأخذ في اعتباره الإمكانات المدرسية المتاحة ووضع خططًا مسبقة للتعامل مع الأزمات الطارئة. بالإضافة إلى ذلك، يعتني مدير المدرسة بوضع خطة استراتيجية واضحة توجه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة، ويتحمل مسؤولية وضع معايير لقياس مدى التقدم في تحقيق هذه الأهداف، ويكون له دور رئيسي في تنظيم موازنة المدرسة بما يتناسب مع احتياجاتها، وضمان توفير الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.

2. الدور الإشرافي: مدير المدرسة هو بمثابة مشرف مقيم يقوم باستمرار بدعم جهود المعلمين لتحسين جودة التعلم في البيئة التعليمية، ويتخذ الإجراءات اللازمة لتطوير مهارات المعلمين التدريسية، ويوجههم نحو تطبيق أفضل الممارسات التعليمية، إلى جانب ذلك يقوم بمتابعة نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدًا لاعتمادها، وفي إطار دوره كمشرف مقيم، يساعد المعلمين على فهم أهداف المرحلة التي يُدرّسونها، ويقدم الدعم للمعلمين حديثي التعيين لتحسين أدائهم، ويوجه المعلمين نحو حل مشكلات الطلبة بطرق ابتكارية، ويعقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشكلاتهم، والعمل على حلها بشكل فعّال، وتتجلى رؤية المدير المدرسي كمشرف مقيم في تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلبة، وتحفيزهم لرفع مستوى التعليم في المدرسة.

3. الدور الإنساني: يسعى مدير المدرسة، في دوره الإنساني جاهدًا لتحقيق بيئة مدرسية جاذبة مليئة بالثقة المتبادلة، حيث يشجع المعلمين على العمل بروح الجماعة، وينظم فعاليات وأنشطة وبرامج مدرسية تعزز التعاون بينهم، ويولي اهتمامًا خاصًا بتلبية احتياجات ورغبات المعلمين، ويتسم بقبوله الاختلافات الثقافية في المدرسة، ويحرص على سماع آراء المعلمين ومعاملتها بشكل موضوعي، ويقدم الدعم لهم في حل مشكلاتهم الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، يعمل على تنمية الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي، ويتعامل مع المعلمين باحترام، ويتيح الفرصة للمعلمين حديثي التعيين للتألق وإظهار قدراتهم، كذلك يشجع على نقل المعلومات والخبرات بينه وبين المعلمين، ويعزز التواصل والتعاون بينهم داخل وخارج أسوار المدرسة، ويسعى أيضًا لتعزيز ثقافة المشاركة والتعلم المستمر عبر تبادل الإنجازات والخبرات بين المعلمين من خلال اطلاعهم على إنجازات زملائهم المبدعين للاستفادة منها.

4. الدور المجتمعي: يؤدي مدير المدرسة دورًا مهمًا في خدمة المجتمع المحلي، حيث يسعى لتطوير المدرسة، ويعزز التواصل المستمر مع أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة، ويشرك المجتمع المحلي في معالجة مشاكل أبنائهم الطلبة، ويقوم ببناء شراكات فاعلة مع المجتمع المحلي لتحسين التعليم. بالإضافة إلى ذلك، ينظم المدير برامج تعليمية متخصصة لمحو الأمية لتمكين الأفراد من تحقيق ذواتهم، ويعزز العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين من خلال تنظيم برنامج لمشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة، مما يعزز التفاعل الإيجابي والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، وبالتالي يعزز من تجربة التعلّم، وتحقيق النجاح الشامل في المدرسة.

5. الدور التقييمي: يعتبر دور مدير المدرسة في التقييم أمرًا حيويًا، حيث يُجسد مسؤوليته في تقييم أداء المعلمين بشكل موضوعي ومستمر، مستخدمًا الوسائط الرقمية ومعايير واضحة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، فيعمل على تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف بشكل فعّال. بالإضافة

إلى ذلك، يشرك المعلمين في القرارات المرتبطة بالعمل المدرس، ويراعي آراء أولياء الأمور في تحسين أداء المدرسة، يوزّع المسؤوليات على المعلمين بناءً على ميولهم ورغباتهم، ويتابع تنفيذ المعلمين القرارات المدرسية، مع الأخذ بعين الاعتبار آراء واقتراحات المعلمين في صياغة هذه القرارات.

وتخلص الباحثة إلى أنَّ دور مدير المدرسة القيادي الفعّال يُشكل أساسًا حيويًا في تحقيق نجاح المدرسة، وتحقيق أهدافها التعليمية والإدارية، التي تتطلب منهم وضع رؤية استراتيجية، وقدرة على التفاعل مع تحديات التعليم المتزايدة، فمدير المدرسة كقائد يسهم في تحديد اتجاه المدرسة وضبط استراتيجيات التدريس والتعلم التي تلبي احتياجات الطلبة، وتعزز تحقيق أهداف المدرسة، إلى جانب ذلك فإن المدير القائد يسهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة، تشجع الطلبة على حب المعرفة وتعزز التعلّم النشط والابتكار لديهم. وتكمن مهمة صنع القرارات المدرسية والإدارية في تحديد الأولويات والمسار الذي تسلكه المدرسة، وبالتالي تحقيقها للميزة التنافسية، فالقيادي المدرسي البارع يُظهر مقدرته على التفاعل مع التحولات في مجال التعليم وتكنولوجيا المعلومات، مما يمكن المدرسة من تحقيق تفوق تنافسي وتأهيل الطلبة لمواكبة متطلبات المجتمع وسوق العمل المتغير. أي يمكن القول، أنَّ الدور القيادي لمدير المدرسة يمثل ركيزة أساسية لبناء مدرسة ناجحة ومبتكرة، قادرة على تحقيق التميز، وترسيخ مكانتها في مجال التعليم.

15.1.2 اتخاذ القرارات التربوية

تعتبر القرارات التربوية والتعليمية جوهر العملية الإدارية بشكل عام، وتشكل حجر الزاوية الذي يحدد نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها المرسومة، فالعملية الإدارية ليست مجرد إدارة الوظائف الأساسية كالتخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه، بل هي ساحة لاتخاذ القرارات الحاسمة. لذا فإنَّ كل عملية من هذه العمليات تنطوي على قرار، وكل قرار يستند إلى جمع شامل للبيانات والمعلومات، والبحث الدقيق عن البدائل المتاحة، مع اختبار وتقييم كل بديل لاختيار الأفضل من بينها (جمال الدين، 2004).

وترتبط عملية اتخاذ القرارات بكل جوانب العملية الإدارية ووظائفها حيث إن النجاح الذي تحققه أي مؤسسة يتوقف بشكل كبير على قدرة وكفاءة قيادتها في اتخاذ القرارات المناسبة، وأن أي تفكير في العملية الإدارية لا بد أن يركز على أساس وأساليب اتخاذ القرارات (كنعان، 2003).

ويعرف القرار المدرسي بأنه عمل من أعمال الاختيار والتفضيل يتمكن بموجبه مدير المدرسة من الوصول إلى ما يجب عمله أو ما لا يجب عمله في مواجهة موقف معين من مواقف العمل

المدرسي، ويمثل هذا القرار منهج السلوك الذي يقع عليه الاختيار من بين عدد من أنواع السلوك الممكنة البديلة، ويأخذ القرار عادة شكل سياسات أو أوامر أو توجيهات، أو يتخذ لإيقاف عمل معين أو بغرض تأجيل حدوث عمل ما لأجل معلوم أو غير معلوم (الشرقاوي، 2006)

16.1.2 مفهوم اتخاذ القرار

يزخر الأدب التربوي بتعريفات عديدة لمصطلح اتخاذ القرار، تنوعت بتنوع المدارس الفكرية للباحثين والمفكرين، فعرّفه ريتشارد (Richard, 2002: 8) بأنه: "عملية إصدار حكم عما يجب فعله في موقف معين بعد تحليل المشكلة والفحص الدقيق للبدائل ووزنها في ضوء محكات معينة".

ويُعرّف مصطفى (2002: 68) اتخاذ القرار بأنه: "عملية دينامية مستمرة تهدف إلى إحداث تغيرات جوهرية في النظام التقليدي أو الوصول إلى نتائج إيجابية حول قضية أو موقف أو الوصول إلى حل مناسب حول مشكلة معينة بالاعتماد على معلومات وبيانات صحيحة".

وتعرّف عملية اتخاذ القرار بأنها: "عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، اعتماداً على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق بالخيارات المطروحة" (زيتون، 2003: 43).

وقد عرّف عبد الحميد وآخرون (2005: 310) اتخاذ القرار بأنه: "مهارة الاختيار المناسب للبديل المناسب بالطريقة المناسبة".

فيما أكد كل من العزاوي (2006: 21) وشحماط (2010: 98) بأن اتخاذ القرار هو "الاختيار المدرك بين بدائل وخيارات متاحة أو مواقف سلوكية في موقف معين لتحقيق هدف أو أهداف أو هو عملية المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها، على أن يكون ذلك الاختيار مصحوبا بتحديد لإجراءات التنفيذ".

ويرى القاضي (2006) أنَّ اتخاذ القرار هو إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين وسلوك معين بعد دراسة البدائل المختلفة، وهو عملية اختيار البديل الذي يحقق الهدف، وتتكون هذه العملية من مراحل مختلفة تتمثل في تحقيق الهدف.

واتفق جروان (2007: 105) مع ذلك باعتبار اتخاذ القرار "عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو".

وتعتبر أحمد (2007: 355) اتخاذ القرار "عملية تفكير مركبة لإصدار حكم محدد في موقف معين، وذلك بعد تحديد المشكلة المطلوب اتخاذ القرار بشأنها، والفحص الدقيق للبدائل أو الاختيارات المختلفة، ووزنها في ضوء محكّ ات محددة، ثم الاختيار الحر لأفضل النتائج".

وتعرّف عبد الرحمن (2008 :9) اتخاذ القرار بأنه: "إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما بعد التمعن في البدائل المختلفة التي يتبعها".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة لاتخاذ القرار، يمكن للباحثة استخلاص مجموعة من المحددات التي سوف تيسر صياغة تعريف شامل من وجهة نظرها، حيث إن عملية اتخاذ القرار هي:

- عملية تفكيرية مركبة؛ لأنها تتطلب استخدام مهارات تفكير عليا مثل التحليل والتقويم.
- ضرورة وجود موقف مشكل يراد اتخاذ قرار بشأنه.
- عملية اتخاذ القرار تهدف إلى حل قضية أو مشكلة ما.
- لها مجموعة من المهارات والخطوات المتسلسلة للوصول إلى القرار الصحيح.
- تتضمن إنتاج عدد من البدائل والخيارات.
- تتضمن المفاضلة بين مجموعة البدائل والخيارات التي تم توليدها.
- الاختيار يتم في ضوء محكّات ومعايير أهمها تحقيق الهدف من اتخاذ القرار.
- تلعب الخبرة التي مر بها القائد أو المدير دورا مهمًا في اتخاذ القرار المناسب.

17.1.2 أنواع القرارات

تتنوع القرارات التي يتم اتخاذها في المؤسسات عامةً وفي المؤسسات التربوية خاصةً، ومصدر هذا التنوع هو طبيعة المشكلة أو القرارات المراد اتخاذه، ولهذا أورد كنعان (2003: 249) تصنيفات للقرارات وفقًا لخمسة أطر أساسية هي:

أولًا: وفقًا لإمكانية برمجتها: وتنقسم إلى:

- قرارات مبرمجة: تتعلق بالأمور الإدارية غير المعقدة والتي لا تحتاج من متخذ القرارات وقتًا وجهدًا كبيرين لإصدار قرار فيها، وعادة ما تكون قرارات روتينية.
- قرارات غير مبرمجة: تتعلق بأمور معقدة وتحتاج إلى دراسة معمقة ودقيقة قبل اتخاذ القرارات فيها.

ثانيًا: وفقًا لطريقة اتخاذها: وتتمثل في:

- قرارات كيفية: يتم اتخاذها وفقًا للأساليب التقليدية كالتقدير الشخصي للقائد متخذ القرار وخبراته وتجاربه.
- قرارات كمية: يتم اتخاذها وفقًا لقواعد وأسس علمية.

ثالثًا: وفقاً لأهميتها: وتشمل ما يأتي:

- قرارات استراتيجية: تتخذها الإدارات العليا، وترتبط هذه القرارات بمستقبل المؤسسة.
- قرارات تكتيكية: تتخذها الإدارات الوسطى، وتهدف إلى تحقيق أهداف المؤسسة.
- قرارات تنفيذية: تتخذها الإدارات التنفيذية المباشرة، وترتبط بمشكلات العمل والأنشطة اليومية وتنفيذها.

رابعًا: وفقًا لظروف اتخاذها: وتتمثل في:

- قرارات تأكيدية: تتخذ على ضوء البيانات المتعلقة بحل مشكلة ما تحتاج لاتخاذ القرار.
- قرارات غير تأكيدية: قرارات غامضة يتخذها القائد الإداري عندما لا تتوفر لديه المعلومات والبيانات اللازمة للمشكلة محل القرار.

خامسًا: القرارات وفقًا للنمط القيادي: وتتضمن ما يأتي:

- قرارات فردية: ينفرد بها القائد الإداري، ثم يعلنها في المؤسسة دون السماح بالمشاركة فيها.
- قرارات جماعية: يسمح فيها القائد الإداري للعاملين بالمشاركة فيها.

ويصنف بلعجور (2010: 104) القرارات إلى ما يأتي:

- قرارات فعالة: وتتم على أعلى مستوى، حيث تتصدى هذه القرارات لمفاهيم فكرية مجردة أو مفاهيم استراتيجية شاملة ذات تأثير قوي ينفذ ويحقق نتيجة فعالة.
- قرارات غير فعالة: تتم على مستوى مفاهيم جزئية.
- قرارات تشغيلية: تتم في مستويات دنيا، وتتعلق بالإجراءات التشغيلية للمؤسسة.
- قرارات إدارية: تتم في مستويات متوسطة، مثل حل مشكلات المؤسسة والرقابة على الأداء.
- قرارات استراتيجية: تتم بواسطة الإدارات العليا للمؤسسة، مثل قرارات البحوث والتطوير، والتوسع في إجراءات المؤسسة.

ويصنف خليل (2009 :91-92) القرارات بحسب متخذ القرار كما يأتي:

- قرارات شخصية: وتتعلق بالقائد الإداري كفرد وليس كعضو في المؤسسة، وبهذا فإن هذه القرارات لا يتم تفويضها للآخرين.

- قرارات تنظيمية: يتخذ القائد القرارات التنظيمية التي تهدف لتحقيق أهداف المؤسسة أو الأهداف الشخصية، وأحيانًا قد يتوافق كلٍ منهما ويسه ل تحقيق أهداف أخرى.

وصنف عياصرة وحجازين (2006: 51) القرارات التي يتخذها مدير المدرسة على النحو الآتي:

- قرارات ترتبط بنمو التلاميذ وتعلّمهم.
- قرارات تخص عملية التدريس وتحسينها.
- قرارات إدارية تتعلق بشؤون العاملين في المدرسة (هيئة تدريسية – عاملين)
- قرارات تخص علاقة المدرسة مع المـجتمع المحيط بالمدرسة.
- قرارات متعلقة بالجوانب المالية وأبنية ومرافق المدرسة.

وفيما يلي القرارات وفقا للمجالات المدرسية الإجرائية، وفق ما صنفها أحمد وحافظ (2003: 117):

- قرارات تتعلق بالشئون الفنية: كتوزيع المهام والمسؤوليات.
- قرارات تتعلق بالشئون المالية والإدارية: مثل إعداد الخطط الإدارية والمالية.
- قرارات تتعلق بالطلبة: مثل الالتحاق بالمدرسة أو النقل الداخلي والخارجي.
- قرارات تتعلق بالعاملين: مثل متابعة المعلمين، ونموهم المهني وتأدية واجبهم.
- قرارات تتعلق بالمباني المدرسية: مثل إعداد خطط لتوسعة المباني أو صيانتها.
- قرارات تتعلق بعلاقة المدرسة والمجتمع المحلي.

ونظرًا لارتباط القرارات بأنواعها بالقرارات الإدارية، وفي ضوء وجود خلفية مشتركة تربط بين أنواع القرارات في ميادين الحياة المتنوعة والمتعددة، فإنه يمكن التعرف على أنواع القرارات وفقًا لتصنيف معين أشار له (بكر، 2003: 47) بالآتي:

أولًا: قرارات النشاط: وهي متعلقة بالموارد البشرية والمادية.

ثانيًا: قرارات التخطيط: ويمكن تقسيمها إلى قرارات مخططة وغير مخططة:

- **قرارات مخططة (مبرمجة):** وتسمى القرارات الروتينية أو التنفيذية، وهي قرارات تتكرر بصفة مستمرة فأصبحت جزءًا أساسيًا من حياة المؤسسة ولا يبذل في اتخاذها جهد كبير، مثل: (صرف العلاوات الدورية، توزيع الأعمال، صرف المواد الخام من المخازن، قرارات التشغيل اليومية).
- **قرارات غير مخططة (غير مبرمجة):** وتسمى القرارات الرئيسية(الأساسية) وهي غير متكررة أو قرارات منفردة وتعالج مشكلات وحالات معقدة ذات أهمية استراتيجية بالنسبة لحياة المؤسسة ومستقبلها.

ثالثًا: قرارات المستويات التنظيمية: وهي القرارات التي ترتبط بالمستويات الإدارية في المؤسسة، يما رسها المدير بصفته الإدارية، حيث يقضي في مستوى الإدارة العليا جزءًا مهمًا من وقته في اتخاذ القرارات الاستراتيجية (القرارات غير المبرمجة أو الرئيسية) التي تحتاج إلى نشاط ذهني وخبرة عالية، وهذه القرارات تتصل بالسياسة العليا للمنظمة، وتحدد الإطار العام لجميع القرارات الأخرى إلى تصدرها المنظمة وهي عادة قرارات تتميز بالثبات وطول الأمد وتتطلب قدرًا كبيرًا من الجهد والوعي ومستوى عال من الفهم.

ويمكن تصنيف القرارات التعليمية وفقًا لسياسات التعليم الرئيسية، وفي ضوء التوجهات المستقبلية للتعليم كما يراها بكر (2003: 69) إلى ما يأتي:

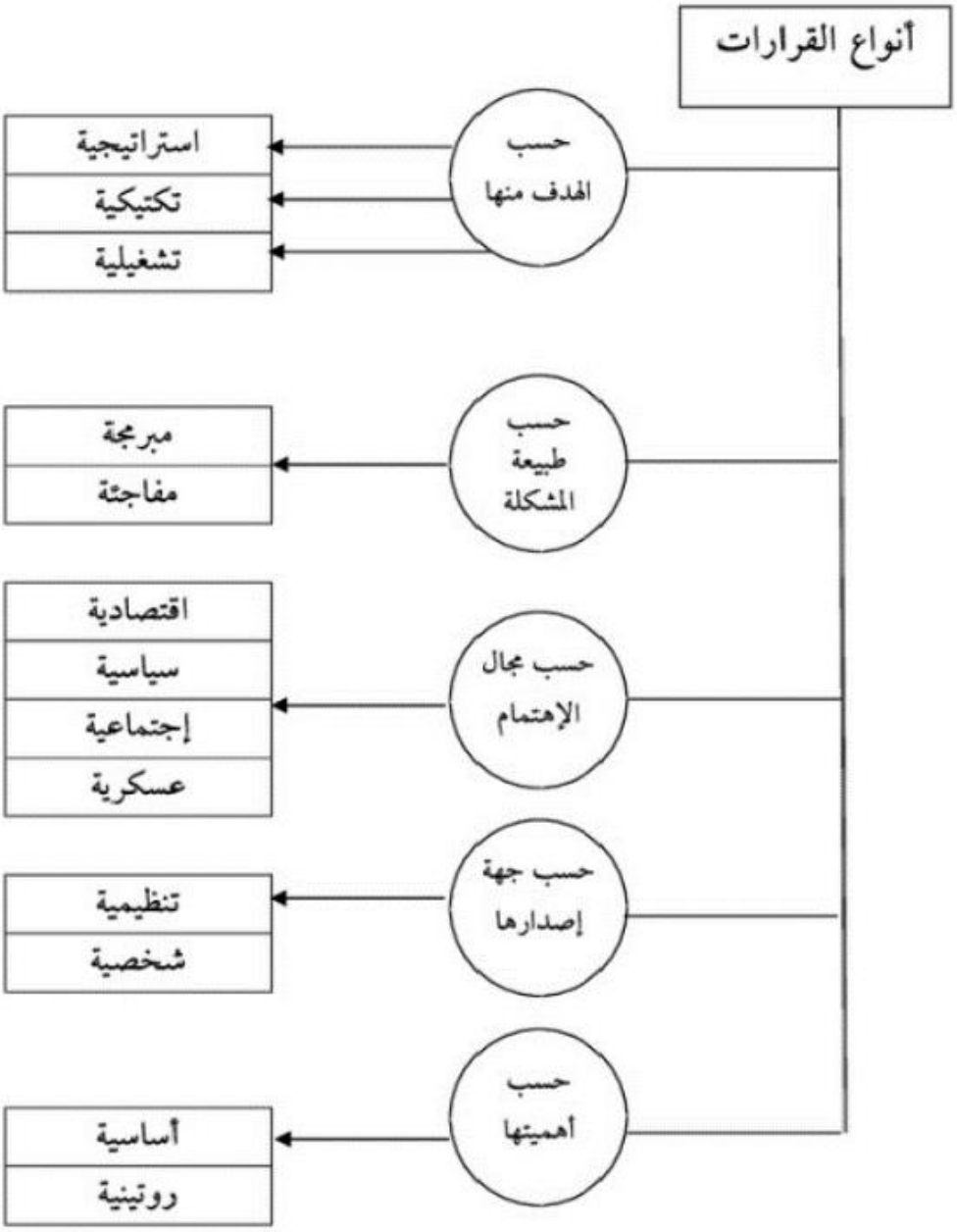
أولًا: قرارات تعليمية استراتيجية: وهي قرارات ترتبط بالمهام الأساسية للإدارة التعليمية، وما تسعى إلى إحرازه من أهداف، وترتبط بالمشكلات التربوية عامة ومشكلات التعليم على وجه الخصوص، وغالبًا ما تكون هذه القرارات ذات صبغة قومية تتصل بالأهداف والسياسات التعليمية العامة، ويمكن وضع مثل هذه القرارات في تصنيف كالتالي: قرارات تحديد السياسة التعليمية العامة، قرارات تحديد الخطط التعليمية العامة، قرارات تمويل النظام التعليمي، ومن الممكن أن يتمثل القرار الاستراتيجي في التالي: قرارات إنشاء مدارس المستقبل، قرارات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدراس، قرارات انشاء مدراس فنية وذلك تلبية لسياسة التوسع في التعليم الفني، تطوير الدراسة في أي مرحلة من مراحل التعليم، إنشاء مدراس رياضية تجريبية، إنشاء مدراس فنية صناعية متقدمة للمعلمين، تطوير المناهج في المراحل التعليمية، إنشاء مركز تدريب المعلمين، إنشاء المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم، إنشاء وتطوير مركز المناهج، إنشاء مدراس مهنية.

ثانيًا: قرارات تعليمية تكتيكية: وهي قرارات قصيرة المدى، وتأتي في الأهمية بعد القرارات الاستراتيجية وإن كانت ترتبط به وتستمد قوتها منه، ويمكن تسمية القرارات التكتيكية بالقرارات الاستراتيجية الفنية فهي لا ترقى إلى مرتبة القرارات الاستراتيجي (الحيوي) من حيث أهميتها، ولا تدخل إلى المستوى الأدنى (القرارات الفنية التنفيذية)، ويمثل هذا النوع من القرارات، قرارات مثل: تشكيل الأمانة الفنية للمجلس الأعلى للتعليم، وتشكيل اللجنة الدائمة لسياسات تطوير المناهج، وتشكيل لجان تطوير المناهج وتحديد اختصاصاتها.

ثالثًا: قرارات تعليمية تنفيذية: وهي قرارات تعنى بتنفيذ المهمات المحددة في مستوى القرارات الأعلى السابقة وضمان إجراءات التنفيذ بكفاءة وفاعلية، وهذه القرارات روتينية تعتمد على الخبرات الإدارية والفنية بكفاءة وفاعلية، وهذه القرارات قد تكون روتينية أو روتينية فنية، وترتبط (الروتينية) بتوزيع الأعمال داخل المدارس والحضور والانصراف، وتعتمد على خبرة صانع القرار، ونطاق

مشاركة المعلمين فيها يكون محدودًا. أما (الروتينية الفنية) فهي تلك القرارات التي تتعلق بالمشكلات والقضايا الفنية في مستويات التعليم (المركزي – الإقليمي – المحلي) ومجالها هو المناهج والكتب المدرسية وتقنيات وطرق التدريس ونظم تقويم الطلاب وتحديد مواعيد امتحانات الشهادات العامة. ويمثل هذا النوع في: تحديد مهام وظائف فنية وادارية، وتأليف الكتب، وشروط النقل أو الندب للعاملين، وتنظيم اللجان العليا، والمعادلات العلمية لبعض الشهادات، وتعديل مسار طلاب التعليم الثانوي الى التعليم الفني او المهني، ووضع وتعديل الهياكل التنظيمية.

ويصنف القاضي (2006) القرارات في الشكل التالي بحسب الهدف، وطبيعة المشكلة، ومجال الاهتمام، وجهة الإصدار، والأهمية، كما يلي:



الشكل (1.2): أنواع القرارات
(المصدر: القاضي، 2006)

18.1.2 خصائص القرار الاداري

للقرار الإداري خصـائص تنـظيمية وإنسانية واجتماعية، حسب ما أورده كل من: سايمون (2003)؛ والحريري (2007: 229) فإن هذه الخصائص، هي:

- القرار هو عملية فكرية بحتة، ولذلك فإن متخذ القرار بحاجة إلى التحليل والتفكير في اختيار أفضل البدائل المتاحة.
- عملية القرار هي عملية استمرارية، بحيث إن كل نشاط يتم داخل التنظيم هو نتيجة لعملية اتخاذ قرار، وذلك لأن اتـخاذ الـقرارات في التنظيم تتم بصورة متواصلة، فكل قرار يقود إلى قرار آخر.
- تعدد الخيارات، بحيث تتضمن عملية اتخاذ القرار وجود عدة بدائل لاختيار الأفضل منها.
- القرار عملية إنسانية لأنه يتعلق بقدرات العاملين ومهاراتهم، بحيث يتضمن مصلحة لهم كان يتوافق مع حاجاتهم وطموحاتهم ورغباتهم مما يعطيه دافعًا قويًا للحصول على تأييدهم وقبولهم له.
- إن عملية اتخاذ القرار هي إجابة لمشكلة معينة، فإذا لم تكن هناك مشكلة فلا يوجد قرار.
- المعقولية والترشيد، أي ينبغي أن تكون القرارات هدفية بحتة أو موضوعية مرتبطة بالقيم والعادات لدى الفرد.
- تعتمد عملية صنع القرار على الحقائق العلمية المرتبطة بالمشكلة التي تحاول الإدارة اتخاذ القرار لحلها، بحيث إن بدون الحقائق العلمية الدقيقة لا يمكن الوصول إلى قرار سليم.
- القرار هو نتيجة تفاعل لمجموعة من الجهود المشتركة داخل التنظيم، فالخطوات والمراحل التي يمر بها القرار والجهود الجماعية في جـمع بيانات المشكلة تكون بجهد جماعي وليس فردي ضمن إطار المؤسسة.
- يتأثر القرار الإداري بالقيم والأعراف والعادات والاتجاهات التي يؤمن فيها متخذ القرار، ويتأثر بالقدرات والمهارات الإبداعية الموجودة لديه، إضافة الى خبراته وتجاربه.
- يتأثر القرار بالعوامل البيئية المحيطة، فالمؤسسة المدرسية تمارس أعمالها في إطار بيئة اجتماعية لها عاداتها وتقاليدها وقيمها مما يؤثر على عملية اتخاذ القرارات داخل المدرسة.

19.1.2 أنماط اتخاذ القرارات

ذكر جروان (2007: 106) أنَّ أنماط القرارات التي يتخذها الإنسان في الظروف المختلفة، تتمثل فيما يأتي: قرارات تؤخذ في حالة من اليقين، وذلك إذا كان كل اختيار يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد، وقرارات تؤخذ في حالة من المخاطرة، وذلك إذا كان كل اختيار يقود إلى عدة نتائج احتمالاتها معروفة أو متوقعة، وقرارات تؤخذ في حالة من الشك، وذلك عندما يقود كل اختيار إلى عدة نتائج ممكنة، ولكن احتمالاتها غير معروفة، وقرارات تؤخذ في ظل حالة من الجمع بين الشك والمخاطرة، وذلك عندما لا يكون الشخص متأكدًا من درجة احتمالية النتائج المترتبة على اختياراته، ولكن تتوافر لديه بيانات تمكنه من تقدير نسبة نجاح كل اختيار.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة لاحظت أن القرارات التي يتخذها المدير تختلف وفقًا للحالة التي يتم فيها اتخاذ القرار، ولهذا يتفق كل من: حسن (2020: 15)؛ كاروث وآخرون (Caruth et al., 2009: 125) على وجود أربع حالات يتخذ فيها المدير قراراته، وهي:

1. **حالة التأكد:** وفيها يعرف المدير ماذا سيحدث بالضبط، فيكون لديه معلومات كافية عن مآل ونتائج هذا القرار.
2. **حالة المخاطرة:** وفي هذه الحالة يتخذ المدير قراراته مع وجود نقص في المعلومات والبيانات، وتعتبر المخاطرة كبيرة إذا قلت فرص النجاح عن نسبة (90%) أو إذا كانت نسبة نجاح البديل تتراوح بين (30% - 60%).
3. **حالة عدم التأكد:** وفي هذه الحالة يكون المدير لديه عجز كبير في المعلومات وبالتالي ليس لديه قدرة على تحديد احتمالات الفشل أو النجاح للقرار المتخذ.
4. **حالة الصراع والمنافسة:** وهي أصعب الحالات، حيث يتعرض المدير لضغوطات خارجية، مثل المنافسة مع أطراف أخرى، أو الوقت الذي يتخذ فيه القرار، والظروف المحيطة.

20.1.2 عناصر عملية اتخاذ القرارات

ترتكز عملية اتخاذ القرارات على عناصر محددة، حيث أشار مصبح (2011: 31) إلى أن عملية اتخاذ القرار تدور في إطار معين، وفقًا لعناصر محددة، هي: الموقف أو (المشكلة)، والقائد متخذ القرار، والهدف من اتخاذ القرار، والبدائل والخيارات المتاحة، وقواعد الاختيار، وعملية اختيار الحل الأمثل بين البدائل.

وأشار شاهين (2015: 35) إلى أن عناصر القرار هي: بيئة القرار: وتشير إلى العوامل التي تؤثر على متخذ القرار، ومتخذ القرار: القائد الذي يقوم بالفعل بالاختيار من بين البدائل المطروحة لحل المشـكلة، وأهداف القرار: وتمثل الأهداف التي يسـعى القرار إلى تحقيقها، والبدائل الملائمة: البديل الملائم من ناحية التنفيذ، ووضع الـــبدائل حيث يتم ترتيبها تنازليا من الأهم للأقل، واختيار البدائل: ويمثل أهم عناصر اتخاذ القرار، حيث يؤكد حقيقة أن القرار قد اتخذ.

فيما يشير هاريس (Harris, 2004) إلى بعض العناصر التي تسهم في تحديد الإطار العام لعملية اتخاذ القرارات، من خلال المناخ العام الذي يتم فيه اتخاذ القرارات، وأهداف متخذ القرارات، والاستراتيجية المختلفة والمحتملة القرارات، واتخاذ القرارات تحت ظروف مناسبة، والقيم أو المنافع التي تحكم اتخاذ القرارات.

21.1.2 العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

يتأثر القرار الذي يتخذه القائد الإداري في المؤسسة بعوامل عدِّة عند اتخاذ القرار منها القيم والمعتقدات والمؤثرات الشخصية والميول والطموحات والعوامل النفسية، ومنها ما يتعلق بالعوامل الخارجية كالتكنولوجيا والسياسة السائدة في المجتمع أو البيئة الداخلية كالهيكل التنظيمي وطرق الاتصال والعلاقات الإنسانية أو بتوقيت اتخاذ القرارات والظروف المحيطة بها. وقد أشار مصّبح (2011: 18) إلى العوامل التالية:

1. أهداف المنظمة: حيث إن أي قرار يتم اتخاذه لا بد أن يحقق أهداف المؤسسة أو المنظمة ال متخذ فيها القرار.
2. الثقافة السائدة في المجتمع: حيث إن المؤسسة تباشر عملها في المجتمع وللمجتمع فإنها تتصل وتتأثر عند اتخاذ القرار بهذه الثقافة.
3. الحقائق والمعلومات المتاحة: حيث تؤثر الحقائق والوقائع في اتخاذ القرار.
4. العوامل السلوكية: ويمكن تحديد الإطار السلوكي من خلال ثلاثة جوانب هي:

- البواعث النفسية: لدى متخذ القرار ومدى معقوليتها والتي يمكن من خلالها تفسير السلوك النفسي للفرد في اتخاذ القرار.
- البيئة النفسية: لمتخذ القرار حيث تعتبر المصدر الأول الذي يوجه الشخص إلى اختيار القرار من بين البدائل التي أمامه.
- دور المؤسسة في خلق البيئة النفسية للفرد: من خلال؛ تحديد الأهداف، وإتاحة الفرصة لممارسة الإدارة واكتساب الخبرة داخل المؤسسة، وامداده بالمعلومات والبيانات والبدائل، واسناد المسؤوليات له مع منحه القدر اللازم من السلطة.

وقد أشار كنعان (2009: 393) إلى العديد من العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرارات في المؤسسة، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

أولًا: عوامل بيئية خارجية: وتؤثر على القرار المتخذ بطريقة غير مباشرة وهي:

- **العوامل الاقتصادية:** وتتعلق بالركود والرخاء والكساد الاقتصادي.
- **العوامل السياسية والتنظيمية:** وهي المتعلقة بالجوانب السياسية، وكذلك التعليمات والقوانين التي تحكم هذه الدولة وعلاقتها الخارجية.
- **العوامل الثقافية:** تتعلق بلغة ودين وحضارة الدولة.
- **العوامل التكنولوجية:** تتعلق بمستوى التقدم التكنولوجي في الدولة.

ثانيًا: عوامل داخلية: وتؤثر على القرار المتخذ بشكل مباشر وهي:

- حجم المنظمة.
- القوانين واللوائح الناظمة للعمل في المؤسسة.
- العوامل المالية والبشرية للمؤسسة.
- العلاقة بين مدراء الإدارات.

3. متخذ القرارات نفسه: قد يؤثر متخذ القرار بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على القرار، وهذا مرتبط بشخصية القائد الإدارية، ومن هذه العوامل الشخصية:

- العوامل السيكولوجية الداخلية وتتمثل في شخصية القائد الإداري وميوله واتجاهاته وقيمه وتاريخه في العمل.
- العوامل المؤثرة في متخذ القرار: مثل الجماعات والعائلة والعادات.

وفيما يتعلق بمدير المدرسة فهناك بعض الجوانب المؤثرة في صناعة القرارات، وتستعرض الباحثة أهم هذه العوامل بالرجوع للعديد من الدراسات والادبيات السابقة ومنها: (ربيع، 2006؛ النبيه، 2011؛ الحريري، 2008)، وتمثلت هذه العوامل بالآتي:

1. **شخصية مدير المدرسة:** تلعب شخصية مدير المدرسة وخبراته الطويلة في الإدارة المدرسية دورًا كبيرًا في اتخاذ القرار، ولهذا يختلف مدراء المدارس في قدرتهم على اتخاذ القرار في ضوء الاختلاف الطبيعي في شخصية كلٍ منهم.
2. **طبيعة الموقف:** حيث توثر طبيعة المشكلة القائمة أو القضية المراد اتخاذ القرار لحلها في القرار المتخذ، حيث يحتاج المدير إلى وقت ودراسة دقيقة ومعمقة لاتخاذ قرارات لمشكلات أو قضايا دقيقة مثل: انتشار التصرفات السلبيـة بين الطلبـة، فتحتاج من المدير دراسة مستفيضة لتشخيص المشكلة وتحديد أسبابها وعلاجها والاستفادة من المعلومات ومتابعة تنفيذ البرنامج العلاجي لهذه المشكلة.
3. **البيانـات والمعلومات المـتاحة:** كل ما كانت المعلومات والبيانات متوافرة لدى المدير كلما ساعده ذلك على اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة، فيما يواجه عقبة في اتخاذ القرار لو لم يحصل على معلومات وبيانات كافية.
4. **الرؤية المستقبلية:** فكلما كانت رؤية ال مدير واضحة ومحددة لمستقبل المدرسة كانت قراراته موجهة نحو تحقيق هذه الرؤية، وإذا كانت غير محددة وغير واضحة فستتسم قرارته بالعشوائية وعدم الدقة.
5. **البيئة المحيطة بالمدرسة:** حيث لا يمكن لمدير المدرس اتخاذ القرارات بعيدًا على المجتمع المحلي المحيط وبعيدًا عن الثقافة السائدة المحيطة بالمدرسة، ولذلك على المدير أن يدرس بعناية الثقافة والتقاليد السائدة حوله قبل اتخاذه القرار.
6. **الموارد والإمكانات المتوفرة:** وتشمل الجوانب المـادية والبـشرية، حيث أن توافر هذه الموارد والإمكانات لمدير المدرسة ومعرفته لهذه الإمكانيات وكيفية توظيفه يساعد في اتخاذ القرار السليم لحل المشكلة المطروحة.
7. **ظهور بدائل جديدة:** إن عدم دراسة مدير المدرسة لجوانب المشكلة بشكل تام، واستخدام الطرق العلمية والأساليب الحـديثة في تحديد بدائل أو خيارات الحل، قد يعرضه مستقبلًا لظهور بدائل جديدة. وترى الباحثة أن على مدير المدرسة أن يراعي المرونة في الخطة التي ينفذها لحل المشكلات، حتى إذا ما ظهرت بدائل جديدة مستقبلًا سيكون قادرًا على الاستفادة منها.
8. **نمط القيادة السائد:** إذا كانت شخصية المدير لها دور في القرار المتخذ في المدرسة، فإن الأنماط القيادية لمديري المدارس ترتبط بشخصياتهم، وبالتالي يؤثر في القرار المتخذ، ولهذا يتخذ المدير الديمقراطي القرار باستخدام أساليب حديثة كالعصف الذهني، ويتخذ الأوتوقراطي قرارًا منفردًا.

ويشير كلٍ من: (Smith, 2003: 14) ; (Fornari, 2002: 865) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، وهي:

1. **الشخصية:** بمعنى أن التكوين الشخصي لمتخذ القرار من حيث قيمه ومعتقداته وتكوينه الاجتماعي، فقد يميل متخذ القرار إلى البديل الأكثر انسجامًا مع ذاته.
2. **الثقة الزائدة:** حيث إن الإفراط في الثقة دون إعمال حقيقي للمهارات ذات الصلة قد يؤدي لنتائج سيئة في اتخاذ القرار.
3. **الميل للقرارات السابقة:** حيث إن التعايش وتجريب قرار سابق قد يؤثر على اتخاذ القرار الجديد.
4. **ردود الفعل:** فإذا ما أرد المدير تجنب ردود أفعال المعارضين أو المتحفظين فإنه يلجأ إلى اتخاذ القرار بشكل معين للحصول على رضا المستفيدين من هذا القرار.
5. **المخاطرة:** تؤثر المخاطرة في طريقة اتخاذ القرار وترتبط بالكلفة الاقتصادية لاتخاذ القرار، وحساسية الموضوعات.

وترى الباحثة أن صناعة القرار تتعلق ببعض العوامل التي تؤثر في تشكيله وصياغته، قد يكون من أبرزها درجة أهميته وتعقيده، وما يترتب عليه، والإطار الزمني الذي يصنع فيه، وارتباطه بغيره من القرارات وغير ذلك. وأكد ذلك بكر (2003: 77) حيث بين أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار، ومنها:

1. **درجة عدم التأكد:** عدم التأكد يعني الافتقار إلى المعلومات التي بعض العوامل الهامة والعلاقة بينها وقيمة كل عامل منها.
2. **درجة التعقيد:** ترجع القرار إلى عدد المتغيرات والعلاقات بين المتغيرات المختلفة.
3. **الإطار الزمني:** حيث يعتبر الزمن المحدد لاتخاذ القرار هو المحدد المهيمن على اتخاذه.
4. **العائد إلى تكلفة التحليل**: بمعنى أن الجهود المبذولة في التحليل، تفيد جودة القرارات.
5. **درجة التكرار:** تأخذ القرارات الفريدة (الأصيلة) أهمية قصوى خلال عملية القرار، أما القرارات ذات درجة التكرار العالي فتلقى درجة اهتمام أقل داخل المؤسسة.
6. **كثافة تأثير القرار:** وتعنى الآثار الإيجابية التي تميزه إن كان جيداً أو العكس بالعكس وعدم وجود تأثير للقرار يعني أنه غير ذي كثافة.
7. **درجة ثبات تأثير القرار:** وهي الدورة الزمنية المتوقعة للعائد من القرار، وهي مهمة في القرار، وقد تصل مدتها إلى عشرين عامًا، ويعتبر من القرارات الاستراتيجية المهمة ذات المدى الزمني الطويل والفعال.

21.1.2 أهمية اتخاذ القرار والمشاركة فيه

ترى الباحثة أن المؤسسات التي تحظى بالقبول فيما يصدر عنها من قرارات هي تلك التي تتبنى سياسة المشاركة الحقيقة في صناعة القرار واتخاذه، هذا وتشير الخضري (2017: 36) إلى أن اتخاذ القرار يحظى بأهمية خاصة من الناحيتين العلمية والعملية، وفيما يلي تخليص لهذه الأهمية:

1. **أهمية اتخاذ القرار من الناحية العلمية (النظرية):** وتتمثل بالآتي:

- تؤدي دورًا هاماً في تجسيد وتطبيق الأهداف والسياسات العامة في المؤسسة.
- تؤدي دورًا مهمًا في تجميع المعلومات اللازمة للوظيفة الإدارية.
- تعتبر عملية ناجحة لتطبيق مخططات المؤسسة وتحقيقها بطريقة منهجية سليمة.
- تلعب دورًا فاعلًا وحيويًا في القيام بالعمليات الإدارية، مثل التخطيط، والرقابة والتنظيم وغيرها.

2. **أهمية القرار من الناحية العملية:** وتتمثل في الآتي:

- تهتم بسلوك ومواقف القادة والإداريين.
- تكشف عن القوى والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على متخذي القرار.
- تعتبر وسيلة لاختبار وقياس مدى قدرة القادة الإداريين في القيام بالوظائف والمهام.
- تعتبر ميدانًا واسعًا للرقابة الإدارية.

وسبقت الإشارة في أنواع القرار إلى وجود نوع من القرار يعتمد على العمل الجماعي، ويتضح دور القرار الجماعي الديمقراطي في الوصول إلى قرار دقيق وتحقق مصلحة المؤسسة أو المنظمة، وتنشر جوًا إيجابيًا بين القائد الإداري والمرؤوسين، وقد أظهرت الدراسات والبحوث أهمية مشاركة المرؤوسين- ومنهم المدراء المساعدين- في صناعة لقرارات التربوية، كما أورده إبراهيم (2002: 165):

1. إتاحة الفرصة للمرؤوسين بالمساهمة في رسم القرارات واتخاذها يساعد على رفع معنويات العاملين في البيئة المدرسية.
2. يسهم التعاون في القرارات بتوليد رضا وظيفي ذاتي عند المرؤوسين عن مهنة التدريس.
3. يفضل العاملون المساهمة في القرارات مع رؤسائهم.
4. شعور المرؤوسين بأهمية المشاركة في بعض القرارات وليس كلها، حيث إن المشاركة الزائدة قد تؤدي إلى نتائج سلبية.
5. أدوار ووظائف كل من المرؤوسين والقادة الإداريين التربويين في اتخاذ القرار تحتاج إلى أن تكون متنوعة طبقاً لطبيعة وظروف المشكلة.

6. تتأثر مساهمة المرؤوسين من المعلمين بالعوامل الداخلية والخارجية لبيئة المدرسة.

22.1.2 مهارات اتخاذ القرار

لاحظت الباحثة اثناء مراجعة بعض الادبيات التربوية السابقة بوجود مهارات يفترض أن يطبقها متخذ القرار وصولًا لاتخاذ القرار، ومنها كما أوردها (حريم، 2009: 230)؛ (جابر، 2006: 238)؛ (سويد، 2003: 113)؛ (الإبراهيم والقضاة، 2006: 69) ما يأتي:

1. **تأطير القرار:** وتتضمن هذه الخطوة أو المهارة مجموعة من المهارات الفرعية:
   - تحديد وتشخيص المشكلة محل النقاش.
   - تحديد الهدف من اتخاذ القرار.
   - تحديد المعلومات المتوفرة ومصادرها، ودرجة مصداقية هذه المعلومات.
   - التعامل الدقيق مع الجوانب المادية والبشرية بشكل مناسب.
   - تحديد الشروط والمواصفات المصاحبة لاتخاذ القرار.
2. **تحديد المحكات:** وتتضمن هذه المهارات تحديد محكات متعددة منها:
   - المحك الزمني: حول الفترة التي يمكن اتخاذ القرار فيها.
   - المحك البشري: حول الفئة الخاصة التي يمكن أن يتخذ القرار بشأنها.
   - المحك الاقتصادي: حول التكلفة المتاحة والإمكانيات التي يتطلبها تنفيذ القرار.
   - المحك المنطقي: حول مدى ملاءمة القرار المتخذ لمنطقية علمية تتمثل في قوانين وقواعد علمية محددة.
   - المحك الكيفي: حول مدى الجودة المطلوبة في القرار المتخذ.
3. **توليد البدائل:** وتعتبر أهم مهارات اتخاذ القرار التي يجب أن يتمتع بها القائد متخذ القرار، حيث إن كثرة البدائل في هذه المرحلة يسهم بدرجة كبيرة في الوصول إلى القرار الصحيح. مع مراعاة أن يستند توليد البدائل إلى مرجعية هامة تتمثل في:
   - ارتباط البدائل بالهدف المطلوب.
   - توافق البدائل مع محكّات اتخاذ القرار.
   - تمايز البدائل بصورة واضحة عن غيرها.
   - منطقية البدائل علميًا وعمليًا.
4. **مقارنة أو مفاضلة البدائل:** بعد مراجعة البدائل المتاحة وعادةً ما تتم المفاضلة بين عدة بدائل لاختيار البديل المناسب، وتتم المفاضلة في ضوء مرجعية تتمثل في:

- القيمة الاحتمالية لنجاح البديل مقارنة بالبدائل الأخرى.
- مدى المخاطرة المصاحبة لاتخاذ البديل كقرار.
- تلبية البديل للمحكّات الخاصة باتخاذ القرار.
- مدى تأثر البدائل بالمتغيرات بما يؤثر على القرارات.

23.1.2 خطوات اتخاذ القرار

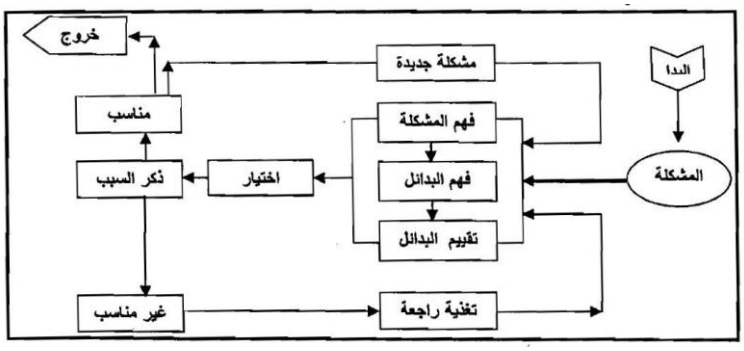
إن عملية اتخاذ القرار تحتاج إلى الدقة والموضوعية وحسن البصيرة من القائد التربوي متخذ القرار، وبمراجعة الأدب التربوي وجدت الباحثة إنه يزخر بالنماذج التي حاولت وصف مراحل أو خطوات أو مهمات اتخاذ القرار، وقد لخص تلك المراحل كل من: (زيتون، 2003؛ عرفة، 2006؛ الخضري، 2017؛ شاهين، 2015) على النحو الآتي:

1. تحديد الهدف أو الأهداف المرغوبة بوضوح.
2. تحديد جميع البدائل الممكنة والمقبولة.
3. تحليل البدائل بعد تجميع معلومات وافية عن كل منها باستخدام المعايير العامة الآتية:
   - درجة التوافق بين الأهداف التي يحققها البديل وأهداف الفرد.
   - المنفعة المتحققة من اختيار البديل، ودرجة المخاطرة التي ينطوي عليها.
   - المجهود اللازم لتنفيذ البديل.
   - قيم الفرد ومحددات المجتمع.
4. ترتيب البدائل في قائمة أولويات حسب درجة تحقيقها للمعايير الموضوعة.
5. إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل والنتائج المحتملة التي ظهرت بعد مرحلة التحليل الأولى.
6. اختيار أفضل البدائل من البديلين أو الثلاثة التي أعيد تقييمها في الخطوة السابقة واعتماده للتنفيذ.

ويمكن توضيح عملية صنع القرار واتخاذه في صورة مراحل رئيسية، كما أوردها بكر (2003: 83) على النحو التالي:

1. **مرحلة تعريف المشكلة:** وتتضمن نشاط البحث والتنقيب والتفتيش عن الأسباب التي تدعو إلى عملية اتخاذا القرار.
2. **مرحلة تعريف الحل:** وتتضمن عدة نشاطات وتوظف فيها أساليب وفنيات ومناهج متعددة حسب الظروف المحيطة بالاعتماد على البدائل والحلول المناسبة واختيار البديل الأمثل.

3. مرحلة اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه.



شكل (2.2) مرحلة اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه

المصدر: عبد المجيد (2003: 95)

وباستقراء خطوات اتخاذ القرار السابقة فإن الباحثة بالاستئناس بالدراسات السابقة ترى وجود خطوات هامة لاتخاذ القرار من قبل المدير، وهذه الخطوات كما ذكرها: (مطر، 2018: 47).

1. تحديد الهدف من اتخاذ القرار.
2. تشخيص المشكلة وتحديد جوانبها بدقة.
3. تجميع وتحليل الحقائق والمعلومات ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة.
4. توليد وانتاج الخيارات الممكنة.
5. تقييم الخيارات والحلول في إطار الهدف الأساسي والأهداف الفرعية.
6. تحديد الخيار الأنسب للمشكلة والذي يحقق الأهداف المرجوة.
7. تحديد المخاطر والعقبات.
8. تحليل النتائج الممكنة للقرار.
9. التنفيذ والمتابعة والرقابة.

24.1.2 استراتيجيات اتخاذ القرار

أشار هاريس (Harris, 2004) إلى وجود استراتيجيات خاصة باتخاذ القرار، يمكن أن يتبعها متخذ القرار، وهي فيما يلي مرتبة من البسيط إلى المعقد:

1. **استراتيجية المناقشات غير الرسمية:** تستخدم بهدف معرفة المميزات والعيوب الخاصة بكل قرار سيتم اتخاذه.
2. **استراتيجية إثارة الأفكار أو العصف الذهني:** لمعرفة أي الخيارات يبدو أكثر عملية من الخيارات الأخرى، وتستخدم استراتيجية العصف الذهني لتوليد أكبر عدد ممكن من البدائل والخيارات.

3. **استراتيجية الاستبعاد:** وفيها يتم استبعاد البدائل غير العلمية وبالتالي العمل على تقليل البدائل التي تم صياغتها لحل المشكلة بما يساعد في اتخاذ القرار المناسب.
4. **استراتيجية التقييم في ضوء النتائج:** ومن خلال توظيف هذه الاستراتيجية يمكن مراجعة الخيارات المتبقية في القائمة وتقيمها في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.
5. **استراتيجية التقييم في ضوء المكاسب:** يمكن إنشاء تحليل نظري يتناول المخاطر بالنسبة للمكاسب والتكلفة بالنسبة للعائد لمعرفة ما إذا كانت المكاسب تفوق المخاطر أم لا؟.
6. **استراتيجية الترتيب من حيث الأولوية:** حيث ترتب الحلول استنادًا إلى جملة من المعايير وفق الأفضل والأكثر عملية.
7. **استراتيجية الدمج بين خيارين أو أكثر:** قد يحدث أحيانًا أن عنصرين أو أكثر من عناصر القائمة لا تتعارض مع بعضها البعض؛ والحلول التي تكمل بعضها البعض يمكن أن تعمل بشكل جيد للغاية إذا تم استخدامها معًا، أو العمل على دمجها مع بعضها البعض.
8. **استراتيجية مصفوفة المعايير:** وتستخدم لوضع مخطط يشتمل على الحلول البديلة، والمعايير التي يتم في ضوئها تقييم هذه الحلول وترتكز على التقييم المستمر لخطوات حل المشكلات.

ويشير جروان (2007: 106) إلى وجود أربع استراتيجيات لاتخاذ القرار في ضوء الأهداف والمعلومات المتوافرة والقيم الشخصية ودرجة المخاطرة، وهي كما يلي:

1. **استراتيجية الرغبة،** ويقصد بها التوجه لاختيار ما هو مرغوب فيه أكثر من غيره.
2. **الاستراتيجية الآمنة،** وذلك باختيار المسار الأكثر احتمالا للنجاح.
3. **استراتيجية الهروب أو الحد الأدنى،** وذلك باختيار ما يوجب الوقوع في أسوأ النتائج.
4. **الاستراتيجية المركبة،** ويقصد بها اختيار ما هو مرغوب وأكثر احتمالا للنجاح وهي أصعب الاستراتيجيات عند التطبيق لاشتمالها على متغيرات عديدة لابد أن تدرس بعناية.

25.1.2 التحديات التي تواجه متخذ القرار

هناك مجموعة من الصعوبات إلى يمكن أن تعترض سبيل متخذ القرار فيما يلي تعرضها الباحثة، كما أوردها (الخضري،2017: 23)، و(السفياني،2012: 25)، وتمثلت في النقاط التالية: عدم قدرة متخذ القرار على تحديد المشكلة بدقة، أو فشله في التمييز بين المشكلات الحقيقية والمشكلات السطحية، وعجز الفرد الذي يعمل على اتخاذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثالية للبدائل المفتوحة التي تم تطويرها لحل المشكلة، وتأثر الفرد أثناء محاولاته لاتخاذ القرار بالكثير من

خصائص شخصيته كالمهارات والعادات والانطباعات الخارجة إلى حد ما عن وعيه وارادته، كما تتأثر عملية اتخاذ القرارات إلى حد كبير بخبرات الفرد المحدودة ونقص المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.

26.1.2 الأساليب الشائعة في اتخاذ القرارات

هناك عدة أساليب يتبعها المديرون في عملية اتخاذ القرارات، وتصنف هذه الأساليب وفق ما أورده كل من: (الحريري، 2007؛ القاضي، 2006) إلى:

أولًا: الأساليب التقليدية في اتخاذ القرارات: تعددت وتنوعت الأساليب التقليدية في اتخاذ القرارات، ومن أهم هذه الأساليب:

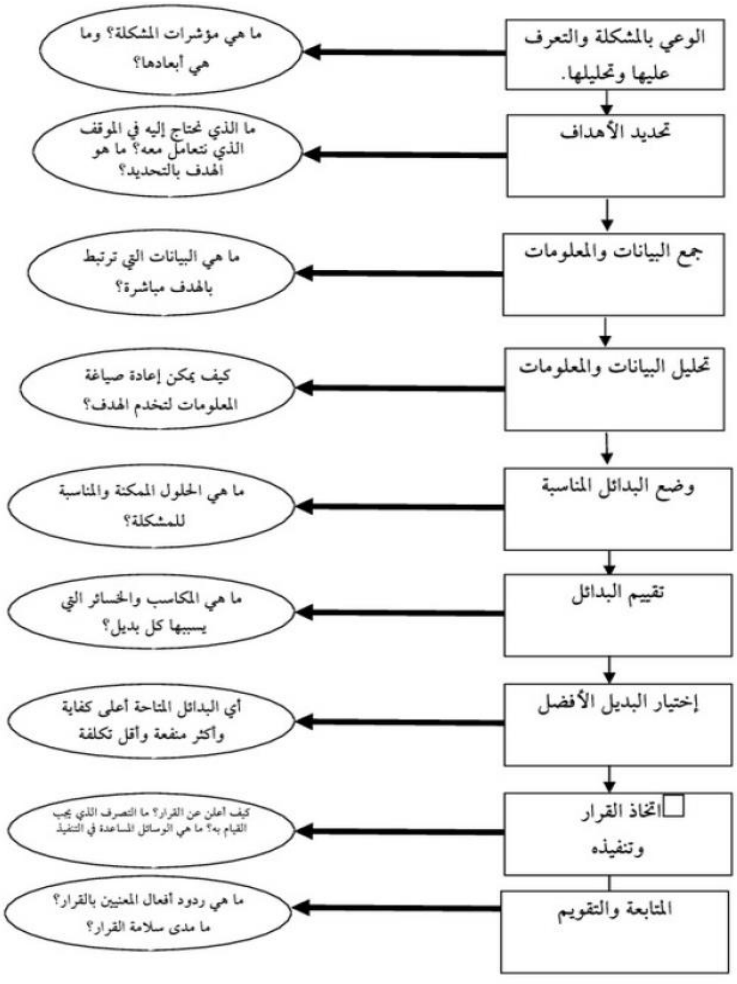
1. الخبرة: يعتمد المدير هنا على ذكائه الفطري وخبراته السابقة معتبرًا أن التحديات الحالية تتشابه مع التحديات السابقة التي سبق وإن اتخذت قرارات بشأنها.
2. المحاكاة: قد يلجأ المدير الى اتخاذ قراراته بناء على تقليده لطرق اتبعها مديرون آخرون في اتخاذ قراراتهم إزاء مشكلات شبيهة.
3. التجربة والخطأ: عند تعرض المدير لحل مشكلة ما ليس لديه مفهوم موحد عنها ولا منهج منظم لمعالجتها، أو طريقة يستطيع من خلالها معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، فهو يلجأ هنا للتجربة باتخاذ القرار، فأنه يعود مرة أخرى لدراسة المشكلة واتخاذ قرار آخر بشأنها.
4. الهروب من المشكلة: عندما تكون المشكلة موضوع القرار غامضة ومعقدة، قد يلجأ المدير الى الحلول السهلة التي تخفف من تداعيات الموقف، ويترك المشكلة الأساسية باقية كما هي مما يجعلها عرضة للتفاقم، أو ربما يقوم بتأجيل القرار أو إلقاء مسؤولية اتخاذه إلى الآخرين خوفا من الفشل أو تهربًا من المسؤولية.
5. استخدام السياسات التقليدية: هناك مؤسسات تعمل على اعتماد السياسات القديمة وترفض قبول التجديد، فهي تعمد الي القوة الاستبدادية واستخدام السلطة للتأثير في الآخرين، وتخويفهم مما يجعل العاملين فيها يفقدون اهتمامهم بالتفكير لأنهم غير قادرين على عمل شيء تحت نظام صارم.

ثانيًا: الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات: تبدأ عملية اتخاذ القرارات بصناعة القرارات، وصناعة القرار تعني بجميع العناصر المكونة للقرار وتراعي الأبعاد المختلفة، وتدخل ضمن المعايير المطلوبة أو التي يعبر عنها في صورة بدائل متعددة، ومن ثم تجري عملية المفاضلة بين البدائل بعد

تقييم كل منها، وبالتالي اختيار أفضل بديل من بين هذه البدائل، وهو ما يقود في النهاية الى عملية اتخاذ القرار (هلال، 2011).

27.1.2 مراحل عملية صنع القرار واتخاذه

إن استخدام مصطلح عملية القرار (Decision Process)، وذلك للإشارة إلى عملية صنع القرار واتخاذه معًا (Taking Decision Making) حيث تبين للباحثة بأن عملية صنع القرار واتخاذه هي عملية واحدة تبدأ بصنع القرار وتنتهي باتخاذه ومتابعة تنفيذه، ويمر اتخاذ القرارات بمراحل وخطوات منهجية متسلسلة (الحريري، 2007، 328)، كما يوضحه الشكل التالي.



الشكل (3.2): مراحل عملية صنع القرار واتخاذه
المصدر: (الحريري، 2007، 328)

28.1.2 مهارات مدير المدرسة في عملية صنع القرارات واتخاذها

تعد عملية صناعة القرارات واتخاذها عملية تجمع بين العلم والفن، فالعلم له أصوله وأساسياته التي يجب الركون إليها، والفن يشتمل على الخبرات الشخصية والتجاوب، والادراك الواعي من قبل مدير المدرسة كصانع ومتخذ للقرار، ولمعرف خصائص واتجاهات وقدرات المرؤوسين، وخصائص وسمات كل من الموقف والتنظيم والمجتمع، لذا يتوجب على المدير أن يأخذ عملية صناعة القرار في إطار من الالتزام بالتفكير الواعي والذكي، مع الاستفادة من كل الطاقات والخبرات التي تتمثل في أصحاب التخصصات العلمية المختلفة، وذلك إن عملية صناعة واتخاذ القرار هي الوسيلة الرئيسة التي يصاغ من خلالها حاضر المدرسة ومستقبلها (الشرقاوي، 2006).

وقد أكدت الدراسات بأن أكثر المديرين فاعلية هو المدير الذي يتمتع بالمهارات الاجتماعية، والفردية المعتمدة على الخبرة في التعبير عن مشاعره والتعاطف مع الآخرين، والمدير الذي لديه القدرة على ضبط مشاعره ومشاعر الآخرين، تتشكل لديه القدرة على الإبداع والابتكار (حسين وحسين، 2006).

هناك تداخل في أساليب صناعة القرارات في المدارس، ويمكن توضيح هذا المنظور من خلال الجوانب التالية حسب ما أوردها (بكر، 2002؛ الحريري، 2007، 245):

1. تتطلب عمليات صناعة القرارات التعليمية تهيئة بيئة المدارس بشكل مناسب.
2. تتطلب السلوكيات المناسبة لصنع القرار اختيار الافراد للمشاركة ممن تتوفر فيهم القيم والسلوكيات السوية، والمهارات، والقدرات والخبرات، والخلفية الثقافية والمعرفية والإلمام التام بمجال التخصص خاصة، بالمجالات الأخرى بشكل عام.
3. تحديد السياسات والاهداف والاحتياجات والإمكانات المتاحة من قبل الإدارات العليا، ورصد التحديات التي تواجه نواحي التعليم المختلفة.
4. وضع تصورات وخطط مستقبلية للتنبؤ بحاجات المجتمع، المبنية على القرارات المناسبة.
5. على مراكز البحوث التربوية الاهتمام بتصميم نماذج لصنع القرار في مجال التعليم، وتشجيع الدراسات والأبحاث في هذا المجال ودعمها.
6. توفير قواعد للبيانات والمعلومات لصانعي القرار التعليمي.
7. أهمية المساهمة في اتخاذ القرارات التربوية بالتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين، بالتعاون مع المجتمع المحلي.
8. اتباع المدير ومعاونيه في صناعة واتخاذ القرار المعايير والأساليب العليمة والمستحدثة، إضافة إلى المعايير السلوكية والاجتماعية والتنظيمية.

9. تطبيق مفهوم اللامركزية في الإدارة ما أمكن ذلك، وتوعية متخذ القرار بأهمية اشراك المستويات المتعددة في التنظيم في صنع وتنفيذ القرار.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا القسم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي استطاعت الباحثة الوصول إليها مرتبةً في محورين حسب الأقدمية الزمنية، على النحو الآتي:

1.2.2 دراسات تناولت ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية

أجرى الحبابي (2014) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأدوارهم القيادية في التحفيز الذهني للعاملين في ضوء القيادة التحويلية في اليمن. تكونت عينة الدراسة من (238) مديرًا ومديرةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن تقديرات مديري المدارس لدرجة ممارسة الأدوار القيادية في التحفيز الذهني للعاملين في ضوء القيادة التحويلية جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديراتهم لدرجة ممارستهم أدوارهم القيادية في التحفيز الذهني للعاملين تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث، وعدم وجود دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات العمل.

وأجرى عمر (2016) دراسة سعت إلى إبراز أهم الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس الثانوية في جنوب الصومال، وتحديد العقبات التي تواجه المدير تجاه عمله وتعوق القيام بمهامه كما يجب، وعرض الحلول الممكنة التي من شأنها إزالة العقبات التي تمنع المدير من تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في جنوب الصومال، تمَّ استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (60) مديرا، و (40) مشرفا، وبينت الدراسة أن ممارسة من خبراتهم (1-5 سنوات) هي الأعلى بنسبة (57.7%)، ثم يليها الأفراد ممن خبرتهم العملية من (6-10 سنوات) بنسبة (29.9%)، ثم يليها ممن تراوحت خبرتهم بين (11-15 سنة) بنسبة (8.2%)، وأخيرا ممن بلغتهم خبرتهم (16 سنة فأكثر) بنسبة (4.1%) في هذا المجال. كما أن أبرز الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في التعليم تكمن في الحروب الأهلية التي تؤدي إلى نزوح وهجرة أهالي الطلبة، وعدم وجود ضوابط ولوائح تحكم المعلمين، وقلة الدخل وارتفاع تكاليف المعيشة، وتكمن الحلول بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة، والمهم العمل استباب الأمن بالمنطقة والعمل على عقد دورات

تدريبية تأهيلية لتدريب المعلمين ليصبحوا أكفاء، وكذلك وضع مناهج قيمية ومحكمة تتناسب مع مستوى الطلبة.

وهدفت دراسة الكندري ويوسف (2016) التعرف إلى التمكين الإداري لدى مديري المدارس في الكويت، ومدى ممارسة مدراء المدارس للأدوار القيادية في المدارس بالإضافة إلى بحث فيما إذا كانت هناك علاقة بين التمكين الإداري وممارسة الأدوار القيادية لدى مدراء المداس داخل مقرات أعمالهم. تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة مغلقة لتجميع البيانات من عينة عشوائية تألفت من (117) مدير مدرسة من الذكور والإناث وفي المديريات التعليمية الست في الكويت وهي (الفروانية، الجهراء، مبارك الكبير، العاصمة، الأحمدي، حولي). وتوصلت النتائج أن المديرين بدولة الكويت يتمتعون بمستوى لا باس به في التمكين الإداري بالإضافة إلى أنهم يمارسون أدوارهم القيادية في مقرات أعمالهم، وبينت النتائج أن المدراء من الإناث لديهم ممارسة أكبر للقيادة من المدراء الذكور في محاور (بناء الرؤية والمهام المشتركة، وتحديث المناهج والبرامج التعليمية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتواصل مع المجتمع). وتوصلت النتائج أن مديري المدارس الذين خدموا ثلاثون سنة فأكثر يمارسون دورًا قياديًا أكبر من المدراء الذين خدموا عددًا أقل من السنوات.

وهدفت دراسة حسن والسعود (2017) إلى التعرف على مدى ممارسة مديرو المدارس الثانوية لأدوارهم القيادية كقادة تربويين في المملكة الأردنية الهاشمية؛ ومن أجل الوصول لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي بتوزيع استبانة على عينة عشوائية طبقية عنقودية مكونة من (610) معلم في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وأشارت النتائج أن ممارسة المديرين لأدوارهم القيادية كانت منخفضة، وبينت نتائج الدراسة كذلك إلى أهمية تطبيق هذه الأدوار من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم كانت مرتفعة، كم بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والإقليم، وسنوات الخبرة) على جميع مجالات الدراسة، كما بينت وجود فروق دالة في مجال قيادة التغيير، ولصالح الذكور ولذوي الخبرة (5 سنوات فأقل).

وأجرت الزعبي (2018) دراسة هدفت معرفة مدى ممارسة مديرو المدارس لأدوارهم القيادية في مدارس مدينة إربد من وجهة نظر المديرين أنفسهم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (208) مدير مدرسة، وبينت النتائج أن حكم مديري المدارس لمدى ممارستهم أدوارهم القيادية في مدارس محافظة إربد جاءت كبيرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الأوساط الحسابية لتقديراتهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ولصالح أصحاب الخدمة (أقل من 20 سنة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الشهادة العلمية.

وجاءت دراسة علام وآخرون (Alam et al., 2019) بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدور القيادي لمدير المدرسة وأداء المؤسسة التعليمية في ضوء اعتمادها نموذج مالكولم بالدريج للجودة Malcolm Baldrige quality model (MBQM)، وتطبيقه. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة في جمع بيانات الدّراسة حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة، تم اختيارهم من المدارس والكليات بشكل عشوائي من القطاعين العام والخاص في كراتشي بالباكستان. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط بين الدور القيادي لمدير المدرسة وأداء المؤسسة التعليمية، كما أشارت النتائج إلى وجود دور قيادي لمديري المدارس والرؤساء الأكاديميين يعزز أداء المؤسسة التعليمية، وهذه النتائج مفيدة في تطوير المعايير للقيادات التربوية من أجل ذلك زيادة مهاراتهم الإدارية والأكاديمية؛ مما يؤدي بدوره إلى تحسين الأداء المؤسسي.

وفي دراسة أجراها المطوطح (2019) هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس القيادي في الكويت في تفعيل الشراكة المجتمعية بتوفير المتطلبات اللازمة لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة. استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة، تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (277) معلمًا ومعلمةً من معلمي المدارس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في دولة الكويت، أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في دولة الكويت في تفعيل الشراكة المجتمعية بتوفير المتطلبات اللازمة لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة جاء متوسطًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرى شالكياس وآخرون (Chalikias et al., 2020) دراسة هدفت التعرف إلى الدور القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في التطوير المهني للمعلمين في أثينا، اليونان، تكونت عينة الدراسة من (180) معلمًا من معلمي التعليم الثانوي الحكومي في أثينا، استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات اللازمة، وبينت النتائج أنَّ الدور القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في التطوير المهني للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة على التأثير المباشر لتدريب مدير المدرسة على الأداء المهني للمعلم، وعلى قائد المدرسة أن يعمل كمدير تعليمي لقيادة المعلمين في التطوير المهني، وكمدير للتعلّم ومصدر إلهام للتعلّم مدى الحياة.

وأجرى حسين وعطا وخان وبخش وسيبتين (Hussain, Atta, Khan, Bakhsh & Sibtain, 2021) دراسة هدفت التعرف إلى دور مدير المدرسة في تحسين التطوير المهني للمعلمين، استخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، تألفت عينة الدّراسة من (332) مشاركًا؛ نتهم (68) مديرًا و(264) معلمًا، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس الثانوية في مدينة خيبر بختونخوا في الباكستان، وبينت النتائج وجود ضعف في دور مديري المدارس القيادي اتجاه تحسين التطوير المهني للمعلمين، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس القيادي في تحسين التطوير المهني للمعلمين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مدير، ومعلم).

وكان من أهداف دراسة عاصلة (2022) قياس مستوى الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية العربيّة داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي في ذلك المستوى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة من تصميم الباحث تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة تألفت من (258) مديرًا ومديرةً ومعلمًا ومعلمةً، وقد أظهرت النتائج أنَّ مستوى الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس العربيّة داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاء متوسطًا، ولم تظهر النتائج وجود فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد العينة لمستوى الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

وسعت دراسة خلايلة (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس العربيّة داخل الخط الأخضر ومستوى التميّز المدرسي من وجهة نظر والمعلمين، وبيان الفروقات فيمها تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداةً في جمع البيانات تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تألفت من (450) معلمًا ومعلمةً، وقد أظهرت النتائج أنَّ الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس داخل الخط الأخضر، ومستوى التميّز المدرسي من وجهة نظر المعلمين جاءا بمستوى متوسط، ووجود فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد العينة لمستوى الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، ومستوى التميّز المدرسي حسب متغير مستوى المدرسة ولصالح المدارس الثانوية، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد العينة لمستوى الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، ومستوى التميّز المدرسي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. وأشارت النتائج إلى

وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس العربيّة داخل الخط الأخضر ومستوى التميّز المدرسي.

أما دراسة قواقزة (2023) فهدفت التعرف إلى الدور القيادي الذي يؤديه مديرو المدارس الحكومية بمحافظة جرش في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين، وبيان الفروقات في تقديرات المعلمين لدرجة الدور الذي يمارسه مديرو المدارس حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث تم تطوير استبانة وزعت على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (348) معلمًا ومعلمةً، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الدور القيادي الذي يؤديه مديرو المدارس الحكومية بمحافظة جرش في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين لدرجة الدور الذي يمارسه المديرين تعزى لأثر متغيرات الدراسة الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في الدرجة الكُلية، وعلى أي مجال من المجالات.

2.2.2 الدراسات التي تناولت اتخاذ القرارات

أجرى الإبراهيم والقضاة (2006) دراسة هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدي مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون، والتعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية) على علمية اتخاذ القرارات الإدارية، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة طورت استبانة، وبينت النتائج أنَّ درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدي مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون جاءت عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) تعزي لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزي لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح المؤهل العلمي الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى حلاق وعلي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الدوائر والشعب الإدارية في مديرية التربية في محافظة دمشق، والتعرف إلى المعوقات والمشكلات التي تحول دون سيرها على الشكل المطلوب، ولهذا الغرض استخدم المنهج الوصفي المسحي حيث تم تصميم استبانة مكونة من (20) فقرة، وزعت على أفراد العينة البالغ عددهم (39) مشاركًا، وبينت النتائج أنَّ درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية

لدى رؤساء الدوائر والشعب الإدارية في مديرية التربية في محافظة دمشق كان بدرجة عالية، ووجود فروق لصالح الذكور ورؤساء الشعب الإدارية في درجة ممارسة عملية اتخاذ القرار، وظهر أن أهم المعوقات التي تواجه اتخاذ القرارات الإدارية في مديرية التربية في محافظة دمشق هي البيروقراطية والمركزية الشديدة وجمود القوانين واللوائح.

وأجرى أولكوم وتيتريك (Olcum & Titrek, 2015) دراسة هدفت إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار لدى مديري المدارس ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في مقاطعة سكاريا بتركيا، تكونت العينة من (167) مديرًا و(438) معلمًا، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المديرين يستخدمون في الغالب أساليب عقلانية في صنع القرارات واتخاذها، ونادرًا ما يستخدمون أسلوب اتخاذ القرارات المتجنب، وبينت النتائج أن مستويات الرضا لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستويات الرضا للمعلمين، وأساليب اتخاذ القرارات لدى المديرين؛ إذ بينت نتائج تحليل الانحدار أنَّ مستويات رضا المعلمين وظيفيًا يمكن التنبؤ بها من خلال أساليب اتخاذ القرارات التي يتبعوها مديرو المدارس.

وكان من أهداف دراسة الخضري (2017) التعرف إلى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بفلسطين، ومعرفة الفروقات في تلك الدرجة تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوزيع استبانة على عينة عشوائية مكونة من (250) معلمًا ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وبينت نتائج الدراسة تحقق فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة الجنس لصالح فئة الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى.

وأجرى كوتوزيس وماليارا (Koutouzis & Malliara, 2017) دراسة هدفت إلى بيان طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وأسلوب القيادة وأسلوب اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مقاطعة مغنيسيا، اليونان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام استبانة في لتحقيق أهداف الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (156) معلمًا، اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين أسلوب اتخاذ القرار لدى المدير وأسلوب قيادته، حيث إن أسلوب القيادة التحويلية بالإضافة إلى أن أسلوب التعامل يرتبطان بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي

للمعلمين. وبينت النتائج أنَّ هناك أسلوبين في اتخاذ القرار مرتبطان بالرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية، هما: الأسلوب العقلاني في اتخاذ القرار والأسلوب الاعتمادي. بالإضافة إلى ذلك وفرت الدراسة معلومات مفيدة حول الطريقة التي يمكن أن يسهم بها مديرو المدارس في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، ومن أجل ذلك، يجب على مديري المدارس استخدام مزيج من أساليب القيادة المختلفة وأساليب صنع القرار التي تستجيب بشكل أفضل لكل موقف.

بحثت دراسة آيني (Ayeni, 2018) في العلاقة بين استراتيجيات صنع القرار لدى مديري المدارس وإنتاجية المعلمين في المدارس الثانوية في منطقة أوندو المركزية لمجلس الشيوخ بولاية أوندو، نيجيريا. وبلغت عينة الدراسة (30) مديرًا و(600) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (30) مدرسة ثانوية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة في جمع بيانات الدراسة، وبعد تحليل النتائج تبين وجود علاقة ارتباطية معنوية بين استراتيجيات صنع القرار لدى مديري المدارس وأداء المعلمين مهماتهم التعليمية، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين أداء المعلمين مهماتهم التعليمية والتحصيل الدراسي للطلبة.

سعت دراسة المخاريز (2018) إلى الكشف عن درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر معلمي محافظة المفرق، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي في تلك الدرجة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي واستبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، شؤون الطلبة والاحتياجات المهنية للمعلمين، والشؤون الإدارية والمالية، تم اختيار عينة عشوائية بلغت (108) معلمًا ومعلمةً، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (24) فقرة موزعه على ثلاثة مجالات هي: المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، شؤون الطلبة والاحتياجات المهنية للمعلمين، والشؤون الإدارية والمالية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية كانت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

أجرت حسن (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة فاعلية القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر العاملين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات، وزعت على عينة عشوائية بسيطة تكونت عينة الدراسة من (457) مشرف تربوي ومعلم ومساعد مدير، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المعلمين والمشرفين ومساعدي المديرين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان، وبينت النتائج أن درجة فاعلية اتخاذ

القرارات الإدارية جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة احصـــائياً بين المتوســطات الحســابية لاستجابة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصـص، والمسمـى الوظيـفي وعدد سنـوات الخدمـة.

وفي دراســـة أجراها كل من ميلول وكارتواغيران وريتنواتي ووينينج وبوترانتا (Mailool, Kartowagiran, Retnowati, Wening & Putranta, 2020) بهدف تحليل آثار اتخاذ القرار لدى المدير، والالتزام التنظيمي، والمناخ المدرســي على أداء المـــــعلمين في المدرســة الثانوية المهنية. تكونت عينة الدراسة من (160) معلمًا تم اختيارهم بطريقة عشوائـــية بسيطة من معلمي المدارس المهنية في محافظة شمال ميناهاسا، تم استخدام المنـهج الوصفـي حيث تم تصميم استبـانة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أنَّ اتخاذ المدير للقرار والتزامه التنظيمي والمناخ المدرســـي كان له تأثير إيجابي وكبير على أداء معلمي المدارس المهنية. ويمكن أن تكون نتائج هذه الدراســة مرجعًا مهمًا للمسؤولين التربويين على مستوى المـــدارس الثانـــوية المهنية لتصميم استراتيجيات وسياسات مدرسية؛ يمكن أن تشجع على زيادة أداء المعلمين لتحقيق إنتاجية مدرسية أفضل.

وكان الغرض من دراسة سوماك وكالمان (Summak & Kalman, 2020) هو استكشـاف استراتيجيات اتخاذ القرار التي يستـــخدمها مـــديرو المـــدارس أثناء التعامل مع التحديات التي تواجهها أثناء عملية التغيير في المدارس. أجريت الدراســة في مدينتين تقعان في وســط وجنوب شرق تركيا، تكونت عينة الدراسة من (29) مديرًا للمدارس الابتـدائية والمـتوسطة والثـانوية، تم اختـــيارهم بالطريقة القصدية، استخدم المنهج المختلط، واستخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات. وكشـفت النتائج أن (96.55%) من المشـاركين لديهم آراء متشـابهة حول اسـتراتيجيات اتخـاذ القرار التي يســـتخدمها مديرو المدارس أثنـاء عمليـة التغيير في المـدارس. وقد أظهرت اسـتجابات المشـاركين أنَّ مديري المدارس لديهم اهتمام عالي بدراسـة القضـايا الأخلاقية والقيمية وتقييم التفاصـيل الفنية، وجمع البيانات الشـاملة بعناية في عملية صـنع القرار. ومن نتائج دراسـة اســـتراتيجيات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في ضـــوء قيم (Z)، يمكن ملاحظة أن الأبعاد الأكثر تفضـــيلًا لديهم، هي: الســـلوكي والتحليلي، والتوجيهي والمفاهيمي، ويمكن التأكيد على أن هناك تركيزا قويًا من قبل مديري المدارس على التفاعلات الاجتماعية، وعلى مشـــاعر وأفكار العـاملين في المـدرسة عند اتـخاذ الـقرارات أثـناء عملية التغيير.

قـام كل من هـارديـانتو وذو الكفل وهدايـات (Hardianto, Zulkifli & Hidayat, 2021) بدراسة هدفت لتحليل عــملية اتــخاذ القــرار لــدى مــديري الــمدارس، حيث تم تحليل المقالات بالاعتماد على مراحل اتخاذ القرار، والعوامل المؤثرة في عملية اتخاذ مديري المدارس القرارات حتى يكون اتخاذ القرار أفضـــل؛ حيث إن اتخاذ القرار الفعّال يجعل المدرســـة قادرة على تحقيق

رؤيتها وأهدافها، تم مراجعة المقالات المتعلقة بصـــنع القرار لدى مديري المدارس، والتي تم الحصـــول عليها من Google Scholar، والبالغ عددها (24) مقالة. وقد أظهرت النتائج أن مدير المدرسة يتبع ست خطوات عند اتخاذه القرار تمثلت في: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ووضـــع الحلول البديلة، واختيار البديل الأفضـــل، وتنفيذ البدائل، وتقييم القرارات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود خمس متغيرات تؤثر على اتخاذ القرار من قبل مـــــدير المدرسـة، وهي: الكفاءة الذاتية، والمعرفة الإدارية، ونظام المعلومات الإدارية، والحاصل العاطفي، والشخصية. بالإضافة إلى ذلك بينت النتائج أنَّ اتخاذ القرار من قبل مدير المدرسة سيكون أكثر فعالية من خلال إشراك المعلمين والعاملين في مجال التعليم.

وهدفت دراسة بيدر (Baydar, 2022) إلى الكشف عن أثر مشاركة المعلمين واستعدادهم للمشـــاركة في القرارات الإدارية على فعالية المدرســـة، اســـتخدم المنهج الوصـــفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، تم توزيعها علة عينة عشوائية بسيطة تكونت من (283) معلمًا يعملون في مناطق ســـلطانبيلي وبنديك ومالتيبي وكارتال بإســـطنبول. ووفقًا لنتائج الدراســـة فإن استعداد المعلمين للمشاركة في القرارات الإدارية أعلى بكثير من مستوى مشاركتهم في القرارات. بالإضـافة إلى ذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مسـتوى المشـاركة في القرارات والاسـتعداد للمشـاركة وفعالية المدرسـة. علاوة على ذلك، فإن مسـتوى المشـاركة في القرارات والاسـتعداد للمشاركة يتنبأ جزئيًا بفعالية المدرسة. ومع زيادة مستوى مشاركة المعلمين واستعدادهم للمشاركة في اتخاذ القرارات، تزداد فعالية المدرسة.

وجاءت دراســـة عبد المنعم وحســـونة ورضـــوان (Abdelmoneim, Hassounah & Radwan, 2022) بهدف الكشف عن أثر المختبرات الافتراضية وتطبيقات المحاكاة في تنـــمية مـهارات التفكير الـخبير ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المدارس في فلسطين، استخدم المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحثون مقياسين أحدهما اختبار مهارات التفكير الخبير، والآخر مقياس مهارات اتخاذ القرارات، تم اســـتخدام عينة للدراســـة مكونة من (100) طالبة تم اختيارهن من طالبات مدرســـة البنات الابتدائية في شـــرق غزة، وتوزيعهن في مجموعتين، إحداهما تجريبية تم تدريسـها الوحدة المقررة من كتاب الكيمياء باستخدام المعامل والمختبرات الافتراضـية، واسـتخدام تطبيقات المحاكاة، والأخرى ضـــابطة درســـت بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبـية والضابـطة في اختبار مهـارات التفـكير الخبـير، ومهـارات اتخـاذ الـقرارات ولصالح المجموعة التجريبية؛ كما بينت النتائج أن استخدام

المختبر الافتراضـــي وتطبيقات المحاكاة كان لهما أثر إيجابي في تحســين المعرفة العلمية لدى الطالبات، وتنمية مهارات التفكير واتخاذ القرارات لديهن.

قامت الحرز (2023) بدراسـة هدفت التعرف إلى درجة ممارسـة اتخاذ القرار الإداري لدى مديرات رياض الأطفال في دولة الكويت، والتعرف إلى الفروقات بين استجابات أفراد العينة حول تلك الدرجة حسب متغيرات المحافظة، والمؤهل العلمي، والخبرة، تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتوزيعها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (313) معلمة، وأظهرت النتائج أنَّ درجـة ممارسة اتخـاذ القرار الإداري لدى مديرات رياض الأطفال في دولة الكويت كانـت مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارســة مديرات رياض الأطفال في دولة الكويت اتخاذ القرار الإداري تعزى لمتغيرات المحافظة، والمؤهل العلمي، والخبرة.

قامت المعايطة والحراحشة (2023) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة فاعلية عملية اتخاذ القـــرار التـــربوي لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، ودراسة أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص) في تلك الدرجة، استخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام عينة مكونة من (375) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطـــة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة فاعلية عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء التعليمية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة والتخصص.

وهدفت دراسة موسى (2023) التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، إضافة إلى الفروق في فاعلية اتخاذ القرار تبعًا إلى متغيري الجنس والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وأُجريت الدراسة على عينة تم أخذها بالطريقة العشوائية قوامها (108) مديرًا ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين كانت كبيرة، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لفاعلية اتّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

تُعزى لمتغير الجنس، والتفـــــاعل بين متغيري الخبرة الإدارية والجنس، ووجود فـــــروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيّر الخبـرة الإداريـة ولـصالح الفئة (10 سنوات فأكثر).

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بمراجعة الدراسـات السـابقة التي تم عرضها وتحليلها، تبين للباحثة ما يأتي:

أ. **من حيث الهدف**: صـنف الدراسـات في محورين؛ المحور الأول تناول الدراسـات التي تطرقت إلى ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية، أما المحور الثاني: فتناول الدراسات التي بحـــثت في عمليـة اتخـاذ الـقرارات. وفي حدود اطلاع الباحثة لم تتمكن من الوصول إلى دراسات ربطت المتغيرين معًا، وهذا يُعتبر أحد أبرز العناصر التي تميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسة.

ب. من حيث الموقع الجغرافي: فقد تعددت المواقع الجغرافية التي طبقت فيها الدراســات السابقــة التي تــم عرضها وتنوعت، ولكن لم تتمكن الباحثة في حدود اطلاعها وبحثها من الوصول إلى أي دراســة عربية بحثت في المتغيرين (ممارســة المديرين أدوارهم القيادية، فاعلية اتخاذ القرارات) خاصة في مدارس القدس بفلسطين. وهذا أيضًا أحد العناصر المميزة للدراسة الحالية.

ج. **من حيث المنهج والأداة المستخدمة**: اعتــمدت معــظم الدراســات الســابقة بمحــوريها على المنهج الوصـــــــفي مسـتخدمة الاسـتبانة أداةً لجمع البيانات باسـتثناء دراسـة سـوماك وكالمان (Summak & Kalman, 2020) فاعتمدت المنهج المختلط معتمدة الاســتبانة والمقابلة في جمع البيانات. ودراسة هارديانتو وذو الكفل وهدايات (Hardianto, Zulkifli & Hidayat, 2021) التي اعتمدت مراجعة المقالات المتعلقة بصـــنع القرار لدى مديري المدارس. ودراســـة عبد المنعم وحسونة ورضوان (Abdelmoneim, Hassounah & Radwan, 2022) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي. وفي الدراسة الحالية تم اعتماد المنهج الوصفـــي الارتباطـــي، لذلك تعتبر الدراسة الحالية امتدادًا لمعظم الدراسـات التي عرضـت حيث تشـابهت معها في اسـتخدام المنهج الوصـفي بشقيه المسحي والارتباطي.

د. **من حيث المتغيرات**: وقد تميزت الدراســة الحالية أيضًــا بمتغيريها الرئيســين (الأدوار القيادية لمديري المدارس، فاعلية عملية اتخاذ القرارات)، حيث إنها ركزت على العلاقة الارتباطية بين درجة ممارســة مــديري الــمدارس أدوارهــم القــيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات في ضوء متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة). وهذا مــا لم تتناوله الدراســات السابـقة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاطلاع عليها، وفي إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في تحديد بعض فقراتها وفي مجالاتها، كما تمت الاستفادة من الرجوع إلى مراجعها، هذا بالإضافة إلى توظيفها في فصل مناقشة النتائج وتفسيرها من خلال بيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى أداتها، والإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من دلالات الصدق والثبات، وإجراءات التطبيق، والطرق الإحصائية التي تم استخدامها لمعالجة البيانات وتحليلها للكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية وعلاقتها بدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين.

1.3 منهج الدراسة

تمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج النوعي لمناسبتهما أغراضها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين والمعلّمات العاملين في مدارس القدس، والبالغ عددهم (10130) معلّمًا ومعلّمة؛ وذلك حسب إحصائيات قسم التّخطيط التّربويّ لوزارة التربية والتعليم للعام الدّراسي 2023/ 2024.

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة متيسرة من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (375) معلمًا ومعلمةً؛ منهم (102) معلمًا و(273) معلمةً، معتمدةً في ذلك على جدول كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970)، وقد شكلت العينة ما نسبته (3.75%) من مجتمع الدراسة، وبشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه، حيث تم توزيع رابط الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونيًا باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي كالبريد الإلكتروني، ومجموعات الواتسآب الخاصة بمعلمي المدارس بالقدس، وقد استمر تفعيل الرابط مدة زمنية تزيد عن شهرين وعند الحصول على العدد اللازم تّمَّ إيقاف تفعيل الرابط، والجدول (1.3) يبين ذلك.

جدول (1.3): توزّع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها

المتغير	مستويات/ فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	102	27.2
	أنثى	273	72.8
	المجموع	375	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	198	52.8
	دراسات عليا	177	47.2
	المجموع	375	100.0
عدد سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	184	49.1
	10 سنوات فأكثر	191	50.9
	المجموع	375	100.0

وتمَّ اختيار (20) مشـــاركًا؛ بغرض التعرف إلى الموارد البشـــرية والمادية والمتطلبات والإجراءات اللازمة لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات المدرسية.

4.3 أداتا الدراسة

الأداة الأولى: الاستبانة

صممت الباحثة استبانة لجمع البيانات وتنفيذ الدراسة، تكونت من جزأين، الجزء الأول: اشتمل على البيانات الشخصية للمستجيب، أما الجزء الثاني فتكون من محورين هما: المحور الأول لقياس درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية، أما الثاني فلقياس درجة فاعليـــة عملـــية اتخـــاذ القـــرارات لـــدى مـــديري المدارس من وجهة نظر المعلـــمين. وبغرض صياغة فقرات المحور الأول (درجة ممارســـة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية)، وتم الاســـتفادة من الدراســـات الســـابقة والإطار النظري المتعلق بالموضـــوع كدراســـات: (الحبابي، 2014؛ حســـن والســـعود (2017)؛ الزعبي، 2018؛ علام وآخرون (Alam et al., 2019)؛ المطوطح، 2019)، حيث تّم التوصل إلى صياغة (51) فـــقرة موزعـــة على أربـــعة مـــجالات؛ هي: الدور التخطيطي وله (10) فقرات، والدور الإشرافي وله (9) فقرات، والدور الإنساني وله (13) فقرة، ودوره في تقييم العمل المدرســـي وتقويمه وله (19) فقرة. أما من أجل صـــياغة فقرات المحور الثاني (درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات)، فإنه تم الرجوع لدراســـة كل من: (حســـن، 2020؛ الخضـري، 2017؛ آيني (Ayeni, 2018)؛ المخاريز (2018)، حيث اشـتمل المحور بصـورته الأولية على (26) فقرة توزعت على أربعة مجالات؛ هي: تحديد المشكلة وله (6) فقرات، ووضع البدائل (الحلول) وله (5) فقرات، وتقييم البدائل واختيار أفضـــلها وله (7) فقرات، وتنفيذ القرار

وتقويمه وله (8) فقرات، (الملحق أ). وبهدف التحقق من دلالات صدق وثبات أداة الدراسة؛ قامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية:

صدق المحتوى للأداة الأولى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية، على عدد من الخبراء وذوي الاختصاص في الإدارة التربوية وأصول التّربية والقياس والتقويم والمناهج والتدريس في الجامعات الفلسطينية، وجامعة اليرموك، وجامعة إربد الأهلية، وجامعة الشرق الأوسط، وعدد من المشرفين التربويين، وعددهم (12) محكمًا ومحكمة، كما هو مبين في الملحق (ب)، بهدف إبداء آرائهم في فقراتها من حيث الانتماء، ووضوح الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة.

وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، والتي تمثلت بتعديل صياغة مسميات المجالات وبعض الفقرات، حيث تم تعديل صياغة الفقرات (3، 5، 7، 8، 11، 13، 15، 20، 22، 23، 24، 29، 31، 32، 33، 38، 40، 48)، وحذفت الفقرات (9، 17، 18، 19، 46، 49، 51)، وتم فصل الفقرات (28، 29، 30، 31، 32) وإدراجها تحت مجال الدور المجتمعي، ونقلت الفقرات (12، 34، 37، 39، 47، 48، 50) مع الأخذ بعين الاعتبار فصل الفقرة (12) إلى فقرتين، من فقرات المحور الأول (درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية)، وإضافة الفقرات (22، 28، 29، 37، 43، 46، 47) والتي أوصى بها المحكمون، وبذلك أصبح عدد فقرات هذا المحور بصورته النهائية بعد الترتيب وإعادة الترقيم (54) فقرة، توزعت على المجالات الخمسة. أما بالنسبة للمحور الثاني (درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات)؛ فقد تم تعديل صياغة الفقرات (9، 10، 12، 13، 17، 19، 20، 21، 22، 23، 24)، مع الأخذ بعين الاعتبار فصل الفقرات (10، 13، 17، 19) عند إعادة صياغتها إلى فقرتين، وتم نقل الفقرتان (25، 26) إلى المجال الأول، وبذلك أصبح عدد فقرات هذا المحور بصورته النهائية بعد الترتيب وإعادة الترقيم (30) فقرة، توزعت على المجالات الأربعة، والملحق (ج) يبين ذلك.

وللإجابة عن فقرات أداة الدراسة تّم اعتماد تدرج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك على النحو الآتي: (كبيرة جدًا وتأخذ 5 درجات، كبيرة وتأخذ 4 درجات، متوسطة وتأخذ 3 درجات، قليلة وتأخذ درجتين، قليلة جدًا وتأخذ درجة واحدة).

صدق البناء للأداة الأولى

للتحقق من صــدق البناء لأداة الدراســة، تم تطبيقها على عينة اســتطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراســة المســتهدف ومن خارج عينة الدراســة، لحســاب معاملات الارتباط "بيرســون" لعلاقة الفقرات بالمحور والمجال الذي تتبع له، وقيم معاملات الارتباط البينية بين مجالات كل محور، وذلك كما في الجدول (2.3).

جدول (2.3): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمحور ككل (ن=30)

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية

المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع المحور	المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع المحور	المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع المحور
الدور التخطيطي	1	0.60	0.62	الدور الإنساني	20	0.79	0.81	الدور التقييمي	39	0.80	0.79
	2	0.50	0.61		21	0.83	0.79		40	0.88	0.80
	3	0.68	0.73		22	0.80	0.81		41	0.87	0.85
	4	0.80	0.78		23	0.72	0.71		42	0.71	0.61
	5	0.65	0.56		24	0.76	0.80		43	0.63	0.58
	6	0.72	0.70		25	0.77	0.77		44	0.58	0.48
	7	0.58	0.39		26	0.69	0.68		45	0.75	0.65
	8	0.65	0.50		27	0.84	0.79		46	0.82	0.70
	9	0.48	0.30		28	0.74	0.76		47	0.64	0.59
الدور الإشرافي	10	0.34	0.55		29	0.83	0.75		48	0.75	0.79
	11	0.45	0.37		30	0.72	0.73		49	0.75	0.82
	12	0.57	0.37		31	0.52	0.48		50	0.84	0.80
	13	0.72	0.40		32	0.46	0.38		51	0.69	0.64
	14	0.68	0.42	الدور المجتمعي	33	0.47	0.36		52	0.78	0.79
	15	0.74	0.54		34	0.60	0.54		53	0.71	0.76
	16	0.82	0.67		35	0.33	0.24		54	0.77	0.81
	17	0.60	0.87		36	0.743	0.84				
	18	0.64	0.73		37	0.623	0.80				
	19	0.73	0.72		38	0.72	0.79				

المحور الثاني: درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات

المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع		المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع		المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع	
		المجال	المحور			المجال	المحور			المجال	المحور
تحديد المشكلة	1	0.75	0.74	وضع الحلول	11	0.80	0.81		21	0.70	0.71
	2	0.77	0.67		12	0.68	0.59		22	0.73	0.74
	3	0.77	0.76		13	0.74	0.78		23	0.58	0.57
	4	0.75	0.65		14	0.69	0.59	متابعة تنفيذ القرارات	24	0.63	0.62
	5	0.82	0.74	تقييم البدائل	15	0.63	0.67		25	0.81	0.69
	6	0.66	0.54		16	0.58	0.57		26	0.73	0.62
	7	0.74	0.72		17	0.63	0.69		27	0.70	0.66
	8	0.62	0.62		18	0.74	0.82		28	0.67	0.60
	9	0.78	0.86		19	0.63	0.61		29	0.40	0.43
	10	0.72	0.77		20	0.80	0.82		30	0.47	0.54

القيم جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)

يلاحظ من نتائج الجدول (2.3) أن قيم معاملات ارتباط بيرســـون للفقرات مع المجالات في المحور الأول (درجة ممارسة مديري المدارس الأدوار القيادية) قد تراوحت بين (0.88-0.33)، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع محورها ككل تراوحت بين (0.87-0.24)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط بيرســون للفقرات مع المجالات في المحور الثاني (درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات) قد تراوحت بين (0.82-0.40)، أما قيمة ارتباط الفقرات مع محورها ككل تراوحت بين (0.86-0.43)، وتُعد هذه القيم مقبولة وفقًا لمعيار الكيلاني والشــريفين (2011 ، 431)؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة بمحوريها.

كما تّم حساب معامــلات ارتبــاط بــيرسون لعلاقة المجالات بالمحور، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرســـون البيـــنية (Inter-correlation) للمجالات بين بعضها البعض لكل محور، وذلك كما هو مبين في الجدول (3.3).

جدول (3.3): معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات بالمحور، وقيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات في كل محور

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس الأدوار القيادية						
العلاقة	الإحصائي	الدور التخطيطي	الدور الإشرافي	الدور الإنساني	الدور المجتمعي	الدور التقييمي
الدور الإشرافي	معامل الارتباط	0.68**				

	الدلالة الإحصائية	0.00				
الدور الإنساني	معامل الارتباط	0.77**	0.74**			
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00			
الدور المجتمعي	معامل الارتباط	0.68**	**0.64**	**.87**		
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00		
الدور التقييمي	معامل الارتباط	0.74**	0.71**	0.82**	**0.87**	
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	
الدرجة الكُلية للمحور	معامل الارتباط	0.86**	**0.83**	**0.95**	0.91**	0.93**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

المحور الثاني: درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات

العلاقة	**الإحصائي**	**تحديد المشكلة**	**وضع الحلول**	**تقييم البدائل**	**متابعة تنفيذ القرارات**
وضع الحلول	معامل الارتباط	0.79**			
	الدلالة الإحصائية	0.00			
تقييم البدائل	معامل الارتباط	0.77**	**0.86**		
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00		
متابعة تنفيذ القرارات	معامل الارتباط	**0.60**	0.71**	0.84**	
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	
الدرجة الكُلية للمحور	معامل الارتباط	0.88**	0.93**	**0.96**	**0.86**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00

**** القيم جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)**

يلاحظ من نتائج الجدول (3.3) أن قيم معاملات ارتباط مجالات (درجة ممارسة مديري المدارس الأدوار القيادية) مع محورها، وقيم معاملات الارتباط البينية للمجالات ببعضها البعض كانت مناسبة، حيث تراوحت قيم الارتباط مع المحور ككل بين (0.83- 0.95)، أما الارتباطات البينية بين المجالات فقد تراوحت بين (0.87-0.64).

وأن قيم معاملات ارتباط مجالات (درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات) مع محورها ككل، وقيم معاملات الارتباط البينية للمجالات كانت مناسبة أيضا؛ حيث تراوحت قيم الارتباط مع المحور ككل بين (0.96-0.86)، أما الارتباطات البينية بين المجالات فقد تراوحت بين (0.86-0.60)، وتُعد هذه القيم ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية (الكيلاني والشريفين،2011، 431).

ثبات الأداة الأولى

ومن أجل التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة؛ فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) من خلال بيانات تطبيق العينة الاستطلاعية، والجدول (4.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة ومحوريها ومجالاتهما.

جدول (4.3): معاملات كرونباخ ألفا وثبات الاستقرار للأداة ومحوريها ومجالاتهما

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس الأدوار القيادية		
المحور ومجالاته	**ثبات الاتساق الداخلي**	**عدد الفقرات**
الدور التخطيطي	0.96	9
الدور الإشرافي	0.96	9
الدور الإنساني	0.95	14
الدور المجتمعي	0.95	6
الدور التقييمي	0.95	16
الكُلي للمحور	-	54
المحور الثاني: درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات		
المحور ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
تحديد المشكلة	0.96	8
وضع الحلول	0.94	6
تقييم البدائل	0.94	7
متابعة تنفيذ القرارات	0.96	9
الكُلي للمحور	-	28

يُلاحظ من الجدول (4.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات محور (درجة ممارسة مديري المدارس الأدوار القيادية) تراوحت بين (0.95-0.96)، فيما تراوحت قيم ثبات كرونباخ ألفا لمجالات محور (درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات) بين (0.96-0.94)، وتُعدّ هذه القيم مناسبة، وتجعل الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية، حسب ما أورده الكيلاني والشريفين (2011، 431).

معيار تصحيح أداة الدراسة الأولى

تم استخدام نموذج إحصائي متدرج نسبياً؛ من أجل التوصل لأحكام على الأوساط الحسابية لمحوري أداة الدراسة والمجالات التي تتبع لهما والفقرات التي تتبع للمجالات، وذلك بقسمة مدى الأعداد (1-5) في خمس فئات للحصول على مدى كل مستوى، أي (0.80=1/5-5) وعليه كانت المستويات على النحو الآتي:

درجة الممارسة/درجة الفاعلية	فئة المتوسطات الحسابية
كبيرة جدًا	5.0-4.20
كبيرة	4.20- أقل من 3.40
متوسطة	3.40- أقل من 2.60
قليلة	2.60- أقل من 1.80
قليلة جدًا	1.80- أقل من 1

الأداة الثانية: المقابلة

لبناء الأنموذج المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم قامت الباحثة بتطوير أداة المقابلة، والتي تضمنت مجموعة من الأسئلة الفرعية مستندة في صياغتها على ما أسفرت عنه نتائج السؤال الأول، حيث قامت الباحثة بصياغة أسئلة المقابلة في ضوء الفقرات التي حصلت على تقديرات متوسطة.

تم التحقق من صدق أداة المقابلة من خلال توظيف أسلوب التثليث حيث قامت الباحثة بإجراء المقابلة بنفسها مع المشاركين في الدراسة مستعينةً بتسجيل المقابلات صوتيًا بعد أخذ موافقة الأطراف المشاركة كافة، ثم قامت بترميز البيانات وتصنيفها إلى موضوعات وقامت مشرفتها بالترميز أيضًا، وتم مطابقة الترميزين بالإضافة إلى عرض مضمون الأسئلة الخاصة بالمقابلة على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال التربوي الذين أجازوا مناسبتها. وقد تم الاستناد إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، والتي عكستها استجابات أفراد عينة الدراسة

على الاستبانة التي اعتمدت عليها الباحثة في جمع البيانات اللازمة، والتي تم تحليها، وفي ضوئها توصلت الباحثة إلى عدة فقرات كانت متوسطة تم الاستناد إليها لصياغة أسئلة المقابلة المعمقة، حيث تم مقابلة مجموعة من المشاركين والبالغ عددهم (20) معلمًا؛ باستخدام الطريقة القصدية من أفراد عينة الدراسة.

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة، وتشمل:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا)
- عدد سنوات الخدمة، وله مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيًا: المتغيرات الرئيسة، وتشمل:

- درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية.
- درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات.

6.3 إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الإطار النظري التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة والعينة بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية الدراسات العليا والبحث العلمي في الجـــــامعة العربية الأمريكية إلى من يهمه الأمر في منطقة القدس.
- تصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد الرجوع للإطار النظري التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، للخروج بالصورة النهائية لها.
- تطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة المستهدفة في الموعد المحدد.

- جمع الاستبانات، وتدقيقها، وتفريغها حاسوبيًا، ومعالجتها إحصائيًا للإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض نتائج الدراسة ومناقشتها ووضع التوصيات المناسبة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

7.3 المعالجات الإحصائية:

للتوصل لنتائج الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- **للإجابة عن السؤال الأول؛** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية.
- **للإجابة عن السؤال الثاني؛** تم استخدام تحليل التباين الثُلاثي وتحليل التباين الثُلاثي المتعدد للكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية.
- **للإجابة عن السؤال الثالث؛** تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة فاعلية عملية القرارات في مدارس القدس.
- **للإجابة عن السؤال الرابع؛** تم استخدام تحليل التباين الثُلاثي وتحليل التباين الثُلاثي المتعدد للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة فاعلية عملية القرارات في مدارس القدس.
- **للإجابة عن السؤال الخامس؛** تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية ومجالاتها، ودرجة فاعلية القرارات المتخذة من قبل مديري تلك المدارس ومجالاتها.
- **للإجابة عن السؤال السادس؛** تم إجراء مقابلة معمقة شبه مفتوحة مع (20) معلمًا ومعلمة من ذوي الخبرة، للتعرف إلى التحديات التي تواجه مديري المدارس في القدس أثناء ممارستهم أدوارهم القيادية، واتخاذهم القرارات؛ لتقديم أنموذج مقترح لتحسين درجة الممارسة، واتخاذ القرارات لديهم.
- **للإجابة عن السؤال السابع؛** تم عرض الأنموذج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الميدان التربوي؛ لمعرفة مدى ملائمة الأنموذج للغرض الذي أُعد من أجله.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، وتقديم أنموذج تربوي لتحسين درجة ممارسة المديرين أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات، من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الآتية:

1.4 نتائج السؤال الأول الذي نصَّ على: **"ما درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية من وجهة نظر المعلمين؟"**. للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية من وجهة نظر المعلمين، والجدول (1.4) يبين ذلك.

جدول (1.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على المجالات مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم المجال	المحور ومجالاته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	الدور المجتمعي	3.46	0.78	كبيرة
2	1	الدور التخطيطي	3.45	0.73	كبيرة
3	3	الدور الإنساني	3.44	0.79	كبيرة
4	2	الدور الإشرافي	3.41	0.77	كبيرة
5	5	الدور التقييمي	3.37	0.78	متوسطة
الدرجة الكُلية للمحور			3.42	0.72	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (1.4) أنَّ تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على مجالات المحور ككل جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وبوسط حسابي (3.42)، وبانحراف معياري (0.72)، وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: مجال (الدور المجتمعي) في الترتيب الأول، وبوسط حسابي (3.46)، وبانحراف معياري (0.78)، وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاه مجال (الدور التخطيطي) في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.45)، وبانحراف معياري (0.73)، وبدرجة ممارسة كبيرة، ثم مجال (الدور الإنساني) في الترتيب الثالث، وبوسط حسابي (3.44)، وبانحراف معياري (0.79)، وجاء مجال (الدور الإشرافي) في الترتيب الرابع، وبوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (0.77)، وأخيرًا جاء مجال (الدور التقييمي) في الترتيب الخامس، وبوسط حسابي (3.37)، وبانحراف معياري (0.78)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ولمزيد من المعلومات فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

1. مجال الدور المجتمعي

تّم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال الدور المجتمعي، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (2.4) يوضح ذلك.

جدول (2.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور المجتمعي) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	33	يقدم للمجتمع المحلي صورة إيجابية عن المدرسة.	3.75	0.85	كبيرة
2	35	يُطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم بشكل دوري.	3.66	0.88	كبيرة
3	34	يشرك المجتمع المحلي في معالجة مشكلات أبنائهم الطلبة.	3.57	0.93	كبيرة
4	36	يبني شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي.	3.46	1.00	متوسطة
5	38	يوطد العلاقة بين أولياء أمور الطلبة والمعلمين من خلال برنامج منظم لمشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة.	3.32	1.06	متوسطة
6	37	ينظم برامج تعليمية متخصصة لمحو الأمية لتمكين الأفراد من تحقيق إمكانياتهم الكاملة.	2.96	1.20	متوسطة
الكُلي لمجال الدور المجتمعي			3.46	0.78	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (2.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور المجتمعي) بلغت قيمته (3.46)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.78)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (33)، والتي تنص على "يقدم للمجتمع المحلي صورة إيجابية عن المدرسة"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.75)، وبانحراف معياري (0.85)، وبدرجة ممارسة كبيرة. تلاها الفقرة (35) التي تنص على "يُطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم بشكل دوري"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.66)، وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاءت الفقرة (37) التي نصت على "ينظم برامج تعليمية متخصصة لمحو الأمية

لتمكين الأفراد من تحقيق إمكانياتهم الكاملة"، في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (2.96)، وبانحراف معياري (1.20)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

2. مجال الدور التخطيطي

تّم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال الدور التخطيطي، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية الكُلية، والجدول (3.4) يوضح ذلك.

جدول (3.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور التخطيطي) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	7	يضع خطة إستراتيجية واضحة توجه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة.	3.57	0.80	كبيرة
2	1	يحدد أهداف المدرسة في ضوء دراسته أهداف المراحل التعليمية المختلفة.	3.56	0.80	كبيرة
3	4	يضع خطة سنوية لمتابعة تحقق رؤية المدرسة.	3.55	0.89	كبيرة
4	5	يخطط للتعليم في ضوء الإمكانات المدرسية المتاحة.	3.54	0.89	كبيرة
5	2	يتبنى رؤية واضحة تلبي طموحات المدرسة المستقبلية.	3.46	0.91	كبيرة
6	9	ينظم موازنة المدرسة في ضوء احتياجاتها.	3.44	0.86	كبيرة
7	8	يتولى مسؤولية وضع معايير لقياس مدى التقدم في تحقيق أهداف المدرسة.	3.42	0.87	كبيرة
8	6	يضع خططًا مسبقة للتعامل مع الأزمات الطارئة.	3.37	1.07	متوسطة
9	3	يشرك المعلمين في صياغة رؤية المدرسة.	3.07	1.17	متوسطة
الدرجة الكُلية لمجال الدور التخطيطي			3.45	0.73	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (3.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور التخطيطي) بلغت قيمته (3.45)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.73)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (7)، والتي تنص على "يضع خطة إستراتيجية واضحة توجه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.57)، وبانحراف معياري (0.80)، وبدرجة ممارسة كبيرة. تلاها الفقرة (1) التي تنص على "يحدد أهداف المدرسة في ضوء دراسته أهداف المراحل التعليمية المختلفة"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.56)، وبانحراف معياري (0.80)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاءت الفقرة (3) التي نصت

على "يشرك المعلمين في صياغة رؤية المدرسة"، في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.07)، وبانحراف معياري (1.17)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

3. مجال الدور الإنساني

تّم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال الدور الإنساني، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (4.4) يوضح ذلك.

جدول (4.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور الإنساني) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	28	يتعامل مع المعلمين باحترام.	3.63	0.99	كبيرة
2	29	يتيح الفرصة للمعلمين حديثي التعيين إظهار قدراتهم.	3.61	0.93	كبيرة
3	27	يحرص على تنمية الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي.	3.58	0.86	كبيرة
4	23	يتقبل الاختلافات الثقافية في المدرسة.	3.53	0.85	كبيرة
5	32	يُطلع المعلمين على إنجازات زملائهم المبدعين للاستفادة من خبراتهم.	3.52	0.98	كبيرة
6	30	يتبادل المعلومات بينه وبين المعلمين.	3.48	0.98	كبيرة
7	25	يعالج قضايا المعلمين بطريقة موضوعية.	3.45	0.95	كبيرة
8	31	يشجع المعلمين على تبادل الخبرات مع زملائهم خارج المدرسة.	3.43	0.98	كبيرة
9	20	يشجع المعلمين على العمل بروح الجماعة.	3.36	1.00	متوسطة
10	19	يوفر بيئة مدرسية جاذبة يسودها الثقة المتبادلة.	3.35	0.98	متوسطة
11	24	يأخذ بآراء المعلمين بما يحقق أهداف المدرسة.	3.31	1.06	متوسطة
12	21	يُنظم فعّاليات تُعزز التعاون بين المعلمين أنفسهم.	3.30	1.02	متوسطة
13	22	يُلبي احتياجات المعلمين ورغباتهم.	3.21	0.99	متوسطة
13	26	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.	3.21	1.01	متوسطة
الدرجة الكُلية لمجال الدور الإنساني			3.44	0.79	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (4.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور الإنساني) بلغت قيمته (3.44)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.79)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاء أعلى

تقدير للفقرة (28)، والتي تنص على "يتعامل مع المعلمين باحترام"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.63)، وبانحراف معياري (0.99)، وبدرجة ممارسة كبيرة. تلاها الفقرة (29) التي تنص على "يتيح الفرصة للمعلمين حديثي التعيين إظهار قدراتهم"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.61)، وبانحراف معياري (0.93)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاءت الفقرتان (26) و(22)، اللتين نصتا على "يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية"، "يُلبي احتياجات المعلمين ورغباتهم" في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.21)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري لهما على التوالي (1.01) و(0.99)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

4. مجال الدور الإشرافي

تّم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال الدور الإشرافي، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

جدول (5.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور الإشرافي) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	11	يتخذ الإجراءات المناسبة لتطوير مهارات المعلمين التدريسية.	3.49	0.88	كبيرة
2	12	يوجه المعلمين نحو تطبيق أفضل الممارسات التعليمية.	3.47	0.93	كبيرة
3	16	يساعد المعلمين حديثي التعيين على تحسين أدائهم.	3.42	0.96	كبيرة
4	17	يوجه المعلمين نحو حل مشكلات الطلبة بطرق ابتكارية.	3.39	0.99	متوسطة
5	10	يدعم باستمرار جهود المعلمين لتحسين جودة التعلّم.	3.37	1.01	متوسطة
6	15	يساعد المعلمين على فهم أهداف المرحلة التي يُدرسونها.	3.35	0.80	متوسطة
6	14	يتتبع أثر البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين داخل الغرفة الصفية.	3.35	0.84	متوسطة
8	13	يتابع نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدًا لاعتمادها.	3.34	0.96	متوسطة
8	18	يعقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشكلاتهم.	3.34	0.96	متوسطة
الكُلي لمجال الدور الإشرافي			3.41	0.77	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (5.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور الإشرافي) بلغت قيمته (3.41)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.77)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (11)، والتي تنص على "يتخذ الإجراءات المناسبة لتطوير مهارات المعلمين

التدريسية"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.49)، وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة ممارسة كبيرة. تلاها الفقرة (12) التي تنص على "يوجه المعلمين نحو تطبيق أفضل الممارسات التعليمية"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.47)، وبانحراف معياري (0.93)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاءت الفقرتان (18) و(13) بنفس الترتيب، واللتين نصتا على "يعقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشكلاتهم"، "يتابع نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدًا لاعتمادها" في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.34)، وبانحراف معياري (0.96)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

5. مجال الدور التقييمي

تّم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال الدور التقييمي، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (6.4) يوضح ذلك.

جدول (6.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الدور التقييمي) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	50	يتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها.	3.56	0.93	كبيرة
2	40	يقيّم أداء المعلمين بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.	3.46	0.91	كبيرة
3	39	يقيّم أداء المعلمين بطريقة موضوعية.	3.45	0.84	كبيرة
4	42	يُعزز نقاط القوة لدى المعلمين.	3.44	0.96	كبيرة
5	48	يتخذ قرارات مدروسة مستندة إلى بيانات ومعلومات دقيقة.	3.39	0.98	متوسطة
6	41	يقيّم أداء المعلمين بشكل مستمر لتحديد نقاط الضعف لديهم.	3.38	0.89	متوسطة
6	53	يتابع تنفيذ المعلمين القرارات التي يتخذها.	3.38	0.87	متوسطة
8	52	يوزع المسؤوليات على المعلمين بما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.	3.37	0.92	متوسطة
9	47	يُحلل البيانات لقياس مدى التقدم في تحقيق أهداف المدرسة.	3.35	0.86	متوسطة
10	45	يتبنى معايير واضحة في تقييمه أداء المعلمين.	3.31	0.88	متوسطة
11	46	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.	3.30	0.91	متوسطة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
12	51	يأخذ بعين الاعتبار آراء أولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين أداء المدرسة.	3.28	1.00	متوسطة
13	54	يأخذ بآراء المعلمين واقتراحاتهم عند اتخاذ القرارات المدرسية.	3.26	1.06	متوسطة
13	43	يُعالج نقاط الضعف لدى المعلمين.	3.26	1.01	متوسطة
15	49	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بقضايا المدرسة.	3.23	1.09	متوسطة
16	44	يستخدم الوسائط الرقمية في تقييم أداء المعلمين.	3.19	0.92	متوسطة
الدرجة الكُلية لمجال الدور التقييمي			3.37	0.78	متوسطة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (6.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور التقييمي) بلغت قيمته (3.37)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.78)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (50)، والتي تنص على "يتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.56)، وبانحراف معياري (0.93)، وبدرجة ممارسة كبيرة. تلاها الفقرة (40) التي تنص على "يقيّم أداء المعلمين بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.46)، وبانحراف معياري (0.91)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وجاءت الفقرة (44) التي نصت على "يستخدم الوسائط الرقمية في تقييم أداء المعلمين"، في الترتيب الأخير، وبمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.92)، ودرجة ممارسة متوسطة.

2.4 نتائج السؤال الثاني وينص على: **"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟"**.

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية ومجالاتها وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)، والجدول (7.4) يبين ذلك.

جدول (7.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات/فئات المتغير	الإحصائي	المجالات					الدرجة الكُلية للمحور
			الدور الإنساني	الدور المجتمعي	الدور التخطيطي	الدور الإشرافي	الدور التقييمي	
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	3.52	3.50	3.48	3.47	3.42	3.48
		الانحراف المعياري	0.71	0.72	0.78	0.72	0.75	0.69
	أنثى	الوسط الحسابي	3.42	3.37	3.42	3.46	3.35	3.40
		الانحراف المعياري	0.74	0.78	0.80	0.80	0.79	0.74
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الوسط الحسابي	3.43	3.37	3.38	3.44	3.33	3.39
		الانحراف المعياري	0.70	0.77	0.77	0.76	0.77	0.71
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	3.47	3.45	3.50	3.49	3.41	3.46
		الانحراف المعياري	0.76	0.77	0.82	0.80	0.79	0.74
عدد سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	الوسط الحسابي	3.44	3.42	3.47	3.47	3.41	3.44
		الانحراف المعياري	0.71	0.77	0.78	0.81	0.79	0.73
	10 سنوات فأكثر	الوسط الحسابي	3.45	3.39	3.40	3.46	3.33	3.41
		الانحراف المعياري	0.75	0.77	0.81	0.75	0.78	0.72

يُلاحظ من النتائج في الجدول (7.4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية والمجالات التابعة لها ناتجة عن اختلاف مستويات وفئات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين هذه الأوساط، فقد تم إجراء تحليل التباين الثُلاثي لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)، والجدول (8.4) يبين ذلك.

جدول (8.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.486	1	0.486	0.925	0.34
المؤهل العلمي	0.871	1	0.871	1.658	0.20
سنوات الخبرة	0.486	1	0.486	0.924	0.34
الخطأ	194.995	371	0.526		
الكلي	196.838	374			

***دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)**

يتضــح من النتائج في الجدول (2.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى دلالة (α=0.05) بين الأوســاط الحســابية لتقديرات أفراد عينة الدراســة لدرجة ممارســة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تعزى لمتغيرات الدراســـة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

وتم إجراء تحليل التباين الثُلاثي المتعدد على مجالات درجة ممارســـة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية منفردة حسـب متغيرات الدراسـة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سـنوات الخدمة)، والجدول (9.4) يوضح ذلك.

جدول (9.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي المتعدد لتقديرات أفراد العينة على مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية منفردة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace= 0.018 Sig= 0.256	الدور التخطيطي	0.728	1	0.728	1.357	0.24
	الدور الإشرافي	1.401	1	1.401	2.381	0.12
	الدور الإنساني	0.337	1	0.337	0.537	0.46
	الدور المجتمعي	0.016	1	0.016	0.026	0.87
	الدور التقييمي	0.549	1	0.549	0.899	0.34
المؤهل العلمي Hotelling's Trace= 0.031 Sig= 0.049	الدور التخطيطي	0.151	1	0.151	0.282	0.60
	الدور الإشرافي	0.987	1	0.987	1.678	0.20
	الدور الإنساني	2.226	1	2.226	3.544	0.06
	الدور المجتمعي	0.434	1	0.434	0.710	0.40
	الدور التقييمي	1.288	1	1.288	2.107	0.15
عدد سنوات الخدمة Hotelling's Trace= 0.036 Sig= 0.022	الدور التخطيطي	0.005	1	0.005	0.010	0.92
	الدور الإشرافي	0.547	1	0.547	0.930	0.34
	الدور الإنساني	1.325	1	1.325	2.109	0.15
	الدور المجتمعي	0.137	1	0.137	0.224	0.64
	الدور التقييمي	1.326	1	1.326	2.170	0.14
الخطأ	الدور التخطيطي	199.139	371	0.537		
	الدور الإشرافي	218.266	371	0.588		
	الدور الإنساني	233.027	371	0.628		
	الدور المجتمعي	226.513	371	0.611		
	الدور التقييمي	226.667	371	0.611		
الكُلي	الدور التخطيطي	200.024	374			
	الدور الإشرافي	221.200	374			

الدور الإنساني	236.915	374
الدور المجتمعي	227.100	374
الدور التقييمي	229.829	374

***دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)**

يتضح من النتائج في الجدول (9.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أي مجالا من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

3.4 نتائج السؤال الثالث وينص على: **"ما درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين؟"**. للإجابة عن السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، والجدول (10.4) يبين ذلك.

جدول (10.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على محور درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين ومجالاتها مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم المجال	المحور ومجالاته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	4	متابعة تنفيذ القرارات	3.51	0.72	كبيرة
1	1	تحديد المشكلة	3.51	0.73	كبيرة
2	3	تقييم البدائل	3.47	0.76	كبيرة
2	2	وضع الحلول	3.47	0.78	كبيرة
الدرجة الكُلية للمحور			3.49	0.70	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (10.4) أنَّ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين ككل بلغت قيمته (3.49)، وكانت قيمة الانحراف المعياري لتقديراتهم (0.70)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: مجال متابعة تنفيذ القرارات في الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.51)، وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة فاعلية كبيرة، تلاه في نفس الترتيب مجال تحديد المشكلة، وبوسط حسابي (3.51)، وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة فاعلية كبيرة، ثم مجال تقييم البدائل في الترتيب الثالث، وبوسط حسابي (3.47)، وبانحراف معياري (0.76)، وبدرجة

فاعلية كبيرة، وأخيرًا جاء مجال وضع الحلول في نفس الترتيب الثالث، وبوسط حسابي (3.47)، وبانحراف معياري (0.78)، وبدرجة فاعلية كبيرة.

ولمزيد من المعلومات فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من المجالات على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

1. مجال متابعة تنفيذ القرارات

تَمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال متابعة تنفيذ القرارات من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (11.4) يبين ذلك.

جدول (11.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (متابعة تنفيذ القرارات) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	26	يصوغ القرار بعبارة واضحة للجميع.	3.63	0.84	كبيرة
2	28	يتابع عملية تنفيذ القرارات من المعنين بذلك.	3.58	0.83	كبيرة
3	27	يُحدد مسؤوليات الأطراف المشاركة في عملية تنفيذ القرار.	3.54	0.84	كبيرة
4	30	يُعدل القرارات في ضوء تنفيذها.	3.48	0.80	كبيرة
5	24	يهيئ الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه.	3.46	0.92	كبيرة
6	29	يعتمد معايير واضحة لتقييم مدى فاعلية القرارات المنفذة.	3.39	0.91	متوسطة
6	25	يهيئ الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه.	3.39	1.00	متوسطة
الدرجة الكُلية لمجال متابعة تنفيذ القرارات			3.51	0.72	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (11.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (متابعة تنفيذ القرارات) بلغت قيمته (3.51) وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.72)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (26)، التي تنص على "يصوغ القرار بعبارة واضحة للجميع"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.63)، وانحرافها المعياري (0.84)، وبدرجة فاعلية كبيرة. تلتها الفقرة (28) التي تنص على "يتابع عملية تنفيذ القرارات من المعنين بذلك"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.58)، وبانحراف معياري (0.83)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاءت الفقرة (25) التي نصت على "يهيئ الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه"، في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.39)، وبانحراف معياري (1.00)، وبدرجة فاعلية متوسطة، سبقتها الفقرة (29) التي تنص على " يعتمد معايير واضحة لتقييم مدى فاعلية

القرارات المنفذة" بنفس الترتيب، وبوسط حسابي (3.58)، وانحرافها المعياري (0.91)، وبدرجة فاعلية متوسطة.

2. مجال تحديد المشكلة

تَمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال تحديد المشكلة من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (12.4) يبين ذلك.

جدول (12.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (تحديد المشكلة) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	1	يتواصل مع الأطراف المعنية بالمشكلة.	3.62	0.89	كبيرة
2	8	يراعي انسجام القرارات المتخذة مع رؤية المدرسة ورسالتها.	3.58	0.88	كبيرة
3	3	يجمع (البيانات والمعلومات) المتعلقة بالمشكلة المدرسية (كميًا ونوعيًا).	3.54	0.87	كبيرة
4	2	يُحدد أبعاد المشكلة التي تواجهه بدقة.	3.51	0.90	كبيرة
5	7	يضع خطة إستراتيجية تضمن تنفيذ القرارات وفقًا للأولويات.	3.46	0.91	كبيرة
6	5	يصف المشكلة بأبعادها المختلفة وصفًا دقيقًا.	3.45	0.87	كبيرة
7	6	يظهر مهارات استثنائية في تحديد المشكلة، مما يمكنه من تحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة بفعّالية.	3.44	0.95	كبيرة
8	4	يوظف الوسائط الرقمية في جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدرسية.	3.41	0.88	كبيرة
الدرجة الكُلية لمجال تحديد المشكلة			3.51	0.73	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (12.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (تحديد المشكلة) بلغت قيمته (3.51) وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.73)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (1)، التي تنص على "يتواصل مع الأطراف المعنية بالمشكلة"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.62)، وانحرافها المعياري (0.89)، وبدرجة فاعلية كبيرة. تلتها الفقرة (8) التي تنص على "يراعي انسجام القرارات المتخذة مع رؤية المدرسة ورسالتها"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.58)، وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاءت الفقرة (4) التي نصت على "يوظف الوسائط الرقمية في جمع المعلومات

ذات الصلة بالمشكلة المدرسية"، في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (0.88)، وبدرجة فاعلية كبيرة.

3. مجال تقييم البدائل

تَمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال تقييم البدائلمن وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (13.4) يبين ذلك.

جدول (13.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (تقييم البدائل) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	21	يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الداخلية.	3.55	0.97	كبيرة
2	19	يختار البديل الأمثل الذي يمنع تكرار حدوث المشكلة.	3.54	0.93	كبيرة
3	22	يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الخارجية.	3.51	0.95	كبيرة
4	18	يختار البديل الأفضل لحل المشكلة في ضوء الموارد المتاحة.	3.48	0.92	كبيرة
5	20	يوافق بين صلاحياته والقرار المتخذ لحل المشكلة.	3.47	0.86	كبيرة
6	23	يختار البديل المناسب لحل المشكلة لضمان سير العمل وفقًا للخطة الموضوعة.	3.40	0.86	كبيرة
6	16	يقيّم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار إيجابياتها.	3.40	0.86	كبيرة
8	17	يقيّم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار سلبياتها.	3.38	0.87	متوسطة
8	15	يتأكد من تلبية البدائل المقترحة حاجات الأطراف ذات العلاقة بالقرار.	3.38	0.82	متوسطة
الدرجة الكُلية لمجال تقييم البدائل			3.47	0.76	كبيرة

يظهر من نتائج الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (تقييم البدائل) بلغت قيمته (3.47) وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.76)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (21)، التي تنص على "يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الداخلية"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.55)، وانحرافها المعياري (0.97)، وبدرجة فاعلية كبيرة. تلتها الفقرة (19) التي تنص على "يختار البديل الأمثل الذي يمنع تكرار حدوث المشكلة"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.54)، وبانحراف معياري (0.93)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاءت الفقرة (15) التي نصت على "يتأكد من تلبية البدائل المقترحة

حاجات الأطراف ذات العلاقة بالقرار"، في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.38)، وبانحراف معياري (0.82)، وبدرجة فاعلية متوسطة، سبقتها الفقرة (17) التي تنص على "يقيّم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار سلبياتها" بنفس الترتيب، وبوسط حسابي (3.38)، وانحرافها المعياري (0.87)، وبدرجة فاعلية متوسطة.

4. مجال وضع الحلول

تَمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال وضع الحلولمن وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكُلية، والجدول (14.4) يبين ذلك.

جدول (14.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (وضع الحلول) مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	9	يشرك المعلمين ذوي الخبرة في وضع البدائل المُثلى لحل المشكلة.	3.54	0.92	كبيرة
2	13	يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة في ضوء الإمكانات المدرسية المتاحة.	3.51	0.86	كبيرة
3	11	يزود الأطراف المشاركة بالمعلومات الكافية لوضع البدائل المناسبة لحل المشكلة.	3.46	0.89	كبيرة
4	14	يأخذ بآراء المعلمين للتوصل إلى أفضل البدائل الممكنة لحل المشكلة.	3.42	0.94	كبيرة
4	12	يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة بطريقة موضوعية.	3.42	0.88	كبيرة
6	10	يشرك أطراف المشكلة في وضع الحلول الملائمة لها.	3.41	0.86	كبيرة
الدرجة الكُلية لمجال وضع الحلول			3.47	0.78	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (14.4) أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (وضع الحلول) بلغت قيمته (3.47) وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (0.78)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (9)، التي تنص على "يشرك المعلمين ذوي الخبرة في وضع البدائل المُثلى لحل المشكلة"، في الترتيب الأول، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.54)، وانحرافها المعياري (0.92)، وبدرجة فاعلية كبيرة. تلتها الفقرة (13) التي تنص على "يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة في ضوء الإمكانات المدرسية المتاحة"، في الترتيب الثاني، وبوسط حسابي (3.51)، وبانحراف معياري (0.86)، وبدرجة فاعلية كبيرة. وجاءت الفقرة (10) التي نصت

على "يشرك أطراف المشكلة في وضع الحلول الملائمة لها"، في الترتيب الأخير، وبوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (0.86)، وبدرجة فاعلية كبيرة.

4.4 نتائج السؤال الرابع وينص على**: " هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟".** للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس ومجالاتها حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)، والجدول (15.4) يوضح ذلك.

جدول (15.4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس ومجالاتها حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات/فئات المتغير	الإحصائي	المجالات				الدرجة الكُلية للمحور
			تحديد المشكلة	وضع الحلول	تقييم البدائل	متابعة تنفيذ القرارات	
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	3.54	3.52	3.50	3.57	3.53
		الانحراف المعياري	0.70	0.77	0.73	0.70	0.68
	أنثى	الوسط الحسابي	3.50	3.45	3.46	3.49	3.48
		الانحراف المعياري	0.74	0.79	0.77	0.73	0.71
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الوسط الحسابي	3.48	3.47	3.46	3.52	3.48
		الانحراف المعياري	0.70	0.77	0.76	0.73	0.69
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	3.55	3.47	3.50	3.51	3.51
		الانحراف المعياري	0.76	0.80	0.76	0.72	0.71
عدد سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	الوسط الحسابي	3.51	3.49	3.51	3.55	3.52
		الانحراف المعياري	0.73	0.79	0.77	0.73	0.71
	10 سنوات فأكثر	الوسط الحسابي	3.51	3.45	3.44	3.48	3.47
		الانحراف المعياري	0.72	0.79	0.74	0.71	0.69

يُلاحظ من النتائج في الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس والمجالات التابعة له ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق، فقد تم إجراء تحليل التباين الثُلاثي لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)، والجدول (16.4) يوضح ذلك.

جدول (16.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي لأثر متغيرات الدراسة في تقديرات أفراد عينة

الدراسة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.290	1	0.290	0.592	0.44
المؤهل العلمي	0.219	1	0.219	0.449	0.50
سنوات الخبرة	0.393	1	0.393	0.804	0.37
الخطأ	181.436	371	0.489		
الكلي	182.338	374			

***دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)**

يتضح من النتائج في الجدول (16.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α≤0.05)** بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

وتم إجراء تحليل التباين الثُلاثي المتعدد على مجالات درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس منفردة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)، والجدول (17.4) يوضح ذلك.

جدول (17.4): نتائج تحليل التباين الثُلاثي المتعدد لتقديرات أفراد العينة على مجالات درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس منفردة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace= 0.007 Sig=0.609	تحديد المشكلة	0.089	1	0.089	0.167	0.68
	وضع الحلول	0.479	1	0.479	0.775	0.38
	تقييم البدائل	0.155	1	0.155	0.270	0.60
	متابعة تنفيذ القرارات	0.591	1	0.591	1.133	0.29
المؤهل العلمي Hotelling's Trace=0.012 Sig=0.377	تحديد المشكلة	0.620	1	0.620	1.163	0.28
	وضع الحلول	0.080	1	0.080	0.130	0.72
	تقييم البدائل	0.462	1	0.462	0.803	0.37
	متابعة تنفيذ القرارات	0.015	1	0.015	0.029	0.86
سنوات الخبرة Hotelling's Trace= 0.007 Sig=0.625	تحديد المشكلة	0.099	1	0.099	0.186	0.67
	وضع الحلول	0.325	1	0.325	0.526	0.47
	تقييم البدائل	0.835	1	0.835	1.452	0.23

	متابعة تنفيذ القرارات	0.501	1	0.501	0.962	0.33
الخطأ	تحديد المشكلة	197.760	371	0.533		
	وضع الحلول	229.471	371	0.619		
	تقييم البدائل	213.434	371	0.575		
	متابعة تنفيذ القرارات	193.500	371	0.522		
الكُلي	تحديد المشكلة	198.568				
	وضع الحلول	230.355				
	تقييم البدائل	214.886				
	متابعة تنفيذ القرارات	194.607				

***دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من نتائج الجدول (17.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أي مجال من مجالات درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

5.4 نتائج السؤال الخامس وينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس وبين درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس ومجالاتها، ودرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم ومجالاتها، والجدول (18.4) يوضح ذلك.

جدول (18.4): معاملات ارتباط محور الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس ومجالاته، ومحور عملية اتخاذ القرارات ومجالاته

العلاقة	الإحصائي	الدور التخطيطي	الدور الإشرافي	الدور الإنساني	الدور المجتمعي	الدور التقييمي	الدرجة الكُلية للمحور الأول
تحديد المشكلة	معامل الارتباط	0.77**	0.82**	0.81**	0.81**	.84**	0.86**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
وضع الحلول	معامل الارتباط	0.75**	0.81**	0.80**	0.75**	0.82**	0.84**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

تقييم البدائل	معامل الارتباط	0.74**	0.83**	0.81**	0.80**	0.83**	0.85**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
متابعة تنفيذ القرارات	معامل الارتباط	0.71**	0.79**	0.72**	0.69**	0.77**	0.78**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
الدرجة الكُلية للمحور الثاني	معامل الارتباط	0.80**	0.87**	0.84**	0.82**	0.87**	**0.89****
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	**0.00**

**دالة إحصائيا عند مستوى (α≤0.05)

تشـير النتائج في الجدول (18.4) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصـائيًا عند مسـتوى الدلالة (α≤0.05) بين محور درجة ممارسـة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس ومجالاته، ومحور درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات ومجالاته، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.89)؛ و هذا يُعبر عن ارتباط مرتفع وعلاقة قوية بين المحورين (الأدوار القيادية، واتخاذ القرارات).

6.4 نتائج السـؤال السـادس الذي ينص على: "ما الأنموذج التربوي المقترح لتحسـين درجة ممارسـة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات المدرسية، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة؟". للإجابة عن سؤال الدراسة السادس؛ فقد تم بناء الأنموذج بالاستناد إلى النتـائج التي توصـلت إليها نتائج الدراسة؛ حيث أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسـة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، وأن درجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات جاءت كبيرة ككل، ولكنها متوسـطة على بعض الفقرات، وهذا يشـير إلى ضـرورة بناء الأنموذج التربوي لتحسين درجة ممارسة المديرين أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القـرارات في ضـوء النظريات الحديثة في القيادة: **وفيما يلي توضـيح لعملية بناء الأنموذج التربوي المقترح:**

اسـم الأنموذج: "أنموذج تربوي مقترح لتحسـين درجة ممارسـة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات لديهم في ضـوء النظـريات الحـديثة في القيادة"

مسوغات الأنموذج: نظرًا لمتوسطية النتائـج التي توصـلت إليها نتائج الدراسة، والمتعلقة ببعض فقرات درجة ممارسـة المديرين أدوارهم القيادية، وبعض فقرات درجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات، وفي ضـوء التحديات المتزايدة في مجال التعليم والإدارة التربوية، والتطلع إلى رفع مسـتوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس وتحسـين بيئة التعلم من خلال ممارسـتهم أدوارهم

القيـاديـة، واتخـاذهم القرارات، والحـاجـة إلى تطبيق نظريـات حـديثـة في القيـادة؛ لتحفيز التطوير المســتدام في مدارســهم، جاء هذا الأنموذج لتحســين درجة ممارســة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات لديهم في ضـــوء النظريات الحديثة في القيادة.

مكونات الأنموذج: في ضــوء نتائج الدراسة؛ فقد تم بناء الأنموذج المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات في ضـــوء النظريات الحديثة في القيادة، وتكوّن من العناصــر الآتية: اســم الأنموذج، ومســوغات الأنموذج، والفئة المســتهدفة، ومنطلقات الأنموذج، وأهدافه، وأهميته، ومبرراته، والأســس التي يقوم عليها، ومجالاته، والاعتبارات التي يجب مراعاتها لتطبيق الأنموذج، وآليات وإســتراتيجيات تطبيقه، والمواد والأدوات اللازمـة لتطبيق الأنموذج، ومقترحـات تســهم في إنجـاح الأنموذج التربوي المقترح، والمعوقات المحتملة أمام تطبيق الأنموذج المقترح.

الفئة المستهدفة: مديرو ومديرات المدارس العاملون في مدارس القدس.

منطلقات الأنموذج المقترح: هناك عدة منطلقات تدعونا لتقديم نموذج تربوي لتحســين درجة ممارســة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية وفاعلية اتخاذهم القرارات في ضـــــوء النظريـات الحديـثة، من هذه المنطلقات ما يأتي:

- **الحاجة إلى التحديث والتطوير**: يعيش عالم التعليم تغيرات سريعة ومستمرة، مما يستدعي من المديرين تطوير وتحديث ممارســاتهم القيادية بما يتناســب مع هذه التحولات، وذلك لضــمان تحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فعالية.
- **البحث عن الأداء المتميز**: يشكل تقديم نموذج تربوي لتحسين ممارسات المديرين المدرسين فرصــة لتعزيز الأداء المتميز وتحسين جودة التعليم في المدارس، مما يسـاهم في تحقيق نتائج أفضل للطلاب.
- **تبني المعرفة الحديثة والنظريات القيادية**: يســـهم تقديم نموذج تربوي في تعريف المديرين بالنظريات الحديثة للقيادة التربوية وتطبيقها في ممارساتهم اليومية، مما يعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة وفعالة.
- **تعزيز ثقافة التعلم المستمر**: من خلال تقديم نموذج تربوي، يمكن تعزيز ثقافة التعلم المستمر بين المديرين المدرسين، حيث يعملون على تطوير مهاراتهم ومعارفهم بشكل دائم ومستمر.

- **تعزيز التواصـل والتعاون**: يوفر تقديم نموذج تربوي فرصـة لتعزيز التواصـل والتعاون بين المديرين المدرسين في القدس، مما يسهم في تبادل الخبرات والمعرفة وتعزيز العمل الجماعي لتحسين الأداء القيادي واتخاذ القرارات بشكل مستنير.

وعليه، فإن تقديم نموذج تربوي لتحسـين ممارسـات المديرين المدرسـين في القدس يعتبر ضرورة ملحة تستند إلى حاجة التحديث والتطوير المستمر، والسعي لتعزيز الأداء المتميز وتطبيق النظريات الحديثة للقيادة التربوية.

أهداف الأنموذج المقترح: يهدف الأنموذج التربوي المقترح إلى رفع كفاءة وفاعلية أداء مديري ومديرات المدارس في القدس من خلال تطبيق مفاهيم وأسـاليب قيادية حديثة؛ لتحسـين درجة ممارسـة أدوارهم القيادية، بما في ذلك الدور التخطيطي، والإشـرافي، والقيادي، والإنسـاني، والمجتمعي، ولتحسين فاعلية عملية اتخاذهم القرارات، وبالتالي تحقيق التميز التربوي لديهم.

أهمية الأنموذج المقترح: تكمن أهمية هذا الأنموذج فيما يأتي:

- يتيح هذا الأنموذج لمديري ومديرات المدارس تبني مهارات القيادة الحديثة التي تركز على التفاعل الإيجابي مع الفريق الإداري والتعليمي، وتحفيز الإبداع والابتكار لديهم، مما يسـهم في تحسين الأداء العام للمدرسة.
- هذا الأنموذج يُسـلط الضـوء على أهمية تطوير مهارات اتخاذ القرارات لدى مديري ومديرات المدارس، وهو أمر حيوي في إدارة المدارس، وذلك من خلال توجيه مديري المدارس نحو اتخاذ قرارات اسـتراتيجية مسـتنيرة؛ إذ يمكن أن يؤدي هذا الأنموذج إلى تحسـين فاعلية هذه القرارات المتخذة، وتحقيق نتائج إيجابية في الأداء المدرسي.
- يشـجع هذا الأنموذج على بناء بيئة تعليمية تشـجع التعاون والتواصـل المسـتمر بين مديري المدارس، مما يعزز التبادل المثمر للأفكار والخبرات، ويسـهم في تعزيز التفاعل الإيجابي والابتكار داخل الفريق الإداري وبين المعلمين.
- من خلال تحسـين الأدوار القيادية لمديري ومديرات المدارس، يمكن للأنموذج المقترح أن يسـهم في تحسـين جودة التعليم، حيث إن التركيز على تحفيز القيادة الاسـتباقية، وتبني مفاهيم الإبداع والابتكار يمكن أن يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر فعالية وتحفيزًا للمعلمين والطلبة.
- يوفر هذا الأنموذج إطارًا يتيح لمديري المدارس مواكبة التطورات الحديثة في مجال القيادة التربوية، مما يمكنهم من تكييف أسـاليبهم الإدارية مع التحديات الناشـئة، والتغيرات المجتمعية والتكنولوجية المتلاحقة والمتسارعة.

- يمثل هذا النمو الأنموذج خطوة نحو الأمام لتحسين قيادة مديري المدارس في القدس، حيث يقدم إطارًا شاملًا يدمج مبادئ القيادة الحديثة، لذا يعتبر أداة قوية لتعزيز الأداء المدرسي، وتحقيق التميز في ميدان التربية.

مبررات الأنموذج المقترح: هناك عدة مبررات تدعونا لتقديم نموذج تربوي لتحسين ممارسات مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية وفاعلية اتخاذهم القرارات في ضوء النظريات الحديثة، ومن هذه المبررات الآتي:

- **تحسين جودة التعليم**: ممارسات القيادة الفعّالة تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم في المدارس، حيث إنه بتحسين ممارسات المديرين وفاعلية اتخاذ القرارات، يمكن تعزيز جودة التعليم وتحقيق نتائج أفضل للطلاب.
- **تحفيز المديرين للتطور**: توفير أنموذج تربوي يعكس أحدث النظريات والممارسات القيادية يمكن أن يشجع المديرين على التطور وتحسين أدائهم، بالتالي فإن هذا يسهم في بناء ثقافة من التطوير المستمر في المدارس.
- **تعزيز الفاعلية الإدارية**: القادة المدرسين الفعّالين يجب أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرارات الصائبة والفعّالة، فمن خلال توفير النماذج التربوية، يمكن تعزيز فاعلية اتخاذ القرارات لدى المديرين، وتحسين إدارتهم للمدارس.
- **تعزيز التميز المهني**: بتوفير فرص للمديرين لتحسين مهاراتهم ومعرفتهم، يمكن رفع مستوى التميز المهني والقيادي لهؤلاء المديرين، مما يؤدي إلى تحسين الأداء العام للمدارس.
- **مواكبة التطورات العالمية**: القطاع التعليمي يتغير باستمرار، ويتطلب تبني أحدث النظريات والممارسات، لذلك فإن تقديم نموذج تربوي يساعد في مواكبة هذه التحديات، وضمان أن المديرين ملمون بأحدث المعارف والتقنيات القيادية.

وبشكل عام، يمكن القول أنَّ تقديم أنموذج تربوي لتحسين ممارسات مديري المدارس في القدس يمثل استثمارًا حيويًا لتحسين جودة التعليم وتطوير القيادة التربوية في المنطقة.

الأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح: إن بناء أنموذج تربوي لتحسين ممارسات مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية وفاعلية اتخاذ القرارات يتطلب الاستناد إلى عدة أسس مهمة تسهم في نجاح التطبيق. ومن هذه الأسس:

1. **أساس البحث العلمي**: يجب أن يستند النموذج إلى الأبحاث والدراسات العلمية الحديثة في مجالات القيادة التربوية واتخاذ القرارات، هذا يضمن أن النموذج يستند إلى أفضل الممارسات والأدلة العلمية.

2. **أســـاس الخبرة العملية**: يجب أن يأخذ النموذج بعين الاعتبار تجارب وخبرات المديرين في المدارس في القدس، وذلك من خلال استشارتهم ومشاركتهم في عملية تطوير النموذج.
3. **أســـاس التعاون والشـــراكة**: ينبغي أن يكون النموذج ناتجًا عن تعاون شـــامل بين المدارس والمجتمع المحلي والجهات المعنية، حيث يتم تضمين آرائهم ومساهماتهم في تطويره.
4. **أساس التكامل**: ينبغي أن يكون النموذج متكاملًا وشاملًا، حيث يغطي جميع جوانب ممارسات القيادة واتخاذ القرارات، مع توفير الدعم والتدريب اللازم لتطبيقه بشكل فعّال.
5. **أســـاس التنوع الثقافي**: يجب أن يأخذ النموذج بعين الاعتبار التنوع الثقافي في المدارس في القدس، وضمان أن يكون قابلاً للتطبيق والفعالية في مختلف السياقات الثقافية.
6. **أســاس التحفيز والتشــجيع**: ينبغي أن يشــجع النموذج على تحفيز المديرين وتشــجيعهم على تطوير مهاراتهم القيادية وتحســـين فاعلية اتخاذ القرارات، من خلال توفير المكافآت والتقدير والدعم المستمر.

باســتناد النموذج إلى هذه الأســس، يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على تحســين ممارســات المديرين المدرســين في القدس وفاعلية اتخاذ القرارات، وبالتالي تحســين أداء المدارس، وتحقيق أهداف التعليم بشكل أفضل.

مجالات الأنموذج التربوي المقترح: إنَّ تصميم أنموذج تربوي لتحسين ممارسات مديري المدارس في القدس يمكن أن يتضــمن مجموعة واســعة من المجالات التي تهدف إلى تعزيز أدائهم القيادي وفاعلية اتخاذ القرارات، ومن بين هذه المجالات:

- **تطوير المهارات القيادية**: يتضـــمن هذا المجال توفير التدريب والورش العملية التي تســـاعد المديرين على تطوير مهارات القيادة المختلفة، مثل التوجيه والتحفيز وإدارة الفريق وحل المشكلات.
- **تحليل البيانات واتخاذ القرارات**: يتضـــمن هذا المجال توفير الأدوات والمهارات اللازمة للمديرين لجمع وتحليل البيانات التعليمية واســتخدامها بشــكل فعال في عملية اتخاذ القرارات المستنيرة.
- **إدارة التغيير**: يتضـــمن هذا المجال توفير الدعم والتدريب للمديرين حول كيفية التعامل مع التغيير وإدارته بشــكل فعّال في المدارس، بما في ذلك تطبيق النظريات والممارســات الحديثة في مجال إدارة التغيير.
- **تطوير الثقافة المؤســســية**: يتضـــمن هذا المجال توجيه المديرين في بناء وتعزيز الثقافة المؤسسية التي تعزز التعلم المستمر والابتكار والتحسين المستمر.

- **التواصـل والتعاون**: يتضـمن هذا المجال تعزيز مهارات التواصـل والتفاعل الفعّال مع الطاقم التعليمي وأولياء الأمور والجهات الخارجية، وتشجيع العمل الجماعي والشراكات المجتمعية.
- **تطوير الذات المهنية**: يتضـــمن هذا المجال تقديم الفرص للمديرين لتطوير أنفســـهم وتعزيز معرفتهم ومهاراتهم من خلال الدورات التدريبية والموارد التعليمية الإضافية.
- **تقديم الدعم الإداري**: يتضـــمن هذا المجال توفير الدعم الإداري والموارد اللازمة للمديرين؛ لمساعدتهم في تنظيم وإدارة العمليات اليومية في المدارس بشكل فعال.

وترى الباحثة أنَّ هذه المجالات تتيح للمديرين فرصًـــا متعددة لتحســـين ممارســـاتهم القيادية وفاعلية اتخاذ القرارات، وتعزز من الأداء العام للمدارس وتحقيق أهداف التعليم بشكل أفضل.

الاعتبارات التي يجب مراعاتها لتطبيق الأنموذج: قبل البدء بتطبيق الأنموذج يراعى أخذ الأمور الآتية بعين الاعتبار:

- وضـــع خطط اســـتباقية مفصـــلة ومحددة للتعامل مع الأزمات المتوقعة، بما في ذلك تقديم التوجيهات اللازمة لأعضاء المجتمع المدرسي، وتعيين الأدوار الخاصة بكل منهم.
- إطلاق برنامج منظم لمشـاركة أولياء الأمور في الأنشـطة المدرسـية، مثل اجتماعات أسـرية، وورش عمل تثقيفية، وفعاليات رياضية.
- توفير البنية التحتية المتعلقة بالأجهزة التكنولوجية كالحواسـيب، والمودمات وشـبكة الاتصـال المحلي "الإنترانت".
- اختيار فريق معرفي مختص من ذوي الخبرة في هذا المجال (القيادة التعليمية).
- تدريب فريق فني؛ ليعملوا فيما بعد مدربين للقيادة التعليمية.
- التعريف بالأنموذج التربوي المقترح عن طريق إيجاد دليل يوضح آلية تطبيقه.
- إقناع المعنيين في وزارة التّربية والتّعليم بالأنموذج التربوي؛ لاعتماده وتطبيقه على مســـتوى ضـيق، ثم تعميم الفكرة ليصـبح هناك مركز وطني يُعنى بالتبادل المعرفي بين كافة مؤسـسـات التعليم في القدس.
- إعداد المادة التدريبية المتعلقة بالأنموذج التربوي المقترح لتحســـين درجة ممارســـة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، بما يتوافق مع النظريات الحديثة في القيادة.
- تصميم الورش التدريبية ذات الصلة بالأنموذج المقترح.
- مراعاة ضرورة تطوير محتوى الأنموذج باستمرار؛ ليعكس واقع حال الإدارات المدرسية في مدارس القدس.

آليات وإستراتيجيات تطبيق الأنموذج التربوي المقترح

لتفعيل هذا الأنموذج وتطبيقه على أرض الواقع، فإن المسؤولية تقع على عاتق الجهات المعنية في وزارة التربيــة والتعليم ممثلــة بــإدارة الإشـــراف التربوي، وإدارة تكنولوجيــا المعلومــات والاتصــالات؛ إذ ينبغي العمل على وضـع خطة تنفيذية متكاملة لتدريب مديري ومديرات المدارس والعاملين في الميدان التربوي، وتأهليهم على تطبيق الأنموذج متضـمنة العناصـر الآتية: النتاجات، والزمن اللازم للتنفيذ، والتكلفة المالية، وأسـاليب تقويم الأداء، وكذلك الآليات والاسـتراتيجيات التي ينبغي توفرها لتحقيق الغرض من عملية التدريب والمتمثلة بالآتية:

- برامج تدريب مخصـــصـــة: تقديم دورات تدريبية حول نظريات القيادة الحديثة وتطبيقاتها العملية.
- حقائب تعليمية إلكترونية؛ تتضمن العمليات التي ينبغي التركيز عليها لتحسين ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية، وفاعلية عمليات اتخاذ القرارات التي تضمنها الأنموذج التربوي.
- تحفيز عمليات الاتصال والتواصل: إقامة جلسات حوارية مفتوحة لتبادل الخبرات بين مديري المدارس؛ لتحفيز التعاون والتعلّم المتبادل بينهم.
- تقييم أداء مستمر: تطوير نظام؛ لتقييم أداء مديري المدارس بشكل دوري وبناء على معايير واضحة.
- نشرات تثقيفية، وندوات تربوية حول القيادة ونظرياتها.
- نشر الأنموذج على المنظومة الإلكترونية لوزارة التّربية والتّعليم في فلسطين للتعريف به.

الموارد والمواد والأدوات اللازمة لتطبيق الأنموذج: ومن أهمها:

- برامج تدريب مخصصة: تقديم برامج تدريب وورش عمل تربوية تنمي مهارات القيادة الفعّالة لدى المديرين، وتعزز فهمهم لأحدث النظريات في القيادة، وتطبيقاتها في السياق التربوي.
- دليل المُدرب.
- دليل المُتدرب، والمادة التدريبية.
- منصـات تواصـل: إنشـاء منصـات رقمية لتبادل المعرفة والخبرات بين المديرين، وهذا يتطلب تزويد المدارس بما يلزم من أجهزة حاســوب وملحقاتها مثل جهاز العرض Data Show، بالإضــافة إلى ربط المدارس بشــبكة الإنترانت لتســهيل عملية التواصــل وتبادل الخبرات بين العاملين في مدارس القدس لضمان السرية، وسهولة الوصول إلى الأنموذج.
- نظام تقييم: أدوات تقييم تحدد معايير ومؤشرات لأداء المدرسة ومديرها.

مقترحات تسهم في إنجاح الأنموذج التربوي المقترح

لنجاح الأنموذج هناك مجموعة من المقترحات التي يراعى توافرها، يمكن تلخيصها بالآتي:

- تأمين برامج تدريب مستدامة لمديري المدارس حول نظريات القيادة الحديثة وتطبيقاتها العملية.
- تعزيز بيئة تواصل مستدامة بين مديري المدارس؛ لتبادل الخبرات والمعارف.
- تحفيز إدارات المدارس على تطبيق نظريات القيادة الحديثة عند اتخاذهم القرارات اليومية.
- توفير منصات رقمية للمشاركة في جلسات تعلّم مشترك؛ لتشجيع التفاعل وتبادل الخبرات بين مديري المدارس.
- وضع مؤشرات ومعايير واضحة؛ لتقييم أداء مديري المدارس بما يتناسب مع أهداف النموذج.
- وضع معايير واضحة لتقييم فاعلية القرارات المدرسية، مع تحديد المؤشرات الرئيسية التي تشير إلى النجاح أو الفشل.
- إجراء تحليل شامل للبدائل الممكنة، لضمان فهم كامل للتأثيرات المحتملة لكل بديل قبل اتخاذ القرار.
- تعزيز التواصل والتعاون بين الإدارة المدرسية وأفراد المجتمع المدرسي، وبين المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم؛ لتحسين تفاعل المدرسة مع مجتمعها.
- إنشاء فريق عمل يضم ممثلين عن المدرسة ومؤسسات المجتمع لتحديد الأهداف المشتركة ووضع خطط تنفيذ.
- تقديم الدعم النفسي والمهني لمديري المدارس؛ لتمكينهم من التعامل مع التحديات القيادية.
- تعزيز التفاعل الإيجابي بين أعضاء فريق الإدارة والمعلمين؛ لضمان تحقيق أهداف الأنموذج.
- تعزيز ثقافة التعلم المستمر بين مديري المدارس؛ لضمان التطوير المستمر والمستدام في مدارسهم.
- ضمان أن القرارات القيادية التي يتخذها مديرو ومديرات المدارس تتناسب مع أهداف تحسين جودة التعليم في المدارس التي يترأسونها.
- ضمان أن الأنموذج المقترح يُحسن القيادة بما يتناسب مع تنوع المدارس، واحتياجات المجتمع المحيط بكل مدرسة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ نجاح أي أنموذج تربوي يتطلب التزامًا شاملًا وتفاعلًا إيجابيًا فعالًا من جميع الأطراف المعنية بتحقيق هذه المتطلبات، حتى يكون للنموذج تأثيرًا إيجابيًا على إداء قادة المدارس، وتحسين فاعلية اتخاذهم القرارات في إطار النظريات الحديثة في مجال القيادة.

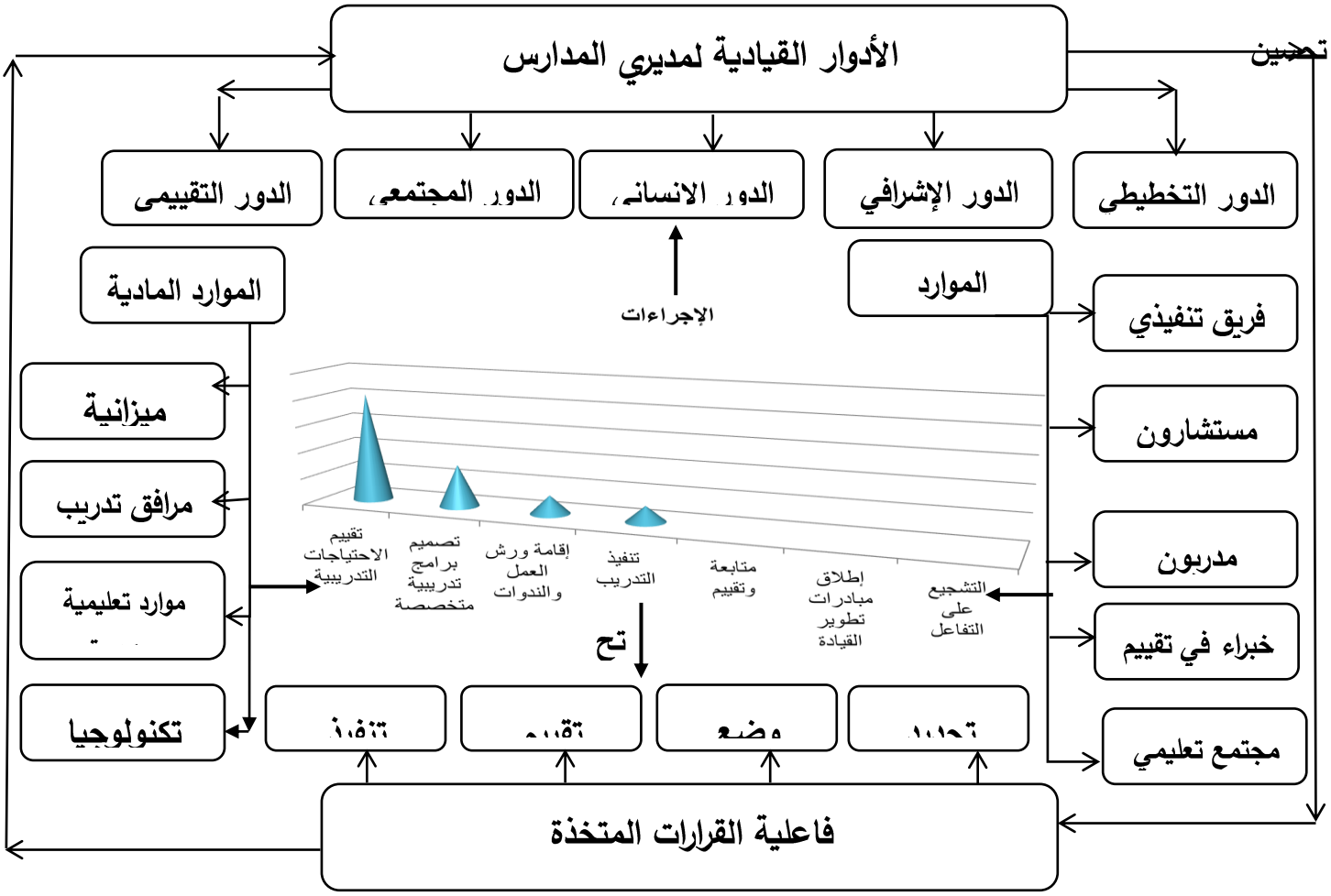
المعوقات المحتملة أمام تطبيق الأنموذج المقترح

هناك عدة معوقات محتملة يمكن أن تواجه تطبيق أنموذج تربوي لتحسين ممارسات مديري المدارس في القدس وفاعلية اتخاذ القرارات في ضوء النظريات الحديثة، ومن هذه المعوقات:

1. **المقاومة للتغيير**: قد يواجه المديرون وأعضاء الهيئة التدريسية مقاومة لتغيير الممارسات القيادية التقليدية التي يعتادون عليها، حيث يمكن أن تنشأ هذه المقاومة بسبب الرغبة في المحافظة على الوضع الحالي أو خوفهم من المجهول.
2. **نقص الموارد**: يمكن أن يكون هناك نقص في الموارد المالية والبشرية التي تؤثر على قدرة المدارس على تطبيق أنماط جديدة من القيادة واتخاذ القرارات. على سبيل المثال، قد تكون التدريبات والورش العملية مكلفة وتتطلب وقتًا وجهدًا إضافيًا.
3. **الثقافة المؤسسية**: قد تكون الثقافة المؤسسية للمدرسة عاملاً معوقًا، حيث قد تكون هناك عادات وتقاليد ثابتة تعيق اعتماد نماذج جديدة للقيادة واتخاذ القرارات.
4. **نقص الدعم والتوجيه**: قد يفتقر المديرون إلى الدعم والتوجيه اللازمين لتطبيق الممارسات القيادية الجديدة، وربما يكون هذا نتيجة لنقص التدريب أو الإرشاد المهني.
5. **التحديات السياسية والاجتماعية**: قد تواجه المدارس في القدس تحديات سياسية واجتماعية تؤثر على القدرة على تطبيق أنماط جديدة من القيادة واتخاذ القرارات، مثل القيود القانونية أو الضغوط الاجتماعية.
6. **الفجوة الثقافية:** قد تواجه المدارس تحديات في تبني النظريات والممارسات الحديثة في القيادة بسبب الفجوة الثقافية بين النظريات الجديدة والقيم والمعتقدات الثقافية السائدة في المجتمع.

تعتبر هذه المعوقات تحديات مهمة يجب التعامل معها بعناية عند تطبيق أنموذج تربوي لتحسين ممارسات المديرين المدرسين في القدس وفاعلية اتخاذ القرارات، وهذا يتطلب توجيه جهود متكاملة للتغلب على هذه التحديات وضمان نجاح تطبيق الأنموذج التربوي.

ويبين الشكل رقم (1.4) الأنموذج التربوي المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عملية اتخاذهم القرارات في ضوء النظريات الحديثة:



الشكل (1.4): أنموذج مقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة

7.4 النتائـــج المتـــعلقة بالسؤال السابع الذي نصَّ على: **"ما درجة ملاءمة الأنموذج التربوي المقترح لتحسـين درجة ممارسـة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضـوء النـظريات الحـديثة في القيادة من وجهـة نظـر الخـبراء التربوييـن؟"**. للإجابـة عن السـؤال السـادس من أسـئلة الدراسـة تم عرض الأنموذج التربوي المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصـين، والبالغ عددهم (8) (أنظر الملحق و)؛ لمعرفة مدى ملاءمته لتحسين درجة ممارسـة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، وفق النظريات الحديثة في القيادة، حيث أبدى الخبراء والمختصـين بعض الملاحظات والتي اقتصـرت على إجراء تعديل في الصـياغة اللغوية لبعض العبارات منها، إذ تم الأخذ بجميع الملاحظات التي أبداها الخبراء والمختصين، والتي اقتصرت على تعديل بعض الأخطاء اللغوية والنحوية، وبهذا أصبح الأنموذج التربوي بصورته الحالية يصلح للتطبيق لتحسين درجة ممارسـة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضـوء النظريات الحديثة في القيادة، وبهذا تم اعتماده كنموذج نظري لتحسـين ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية، وتحسين فعالية عملية اتخاذهم القرارات اليومية.

الفصل الخامس

مناقشـة النتائـج والتوصيـات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوء ترتيب الأسئلة، بالإضافة لتقديم بعض التوصيات المرتبطة بالنتائج، وذلك على النحو الآتي:

1.5 مناقــشة نتائــج الســؤال الأول الذي نصَّ على: **"ما درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية من وجهة نظر المعلمين؟".**

أظهرت نتيجة هذا السؤال أنَّ تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على مجالات المحور ككل جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: مجال (الدور المجتمعي) في الترتيب الأول، وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاه مجال (الدور التخطيطي) في الترتيب الثاني، وبدرجة ممارسة كبيرة، ثم مجال (الدور الإنساني) في الترتيب الثالث، وجاء مجال (الدور الإشرافي) في الترتيب الرابع، وأخيرًا جاء مجال (الدور التقييمي) في الترتيب الخامس، وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الدور الكبير لوزارة التربية والتعليم، والذي يظهر من خلال توجيه وزارة التربية والتعليم الفعّال، ودعمها المستمر للمديرين من خلال توفير التدريب والدورات التطويرية، مما يمكّنهم من امتلاك المهارات والكفايات القيادية، وبالتالي تبني أفضل الممارسات الإدارية لأداء مهماتهم وواجباتهم القيادية على أكمل وجه، وقد يفسر ذلك في ضوء رغبة مديري ومديرات المدارس بتطوير أنفسهم وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم من خلال الالتحاق بالبرامج والاستكمالات التدريبية والمؤتمرات والندوات سواء الداخلية منها أم الخارجية، ودراستهم بعض المساقات التربوية في مجال القيادة التربوية، مما انعكس على سلوكاتهم وممارستهم داخل المدرسة متمثلين صفات المدير القائد الأمر الذي انعكس على تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديريهم أدوارهم القيادية فجاءت بدرجة كبيرة. ويرجع ذلك إلى قدرة مديري ومديرات المدارس في القدس على تحفيز الكوادر التعليمية، وتوجيهها التوجيه الأمثل نحو تحقيق أهداف التعليم، وسعيهم نحو توفير بيئة تعليمية صحية آمنة محفزة على الإبداع والتعلّم المستمر، لإدراكهم أهمية التحفيز ودوره في رفع مستوى أداء المعلمين، وهو ما يعزز نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الزعبي، 2018؛ قواقزة، 2023) اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية كانت كبيرة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الحبابي، 2014؛ خلايله، 2022؛ عاصلة، 2022؛ المطوطح، 2019؛ شالكياس وآخرون (Chalikias et al., 2020))، اللآتي أظهرت المتوسطية في درجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية. ومع نتيجة دراسة كل من: (حسن والسعود، 2017؛ حسين وعطا وخان وبخش وسيبتين (Hussain, Atta, Khan, Bakhsh & Sibtain, 2021)، اللتين أظهرتا درجة منخفضة في ممارسة أدوارهم القيادية.

وفيما يأتي مناقشة نتيجة كل مجال وبعض فقراته على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

1. مجال الدور المجتمعي

بينت النتائج أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور المجتمعي)، جاء بدرجة ممارسة كبيرة. ويمكن عزو ذلك إلى أنَّ المديرين يدركون أهمية المجتمع ودوره في تسيير عملية التعليم والتعلّم، لذلك يرى المعلمون والمعلمات في مدارس القدس أنَّ مديريهم يمارسون دورهم القيادي المجتمعي بشكل كبير لإدراكهم أهمية الدور التكاملي بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، فالمدير يسعى إلى بناء جسور قوية مع المجتمع من خلال تعزيز التواصل والشراكة، وتحفيز المشاركة الفعّالة لأولياء الأمور والجهات المحلية في الأنشطة المدرسية المختلفة، علاوة على ذلك يُظهر المدير القيادة المجتمعية من خلال تحديد احتياجات المجتمع، وتوجيه الجهود لتحسين الخدمات التعليمية، وتلبية تطلعات الفرد والمجتمع المحلي. وقد يكون من الأسباب التي تجعل مدير المدرسة يمارس دوره القيادي المجتمعي بشكل كبير في مدارس القدس، هو وجوده كشخصية مركزية في البيئة التعليمية المحلية، فهو يحظى بفرصة توسيع نطاق تأثيره خارج حدود المدرسة، حيث يتفاعل مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، ويشجع على بناء شراكات تعليمية وثقافية واجتماعية معهم، مما يسهم في تحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي، ورفع مستوى الدعم المجتمعي للمؤسسة التعليمية، ويعزز التفاعل الإيجابي والتأثير الإيجابي على البيئة التعليمية والاجتماعية المحيطة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (33)، والتي تنص على "يقدم للمجتمع المحلي صورة إيجابية عن المدرسة"، في الترتيب الأول، وبدرجة ممارسة كبيرة. وذلك يرجع وفق ما يراه المعلمون والمعلمات في مدارس القدس إلى حرص المديرين والمديرات على بناء علاقات إيجابية مع أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة، وتعزيز الثقة والتواصل معهم؛ لإيمانهم بأهمية الدور الكبير الذي يؤديه المجتمع اتجاه المدرسة، لذلك يُظهر المديرون قيادة فعّالة في تعزيز قيم المدرسة ومبادئها التوجيهية، وتشجيع التفاعل الإيجابي مع الأهالي والمجتمع المحيط،

مما يسهم في بناء صورة إيجابية قوية عن البيئة التعليمية، حيث إن هذا التفاعل يسهم في تعزيز التواصل بين المدرسة والمجتمع، مما يعزز الدعم والاندماج المجتمعي مع المدرسة. تلاها الفقرة (35) التي تنص على "يُطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم بشكل دوري"، في الترتيب الثاني، وبدرجة ممارسة كبيرة. ويرجع ذلك إلى الجهود الحثيثة التي يبذلها مديرو ومديرات المدارس في تعزيز الشفافية والتواصل الفعّال مع أولياء أمور الطلبة، من خلال تنظيم اجتماعات دورية، وإرسال التقارير التقييمية الشهرية المنتظمة حول أداء الطلبة، مما يسهم في فهم أفضل لدى أولياء الأمور حول تقدم أبنائهم الأكاديمي والسلوكي، الأمر الذي يعزز الثقة والتفاعل الإيجابي مع أولياء الأمور، ويؤثر إيجابًا على دعمهم للعملية التعليمية، ومشاركتهم الفعّالة في تطوير أداء أبنائهم الدراسي. وجاءت الفقرة (37) التي نصت على "ينظم برامج تعليمية متخصصة لمحو الأمية لتمكين الأفراد من تحقيق إمكانياتهم الكاملة"، في الترتيب الأخير، وبدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن عزو ذلك إلى التحديات المتعلقة بالموارد المتاحة والتي قد تكون محدودة، مما يؤثر على إمكانية تنفيذ برامج فعّالة بشكل كامل. بالإضافة إلى ذلك، قد يتأثر تقدير المعلمين والمعلمات على هذا الفقرة بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق مديري المدارس والمعلمين، والتي تشكل عائقًا أمام تنفيذهم مثل هذه البرامج، وهو ما يؤثر في نجاحها وتأثيرها المجتمعي، حيث إنَّ تنفيذ برامج محو الأمية عادة ما يتم في العطل الصيفية أو خارج أوقات الدوام الرسمي، لذلك يتطلب تنفيذها التفرغ التام من قبل الإدارة والمعلمين، وتوفير المزيد من الدعم المادي والموارد لتعزيز فعاليتها، وتحقيق تأثير أكبر على تحسين مستوى التعليم في المجتمع.

2. مجال الدور التخطيطي

بينت نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور التخطيطي)، جاء بدرجة ممارسة كبيرة. هذه النتيجة يمكن إرجاعها وفق ما يراه المعلمون والمعلمات إلى إدراك مديريهم أهمية التخطيط الاستراتيجي ودوره في تنظيم سير العمل المدرسي، لذلك فإنَّ مدير المدرسة في القدس يحرص على ممارسة دوره القيادي التخطيطي بشكل كبير، وذلك بفضل تفانيه في وضع استراتيجيات وخطط تطوير تناسب احتياجات المدرسة التي يترأسها، وتساعد في تنظيم الأنشطة التعليمية والإدارية، مما يُيسر تحقيق أهداف التعليم والتعلّم، ويسهم في رفع مستوى الأداء المدرسي وصولًا إلى التنافسية مع المدارس الأخرى المحيطة. علاوة على ذلك، فإن المدير يشجع المعلمين على المشاركة الفعّالة في عمليات التخطيط، مما يعزز الروح التعاونية ويحفز التحسين المستمر لتحقيق تطور مستدام للمدرسة. وقد يعود السبب في ذلك إلى الاهتمام الذي يوليه مدير

المدرسة بالتخطيط الشامل والاستراتيجي للمدرسة، وقدرته على وضع رؤية واضحة وأهداف محددة تتوافق مع احتياجات المدرسة والمجتمع المحلي، حيث إنَّ المدير يمتلك القدرة على تحفيز الفريق التعليمي، وتوجيهه نحو تحقيق هذه الأهداف، ويعمل على تنظيم الجهود والموارد بشكل فعّال؛ لضمان تحقيق التطلعات التعليمية، وتطوير العملية التعليمية بشكل شامل ومتجدد، وذلك من خلال تحفيز المعلمين، وتوجيههم نحو رؤية مشتركة، وتحقيق نتائج ملموسة تخدم رسالة المدرسة وأهدافها، من هنا جاءت تقديرات المعلمين على هذا المجال بدرجة كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (7)، والتي تنص على "يضع خطة إستراتيجية واضحة توجه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة"، في الترتيب الأول، وبدرجة ممارسة كبيرة. وفق ما يراه معلمو ومعلمات المدارس في القدس، فإن المديرين يدركون أهمية وضع خطة إستراتيجية، وذلك لأنها تساعدهم في تحديد أولويات التطوير، ووضع خطوات عملية محددة لتحقيق تلك الأهداف، حيث إنَّ هذه الخطة الاستراتيجية تُمكن المديرين من توجيه الفريق التعليمي وتحفيزهم نحو توحيد الجهود في سبيل تحقيق النجاح والتطور المستمر في المدرسة، وهو ما يؤثر بشكلٍ إيجابي على تطوير العملية التعليمية، وتحقيق الرؤية المدرسية بطرق مبتكرة وفعّالة. تلاها الفقرة (1) التي تنص على "يحدد أهداف المدرسة في ضوء دراسته أهداف المراحل التعليمية المختلفة"، في الترتيب الثاني، وبدرجة ممارسة كبيرة. وهذا يمكن إرجاعه وفق ما يراه المعلمون والمعلمات في مدارس القدس إلى قدرة المديرين على فهم الاحتياجات التعليمية المتغيرة للمراحل الدراسية المختلفة، وتحديد أهداف تتناسب مع تلك الاحتياجات ومتطلباته، إذ يتميز مديرو المدارس في القدس بالقدرة على تحليل احتياجات المراحل التعليمية المختلفة، وصقل الأهداف لتلبية تلك الاحتياجات بشكل ملائم، وبالتالي فإنهم يُظهرون استراتيجيات قيادية في توجيه الجهود نحو تحقيق هذه الأهداف، مما يعزز التوجيه الفعّال للمدرسة، وتحقيق النجاحات التعليمية على المستوى المرتقب لكل مرحلة. وجاءت الفقرة (3) التي نصت على "يشرك المعلمين في صياغة رؤية المدرسة"، في الترتيب الأخير، وبدرجة ممارسة متوسطة. إنَّ المتوسطية في مقدار مشاركة المديرين للمعلمين في صياغة رؤية المدرسة، يمكن إرجاعها إلى طبيعة النمط القيادي التقليدي الذي يتبعه بعض مدير المدرسة، إذ يتبنى بعض المديرين نمط قياديًا تقليديًا مركزيًا حيث يفضلون اتخاذ القرارات بشكل فردي، دون الحاجة إلى مشاركة واسعة من الفريق التعليمي، ويمكن أن يكون لدى المديرين قيودًا زمنية وموارد محدودة، مما يجعلهم يعتمدون على عمليات اتخاذ القرارات السريعة دون إشراك شامل للمعلمين. إلى جانب ذلك فأنَّ بعض المديرين لا يثقون في قدرات المعلمين، ولا يدركون أهمية مشاركة المعلمين في صياغة رؤية المدرسة، مما يجعلهم يقللون من أهمية تضمين الآراء

والتجارب المتنوعة في عملية اتخاذ القرارات، وقد يرتبط ذلك بنظرة تقليدية لدور المعلم في المدرسة، وفي بعض الحالات، يمكن أن يكون المديرون غير جاهزين لتبني نهج جديد يتضمن مشاركة المعلمين في صياغة رؤية المدرسة، وصنع القرارات الاستراتيجية المرتبطة بالمدرسة.

3. مجال الدور الإنساني

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور الإنساني)، جاء بدرجة ممارسة كبيرة. والسبب في ذلك وفق ما يراه أفراد العينة من المعلمين والمعلمات قد يكون نتيجة اهتمام مديرو ومديرات المدارس البالغ بالمعلمين والطلبة على الصعيدين الشخصي والعاطفي، إذ يتفهمون احتياجات الفريق التعليمي والطلبة ويقدمون الدعم العاطفي والمعنوي، مما يعزز الروح المعنوية والتعاطف داخل المدرسة، ويقومون ببناء جسور تواصل فعّالة مع أفراد المجتمع المدرسي، ويُظهرون اهتمامًا بصحة وسلامة الجميع داخل البيئة التعليمية، وفهمًا عميقًا للتحديات والاحتياجات الفردية، مما يعزز الروح الجماعية، ويبني بيئة عمل إيجابية؛ تؤثر إيجابًا على العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وتُسهم في بناء جو من التعاون والثقة في سبيل تحسين الأداء المدرسي وصولًا إلى التنافسية. وهذه النتيجة تأتي بسبب طبيعة العلاقة القائمة بين المديرين والمعلمين، والتي تقوم على المودة والمحبة والاحترام المتبادل، فمدير المدرسة يحرص على توفير الفرص للمعلمين الجدد للتألق والإبداع، وتعزيز الاحترام المتبادل في المجتمع المدرسي، ويتقبل التنوع الثقافي والديني داخل المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يشجع المعلمين على تبادل المعلومات والخبرات مع زملائهم المعلمين في المدارس الأخرى، ويحفز العمل بروح الجماعة، ويعالج قضايا المعلمين بشكل موضوعي. هذه الممارسات جُلها تُسهم في إقامة بيئة مدرسية ملهمة تسودها الثقة المتبادلة، حيث يؤخذ المدير بعين الاعتبار آراء المعلمين؛ لتحقيق أهداف المدرسة بشكل فعّال الأمر الذي انعكس على استجاباتهم فجاءت تقديراتهم على هذا المجال بدرجة ممارسة كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (28)، والتي تنص على "يتعامل مع المعلمين باحترام"، في الترتيب الأول، وبدرجة ممارسة كبيرة. وهذا يعود إلى الاهتمام الكبير الذي يظهره مديرو ومديرات المدارس في القدس في التعامل مع المعلمين باحترام، حيث يعزز هذا الاحترام الذي يتمتع به المديرون روح التعاون بين أفراد الفريق التعليمي، ويسهم في بناء بيئة عمل إيجابية تعكس الثقة المتبادلة بين المديرين والمعلمين، مما يعزز الأداء الفعّال وتحقيق أهداف التعليم بشكل متميز. تلاها الفقرة (29) التي تنص على "يتيح الفرصة للمعلمين حديثي التعيين إظهار قدراتهم"، في الترتيب الثاني، وبدرجة ممارسة كبيرة. يعكس هذا الارتفاع في تقديرات المعلمين والمعلمات

في القدس لدور المديرين والمديرات في تمكين المعلمين والمعلمات الجُدد من العمل على إظهار قدراتهم الكامنة في البيئة التعليمية؛ حرصهم على توطيد العلاقات مع المعلمين، حيث إنَّ ممارسة هذا الدور القيادي يسهم في تحفيز الطاقات الإبداعية، ويشجع على المشاركة الفعّالة في تطوير العملية التعليمية، فالمديرين عندما يوفّرون الدعم للمعلمين الجُدد لتقديم أفضل ما لديهم، يسهمون في تعزيز الثقة، والاندماج السلس لديهم داخل الفريق التعليمي، إذ يتيح هذا الدعم الإيجابي للمعلمين الجُدد فرصة لتطوير وإبراز مهاراتهم وإبداعاتهم، مما يساعدهم على التأقلم بسرعة، وبناء علاقات مثمرة مع الطلبة والزملاء في المدرسة. وجاءت الفقرتان (26) و(22)، اللتين نصتا على "يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية"، "يُلبي احتياجات المعلمين ورغباتهم" في الترتيب الأخير، وبدرجة ممارسة متوسطة. عادةً ما قد يكون تقديم المساعدة في حل المشكلات الشخصية للمعلمين أمرًا حساسًا، وقد تؤثر قضايا الخصوصية على مستوى الدعم المقدم لهم، إلى جانب ذلك قد يكون من الأسباب التي تشكل عائقًا أمام المديرين في توفير الدعم والمساعدة للمعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية كثرة الأعباء والمهمات الإدارية الملقاة على عاتقهم، لذلك، ربما يكون هناك اهتمام أكبر من قبل المديرين بالجوانب الإدارية والتنظيمية للعمل، مما قد يؤثر في قدرتهم على تقديم الدعم الشخصي لكل معلم بشكل فردي. بالرغم من ذلك، فإن هذه المتوسطية في الدرجة تُظهر مدى الاهتمام من قِبَل المديرين بالجانب الإنساني والشخصي للمعلمين، وحرصهم على تلبية احتياجات ورغباتهم، وتجدر الإشارة إلى أنَّ الاهتمام بالجوانب الشخصية للمعلمين غير مرتبط بالتدريس بشكل مباشر، مما يجعل التركيز على تلبية احتياجات ورغبات المعلمين تتركز على الأولويات الإدارية المحددة والإجراءات العامة في الإدارة المدرسية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ قدرة المديرين على تلبية هذه الاحتياجات تتأثر بالضغوط الإدارية والموارد المحدودة، كذلك يمكن أن يؤدي تحقيق التوازن بين تلبية احتياجات المعلمين وتحقيق أهداف المدرسة إلى تحديات تتطلب استراتيجيات إدارية فعّالة من قبل المديرين، إذ قد يظهر هذا التوازن كتحدي متوسط، مما يؤثر على تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة الدور الذي يؤديه المديرون في تلبية احتياجاتهم، وتحقيق توازن يعزز جودة التعليم في المدرسة.

4. مجال الدور الإشرافي

بينت نتائج الدراسة أنَّ الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور الإشرافي)، جاء بدرجة ممارسة كبيرة. هذه النتيجة تُظهر الالتزام القوي والحضور الفعّال للمديرين في متابعة ومراقبة سير العملية التعليمية التعلّمية، ويمكن عزو ارتفاع تقديرات المعلمين والمعلمات في مدارس القدس

لدور مديريهم القيادي الإشـــرافي إلى الإجراءات الفعّالة التي يتخذونها، ويمارســـونها على أرض الواقع، إذ يُلاحظ المعلمون أنَّ المديرين يضطلعون بتطوير مهاراتـــهم التدريســـية من خلال توفير البرامج والاستكمالات التدريبية، وتقديم الدعم اللازم لهم للالتحاق ببرامج الدراسات العليا، علاوة على ذلك يظهر دور المديرين في توجيه المعلمين نحو تطبيق أفضـــل الممارســـات التعليمية، مما يعزز ويُحسن الأداء التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، فإن المديرين يسهمون في دعم وتحفيز المعلمين حديثي التعيين؛ لتعزيز فعاليتهم في البيئة التعليمية، وتحســين مســتوى أدائهم التدريســي، ويتســم التقدير الإيجابي للدور القيادي الإشرافي للمديرين بعدة جوانب، منها: يُظهر المديرون التزامًا فعّالًا في تطوير مهارات المعلمين، وتحفيزهم لتحقيق أقصـــى إمكانياتهم، كذلك يُلاحظ المعلمون توجيه المديرين لهم نحو تبني أفضل الممارسات التعليمية، لتحسين مستوى أدائهم التدريسي، بجانب ذلك فـإنَّ الـدور القيـادي الإشـــرافي للمـديرين يعكس تفـانيهم في تطوير جودة التعليم، ودعم الكوادر التعليمية عن طريق إيجاد بيئة تعليمية فاعلة ومحفزة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (11)، والتي تنص على "يتخذ الإجراءات المناسبة لتطوير مهارات المعلمين التدريسية"، في الترتيب الأول، وبدرجة ممارســـة كبيرة. فربما يعود ذلك إلى التفاعل الإيجابي الفعّال الذي يُظهره المديرون مع احتياجات المعلمين التدريبية، فيحرصون على تقديم الدعم اللازم لهم، وتوجيههم نحو تبني أفضل الممارسات التعليمية؛ لتحسـين مسـتوى أدائهم التدريسـي، والذي يلمسـه المعلمون على أرض الواقع من خلال التشجيع المستمر الذي يتلقونه من قبل مديريهم للالتحاق بالبرامج والاستكمالات التدريبية، وبرامج الدراسـات العليا، والتي من شـأنها أن تسـهم في تطوير مهارات التدريس لديهم، الأمر الذي انعكس على اسـتجاباتهم فجاءت تقديراتهم على هذه الفقرة بدرجة ممارسـة كبيرة. تلاها الفقرة (12) التي تنص على "يوجه المعلمين نحو تطبيق أفضـل الممارسـات التعليمية"، في الترتيب الثاني، وبدرجة ممارسـة كبيرة. يؤكد المعلمون والمعلمات في مدارس القدس من خلال هذه النتيجة على أن توجيه المديرين للمعلمين نحو تطبيق أفضـل الممارسـات التعليمية يعكس الدور القيادي الإشـرافي الكبير للمديرين، إذ يرى المعلمون أنَّ هذا التوجيه يســـهم في تحفيزهم نحو تبني تقنيات تدريس فعّالة ومحفزة، مما يعزز جودة العملية التعليمية في المدرســـة، علاوة على ذلك يعتبر المعلمون هذا الإرشـاد الفعّال جزءًا أساسيًا من دعم المديرين للتطوير المستمر لمهارتهم التدريسية، مما ينعكس إيجابًا على المســـتوى الأكاديمي للطلبة. وجاءت الفقرتان (18) و(13) بنفس الترتيب، واللتين نصـتا على "يعقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشـكلاتهم"، "يتابع نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدًا لاعتمادها" في الترتيب الأخير، وبدرجة ممارسـة متوسـطة. على الرغم من المتوسـطية في تقديرات المديرين في عقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشـكلاتهم لكنها تعتبر مقبولة في

ظل كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة، والظروف والأحداث السياسية التي تعيشها المدارس في مدينة القدس حسب ما يراه المعلمون والمعلمات، إذ يعتبرون هذا النهج أساسيًا في بناء جسور التواصل بين الإدارة والطلبة، مما يسهم في فهم أفضل لاحتياجات الطلبة ومساعدتهم في التغلب على التحديات التي قد تواجههم، ويرون في هذه اللقاءات فرصة لتحفيز التفاعل الإيجابي، وتعزيز العلاقة الفعّالة بين المدير والطلبة، ما يسهم في تحسين بيئة التعلم والتفاعل الإيجابي في المدرسة. وفيما يتعلق بدور المدير القيادي الإشرافي في متابعة نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدًا لاعتمادها، يرى أفراد عينة الدّراسة من المعلمين والمعلمات أنَّ هذا النهج يعزز الفاعلية والشفافية في العملية التعليمية، حيث يتيح للمدير متابعة التقدم الأكاديمي للطلبة، وتحديد المجالات التي قد تحتاج إلى تطوير، كذلك يسهم في توجيه الجهود نحو تحسين الأداء الأكاديمي، وتحفيز الطلبة لتحقيق أقصى إمكاناتهم.

5. مجال الدور التقييمي

بينت النتائج أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية على فقرات مجال (الدور التقييمي)، جاء بدرجة ممارسة متوسطة. وهذا يمكن إرجاعه إلى ضعف في مهارات التقييم لدى مديري ومديرات المدارس، حيث يرى المعلمون والمعلمات أنَّ مديريهم يواجهون تحديات في فهم وتطبيق أساليب التقييم الفعّالة، وهذا الضعف قد يعود إلى نقص الدورات التدريبية التي تُقدمها الوزارة لتطوير مهاراتهم في مجال التقييم تحديدًا، هذا النقص في الدورات التدريبية يمكن أن يؤثر سلبًا على قدرة المديرين على إجراء تقييم فعّال لأداء المعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يحتاج إلى مزيد من التركيز والاهتمام لتعزيز مهارات التقييم وتقديم الدعم التدريبي الملائم في هذا الجانب، لذلك يتعين على الوزارة النظر في تعزيز البرامج التدريبية، وتقديم الدعم الفني للمديرين؛ لتعزيز قدراتهم في فهم وتنفيذ أساليب التقييم المتقدمة والفعّالة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (50)، والتي تنص على "يتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها"، في الترتيب الأول، وبدرجة ممارسة كبيرة. هذه النتيجة تشير إلى أن الدور القيادي التقييمي للمديرين يعتبر كبيرًا، وذلك بسبب استعدادهم لتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذونها، لذلك يُظهر المديرين في المدارس بمستوى عالٍ من القيادة، والتفاني في اتخاذ القرارات التي تؤثر بشكل مباشر على البيئة التعليمية، الأمر الذي يلمسه المعلمون مما يجعلهم يُقدّرون هذا الالتزام لدى مديري المدارس اتجاه قراراتهم، والقدرة على تحملهم المسؤولية اتجاهها؛ لأن ذلك يسهم في بناء بيئة مدرسية فعّالة ومستدامة. تلاها الفقرة (40) التي تنص على "يقيّم أداء المعلمين بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم"، في الترتيب الثاني، وبدرجة

ممارســـة كبيرة. إنَّ تقديرات معلمي ومعلمات المدارس في القدس لدور مديريهم تشـــير إلى أنهم يُثمنون دورهم القيادي التقييمي بشدة، خاصة فيما يتعلق بقيامهم بتقييم أداء المعلمين بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة والضـعف لديهم؛ لأنَّ هذا النهج يعزز من فهم مستمر لمهارات المعلمين، ويمكّن من تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير ودعم مما يســهم في تعزيز جودة التعليم، ودعم تطوير مهنة التعليم في المدرسة. وجاءت الفقرة (44) التي نصت على "يستخدم الوسائط الرقمية في تقييم أداء المعلمين"، في الترتيب الأخير، وبدرجة ممارســة متوسـطة. حسـب ما يراه معلمو ومعلمات المدارس في القدس، فإنهم يعتبرون استخدام الوسـائط الرقمية في تقييم أدائهم خطوة مهمة، ولكنها تحتاج إلى تحسين وتطوير، حيث يرى المعلمون أنَّ استخدام هذه الوسائط الرقمية في التقييم يمكن أن يكون فعالًا في توفير معلومات دقيقة وســريعة حول أداء المعلمين. ومع ذلك، يحتاج هذا النوع من التقييم إلى مزيد من التطوير والتحسـين ليصـبح أكثر شـمولاً وفعالية، حيث يتطلب تقييم الأداء الرقمي توفير الدعم الفني والتدريب المناسـب للمديرين وللمعلمين؛ لضـمان اسـتخدامه بشـكل فعّال ودقيق.

2.5 نتائــج الســؤال الــثاني الذي ينص على**: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوســط اســتجابات عينة الدراســة حول درجة ممارســة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية تعزى لمتغــيرات (الــجنس، والمــؤهل العلــمي، وعــدد سنــوات الخدمـة)؟"**.

أشــارت نتيجة الســؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى دلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أي مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

وفيما يأتي مناقشة نتيجة كل متغير على حدة، حيث جاءت على النحو الآتي:

أ. متغير الجنس

بينت النتائج عدم وجـــود فـــروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أي مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية تعزى لمتغير الجنس. ويمكن عزو ذلك إلى أن أفراد العينة، بتنوع جنســـهم، يمتلكون فهمًا لأهمية دور المدير المدرســـي القيادي في تقديم الدعم اللازم لتطوير المدرســـة في القدس، حيث يعاني النظام التعليمي في هذه المدارس من التهميش

نتيجة الأحداث والسياسات المحيطة به. وعلى الرغم من ذلك، يرى المعلمون والمعلمات في تلك المدارس أنَّ المديرين لديهم أدوارًا قيادية حيوية في مجالات متنوعة، مثل الدور التخطيطي، والدور الإشرافي، والدور الإنساني، والدور التقييمي، بالإضافة إلى الدور المجتمعي الذي يسعى مديرو ومديرات المدارس من خلاله تعزيز الروابط والتواصل الفعّال مع المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (حسن والسعود، 2017؛ خلايله، 2022؛ عاصلة، 2022؛ قواقزة، 2023، المطوطح، 2019) اللآتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أي مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الحبابي، 2014؛ الكندري ويوسف، 2016)، اللتين أظهرتا وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية تعزى لمتغير الجنس حيث جاءت الفروق لصالح فئة الإناث.

ب. متغير المؤهل العلمي

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أي مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفق ما يراه أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في القدس يمكن عزو ذلك إلى عدة أسباب، منها: تمتع مديري ومديرات المدارس في القدس بمهارات القيادة والتواصل الفعّالة مع الكادر التعليمي، والتي قد يكتسبه المدير بالتدريب والممارسة داخل المدارس مما يؤدي إلى بناء بيئة عمل تحفز على الإبداع والتعلّم، وقد ينبع ذلك من قدرة المديرين على تحفيز المعلمين ودعمهم، والعمل على تحقيق رؤية مشتركة للتطوير التعليمي، إلى جانب ذلك، قدرتهم على تحقيق التوازن بين المسؤوليات الإدارية، والتركيز على احتياجات الطلبة والتعلّم الشامل. وأخيرًا، ينعكس هذا التقدير المتجانس في الدور القيادي للمديرين عبر قدرتهم على توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المدرسية، وبناء جوٍ تعليمي يعتمد على التعاون والتطوير المستمر.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (حسن والسعود، 2017؛ خلايله، 2022؛ عاصلة، 2022؛ الزعبي، 2018؛ قواقزة، 2023؛ المطوطح، 2019)، اللآتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أي

مجال من مجالات درجة ممارســـة مديري المدارس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ج. متغير عدد سنوات الخبرة

بينت نتائج الدراسة عــدم وجــود فــروق دالة إحــصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أي مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ المديرين لديهم الرغبة المستمرة والقوية في تطوير أنفسهم باستمرار، فهم يحاولون الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، والبرامج والدورات التدريبية التي من شأنها أن تكسبهم المهارات والكفايات اللازمة للاتصـــال والتواصـــل الفعّال مع الكادر التعليمي، والتي تؤهلهم لأداء مهماتهم وواجباتهم على أكمل وجه، ويرجع ذلك إلى تركيز المديرين على الجوانب الأســـاســـية للقيادة التعليمية، والتي تبرز في توجيه وتحفيز الفريق التعليمي بصــورة مســتمرة، وإشــراكهم في عمليات اتخاذ القرار، مما يُســـهم في بناء بيئة تعليمية داعمة وملهمة، علاوة على ذلك، فإن هذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى المهنية العالية التي يتمتع بها مديرو ومديرات المدارس في القدس من حيث التعامل بموضـــوعية مع المعلمين، والعدالة بينهم في توزيع المهمات والتقييم، ومراعاة ظروفهم، ومتابعة الطلبة وتحصـــيلهم، وتوفير كل ما يلزم من تجهيزات وأدوات تزيد من فرص تفوقهم، وإشاعة أجواء المودة والتعاون بين المعلمين، والحرص على تكوين شراكة حقيقية وتعاون مستمر بين الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة. من هنا جاءت تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديريهم أدوارهم القيادية متقاربة بغض النظر عن عدد سنوات خدمتهم.

اتفقت نتيجة الدراســة الحالية مع نتيجة دراســة كل من: (الحبابي، 2014؛ حســن والســعود، 2017؛ خلايله، 2022؛ عاصلة، 2022؛ قواقزة، 2023؛ المطوطح، 2019)، اللآتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أي مجال من مجالات درجة ممارســة مديري المدارس أدوارهم القيادية، وعلى الدرجة الكُلية تعزى لمتغير عدد سنزات الخبرة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزعبي (2018) التي أظهرت نتيجتها وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين المتوســـطات الحســـابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارســـة مديري المدارس أدوارهم القيادية تعزى لمتغير عدد ســـنوات الخدمة حيث جاءت الفروق لصـــالح الأفراد ممن بلغت عدد سنوات خبرتهم أقل من (20) سنة. ومع نتيجة دراسة الكندري ويوسف (2016)

التي أظهرت نتيجتها وجود فروق دالة إحصـائيًا بين المتوسـطات الحسـابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسـة مديري المدارس أدوارهم القيادية تعزى لمتغير عدد سـنوات الخدمة حيث جاءت الفروق لصالح الأفراد ممن بلغت عدد سنوات خبرتهم (30) سنة فأكثر.

3.5 نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: **"ما درجة فاعلية عملية اتـخاذ القـرارات لـدى مديـري المـدارس فـي القـدس مـن وجـهة نـظر المعلمـين؟".**

أظهرت النتائج أنَّ الوسـط الحسـابي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عـملية اتـخاذ القـرارات لـدى مديـري المدارس في القدس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة فاعلية كبيرة. وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: مجال متابعة تنفيذ القرارات في الترتيب الأول، وبدرجة فاعلية كبيرة، تلاه في نفس الترتيب مجال تحديد المشـكلة، وبدرجة فاعلية كبيرة، ثم مجال تقييم البدائل في الترتيب الثالث، وبدرجة فاعلية كبيرة، وأخيرًا مجال وضـع الحلول في نفس الترتيب الثالث، وبدرجة فاعلية كبيرة. هذه النتيجة تشـير إلى حقيقة مفادها أنّ مديري ومديرات المدارس في القدس يتمتعون بالمعرفة والخبرة الكافية في ميدان اتخاذ القرارات الإدارية، فهم يخضـعون لدورات تدريبية وبرامج تأهيل وتطوير متقدمة، يتعلمون من خلالها وينمون مهارتهم في اتخاذ القرارات، علاوة على ذلك فإنَّ العديد من القرارات تتطلب تنفيذًا فعّالًا من قبل المديرين، لذلك فإنهم مُكلَّفون بمتابعة تنفيذ هذه القرارات، خاصـة تلك التي تصـدر عن الوزارة، لتفادي أية مسـائل قانونية. بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ امتلاكهم للمهارات والكفايات التقنية تمكنهم من الاستفادة من التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات في عمليات اتخاذ القرارات. ويمكن السـبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن نجاح المدرسـة في تحقيق أهدافها مرتبط بأهمية الدور القيادي الذي يؤديه مديرو ومديرات المدارس في العملية الإدارية داخل المدرسـة وخارجها، وامتلاكهم البيانات والمعلومات اللازمة لصـنع القرارات واتخاذها في الوقت المناسـب، وبالشـكل الذي يضـمن تحقيق المدرسـة أهدافها، بالإضـافة إلى ذلك فإن مديري ومديرات المدارس يتخذون القرارات في الوقت الملائم، ويشـركون المعلمين في اتخاذها مما يجعل المعلمين أكثر قبولًا لها. علاوة على ذلك، فإنَّ مديري ومديرات المدارس في القدس لديهم قدرة إلى حد ما على تحديد المشـكلة، ووضـع الحلول والبدائل الملائمة، واختيار أفضـلها، ولديهم اهتمام كبير بعملية اتخاذ القرارات المتعلقة بقضـايا المدرسـة ومشـكلاتها، ولعل السبب في ذلك يعود إلى وجود نظام خاص لحل المشكلات ومتابعتها داخل المدارس.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الإبراهيم والقضاة، 2006؛ حسن، 2020؛ الحرز، 2023؛ موسى، 2023)، اللآتي أظهرت درجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الخضري، 2017؛ المخاريز، 2018؛ المعايطة والحراحشة، 2023)، اللآتي أظهرت نتائجها درجة متوسطة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات.

وفيما يأتي مناقشة نتيجة كل مجال وبعض فقراته على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

1. مجال متابعة تنفيذ القرارات

بينت النتائج أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (متابعة تنفيذ القرارات) جاء بدرجة فاعلية كبيرة. ويمكن عزو هذه النتيجة وفق ما يراه المعلمون إلى أنَّ الانفتاح على التواصل بين الإدارة والهيئة التدريسية يعزز فهمًا مشتركًا للأهداف التربوية، ويسهم في تبني قرارات فاعلة تمكن إدارات المدارس من تحقيق تلك الأهداف. كذلك، فإن شعور المعلمين بدعم الإدارة وتوفير الموارد اللازمة يعزز فرص نجاح تنفيذ القرارات بشكل شامل. إلى جانب ذلك، فإن الشفافية والمشاركة الفعّالة للمعلمين في صنع القرارات، يعزز الشعور لديهم بالمسؤولية المشتركة، ويعمل على تعزيز التزامهم بتحقيق الأهداف التربوية المحددة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (26)، التي تنص على "يصوغ القرار بعبارة واضحة للجميع"، في الترتيب الأول، وبدرجة فاعلية كبيرة. يُعزى هذا التقدير العالي إلى الجهود التي تقوم بها الإدارة في تشجيع المشاركة الفعّالة والاستماع لآراء المعلمين، مما يُضيف إلى صياغة القرار بشكل يحقق وضوحه وفهمه للجميع، بالإضافة إلى ذلك فإنَّ التواصل الفعّال والشفاف بين الإدارة والمعلمين، يُشجع الإدارة على إيضاح القرارات المتخذة لجميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، الأمر الذي انعكس على تقديرات المعلمين فجاءت كبيرة. تلتها الفقرة (28) التي تنص على "يتابع عملية تنفيذ القرارات من المعنين بذلك"، في الترتيب الثاني، وبدرجة فاعلية كبيرة. ويمكن عزو هذا التقدير الإيجابي الكبير إلى رؤية الإدارة الرشيدة والداعمة، التي تحفز على المشاركة الفعّالة وتعتمد على التقييم المستمر للعملية التنفيذية، مما يعزز من إمكانية تحقيق الأهداف التربوية بشكل فعّال، كذلك فإنَّ إدارات المدارس في القدس تحرص على نجاح القرارات المدرسية المتخذة، لذلك فهي تعمل على فتح قنوات فعّالة للتواصل وتقديم التوجيهات اللازمة للمعنين؛ وذلك لضمان التفاعل البنّاء بين الإدارة المدرسية والمعنيين بتنفيذ تلك القرارات. وجاءت الفقرة (25) التي نصت على "يهيئ الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ

القرار قبل اتخاذه"، في الترتيب الأخير، وبدرجة فاعلية متوسطة، سبقتها الفقرة (29) التي تنص على "يعتمد معايير واضـــحة لتقييم مدى فاعلية القرارات المنفذة" بنفس الترتيب، وبدرجة فاعلية متوســطة. من الممكن أن يُحدّ من مديري ومديرات المدارس في القدس تهيئة الإمكانات البشــرية اللازمة لتنفيذ القرارات قبل اتخاذها نتيجة عدة عوامل. أحدها يكمن في الضــغوط الزمنية المحددة التي يواجهونها، حيث قد يكون لديهم جداول زمنية محدودة لاتخاذ القرارات، مما يجعل من الصعب إيلاء الاهتمام الكافي لتجهيز الموارد البشرية اللازمة، وبعض مديري ومديرات المدارس قد يواجهون أيضًا قيودًا مالية ترتبط بشكل مباشر بالميزانية المخصصة للمدرسة، مما يجعل من الصـــعب توفير التدريب والدعم اللازم للموظفين قبل اتخاذ القرارات. علاوة على ذلك، قد يكون هناك عوامل ثقافية أو هيكلية داخلية في المدارس تحد من إمكانية تهيئة الإمكانات البشـــرية، مثل انشـــغال الموظفين بالمهمات والواجبات اليومية، وعدم الاهتمام الكافي بالتطوير والتدريب قبل اتخاذ القرارات، وفي بعض الأحيان، يمكن أن يكون هناك فجوة في التواصـل بين إدارة المدرسـة والكادر التعليمي حول الفرص المتاحة لتطوير مهاراتهم. وفيما يتعلق باعتماد معايير واضـــحة لتقييم مدى فاعلية القرارات المنفذة فقد يكون ذلك ناتجًا عن نقص في الموارد البشـــرية المؤهلة والمالية المتاحة، حيث قد يكون لدى مديري المدارس ضـــغوط زمنية ومهمات يومية تقلل من إمكانية تخصـــيص الجهود الكافية لتقييم القرارات بشـــكل دقيق، كذلك يمكن أن تؤدي الظروف الثقافية والهيكلية في المؤسسة دورًا في عدم اعتماد معايير واضحة لتقييم القرارات، حيث إنَّ عدم وجود ثقافة تقييم قائمة في المؤسـسـة تلعب دورًا في عدم اعتماد معايير واضـحة لتقييم القرارات، بالإضـــافة إلى ذلك، قد يعتبر بعض مديري المدارس أنَّ عمليات التقييم تتسـبب في إضـــافة أعباء إضـــافية وتعقيدات، مما يؤدي إلى تجاهل الجانب التقييمي لصـــالح التركيز على التنظيم والإدارة اليومية للمدرسة.

2. مجال تحديد المشكلة

أظهرت النتائـــج أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (تحديد المشكلة) جاءت بدرجة فاعلية كبيرة. ويمكن إرجاع تقديرات المعلمين والمعلمات في مدارس القدس الإيجابية لدرجة فاعلية القرارات التي تتخذها إدارات المدارس في مجال تحديد المشـكلة إلى أنَّ اتخاذ الإدارات للقرارات يستند إلى فهم عميق للتحديات والمشكلات التي يواجهها الطلبة والمعلمون يوميًا، مما يعزز التحديد الدقيق للمشـكلة. وقد يعود ذلك إلى التواصـل الفعّال بين الإدارة والمعلمين، الأمر الذي يسـهم في جمع الآراء وتحليل البيانات بشكل شامل، مما يُسهم في تحديد المشكلات بشكل أكثر دقة. وكذلك،

فإن التفاعل البناء بين المعلمين والإدارة يؤدي دورًا حاسمًا في تحديد المشكلة، حيث يتيح هذا التفاعل الفرصة لتبادل الآراء والأفكار، مما يُعزز التحديد الشامل، والفعّال للمشكلة التي تتطلب التدخل التربوي. هذا كله أدى إلى أن تكون تقديرات المعلمين على هذا المجال بدرجة فاعلية كبيرة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (1)، التي تنص على "يتواصل مع الأطراف المعنية بالمشكلة"، في الترتيب الأول، وبدرجة فاعلية كبيرة. ويمكن عزو هذه النتيجة وفق ما يراه أفراد عينة الدراسة إلى الاهتمام الذي يبديه مديرو ومديرات المدارس في القدس ببناء علاقات قوية وثقافة تشاركية داخل المدرسة، حيث يدركون أهمية تضمين الأطراف المعنية في عملية صنع القرارات لضمان تفاعل وتبادل الآراء والأفكار المختلفة. كذلك، فإنهم يؤمنون بأن الاستماع الفعّال للمعنيين والمشاركة المبكرة لهم تساهم في فهم أعمق للمشكلة وتحديد الحلول الأكثر فاعلية وملائمة. بالإضافة إلى ذلك، فيركزون على بناء الثقة وتعزيز الشفافية، مما يجعل الأطراف المعنية أكثر استعدادًا للمشاركة والتعاون قبل اتخاذ القرارات التي قد تؤثر على المدرسة ومجتمعها التعليمي بشكل عام. تلتها الفقرة (8) التي تنص على "يراعي انسجام القرارات المتخذة مع رؤية المدرسة ورسالتها"، في الترتيب الثاني، وبدرجة فاعلية كبيرة. وهذا يعود حسب ما يراه المعلمون والمعلمات إلى التوجيهات التربوية الراسخة لمديري ومديرات المدارس في القدس والتي تستند إلى عدة أسس، منها: إدراكهم وفهمهم أنَّ الرؤية والرسالة تشكل الهوية الأساسية للمدرسة، وأن القرارات التي ينبغي اتخاذها يجب أن تكون متناغمة مع هذه الهوية؛ لضمان تحقيق الأهداف التربوية المحددة. كذلك، فهم يؤمنون بأن الانسجام مع الرؤية؛ يعزز الاستقرار والتوجه المشترك داخل المدرسة، مما يعزز الروح الجماعية والاندماج في تحقيق أهداف التعليم والتربية. علاوة على ذلك، فإنهم يركزون على أهمية تشجيع المشاركة الفعّالة للمعلمين والأطراف المعنية في صنع القرار، مما يسهم في تحقيق تفاعل إيجابي، وتبني شامل للقرارات ذات الصلة بالرؤية والرسالة المدرسية. وجاءت الفقرة (4) التي نصت على "يوظف الوسائط الرقمية في جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدرسية"، في الترتيب الأخير، وبدرجة فاعلية كبيرة. هذه النتيجة تبين أنَّ مديري ومديرات المدارس في القدس يؤمنون بأهمية استخدام الوسائط الرقمية في جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلات المدرسية، وذلك يعود لإدراكهم أنَّ الوسائط الرقمية تمثل وسيلة فعّالة لتسهيل عمليات جمع البيانات وتنظيمها بشكل فعّال، مما يساعد في تحليل المعلومات بشكل أسرع وأكثر دقة. كذلك، يرى المعلمون أن مديريهم يركزون على الاستفادة من الوسائط الرقمية في تحسين التفاعل والمشاركة، حيث يمكن استخدام الأدوات الرقمية لجمع آراء وتعليقات أوسع نطاقًا من الأطراف المعنية بالمشكلة، مما يعزز من شمولية وشفافية عملية جمع المعلومات. وبجانب ذلك،

يرى المعلمون أن الاعتماد على الوسائط الرقمية يُعزز الكفاءة، ويوفر وسيلة مستدامة لتخزين ومشاركة البيانات، مما يسهم في تحقيق أفضل نتائج في تحليل المعلومات واتخاذ القرارات التي تؤثر إيجابًا على تطوير العملية التعليمية.

3. مجال تقييم البدائل

بينت النتائج أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس على فقرات مجال (تقييم البدائل) جاء بدرجة فاعلية كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب ما يراه المعلمون إلى أنَّ بعض القرارات التي تتخذها إدارات المدارس في القدس قد تستند إلى تقييم كافٍ للبدائل المتاحة، لذلك هناك حاجة لتحسين عمليات التواصل والتشاور بين الإدارة والمعلمين أثناء مرحلة اتخاذ القرارات، لضمان أن تكون البدائل المطروحة محددة بشكل جيد، وتُلبي احتياجات المجتمع المدرسي، ويعتقد المعلمون والمعلمات في مدارس القدس أن توفر الوقت والموارد الكافية لاستكشاف وتقييم البدائل بشكل شامل، يمكن أن يساعد في اتخاذ القرارات المستنيرة. كذلك، يُعتبر التوافق والمشاركة الفعّالة للمعلمين في عملية تقييم البدائل واختيار أفضلها أمرًا حاسمًا، وقد يفتقرون في بعض الأحيان إلى منصات أو آليات فعّالة تمكنهم من المشاركة الكاملة في هذه العملية. علاوة على ذلك، فإن التدريب والدعم المستمر من قبل الإدارة للمعلمين حول عمليات تقييم البدائل، يمكن أن يؤثر على جودة الحلول المقترحة والقرارات المتخذة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (21)، التي تنص على "يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الداخلية"، في الترتيب الأول، وبدرجة فاعلية كبيرة. وذلك يرجع نتيجة لتوجيهات مديري ومديرات المدارس التربوية الحكيمة، وفهمهم العميق للوضع الداخلي للمدرسة، فهم، يدركون أن توافق الحلول مع الظروف الداخلية؛ يعزز من فعالية تنفيذها، حيث يمكن أن تتكيف هذه الحلول بأفضل شكل ممكن مع هيكل واحتياجات المدرسة الفريدة، ويعتبرون التفاعل الإيجابي والتأثير المباشر على بيئة المدرسة عنصرًا أساسيًا في اتخاذ القرارات، حيث يسعى المديرون إلى اختيار الحلول التي تلبي احتياجات المعلمين والطلبة بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يعتمدون على مفهوم الشراكة القائمة بين أفراد المجتمع المدرسي، حيث يشجعون على مشاركة مختلف الأطراف في عملية اتخاذ القرارات، ما يسهم في تحقيق توافق، وتناغم أكبر بين الحلول والظروف الداخلية للمدرسة، الأمر الذي انعكس على استجابات المعلمين والمعلمات فجاءت بدرجة فاعلية كبيرة. تلتها الفقرة (19) التي تنص على "يختار البديل الأمثل الذي يمنع تكرار حدوث المشكلة"، في الترتيب الثاني، وبدرجة فاعلية كبيرة. يرى أفراد عينة الدّراسة من المعلمين والمعلمات أنَّ اختيار مديري ومديرات المدارس في القدس للبديل الأمثل الذي يمنع تكرار حدوث

المشـــكلة يعكس تفانيهم في تحقيق بيئة تعليمية فعّالة وإيجابية للمعلمين والطلبة، ويرون أنَّ اختيار المديرين للبديل الأمثل يرتبط برؤية اســـتراتيجية تربوية لديهم تهدف إلى تعزيز التحفيز والالتزام في العمل التعليمي، مما يســـهم في بناء بيئة تعلم تشـــجع على التفاعل الإيجابي، وتعزز التطور الشخصي والأكاديمي للطلبة. بجانب ذلك، يعتبر المديرون أن تفعيل البديل الذي يحول دون تكرار المشـكلة؛ يعزز مفهوم الإشـراف التربوي والمسـؤولية المشـتركة، حيث يشـعر الطاقم التدريسـي والإداري بضـرورة التعاون لتحسين العملية التعليمية بشكل شـامل، من هنا يؤكد هؤلاء المديرون على أهمية اختيار البديل الذي يعكس القيم التربوية والأخلاقيات المرســـومة في رؤية وأهداف المدرسـة، وذلك لضـمان تحقيق التنمية الشـاملة للطلبة، وتأهيلهم لمواكبة تحديات المجتمع. وجاءت الفقرة (15) التي نصـــت على "يتأكد من تلبية البدائل المقترحة حاجات الأطراف ذات العلاقة بالقرار"، في الترتيب الأخير، وبدرجة فاعلية متوسطة، سبقتها الفقرة (17) التي تنص على "يقيّم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار ســلبياتها" بنفس الترتيب، وبدرجة فاعلية متوســطة. وذلك يرجع لأن مديري ومديرات المدارس يدركون أهمية فهم وتلبية حاجات الأطراف ذات العلاقة بالقرار، وهذا الإدراك يســـتند إلى رؤية تربوية تركز على التفاعل البناء والشـــراكة بين المدرســة ومختلف أفراد المجتمع المدرســي، ســواء كانوا طلابًا أم أولياء أمورًا أم معلمين، ولكن الضـــغط الزمني والموارد المادية المحدودة أحيانًا قد تشـــكل عوامل تقلل من قدرة المديرين على اســـتيعاب وتلبية جميع هذه الاحتياجات، علاوة على ذلك، قد تكون التفاصـــيل الدقيقة للبدائل المقترحة تتطلب دراســة وتقييم دقيق؛ لضـمان توافقها مع مجموعة احتياجات الأطراف وتطلعاتهم المتنوعة، وقد يجد بعض المديرين صـــعوبة في تحقيق التوازن بين مختلف الأولويات والمطالب المتعددة المرتبطة بالبدائل المقترحة، مما قد يؤدي إلى تلبية بعض الاحتياجات وتجاهل البعض الآخر منها، بالرغم من ذلك، يسعى معظم المديرين والمديرات دائمًا لتحقيق أقصى قدر ممكن من تلبية الاحتياجات المتعلقة بالبدائل المقترحة، ولكن قد تكون هناك بعض العوائق التي تقف في الطريق تمنعهم من تحقيق ذلك. وفيما يتعلق بالمتوســـطية في تقييم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار سـلبياتها، فإنَّ هذه الفعالية المتوسـطة تعكس اسـتعداد المديرين للاسـتماع إلى آراء واقتراحات الأطراف المعنية، وتفهم تأثيرات القرارات الإيجابية والســـلبية على مختلف أفراد المجتمع المدرســي، حيث إنَّ هذا التفاعل المســتمر يتيح إمكانية ضــمان أن تكون البدائل المعتمدة ذات تأثير إيجابي وملموس على الطلبة والمعلمين، مع مراعاة الحاجات الفردية والجماعية لهم.

4. مجال وضع الحلول

بينت النتائـــج أن الوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملـــية اتخـــاذ القـرارات لـدى مديـري الـمدارس في القدس على فقرات مجال (وضع الحلول) جاء بدرجة فاعلية كبيرة. ويعود ذلك وفق ما يراه أفراد عينة الدراسة إلى أنَّ الإدارة المدرسية في القدس تشجع على التفاعل والتواصـل المسـتمر مع المعلمين لتحسـين جودة الحوار حول البدائل الممكنة، وتشـاركهم بفاعلية في وضـــع البدائل وتقييمها، كذلك، فإنها تتبنى نهجًا شـــفافًا ومفتوحًا، بحيث يتم توضـــيح الأهداف المدرسـية، والتحديات التي تواجه المدرسـة بشـكل واضـح للمعلمين، مما يعزز فهمهم لما يحدث في المدرســـة. إلى جانب ذلك، يُلاحظ المعلمون أنَّ مديري ومديرات المدارس في القدس يعملون على توفير الموارد الضـرورية والتدريب المسـتمر للمعلمين؛ لتمكين المعلمين من تطبيق الحلول بشـــكل فعّال، ما يعزز من نجاح العملية التربوية في المدرســـة. وجاء أعلى تقدير للفقرة (9)، التي تنص على "يشـرك المعلمين ذوي الخبرة في وضـع البدائل المُثلى لحل المشـكلة"، في الترتيب الأول، وبدرجة فاعلية كبيرة. وهذا قد يعود لدورهم الحيوي في تحسـين العملية التعليمية، إذ يتســـم المعلمون بتجربتهم الميدانية، وفهمهم العميق لاحتياجات الطلبة وديناميات الصـــف، مما يجعل مســـاهماتهم قيمة في تحديد الحلول الفعّالة، بالإضـــافة إلى ذلك، يعكس التفاعل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين ثقافة الاحترام المتبادل، والثقة في قدرات الفريق التعليمي، مما يؤدي إلى تعزيز التواصـل والشـراكة في سـبيل تحقيق أهداف التعليم بشـكل أفضـل وأكثر فعالية. تلتها الفقرة (13) التي تنص على "يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة في ضوء الإمكانات المدرسية المتاحة"، في الترتيب الثاني، وبدرجة فاعلية كبيرة. فقد يعود ذلك إلى أنَّ مديري ومديرات المدارس في القدس يولون أهمية كبيرة لمناقشـــة البدائل المقترحة لحل المشـــكلات بالنظر إلى الإمكانيات المدرســـية المتاحة، ويأتي هذا التفكير الدقيق في ضوء الإمكانـيات الماديـة والبشريـة المتاحـة في المدرسة، إذ يتعين أن تكون الحلول عملية وقابلة للتنفيذ داخل البيئة التعليمية المحددة، ومن خلال هذا النهج، يُمكّن التفكير في الإمكانيـــات المدرسيـــة من اتخاذ قرارات واقعية ومستنيرة، مما يسهم في تحديد الخيارات المثلى التي يمكن تنفيذها وتطبيقها داخل إطار المدرســـة، كذلك يعكس هذا النهج الحكيم اســـتغلال الموارد المتاحة بشـــكل فعّال لتحقيق الأهداف التعليمية وتحســـين جودة التعليم، ويعزز الابتكار والإبداع في إيجاد الحلول الملائمة لتحسين تجربة التعلم لدى الطلبة. وجاءت الفقرة (10) التي نصـت على "يشـرك أطراف المشـكلة في وضـع الحلول الملائمة لها"، في الترتيب الأخير، وبدرجة فاعلية كبيرة. ويمكن عزو المشاركة الفعّالة لأطراف المشكلة في وضع الحلول إلى وعي مديري ومديرات المدارس في القدس وفهمهم العميق لأهمية المشـــاركة في عملية اتخاذ القرارات

التربوية، حيث إنَّ هذه الشـــراكة تضـــمين تضـــمين آراء واقتراحات جميع العاملين في العملية التعليمية، مما يعزز الشفافية والشمول في صنع القرارات، ومن خلال مشاركة أطراف المشكلة، يتسنى تحديد التحديات بشكل أدق وتطوير حلول تتناسب مع احتياجات المدرسة ومجتمعها، حيث إنَّ يتيح هذا النهج يتيح للجميع الشعور بالانتماء والمسؤولية المشتركة في تحسين البيئة التعليمية، ما يعزز الروح الجماعية، ويعمّق التفاهم بين أعضاء المجتمع المدرسي، الأمر الذي انعكس على استجابات المعلمين فجاءت تقديراتهم بدرجة كبيرة.

4.5 منـــاقشة نتائـــج الســـؤال الرابـــع الذي ينص على**: " هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟".**

أظهرت نتيجة هذا الســـؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة **(α≤0.05)** بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس، وعلى أي مجال من مجالات درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس في القدس تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

وفيما يأتي مناقشة نتيجة أثر كل متغير على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أ. متغير الجنس

يمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة إحصـائيًا بين المتوسـطات الحسـابية لتقديرات أفراد عينة الدراســـة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير الجنس إلى أن المهمات الإدارية في مختلف المدارس موحدة، وأن عملية اتخاذ القرارات المدرســـية ترتبط بالإدارة العليا، علاوة على ذلك تشـابه بيئة وظروف العمل في مدارس القدس، وارتباط الممارسـات الإدارية للمعلمين باللوائح والتشـريعات الناظمة لسـير العمل، والالتزام بما تفرضـه الإدارة العليا من إجراءات إدارية ملزمة مرتبطة بتدرج السلطة عند اتخاذ القرارات.

اتفقت نتيجة الدراسـة الحالية مع نتيجة دراسـة كل من: (حسـن، 2020؛ المخاريز، 2018؛ موســى، 2023)، اللآتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين الأوسـاط الحسـابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الإبراهيم والقضاة، 2006؛ حسن، 2020؛ الحرز، 2023؛ موسـى، 2023)، اللآتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين

الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت الفروق لصالح فئة الذكور.

ب. متغير المؤهل العلمي

أظهرت التحليلات الإحصائية عدم وجود فروق في تقدير المعلمين لفاعلية عملية اتخاذ القرارات المدرسية، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنَّ المعلمين والمعلمات الذين شملتهم عينة الدراسة يعملون في بيئات تعليمية متسقة، ويشاركون بطرق متشابهة في عملية اتخاذ القرارات في مدارس القدس، ويعزى هذا أيضًا إلى أن جميع المعلمين المشاركين قد حصلوا على تأهيل مناسب أثناء مراحلهم الدراسية المختلفة، وتخصصوا في مجالات تربوية أو إدارية خلال دراستهم الجامعية يتيح لهم هذا التخصص الفرص لتوسيع آفاقهم في التحليل والفهم والإدراك، مما يسهم في توجيههم نحو تقديم تقييم دقيق ومتنوع لفاعلية القرارات التعليمية المتخذة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الحرز، 2023؛ المخاريز، 2018)، اللآتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الإبراهيم والقضاة، 2006؛ الخضري، 2017)، اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا. ومع نتيجة دراسة المعايطة والحراحشة (2023) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت الفروق لصالح فئة البكالوريوس.

ج. متغير عدد سنوات الخدمة

يمكن عزو عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى أنَّ عامل الخدمة لا يعتبر عاملًا مؤثرًا في تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية عملية اتخاذ مديريهم القرارات المدرسية؛ لأنَّ مديري المدارس يمتلكون المعرفة الكافية والمهارات اللازمة لاتخاذ القرارات، الأمر الذي يؤكد على دورهم في فاعلية اتخاذ القرارات، والتعامل معها بطريقة موضوعية؛ لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة بنجاح.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الإبراهيم والقضاة، 2006؛ حسن، 2020؛ الحرز، 2023؛ المعايطة والحراحشة، 2023؛ موسى، 2023)، اللآتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة كبيرة في فاعلية عملية اتخاذ القرارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس الذي نصَّ **على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس وبين درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم؟".**

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين محور درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس في القدس ومجالاته، ومحور درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات ومجالاته، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.89)؛ وهذا يُعبر عن ارتباط مرتفع وعلاقة قوية بين المحورين (الأدوار القيادية، واتخاذ القرارات). هذه النتيجة تشير إلى أنَّ المعلمين والمعلمات يرون أنَّ ممارسة مديري المدارس في القدس لأدوارهم القيادية يعتبر أمرًا حاسمًا في تحديد درجة فاعلية اتخاذهم للقرارات المدرسية، ويمكن إرجاع تقديرات المعلمين والمعلمات للعلاقة الارتباطية الإيجابية القوية بين المتغيرين (ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية، وفاعلية اتخاذ القرارات المدرسية) إلى القدرة القيادية للمديرين على تحفيز وتوجيه الفريق التعليمي نحو تحقيق الأهداف المدرسية بشكل ملائم وفعّال، إذ يتيح التوجيه القيادي الجيد من قِبَل المديرين الفرصة لتوفير بيئة تعليمية محفزة ومشجعة للمعلمين، مما يعزز استعدادهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المبتكرة والموجهة نحو تحقيق أفضل النتائج التعليمية. علاوة على ذلك، تُعزى هذه النتيجة إلى القدرة التنظيمية والتوجيهية للمديرين، حيث إنَّ المديرين يُظهرون قدرة على تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها التوجيه الأمثل، واستخدام استراتيجيات فعّالة لتعزيز جودة التعليم داخل المدرسة، وبالتالي، يرى المعلمون والمعلمات أنَّ القيادة الفعّالة للمديرين تسهم بشكل كبير في تحقيق فعّالية أكبر في اتخاذ القرارات المدرسية، وتعزيز تجربة التعليم في المدرسة.

6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس: "ما الأنموذج التربوي المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة؟"

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ والتي أشارت إلى المتوسطية على بعض فقرات درجة ممارسة المدير لأدواره، ودرجة فاعلية القرارات التي يتخذها فقد تم بناء الأنموذج المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية

عمليات اتخاذهم القرارات وفق النظريات الحديثة في القيادة؛ حيث تكوّن الأنموذج من العناصر الآتية: اسم الأنموذج، مسوغات الأنموذج، الفئة المستهدفة، هدف الأنموذج، أهمية الأنموذج، متطلبات نجاح الأنموذج، الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تطبيق الأنموذج، آليات وإستراتيجيات تطبيق الأنموذج، المواد والأدوات اللازمة لتطبيق الأنموذج.

7.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السابع: "ما درجة ملاءمة الأنموذج التربوي المقترح لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة؟"

في ضوء عرض الأنموذج التربوي المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين، لمعرفة مدى ملائمته لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة لُوحظ أن ما نسبته (80%) فأكثر منهم أبدى أن الأنموذج التربوي بصورته الحالية يصلح للتطبيق لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة. وهذا يشير إلى جودة بناء الأنموذج وصلاحيته بإجماع الخبراء والمختصين.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم نحو وضع خطة استراتيجية تركّز على تعزيز الدور القيادي المستمر لمديري المدارس وتطوير ممارساتهم، خاصة في مجالات الإشراف والتقييم.
- إلحاق مديري ومديرات المدارس في القدس بالبرامج والدورات التدريبية التي تؤهلهم القيام بأدوارهم وواجباتهم ومسؤولياتهم القيادية على أكمل وجه.
- تقديم دورات تدريبية مُكثّفة تركّز على تنمية مهارات الإشراف وتعزيز التواصل مع الكادر التعليمي، بالإضافة إلى توفير إطار واضح للتقييم المستمر والفعّال؛ لتعزيز قدرات مديري المدارس في القدس في أداء أدوارهم القيادية.

- عقد دورات تدريبـــية لمديـــري المدارس حول تطوير أساليب التقييم الشاملة والعادلة، مع التركيز على تحفيز التطوير المســتمر، وتوفير الأدوات التقنيـة اللازمـة لتحليـل البيـانـات التعليمية.
- توجيه مديري ومديرات المدارس في القدس نحو بناء شــراكات حقيقية مع أولياء أمور الطلبة ومؤسـســات المجتمع المحلي، ووضــع برنامج يتناســب مع أوقات فراغ أولياء أمور الطلبة؛ لتحفيزهم على المشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسية المختلفة لما لذلك من انعكاسات إيجابية على سير عملية التعليم والتعلّم.
- العمل على تعزيز العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ لما لها من دور كبير في إخراج العمل المدرسي من النمط التقليدي الروتيني إلى النمط الإبداعي والابتكاري والتشاركي.
- ضــرورة تبني مديري ومديرات المدارس في القدس فكرة تنظيم برامج تعليمية متخصــصــة لمحو الأمية؛ لتمكين أفراد المجتمع المحلي من الحصــول على التعليم اللازم، حتى يتمكنوا من تحقيق ذواتهم، واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم الكامنة.
- العمل على توفير مناخ تعليمي يســوده الثقة والاحترام المتبادل، ووضــع خطة إســتراتيجية مسبقة للتعامل مع الأزمات الطارئة.
- العمل على تنظيم فعاليات وأنشـــطة تعزز التعاون بين المعلمين، وتعزز لديهم العمل بروح الفريق الواحد.
- عقد لقاءات حوارية مع الطلبة باســتمرار للتعرف على مشــكلاتهم، والعمل على إيجاد الحلول الملائمة لها.
- إشــراك المعلمين في صــياغة رؤية المدرســة ورســالتها، والأخذ بآرائهم بما يحقق أهداف المدرسة.
- العمل على تهيئة الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه، واعتماد معايير واضحة لتقييم مدى فاعلية القرارات المنفذة.
- العمل على تقييم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار ســلبياتها، والتأكد من تلبية هذه البدائل حاجات الأطراف ذات العلاقة بالقرار.
- تبني الأنموذج التربوي المقترح الذي تم التوصل إليه في هذه الدراسة لتفعيل العلاقة بين ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، وعملية اتخاذهم القرارات المدرسية.
- إجراء مزيد من الدراسة المشابهة لموضوع الدراسة الحالية، وربط ممارسة الأدوار القيادية بمتغيرات تنظيمية أخرى مثل الإبداع الإداري، والاستغراق الوظيفي، وعلى مجتمعات أخرى،

وفي ضوء متغيرات ديموغرافية أخرى مثل: السلطة المشرفة على التعليم (السطلة الفلسطينية، وزارة المعارف، البلديات)، ونوع المدرسة (رسمية، وأهلية)، وحجم المدرسة (أقل من 200 طالب، 200 طالب فأكثر).

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، أحمد. (2002). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، (ط.3). الإسكندرية، مصر: مكتبة المعارف الحديثة.

الإبراهيم، عدنان والقضاة، السيد. (2006). فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة عجلون. جامعة المنصورة-كلية التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (62)، 60-85.

ابن منظور. (1978). قاموس لسان العرب. بيروت، لبنان: دار صادق للطباعة والنشر.

أبو حامد، عارف. (2013). تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بيرزيت، فلسطين.

أبو زر، أيمن. (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوي الفاعلية الذاتية لدي معلميهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عاصلة، ربيع. (2022). الدور القيادي لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر وعلاقته بالإبداع الوظيفي لدى المعلمين. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أحمد، حافظ وحافظ، محمد. (2003). إدارة المؤسسات التربوية، (ط.3). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

أحمد، ليلى. (2007). فاعلية برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي. مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، دراسات في التعليم الجامعي، (16)، 310 – 384.

الآغا، وفيق. (2003). دور القيادات الادارية في التطوير والتنمية الادارية، المؤتمر السنوي العام الرابع في الادارة القيادية الابداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي، دمشق، سوريا: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

بدر، فاطمة (2018). أساسيات الإدارة. منشورات الجامعة الافتراضية السورية. دمشق.

بكر، عبد الجواد. (2003). السياسات التعليمية وصنع القرار. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

بلعجوز، حسين. (2010). المدخل لنظرية القرار، (ط.3). الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

البنا، هالة. (2013). الإدارة المدرسية المعاصرة، عمّان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

توفيق، عبد الرحمن. (2004)، منهج الإدارة العليا: التخطيط الاستراتيجي والتفكير الإبداعي، (ط.3). القاهرة، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة «بميك».

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمّان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جمال الدين، سامي. (2004). الإدارة والتنظيم الإداري. الإسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

الحامدي، سالم. (2021). دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5-9) بمحافظة شمال الباطنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(22)، 489-534.

الحبابي، محمد. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأدوارهم القيادية في الحفز الذهني للعاملين في ضوء القيادة التحويلية في الجمهورية اليمنية. المجلة الدولية المتخصصة، 3(3)، 91-104.

الحرز، آمنة. (2023). درجة ممارسة اتخاذ القرار الإداري لدى مديرات رياض الأطفال في دولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 3(7)، 450-472.

الحريري، رافدة. (2007). الإشراف التربوي وآفاقه المستقبلية. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحريري رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حريم، حسين. (2009). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، (ط.3). عمّان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسن، حنين. (2020). فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

حسن، هبة. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم القيادية بوصفهم قادة تربويين. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، 2(1)، 241-267.

حسين، سلامة وحسين، طه. (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. عمّان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسين، عبد الفتاح. (2011). برنامج القيادة الفعالة. القاهرة، مصر: المجموعة الاستشارية العربية.

حسين، لمياء. (2020). تقصي لمعايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

حلاق، محمد وعلي، جلال. (2018). فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الدوائر والشعب الإدارية في مديرية التربية في محافظة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 32(2)، 189-207.

جابر، جابر. (2006). تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار: إستراتيجيات للمدرسين. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الجارودي، ماجدة. (2011). قيادة التحول في المنظمات: مدخل إلى نظريات القيادة وبرنامج تدريبي. الرياض، المملكة العربية السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع.

الخضري، نجلاء. (2017). فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بإدارة الأزمات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خلايلة، إحسان. (2023). الدور القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في التميّز المدرسي المؤسسي. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خليفة، رندة. (2013). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خليل، منى. (2009). الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلوماتية، (ط.3). سوريا: المكتب الجامعي الحديث للنشر.

الدجني، إياد. (2011). درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية، 13(1)، 311-360.

دياب، إسماعيل. (2001). الإدارة المدرسية، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الديكة، خالد (2021). الإدارة المدرسية: مفهومها وأهميتها وأهدافها ونظرياتها. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (6)، 258-212.

ربايعة، ديمة. (2018). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ربيع، هادي. (2006). المدير المدرسي الناجح. عمّان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

رسمي، محمد والمطيرى، مها والبربري، محمد (2019). دور الإدارة المدرسية في تحقيق فعالية أداء المعلم: دراسة تحليلية. مجلة المعرفة التربوية- الجمعية المصرية لأصول التربية، 7(14)، 196-214.

الزعبي، هيام. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المديرين أنفسهم. أماراباك- مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 9(29)، 139-150.

زويلف، مهدي والعضايلة، علي. (1996). إدارة المنظمة: نظريات وسلوك. عمّان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن. (2003). تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تقنية العقول المفكرة، (ط.3). القاهرة، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

سادلر، فيليب. (2008). القيادة. (ترجمة: هدى فؤاد محمد). دبي، الإمارات: مؤسسة محمد بن راشد بن مكتوم.

سايمون، هيربرت ألكسندر. (2003). السلوك الإداري: دراسة لعمليات اتخاذ القرار في المنظمات الإدارية، (ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد هيجان وعبدالله بن أهنية، راجع الترجمة مازن فارس رشيد) الرياض، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

السبيعي، تهاني. (2021). دور مدير المدرسة في الوظائف التعليمية لتحسين العملية التربوية كموجه مقيم. مجلة الطفولة والتربية-جامعة الإسكندرية، 13 (45)، 500-483.

السبيعي. عبيد. (2009). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السعدي، محمد والدحياني، ناصر (2018). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام (الأساسية-الثانوية) بأمانة العاصمة صنعاء للمهارات القيادية. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 17(1)، 177-204.

السفياني، ماجد. (2012). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة الكرمة، المملكة العربية السعودية.

سويدات، أحمد، والشيخ، فؤاد. (2017). أثر التفكري الإبداعي على فاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري: دراسة ميدانية من وجهة نظر الإدارة العليا والوسطى في شركات التأمين العاملة في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 13(1)، 31-63.

سويد، عبد المعطي. (2003). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

شاهين، أماني. (2015). درجة ممارسة مديري دائرة التربية التعليم بمحافظات غزة للشفافية في اتخاذ القرارات الإدارية وعلاقتها بمستوى أداء مديري المدارس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشبول، منذر. (2015). دور مدير المدرسة في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية الحكومية في محافظة إربد، مجلة جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، 16(1)، 767-788.

شبير، محمد. (2015). واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شحماط، محمود. (2010). المدخل لعلم الإدارة العامة. الجزائر، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

الشرمان، منيرة وحداد، نهيلة. (2022). درجة التميّز التّنظيمي للمدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية،7(2)، 1-25.

الشرقاوي، مريم. (2006). الإدارة المدرسية. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

الشريف. طلال. (2004). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

شقور، محمد. (2002). الإدارة المدرسية في عصر العولمة، (ط.3). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة.

شقير، زينب. (2020). الصلابة النفسية علاقتها باتخاذ القرار لدى المرأة المصرية القيادية التربوية المعيلة وغير المعيلة (دراسة سيكومترية - إكلينيكية). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (121)، 25-58.

الشماع، خليل وحمود، خضير. (2000). نظرية المنظمة. عمّان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الشمري، سعاد وأحمد، أحمد وأبو الوفا، جمال. (2018). جودة أداء القيادات التربوية: رؤية نقدية ونظرة عصرية. جامعة بنها - كلية التربية، مجلة كلية التربية ببنها، 29(115)، 73-53.

الشمري، منيف. (2018). صفات القائد التربوي الناجح من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية،(19) ، .193-149

الشوا، عفت (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومي بمحافظات غزة إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM وسبل تطويرها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عابدين، محمد (2014). الإدارة المدرسية الحديثة، (ط.8). عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العامري، صالح والغالبي، طاهر. (2008). الإدارة والأعمال، (ط.2). عمّان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الله، عز الدين. (2011). الدور القيادي لمدير المدرسة في مرحلة تعليم الأساس بمحلية شرق النيل بالسودان: دراسة تحليلية تقويمية. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

عبد الحميد، شاكر والسويدي، خليفة ونور، أحمد. (2005). تربية التفكير: مقدمة عربية في مهارات التفكير، (ط.3). دبي، الأمارات: دار القلم.

عبد الرحمن، هدى. (2008). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وأثره في مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. جامعة عين شمس- كلية التربية-الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، (80)، 38-**63**.

عبد المجيد، أحمد. (2003). برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة المعززة بالكمبيوتر في تدريس الهندسة التحليلية وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير التباعدي واتخاذ القرار لطلاب الصف الأول الثانوي، (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، قنا، مصر.

عبود، عبد الغني. (1995). إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عبودي، زيد. (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عثمان، مداحي. (2018). أهمية ودور المعلومات في اتخاذ القرارات. جامعة البليدة. الجزائر، مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات، 7(2)، 234-244.

العجمي، محمد (2015). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية والبشرية. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2010). القيادة الإدارية والتنمية البشرية"، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزاوي خليل. (2006). إدارة اتخاذ القرار الإداري. عمّان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العساف، أحمد. (2002). مهارات القيادة وصفات القائد. المفكرة الدعوية، الرياض.

عساف، ليلى، والصرايرة، خالد (2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعلمية في الأردن في ضوء إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة دمشق، 27(3)، 589-645.

عطوي، جودت. (2019). الإدارة المدرسية الحديثة- مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمّان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، حنان. (2019). معوقات صنع القرار واتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 5(11)، 233-193.

عليوة، السيد. (2001). تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد. القاهرة، مصر: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

عمايرة، رضا وعاشور، محمد. (2020). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 3(28)، 386-409.

عمر، حسين. (2016). الدور الإداري والإشرافي لمدير المدرسة الثانوية في جنوب الصومال (2006 – 2010). (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان، السودان.

عياصرة، علي وحجازين، هشام. (2006). القرارات القيادية في الإدارة التربوية، (ط.3). عمّان، الأردن: دار الحامد للطباعة والنشر.

الفقي، عبد الإله. (2012). نظم المعلومات المحوسبة ودعم اتخاذ القرار، عمّان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى وعثمان، حسين. (2003). الإدارة العامة: الإطار العام لدراسة الإدارة العامة: فن الحكم والإدارة في السياسة والإسلام: العملية الإدارية. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.

القاضي، فؤاد. (2006) السلوك التنظيمي والإدارة، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

قواقزة، سلسبيل. (2023). الدور القيادي لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جرش في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، جرش، الأردن.

الكردي، أحمد. (2014). أدوار وواجبات مدير المدرسة. استرجعت بتاريخ 15-9-2023م من المصدر:

http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/665155

الكندري، عيسى ويوسف، أحمد. (2016). علاقة التمكين الإداري بمدى ممارسة الأدوار القيادية لدى مدراء مدارس التعليم العام بدولة الكويت. جامعة الأزهر-كلية التربية، مجلة كلية التربية، (169)، 414-447.

كنعان، نواف. (2009). القيادة الإدارية، (ط.2). بيروت، لبنان: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

كنعان، نواف. (2003) اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، (ط.3). عمّان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية.،(ط.3). عمَّان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محبوب، راضية. (2014). أثر القيادة الديمقراطية في أداء المورد البشري. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر-بسكرة، الجزائر.

محمود، صلاح الدين. (2006). تفكير بلا حدود: رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

المخاريز، لافي. (2018). درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر معلمي محافظة المفرق. الجامعة الأردنية، دراسات، العلوم التربوية، 45(2)، 125-134.

مرابط أحلام ومالكي، حنان (2013). الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة: المدير نموذجا. جامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (41)، 182-171.

مركز المعلومات الوطني الفلسطيني – وفا. (2023). واقع التعليم في مدينة القدس والاحتلال. تم الاطلاع عليه يوم السبت بتاريخ 2023l/2/25م الساعة 4:50 مساءً عبر الرابط الآتي: https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=VUxGjia28071002982aVUxGji

مصبح، مصطفى. (2011). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مصطفى فهمي (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رؤية مستقبلية في الوطن العربي. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

مطر، هيا. (2018). درجة مشاركة المديرين المساعدين بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في اتخاذ القرار وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المطوطح، عبد الله. (2019). دور مديري المدارس في دولة الكويت في تفعيل الشراكة المجتمعية بتوفير المتطلبات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

المعايطة، ختام والحراحشة، محمد. (2023). درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات التربوية لدى مديري مدارس تربية قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، 8(4)، 264-286.

مكاوي حسن والسيد. ليلى. (2001). الاتصال ونظرياته المعاصرة. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، زاهر. (2023). فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14(14)، 58-72.

ناصر، إبراهيم. (2004). أصول التربية/الوعي الإنساني. عمّان، الأردن: دار مكتبة الرائد العلمية.

النبي، أحمد. (2016). الأدوار الاستراتيجية لمديري المدارس في أستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر. التربية المعاصرة، (103-104)، 81-158.

النبيه، إياد. (2011). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية لمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

نجم، نجم. (2011): القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين. عمّان، الأردن: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

هلال، محمد. (2011). مهارات حل المشكلة واتخاذ القرارات. القاهرة، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.

الهواسي، محمود والبرزنجي، حيدر. (2014). مبادئ علم الإدارة الحديثة. بغداد، العراق: دار الكتب والوثائق.

يحيى، سجى (2010). درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdelmoneim, R., Hassounah, E., & Radwan, E. (2022). Effectiveness of Virtual Laboratories On Developing Expert Thinking and Decision-Making Skills Among Female School Students in Palestine. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18(12), 1-16.

Aithal, P., & Aithal, S. (2019). A Modern Leadership Theory Based on Attitude-Behaviour (AB) Framework. In Proceedings of National Conference on Research in Higher Education, Learning and Administration, 1(1), 61-71.

Alam, Q., Aziz, S., Siddiqua, N., Anis, H., Qazi, R., Fredricks, J., & Paris, A. (2019). The Leadership Role of a Principal in The Performance of Institution in Comparison with Leadership Qualities of Malcolm Baldrige Quality Model. International Journal of Multidisciplinary Research and Development International, 6(2), 143-150.

Ayeni, A. (2018). Principals' Decision Making Strategies and Teachers' Productivity in Secondary Schools in Ondo Central Senatorial District of Ondo State, Nigeria. Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management, 18(10), 18-30.

Baydar, F. (2022). The Relationship Between Participation in Administrative Decisions and School Effectiveness: An Empirical Study on Teachers. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9 (1), 143-152.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper & Row.

Budiyanti, N., Ahmad, N., Suhartini, A., & Parhan, M. (2021). The Development of Post-Modern Islamic Boarding Schools (Case Study at Ihaqi Creative Pesantren in Bandung). QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Social, dan Agama, 13(1), 73-84.

Caceres, M. (2019). Social Factors Related to Leadership Skills and Educational Achievement of Primary School Principles. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12 (1), 1-16.

Caruth, D., Caruth, G., & Humphreys, J. (2009). Towards an experiential model of problem initiated decision making. Journal of Management Research, 9(3), 123-132.

Chalikias, M., Raftopoulou, I., Kyriakopoulos, G., & Zakopoulos, V. (2020). The School Principal's Role as A Leader in Teachers' Professional Development: The Case

of Public Secondary Education in Athens. Problems and Perspectives in Management, 18 (4), 461–474.

Cunningham, R. (2019). Leading: A Handbook for Aspiring Leaders. Independently Published (February 21, 2019). Retrieved on 14-12-2023 from: https://www.amazon.com/Leading-handbook-aspiring-Ritchie-Cunningham/dp/1797661787

Eadens, D., & Ceballos, M. (2023). Educational Leadership Preparation and Professional Roles: Are We Serving the Needs of Leadership Roles Along the Leadership Continuum?. Journal of Research on Leadership Education, 18(2), 277-300.

Fornari, M. (2002). Approaches to Ethical Decision Making. (Ethics in Action). Journal of The American Dietetic Association, 102(6), 865-867.

Fred, C. (2010). The Principal and the School; What Do Principals Do? National Forum of Educational administration and supervision Journal, 27(40), 1-14.

DeFlaminis, J. (2011). The design and implementation of the Annenberg distributed leadership project. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Dietrich, C. (2010). Decision Making: Factors that Influence Decision Making, Heuristics Used, and Decision Outcomes. Inquiries Journal, 2 (02), 1-3.

Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N., & Sinyolo, D. (2013). Distributed Leadership in Practice: A Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools, European Policy Network of School Leaders, European School Heads Association.1-55.

Hamman, R. (2010). High School Principal and Distributed Leadership Team Perceptions of Instructional Improvement: A Case Study (Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University).

Hardianto, H., Zulkifli, Z., & Hidayat, H. (2021). Analysis of Principals' Decision-Making: A Literature Study. AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 13(3), 2021-2028.

Harris, R. (2004). Introduction to Decision Making, VirtualSalt. Online http://www.virtualsalt. com/crebook5. htm

Hollands, F., Pan, Y., & Escueta, M. (2019). What is the potential for applying cost-utility analysis to facilitate evidence-based decision making in schools?. Educational Researcher, 48(5), 287-295.

Hussain, L., Atta, M., Khan, Z., Bakhsh, K., & Sibtain, M. (2021). Role of The Principal in Improving Teachers Professional Development (TPD). Elementary Education Online, 20(5), 7860-7860.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Koutouzis, M, & Malliara, K. (2017). Teachers' Job Satisfaction: The Effect of Principal's Leadership and Decision- Making Style, International Journal of Education,9(4), 71-89.

Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The Effects of Principal's Decision-making, Organizational Commitment and School Climate on Teacher Performance in Vocational High School Based on Teacher Perceptions, European Journal of Educational Research ,9(4),1675-1687.

Mohammed, M., Edu, O., & Etoh, C. (2020). Principals' Administrative Skills: A Predictor of Students' Academic Performance in Lagos State, Nigeria. Journal of Research in Educational and Business Studies, 5 (1), 186-203.

Olcum, D & Titrek, O. (2015). The Effect of School Administrators' Decision-Making Styles On Teacher Job Satisfaction, Social and Behavioral Sciences 197, 1936 – 1946.

Richard. F. (2002). Decision, Dilemmas and Dangers. Schooladministrator.59(2), 6– 10.

Sezer, S. (2016). School Administrators Opinions on Task Priorities and the Factors Affecting Their Decision- Making Process, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 17 (3), 121- 137.

Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S., & Myers, V. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. Educational Administration Quarterly, 43(1), 67-100.

Smith, G. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. Journal of Management Education, 27(1), 24-51.

Summak, S., & Kalman, M. (2020). A Q-Methodological Analysis of School Principals' Decision-Making Strategies During the Change Process at Schools. CEPS Journal, 10(2), 123-144.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership, SanFrancisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

الملحقات

الملحق (أ)

الأداة الأولى بصورتها الأولية

الأستاذ/ الدكتور/الدكتورة.....المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراســـة بعنوان: **"درجة ممارســـة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين"**. استكمالًا للحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية-جنين، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة، حيث تكونت من جزأين؛ الجزء الأول: ويشتمل البيانات الشخصية للمستجيبين، أما الجزء الثاني: فيتكون من محورين؛ المحور الأول: فقرات لقياس درجة ممارســـة مديري المدارس أدوارهم القيادية، والمحور الثاني: فقرات لقياس درجة فاعلية اتخاذ القرار.

ونظرًا لكونكم من ذوي الخبرة العملية، والكفاية العلمية التي يستنار بها، أضع بين أيديكم أداة الدراســـة، راجيةً منكم التكرّم بتحكيمها من حيث وضـــوح الصـــياغة اللغوية للفقرة وســـلامتها، وانتمائها للمجال الذي أدرجت تحته، وإبداء أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكرةً ومقدرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ولاء إبراهيم عطون

اسم المحكم.....
الرتبة الأكاديمية..... التخصص.....
مكان العمل.....

الجزء الأول. البيانات الشخصية للمستجيب

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا

عدد سنوات الخدمة: ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني:

المحور الأول: فقرات تقيس درجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
المجال الأول: دوره التخطيطي: يقوم مدير المدرسة القيادي بـِ:						
1	يحدد أهداف المدرسة في ضوء دراسته أهداف المراحل التعليمية المختلفة.					
2	يتبنى رؤية واضحة تلبي طموحات المدرسة المستقبلية.					
3	يشرك المعلمين في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها.					
4	يضع خطة سنوية لمتابعة تحقق رؤية المدرسة.					
5	يخطط للتعليم الإلكتروني في ضوء الإمكانات التقنية المتاحة في المدرسة.					
6	يضع خططًا مسبقة للتعامل مع الأزمات الطارئة.					
7	يتبنى إستراتيجية واضحة توجه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة.					
8	يتولى مسؤولية تحليل البيانات لقياس مدى التقدم في تحقيق أهداف المدرسة.					
9	يتبنى نهجًا استراتيجيًا يتيح للمدرسة التكيف مع التغييرات المتلاحقة في البيئة التعليمية، وما يرافقها من تحديات.					
10	ينظم موازنة المدرسة في ضوء احتياجاتها.					
المجال الثاني: دوره الإشرافي: يقوم مدير المدرسة القيادي بـِ:						

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
11	يُقدم الدعم الفوري للمعلمين لتحسين جودة التعلّم.					
12	يقييم أداء المعلمين بشكل مستمر مما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.					
13	يوجه المعلمين نحو تطبيق أفضل الممارسات التعليمية لتحقيق تجربة تعلّم مثلى للطلبة.					
14	يتابع نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدا لاعتمادها.					
15	يتابع انتقال أثر البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين إلى داخل الغرفة الصفية.					
16	يساعد المعلمين على فهم أهداف المرحلة التي يعملون فيها.					
17	يحث المعلمين على الالتحاق ببرامج النمو المهني.					
18	يهتم بتنمية قيم المعلّمين واتجاهاتهم.					
19	يوجه المعلمين نحو إجراء البحوث الإجرائية اللازمة لتحسين العمل.					
المجال الثالث: دوره في تنمية العلاقات الاجتماعية: يقوم مدير المدرسة القيادي بـِ:						
20	يوفر بيئة تعليمية جاذبة يسودها الثقة المتبادلة.					
21	يشجع المعلمين على العمل بروح الجماعة.					
22	يُنظم فعّاليات تُعزز التعاون بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة.					
23	يحترم الثقافات المختلفة داخل المدرسة.					
24	يأخذ بآراء المعلمين واقتراحاتهم بما يحقق أهداف المدرسة وطموحاتها.					
25	يعالج قضايا المعلمين بطريقة موضوعية.					
26	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.					
27	يحرص على تنمية الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي.					

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
28	يقدم للمجتمع المحلي صورة إيجابية عن المدرسة.					
29	يشرك الأهالي في معالجة مشكلات أبنائهم.					
30	يُطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم بشكل دوري.					
31	يبني شراكات استراتيجية مع مؤسسات المجتمع المحلي لضمان توفير الموارد اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة.					
32	يوثق العلاقة بين أولياء أمور الطلبة والمعلمين من خلال برنامج منظم لمشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة.					
المجال الرابع: دوره في تقييم العمل المدرسي وتقويمه: يقوم مدير المدرسة القيادي بـِ:						
33	يقيّم جميع العاملين معه بطريقة موضوعية.					
34	يساعد المعلمين حديثي التعيين على تحسين أدائهم.					
35	يُعزز نقاط القوة لدى المعلمين.					
36	يستخدم الوسائط الرقمية في تقيم أداء المعلمين.					
37	يوجه المعلمين نحو حل مشكلات الطلبة بطرق ابتكارية.					
38	يعتمد معايير واضحة في تقييمه أداء المعلمين.					
39	يعقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشكلاتهم.					
40	يتخذ قرارات مدروسة مستندة إلى بيانات ومعلومات دقيقة.					
41	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بقضايا المدرسة.					
42	يتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها.					

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
43	يأخذ بعين الاعتبار آراء أولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المرتبطة بتطوير المدرسة.					
44	يوزع المسؤوليات على المعلمين بما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.					
45	يتابع تنفيذ المعلمين القرارات التي يتخذها.					
46	يوفر مناخ مدرسي يعزز الحوار البناء بين أفراد المجتمع المدرسي.					
47	يتبادل المعلومات بينه وبين المعلمين.					
48	يشجع المعلمين على تبادل الخبرات مع زملائهم داخل المدرسة وخارجها.					
49	يزود المعلمين بآخر المستجدات التربوية من خلال البلاغات الرسمية.					
50	يُطلع المعلمين على إنجازات المبدعين للاستفادة من خبراتهم.					
51	يتمتع بمهارات اتصال فعّالة.					

المحور الثاني: فقرات تقيس درجة فاعلية اتخاذ القرارات

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
المجال الأول: تحديد المشكلة: يقوم مدير مدرستي بالآتي:						
1	يتواصل مع الأطراف المعنية بالمشكلة.					
2	يُحدد أبعاد المشكلة التي تواجهه بدقة.					

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
3	يجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة المدرسية كميًا ونوعيًا.					
4	يوظف الوسائط الرقمية في جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدرسية.					
5	يصف المشكلة بأبعادها المختلفة وصفًا دقيقًا.					
6	يظهر مهارات استثنائية في تحديد المشكلة، مما يمكنه من تحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة بفعّالية.					
المجال الثاني: وضع البدائل (الحلول)						
7	يشرك المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة في وضع البدائل المُثلى لحل المشكلة.					
8	يشرك أطراف المشكلة في وضع الحلول الملائمة لها.					
9	يزود الأطراف المشاركة في وضع البدائل لحل المشكلة بالمعلومات الكافية حولها.					
10	يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة بطريقة موضوعية، وفي ضوء الإمكانات والموارد المتاحة.					
11	يأخذ بآراء المعلمين للتوصل إلى أفضل البدائل الممكنة لحل المشكلة.					
المجال الثالث: تقييم البدائل واختيار أفضلها						
12	يتحقق من تلبية البدائل المقترحة حاجات الأطراف المتأثرة بالقرار.					
13	يقييم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار إيجابياتها وسلبياتها.					
14	يختار البديل الأفضل لحل المشكلة في ضوء الموارد المتاحة.					

الرقم	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة		أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
15	يختار البديل الأمثل الذي يمنع تكرار حدوث المشكلة.					
16	يوافق بين صلاحياته والقرار المتخذ لحل المشكلة.					
17	يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الداخلية والخارجية.					
18	يختار البديل المناسب لحل المشكلة لضمان سير العمل وفقًا للخطة الموضوعة.					
المجال الرابع: تنفيذ القرار وتقويمه						
19	يهيئ الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ القرار قبل صدوره.					
20	يصوغ القرار بعبارة واضحة معبرة مُعلنة للجميع.					
21	يُحدد للأطراف المشاركة في تنفيذ القرار مسؤولياتهم وأدوارهم.					
22	يتابع تنفيذ كل من له علاقة بالقرار المتخذ مسؤولياته.					
23	يعتمد معايير واضحة لتقييم قدرة القرار المتخذ على حل المشكلة ومنع تكرارها.					
24	يُعدل القرار إذا وجد أنه لا يمنع تكرار حدوث المشكلة.					
25	يضع خطة إستراتيجية تضمن تنفيذ القرار وفقًا للأولويات.					
26	يراعي انسجام القرار المتخذ مع رؤية المدرسة ورسالتها.					

الملحق (ب)

الأداة الثانية بصورتها الأولية

الأستاذ/الدكتور/الدكتورة.....المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:

درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية وعلاقتها بفاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين (بناء أنموذج وفق نظريات القيادة الحديثة)

وذلك استكمالًا للحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية-جنين، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أداة المقابلة، حيث إنها تكونت من ثلاثة أسئلة للوصول إلى المقترحات اللازمة لبناء نموذج تربوي لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة.

ونظرًا لكونكم من ذوي الخبرة العملية، والكفاية العلمية التي يُستنار بها، أرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم بأسئلة هذه المقابلة من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها لتحقيق غرض الدراسة.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ولاء إبراهيم عطون

أسئلة المقابلة

تمثلت المقابلة في عقد لقاءات مع عدد من معلمي ومعلمات المدارس في القدس، وتمَّ طرح الأسئلة الآتية الآتي:

1. ما وجهة نظرك كونك معلمًا/ معلمةً في القدس حول التحديات التي تشكل عائقًا أمام ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية؟

.....

.....

2. ما وجهة نظرك كونك معلمًا/ معلمةً في القدس حول التحديات التي تحد من فاعلية القرارات المتخذة من قبل مديري المدارس في القدس؟

.....

.....

3. ما وجهة نظرك كونك معلمًا/ معلمةً في القدس حول المقترحات اللازمة لتطوير نموذج يهدف إلى تحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة؟

.....

.....

الملحق (ج)

قائمة بأسماء المحكمين

ت	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مركز العمل
1	باسل خميس أبو فودة	أستاذ مشارك	القياس والتقويم التربوي	جامعة الشرق الأوسط
2	وفاء وريدات	أستاذ مساعد	إدارة وقيادة تربوية	الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
3	فريال يوسف الخطيب	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة إربد الأهلية
4	إبراهيم عبد الله النوري	أستاذ مساعد	المناهج وطرق التدريس	المعهد الوطني للتدريب التربوي/ وزارة التربية والتعليم
5	أحمد محمود رضوان	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
6	محمد رضوان التخمان		إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
7	نوار قاسم الحمد	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
8	خالد أبو عصبة	أستاذ	علم الاجتماع التربوي	جامعة بار إيلان
9	سهيل حسين صالحة	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	جامعة النجاح الوطنية
10	محمد عبد الفتاح شاهين	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	القدس المفتوحة
11	نبيل جبرين الجندي	أستاذ	علم النفس	جامعة الخليل
12	حسني انعام سالم	خبير تربوي	أصول التربية	القطاع الخاص

الملحق (د)

الأداة الأولى بصورتها النهائية

أخي المعلم/ أختي المعلمة.....المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراســـة بعنوان: **"درجة ممارســـة الأدوار القيادية لمديري مدارس القدس وعلاقتها بعمليـة اتخـاذ القرار من وجهـة نظر المعلمين (بنـاء أنموذج وفق نظريـات القيـادة الحديثة)"**. اســتكمالًا للحصــول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية- جنين، ولتحقيق أهداف الدراســة طورت الباحثة اســتبانة، حيث تكونت من جزأين؛ الجزء الأول: ويشـتمل البيانات الشـخصـية للمسـتجيبين، أما الجزء الثاني: فيتكون من محورين؛ المحور الأول: فقرات لقياس درجة ممارســـة مديري المدارس أدوارهم القيادية، والمحور الثاني: فقرات لقياس درجة فاعلية اتخاذ القرار.

لذا أرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاسـتبانة بدقة وموضـوعية علمًا أن المعلومات ستعامل بسرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً ومقدرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ولاء إبراهيم عطون

الجزء الأول. البيانات الشخصية للمستجيب

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا

عدد سنوات الخدمة: ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني:

المحور الأول: فقرات تقيس درجة ممارسة مديري المدارس أدوارهم القيادية

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: الدور التخطيطي: يقوم مدير المدرسة بالممارسات الآتية:						
1	يحدد أهداف المدرسة في ضوء دراسته أهداف المراحل التعليمية المختلفة.					
2	يتبنى رؤية واضحة تلبي طموحات المدرسة المستقبلية.					
3	يشرك المعلمين في صياغة رؤية المدرسة.					
4	يضع خطة سنوية لمتابعة تحقق رؤية المدرسة.					
5	يخطط للتعليم في ضوء الإمكانات المدرسية المتاحة.					
6	يضع خططًا مسبقة للتعامل مع الأزمات الطارئة.					
7	يضع خطة إستراتيجية واضحة توجه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة.					
8	يتولى مسؤولية وضع معايير لقياس مدى التقدم في تحقيق أهداف المدرسة.					
9	ينظم موازنة المدرسة في ضوء احتياجاتها.					
المجال الثاني: الدور الإشرافي: يقوم مدير المدرسة بالممارسات الآتية:						
10	يدعم باستمرار جهود المعلمين لتحسين جودة التعلّم.					
11	يتخذ الإجراءات المناسبة لتطوير مهارات المعلمين التدريسية.					
12	يوجه المعلمين نحو تطبيق أفضل الممارسات التعليمية.					

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
13	يتابع نتائج الطلبة إلكترونيًا تمهيدًا لاعتمادها.					
14	يتتبع أثر البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين داخل الغرفة الصفية.					
15	يساعد المعلمين على فهم أهداف المرحلة التي يُدرسونها.					
16	يساعد المعلمين حديثي التعيين على تحسين أدائهم.					
17	يوجه المعلمين نحو حل مشكلات الطلبة بطرق ابتكارية.					
18	يعقد لقاءات حوارية مع الطلبة للتعرف إلى مشكلاتهم.					
المجال الثالث: الدور الإنساني: يقوم مدير المدرسة بالممارسات الآتية:						
19	يوفر بيئة مدرسية جاذبة يسودها الثقة المتبادلة.					
20	يشجع المعلمين على العمل بروح الجماعة.					
21	يُنظم فعّاليات تُعزز التعاون بين المعلمين أنفسهم.					
22	يُلبي احتياجات المعلمين ورغباتهم.					
23	يتقبل الاختلافات الثقافية في المدرسة.					
24	يأخذ بآراء المعلمين بما يحقق أهداف المدرسة.					
25	يعالج قضايا المعلمين بطريقة موضوعية.					
26	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.					
27	يحرص على تنمية الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي.					
28	يتعامل مع المعلمين باحترام.					
29	يتيح الفرصة للمعلمين حديثي التعيين إظهار قدراتهم.					
30	يتبادل المعلومات بينه وبين المعلمين.					
31	يشجع المعلمين على تبادل الخبرات مع زملائهم خارج المدرسة.					

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
32	يُطلع المعلمين على إنجازات زملائهم المبدعين للاستفادة من خبراتهم.					
المجال الرابع: الدور المجتمعي: يقوم مدير المدرسة بالممارسات الآتية:						
33	يقدم للمجتمع المحلي صورة إيجابية عن المدرسة.					
34	يشـــرك المجتمع المحلي في معالجة مشـــكلات أبنائهم الطلبة.					
35	يُطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم بشـــكل دوري.					
36	يبني شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي.					
37	ينظم برامج تعليمية متخصـــصـــة لمحو الأمية لتمكين الأفراد من تحقيق إمكانياتهم الكاملة.					
38	يوطد العلاقة بين أولياء أمور الطلبة والمعلمين من خلال برنامج منظم لمشـاركتهم في الأنشـطة المدرسية المختلفة.					
المجال الخامس: الدور التقييمي: يقوم مدير المدرسة بالممارسات الآتية:						
39	يقيّم أداء المعلمين بطريقة موضوعية.					
40	يقيّم أداء المعلمين بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.					
41	يقيّم أداء المعلمين بشـــكل مســـتمر لتحديد نقاط الضعف لديهم.					
42	يُعزز نقاط القوة لدى المعلمين.					
43	يُعالج نقاط الضعف لدى المعلمين.					
44	يستخدم الوسائط الرقمية في تقييم أداء المعلمين.					
45	يتبنى معايير واضحة في تقييمه أداء المعلمين.					
46	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.					
47	يُحلل البيانات لقياس مدى التقدم في تحقيق أهداف المدرسة.					

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
48	يتخذ قرارات مدروسة مستندة إلى بيانات ومعلومات دقيقة.					
49	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بقضايا المدرسة.					
50	يتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها.					
51	يأخذ بعين الاعتبار آراء أولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين أداء المدرسة.					
52	يوزع المسؤوليات على المعلمين بما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.					
53	يتابع تنفيذ المعلمين القرارات التي يتخذها.					
54	يأخذ بآراء المعلمين واقتراحاتهم عند اتخاذ القرارات المدرسية.					

المحور الثاني: فقرات تقيس درجة فاعلية اتخاذ القرارات

الرقم	الفقرات	درجة الفاعلية				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: تحديد المشكلة: يقوم مدير مدرستي بالآتي:						
1	يتواصل مع الأطراف المعنية بالمشكلة.					
2	يُحدد أبعاد المشكلة التي تواجهه بدقة.					
3	يجمع (البيانات والمعلومات) المتعلقة بالمشكلة المدرسية (كميًا ونوعيًا).					
4	يوظف الوسائط الرقمية في جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدرسية.					
5	يصف المشكلة بأبعادها المختلفة وصفًا دقيقًا.					
6	يظهر مهارات استثنائية في تحديد المشكلة، مما يمكنه من تحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة بفعّالية.					

7	يضع خطة إستراتيجية تضمن تنفيذ القرارات وفقًا للأولويات.					
8	يراعي انسجام القرارات المتخذة مع رؤية المدرسة ورسالتها.					
المجال الثاني: وضع الحلول: يقوم مدير مدرستي بالآتي:						
9	يشرك المعلمين ذوي الخبرة في وضع البدائل المُثلى لحل المشكلة.					
10	يشرك أطراف المشكلة في وضع الحلول الملائمة لها.					
11	يزود الأطراف المشاركة بالمعلومات الكافية لوضع البدائل المناسبة لحل المشكلة.					
12	يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة بطريقة موضوعية.					
13	يناقش البدائل المقترحة لحل المشكلة في ضوء الإمكانات المدرسية المتاحة.					
14	يأخذ بآراء المعلمين للتوصل إلى أفضل البدائل الممكنة لحل المشكلة.					
المجال الثالث: تقييم البدائل: يقوم مدير مدرستي بالآتي:						
15	يتأكد من تلبية البدائل المقترحة حاجات الأطراف ذات العلاقة بالقرار.					
16	يقيّم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار إيجابياتها.					
17	يقيّم البدائل المطروحة للقرار آخذًا بعين الاعتبار سلبياتها.					
18	يختار البديل الأفضل لحل المشكلة في ضوء الموارد المتاحة.					
19	يختار البديل الأمثل الذي يمنع تكرار حدوث المشكلة.					
20	يوافق بين صلاحياته والقرار المتخذ لحل المشكلة.					
21	يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الداخلية.					

22	يختار الحل الذي يتوافق مع ظروف المدرسة الخارجية.					
23	يختار البديل المناسب لحل المشكلة لضمان سير العمل وفقًا للخطة الموضوعة.					
المجال الرابع: متابعة تنفيذ القرارات: يقوم مدير مدرستي بالآتي:						
24	يهيئ الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه.					
25	يهيئ الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ القرار قبل اتخاذه.					
26	يصوغ القرار بعبارة واضحة للجميع.					
27	يُحدد مسؤوليات الأطراف المشاركة في عملية تنفيذ القرار.					
28	يتابع عملية تنفيذ القرارات من المعنين بذلك.					
29	يعتمد معايير واضحة لتقييم مدى فاعلية القرارات المنفذة.					
30	يُعدل القرارات في ضوء تنفيذها.					

ملحق (هـ)

الأداة الثانية بصورتها النهائية

أخي المعلم/ أختي المعلمة.....المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:

درجة ممارسة مديري مدارس القدس أدوارهم القيادية وعلاقتها بفاعلية عملية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر المعلمين (بناء أنموذج وفق نظريات القيادة الحديثة)

وذلك استكمالًا للحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية-جنين، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أداة المقابلة، حيث إنها تكونت من ثلاثة أسئلة للوصول إلى المقترحات اللازمة لبناء نموذج تربوي لتحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة.

ونظرًا لكونكم من ذوي الخبرة العملية، والكفاية العلمية التي يُستنار بها، أرجو منكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة التي أطرحها عليكم بدقة وموضوعية علمًا أن المعلومات ستعامل بسرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ولاء إبراهيم عطون

أسئلة المقابلة

تمثلت المقابلة في عقد لقاءات مع عدد من معلمي ومعلمات المدارس في القدس، وتمَّ طرح الأسئلة الآتية الآتي:

1. ما وجهة نظرك كونك معلمًا/ معلمةً في القدس حول التحديات التي تشـكل عائقًا أمام ممارسـة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية؟

.....

.....

2. ما وجهة نظرك كونك معلمًا/ معلمةً في القدس حول التحديات التي تحد من فاعلية القرارات المتخذة من قبل مديري المدارس في القدس؟

.....

.....

3. ما وجهة نظرك كونك معلمًا/ معلمةً في القدس حول المقترحات اللازمة لتطوير نموذج يهدف إلى تحسين درجة ممارسة مديري المدارس في القدس أدوارهم القيادية، ودرجة فاعلية عمليات اتخاذهم القرارات، في ضوء النظريات الحديثة في القيادة؟

.....

.....

الملحق (و)

قائمة بأسماء محكمي الأنموذج التربوي

ت	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مركز العمل
1	باسل خميس أبو فودة	أستاذ مشارك	القياس والتقويم التربوي	جامعة الشرق الأوسط
2	وفاء وريدات	أستاذ مساعد	إدارة وقيادة تربوية	الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
3	فريال يوسف الخطيب	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة إربد الأهلية
4	أحمد محمود رضوان	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
5	سهيل حسين صالحة	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	جامعة النجاح الوطنية
6	محمد رضوان علي تخمان	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
7	نوار قاسم الحمد	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
8	حسني انعام سالم	خبير تربوي	أصول التربية	القطاع الخاص

Abstract

The study aimed to investigate the correlational relationship between the practicing degree of principals in Jerusalem for their leadership roles and its relationship with the degree of effectiveness decision-taking process among them from the perspectives of teachers', and to know the impact of variables (sex, academic qualification, and number of years of service) at the degree of practicing leadership roles and the degree of effectiveness of the decision- taking process, the study sought to provide a model proposal to improve the degree to which managers exercise their leadership roles and the degree of effectiveness of their decision-making process, and use the correlative descriptive approach, and The qualitative approach was used, a questionnaire was also used as a tool to collect the necessary data to achieve the objectives of the study, the study sample consisted of (375) teachers, selected by available method, An in-depth, semi-open interview was conducted with (20) male and female teachers, who were chosen intentionally. The results of the study showed that the degree of practicing the leadership roles of Jerusalem school principals was high, and that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic means of the study sample members' estimates of the degree of practicing the leadership roles of Jerusalem school principals on the overall score and on the domains due to the variables of sex, educational qualification, and number of years of service.

The results showed that the degree of effectiveness of the decision-making process in Jerusalem schools from the point of view of teachers was high, and that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in their estimates of the degree of effectiveness of the decision- taking process due to the variables of sex, educational qualification, and number of years of service.

The results also showed a statistically significant positive correlation between the degree of practicing participatory leadership among principals in Arab schools within the Green Line and the degree of job happiness of teachers.

The results also showed that there is a strong positive, statistically significant correlation between the degree of practicing the leadership roles of Jerusalem school principals and the degree of effectiveness of the decision- taking process in those schools. A proposed model was presented to improve the degree to which school principals in Jerusalem exercise their leadership roles, and the degree of effectiveness of their decision-making processes, in light of modern theories of leadership.

In light of the results of the study, the researcher concluded a set of recommendations, the most important of which are: The Ministry of Education should develop a strategic plan that focuses on strengthening the ongoing leadership role of school principals and developing their practices, especially in the areas of supervision and evaluation, and enrolling school principals and principals in Jerusalem in programs and training courses that qualify them to carry out their roles, duties and responsibilities. Leadership to the fullest extent, as well as working to prepare the necessary human capabilities to implement the decision before it is made and adopting clear criteria to evaluate the effectiveness of the implemented decisions, and Adopting the proposed model to enhance the degree to which school principals exercise their leadership roles and increase the effectiveness of their decision-making.

Keywords: Leadership Roles, Effectiveness, Decision- Taking, School Principals, Teachers, Jerusalem.