الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

"درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية"

جيهان علي سلامة أبو هدوبة

202012907

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. محمد عبد الإله الطيطي

أ.د. غسان سرحان

أ.د. مجدي زامل

د. خالد سرايرة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه

في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، حزيران/ 2025م

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

"درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية"

جيهان علي سلامة أبو هدوبة

202012907

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 03/06/ 2025 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. الأستاذ الدكتور محمد عبد الاله الطيطي	المشرف الرئيس	.....
2. الأستاذ الدكتور غسان سرحان	عضو لجنة الأطروحة	.....
3. الأستاذ الدكتور مجدي زامل	عضو لجنة الأطروحة	.....
4. الدكتور خالد سرايره	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، حزيران/ 2025م

الإقرار

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

اسم الطالبة: جيهان علي سلامة أبو هدوبه

الرقم الجامعي: 202012907

التوقيع:

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/07/01م

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة .... الذي كان وسيبقى قدوتي دائماً وسبب وجودي بعد الله عز وجل في الحياة، ونجاحي في مسيرتي، أسأل الله –عز وجل– له الرحمة والمغفرة.

إلى نبع الصبر وبحر العطاء صاحبة الأيادي البيضاء، إلى شمسي المشرقة التي تلقي بدفئها، ولم تغب عني بنورها. إلى نبض قلبي الذي به أحيا أمي الغالية أطال الله في عمرها

إلى من وقف بجانبي وشاركني هموم الحياة، فكان مثال الزوج الصالح إلى زوجي المخلص.

إلى فلذات كبدي أبنائي أسأل الله أن يجعلهم قرة عين لي وللمسلمين.

إلى الأهل والأصدقاء... الذين هم مصدر فخري

إليكم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع

جيهان علي سلامة أبو هدوبة

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً، الذي هداني لطريق العلم والعمل، الحمد لله الذي تولى أمري، وشـــرح لي صـــدري، ووفقني لإنجاز هذه الأطروحة، ونســـلم على المبعوث رحمة للعالمين وهادياً للناس أجمعين، بشيراً ونذيراً، وداعياً الله بإذنه وسراجاً منيراً، سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم – وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم وسار على دربهم إلى يوم الدين وبعد،

بعد شكر الله– عز وجل– أن منّ عليَّ بإتمام هذه الدراسة لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الوفير والامتنان إلى الجامعة العربية الأمريكية– جنين؛ لإتاحتها الفرصـــة لأبنائها الطلبة من الداخل المحتل فرصـة مواصـلة دراسـاتهم العليا، متمثلةً في رئيسـها، وأسـاتذتها وجميع العاملين، وأخص بالذكر عمادة الدراســات العليا، وكلية التربية، وأبرق فيضـــاً غامراً من الثناء والتقدير إلى كل من تضافرت جهودهم معي قلباً وقالباً لإتمام هذا الجهد المتواضع.

كما أتقدم بموفور الشـكر والامتنان لأسـتاذي الأسـتاذ الدكتور محمد الطيطي لإشـرافه على هذه الدراســة، حيث كان الأخ والأســتاذ الفاضــل فقد بذل الجهد والوقت، وقدم التوجيه الســليم والرأي الحكيم، فله مني جزيل الشكر والعرفان، والله أسأل أن يجزيه عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بشــكري وعرفاني لأســاتذتي الكرام في قســم العلوم التربوية بالجامعة العربية الأمريكية. وشكري وتقديري للأساتذة محكمي أداتي الدراسة على ما قدموه من نصائح وإرشادات.

شكري وعرفاني للأهل الكرام على تشجيعهم وصادق دعائهم، وأخص بالذكر والدتي الفاضلة أسأل الله – عز وجل– لها حُسن الختام. أخيراً أتقدم بشكري الوفير لكل من ساهم في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود فجزاهم الله عني خير الجزاء.

جيهان علي سلامة أبو هدوبة

"درجة ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشـــرفين التربويين والمعلمين- أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية"

جيهان علي سلامة أبو هدوبة

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. محمد عبد الإله الطيطي

أ.د. غسان سرحان

أ.د. مجدي زامل

أ.د. خالد سرايرة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة النقب لنمط القيادة التحويلية، والكشف عن علاقة تأثير البيئة التنظيمية على تلك الممارسات، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في المدارس الابتدائية بالنقب، وبلغت عينة الدراسة 321 مشاركًا تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية بما يضمن تمثيلًا دقيقًا للمجتمع. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج المختلط(الكمي والكيفي)، حيث جمعت البيانات من خلال أداتين: الاستبانة والمقابلات. وقد صُممت الاستبانة لقياس درجتي ممارسة القيادة التحويلية ومستوى البيئة التنظيمية، بينما استُخدمت المقابلات كأداة نوعية لفهم أعمق لتجارب المشرفين التربويين وتحليل رؤاهم المتعلقة بسلوكيات المديرين وآثارها التنظيمية.

أظهرت نتائج الاستبانة أن مستوى ممارسة القيادة التحويلية كان متوسطًا، حيث تصدر بعد "الجاذبية (التأثير المثالي)"، في حين جاء بعد "الدافعية الإلهامية" في المرتبة الأخيرة. أما البيئة التنظيمية فقد تبين أنها أيضًا بمستوى متوسط، وكان مجال "توفير الموارد" هو الأعلى من حيث التوافر، بينما كان "الإشراف والتوجيه" هو الأدنى. كما كشفت الفرضيات الإحصائية عن عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصـائية في ممارسـة القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخدمة، باستثناء بعض الفروق لصالح المعلمين حديثي الخبرة.

وفيما يتعلق بنتائج المقابلات، فقد أظهرت أن المديرين القادرين على اتخاذ قرارات حاسـمة بثقة، والذين يمتلكون رؤية اسـتراتيجية واضـحة، يكون لهم تأثير إيجابي كبير في تحسـين أداء مدارسـهم. كما أبرزت المقابلات دور القيادة التحويلية في تعزيز بيئة عمل إبداعية، وتوفير فرص تدريبية مهنية، واسـتخدام التكنولوجيا بشـكل فعال لدعم العملية التعليمية. وقد تم التأكيد على أهمية التحفيز والتمكين ودعم المعلمين كمحاور أساسية في بناء بيئة مدرسية صحية.

استنادًا إلى نتائج الدراسة، قدمت الباحثة نموذجًا مقترحًا لتحسين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية، يستند إلى دعم أبعاد القيادة التحويلية الأربعة، مع التركيز على تطوير الإشراف التربوي، وتوفير الموارد، وتعزيز اسـتخدام التكنولوجيا، وتفعيل الشـراكة بين الإدارة والمعلمين. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أبعاد الدافعية الإلهامية، والاعتبارات الفردية، والاسـتثارة الفكرية تُعد من أبرز العوامل المساهمة في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية.

وفي ضـوء ذلك، أوصـت الدراسـة بضـرورة تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تأهيل المديرين على ممارسـة القيادة التحويلية بكفاءة، وتحسـين آليات الإشـراف والدعم في المدارس، وتوفير بنية تحتية تكنولوجية ملائمة، إضافة إلى دعم الابتكار، وتشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: الأنموذج ، المدارس الابتدائية، القيادة التحويلية، البيئة التنظيمية، المشـرفين التربويين.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة

الإقرار .....أ

الإهداء .....ب

الشكر والتقدير .....ت

ملخص .....ث

قائمة الجداول .....س

قائمة الأشكال .....ط

قائمة الملحقات .....ظ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 6

4.1 فرضيات الدراسة 10

5.1 أهداف الدراسة 12

5.1 أهمية الدراسة 13

6.1 مصطلحات الدراسة 14

7.1 حدود الدراسة 16

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 18
1.2 القيادة التحويلية..... 18
1.1.2 تمهيد 18
2.1.2 تعريف القيادة التحويلية..... 19
3.1.2 نشأة القيادة التحويلية 21
4.1.2 أهداف القيادة التحويلية المدرسية..... 22
5.1.2 سمات القيادة التحويلية 23
6.1.2 أنماط القيادة التحويلية..... 25
8.1.2 حاجة الإدارة المدرسية للقيادة التحويلية..... 31
9.1.2 تطبيق القيادة التحويلية في المدارس..... 32
10.1.2 مراحل أساسية ينبغي على القائد التحويلي إتباعها لتحويل وضع المدرسة إلى وضع أفضل في المستقبل..... 33
11.1.2 استراتيجيات القيادة التحويلية المدرسية..... 34
12.1.2 خصائص القائد التحويلي 36
13.1.2 وظائف القائد التحويلي..... 38
14.1.2 كيف يفكر القائد التحويلي..... 40
15.1.2 أبعاد القيادة التحويلية 41
16.1.2 مجالات عمل القيادة التحويلية 43
17.1.2 معوقات تطبيق القيادة التحويلية 45
2.2 البيئـة التنظيمية..... 45

1.2.2 البيئة التنظيمية..... 46
2.2.2 أهمية البيئة التنظيمية..... 48
3.2.2 العوامل التي تؤثر في البيئة التنظيمية..... 49
4.2.2 متغيرات البيئة التنظيمية..... 50
5.2.2 أنواع البيئة التنظيمية..... 52
3.2 الدراسات السابقة..... 59
1.3.2 الدراسات السابقة العربية المتعلقة بالقيادة التحويلية:..... 59
2.3.2 الدراسات المتعلقة بالبيئة التنظيمية 65
3.3.2الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بالقيادة التحويلية..... 70
4.3.2الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بالبيئة التنظيمية 72
5.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة..... 74
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات..... 80
1.3 منهجية الدراسة 80
2.3 مجتمع الدراسة وعينتها 80
3.3 أداتا الدراسة 82
1.3.3 الخصائص السيكومترية لمحور القيادة التحويلية 82
2.3.3 الخصائص السيكومترية لمحور البيئة التنظيمية..... 85
4.3 متغيرات الدراسة..... 89
5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة..... 90
6.3 المعالجات الإحصائية..... 91

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة 93
1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة..... 93
1.1.4النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... 93
2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 98
2.4- النتائج المتعلقة بالفرضيات..... 104
1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: 104
2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية..... 105
3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:..... 106
4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 110
5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة..... 111
6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة..... 112
7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة..... 113
8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة 117
9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة..... 118
10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة..... 120
4.4 التصور المقترح..... 138
1.4.4 فلسفة الأنموذج ومنطلقاته..... 139
2.4.4 مبررات الأنموذج..... 141
3.4.4 أهمية النموذج..... 144
4.4.4 أبعاد التصور المقترح..... 146

5.4.4 أهداف التصور المقترح 150
6.4.4 اجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح 153
7.4.4 الجهات المستفيدة من التصور المقترح..... 157
8.4.4 متطلبات تطبيق التصور المقترح..... 159
9.4.4 التحديات والحلول يواجه تطبيق التصور المقترح 160
خاتمة التصور المقترح..... 161
الفصل الخامس: مناقشة النتائج..... 163
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة..... 164
1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 164
2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 166
1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى..... 168
2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 170
3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة..... 173
4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 175
5.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 178
6.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة 181
7.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة..... 183
8.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة..... 186
9.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة..... 189
10.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة..... 191

3.5 مناقشة أسئلة المقابلات..... 194

1.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المقابلة..... 194

2.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني في المقابلة..... 197

3.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث في المقابلة..... 199

4.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع في المقابلة..... 201

5.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس في المقابلة..... 203

6.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس في المقابلة..... 205

7.3.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع في المقابلة..... 207

4.5 التوصيات والمقترحات..... 209

المراجع..... 210

الملحقات..... 220

Abstract..... 237

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

جدول (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية) 81

جدول(2.3) قيم معاملات ارتباط فقرات محور القيادة التحويلية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (ن=30) 83

جدول (3.3) قيم معامل ثبات محور القيادة التحويلية بطريقة كرونباخ ألفا 85

جدول (4.3) قيم معاملات ارتباط فقرات محور البيئة التنظيمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحورن=30)) 86

جدول (5.3) قيم معامل ثبات محور البيئة التنظيمية بطريقة كرونباخ ألفا 87

جدول (6.3) درجات احتساب مستوى كل من القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية 89

جدول(1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور القيادة التحويلية وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً 93

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الجاذبية (التأثير المثالي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 94

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاعتبارت الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 95

جدول(4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستثارة الفكرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 96

جدول(5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 97

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور البيئة التنظيمية وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً..... 99

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال توفير الموارد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي..... 100

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التنظيم والتخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 101

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال دعم المعلمين وتطويرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 102

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإشراف والتوجيه مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 103

الجدول (11.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس..... 104

الجدول (12.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي..... 105

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة..... 107

جدول (14.4) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور القيادة التحويلية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة 108

جدول (15.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوســطات الحســابية في القيادة التحويلية ومجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة 109

الجدول (16.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوســـطات القيادة التحويلية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي..... 110

الجدول (17.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوســـطات البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس..... 111

الجدول (18.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوســـطات تقديرات أفراد عينة الدراســـة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي..... 112

جدول (19.4) المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لمحور تقديرات أفراد عينة الدراســة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة..... 114

جدول (20.4) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور تقديرات أفراد عينة الدراســـة لمســـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة 115

جدول (21.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسـطات الحسـابية على محور البيئـة التنظيميـة ومجـالات: (توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشـــراف والتوجيـه) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة ... 116

جدول (22.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوســـطات البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي..... 118

جدول (23.4) معاملات ارتباط بيرسـون بين ممارســة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين ن=321))..... 119

جدول (24.4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْـــهام أبعاد القيادة التحويلية في التنبؤ بالبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين..... 120

جدول(4. 25) الإجراءات والأنشطة والبرامج لتطبيق التصور المقترح..... 153

جدول(26.4) الجهات المستفيدة من التصور المقترح وأوجه الاستفادة منه..... 157

جدول(4. 27) متطلبات تطبيق التصور المقترح والإجراءات اللازمة..... 159

جدول (28.4) التحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها 160

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة

شكل رقم (1.2) الإطار المفاهيمي المقترح للدراسة..... 25

شكل رقم (2.2) أسماء المصاحبة لكل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية..... 43

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة

ملحق (1) الاستبانة في صورتها الأولية 220

ملحق(2) الاستبانة بعد التعديل..... 226

الملحق (3) أسئلة المقابلة..... 233

الملحق (4) المحكمين 236

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

تلعب التربية دورًا محوريًا في نهضة الشعوب وتطورها، سواء في الدول المتقدمة أو النامية، إذ أصبحت تمثل استراتيجية قومية تستهدف تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتعزز التماسك المجتمعي، وتدعم الوحدة القومية. ومع التغيرات المتسارعة في العالم الحديث، لم يعد التعليم مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل تحول إلى أداة رئيسة لإحداث الحراك الاجتماعي، وتمكين الأفراد، وبناء الدولة العصرية. من هذا المنطلق، أصبحت جودة التعليم ترتبط بشكل وثيق بمدى فاعلية المنظومة التربوية وإدارتها، حيث أن الإدارة التربوية لم تعد تقتصر على تنفيذ السياسات التعليمية فحسب، بل أصبحت عملية قيادية متكاملة تهدف إلى تطوير المؤسسات التعليمية وتحسين مخرجاتها.

تتميز المنظومة التربوية في **النقب** بتعدد مكوناتها وتكاملها، إذ تضم مؤسسات وهياكل متعددة مسؤولة عن تقديم التعليم وتنظيم العملية التربوية. تلعب وزارة التربية والتعليم دورًا مركزيًا في وضع السياسات التعليمية وتنفيذها، وذلك بالتعاون مع السلطات المحلية والمؤسسات التربوية الأخرى، حيث تشمل هذه المنظومة مدارس من مختلف الأنواع، إلى جانب عناصر فاعلة مثل المعلمين والمشرفين التربويين الذين يضطلعون بدور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية (آل ناجي، 2013).

ومع تزايد التحديات التي تواجه العملية التعليمية في النقب، يبرز دور **القيادة المدرسية** كعامل حاسم في تحسين البيئة التعليمية، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم، وتعزيز جودة المخرجات التربوية.

تُعد القيادة التربوية عنصرًا جوهريًا في إدارة المؤسسات التعليمية، حيث تتمثل وظيفتها الأساسية في توجيه العاملين وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف التربوية بأعلى درجات الفاعلية. وفي هذا الإطار، تُعد القيادة التحويلية من أكثر أنماط القيادة تأثيرًا، إذ تعتمد على تحفيز المعلمين، وتعزيز الابتكار، وخلق بيئة عمل إيجابية تقوم على التفاعل البناء والتعاون المشترك.

إن القيادة التحويلية لا تقتصر على الإدارة التقليدية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التنظيمية، بل تسعى إلى إحداث تحول جذري في بيئة العمل، من خلال بناء علاقات قوية بين القائد والمرؤوسين، وتعزيز الدافعية الداخلية، وإلهام الأفراد للعمل بروح الفريق، وعليه يجب أن تكون القيادة قادرة على التعلم والتطوير وإعادة الصياغة لتلائم متطلبات العصر والتقنيات الحديثة، فالقيادة تعتبر جوهر عملية الإدارة التعليمية، حيث تؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية وجودتها (النوح، 2012).

وبما أن القيادة تُعد جوهر العملية الإدارية، فإن دورها الأساسي يتمثل في جعل الإدارة أكثر فاعلية وديناميكية، وتحقيق أهدافها بشكل أفضل.، حيث يشير لطفي(2016) إلى أن القيادة التربوية التي تتبنى التغيير والتطوير كأسلوب حياة ستؤدي إلى تطوير نوعية التعليم والتخطيط الاستراتيجي، وتسهم في تحويل المجتمعات إلى مجتمعات منتجة ومبدعة. لذلك، يُعتبر تطوير القيادة التربوية وتشجيع التغيير والتطوير المستمر جوهرياً لتحسين جودة التعليم والتربية.

ويشير منصور ونجاح(2017). إلى تنوع الأساليب القيادية الممارسة من قبل المديرين، حيث يمكن تمثيلها بالنمط الديمقراطي الذي يشجع على مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، والنمط الأوتوقراطي الذي يركز على إنجاز المهام مهما كانت التكلفة في العلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى النمط الترسلي الذي يمنح المعلمين حرية كبيرة ويفوض لهم

المســؤوليات، من جهة أخرى، يرى الصــيفي(2016) أن القيادة التحويلية كنمط فريد من أنماط القيادة، والتي ظهرت حديثًا على يد الباحث الأمريكي بيرنز (Burns)، تهدف هذه القيادة إلى تحقيق تفوق التوقعات وتحفيز العاملين لتحسين أدائهم وتحويل الرؤى إلى واقع ملموس، وتتميز بالتركيز على بناء علاقات إيجابية ومثمرة مع المرؤوســين لتعزيز دافعيتهم وزيادة إنتاجيتهم نحو تحقيق الأهداف.

كما ويؤكد الســويدان ومحمد (2013) على أهمية القيادة التحويلية والقائد التحويلي، الذي يتمتع برؤية واضــحة ورســالة ملهمة، ويعمل على دفع الناس من حوله لتحقيق تقدم وتطور. يتميز القائد التحويلي بأهداف مرتفعة ومعايير صارمة، وشخصية جاذبة تكسب احترام الآخرين وتلهمهم للعمل بجدية واجتهاد، باختصار، يُظهر البحث القائد التحويلي كنموذج متميز للقيادة الفعالة، حيث يمكنه دفع العاملين نحو تحقيق أعلى مستويات الأداء والتطور الشخصي والمؤسسي.

و تعتبر البيئة التنظيمية عنصرًا أساسيًا في نجاح المؤسسات التربوية، حيث تؤثر بشكل مباشر على مستوى دافعية العاملين وانتمائهم للمؤسســة التعليمية. تلعب البيئة التنظيمية دورًا رئيسًــا في توفير مناخ عمل إيجابي يعزز من تفاعل المعلمين، ويرفع مســتوى الرضــا الوظيفي، مما ينعكس إيجابيًا على الأداء التعليمي والإداري داخل المدرســة. فوجود بيئة تنظيمية داعمة يســهم في خلق بيئة تعليمية مستقرة ومحفزة، تعزز من استمرارية المعلمين في العمل، وتزيد من مستوى التعاون بينهم، مما يسهم في تحقيق النجاح المؤسسي بشكل عام (هدية، 2013).

وتعد المدرسة مؤسسة تربوية رئيسية تسعى لتحقيق التنمية الشاملة للطلاب من خلال تزويدهم بالمعرفة والقيم والمهارات اللازمة لتحقيق التفوق والإبداع. يلعب المدير المدرسي دورًا حاسمًا كقائد تعليمي يسعى لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية (الزهراني، 2020).

كما يتوجب على المدير المدرسي استخدام الأساليب الإدارية المناسبة والاستفادة من الموارد المتاحة بشكل فعال لتحقيق التغيير وتحسين الأداء التعليمي والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة. يجب على المدير اختيار أسلوب قيادي ديمقراطي يشجع على المشاركة ويحترم التنوع ويعمل على حل المشكلات بفعالية وتخطيط لتجنب الصعوبات وتقليل تأثيرها على أعضاء الفريق التعليمي.

ونظراً لأهمية مدير المدرسة، ودوره القيادي في تطوير العملية التربوية، وتحقيق أهدافها لذا فقد تعددت مهامه، ومسئولياته الإدارية الفنية والاجتماعية، فهو إداري، وفني، ومشرف مقيم في مدرسته (بومانس وملدر،2017). ومع تزايد الدور التربوي في المدرسة فلابد أن يجعل العمل المدرسي يسير بنظام وفق خطة معدة مسبقاً، ومحددة الأهداف جيداً، ومستندة إلى الأسس العلمية التخطيط(الجهني، 2013).

وبالنظر للتغيرات العالمية والتفجر المعرفي الهائل الذي يميز العصر الراهن، وذلك بحسب ادوارد ولاكاب (Eduardo& Lacap,2018) فقد تم التأكيد على أهمية الإصلاح والتغيير في جميع مناحي الحياة، ومن أهمها التربية والتعليم. ومع تضخم حجم المسؤوليات الموكلة إلى مدير المدرسة، وتعدد المجالات الإدارية التي يعمل بها المديرون من التخطيط والتنفيذ، ومع تزايد مهامهم وأعبائهم الإدارية واستجابة للضغوط، التي تتعرض لها مؤسسات التعليم المدرسي

كما أن توفير مديرين ذوي شخصيات عادية لم يعد كافياً، بل أن الظروف تحتم وجود مدراء يتمتعون بشخصيات قيادية قادرة، على تحمل تلك الظروف الضاغطة حاضراً ومستقبلاً؛ لذا كان

لابد من دراسة أنماط القيادة الحديثة التي تساعدهم على تسيير أمورهم، ومن أبرزها وأكثرها فاعلية القيادة التحويلية (كنعان،2014).

وبحسب عبد الهادي(2016) تعد مهام ومسؤوليات مدير المدرسة متعددة ومتنوعة، حيث يشمل دوره الإداري والفني والمشرفين على أداء المدرسة بشكل عام. يتمثل دور المدير في توجيه العملية التعليمية بشكل منظم وفعال، وضمان تحقيق الأهداف التربوية المحددة والمستهدفة. مع التطورات العالمية والتحولات المعرفية الكبيرة في العصر الحالي، أصبح الإصلاح والتغيير ضرورة ملحة في مجال التعليم،

أن أهمية دور مدير المدرسة كقائد تعليمي تزداد يوما بعد يوم، حيث يجب على مدير المدرسة أن يكون قادرًا على التحمل والتكيف مع الظروف المتغيرة والضغوطات المتزايدة التي تواجه المؤسسات التعليمية. ومن هنا، فإن القيادة التحويلية تبرز كأسلوب قيادي حديث يساهم في تحقيق التغيير والتطوير في المدارس. إذ يسعى المدير القائد التحويلي إلى تحفيز العاملين وتوجيههم نحو تحسين الأداء وتطوير العملية التعليمية.

ومن خلال مراجعة الباحثة للأدب التربوي واطلاع الباحثة على الدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسة العزايزة (2020) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين ودراسة حامد، وبرباوي، وسليماني(2019) التي هدفت إلى تحديد علاقة القيادة التحويلية بإدارة الصراع التنظيمي، ودراسة النعمان(2016) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ونظراً لما أكدته الدراسات والجهود السابقة من أهمية وفعالية النمط القيادي في العملية التعليمية ودوره الأساسي في تطوير المؤسسة التربوية. ونظراً لما يعانيه شعبنا

الفلسطيني في النقب من تغييرات سريعة وعدم استقرار وثبات في الأوضاع السياسية التي تنعكس بدورها على الوضع التعليمي. وهذا ما أكده أبو سعد (2021)، حيث أشار إلى أن الهشاشة الاقتصادية وتدني المستوى التعليمي يشكلان بيئة معيقة للتطور التربوي، مما ينعكس سلبًا على جودة النظام التعليمي، ويُسفر عن ارتفاع معدلات التسرب من المدارس، وضعف واضح في التحصيل الدراسي، الأمر الذي يضع تحديات كبيرة أمام أي جهود تهدف إلى تحسين أداء المعلمين أو تطوير مهاراتهم المستقبلية.

بناءً على ذلك، يتعين على الباحثين والمهتمين بالتعليم الاهتمام بدراسة وتحليل أنماط القيادة المختلفة وتأثيرها على المؤسسات التعليمية، وخاصة في البيئة التعليمية التي يعيشها شعبنا الفلسطيني في النقب. إن تطوير القيادات التربوية يعد أمرًا ضروريًا لتحسين جودة التعليم وتحقيق التطلعات الوطنية والتنموية في المنطقة.

وعليه تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة النقب للقيادة التحويلية، وفهم كيفية تأثيرها على البيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. من خلال تقديم نموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية، كما تهدف هذه الدراسة إلى توجيه الجهود نحو تعزيز القيادة التحويلية وتحقيق تحول إيجابي في المدارس الابتدائية في المنطقة.

2.1 مشكلة الدراسة

يتمتع المعلمون في المدارس البدوية في النقب بمكانة بارزة، حيث تمثل المدارس هذه المؤسسات التي تسعى إلى زرع القيم الغربية في مجتمع تقليدي ومحافظ بشكل أساسي. ومن الجدير بالذكر أن التركيز على المنافسة في التحصيل الدراسي يمثل تغييرًا جوهريًا في نمط حياة البدو التقليدي.

تعتبر جميع هذه الظروف والقيود والعوائق التي يفرضـها الوضـع السـياسـي والاقتصـادي أمرًا مهمًا يجب مراعاتها (المعايطة، 2014).

ومن الملفت للنظر أن عملية توظيف المديرين تتم بواسطة وزارة التربية والتعليم دون استشارة نظام التعليم العربي المحلي، وغالبًا ما يتم اختيار المدراء دون مراعاة للكفاءة والشـــهادات، بل بناءً على اعتبارات من جهاز الأمن العام. لهذا السبب، قامت الباحثة بإجراء الدراسة للاستفادة من هذا النمط القيادي في مدارســـها ورفعها إلى مســـتوى أفضـــل. إذ يركز هذا النمط على مواكبة التطورات والتجديدات لتحسين المدرسة بشكل عام (النجابي، 2015).

وإنطلاقًا من خبرة الباحثة كمديرة لمدرســة ابتدائية في منطقة النقب، وتفاعلها اليومي مع زملائها من المديرين والمديرات، تبيّن لها وجود تباين ملحوظ في اســـتجابتهم لمتطلبات التغيير التربوي الصـــادرة عن المديرية أو وزارة التربية والتعليم، ســـواء من حيث تقبّل هذه التغييرات أو أســـاليب تنفيذها داخل البيئة المدرسـية، وانعكاسـها على الأداء التنظيمي العام. هذا التباين دفع الباحثة إلى التأمل في طبيعة القيادة التي يمارسـها مديرو المدارس، خصـوصًـا نمط القيادة التحويلية، ودورها المحتمل في تشكيل بيئة تنظيمية محفزة وداعمة للتغيير.

3.1 أسئلة الدراسة

ومن هنا، انبثقت مشـكلة الدراســة في الســؤال الرئيس الآتي: **ما واقع ممارســة مديري المدارس الابتدائية في الذقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشـــرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحســين البيئة التنظيمية** ويتفرع من هذا الســؤال الأســئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

الســـؤال الثاني: ما مســـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ببين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لافراد عينة الدراســـة لواقع ممارســـة المديرين للقيادة التحويلية ومســـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية بالنقب من وجهة نظر المعلمين؟

الســؤال الســادس: هل توجد قدرة تنبؤية لأبعاد واقع ممارســة المديرين للقيادة التحويلية في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال السابع: ما الانموذج المقترح لتفعيل دور القيادة التحويلية في تحسين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية بالنقب؟

اسئلة المقابلة

اشتملت الدراسة على أسئلة مقابلات شخصية للمشرفين من أجل توضيح المشكلة وتحقيق أهدافها، وبلغ عددها سبع أسئلة، وهي:

الســـؤال الأول: برأيك.. كيف يُظهر المدير قدرته على اتخاذ القرارات الصـــعبة لتوجيه فريقه بثقة ودون تردد؟؟

السؤال الثاني: وضـح لنا كيف يُسـهم المدير باعتباره صـاحب رؤية استراتيجية واضـحة في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف المستقبلية؟؟

الســؤال الثالث: برأيك. كيف يقوم المدير كقائد تربوي ملهم بتوضــيح مبررات التغيير المطلوب في مدرسته لتحفيز فريق العمل على التفاعل الإيجابي معه؟

السؤال الرابع: من وجهة نظرك.. كيف يُسـهم المدير في تعزيز الإبداع وتطوير الأداء الوظيفي في مدرسته؟

السؤال الخامس: ما هي استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية تُعزز من قدرات المعلمين (المهنية، المعرفية) في المدرسة؟

الســـؤال الســـادس: برأيك.. ما هي الإجراءات التي يتخذها المدير كقائد تربوي لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تُسهم في تعزيز الأداء (التعليمي، الاداري) في مدرسته؟

السـؤال السـابع: من وجهة نظرك.. كيف يُسـهم مدير المدرسـة ب (التعزيز، التحفيز) الابتكار في (البحث، التطوير) بين المعلمين؟

4.1 فرضيات الدراسة

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

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال الثالث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي (علوم إنسانية، علوم طبيعية).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى المتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من **5** سنوات، من 5 سنوات إلى أقل **15** سنة، أكثر من **15** سنة).

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال الرابع

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي (علوم إنسانية، علوم طبيعية).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى المتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من **5** سنوات، من 5 سنوات إلى أقل **15** سنة، أكثر من **15** سنة).

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال الخامس:

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين المتوسطات الحسابية لأفراد عين الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب ومستوى البيئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال السادس

الفرضـــية العاشـــرة: لا توجد قدرة تنبؤية لأبعاد واقع ممارســـة المديرين للقيادة التحويلية في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟

5.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ثانياً: التعرف الى مســتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب للقيادة من وجهة نظر المعلمين .

ثالثاً: تقصـي الفروق بين متوسـطات اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة لواقع ممارسـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة) .

رابعاً: تقصـي الفروق بين متوسـطات اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة لمسـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص، المديرية) .

خامساً: الكشف عن العلاقة بين واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية ومستوى البيئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين .

ســـادســـاً: التعرف إلى القدرة التنبؤية واقع ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية .

ســـابعاً: الكشـــف عن آراء المشـــرفين لواقع ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية ومستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من خلال استجابات أفراد العينة على أسئلة المقابلة.

ثامنا: بناء أنموذج مقترح لتفعيل دور القيادة التحويلية في تحســـين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية بالنقب.

5.1 أهمية الدراسة

1.5.1 الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من عدة جوانب؛ أبرزها ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين واقع ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية ومســـتوى البيئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، حيث تُعد هذه الدراســـة –في حدود علم الباحثة– من أوائل الدراســـات التي تسـلط الضـوء على هذا الموضـوع في السـياق المحلي. كما تكتسـب الدراسـة أهميتها من تناولها لمفهوم القيادة التحويلية كأحد الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، واستقصـاء مدى حضـورها في الممارسـات الإدارية لمديري المدارس. وقد تسـاهم نتائج الدراسـة في إثراء حقل العلوم التربوية، لا سيما في ما يتعلق بفهم الأنماط القيادية والسلوكية المؤثرة في جودة البيئة التنظيمية، الأمر الذي قد يُفيد صـانعي القرار والمشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسـي. إضـافة إلى ذلك، من المتوقع أن تفتح الدراسة آفاقًا بحثية مستقبلية أمام المهتمين بتطوير أداء القادة التربويين في النقب في ضوء مفاهيم القيادة الحديثة.

2.5.1 الأهمية العملية (التطبيقية)

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إمكانية إفادتها لمديري ومعلمي المدارس الابتدائية في النقب من خلال تعزيز فهمهم لممارسات القيادة التحويلية وأثرها في تحسين البيئة التنظيمية. كما يمكن أن تُسهم نتائج الدراسة في دعم جهود وزارة المعارف عبر توجيه خططها لتطوير أداء المديرين بشكل يتماشى مع متطلبات القيادة الفاعلة. وإلى جانب ذلك، قد تفتح نتائج هذه الدراسة آفاقًا جديدة أمام الباحثين لدراسة أبعاد أخرى من القيادة التحويلية لم تشملها الدراسة الحالية، مما يسهم في توسيع قاعدة المعرفة التربوية. وتُعد الدراسة أيضًا مرجعًا مفيدًا لطلبة الدراسات العليا المهتمين بمجال القيادة التعليمية، لما توفره من مادة علمية وتطبيقية يمكن الاستفادة منها في أبحاث مستقبلية.

6.1 مصطلحات الدراسة

درجة الممارسة: يمكن تعريف درجة الممارسة على أنها قياس كمية أو مدى تطبيق الأفراد للمعرفة أو المهارات المكتسبة في سياق معين. يمكن استخدام هذا المفهوم في مجالات متنوعة مثل التربية والتعليم والإدارة وغيرها. ويتم ذلك عادةً من خلال استخدام أدوات تقييمية مثل الاستبيانات أو المقابلات لقياس مدى تطبيق الأفراد للمعرفة أو المهارات بناءً على مجموعة محددة من المعايير أو المؤشرات (شقواره، 2013، 12).

تُعرّفها **الباحثة إجرائياً** : مدى تطبيق مديري المدارس الابتدائية في النقب لأبعاد القيادة التحويلية كما يُدركها المعلمون والمشرفون التربويون. ويتم قياسها من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة (الاستبانة) المصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بهدف التعرف على

تكرار الســـلوكيات القيادية المرتبطة بالقيادة التحويلية، وانعكاســـها على البيئة التنظيمية داخل المدرسة.

القيادة التحويلية: "هي نمط قيادي لديه رؤية واضحة عن المستقبل وأهداف محددة وواضحة يشجع المرؤوسين على المشاركة في بلورة رؤية طويلة الأجل وتحديد أهداف واضحة واقعية للمؤسسة، ويسعى إلى إحداث التغيير والتطوير والتنمية الإدارية باستمرار ويتبنى أنظمة وأساليب قيادية مرنة تمكن من التكيف والتأقلم مع التطورات والتغييرات العالمية المعاصـــرة، ويهتم بالعمل الجماعي المنظم وبناء فرق العمل، ويعمل على إيجاد بيئة إدارية صـــحية تقوم على التفاهم والحوار البنّاء، والمشاركة بين المستويات الإدارية جميعها" (العواودة،2017: 18).

وتُعرّفها الباحثة اجرائياً: أسلوب قيادي يمارسه مدير المدرسة من أجب تحسين مستوى الأداء، سواء على مستوى المعلم أم مستوى الطلبة، ودفعهم للإنجاز والتقديم، وتقديم المصلحة العامة على مصالحهم الشخصية؛ من أجل تحقيق رؤية ورسالة واضحة للجميع، تعتمد على المشاركة والتحفيز والإلهام، والاهتمام بجميع عناصـــر الموقف التعليمي، ويقاس بمدى اســـتجابة عينة الدراســـة على مقياس القيادة التحويلية التي أعدته الباحثة.

البيئة التنظيمية:

"تعرف البيئة التنظيمية بأنها مجموعة القوى والعناصـــر التي تحيط بالمنظمة (داخل وخارج المنظمة) ولها تأثير مباشر أو غير مباشر على الطريقة التي تعمل بها، وتؤثر في طريقة خصولها على الموارد اللازمة لاستمرار عملها، مثل الموارد الخام، العمال، المؤهلون لإنتاج السلع والخدمات، والمعلومات التي تحتاجها لتحسين التكنولوجيا المستخدمة أو تقرير استراتيجيتها التنافسية، وطرق دعم أصحاب المصالح الخارجيين في المنظمة" (صديق،2015: 8).

وتُعرّفها الباحثة اجرائياً: بأنها مجموعة العناصـر المتواجدة داخل المنظمة المدرسـية، والتي إما أن تظهر إدارياً كـالقوانين واللوائح والتخصـــص في الوظيفـة وكـذا الرقـابـة ونظـام الحوافز، فيزيقيـة كالإضاءة والتجهيزات المكتبية.

المرحلة الابتدائية:

تُعرّفها الباحثة إجرائياً: بأنها مرحلة دراسـية تقع بين رياض الأطفال والمرحلة الإعدادية مدتها سـت سنوات.

منطقة النقب:

تُعرفها الباحثة اجرائياً: هي منطقة جغرافية تقع في جنوب فلسطين، وتُعد من المناطق ذات الطابع الصحراوي. تضم النقب مجموعة من البلدات والقرى، منها ما هو معترف به رسميًا ومنها ما يُعرف بالقرى غير المعترف بها، وغالبية سكانها من العرب البدو.

7.1 حدود الدراسة

- **الحدود الموضـوعية:** تركز الدراسـة على مفاهيم القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية ضـمن السـياق المدرســي، بهدف تحليل مدى تبني المديرين لممارســات القيادة التحويلية وتأثيرها على بيئة العمل داخل المدرسة.
- **الحدود المكانية:** تقتصـر الدراسـة على المدارس الابتدائية العربية في منطقة النقب، مما يعني أن نتائجها تعكس واقع هذه المدارس، ولا يمكن تعميمها بالضـرورة على مدارس في مناطق أخرى دون إجراء دراسات مماثلة.

- **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة المشرفين التربويين والمعلمين العاملين في المدارس الابتدائية في النقب، حيث يتم الاعتماد على آرائهم وتقييماتهم لتحديد مدى ممارسة المديرين للقيادة التحويلية وتأثيرها على البيئة التنظيمية في مدارسهم.
- **الحدود الزمانية:** طبقت في الفصل الثاني للعام الدراسي (2024–2025)، مما يعني أن نتائجها تعكس واقع القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية في هذه الفترة الزمنية المحددة، وقد تتغير هذه النتائج مع مرور الوقت أو نتيجة لعوامل خارجية.
- **الحدود المنهجية:** اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط (الكمي والكيفي)، حيث استخدم الأسلوب الكمي من خلال استبانة موجهة إلى المشرفين التربويين والمعلمين لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية، بالإضافة إلى الأسلوب النوعي (الكيفي) من خلال مقابلات أو تحليل محتوى لجمع بيانات أكثر عمقًا حول تجارب المشاركين ورؤاهم تجاه الظاهرة المدروسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 القيادة التحويلية

يتناول هذا الفصـــل عرضـــاً للأدب النظري الذي يرتبط بمتغيري الدراســـة المتمثلين في القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية، وما يرتبط بهما من موضوعات فرعية:

1.1.2 تمهيد

تُعد القيادة من المواضـــيع ذات الأهمية في المنظمات المعاصـــرة؛ نظراً للدور الملقى على عاتقها لإيجاد التفاعل بين مكونات التنظيم القيادية والفنية، لتحقيق فاعلية المنظمة، فالقيادة ليس بالمهمة السهلة، فهي بحاجة مستمرة إلى التدريب والتنمية، لأن القائد يتعامل مع فئات متعددة ومتنوعة.

القيادة التحويلية هي القيادة التي شكمت أغلب أحداث التاريخ وخلقت واقعاً لـــم يكن موجوداً وبدلت حقائق بحقائق جديدة، ولهذا ســـميت بالتحويلية؛ لأنها حولت كل شـــيء تعاملت معو ســـواء كاف أتباعاً أو أهدافاً أو أحداثاً وهي أشـــبه بعملية قلب للتربة بحيث لا تبقي جذوراً لكل شـــيء ســـبقها وتزرع جذورها الجديدة، والقادة فيها يكونون هم المحرك والباعث لكل منظومتيهم القيادية، وليذا يتمتعون بقدرة كبيرة على تحمل مسؤولية قيادتهم بشكل مطلق، فهم يتمتعون برؤية واضحة لما يردون أو ينجزوه، ويتعلقون برؤيتيهم بعاطفة قوية جياشة لا تستطيع أي ظروف مهما كانت قاســـية أو عنيفة أو غير متوقعة أن تثنيهم، أو تحرفهم عن هذه الرؤية، ينظرون إلى قيادتهم على أنها واجب مقدس مكلفون به تجاه أتباعهم، أهدافهم ممزوجة بأتباعهم فهم يحققون الأهداف من خلال التأثير القوي والفعال في الأتباع، يلمونهم ويستفزون الحماس في داخلهم ويمدونهم بالطاقة.

2.1.2 تعريف القيادة التحويلية

مفهوم التحويل في اللغة

ورد مفهوم التحويل في لسان العرب على النحو التالي: "حول، بتشديد الـــواو، أي بصير بتحويل الأمور، وتحول عن الشيء: زال عنه إلى غيره وتحول من موضع إلى موضع وحال الشيء نفسه يحول حولاً بمعنيين: يكون تغييراً، ويكون تحولاً " (ابن منظور :1900).

أما في الاصطلاح

فلم يتفق الباحثون والتربويون على تعريف محدد للقيادة التحويلية ويعود السبب فـــي ذلك لاختلاف الفلســـفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية حيث تعتبر من المفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية، الأمر الذي نتج عنه تعدد التعريفات من أهمها:

تعددت تعريفات القيادة التحويلية في الأدبيات التربوية الحديثة، حيث عرّفها علي (2020: 61) بأنها: "النمط القيادي الذي يتبناه مدير المدرســة لإثارة العاملين بالمدرســة – من بينهم المعلمين – لتحقيق مستويات عالية من الأداء وفق رؤية مستقبلية، وذلك من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات وتحمل المســـؤولية، حيث تُقاس ممارســـات القائد التحويلي من خلال مجموعة من الأبعاد هي: التأثير المثالي، والاســتثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والدافعية الإلهامية، بالإضــافة إلى التمكين الإداري."

وفي تعريف مشابه، يُشير اشتوي (2016: 55) إلى أن القيادة التحويلية تمثل: "نمطًا قياديًا يسعى للتأثير الفعّال في اتجاهات وقناعات المرؤوســـين وجعلهم جزءًا من منظومة العمل بما يمكنهم من تبني أنظمة وأساليب العمل والمشاركة في تحقيق أهداف المنظمة."

كما أشـار وينج (Wang et al., 2019:2) إلى أن" :القيادة التحويلية في المؤسـسـات التعليمية تتجلى من خلال قدرة القادة على تحفيز العاملين، وخلق ثقافة مدرســـية إيجابية، وتعزيز الالتزام التنظيمي، وذلك عبر أربع ممارسات رئيسية: التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي."

وأضـاف حينان واخرون (Heenan et al. ,2023:3) أن" :القيادة التحويلية تُمثل أسلوبًا إداريًا يُحدث فرقًا في ثقافة المدرســة من خلال تشــجيع التفاعل التعاوني، وبناء الثقة، وتوفير بيئة داعمة تُمكّن المعلمين من تبني مبادرات تطوير ذاتية وجماعية على حد سواء."

أما ثيكا وزملاؤه (Thika et al. ,2024:419) فذهبوا إلى أن" :القيادة التحويلية تسـهم في خلق مناخ تنظيمي إيجابي من خلال تعزيز التمكين الذاتي للمعلمين، وتحفيزهم نحو الأداء الأفضـل، بما ينعكس على جودة العملية التعليمية ومستوى الأداء المؤسسي ككل."

كذلك، يرى حيادات وباترس (Hidayat and Patras ,2024:212) أن" :القادة التحويليين يمتلكون القدرة على دعم الابتكار لدى المعلمين، وتشـــكيل بيئة تعليمية محفزة من خلال بناء علاقات إيجابية وتوفير التقدير الشخصي والمهني للكوادر التربوية."

ومن خلال هذا العرض للآراء المتباينة للقيادة التحويلية، فقد لخصـــت الباحثة أهم النقاط التي تعرضت لها التعريفات السابقة المرتبطة بالقيادة التحويلية على النحو التالي:

1. القائد التحويلي يرفع مستوى التابعين في الانجاز والتطوير الذاتي، ويروج في الوقت نفسه عملية تنمية المجموعات والمنظمات وتطويرها.
2. القائد التحويلي قادر على صـنع رؤية مسـتقبلية أو هدف مثالي لمنظماتهم التعليمية فهم قادرون على تطوير صورة مستقبل منظماتهم وقادرون على توصيل هذه الصورة للتابعين.

3. القادة التحويليين يشـجعوا النمو الذاتي للتابعين فهم الذين يشـخصـون حاجات كل عضـو من التابعين ويتعرفون على قدرته، ثم ينصـحون ويشـجعون النمو والتقدم للتابعين وعادة مـــا يكون على مستوى الأفراد.
4. يشرك القائد التحويلي التابعين في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية مع إعطاء الاســـتقلالية في تنفيذها.
5. يستخدم القائد التحويلي استراتيجية خلاقة ومبدعة مع مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المـراد تحقيقها، فهم يشجعهم على إعادة دراسة أهدافهم وذلك بتقديم أهـداف جديـدة ووسـائل جديدة ووجهات نظر وبدائل جديدة ورؤية جديدة.

وتُعرّفها الباحثة اجرائياً: أسلوب قيادي يمارسه مدير المدرسة من أجب تحسين مستوى الأداء، سواء على مســـتوى المعلم أم مســـتوى الطلبة، ودفعهم للإنجاز والتقديم، وتقديم المصـــلحة العامة على مصالحهم الشخصية؛ من أجل تحقيق رؤية ورسالة واضحة للجميع، تعتمد على المشاركة والتحفيز والإلهام، والاهتمام بجميع عناصر الموقف التعليمي.

3.1.2 نشأة القيادة التحويلية

تُعد القيادة التحويلية أحد المفاهيم الحديثة في مجال القيادة والإدارة، وقد ظهرت لأول مرة في أدبيات العلوم السياسية على يد العالم الأمريكي جيمس ماكغريغور بيرنز (James MacGregor Burns) في عـام 1978، حيث ميّز بين نمطين من القيـادة: القيـادة التبـادليـة، التي تقوم على تبادل المنافع بين القائد والمرؤوســـين، والقيادة التحويلية، التي تقوم على إحداث تغيير جوهري في قِيَم واتجاهات العاملين، وتحفيزهم لتجاوز مصـــالحهم الفردية من أجل تحقيق أهداف المؤســـســـة (Wang et al., 2019) وفي عام 1985، قدّم الباحث برنارد باس (Bernard Bass) تطويرًا

مهمًا لمفهوم القيادة التحويلية، من خلال وضع نموذج نظري أكثر تحديدًا، يشتمل على أربعة أبعاد أساسية هي: التأثير المثالي (Idealized Influence) ، والدافعية الإلهامية (Inspirational Motivation)، والاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation) ، والاعتبار الفردي (Individualized Consideration) وقد أسهم هذا النموذج في تحويل النظرية من إطار وصفي إلى إطار قابل للقياس والتطبيق العملي في المؤسسات المختلفة والمؤسسات التربوية بشكل خاص (Heenan et al., 2023).

ومنذ تسعينيات القرن العشرين، وحتى العقدين الأخيرين، شهدت القيادة التحويلية توسعًا في مجال الأبحاث والتطبيق، لا سيما في المؤسسات التعليمية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى قدرتها على تحسين البيئة التنظيمية، وتعزيز الرضا الوظيفي، وبناء ثقافة مدرسية إيجابية متعددة المجالات (Thika et al., 2024; Hidayat & Patras, 2024).

وترى الباحثة أن القيادة التحويلية تعد اليوم من أبرز المداخل القيادية التي تُستخدم لتطوير المدارس والمؤسسات التعليمية، كونها تركز على رؤية مستقبلية، وتُعزز من المشاركة، والتمكين، والابتكار بين العاملين.

4.1.2 أهداف القيادة التحويلية المدرسية

تُظهر الدراسات الحديثة أن القيادة التحويلية في السياقات المدرسية تهدف إلى إحداث تغييرات جوهرية في بيئة المدرسة وثقافتها التنظيمية، من خلال التركيز على ثلاث غايات رئيسية:

1. **بناء ثقافة مدرسية مهنية داعمة:**

يعمل القائد التحويلي على تعزيز ثقافة التعاون والانتماء داخل المدرسة، عبر إشراك المعلمين في وضع رؤية جماعية وممارسات قيمية تسهم في خفض العزلة المهنية، وتفعيل التشارك القيادي من خلال تفويض الصلاحيات وبناء فرق عمل ملتزمة بالتطوير المستمر(Thika et al., 2024).

2. **تمكين المعلمين لحل المشكلات التربوية بفعالية:**

يسعى القائد التحويلي إلى خلق مناخ منفتح يتيح للمعلمين المشاركة في تحليل المشكلات واقتراح الحلول بشكل جماعي، مع احترام التعدد في وجهات النظر، وتسهيل عمليات اتخاذ القرار من خلال اجتماعات تفاعلية، مبنية على الحوار الفعّال (Hidayat & Patras, 2024).

3. **تعزيز النمو المهني والدافعية الذاتية للمعلمين**

تركز القيادة التحويلية على تمكين المعلمين من تبني أهداف تطوير ذاتي ومهني، من خلال الربط بين تطلعاتهم الفردية وأهداف المدرسة الاستراتيجية، وتوفير بيئة محفّزة تحترم خصوصياتهم وتُشجع على الابتكار المستدام والتعلم مدى الحياة(Garcia-Guiu et al., 2020) .

5.1.2 سمات القيادة التحويلية

تُعد القيادة التحويلية نمطًا قياديًا ديناميكيًا يتسم بالقدرة على التغيير والتأثير في الأفراد والبيئة التنظيمية من خلال الرؤية والإلهام، وليس فقط عبر الأوامر والسياسات. ووفقًا لما طرحه هاجز (Hughes ,2020)، فإن القائد التحويلي "لا يكتفي بإدارة الأنظمة القائمة، بل يسعى إلى تغييرها عبر بناء رؤية واضحة وتحفيز الآخرين على الالتزام بها، ويُظهر شجاعة في اتخاذ القرار والقدرة على تحدي النماذج التقليدية دون أن يفقد الاتصال بالقيم المؤسسية."

وفي ضوء ذلك، حدّد حينان (Heenan ,2023) مجموعة من السمات الأساسية التي تميز القادة التحويليين في السياقات التعليمية، أبرزها:

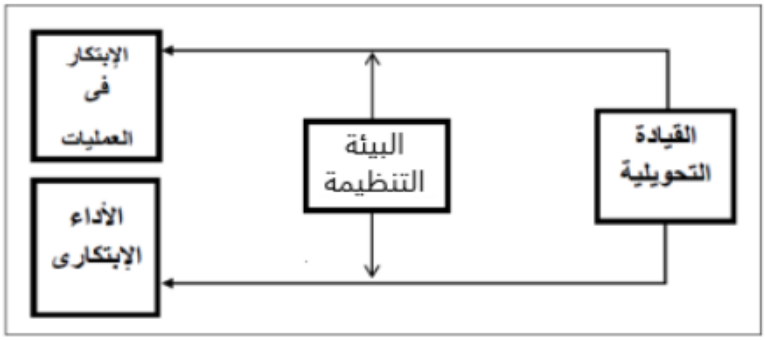
1. **العمل كوكلاء تغيير** :يتحلى القائد التحويلي بالقدرة على تحويل المؤسسات نحو رؤى أكثر تطورًا من خلال قيادة التغيير بطريقة استراتيجية قائمة على إشراك الآخرين وتمكينهم من أدوات التطوير.
2. **الشجاعة والمبادرة** :يتميز القائد التحويلي بالشجاعة الفكرية والمهنية، حيث لا يتردد في اتخاذ قرارات صعبة، ويملك الجرأة لطرح البدائل وقيادة التحول حتى في وجه المقاومة.
3. **الثقة بالآخرين** :وفقًا لـ (Garcia-Guiu ,2020)، فإن من أبرز سمات القيادة التحويلية قدرتها على خلق مناخ من الثقة بين القائد والمرؤوسين، إذ يُظهر القادة اهتمامًا إنسانيًا حقيقيًا بالاحتياجات الفردية للعاملين، ويبتعدون عن السلطوية.
4. **القيادة بالقيم** :يُشير ثيكا (Thika ,2024) إلى أن القائد التحويلي لا يقود فقط بناءً على أهداف إدارية، بل يستند إلى منظومة من القيم الجوهرية التي يترجمها إلى ممارسات ملموسة تُلهم الآخرين وتُوجّه سلوكهم.
5. **التعلم المستمر** :يرى حيادات (Hidayat ,2024) أن القادة التحويليين هم "متعلمين مدى الحياة"، يراجعون أداءهم، ويعترفون بالأخطاء، ويعتبرونها فرصًا للتطوير، مما يعزز من مصداقيتهم في نظر فرق العمل.
6. **المرونة في مواجهة الغموض** :أوضح وينج واخرون (Wang et al. ,2019)أن القادة التحويليين يمتلكون القدرة على التعامل مع مواقف عدم اليقين والتعقيد المؤسسي، عبر تحليل السياقات بمرونة واستبصار استراتيجي.

7. **الرؤية المستقبلية:** يتمتع القائد التحويلي بقدرة فريدة على تخيّل المستقبل، وترجمة ذلك التخيّل إلى أهداف قابلة للتحقيق، تقود المؤسسة نحو التميز والاستدامة (Heenan ,2023).

كما تطرقت هاجز (Hughes ,2020) إلى بعض السمات السلوكية المرتبطة بالقيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية، مثل:

- تحفيز العاملين لتقديم أفكار جديدة.
- رفع وعي المعلمين والموظفين برؤية ورسالة المدرسة.
- تنمية القدرات الكامنة لدى الزملاء.
- توجيه الاهتمام نحو الصالح العام بدلًا من المصالح الفردية الضيق

أي بالنظر إلى تلك المصالح أو الاهتمامات التي ستفيد المجموعة بشكل عام، والشكل رقم (1.1) يوضح الإطار المفاهيمي المقترح للدراسة.



شكل رقم (1.2) الإطار المفاهيمي المقترح للدراسة

6.1.2 أنماط القيادة التحويلية

هناك عدة أنماط للقيادة التحويلية منها:

1- القيادة العقلانية وتقوم على المركز الوظيفي ويستمد الفرد دوره القيادي على أساس المركز الرسمي في مجال عمله، ويعتمد على اللوائح والقوانين والتنظيمات الفرعية، ويستعمل سلطته في

توقيع العقوبة على المخالفين وتقوم على سـيادة القوانين واللوائح، ويتميز هذا النمط بأنه غير شـخصـي، والولاء فيه لا للاعتبارات الشـخصـية، وإنما لمجموعة الأصـول والمبادئ والقواعد المرعية الثابتة (الأغا وعساف، 2015).

2- **القيادة الإصلاحية:** تعد قيادة الحركات الإصلاحية أكثر أنماط القيادة تطلباً لمهارات أساسية استثنائية بسبب الحاجة إلى تأييد قوي من الأتباع؛ لإحداث تغيير ذي مغزى في الوضع القائم، ولكي يكون الشخص قائداً حقيقياً، فإنه لا يحتاج فقط إلى السير بالتدريج؛ ولكن إلى أن تكون لديه أيضاً الرغبة في إصلاح المجتمع أو على الأقل جانب منه، ويمكن إجمال العناصر التي تسهم في فشل القيادة الإصلاحية بما يأتي:

- سوء فهم وتفسير حاجات الأتباع.
- قد لا يشجع البناء الاجتماعي والسياسي على مواجهة القضايا والعمل على حلها.
- غياب الإحساس بالهدف العام.

وعلى الرغم من أن القيادة الإصلاحية تشكل جزءاً من شخصية القيادة التحويلية، فقد لا يستطيع القائد الصـالحي تحقيق تغيير اجتماعي ملحوظ، وغالباً، ما يحدث ذلك بسـبب تقبله للبناء الاجتماعي الذي يعمل من خلاله، فضـلاً على أن الإصـلاح عملية تقع بين التحويلية والإجرائية، فهي تحويلية في روحها وإجرائية في إجراءاتها ونتائجها، كما أنها لا تسـعى من حيث الجوهر إلى تغيير النظم الموجودة تغيراً جوهراً (عامر، 2013).

3- **القيادة الثورية:** تعد القيادة الثورية نمطًا قياديًا يهدف إلى إحداث تغيير جذري وشـامل في بنية النظام القائم، سواء على المستوى المؤسسي أو المجتمعي. فهي تختلف عن القيادة الإصـلاحية التي تسـعى إلى تعديل أو تحسـين داخل النظام ذاته، بينما تسـتهدف القيادة الثورية قلب النظام وتأسـيس بنية جديدة قائمة على رؤى وأسـس مختلفة تمامًا. ووفقًا لما أشـار إليه أبو زيد **(2019)**، فإن "القيادة الثورية تتسـم بالسـعي لإحداث تحول عميق في القيم والهياكل، وتُبنى على وعي جمعي، وتعبئـة جمـاهيريـة تُترجم إلى فعـل منظم يقوده قـائـد يمتلـك رؤيـة ثـاقبـة للمستقبل."

وفي السـياق ذاته بيّن كل من السـويلمي(2022)؛ المراياتي **(2021)** أن القيادة الثورية، لكي تكون فعّالة وتحويلية، لا بد أن تتوافر لها جملة من الخصائص والمرتكزات، من أبرزها:

1. الإيمان العميق بالهدف والالتزام بتحقيقه :حيث يُكرّس القائد الثوري جهوده ووقته وطاقته من أجل الوصول إلى التحول المنشود، دون تراجع أمام العقبات، وبروح من التحدي والإصرار.
2. القدرة على تحفيز الجماهير وربطهم بالرؤية :إذ ترتكز القيادة الثورية على مخاطبة تطلعات الجماهير، سواء المعلنة أو الكامنة، والعمل على استثارتها وتحريكها من خلال الخطاب الملهم والرمزية والدعاية الموجهة.
3. رفع مستوى الوعي الجماهيري :تسعى القيادة الثورية إلى خلق وعي سياسي واجتماعي جديد لدى القواعد الشـعبية، بحيث لا يكون التغيير مجرد نقل للسـلطة، بل بناء لقيم وسـلوكيات ومفاهيم جديدة تعيد تشكيل علاقة الأفراد بالمجتمع والسلطة.

4. الجرأة في اتخاذ القرار وتحمل تبعاته :يشـير الياسـين (2020) إلى أن القائد الثوري لا يكتفي بالرؤية، بل يتمتع بقدرة على اتخاذ قرارات مصـيرية في أوقات مفصـلية، حتى وإن كانت هذه القرارات محفوفة بالمخاطر، ما يمنحه صفة القيادة الكاريزمية المؤثرة.

ومن جانب آخر، يُفرّق الباحثون بين القيادة الثورية والقيادة التحويلية؛ فبينما تسـعى القيادة التحويلية إلى التغيير البنائي داخل المنظمات من خلال الإلهام والتطوير، فإن القيادة الثورية تستهدف غالبًا تفكيك البنية القائمة وإعادة إنتاجها من جديد ضمن سياق مغاير تمامًا. وهو ما يؤكده العبيدي (2023) في دراسته حول الأنماط القيادية في السياقات المتغيرة، حيث يشير إلى أن القيادة الثورية "تُعد أكثر راديكالية وشـمولية، وغالبًا ما ترتبط بالتحولات السـياسـية أو الاجتماعية العميقة."

4- القيادة البطولية أو الكاريزمية: يذكر السـلطي(2015) أن القيادة الكاريزمية هي الشـخصـية الآسرة للأتباع لفرط تأثرهم بها، وأفضـل مثال ذكره بيرنز لهذه الشـخصـية هو نبي الله موسـى– عليه السلام – الذي ولد بمصر في فترة استعباد الفراعنة لبني إسرائيل في مصر، ووجه القيادة الكاريزمية في قيادته أنه قاد بني إسرائيل لينقذهم من ظلم الاستعباد.

ويُضـيف عبودي(2012) أن القادة الكاريزماتيين لديهم القدرة على إلهام وتحفيز الموظفين للعمل أكثر من المعتاد رغم العقبات والتضـحيات الشـخصـية، ولهم أثر هائل على التابعين؛ لأنهم يناشدون عقول الناس وقلوبهم، فقد يتحدثون بطريقة عاطفية عن تعرضـهم للخطر من أجل المهمة الموكلة لهم، بالإضافة إلى أنهم يستطيعون إلهام الآخرين لفعل المثل.

7.1.2مجالات عمل القيادة التحويلية

أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن القيادة التحويلية لا تقتصر على الإلهام والتأثير فقط، بل تمتد إلى ميادين تطبيقية تشمل الجوانب التنظيمية والثقافية والوظيفية داخل المؤسسة التعليمية. إذ يُنظر إليها كنمط قيادي شامل يسعى إلى إحداث تغييرات بنيوية وقيمية تدعم فاعلية المدرسة وجودة مخرجاتها(Heenan et al., 2023) .

1. المجال التنظيمي

يتجلى هذا المجال في حرص القائد التحويلي على إعادة هيكلة التنظيم المدرسي بما يتناسب مع الرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية. وتشمل هذه العملية مراجعة السياسات المدرسية، وتعديل الجداول الزمنية، وإعادة توزيع الأدوار والمسؤوليات، إضافة إلى تحديث النظم الإدارية بما يعزز الكفاءة والفاعلية. حيث أن القادة التحويليين يسعون إلى بناء هيكل تنظيمي مرن قادر على التكيف مع متغيرات العصر، وتحقيق نتائج تعليمية ملموسة، من خلال إشراك المعلمين في صنع القرار وإعادة تشكيل الثقافة المهنية داخل المدرسة (Thika,2024).

2. المجال الثقافي والانفعالي

تركّز القيادة التحويلية على تطوير القيم والممارسات الجماعية للمدرسة، من خلال التأثير في الثقافة التنظيمية، وتحفيز الانتماء والروح الجماعية، حيث أن التغيير في الثقافة المدرسية يبدأ بإعادة تعريف المبادئ والقيم التي تحكم سلوك العاملين، وهو ما يسهم في بناء بيئة آمنة ومحفّزة تعزز الأداء التربوي الجماعي(Garcia-Guiu et al, 2020).

3.المجال القيمي والفلسفي

يشير **أبو زيد (2019)** إلى أن القيادة التحويلية تمتد لتشمل صياغة الفلسفة العامة للمدرسة، من خلال بناء منظومة من القيم المؤسسية التي تُرسّخ الهوية التربوية للمدرسة وتوجّه سلوك أعضائها نحو تحقيق رسالة واضحة وملتزمة بالتحول الإيجابي.

4. مجال الغايات والأهداف

تركز القيادة التحويلية على ربط الغايات البعيدة بالرؤية المؤسسية للمدرسة، وتحويلها إلى أهداف مرحلية قابلة للتطبيق، من خلال إشراك المعلمين في صياغة أهداف جماعية تعكس احتياجات الطلبة والمجتمع المحلي. ويسهم هذا النهج في تعزيز الدافعية والانتماء المهني للمعلمين، من خلال ربطهم بأهداف تحمل طابعًا شخصيًا ومهنيًا ذا معنى (Hidayat & Patras,2025) .

5.مجال السياسات والإجراءات

تُسهم القيادة التحويلية في مراجعة وتطوير سياسات المدرسة الداخلية بما يحقق الاتساق مع الأهداف العامة، مع التركيز على إرساء بيئة تنظيمية تتسم بالعدالة، والشفافية، والمساءلة. كما أن القادة التحويليين يعيدون بناء النظم والسياسات لتصبح أكثر مرونة وفاعلية في دعم التغيير المدرسة (Hughes ,2020).

6.المجال الوظيفي والهيكلي والعلاقاتي

تشمل القيادة التحويلية أيضًا إعادة النظر في الأدوار الوظيفية والهياكل التنظيمية، وتفعيل العلاقات الداخلية بين العاملين، والعلاقات الخارجية مع المجتمع المحلي والمؤسسات الداعمة وكذلك إعادة توزيع المهام وتنمية العلاقات التشاركية داخل المدرسة تُعد من أبرز مجالات عمل القائد التحويلي الناجح(Al-Mahdy et al, 2018).

8.1.2 حاجة الإدارة المدرسية للقيادة التحويلية

إن القيادة التحويلية في الإدارة المدرســـية قيادة لابد منها، فكم ونوع العمل الهائل لطاقم الإدارة المدرسية في مديرية ما، يضعه أمام تحديات كثيرة ومعوقات متعددة، وبذلك فالمدير وحده يعجز أو يكاد يعجز عن تقديم الخدمات الإشرافية المتميزة التي تسد الحاجة، وتلبي الطلبات، وهو ما يوجب على مدير المدرســـة أن يعمل على تقصـــي الأســـماء اللامعة من المعلمين ذوي الأداء المتميز، فيســـتقطبهم بتأثيره القيادي، ويرســـم لهم الخطط، ويقدم لهم التدريب المناســـب، ليجعل منهم قادة ميدانيين، يفوضــهم بعض صــلاحياته، فيكونوا وسـطاء إشـرافيين يمارسـون الإشـراف المحلي في مدارسهم، ويكسرون الحاجز بين مدير المدرسة، وبين زملائهم من المعلمين (عبد العال، 2016). وأشار السعود(2012) على صعيد إدارة المدرسة فقد اقترح مجموعة من الأساليب التي يستخدمها القادة التحويليون في مدراسهم، وهي على النحو التالي:

1. زيارة كل صف يومياً وتشجيع ثقافة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين.
2. مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار والمعتقدات والتصورات في بداية كل عام دراسي.
3. مساعدة المعلمين على العمل بشكل ذكي بالبحث عن تفسيرات مختلفة، وفحص الافتراضات، ووضــع المشـكلات الفردية في منظور أوسـع للمدرسـة ككل، وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة مسبقاً أو الحفاظ على عمل الجماعة، وعدم فرض المدير لتصوره الخاص.
4. اسـتخدام فرق بحثية إجرائية، وفرص لتحسـين المدرسـة وتطويرها، كطريقة لمشـاركة السـلطة، وإعطاء كل فرد مسؤوليات، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسؤولية.

5. تحديد الأشياء الجيدة، والتعرف إلى أداء فريق العمل، وأداء الطالب الذين يسهمون في تحسين المدرسة.
6. القيام بمسـح لرغبات أعضـاء فريق العمل واحتياجاتهم، وتقبل اتجاهات المعلمين، واسـتخدام الاتصال النشط والإيجابي والعناية بالآخرين.
7. السماح للمعلمين بتجريب الأفكار الجديدة، ومناقشة الأبحاث معهم، وطرح أسئلة للتفكير فيها.

9.1.2 تطبيق القيادة التحويلية في المدارس

في ظل التنافس الذي يشـهده العالم اليوم، يعد التغيير والتحويل الشـيء الثابت الوحيد، ونتيجة لذلك فإن التفكير هو المفتاح لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح، وأصبح الموضوع الأكثر أهمية في البيئات التعليمية. وترى الباحثة أن القيادة التحويلية هي قيادة تتضـمن أسـاليب إدارية على درجة عالية من الأهمية، وهي تحظى باهتمام خاص من ضـمن متطلبات العصـر الحالي، فهي النمط القيادي الضـروري لتحقيق التقدم المنشـود والفعّال في المؤسـسـات التعليمية. كما أن القيادة التحويلية تقوم على أسـاس بناء رؤية واضـحة، وصـياغة الأهداف والسـعي في تحقيقها، وبناء ثقافة مؤسـسـية مشتركة تعني بالتركيز على توقعات عالية من الأداء من جميع أطراف العملية التربوية.

وكما يذكر السـعود(2012) أن تحقيق التأثير المطلوب للقادة التربويين التحويليين في مرؤوسـيهم، يتطلب امتلاكهم لبعض المهارات القيادية الضرورية ومنها:

1. القدرة على بناء مجموعة من الأهداف الواقعية، مثيرة للتحدي، وقابلة للتنفيذ.
2. النظرة الإيجابية لقد ارت المرؤوسين، وافت ارض أنهم أشخاص ناجحون.
3. التمسك بالتميز والإبداع لما يقوم به المرؤوسون.

4. القدرة على تطوير القدرات الكامنة لدى المرؤوسين، ومن ثم تقدير القدر المناسب من التوجيه والدعم لهم؛ كي يستخدموا قدراتهم ويحققوا النجاح المتوقع منهم.
5. التركيز على الجوانب الإنسانية، فضلاً عن الجوانب الإجرائية والمفاهمة والتكنولوجية للعمل، انطلاقاً نساني هو الذي يؤدي إلى التطوير.

10.1.2 مراحل أساسية ينبغي على القائد التحويلي إتباعها لتحويل وضع المدرسة إلى وضع أفضل في المستقبل

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن نجاح القائد التحويلي في تطوير المدرسة وتحقيق التغيير المطلوب يتطلب اتباع سلسلة من المراحل المنظمة، والتي تُشكّل في مجموعها خارطة طريق للتحول المؤسسي الفعّال. وفي هذا السياق، يمكن تلخيص أهم هذه المراحل كما يلي:

1. **إيجاد شعور بضرورة التغيير** :تبدأ القيادة التحويلية بإيجاد حالة من الوعي المشترك لدى جميع العاملين في المدرسة بأهمية التغيير، من خلال تحليل التحديات والفرص المحتملة، وتحفيز العاملين على تبني مسار التغيير انطلاقًا من إحساس داخلي بجدواه(Heenan et al., 2023).
2. **تعزيز التعاون والمشاركة** :يُعد العمل الجماعي حجر الزاوية في نجاح عملية التحول. فالقائد التحويلي يسعى إلى إشراك المعلمين والكوادر التربوية في اتخاذ القرارات، والاستفادة من خبراتهم، مما يعزز من شعورهم بالانتماء والمسؤولية (Hidayat & Patras, 2024)
3. **بناء رؤية واضحة مشتركة** :أن القائد التحويلي الناجح يعمل على تطوير رؤية مستقبلية واضحة، تُعرض بشكل شفاف أمام جميع أعضاء المؤسسة، ويتم ربطها بدور كل فرد في المدرسة لتعزيز التزامه بتحقيقها(Garcia-Guiu et al. ,2020) .

4. **تخطي العقبات وتحفيز الإبداع** :من المهام الأساسية للقائد التحويلي أن يواجه التحديات المؤسسية من خلال تبني اســـتراتيجيات مرنة، وتشـــجيع المبادرات والأفكار الجديدة، وتحفيز العاملين على تطوير ممارسات تعليمية مبتكرة، بما يحقق بيئة محفزة على التغيير (Thika, 2024) .
5. **التخطيط المرحلي والاســتراتيجي** :من المهم أن يُقسّــم القائد التحويلي الأهداف الكبرى إلى أهداف قصـــيرة المدى قابلة للتحقيق، تُســـهم في بناء الثقة بعملية التغيير، وتكون منطلقًا لتحقيق التحول الشامل على المدى الطويل(Al-Mahdy et al., 2018).
6. **ربط النتائج بالســلوكيات الجديدة** :يتطلب التحول المســتدام أن يتم ربط الممارســات والســلوكيات الجديدة بالنجاحات المتحققة فعليًا، من خلال اســتخدام أدوات التقييم والتغذية الراجعة، وتطوير نظم لمتابعة الأداء وتدريب القيادات التعليمية لضمان ديمومة التغيير (Hughes, 2020).

وترى الباحثة، في ضــوء ما ســبق، أن أهم مرحلة ينبغي أن يبدأ منها القائد التحويلي في المدرســة هي صياغة استراتيجية شاملة ومُعلنة توضح أهمية التحول، وأسبابه، وأبعاده، مع ضمان مشاركة جميع العاملين في بنائها وتنفيذها .فهذه المشـــاركة تخلق التزامًا جماعيًا وتقلل من مقاومة التغيير، مما يعزز فرص نجاحه وتحقيق أهدافه.

11.1.2 استراتيجيات القيادة التحويلية المدرسية

يعتمد المديرون التحويليون في المدارس على مجموعة من الاســـتراتيجيات التربوية والإدارية التي تهدف إلى إحداث التغيير المنشـــود داخل البيئة التعليمية، وتفعيل طاقات المعلمين والطلبة نحو رؤية مســتقبلية مشــتركة. وقد أشــارت الدراســات التربوية الحديثة إلى عدد من الممارســات القيادية العملية التي تشكل في مجملها استراتيجيات فعالة للقيادة التحويلية في الميدان المدرسي.

أولًا: يُركّز القائد التحويلي على التواصل المباشر واليومي مع المجتمع المدرسي بشكل عام، ومن أبرز الممارسات في هذا المجال قيامه بزيارة الفصول الدراسية بانتظام، ليس لأغراض التقييم أو الرقابة، بل لدعم المعلمين، ومتابعة السياق التعليمي الحقيقي، وتشجيع المدرسين على تبادل الخبرات عبر زيارات صفية متبادلة، ما يعزز من ثقافة الملاحظة المهنية والتغذية الراجعة والعكسية البنّاءة(Heenan et al., 2023) .

ثانيًا: يحرص القائد التحويلي على إشراك جميع أفراد فريق العمل المدرسي في صياغة الأهداف والرؤية التربوية في بداية كل عام دراسي .حيث يتم تشجيع النقاش المفتوح حول الأفكار والتصورات والمعتقدات المهنية، وتُبنى الرؤية المدرسية من خلال توافق جماعي وليس فرضًا أحاديًا، ما يعزز الانتماء والالتزام(Hughes, 2020).

ثالثًا: يُساعد القائد التحويلي المعلمين على تبنّي التفكير النقدي والبحث عن تفسيرات بديلة للمشكلات التربوية .فهو يشجعهم على تفكيك الافتراضات المسبقة، وتوسيع نطاق التفكير، ووضع التحديات الفردية في إطار رؤية المدرسة ككل، دون فرض حلول جاهزة أو توجيههم نحو نتائج مسبقة(Hidayat & Patras, 2024).

رابعًا: من أبرز الاستراتيجيات استخدام فرق بحثية إجرائية تهدف إلى تحسين المدرسة وتطويرها، من خلال تفويض السلطة وتوزيع الأدوار القيادية على أعضاء فريق العمل. حيث يُكلف القائد كل فرد بمسؤوليات حقيقية، ويُشرك غير المشاركين في لجان تطويرية ذات مهام واضحة، ما يُعزز من مبدأ التمكين وتحمل المسؤولية المهنية(Thika, 2024).

خامسًا: يهتم القائد التحويلي بعملية التقييم المستمر والتعرف على عناصر التحسين داخل المدرسة. ويشـــمل ذلك متابعة أداء المعلمين والطلبة، وتحليل مؤشـــرات التحســـن، وتقدير الجهود الفردية والجماعية التي تساهم في تطوير البيئة التعليمية(Garcia-Guiu et al., 2020).

سادسًا: يُظهر القائد التحويلي وعيًا عاطفيًا وإنسانيًا عاليًا، من خلال الإنصات الإيجابي الفعّال إلى آراء المعلمين وفهم احتياجاتهم واتجاهاتهم .كما يُشـــجّعهم على التعبير عن أفكارهم التربوية وفلسفاتهم التدريسية، مما يُعزز من بيئة الثقة والدعم بأشكاله (Al-Mahdy et al., 2018).

ســابعًا: يتيح القائد التحويلي مســاحات للتجريب التربوي والتفكير الإبداعي، حيث يُشــجع المعلمين على اختبار أفكار جديدة، ومناقشــة نتائج البحوث الحديثة، وطرح الأســئلة التأملية التي تفتح آفاق التفكير لديهم، مما يُسهم في بناء مدرسة متعلمة دائمة التطور(Wang et al., 2019).

ثامناً: يؤمن القائد التحويلي بأن كل معلم مســؤول عن نجاح كل تلميذ داخل المدرســة، وليس فقط عن تلاميذ صفه. ومن هنا، يُعزّز روح الجماعة في المسؤولية، ويشجّع المعلمين على العمل ضمن رؤية شـــاملة تراعي العدالة والإنصـــاف في تقديم الدعم التربوي لجميع الطلبة، بما يعكس مفهوم "المدرسة الشامل (Heenan et al., 2023).

12.1.2 خصائص القائد التحويلي

ويعرف القائد التحويلي بأنه "الشخص الذي يتمتع بقدرة عمى تحفيز العاملين لكي يقوموا بأدوار لـم يكونوا يتوقعوا أن بمقدورهم القيام بها، ويعمل جاهداً على تعزيز إحســـاس العاملين بأهمية المهام التي يزاولونها، كما يهيئ المناخ الملائـــم لرفع درجة التغيير إلى أعمى مستوياته (مروان،2014). يتصـــف القائد التحويلي بخصـــائص وقدرات تميزه عن باقي المجموعة، ويتصـــف القائد التحويلي بمجموعة من الخصائص كما حددها جيمس واجبونا (James:& Ogbonna,2013)

- القدرة على إعادة تشكيل الثقافات التنظيمية مع موائمة هذه الثقافات مع الأنظمة الإدارية.
- تحفيز اتباعه على وضع مصالح الفريق أولاً ويشجعهم على التفكير بطريقة إبداعية ومبتكرة لحل المشاكل.
- المهارة في مواجهة الظروف الغامضة والمعقدة والمستقبلية، وتحقق أهداف المنظمة بأقل التكاليف والاستخدام الأمثل لموارد.
- وكيل تغيير، يتميز القائد التحويلي بالسعي لخلق منظمات مبتكرة ومتجددة، وتتميز بالمرونة والقابلية للتكيف مع البيئة المحيطة.

تُظهر الدراسات التربوية الحديثة أن القائد التحويلي في البيئة المدرسية يتمتع بجملة من الخصائص الشخصية والسلوكية التي تميّزه عن غيره من أنماط القادة التقليديين. وتُعد هذه الخصائص الأساس في تحقيق التأثير الإيجابي المستدام على بيئة العمل والعاملين داخل المدرسة. وفيما يلي أبرز تلك الخصائص كما لخصها ثيكا (Thika, 2024).

أولًا: الحضور الفعّال والتفاعل المباشر: يتميز القائد التحويلي بوجوده الميداني المستمر في تفاصيل العمل المدرسي، حيث يُشارك المعلمين في تحدياتهم اليومية، ويستمع لهم، ويقدّم حلولًا واقعية مبنية على الحوار والتفاهم. وقد أشار إلى أن القادة التحويليين يحرصون على التواجد الدائم في المشهد المدرسي، ويمارسون دورهم القيادي من موقع المشاركة لا التوجيه فقط، مما يُعزز الثقة والانتماء المهني.

ثانيًا: الالتزام بالتحول والتغيير: يؤمن القائد التحويلي بأنه وكيل للتغيير داخل المدرسة، يسعى إلى تحويل واقعها نحو الأفضل، مستندًا إلى رؤية استراتيجية، ومهارات تحليلية، وقدرة على التنبؤ

بالتحديات القادمة إنه لا يرضى بالبقاء في منطقة الراحة، بل يعمل بجد لتحقيق التحول النوعي في الأداء الفردي والجماعي.

ثالثًا: تحقيق أداء يفوق التوقعات: يسعى القائد التحويلي إلى إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين في المدرسة، وتحفيزهم نحو التفوق، ليس فقط بتحقيق الأهداف، بل بتجاوزها من خلال تنمية الشعور بالإنجاز والتمكين الشخصي .

رابعًا: القدرة على التعامل مع الغموض والتعقيد: تؤكد الأدبيات الحديثة أن القائد التحويلي لا ينفر من المواقف الغامضة، بل يرى فيها فرصًا للنمو والتطوير، ويُظهر مرونة ذهنية وقدرة على اتخاذ القرار في ظل ظروف غير مستقرة أو ضبابية.

خامسًا: الثقة بالنفس والوعي الذاتي: يتمتع القادة التحويليون بدرجة عالية من الثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والقدرة على تجاوز الصراعات الداخلية، مما يُمكنهم من التركيز على أهداف المؤسسة والعمل الجماعي بروح من الاتساق الداخلي .

وترى الباحثة، في ضوء ما سبق، أن من أهم الخصائص التي ينبغي توفرها في القائد التحويلي هي الاستعداد المستمر للتعلم والتطوير المهني، والاطلاع على كل جديد في مجالات القيادة التربوية والتكنولوجيا والتعليم، لأن ذلك يُسهم في تطوير أنماط سلوكه واتجاهاته، ويُمكنه من تكييف أدائه مع اختلاف الظروف وتنوع التحديات.

13.1.2 وظائف القائد التحويلي

ذكر حافظ وعباس (2016) من وظائف القائد التحويلي ما يلي:

- يُدير التنافس: أي إدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المؤسسة وتجميع المعلومات وتنمية القدرة على استخدام تلك المعلومات؛ لزيادة الميزة التنافسية.

- يُشرف على إدارة التعقيد: وتعني قيام القائد بالتعامل مع متغيرات عدة دفعة واحدة بغض النظر عن درجة التغيير والغموض واختلاف الأهداف.
- يُكيف المؤسسة مع التوجه العالمي: ولتحقيق ذلك على القائد أن يقوم بما يلي: "وضع رؤية مستقبلية ذات توجه عالمي بكل مستوياته، وتحديد رسالة المؤسسة، بحيث تعكس التوجه العالمي، وتغيير نسق القيم والقناعات والسلوكيات لتتلاءم مع التوجه العالمي".
- يُدير الفرق العالمية: يجب على القائد أن يشكل فرقاً قادرة على تحقيق التواصل العالمي المطلوب، بحيث تمثل كافة التخصصات والمستويات الإدارية، بالإضافة إلى ضرورة توفر المهارات اللغوية اللازمة لإنجاح تعامل المؤسسة مع المؤسسات العالمية.
- يُشر على إدارة المفاجآت: على القيادة التحويلية أن تنمي قدراتها ومهاراتها للتعامل مع المفاجآت المتكررة؛ لاتخاذ القرارات خاصة في الأوضاع غير المستقرة.
- يُدير التعليم والتدريب الي المستمر: وذلك لكثرة المفاجآت والتغيرات التي تواجه المؤسسات، والتي تتطلب قدرة ومهارة عالية للتعامل معها

وفي السياق ذاته يذكر ثيكا (Thika, 2024) مجموعة من الوظائف:

- تحديد الرؤية للأتباع، حيث يجب على القائد أن يوضح للأتباع الهدف النهائي الذي يسعون إلى تحقيقه، ويبث فيهم روح التفاؤل، ويجعلهم يصمدون أمام المصاعب. ومن المهم أن يحدد القائد التحويلي الرؤية بمشاركة التابعين معه، حتى يتم تحقيقها بحماس.
- ما قيمة الرؤية مهما كانت رائعة ومرغوبة إذا لم تصل للأتباع، بشكل مفهوم وواضح كي يؤمنوا بها؟ فعلى القائد التحويلي إيصال الرؤية للأتباع بطريقة عاطفية مقنعة وواضحة، تجعلهم يؤمنون بها ويتحمسون لها ويندفعون للعمل على تحقيقها، والتضحية من أجلها.

وتؤكد الباحثة أن الوظيفة الأساسية للقائد التحويلي هي إحداث التطوير داخل المدرسة لذا على القائد التحويلي أن يدرك أولاً مدى الحاجة إلى التطوير في هيكلية المدرسة وسلوكها ومختلف أنشطتها التعليمية والإدارية المختلفة التي تقوم بها المدرسة وبالتالي عليه إيجاد رؤية جديدة تتوافق مع هذه الوظيفة ويكون قادراً على إحداث التطوير المطلوب داخل المدرسة، بالإضافة إلى مقدرة القائد على إيصال أفكره للمعلمين والعاملين وتشجعهم على تبنيها والايمان بها.

14.1.2 كيف يفكر القائد التحويلي

يفكر القائد التحويلي بعقلية استشرافية تتجاوز اللحظة الآنية إلى آفاق مستقبلية واسعة. لا يكتفي بإدارة الموارد والعمليات ضمن ما هو معتاد، بل ينطلق من رؤية شمولية يسعى إلى تحقيقها من خلال إلهام مرؤوسيه، وتوسيع مداركهم، وتحفيزهم نحو التغيير المستدام. يتميز هذا القائد بقدرته على ربط التفاصيل اليومية بالأهداف الكبرى، وبصناعة المعنى من خلال مواقف ومبادرات تبدو بسيطة لكنها تُحدث أثرًا عميقًا(اليوسف، 2020).

يرى القائد التحويلي أن مهمته لا تتوقف عند ضبط العمل المدرسي، بل تشمل بناء وعي جماعي جديد، يستند إلى القيم ويعتمد على الحوار والإقناع. لذلك فهو يتحدث بلغة ذات بعد رمزي عاطفي، ويستخدم الشعارات والمفاهيم والمصطلحات التربوية لإعادة تشكيل ثقافة المؤسسة، وتوجيه الأفراد نحو الالتزام الداخلي لا الخارجي(السويلمي، 2022).

ومن أبرز ملامح نمط تفكيره أيضًا، قدرته على احتواء الغموض وإدارة التغيير بمرونة دون أن يفقد اتزانه، وعلى تحفيز الآخرين لإعادة النظر في رسائلهم المهنية، وتبني أهداف أوسع من المصالح الشخصية. فهو لا يُعالج المشكلات بطريقة آلية أو فردية، بل يضعها ضمن منظور أوسع يعكس رؤية جماعية للتطوير. وقد أظهرت دراسات عربية حديثة أن القادة التحويليين

يمتلكون خصـــائص فكرية قائمة على الرســـالية، والابتكار، والتوجيه القيمي، والوعي بالمواقف، والقدرة على التعبير الانفعالي والرمزي، مما يجعلهم قادرين على قيادة التغيير التربوي بفعالية من هذه الدراسات دراسة كل من أبو زيد(2019)؛ المراياتي(2021)؛ السويلمي(2022) .

15.1.2 أبعاد القيادة التحويلية

تحتوي القيادة التحويلة على أربع أبعاد أساسية هي الجاذبية (التأثير المثالي)، والدافعية الإلهامية، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الذاتي:

1- الجاذبية (التأثير المثالي)

تُعد الجاذبية ســـمة محورية في شـــخصـــية القائد التحويلي، حيث تتجلى في قدرته على إلهام المرؤوســين من خلال الحضــور المؤثر والكاريزما، مما يجعله نموذجًا يُحتذى. فالقائد الجذّاب لا يكتفي بإدارة المهام، بل يربط العمل برؤية ذات معنى، ويعبر عن قيمه ومعتقداته بوضـــوح، ويُقدّم المصلحة العامة على الشخصية. كما يتميز بمهارات تواصل فعالة وقدرة على التعبير عن أهداف مستقبلية تحفز الفريق وتعزز الشعور بالانتماء والمسؤولية الجماعية (العوفي، 2019).

2-الدافعية الإلهامية

يتسم القادة التحويليون بسلوكيات تُحفّز التابعين وتلهمهم، من خلال بث الحماس والتفاؤل، وتعزيز روح الجماعة، وتشـــجيع التفكير الإبداعي واســـتكشـــاف البدائل. كما يتيحون للمرؤوســـين فرص المشاركة الفعلية في تحقيق الأهداف، ويستخدمون الرموز والشعارات لتوضيح الرسالة والرؤية بطرق مبسطة، حيث أن هذا النوع من الدافع الإلهامي يرتبط بالثقافة التنظيمية، حيث تُعد القيادة التحويلية عنصـــرًا محوريًا في تشـــكيلها وإدارتها، بل وفي إعادة بنائها عند الحاجة لمواءمتها مع المتغيرات الحديثة (داوني، 2013).

3-الاستثارة الفكرية

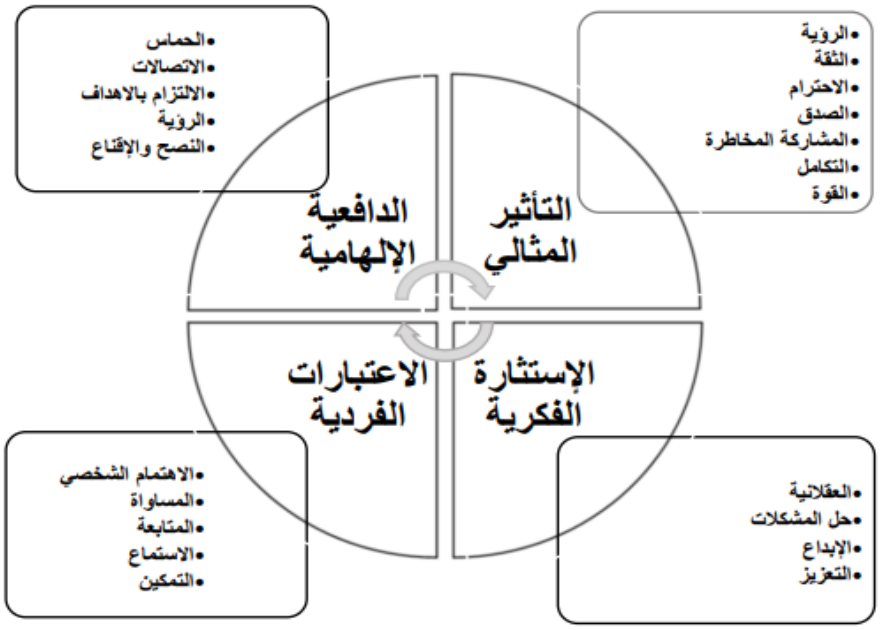
ويقصد بها حفز جهود المرؤوسين للابتكار والإبداع، والتفكير في المشكلات القديمة بطرق جديدة، والسماح لهم بمناقشة قائدهم، دون انتقاد لهم من قبله، ويتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يحفز العاملين في المؤسسة (المدرسة) للتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي فيما بينهم، والاختلاف البنّاء؛ مما يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، ويشير هذا البعد إلى أية درجة يقّدم القائد التحويلي للعاملين توجيها واستراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم، وحفزهم لدعمً يؤكد على تنمية أساليب آرائهم ومقترحاتهم بمبررات منطقية، والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة (ناجي، 2016).

4-الاعتبار الذاتي

القادة التحويليون هم" قادة اعتباريون موجهون نحو بناء الثقة المتبادلة والدعم لأعضاء المجموعة. أما القادة غير الاعتباريين، بالمقابل، فيظهرون عدم الدعم من خلال النقد الموجه للتابعين، كما يظهرون عدم ثقتهم وعدم تقديرهم لمشاعر العاملين لديهم" (داوني،2013).

بينما يري عبد العال (23:2016): "إن الاعتبار لذاتية التابعين تعني قيام القائد بالاهتمام باحتياجات كل فرد من الأتباع، بحيث يكون كمدرب ومحفز لهم في آن واحد، والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم ومعرفة إمكانات النمو والتطور لديهم، وتوفير المناخ المساعد لهم على ذلك، من أجل الوصول إلى أداءات تتجاوز التوقعات الآنية".

أبعاد القيادة التحويلية كما هو موضح في الشكل رقم (1.2):



شكل رقم (2.2) أسماء المصاحبة لكل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية

16.1.2 مجالات عمل القيادة التحويلية

تتعدد مجالات القيادة التحويلية في البيئة المدرسية، إذ لم تعد تقتصر على الجانب الإداري أو التنظيمي فقط، بل أصبحت تشمل أبعادًا ثقافية وقيمية ووظيفية تعكس التوجه الشمولي لهذا النمط القيادي في إدارة التغيير داخل المؤسسات التعليمية، حيث أن القيادة التحويلية تُمارَس على مستويات متعددة، بدءًا من البنية المؤسسية، وانتهاءً بثقافة العمل الجماعي (أبو زيد، 2019).

من أبرز مجالات القيادة التحويلية في المجال التربوي هو إعادة الهيكلة التنظيمية داخل المدرسة، والتي تشمل تحديث الجداول المدرسية، وإعادة توزيع الأدوار والصلاحيات، وتبني هياكل مرنة تُتيح المجال للتجريب والمبادرة. ويهدف هذا الجانب إلى تحسين كفاءة الأداء العام، وإنشاء منظومة

عمل تتســـم بالانســـيابية وتقلل من البيروقراطية، ما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم والنتائج المدرسية (Al-Mahdy et al., 2018) .

كما تتوســع القيادة التحويلية لتشـمل الجانب الثقافي والانفعالي، وهو من الجوانب الحيوية التي يتم من خلالها إعادة بناء القيم، والمعتقدات، والدوافع التي تحكم العمل المدرســـي. فالقائد التحويلي لا يكتفي بإدارة المهام، بل يُسـهم في غرس ثقافة جديدة تقوم على التعاون، والانفتاح، والمشـاركة، مما يخلق بيئة مدرسية محفّزة ومشجعة على الإبداع والتميّز (Garcia-Guiu et al., 2020).

ومن المجالات المكملة التي تشـغل اهتمام القادة التحويليين، ما يرتبط بـــالفلسفة العامة للمدرسـة، حيث يُعاد النظر في القيم المؤسـسـية العليا، وتتم مراجعة المبادئ التي تحكم العلاقات والسـلوكيات في المدرسـة. كما يتم العمل على صـياغة الغايات بعيدة المدى وربطها برؤية المدرسـة المستقبلية، ثم ترجمتها إلى أهداف مرحلية قابلة للقياس (اليوسف، 2020).

أما على المسـتوى البنيوي، فإن العناصـر الهيكلية والوظيفية تُعد من المجالات الأسـاسـية التي تســـتهدفها القيادة التحويلية، إذ يتم إعادة النظر في الكادر البشـــري، وطبيعة الأدوار، والعلاقات المهنية داخل المدرســة، بالإضــافة إلى مراجعة الوظائف، وأنماط التنسـيق، ومسـتويات السـلطة والمسـؤولية كما ويمتد ذلك إلى العلاقات التفاعلية داخل المدرسـة وخارجها، والتي تُعد من العوامل الحاسمة في دعم التغيير وتعزيز صورة المؤسسة في المجتمع المحلي(Hughes, 2020).

إن هذه المجالات مجتمعة تعبّر عن فلســفة القيادة التحويلية باعتبارها مشـــروعًا متكاملًا لإحداث التغيير الشـامل في المدرسـة، من خلال اسـتهداف البنية والهياكل والثقافة والقيم، بما يضـمن تحولًا حقيقيًا ومستدامًا في العملية التعليمية.

17.1.2 معوقات تطبيق القيادة التحويلية

ذكر أبو زيد (2019) أنه لابد من توفير بيئة صـــالحة لتطبيق القيادة التحويلية، وأن تطبيق القيادة التحويلية يمر بمعوقات وهي:

- البناء التنظيمي الهرمي، وشدة المركزية في اتخاذ القرارات.
- خشية الإدارة العليا من فقد سلطتها، خشية الإدارة الوسطى من فقد السلطة.
- عدم الرغبة في التغيير، وخوف العاملين من تحمل المسؤولية.
- ضعف التشجيع على المبادأة والابتكار.
- ضعف نظام التحفيز.
- ضعف التدريب.
- التعارض بين أهداف السلطة وأهداف العاملين.

2.2 البيئــة التنظيمية

تمهيد

لقد اتسـع مفهوم الإدارة العصـرية في الوقت الحاضـر بحيث تعددت مهامها وتنوعت أهدافها حتى أصبحت تركز على البيئة المحيطة بالمؤسسة سواء كانت خدمية أو إنتاجية ومن هنا توجه النظر نحو بيئة المؤسـسـة العصـرية سـواء كانت بيئة داخلية أو بيئة خارجية مع الأخذ في الاعتبار أن البيئة الداخلية تشـمل البيئة التنظيمية وما تحتويه من مسـئوليات وصـلاحيات للعاملين بالمؤسـسـة بالإضافة إلى مناخ العمل ونمط الإدارة السائد فيها.

أصبحت المنظمات تسعى إلى تحقيق أهدافها من خلال توفير بيئة تنظيمية تتسم بالمقومات المالية في مناخ تنظيمي ملاءم، ونمط قيادي يقوم على تفعيل مبادئ الشـــفافية والمســـاواة بين العاملين واشراكهم في اتخاذ القرار، وبعزز روح العمل بروح الفريق بين العاملين، كذلك الاعتماد على أنظمة اتصـال حديثة تسـهل عملية اتخاذ القرار وتقضـي على الروتين اليومي، وهذا ما ينعكس على أداء العاملين وســـلوكهم، وجعلهم يوظفون من خلال ما يملكون من مؤهلات علمية ومهارات وخبرات مكتسبة، في سبيل تحقيق أهداف المنظمة التي ينتمون إليها، ومقابل بذلهم لجهودهم يحصلون على مقومات عديدة كالحوافز التي تلبي بعض حاجاتهم وتطلعاتهم إلى المسـتقبل، وإيجاد سـلوك إيجابي نحو المنظمة (اليبرودى، 2019).

1.2.2 البيئة التنظيمية

"تُعد البيئة التنظيمية أحد المرتكزات الأســاســية في فهم كيفية عمل المؤســســات، بما في ذلك المؤســســات التعليمية، حيث تشــكل الإطار الذي تنمو وتتفاعل فيه مختلف المكونات البشــرية والإدارية والمادية. وتُشـير البيئة التنظيمية إلى مجموعة من القوى والعوامل الداخلية والخارجية التي تُؤثر في طريقة أداء المدرســة، وتوجه عمليات اتخاذ القرار، والتفاعل بين العاملين، ومدى التكيف مع التغيرات المحيطة.

وفي السـياق التربوي، لا تُفهم البيئة التنظيمية على أنها مجرد أنظمة ولوائح، بل يُنظر إليها كنسـيج متعدد الأبعاد يشـــمل الثقافة المدرســـية، والمناخ التربوي، والهيكل الإداري، والعلاقات المهنية، ومستوى الرضـا الوظيفي، وأساليب الاتصـال، وطبيعة القيادة ، كما أن البيئة التنظيمية الفعالة تُعد شرطًا ضـروريًا لتحقيق جودة الأداء المدرسـي، حيث تسـهم في خلق مناخ داعم ينعكس على تحفيز المعلمين واستقرار الطلبة وفاعلية الإدارة (Al-Shammari, 2019).

كما تربعايد وجومز (Aydin & Gumus ,2020) أن البيئة التنظيمية تشـمل كل ما من شـأنه أن يوفّر إطارًا ماديًا ومعنويًا يسمح بنمو المؤسسة، ويشمل ذلك الموارد، والهيكل التنظيمي، ونظم الاتصـال، والقيم المؤسـسـية. وتشـير إلى أن المدارس ذات البيئة التنظيمية الإيجابية تُظهر مرونة أعلى في مواجهة الأزمات، وقدرة أكبر على الابتكار والتجديد.اذاً تُعد البيئة التنظيمية من المفاهيم المحورية في الدراسات التربوية والإدارية، لما لها من أثر مباشر على أداء العاملين ورضاهم ومناخ المؤسسة بشكل عام.

وقد تعددت تعريفات الباحثين لهذا المفهوم وفقاً لاختلاف الزاوية التي ينظرون منها إليه. فقد عرّفها القحطاني (2021: 36) بأنها "مجموعة من العوامل والمتغيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر في أداء العاملين وسلوكياتهم، وتسهم بشكل مباشر في تكوين مناخ العمل، وبالتالي في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين والإداريين في المدارس الحكومية."

أما الشمري (2020: 47) فقد رأت أن البيئة التنظيمية تمثل "الإطار العام الذي تنشأ فيه العلاقات داخل المؤسـسـة التعليمية، ويتأثر بالعوامل التنظيمية، والإدارية، والاجتماعية، والثقافية، والتي بدورها تؤثر في جودة العملية التربوية ومدى التزام العاملين وانتمائهم."

وتشـير منصـور ومحرز (2017: 112) إلى أن البيئة التنظيمية المدرسـية "تشـمل الخصـائص النفسية والاجتماعية والإدارية السائدة داخل المدرسة، والتي تؤثر في اتجاهات المعلمين وسلوكهم، وتشكل الأساس لثقافة المدرسة ومناخها العام الداعم أو المعوق للعمل التربوي."

ومن منظور مقارن، أوضـح القحطاني والنيزي (Alenezi ,2019:100 و Alqahtani) أن البيئة التنظيمية هي "مجموعة المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية—مثل القيادة، الهيكل التنظيمي،

الاتصـــال، والســياســـات—التي تشـكل سـير العمليات داخل المدرســة وتؤثر في أداء الموظفين، ورضاهم، ودافعيتهم."

وفي السياق نفسه، يرى ثيكا واخرون (Thika, et al, 2024:430) أن البيئة التنظيمية هي "مزيج ديناميكي من العوامل المادية والنفســـية والعلاقية التي تؤثر في أداء المعلمين، وتقوده بدرجة كبيرة سلوكيات القيادة والمناخ والدعم المؤسسي."

وتعرّف الباحثة البيئة التنظيمية إجرائيًا في هذا الســـياق على أنها :مجموعة العناصـــر المتواجدة داخل المنظمة المدرســـية، والتي إما أن تظهر إدارياً كالقوانين واللوائح والتخصـــص في الوظيفة ونظام الرقابة والحوافز، أو فيزيقيًا كالإضاءة، والتجهيزات المكتبية، ووسائل الراحة المكانية .وتهدف هذه العناصـر مجتمعة إلى خلق مناخ داخلي يسـاعد على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة، ويعزز من الشعور بالرضا والانتماء لدى العاملين.

2.2.2 أهمية البيئة التنظيمية

تُعد البيئـة التنظيميـة من المفاهيم المحوريـة في مجـال الإدارة التربويـة الحديثـة، لمـا لهـا من تـأثير مباشـر وغير مباشـر على سـلوك العاملين، ومسـتوى الرضـا الوظيفي، وجودة الأداء المؤسـسـي. فالمؤســســـة التربوية لا تعمل بمعزل عن بيئتها الداخلية، بل تتأثر بها من حيث العلاقات المهنية، ونُظم الحوافز، والاتصال، والهيكل التنظيمي، وأجواء الثقة والانتماء.

تكتسـب البيئة التنظيمية أهميتها من كونها الإطار الذي يتشـكّل فيه سـلوك الأفراد داخل المدرسـة، فكلما كانت البيئة أكثر إيجابية، كلما زادت مســـتويات التعاون، والحماس، والولاء المهني، مما ينعكس على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. ويقضـــي المعلم، والإداري، والموظف، جزءًا كبيرًا

من يومه داخل بيئة العمل، مما يجعل تأثير هذه البيئة متغلغلًا في طبيعة مواقفه وانفعالاته وحتى استجاباته الإنتاجية (Al-Qahtani, 2021) .

ولا تقف أهمية البيئة التنظيمية عند حدود التأثير المباشـــر على الأفراد، بل تمتد إلى التأثير على قدرة المدرســـة في تحقيق رؤيتها وأهدافها الاســـتراتيجية، حيث إن المناخ الســـائد داخل بيئة العمل يحدد مدى تقبّل التغيير، وسرعة تنفيذ المبادرات، ومدى فاعلية العمل الجماعي.

كما أن وجود بيئة تنظيمية صحية وداعمة يُعد من أهم مكونات النجاح الإداري، إذ تسهم في تعزيز الرضـــا، وتقليل الاحتكاكات الســـلبية، وتحفيز الأفراد على الابتكار، والمبادرة، والعمل بروح الفريق. وهذا ما يجعل من تطوير البيئة التنظيمية أولوية في كل مشروع تطوير تربوي (الزهراني، 2020).

وقد أكدت عدة دراســـات حديثة أهمية البيئة التنظيمية في تحســـين الأداء، ورفع الكفاءة، وتعزيز الالتزام المؤسسـي، وربطت بينها وبين مؤشرات الرضـا الوظيفي والاستقرار المهني في المؤسسات التربوية (Yıldız & Yıldırım, 2019).

3.2.2 العوامل التي تؤثر في البيئة التنظيمية

تتأثر البيئة التنظيمية بمجموعة من العوامل المتداخلة التي تعمل على تشكيل خصـائص المؤسسـة وطبيعة علاقاتها الداخلية والخارجية. وتعد هذه العوامل من الركائز التي تحدد جودة المناخ الســـائد داخل المنظمة، بما يشـــمل طريقة العمل، ومســـتوى الرضـــا الوظيفي، وفاعلية الأداء، واســـتجابة العاملين لمتطلبات التطوير والتغيير، أحد أبرز هذه العوامل يتمثل في النمط القيادي والإشـــرافي الســـائد، إذ يؤثر الأسـلوب الذي يتبعه القادة والمديرون في التعامل مع الموظفين بشكل مباشـر في طبيعة العلاقات التنظيمية، ومسـتوى التحفيز، والانضـباط، والانتماء. كما أن السـياسـات الإدارية المعتمدة، مثل أنظمة التوظيف، والترقيات، والحوافز، تترك بصـــمتها العميقة على مشـــاعر الأمان

والاستقرار المهني لدى العاملين (الشمري، 2020). كذلك تلعب الهياكل التنظيمية دورًا حاسمًا، سواء من حيث درجة المركزية واللامركزية، أو وضوح الصلاحيات والمسؤوليات، إذ تؤثر هذه الهياكل في مرونة اتخاذ القرار وسرعة إنجاز العمل. كما أن الموارد المالية والتقنية والبشرية المتوفرة داخل المنظمة تُعد من المؤثرات الأساسية، كونها تُمكّن أو تُقيد قدرة المؤسسة على تنفيذ خططها وتحقيق أهدافها بكفاءة(Yildirim & Saglam, 2018).

ولا يمكن إغفال أثر البيئة الخارجية، مثل العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والقانونية، والسياسية، والتي قد تفرض على المؤسسة قيودًا أو تمنحها فرصًا توسعية، مما ينعكس على قراراتها الداخلية واستراتيجياتها التشغيلية. وفي المقابل، تؤثر البيئة الداخلية من خلال آليات الاتصال، وتكنولوجيا العمل، والقيم المؤسسية، وخصائص الموظفين مثل مستويات التعليم، والمهارات، والاتجاهات المهنية (عبد الله، 2021).

وقد أكدت الأدبيات الحديثة أن هذه العوامل تشكّل في مجموعها بنية البيئة التنظيمية، وتُحدد مدى قوتها أو هشاشتها، الأمر الذي يستوجب من المؤسسات التربوية تحليل هذه العوامل دوريًا لضمان توافق بيئتها مع تطلعاتها وأهدافها الاستراتيجية.

4.2.2 متغيرات البيئة التنظيمية

تُشكّل البيئة التنظيمية الإطار العام الذي تعمل في ظله مكونات المدرسة كافة، وتتأثر هذه البيئة بعدد من المتغيرات التي تُحدد نمط العلاقات داخل المدرسة، وجودة أدائها، ومرونة استجابتها للتغيير. وقد صنفت الدراسات الحديثة هذه المتغيرات إلى ستة أنواع رئيسة، لكل منها تأثير مباشر أو غير مباشر على بيئة العمل المدرسي.

أولًا: **المتغيرات الأساسية** التي تشمل القوانين، والتشريعات، واللوائح الرسمية، والتي تنظم العلاقة بين وحدات المدرسة المختلفة وتحدد الصلاحيات والمسؤوليات. كما أن الجهات المجتمعية مثل النقابات، والجمعيات، قد تؤثر في بعض قرارات المدرسة من خلال الضغط أو التوجيه أو الارشاد او حتى التدخل (المالكي، 2020).

ثانيًا: **المتغيرات الإدارية**، وهي مرتبطة بطبيعة الهيكل التنظيمي للمدرسة، ونمط القيادة المعتمد، ومستوى المركزية في اتخاذ القرار، وكذلك درجة تدخل الجهات العليا مثل الوزارة أو إدارة التعليم، وهو ما يؤثر في استقلالية المدرسة وفاعليتها (الشامسي، 2021).

ثالثًا: **المتغيرات التنظيمية** فتشمل علاقات السلطة داخل المدرسة، وطبيعة الثقافة المؤسسية، والقيم والمعتقدات السائدة، ومدى توافقها مع أنماط السلوك المهني لدى المعلمين والإداريين. هذه المتغيرات تُعد جوهرية في تشكيل المناخ المدرسي (Alqahtani& Alenezi, 2019)

رابعًا: هناك **المتغيرات التكنولوجية**، والتي تتمثل في توفر التجهيزات، والأدوات، والتقنيات الحديثة، المستخدمة في الإدارة والتعليم، حيث تؤثر التكنولوجيا على سرعة الإنجاز، وجودة الأداء، وتقليل الهدر في الوقت والموارد(Alghamdi, 2020).

خامسًا: تُعد **المتغيرات السكانية** ذات أثر مهم، حيث يتأثر العمل المدرسي بتركيبة المجتمع المحلي من حيث العمر، ومستوى التعليم، والوعي، والحالة الاجتماعية والصحية، مما ينعكس على احتياجات الطلبة، وأسلوب إدارة الصفوف، وتخطيط البرامج المدرسية (عبد الله، 2021).

سادساً: المتغيرات الجغرافية لتشير إلى الموقع الجغرافي للمدرسة، وطبيعة المنطقة المحيطة بها، وعلاقاتها بالمؤسسات المجتمعية الأخرى، ومدى توفر البنية التحتية، وهذه العوامل تؤثر في تفاعل المدرسة مع محيطها، وفرصها في التوسع والشراكة المجتمعية(Yildirim & Saglam, 2018)

5.2.2 أنواع البيئة التنظيمية

لإدارة المنظمة بشكل فعال، يحتاج المديرون إلى فهم البيئة بشكل صحيح. قسّم العلماء القوى أو المؤسسات التي تؤثر على المنظمة إلى قسمين: البيئة الداخلية والبيئة الخارجية.

أولاً: البيئة الداخلية

تشير البيئة الداخلية إلى مجموعة العوامل والموارد المتوفرة داخل حدود المؤسسة، والتي تمارس تأثيرًا مباشرًا على أنشطتها اليومية وأدائها العام. وتتميز هذه البيئة بأنها خاضعة بدرجة كبيرة لسيطرة الإدارة، مما يمنحها القدرة على توظيفها وتحسينها بشكل يخدم الأهداف المؤسسية. وتعد البيئة الداخلية إطارًا حيويًا تتفاعل فيه العناصر البشرية، والمادية، والتنظيمية، والثقافية، لتشكل مجتمعة بيئة عمل تؤثر في قدرة المدرسة على تحقيق رسالتها. وتنقسم هذه البيئة إلى ثلاثة أبعاد رئيسة: أولها الموارد، وتشمل الموارد البشرية من معلمين وإداريين، والمادية كالمباني والمرافق، والمعلوماتية التي ترتبط بتدفق البيانات ودقة اتخاذ القرار، إضافة إلى الموارد المعنوية المرتبطة بالقيم والثقافة والسمعة المؤسسية. أما البُعد الثاني فهو البنية التنظيمية، التي تشمل الهيكل الإداري وتوزيع الصلاحيات وتنظيم العلاقات داخل المدرسة. ويكمن البُعد الثالث في الثقافة المؤسسية، التي تعبّر عن منظومة القيم والمعتقدات والسلوكيات التي تؤطر العلاقات الداخلية وتوجه العمل التربوي (Alqahtani & Alshammari, 2020).

أما **المجموعة الثانية** فتتمثل فيما يُعرف بمجموعة "السوق" داخل البيئة المدرسية، وتشمل الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تؤثر في عمليات المدرسة وتفاعلها مع المجتمع. ومن ضمن هذه المجموعة تدخل العلاقة مع أولياء الأمور، والمستفيدين من الخدمات التربوية، والمجتمع المحلي المحيط الذي يؤثر على أولويات المدرسة واتجاهاتها (المالكي، 2020).

وتُشـكل **مجموعة الإدارة** المحور الثالث، وتشـمل التقنية المسـتخدمة في إدارة المدرسـة وعملياتها التعليميـة، ومـدى جودة هـذه التقنيـة وتكـاملهـا مع الأنظمـة التربويـة، إلى جـانـب الثقـافـة الإداريـة والقوانين الداخلية التي تُنظم العمل والعلاقات داخل المدرسة(Yousef & Al-Khalifa, 2019)

وترى الباحثة أن هذه المجموعات لا تؤثر جميعها على المدرســـة بنفس الدرجة، بل تختلف قوة تأثيرها بحسـب طبيعة المؤسـسـة وسـياقها، فمثلًا تؤثر **جودة التقنية** بدرجة كبيرة في المدارس التي تتبنى التعلم الرقمي، بينما تُعد **القيم الثقافية** أكثر تأثيرًا في المدارس المجتمعية التقليدية. ومن هنا، يصـبح من الضـروري أن تقوم المدرسـة بمسـح بيئي دوري لتحليل هذه المكونات وفهم انعكاسـاتها، بهدف الاستفادة من نقاط القوة وتجاوز مواطن الضـعف، بما يضـمن استقرار البيئة الداخلية ويدعم التميز المؤسسي.

ثانياً: البيئة الخارجية

تُعد البيئة الخارجية أحد المكونات الحاسمة في تشكيل طبيعة البيئة التنظيمية للمؤسسات التربوية، حيث تؤثر في المدرسة من خارج حدودها التنظيمية، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. وتُقسَّم البيئة الخارجية عادة إلى بيئة عامة وبيئة خاصة، تبعًا لمستوى التأثير ومدى التفاعل. تشمل البيئة الخارجية العامة العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، إلى جانب النظام القانوني والسياسات التعليمية. وتتميّز هذه البيئة بأنها تؤثر على جميع المؤسسات التربوية في الإقليم أو الدولة، لكن بدرجات متفاوتة حسب طبيعة كل مدرسة. كما أن قدرة المدرسة على التأثير في هذه البيئة تكون محدودة نسبيًا، بحكم بعدها عن نطاق التحكم المباشر(Al-Qahtani, 2019).

أما البيئة الخارجية الخاصة، وتُعرف أيضًا ببيئة "المهمّة"، فهي تضم الأفراد والمؤسسات التي تتعامل معها المدرسة مباشرة، مثل أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ومزودي الخدمات، والمؤسسات الشريكة.

وهذه البيئة أكثر قربًا وتفاعلاً وتأثيرًا، ويمكن للمدرسة أن تستجيب لها بسرعة، بل وتؤثر فيها أيضًا من خلال بناء شراكات ومبادرات مجتمعية (الراشدي، 2021).

من جهة أخرى، أشار كل من يلدريم ودمير (**Yildirim & Demir, 2020**) والحرّبي (**Al-Harbi, 2022**) إلى إمكانية تصنيف البيئات التي تواجهها المدرسة استنادًا إلى مدى تعقيدها واستقرارها. حيث تُقسّم البيئات الخارجية إلى أربعة أنواع رئيسة، يتميز كل نوع منها بخصائص محددة، ويتطلب استراتيجيات مختلفة للتعامل معه. ويعتمد هذا التصنيف على مدى التغيرات التي تطرأ على البيئة الخارجية وسرعتها، بالإضافة إلى عدد العوامل المؤثرة فيها وتشابكها، مما يفرض على المؤسسات التعليمية اتباع نماذج إدارية مرنة ومتكيفة وفق طبيعة البيئة التي تعمل ضمنه البيئة العشوائية الهادئة، وهي بيئة ذات أحداث متفرقة، يضطر فيها القادة إلى اتخاذ قرارات تجريبية تعتمد على أسلوب المحاولة والخطأ والتكيف السريع مع المتغيرات المحدودة.

- ✓ البيئة المتجمعة الهادئة، وتتميز بتجمّع الفرص والتهديدات في وقت واحد، مما يستدعي وجود استراتيجية واضحة تتيح للقائد الاستفادة من الإيجابيات وتجنب السلبيات.
- ✓ البيئة الانعكاسية المضطربة، وهي بيئة ذات تفاعل سريع وتغيرات معقدة، يتطلب فيها القادة التربويون استخدام استراتيجيات تنافسية تعتمد على المرونة وتحليل المخاطر.
- ✓ البيئة المضطربة تمامًا، حيث يسود الغموض وعدم اليقين، وتُصبح العلاقات بين عناصر البيئة مترابطة ومعقدة، مما يدفع المدرسة إلى البحث عن شراكات وتعاون مع مؤسسات أخرى لتقليل التهديدات والاستفادة من الدعم المشترك.

هذه التصنيفات تُساعد القيادات التربوية على فهم السياق الذي تعمل فيه المدرسة، وتصميم استجابات مرنة وواعية تُراعي درجة الاستقرار أو الاضطراب في البيئة المحيطة بها.

6.2.2 أهمية دراسة البيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية

يمثّل فهم البيئة الخارجية عنصـرًا جوهريًا في نجاح أي مؤسـسـة تعليمية، إذ تُعد هذه البيئة بمثابة الإطار العام الذي تتحرك في سياقه المدرسة، وتؤثر فيه وتتأثر به. وتُسهم دراسة العوامل الخارجية في تمكين الإدارة المدرسية من اتخاذ قرارات استراتيجية مدروسة، تتلاءم مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة.

أولًا: تساعد دراسة البيئة الخارجية على **تحديد الأهداف المناسبة للمؤسسة**، سواء على المدى الاستراتيجي أو التشغيلي. إذ تُمكّن قادة المدرسة من مواءمة أهدافهم مع احتياجات المجتمع المحلي بكافة أطيافه وتوجهاته المستقبلية، كما تتيح فهم المتطلبات والقيود التي يجب مراعاتها في التخطيط التربوي (النهاري، 2019).

ثانيًا: تُسهم هذه الدراسة في **تحليل الموارد المتاحة** التي يمكن أن تعتمد عليها المدرسة، مثل التمويل، والدعم البشري، والبنية التحتية، وتوقيت استخدام هذه الموارد بالشكل الأمثل. إذ أن البيئة الخارجية قد تفرض بعض الفرص أو التحديات التي تستدعي تعديلات في كيفية توظيف تلك الموارد(Al-Zahrani, 2021).

ثالثًا: تُعين دراسة البيئة الخارجية الإدارة على **تحديد نطاق الأنشطة الممكنة وحدود التدخل**، من خلال فهم القيود القانونية، والسياسات العامة، ومجالات التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي. كما تتيح هذه الدراسة تقدير مدى التأثير المتبادل بين المدرسة والمجتمع، بما في ذلك قنوات الدعم أو مقاومة التغيير (الغامدي، 2020).

رابعًا: تُساعد دراسة البيئة المحيطة على **فهم أنماط القيم والعادات الاجتماعية والثقافية السائدة**، ما يتيح للإدارة المدرسية تصميم برامج وخطط تربوية منسجمة مع طبيعة الجمهور المستهدف. كما

أن فهم سلوكيات الأفراد والمجتمع يساهم في تعزيز علاقة المدرسة بالبيئة المحلية، والحد من فجوة التباين الثقافي أو التربوي بينها وبين جمهورها(Al-Ghamdi & Al-Harbi, 2018) .

في المجمل، فإن إدراك الإدارة المدرسية لتأثيرات البيئة الخارجية يمكنها من التنبؤ بالتحديات، واستثمار الفرص، وقيادة المؤسسة التعليمية بمرونة ووعي، في ضوء ما تفرضه السياقات الخارجية من تغيرات متسارعة.

7.2.2 تحليل البيئة العامة للمؤسسة التعليمية

تتكون البيئة العامة للمؤسسة التعليمية من مجموعة من العوامل الخارجية واسعة النطاق التي تؤثر تأثيرًا غير مباشر على أنشطتها التنظيمية، وسياساتها، وقراراتها. وتُعد هذه العوامل بمثابة الإطار الأكبر الذي تتحرك ضمنه المدرسة، وتؤثر فيه بشكل تدريجي، وقد تكون هذه التأثيرات إيجابية أو سلبية بحسب طبيعة السياق المجتمعي المحيط.

أحد العوامل الأساسية هو **النظام الاقتصادي السائد في المجتمع**، والذي يحدد آلية عمل المؤسسات التعليمية، سواء كان هذا النظام قائماً على اقتصاد السوق، أو الاقتصاد الموجّه من قبل الدولة، أو نظامًا مختلطًا. إذ يؤثر ذلك على حجم التمويل، وأولويات الإنفاق، والسياسات التعليمية المرتبطة بالموارد(Al-Mutairi, 2019) .

كذلك، تلعب **الحالة الاقتصادية العامة** دورًا محوريًا، حيث تؤثر حالة الانتعاش أو الركود الاقتصادي على قدرة المدرسة في الحصول على الدعم والتمويل، وتنعكس على مدى التوسع أو التراجع في المشاريع التربوية، كما تؤثر في استقرار الكوادر الوظيفية (الشريف، 2020). ومن العوامل البارزة أيضًا **النظام السياسي** للمجتمع، بما يتضمنه من استقرار أو تقلب أو صراعات، ومدى مرونة السياسات الحكومية تجاه المؤسسات التعليمية. فالنظام السياسي يؤثر في القرارات

المرتبطة بالموارد، والحرية الإدارية، والتوسع أو التضييق في منح المدارس صلاحيات التسيير الذاتي(Yousef & Alghamdi, 2021).

وتُعد **التركيبة السكانية** من العوامل المؤثرة في تحديد احتياجات المدرسة وخططها، حيث يتطلب التفاوت في الفئات العمرية، أو الكثافة السكانية، أو نسبة الشباب، أو توزيع القوى العاملة، تبني سياسات تعليمية تتلاءم مع هذه المعطيات (الزعبي، 2021).

كما أن **العوامل الحضارية**، مثل اللغة، والدين، والقيم المجتمعية، والثقافة السائدة، تترك أثرًا عميقًا في نمط التعليم، والمناهج، وطرق التواصل داخل المؤسسة التعليمية. وتبرز هذه العوامل بشكل خاص في المجتمعات التي تمتاز بالتنوع الثقافي أو التعدد اللغوي، مما يتطلب مرونة ثقافية عالية لدى إدارة المدرسة(Al-Harbi, 2018).

كل هذه العوامل لا تؤثر فقط على كيفية تشكيل المدرسة لهويتها التنظيمية، بل تمتد لتطال كل قرار داخلها، من أسلوب توزيع الأدوار إلى طبيعة المحاسبة والتقييم، وحتى نوع التكنولوجيا المستخدمة في إدارة العملية التعليمية.

8.2.2 عناصر البيئة العامة لمؤسسات التعليم

تتألف البيئة العامة للمؤسسات التعليمية من مجموعة من العناصر الخارجية التي تؤثر بشكل غير مباشر على أداء المدرسة وتوجهاتها الاستراتيجية. وتتميز هذه العناصر بتفاعلها المستمر، بحيث لا يعمل أي عنصر منها بمعزل عن الآخر، بل تتداخل وتتأثر ببعضها البعض، مما يجعل فهم هذه البيئة أمرًا ضروريًا للتخطيط المؤسسي السليم.

من أبرز هذه العناصر **المجتمع المحلي** الذي تُوجد فيه المدرسة، حيث يُشكل السياق الاجتماعي والسكاني والثقافي بيئة حاضنة للمدرسة، تؤثر في أهدافها ومناهجها وأساليبها التعليمية. فكلما كان المجتمع متعلمًا ومتفاعلًا مع المدرسة، زادت فرص نجاحها وتطورها (اليوسف، 2020).

وتُعد **المدخلات الأساسية** أحد المكونات الحيوية في هذه البيئة، وتشمل الموارد التي تعتمد عليها المدرسة في تنفيذ عملياتها التربوية، مثل الطلبة الجدد، والمناهج، والمصادر التعليمية. كما أن **الموارد البشرية** من معلمين، وإداريين، وفنيين، تشكل عنصراً أساسياً في مدى قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها التعليمية(Alghamdi & Alzahrani, 2019).

ويُعتبر **الوضع المالي** من المؤثرات الرئيسة، حيث أن مدى توفر التمويل يؤثر في قدرة المدرسة على التوسع أو تطوير خدماتها. وقد تتفاوت المدارس في هذا الجانب بحسب الدعم الحكومي أو المجتمعي، أو بحسب البنية الاقتصادية للمنطقة التي تقع فيها (الخليفي، 2021).

أما **التقنية التعليمية والإدارية**، فهي تمثل رافعة أساسية في البيئة العامة، إذ تؤثر جودة الأدوات والوسائل المستخدمة في التعليم أو الإدارة في فاعلية الأداء داخل المدرسة. وتعتمد المدارس الحديثة على التكنولوجيا في تنظيم العمل، وتقديم المحتوى، والتواصل مع المجتمع بشكل فعال وبكافة انماطه(Aldulaimi & Almutairi, 2018) .

وتلعب **القرارات الحكومية والسياسات التربوية** دورًا مهمًا في رسم الإطار العام الذي تعمل ضمنه المدرسة، سواء من خلال التوجيهات الإدارية، أو خطط التطوير، أو معايير الجودة التي تفرضها الجهات الرسمية(Al-Khateeb, 2020).

وأخيرًا، تُسهم **العوامل الحضارية والثقافية والاجتماعية** مثل اللغة، والدين، والقيم المجتمعية، في تحديد طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ودرجة الانسجام أو التوتر بين توقعات المدرسة وممارسات البيئة المحيطة بها(Alenezi & Alhajri, 2021) .

وترى الباحثة أن هذه العناصر، رغم اختلافها، تعمل كمنظومة متكاملة تتفاعل في ما بينها، بحيث يُمكن أن يؤدي التغير في أحدها إلى تغيرات متسلسلة في العناصر الأخرى، مما يستدعي من القيادات المدرسية التعامل معها برؤية تحليلية شاملة.

3.2 الدراسات السابقة

تمهيد:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة، بهدف توسيع معرفتها بموضوع الدراسة المتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية وسوف تعرض الباحثة للدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم وذلك كما يلي:

1.3.2 الدراسات السابقة العربية المتعلقة بالقيادة التحويلية:

هدفت **دراسة العزايزة (2020) إلى** التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل، وسنوات الخدمة)، لتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، والاستبانة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المحافظة والوسطى في غزة، وطبقت

على عينة طبقية عشـــوائية تكونت من (258) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في المحافظة الوسـطى في غزة، و توصـلت الدراسـة إلى أن الدرجة الكلية لتقدير عينة الدراسـة لدرجة ممارسـة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة، وتوصـلت الدراسـة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديرات أفراد العينة لمسـتوى السـلوك الإبداعي، لدى معلمي المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات: الجنس، و المؤهل العلمي، سنوات الخدمة و توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصـــائيا إيجابية، بين متوســـطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارســـة مديري المدارس الثانوية لمجالات القيادة التحويلية ودرجتها الكلية ومتوســـط تقديراتهم لمستوى السلوك الإبداعي بمجالاته ودرجته الكلية لدى معلميها.

وسـعت دراسـة العوفي(2019) التعرف إلى القيادة التحويلية لقائدات المدارس وعلاقتها بالانتماء المني للمعلمات من وجهة نظر المعلمات، اتبعت الدراســـة المنهج الوصـــفي الارتباطي، وطبقت الاســـتبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراســـة من(247) معلمة من المدارس الثانوية الحكومية في مدينة جدة. أظهرت الدراســـة أن ســـمات القيادة التحويلية لقائدات المدارس جاءت بدرجة (عالية)، كما أن مجالات القيادة التحويلة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، الاسـتثارة الفكرية) لقائدة المدرسـة جاءت بدرجة (عالية)، كما أظهرت النتائج أن الانتماء المهني للمعلمات جاء بدرجة (عالية)، وأن أبعاد الانتماء المهني (الولاء المهني، الاستمرار بالعمل) لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة جاءت بدرجة (عالية)، بنما جاء محور (الالتزام المهني) بدرجة عالية جداً وكشـفت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية ذات دلالة إحصـائية بين درجة ممارســـة القيادة التحويلية لقائدات المدارس (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الاعتبارات الفردية،

الاستثارة الفكرية، الدرجة الكلية) والانتماء المهني لدى المعلمات (الولاء المهني، الاستمرار بالعمل، الالتزام المهني، الدرجة الكلية).

وأجرى كل من ناصر والشرمان(2018) دراسة هدفت معرفة مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين في المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لبعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (502) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. واتبع في إجراء الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم مقياس القيادة التحويلية بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. وأظهرت درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبدرجة تقدير كبيرة، وأظهرت النتائج أن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة القيادة التحويلي تعزى لأثر الجنس في مجالي الاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي والدرجة الكلية لصالح الذكور، ولأثر المؤهل العلمي في مجالي الحفز الإلهامي، والاعتبار الفردي والدرجة الكلية لصالح حملة البكالوريوس والماجستير، ولأثر سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة أكثر من (10) سنوات في جميع المجالات والدرجة الكلية ومستوى المدرسة لصالح كل من الابتدائية، والاعدادية في كل من مجالي التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، وفي الأداء ككل، وفي مجالي الاستثارة الفكرية والاعتبار الفردي وجاءت الفروق لصالح الإعدادية.

كما سعت دراسة التويجري(2017) إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها الخمسة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، والاعتبارات الفردية، والاستثارة الفكرية، والتمكين) وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار في منطقة القصيم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (100) مشرفٍ، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج لا توجد فروق فيما يتعلق بأبعاد القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الجنس،

والمؤهل العلمي، والخبرة. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصـــائياً بين أبعاد القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

فيما هدفت دراســة العواودة(2017) إلى الكشــف عن درجة ممارســة القيادة التحويلية في الإدارة الصــفية في مدارس مدينة دورا الثانوية، من وجهة نظر طلبة الصــفين العاشــر والحادي عشــر، ولتحقيق أهداف الدراســة اســتخدمت الباحثة المنهج الوصــفي التحليلي، تكونت عينة الدراســة من (294) طالباً في الفصــل الدراســي الثاني للعام (2015–2016)، ولجمع البيانات قامت الباحثة ببناء اســتبانة شــملت (32) فقرة. توصــلت الدراســة إلى نتائج أبرزها: أن درجة ممارســة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا، من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر بدرجة متوسطة. توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا، من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر لصالح الطالبات. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية في مدارس مدينة دورا، من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر تعزى للصف. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا، من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر تعزى للفرع. توجد فروق دالة إحصــائياً بين المتوســطات الحســابية لدرجة ممارســة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدينة دورا، من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر لصالح مدرسة بنات دورا الثانوية، مقارنة بالمدارس الأخرى، ولصــالح بنات دار الســالم الثانوية، مقارنة بمدرســة ذكور صالح الدين الثانوية.

فيما ســـعت دراســـة محمد(2016) التعرف إلى درجة القيادة التحويلية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى المشـــرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شـــمال الضـــفة الغربية في فلسطين، وقد اتبعت الباحثة المـنهج الوصـفي الارتباطي وتم اختيار عينـة عشوائية طبقية ممثلة لعدد الموظفين العاملين في مديرات لتربية والتعليم البالغ عددهم (185) مشـرف ومشـرفة، اعتمدت الباحثة على الاســتبانة في جمع البيانات، توصـــلت الدراســـة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن درجة القيادة التحويلية لدى المشرفين في المدارس التربويين الثانوية الحكومية في محافظات شمال الـضفة الغربية فـي فلسطين فـي مجـال القيادة التحويلية قد كانت على درجة عالية لدى المشرفيين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضـفة الغربية شمال فلسطين، كما أشارت النتائج إلى أن درجة الثقافة التنظيمية لدى المشـرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكمية في محافظات شـمال الضـفة الغربية في فلسـطين كانت مرتفعة. كما أثبت الدراسـة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية لدى المشرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكمية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

كما هدفت دراســـة الســـلطي(2015) إلى الكشـــف عن درجة ممارســـة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة التميز لديهم. ولتحقيق أهداف الدراســـة اســـتخدم الباحث المنهج الوصـــفي التحليلي، بلغت عينة الدراســـة (330) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات استخدم الباحث الاستبانة التي شملت (77) فقرة. توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية، بين متوســـطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارســـة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، لصـــالح الإناث، ولمتغير ســـنوات الخدمة لصـــالح الأكثر من (10) ســـنوات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية، بين متوســـطات

درجات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية، وبين متوسطات درجات تقديرهم لمستوى إدارة التميز لدى مديريهم.

وسعت دراسة سميرات(2014) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدراسة (324) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات قامت الباحثة بتطوير استبانة. توصلت إلى مجموعة من النتائج أبرزها: إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة. وأن مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان متوسطا.

– كما هدفت دراسة عيسى (2008) إلى الكشف عن دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فتكونت من (110) مديراً ومديرة، ولجمع البيانات قامة الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (71) فقرة، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من (60)%، كما أثبت الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المدراء لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالبيئة التنظيمية

هدفت دراسة مشاهرة(2022) إلى الكشف عن درجة توافر البراعة التنظيمية لدى مدراء المدارس التابعة لبلدية القدس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية نسبية وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المدارس التابعة لبلدية القدس وعدده من وجهة نظر المعلمين، (6470) معلماً ومعلمة، حيث تكونت عينة الدراسة من (323) معلماً ومعلمة، وقد تم تطوير استبانة كأداة رئيسية للدراسة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن درجة توافر البراعة التنظيمية لدى مدراء المدارس التابعة لبلدية القدس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت درجة توافر الاستغلال لدى المدراء أعلى من درجة توافر براعة الاستكشاف، وأثبت الدراسة لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى توافر البراعة التنظيمية لدى مدراء المدارس التابعة لبلدية القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبر)، وأشارت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى توافر البراعة التنظيمية لدى مدراء المدارس التابعة لبلدية القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمرحلة التعليمية).

كما سعت دراسة عبد الرحمن(2018) إلى الكشف عن تأثير البيئة الثقافية في تطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال معرفة درجة ملاءمة ثقافة المحيط والثقافة التنظيمية لهذا التطبيق، بالإضافة إلى معرفة درجة توفر قيم ثقافة الجودة ومتطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية، شملت الدراسة عينة متكونة من (285) موظفا في قطاع التربية العاملون بالمؤسسات التعليمية بولاية أدرار (ابتدائي، متوسط وثانوي)، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتم استخدام

أداتي: المقابلة لجمع المعلومات الأولية حول موضوع الدراسة، والاستبانة لجمع معطيات الدراسة الأساسية بعد دراسة توصلت الدراسة إلى أن البيئة الثقافية (ثقافة المحيط والثقافة التنظيمية) تلائم تطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية بدرجة متوسطة، بحيث جاءت مؤسسات التعليم الثانوي هي الأكثر ملاءمة لتطبيق ثقافة الجودة، تليها مؤسسات التعليم الابتدائي ثم المتوسط، بالإضافة إلى وجود تأثير معنوي لأبعاد ثقافة المحيط (قيم العامل، قيم التلاميذ، قيم الأولياء وقيم المجتمع المحلي) في ثقافة الجودة، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم لدرجة ملاءمة البيئة الثقافية لتطبيق ثقافة الجودة وتوفر قيمها ومتطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية يعزى لمتغير الجنس، وأن لمتغيري السن والخبرة المهنية تأثير على ثقافة المحيط والثقافة التنظيمية وليس لمتغيري الوظيفة والمرحلة لتعليمية تأثير في ذلك، كما أن لمتغيري السن والمرحلة التعليمية تأثير في درجة توفر قيم ثقافة الجودة ومتطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وليس لمتغيري الوظيفة والخبرة المهنية تأثير في ذلك.

أما دراسة سلامة(2018) فهدفت إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية ألهداف البحث طبقت العلوم والآداب للبنات بطريف، وذلك من خلال تحديد مستوى الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري بالكلية. وتحقيق الباحثة المنهج الوصفي المسحي وقامت ببناء استبانة تم توزيعها على (69) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف، وكان عدد الاستبانات المسردة والصالحة للتحليل الإحصائي (63) استبانة. وقد توصلت الباحثة لعدد من النتائج منها؛ أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، و مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب

للبنـات بطريـف مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريس جـاء بدرجـة (عاليـة)، كما تبيّن وجـود عالقـة ارتباطيـة طرديـة (موجبـة) متوسـطة القيمـة وذات دلالة إحصائيـة مـن ممارسـة الثقافـة التنظيميـة مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريس بكليـة العلـوم والآداب للبنـات بطريف.

وسعت دراسة أبو طعمة وعاشور(2016) إلـى معرفـة دور مـديري المـدارس الحكوميـة داخـل الخط الأخضـــر في تمكين المعلمين، وعلاقتـه ببعض المتغيرات الـديمغرافيـة من وجهـة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (498) معلماً ومعلمة مـن معلمـي المـ دارس الحكوميـة داخـل الخـط الأخضـر، اختيـروا بالطريقـة العشوائية البسيطة. استخدمت الدراسة مقياس شورت ورينهرت (1992). المطور للبيئة العربية من قبل المهدي (2007) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته، اسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي التحليلي، كما اسـتخدم الاسـتبانة كأداة لجمع البيانات. توصـلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أنَّ دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة تقدير مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثـــر متغيـــر الجـــنس في تمكين المعلمين ككل. وفي مجالات المشاركة في صنع القرار، والتأثير، وفعالية الـذات فـــي العمـــل التعليمـي لصـالح الـذكور. ومتغيـر المؤهـل العلمـي فـي مجـالات المشـاركة فـي صـنع القـرار، والمكانـة، والتـأثير لصـالح الدراسـات العليـا. أما متغيـر مستوى المدرسـة فـي مجـالي المشـاركة فـي صـنع القـرار، والنمـو المهنـي لصـالح مستوى المدرسة الابتدائية. وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

فيما هدفت دراسة الهاجري(2013) إلى الكشف عن الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمركز الضـــبط لدى المعلمين من وجهة نظرهم، حيث اســـتخدم الباحث المنهج والوصـــفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراســـة من (400) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة

العشـوائية. وقد توصـلت الدراسـة إلى أهمِ النتائج التي كان أبرزها: مسـتوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعا. كما بينت الدراسـة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت ونوع مركز الضبط الخارجي لدى المعلمين. كما أثبت الدراسـة وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت تبعا لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

وهدفت دراسـة عليان (2012) التعرف إلى درجة توفر مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله والبيرة للثقافة التنظيمية، والممارسـات الإدارية، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسـة من جميع المدارس الحكومية في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشـوائية منهم وقد بلغت (457) وقامت الباحثة بإعداد اسـتبانة كأداة للدراسـة، وقد اسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي التحليلي لتحقيق أهداف دراسـتها. وتوصلت الدراسة إلى: هناك درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى المديرين من وجهات نظر المعلمين، بالإضـافة لا توجد فروق ذات دالة إحصـائية بين متوسـطات وجهات نظر المعلمين في مجالات الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية، تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية.

أما دراسـة العاجز (2011) فهدفت هذه الدراسـة إلى التعرف على دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزراه التربية والتعليم العالي – غزة، حيث تكون مجتمع الدراسـة من جميع أفراد وزارة التربية والتعليم العالي بغزة، واستخدمت الاستبانة كأداة بحثية ثم تطبيقها على عينة مكونة من (294) فرداً تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل، حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين

عناصـــر الثقافة التنظيمية (القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية) وبين تفعيل الإدارة الإلكترونية، في وزارة التربية والتعليم العالي – محافظات غزة – وكانت هذه العالقة طردية، لا يتاح للموظف اتخاذ القرارات المتعلقة بعملة دون الرجوع إلى رئيســه المباشــر ضــمن بيئة العمل، لا يتم تكريم أو تحفيز الموظفين المتميزين في بناء ونشــر العمل الإلكتروني بالوزارة.

وسعت دراسة العمري(2011) إلى الكشف عن درجات ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقتها بولاء المعلمين التنظيمي من وجهة نظر علمي مدارس محافظة العاصمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم استخدام أداتين أولهما استبانة تمكين المعلمين وهو مقياس أعده شــورت هارت لقياس ســلطة المعلم، أما الثانية فهي مقياس الولاء التنظيمي وهو مقياس تم تطويره من قبل مودي وستيرز، تكونت عينة الدراسة من (1450) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقة عشوائية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين على جميع الأبعاد بلغ (3.92) وهي نسبة مرتفعة. أنَّ بعد الذات كان مرتفعا وجاء بالمرتبة الأولي حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.22). أنّ مســتوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم كان مرتفعا إذ بلغ المتوســط (3.69). وجود علاقة إيجابية طردية بين تمكين المعلمين والولاء التنظيمي بلغت (0.66). وجود ارتباط إيجابي بين الولاء التنظيمي للمعلمين وجميع أبعاد تمكين المعلمين تراوحت ما بين (0.66-41).

3.3.2 الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بالقيادة التحويلية

هدفت دراسة بومانز (Boumans, 2017) التعرف إلى العلاقة بين القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية من وجهة نظر المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، لتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، ومقياس القيادة التحويلية، واستبانة خاصة بفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية، وطبقت عينة الدراسة العشوائية على مكونة من (992) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية التشاركية، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة وفاعلية اتخاذ القرار التشاركية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وهدفت دراسة جانسن وشاي (Janssen,&Shi,2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين القائد وتوقعات الابداع في المؤسسات دور القيادة التحويلية في التحفيز على الإبداع في العمل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأجريت هذه الدراسة على عينة من (420) من العاملين في المنظمات في الصين حيث خلصت نتائج الدراسة بأن هناك علاقة دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية وتحفيز الموظفين وزيادة دافعيتهم عبر زيادة التوقعات الإبداعية لديهم.

أما دراسة ماك وآخرون:(Mc and et.all, 2016) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتباع القيادة التحويلية ومدى توافر مناخ مدرسي إيجابي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة هادفة من (399) من المعلمين، يمثلون خمس مدارس ثانوية في مدارس حي الحضيرة جنوب شرق ولاية تكساس، أظهرت النتائج وجود علاقة بين القيادة التحويلية ودعم عناصر المناخ المدرسي.

كما هدفت دراســـة الســـعيدي وميل (Alsaeedi & Male,2014) إلى بحث مواقف عينة من مديري المدارس في إحدى المناطق بالكويت اتجاه الحاجة للقيادة التحويلية، واســـتخدام ســـلوكياتها وما إذا كان قادة المدارس هؤلاء على استعداد للتصرف بطرق متنوعة وهل هناك عوائق تمنعهم من التصـرف بهذه الطريقة. ظهر نتائج هذه الدراسـة أن المشـاركين اتفقوا على الحاجة للقيادة التحويلية ولديهم مواقف ايجابية تجاه ســـلوكياتها. وعلى الرغم من أن المشـــاركين حددوا بعض العوائق في تطبيق هذا الأسلوب من القيادة، إلا أن النتائج تشير إلى أن المشاركين كانوا جاهزين عموما لتعزيز سـلوكيات القيادة التحويلية وقد اسـتخدمت طريقة المقابلات في هذه الدراسـة كوسـيلة لجمع البيانات كونها طريقة مناسبة في البحث عن مواقف الأشخاص اتجاه غرض أو قضية معينة.

وسعت دراسة هاريسون (Harrison, 2013) الكشف عن العلاقة بين مستوى ممارسة المحاضرين الجامعيين للقيادة التحويلية وبين الإبداعية والاسـتقلالية لدى الطلبة الجامعيين. أُسـتخدمت منهجية الدراســة الوصــفية الناقدة القائمة على مراجعة الدراســات الســابقة ذات الصــلة بالرجوع إلى قواعد البيانات النفســية والتربوية. وكانت أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصـــائية بين ممارسة المحاضرين الجامعيين للقيادة التحويلية وبين مستوى الإبداعية والاستقلالية لدى الطلبة الجامعيين.

كما هدفت دراسـة لولين (Loughlin et al :2012) التعرف إلى درجة ممارسـة القيادة التحويلية لدى القادة الحكوميين في كندا من كلا الجنســـين، وشـــملت عينة الدراســـة (120) فرداً جمعت البيانات باعتماد وسائل الإحصاء الوصفي والاستدلالي، وكانت أهم النتائج أن الذكور أكثر ممارسة للقيادة التحويلية من الإناث.

وســـعت دراســـة لوكس (Lucks, 2002) وهي بعنوان: القيادة التحويلية وتحفيز المعلم خلال المدارس الثانوية في نيويورك، هدفت الدراســة إلى معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية في المدارس الثانوية في مدينــة نيويورك وبين دافعية المعلمين الأصليين في تلك المدارس ولتحديد إلى أي مدى يمكن للقيادة التحويلية أن تؤثر في الدافعية، وبشكل أدق اختبر الفرضية القائلة إنه كلما اتجه القائد نحــو القيادة التحويلية كلما زادت دافعية المعلمين.وتكونت عينة الدراسة من المعلمين الأصليين في (1080) مدرسة من مـــدارس مدينـــة نيويورك وتم استخدام أداة القيادة والإدارة في المدارس وأداة مسح الرضـا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لا يوجد دليل على أن القيادة التحويلية ذات أثر على دافعية المعلمين في مـدارس المدينـة وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية للبحث القائلة بأنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية كلما زادت دافعية المعلمين للعمل.

4.3.2 الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بالبيئة التنظيمية

قام ديفيز (Davis, 2016) بتطبيق دراســة هدفت الدراســة إلى التعرف إلى دور منســق مناخ المدرسة الآمن في وضع سياسات داخل المنطقة التعليمية لزيادة السلامة، وتقليل سلوك التنمر في نظام المدارس الخاصــة في ولاية كونيتيكت، وتكونت عينة الدراســة من (9) مســؤولين عن توفير البيئة الآمنة في مدارس خاصة في ولاية كونيتيكت، وتم إجراء مقابلات شبه منظمة معهم. أظهرت النتائج التأثير الذي يمكن أن تحدثه أنَّ الســياســات القوية والإشــراف الدقيق في منطقة المدرســة لتوفير بيئة آمنة للطلبة شكلت شعور بالأمان والسلامة لدى الطلبة، والحفاظ على بيئة مدرسية آمنة خالية من التنمر داخل كل منطقة مدرسية في ولاية كونيتيكت.

أما دراســة كرونيل وهانج (Cornell & Huang, 2016) هدفت الدراســة إلى الكشــف عن تأثير المناخ المدرســي الرســمي الموثوق الذي يتســم بالانضــباط الصــارم والعادل والعلاقات الجيدة بين

المعلم والطالب في تخفيض السلوك الخطر لدى طلاب المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة يدرسون في (319) مدرسة ثانوية في ولاية فرجينيا. أظهرت النتائج أن المدارس ذات المناخ المدرسي الرسمي لديها مستويات أقل من السلوكيات الخطرة التي أبلغ عنها الطلبة مثل التنمر والقتال وحمل السلاح في المدرسة، وتشكيل العصابات، والأفكار والسلوكيات الانتحارية، وقدمت **هذه الدراسة أدلة جديدة على أن المناخ المدرسي الرسمي يرتبط بنتائج إيجابية لسلوك الطلبة.**

وسعت دراسة كتسروبا وكلنجر وحسين (Kutsyuruba, Klinger & Hussain, 2015) إلى تحديد العلاقة بين المناخ المدرسي والسلامة المدرسية والإنجاز الأكاديمي للطلاب ورفاهية الطلاب. باستخدام نهج المراجعة المنهجية، وألقت الدراسة نظرة عامة على نتائج الأبحاث المستندة إلى التجارب والتقارير الفنية التي تتناول الجوانب التالية: المناخ المدرسي كمنشأة اجتماعية وعلاقتها بالسلامة المدرسية، والشروط التي تساهم في بيئة يشعر فيها الطلاب بالأمان، وخصائص مجموعات معينة من الطلاب الذين يشعرون بعدم الأمان، وتأثير البيئة المدرسية السلبية كبيئة مدرسية ينتشر فيها الإيذاء والعنف على تحصيل الطلاب، وفي نهاية المطاف إكمال المدرسة الثانوية ورفاه الطلاب. وتشير النتائج في هذه المراجعة إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي والبيئة المدرسية الآمنة ورفاه الطلاب لها أهمية كبيرة وترتبط بقوة بتلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية.

- دراسة هاوكنز (Hawkins,L.,2002) وهي بعنوان أماط القيادة ومناخ المنظمة في المدارس الدولية، هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية الدولة في نيوجرسي، واعتمد الباحث على المنهج

الوصفي، حيث شملت عينة الدراسة (٩) مدارس ومعلميهم البالغ عددهم (١٣٣) معلماً، وتم استخدام أداة وصف المناخ المدرسي الذي طوره هوي وميسكل وكذلك تم استخدام مرشد البحوث لأثر القيادة التحويلية المدرسية نتائج الدراسة: إن السلوك القيادي لمدير المدرسة ذو أثر هام على المناخ العام للمدرسة، إذ كلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم وأقل إلى النمط الموجه كان المناخ أكثر انفتاحا إن نمط القيادة التحويلية يكون أكثر فاعلية في المناخ المدرسي المفتوح.

5.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بالقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية، أن هناك تنوعاً في مواضيعها وأهدافها وأدواتها بتنوع الجوانب التي عالجتها، وبالرغم من ذلك فإن هناك اهتماماً واسعاً ومتزايداً لأغلب البلدان التي أخذت منها هذه الدراسات في موضوع القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية والسعي، نحو استثمارهم الاستثمار الأمثل، لتحقيق النتائج والأهداف المرجوة في العملية التعليمية.

ولقد توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج سوف تعين الباحثة في لإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، والاهتداء إلى منهج الدراسة الحالية، كذلك في تطوير أداة الدراسة التي سوف تستخدم في جمع البيانات، وتم رصد العديد من أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وتوضيح أوجه الاستفادة من عرض ما تتميز به الدراسة الحالية.

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة في موضوع الدارسة تبين التالي:

1- أكدت معظم الدراســـات الســـابقة على ممارســـة القيادة التحويلية كانت مرتفعة مثل الغرايرة (2020)، ودراســة ناصــر والشــرمان (2018)، ودراســة محمد (2016)، ودراســة ســميرات (2014).

2- درجة تطبيق القيادية التحويلية في المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، الغرايرة (2020)، ودراســة ناصــر والشــرمان (2018)، ودراســة محمد (2016)، ودراســة ســميرات (2014).

3- أن المدراء الذين يمتلكون القيادية التفاعلية تكون إداراتهم التعليمية أكثر فعالية، بل يزداد انتاج المعلمين. مثل دراســة الســلطي (2018)، ودراســة ســميرات (2014)، ودراســة عبد الرحمن (2018).

4- لاحظت الباحثة أن هناك قصــوراً في الدراســات الفلســطينية، نحو القيادية التحويلية وعلاقتها بتحسين البيئة التنظيمية.

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث:

1- المنهج:

استخدمت دراسة العوفي (2019)، و دراسة ناصر والشرمان(2018)، ودراسة العواودة (2017)، ودراسة التويجري (2017)، ودراسة محمد (2016)، ودراسة السلطي (2015)، ودراسة سميرات (2014)، ودراســة مشــاهرة(2022)، و دراســة ســلامة (2018)، ودراســة عبد الرحمن (2018)، ودراســة شــهوان (2018)، ودراســة الســعيدي وميل (Alsaeedi & Male,2014)، دراســة لولين (Loughlin et al :2012)، دراســـة هاريســـون :(Harrison, 2013)، دراســـة بومانز

:(Boumans, 2017)، دراســـة (Lucks, 2002) دراســـة هاوكنز (Hawkins,L.,2002) استخدمت المنهج الوصفي..

2- أداة الدراسة:

اسـتخدمت دراسـة العوفي (2019)، و دراسـة ناصـر والشـرمان(2018)، ودراسـة العواودة (2017)، ودراسة التويجري (2017)، ودراسة محمد (2016)، ودراسة السلطي (2015)، ودراسة سـميرات (2014)، ودراسـة مشـاهرة(2022)، و دراسـة سـلامة (2018)، ودراسـة عبد الرحمن (2018)، ودراسـة شـهوان (2018)، ودراسـة السـعيدي ومي (Alsaeedi & Male,2014)، دراسة لولين :(Loughlin et al :2012)، دراسة هاريسون :(Harrison, 2013)، دراسة بومانز (: Boumans, 2017)، دراسـة (Lucks, 2002) ودراسـة ماك وآخرون (Mc and et.all, 2016 : دراســة هاوكنز (Hawkins,L.,2002) اســتخدمت الاســتبانة. أما الدراســة الحالية فاستخدمت اداتي الاستبانة والمقابلة.

3- عينة الدراسة:

طبقت معظم الدراســات الســابقة التي تم تدوينها من قبل الباحثة على عينة من معلمين ومعلمات، مثل ودراسـة العوفي (2019)، و دراسـة ناصـر والشـرمان(2018)، ودراسـة العواودة (2017)، ودراسـة السـلطي (2015)، ودراسـة سـميرات (2014)، ودراسـة مشـاهرة (2022)، و دراسة سلامة (2018)، ودراسة عبد الرحمن (2018)، ودراسة شهوان (2018)، ودراسة السعيدي وميل (Alsaeedi & Male,2014)، دراســة لولين (Loughlin et al :2012) :، دراســة هاريســون :(Harrison, 2013)، دراســة بومانز :(Boumans, 2017)، دراســة (Lucks,

2002) ودراسة ماك وآخرون:(Mc and et.all, 2016) دراسة هاوكنز (Hawkins,L.,2002) بينما انفردت دراسة التوريجي (2017) ودراسة محمد (2016) على عينة من مشرفين المدراس.

4. أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة

عند مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة، يظهر قدر من الاتساق والتباين في ضوء الأدبيات التربوية التي تناولت موضوع القيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية.

فعلى صعيد أوجه الاتفاق، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة مثل دراسة الغرايرة(2020)K وناصر والشرمان(2018) ، والتي أشارت جميعها إلى أن مديري المدارس يمارسون القيادة التحويلية بدرجة مرتفعة. وهذا ما أكدته الدراسة الحالية في سياقها الفلسطيني – تحديدًا في مدارس منطقة النقب – حيث تبين أن مديري المدارس يظهرون سلوكيات قيادية تحفيزية، وتفاعلية، وتعكس تأثيرًا مثاليًا، مما يُعزز الأداء التنظيمي ويزيد من مستوى الرضا لدى المعلمين. كما يتوافق ذلك مع ما ذهبت إليه دراسة عبد الرحمن (2018) والمري (2019) اللتين شددتا على أن القيادة المدرسية التحويلية تُسهم بفعالية في تحسين البيئة التنظيمية، من خلال تعزيز العلاقات الإنسانية، ووضوح الرؤية، وتهيئة مناخ تعاوني مشجع على الإنجاز.

كذلك، تتفق الدراسة الحالية مع دراسات مثل التويجري (2017) التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في تقدير القيادة أو البيئة التنظيمية تعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية مثل المؤهل العلمي أو الجنس في بعض الأبعاد، مما يعكس نوعًا من الاستقرار الإدراكي لتجربة القيادة بين فئات المعلمين.

أما على صعيد أوجه الاختلاف، فقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا لصالح المعلمات في إدراك بُعد "الدافعية الإلهامية"، وهو ما يتناقض مع ما توصلت إليه دراسة ناصر

والشرمان (2018) التي أظهرت أن الذكور كانوا الأعلى في إدراك هذا البعد، بينما أشارت دراسة العوفي (2019) إلى عدم وجود فروق تُذكر بين الجنسين. ويُحتمل أن يُعزى هذا التباين إلى طبيعة العينة وسياق البيئة التعليمية في منطقة النقب، التي قد تمنح المعلمات فرصًا أكبر للتفاعل مع القيادة أو المشاركة في العمل المدرسي التحويلي.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة عبد الرحمن (2018) من حيث تأثير سنوات الخبرة، حيث لم تجد الدراسة السابقة فروقًا واضحة بين المعلمين بحسب سنوات العمل، بينما أظهرت هذه الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة أبدوا مستوى أعلى من التفاعل الإيجابي مع البيئة التنظيمية، وهو ما قد يشير إلى توقهم نحو التطوير واندماجهم المبكر في مناخ العمل.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسة الحالية تتفق إلى حد كبير مع الاتجاه العام في الأدبيات التربوية حول أهمية القيادة التحويلية في تحسين البيئة التنظيمية، غير أنها تميزت في كشفها عن تباينات تتعلق بالمتغيرات الفردية، وهو ما يؤكد أهمية مراعاة الخصوصية الثقافية والجغرافية عند تفسير النتائج، ويعزز الدعوة لمزيد من الدراسات الميدانية التي تتعمق في طبيعة هذه العلاقات في السياقات التعليمية المختلفة.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من معظم الدراسات السابقة في:

- تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها.
- التعرف على المنهج والأسلوب المناسب.
- تحديد أداة الدراسة.
- تحديد متغيرات الدراسة.

- تكوين فكرة أعمق وأوسع عن موضوع الدراسة.
- اخيار مباحث الإطار النظري.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثالثاً: أوجه التميز في الدراسة الحالية

تتميز الدراسة الحالية أنها تناولت موضوعاً مهماً وهو درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشـــرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية.

أنها أول دراسة في النقب–على حد علم الباحث– تناولت هذا الموضوع مما يشكل سبقاً في الدعوة إلى درجة ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، لتواكب الواقع المعاصـر، وترتبط به ارتباطاً وظيفياً. كما أنها استخدمت المنهج المختلط(الكي والكيفي) وأداتا لجمع البيانات (الاستبانة والمقابلة).

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصـــل الطرق والإجراءات، والتي تضـــمنت تحديد منهجية الدراســـة المتبعة، ومجتمع الدراســـــة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراســـــة وخصـائصـها، ثم شرح مخطط تصـميم الدراسـة ومتغيراتها، والاختبارات الإحصـائية المسـتخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراســـــة على المنهج المختلط (Mixed Method) الذي يتكون من منهجين هما: المنهج الوصـفي الارتباطي والمنهج النوعي، إذ يسـاعد المنهج النوعي على فهم ووصـف الظاهرة وصـفاً نوعياً دقيقاً، كما ويسـاعد المنهج الوصـفي الارتباطي على فهم ووصـف الظاهرة وصـفاً كمياً دقيقاً، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراســـة للوصـــول إلى الاســـتنتاجات المرجو الوصـــول إليها من خلال الدراســـة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الـدراســـــة من جميع المعلمين في المـدارس الابتـدائيـة في النقـب (4970)، منهم (2000) معلماً و (2970) معلمة حسب إحصائية وزارة المعارف للعام الدراسي (2024/2025)

ثانياً- عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة :(Sample Study) اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ حجم العينة (321) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب. والجدول (1.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية):

جدول (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	69	21.5
	أنثى	252	78.5
	المجموع	321	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	104	32.4
	ماجستير فأعلى	217	67.6
	المجموع	321	100.0
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	52	16.2
	5 إلى أقل 15 سنة	135	42.1
	أكثر من 15 سنة	134	41.7
	المجموع	321	100.0

	علوم طبيعية	123	38.3
التخصص العلمي	علوم إنسانية	198	61.7
	المجموع	321	100.0

3.3 أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على أداتين هما: أداة المقابلة، والاستبانة المكونة من محورين هما: محور القيادة التحويلية، ومحور البيئة التنظيمية كما يلي:

أولاً: محور القيادة التحويلية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس القيادة التحويلية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة أبو غيث (2022) ودراسة الزهور (2021) قامت الباحثة بتطوير محور القيادة التحويلية استناداً إلى تلك الدراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمحور القيادة التحويلية

الصدق

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري **(Face validity)**

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمحور القيادة التحويلية، عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة

الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضـــح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء (**Construct Validity**)

للتحقق من الصدق للمحور استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور، والجدول (2.3) يوضح ذلك:

جدول (2.3) قيم معاملات ارتباط فقرات محور القيادة التحويلية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (ن=30)

الفقرة	الارتبـاط مـــع المجال	الارتباط مع الـــدرجـــة الكلية	الفقرة	الارتبـاط مـــع المجال	الارتبـاط مـــع الـــدرجـــة الكلية	الفقرة	الارتبـاط مـــع المجال	الارتبـاط مـــع الـــدرجـــة الكلية	الفقرة	الارتبـاط مـــع المجال	الارتبـاط مـــع الـــدرجـــة الكلية
الجاذبية (التأثير المثالي)			الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)			الاستثارة الفكرية			الاعتبارت الذاتية		
1	.85**	.70**	15	.92**	.88**	27	.85**	.84**	40	.86**	.93**
2	.82**	.73**	16	.77**	.76**	28	.87**	.85**	41	.89**	.76**
3	.91**	.79**	17	.90**	.90**	29	.94**	.93**	42	.89**	.82**
4	.90**	.79**	18	.80**	.80**	30	.72**	.71**	43	.66**	.49**
5	.70**	.58**	19	.77**	.78**	31	.81**	.81**	44	.93**	.88**
6	.82**	.73**	20	.72**	.75**	32	.89**	.87**	45	.91**	.77**

7	.69**	.74**	21	.86**	.84**	33	.82**	.82**	46	.94**	.87**
8	.75**	.82**	22	.82**	.77**	34	.87**	.90**	47	.85**	.78**
9	.81**	.66**	23	.88**	.84**	35	.84**	.87**	48	.86**	.79**
10	.81**	.83**	24	.75**	.68**	36	.82**	.86**	49	.88**	.87**
11	.94**	.88**	25	.91**	.92**	37	.88**	.90**	50	.83**	.79**
12	.89**	.89**	26	.84**	.85**	38	.88**	.91**	–	–	–
13	.79**	.80**	–	–	–	39	.82**	.82**	–	–	–
14	.78**	.67**	–	–	–	–	–	–	–	–	–
درجة كلية للبُعد **93**.			درجة كلية للبُعد**98**.			درجة كلية للبُعد**98**.			درجة كلية للبُعد**92**.		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .05** *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .01** **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (-.49 .94)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المحور.

ثبات محور القيادة التحويلية

للتأكد من ثبات محور القيادة التحويلية ومجالاته، وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمحور، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (50) فقرة، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3) قيم معامل ثبات محور القيادة التحويلية بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الجاذبية (التأثير المثالي)	14	.960
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	12	.958
الاستثارة الفكرية	13	.970
الاعتبارت الذاتية	11	.965
الدرجة الكلية	**50**	.988

يتضـح من نتائج الجدول (3.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات محور القيادة التحويلية تراوحت ما بين (.970-.958)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.988). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: محور البيئة التنظيمية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراســـة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسـات السـابقة وعلى مقاييس البيئة التنظيمية المسـتخدمة في بعض الدراسـات ومنها: دراسـة مشـــاهرة (2202)، ودراســـة أبو طعيمة وعاشـــور(2016) ، قامت الباحثة بتطوير محور البيئة التنظيمية استناداً إلى تلك الدراسات.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمحور البيئة التنظيمية

الصدق استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

أ) الصدق الظاهري **(Face validity)**

للتحقق من الصـــدق الظاهري أو ما يعرف بصـــدق المحكمين لمحور البيئة التنظيمية، عرض المحور بصـورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصـاص ممن يحملون درجة الدكتوراه،

وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضـح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء (**Construct Validity**)

من أجل التحقق من الصدق للمحور، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمحور (البيئة التنظيمية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور، كما هو مبين في الجدول (4.3):

جدول (4.3) قيم معاملات ارتباط فقرات محور البيئة التنظيمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحورن=**(30)**

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التنظيم والتخطيط			توفير الموارد			دعم المعلمين وتطويرهم			الإشراف والتوجيه		
1	.81**	.79**	6	.94**	.89**	11	.85**	.87**	16	.91**	.84**
2	.93**	.91**	7	.96**	.91**	12	.94**	.91**	17	.96**	.90**
3	.89**	.70**	8	.98**	.91**	13	.93**	.89**	18	.96**	.90**
4	.93**	.75**	9	.92**	.93**	14	.91**	.87**	19	.96**	.89**
5	.88**	.86**	10	.94**	.94**	15	.88**	.88**	20	.90**	.92**
–	–	–	–	–	–	–	–	–	21	.90**	.91**
درجة كلية للبُعد	.90**		درجة كلية للبُعد	.97**		درجة كلية للبُعد	.98**		درجة كلية للبُعد	.96**	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**.05 > p** ** *) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة .. (**.01 > p** **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (-.70 .98)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصـائياً؛ إذ ذكر جارسـيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضـعيفة، والقيم التي تقع ضـمن المدى (.30- أقل أو يسـاوي .70) تعتبر متوسـطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المحور.

ثبات محور البيئة التنظيمية

للتأكد من ثبات محور البيئة التنظيمية ومجالاته، وزعت أداة الدراسـة على عينة اسـتطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب، ومن خارج عينة الدراسـة المسـتهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتسـاق الداخلي للمحور ومجالاته، فقد اسـتخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاسـتطلاعية، بعد اسـتخراج الصـدق (21) فقرة، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3) قيم معامل ثبات محور البيئة التنظيمية بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التنظيم والتخطيط	5	.933
توفير الموارد	5	.970
دعم المعلمين وتطويرهم	5	.937
الإشراف والتوجيه	5	.969
الدرجة الكلية	**21**	.984

يتضـــح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات محور البيئة التنظيمية تراوحت ما بين (.970-.933)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.984)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح محوري الدراسة:

أولاً: محور القيادة التحويلية: تكون محور القيادة التحويلية في صـــورته النهائية بعد اســـتخراج الصـــدق من (50)، فقرة موزعة على أربعة مجالات كما هو موضـــح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للقيادة التحويلية.

ثانياً: محور البيئة التنظيمية: تكون محور البيئة التنظيمية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (21)، فقرة، موزعة على أربعة مجالات كما هو موضـــح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للبيئة التنظيمية.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي :مرتفعة جداً (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوســـطة (3) درجات، متدنية (2) درجتان، متدنية جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسـير المتوسـطات الحسـابية، ولتحديد مسـتوى كل من القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (5-1) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئـــة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \qquad \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المحور تكون على النحو الآتي:

جدول **(6.3)** درجات احتساب مستوى كل من القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية

مستوى منخفض	**2.33** فأقل
مستوى متوسط	**2.34 – 3.67**
مستوى مرتفع	**3.68– 5**

ثالثاً: أداة المقابلة

استخدمت الباحثة المقابلة الفردية من خلال طرح الأسئلة بشكل منفرد على أفراد عينة الدراسة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة نظام الأسئلة المفتوحة التي حددت مسبقا، والتي تسمح للمستجيب التعبير بلغته الخاصة، بناء على تجربته الشخصية؛ إذ يتم عن طريق هذا النوع من المقابلات توجيه الأسئلة للمستجيبين بالصياغة والترتيب نفسهما.

صدق أداة المقابلة

من أجل التحقق من صدق أداة المقابلة استخدمت الباحثة الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، عرضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، وقد تشكلت أسئلة المقابلة في صورتها الأولية من (12) سؤال؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول السؤال، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الأسئلة.

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة(التصنيفية) والتابعة الآتية:

1–المتغيرات الديمغرافية (التصنيفية):

1. الجنس: وله مستويان هما: (1–ذكر، 2– أنثى).

2. المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (1-بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).

3. سنوات الخدمة :ولها ثلاثة مستويات هي: (1-أقل من 5 سنوات، 2- 5 إلى أقل 15 سنة، 3- أكثر من 15 سنة).

4. التخصص العلمي: ولها مستويان هما: (1-علوم طبيعية، 2- علوم إنسانية).

ب-المتغير التابع:

1) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس القيادة التحويلية من وجهة نظر عينة الدراسة.

2) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس البيئة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصـــادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرســـائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من المعلمين في المدارس الابتدائية في النقب، وذلك بهدف التأكد من دلالات صـــدق وثبات أدوات الدراسة.

7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test) ، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ، لفحص الفرضيات المتعلقة، بسنوات الخدمة.
5. اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية.
6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

7.اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باســـتخدام أســـلوب الإدخال (Stepwise). لمعرفة إسْـــهام أبعاد القيادة التحويلية في التنبؤ بالبيئة التنظيمية.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحور ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور القيادة التحويلية وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الواقع
1	1	(الجاذبية) التأثير المثالي	3.28	.493	65.6	متوسط
2	4	الاعتبارت الذاتية	3.25	.481	65.0	متوسط
3	3	الاستثارة الفكرية	3.15	.485	63.0	متوسط
4	2	الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	3.13	.484	62.6	متوسط
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية			3.20	.448	64.0	متوسط

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور القيادة التحويلية ككل بلغ (3.20) وبنسبة مئوية (64.0%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات

أفراد عينة الدراســـة عن مجالات محور القيادة التحويلية تراوحت ما بين (3.13–3.28)، وجاء مجال " الجاذبية (التأثير المثالي)" بالمرتبة الأولى بمتوسـط حسـابي قدره (3.28) وبنسـبة مئوية (65.6%) وبتقدير متوســط، بينما جاء مجال "الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.13) وبنسبة مئوية (62.6%) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات محور القيادة التحويلية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) الجاذبية (التأثير المثالي)

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الجاذبية (التأثير المثالي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الواقع
1	14	يتسم باللباقة المهنية وقوة الشخصية.	3.40	.654	68.0	متوسط
2	9	يُظهر الشعور بالقوة والثقة أمام المعلمين.	3.40	.668	68.0	متوسط
3	7	يثمن جهود الآخرين ويعترف بها.	3.37	.598	67.4	متوسط
4	1	يكتسب مدير المدرسة احترامه من عناصر الموقف التعليمي من خلال تعامله بمنظومة القيم .	3.37	.619	67.4	متوسط
5	12	يغرس القيم الأصيلة لدى المعلمين.	3.33	.625	66.6	متوسط
6	4	يتمتع بمهارات قيادية تعزز الثقة به.	3.32	.623	66.4	متوسط
7	6	يلتزم بالقيم المثلى في سلوكه.	3.31	.587	66.2	متوسط
8	8	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الابداع والابتكار.	3.31	.640	66.2	متوسط
9	3	يدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.	3.28	.674	65.6	متوسط
10	13	يشترك المعلمين بتحمل المسؤولية.	3.26	.634	65.2	متوسط

11	11	يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس جديدة.	3.26	.640	65.2	متوسط
12	5	يتخذ القرارات المهمة بنفسه وقت الأزمة .	3.23	.623	64.6	متوسط
13	10	يقدم المصلحة العامة على مصالحه الخاصة.	3.12	.638	62.4	متوسط
14	2	يقدم رؤية واضحة لمستقبل المدرسة.	2.94	.718	58.8	متوسط

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الجاذبية (التأثير المثالي) تراوحت ما بين (2.94 – 3.40)، وجاءت فقرة " يتسم باللباقة المهنية وقوة الشخصية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يقدم رؤية واضحة لمستقبل المدرسة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وبنسبة مئوية (58.8%) وبتقدير متوسط.

2) الاعتبارت الذاتية

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاعتبارت الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الواقع
1	49	يوفر الموارد (المصادر) الضرورية للمساعدة في التعليم.	3.41	.617	68.2	متوسط
2	48	يقدر جهود المعلمين.	3.39	.623	67.8	متوسط
3	50	يوطأ العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال الزيارات المتبادلة.	3.37	.635	67.4	متوسط
4	43	يشارك المعلمين في مناسباتهم الأسرية.	3.31	.595	66.2	متوسط
5	47	يصغي جيداً لمن يتحدث إليه.	3.26	.616	65.2	متوسط
6	44	يشجع المعلمين على التطور الذاتي المستمر.	3.25	.601	65.0	متوسط
7	40	يكن مدير المدرسة الاحترام للمعلمين بصفاتهم الشخصية.	3.24	.588	64.8	متوسط

8	46	يتبنى استراتيجية التقدير بما فيها التعزيز الإيجابي.	3.22	.621	64.4	متوسط
9	45	يعتمد على الاتصال الفعال والمباشر مع المعلمين.	3.19	.616	63.8	متوسط
10	41	يهتم بحاجات المعلمين الشخصية بما فيها مشاعرهم.	3.13	.588	62.6	متوسط
11	42	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.	3.02	.578	60.4	متوسط

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الاعتبارات الذاتية تراوحت ما بين (3.41–3.02)، وجاءت فقرة " يوفر الموارد (المصادر) الضرورية للمساعدة في التعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.41) وبنسبة مئوية (68.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يراعي ظروف المعلمين حسب حاجاتهم " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبنسبة مئوية (60.4%) وبتقدير متوسط.

3) الاستثارة الفكرية

جدول(4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستثارة الفكرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الواقع
1	30	يفوض جزء من سلطته لمن يراه كفؤ من المعلمين.	3.33	.659	66.6	متوسط
2	33	يُطلع المعلمين على إنجازات زملائهم المتميزين للاستفادة منها.	3.31	.649	66.2	متوسط
3	39	يعزز العمل التعاوني بين المعلمين.	3.25	.623	65.0	متوسط
4	37	يتجنب استخدام السلطة الرسمية إلا عند الضرورة.	3.25	.629	65.0	متوسط
5	36	يحرص على بناء الثقة مع المعلمين.	3.18	.574	63.6	متوسط
6	38	يثق في قدرات المعلمين بشكل كبير.	3.15	.561	63.0	متوسط
7	35	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية تحقيق مهام العمل.	3.14	.595	62.8	متوسط
8	34	يقترح طرق جديدة للعمل تتناسب مع المتغيرات العصرية.	3.14	.604	62.8	متوسط

9	31	يوضح الاهداف المراد تحقيقها من المعلمين.	3.09	.670	61.8	متوسط
10	29	يُشـــجع المعلمين على تناول قضـــايا مهمة ذات علاقة بالمقرر الدراسي.	3.07	.633	61.4	متوسط
11	27	يصـــغي مدير المدرســـة لوجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات.	3.05	.638	61.0	متوسط
12	28	يوجه المعلمين إلى النظر للمشكلات من زوايا متعددة.	3.02	.632	60.4	متوسط
13	32	يحفز المعلمين لممارسة أنماط القيادة.	2.94	.684	58.8	متوسط

يتضـــح من الجدول (4.4) أن المتوســـطات الحســـابية لإجابات أفراد عينة الدراســـة على مجال الاسـتثارة الفكرية تراوحت ما بين (2.94-3.33)، وجاءت فقرة " يفوض جزء من سـلطته لمن يراه كفؤ من المعلمين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.33) وبنسبة مئوية (66.6%) وبتقدير متوسـط، بينما جاءت فقرة " يحفز المعلمين لممارسـة أنماط القيادة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسـط حسابي بلغ (2.94) وبنسبة مئوية (58.8%) وبتقدير متوسط.

4) الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقـــم الفقرة	الفقرات	المتوسـط الحسابي	الانـحراف المعياري	النســـبة المئوية	الواقع
1	24	يثني على جهود المعلمين المجتهدين.	3.39	.647	67.8	متوسط
2	22	يقدر جهود المعلمين في الأنشطة المختلفة.	3.35	.654	67.0	متوسط
3	21	يشجع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات التربوية.	3.25	.648	65.0	متوسط
4	15	يُقدم مدير المدرسة أمثلة لمساعدة المعلمين في القيام بأعمالهم.	3.24	.639	64.8	متوسط
5	23	يسعى إلى تعزيز روح الفريق الواحد.	3.22	.647	64.4	متوسط

6	20	يحرص على اطلاع المعلمين على مستوى أداءهم ودرجة تقدمهم المهني.	3.07	.646	61.4	متوسط
7	19	يتابع المستجدات التربوية التي تحسن من أداء المعلمين.	3.07	.656	61.4	متوسط
8	16	يُقدم أفكاراً لتشكيل رؤية مستقلة لتطوير العملية التعليمية.	3.06	.702	61.2	متوسط
9	26	يسهم مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين.	3.04	.677	60.8	متوسط
10	18	يمنح المعلمين الاستقلالية والحرية في أداء أعمالهم.	2.97	.639	59.4	متوسط
11	25	يستخدم أسايب إدارية حديثة في التعامل مع الأزمات.	2.96	.660	59.2	متوسط
12	17	يُشارك المعلمين في وضع رؤية لمستقبل المدرسة.	2.89	.701	57.8	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي) تراوحت ما بين (2.89 – 3.39)، وجاءت فقرة " يثني على جهود المعلمين المجتهدين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.39) وبنسبة مئوية (67.8%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يُشارك المعلمين في وضع رؤية لمستقبل المدرسة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبنسبة مئوية (57.8%) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحور البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور البيئة التنظيمية وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	توفير الموارد	3.27	.465	65.4	متوسط
2	1	التنظيم والتخطيط	3.13	.421	62.6	متوسط
3	3	دعم المعلمين وتطويرهم	3.11	.447	62.2	متوسط
4	4	الإشراف والتوجيه	3.04	.509	60.8	متوسط
الدرجة الكلية للبيئة التنظيمية			**3.13**	**.403**	**62.6**	متوسط

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور البيئة التنظيمية ككل بلغ (3.13) وبنسبة مئوية (62.6%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات محور البيئة التنظيمية تراوحت ما بين (3.04–3.27)، وجاء مجال " توفير الموارد " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.27) وبنسبة مئوية (65.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " الإشراف والتوجيه" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وبنسبة مئوية (60.8%) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات محور البيئة التنظيمية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) توفير الموارد

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال توفير الموارد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	9	يستثمرون في تطوير مرافق المدرسة مما يؤدي الى تحسين بيئتها التعليمية لتعزيز جاذبية المدرسة مما يشعر الطلبة بالراحة.	3.40	.611	68.0	متوسط
2	7	يعملون على توفير البنية التحتية بما فيها المعدات التعليمية المناسبة لتسهيل عملية التعليم والتعلم.	3.33	.568	66.6	متوسط
3	8	يسعون لتوفير الدعم (الفني والتقني) لمنتسبي المدرسة (المعلمين والطلاب) لضمان استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.	3.26	.548	65.2	متوسط
4	6	يسعى مدراء المدارس في النقب إلى توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة.	3.20	.550	64.0	متوسط
5	10	يوفر الدعم الإداري للعاملين (معلمين وموظفين) لتعزيز روح الفريق مما يحقق كفاءة التنظيم.	3.17	.492	63.4	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال توفير الموارد تراوحت ما بين (3.17–3.40)، وجاءت فقرة " يستثمرون في تطوير مرافق المدرسة مما يؤدي الى تحسين بيئتها التعليمية لتعزيز جاذبية المدرسة مما يشعر الطلبة بالراحة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يوفر الدعم الإداري للعاملين (معلمين وموظفين) لتعزيز روح الفريق مما يحقق كفاءة التنظيم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.17) وبنسبة مئوية (63.4%) وبتقدير متوسط.

2) التنظيم والتخطيط

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التنظيم والتخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	يقوم مديرو المدارس في النقب بوضع خطط تنفيذية محددة لأنشطة المدرسة وفقاً لأهدافها (التعليمية والتربوية).	3.22	.518	64.4	متوسط
2	3	يوفرون جداول زمنية دقيقة للفعاليات المدرسية بما فيها الأنشطة اللاصفية لضمان سير العملية التعليمية بسلاسة.	3.20	.570	64.0	متوسط
3	2	يعملون على تحديد الأولويات لتخصيص الموارد بشكل فعال لضمان تحقيق الأهداف (التعليم والتربية).	3.14	.472	62.8	متوسط
4	5	يتبنون استراتيجيات تنظيمية مبتكرة لتعزيز التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الإدارية.	3.10	.511	62.0	متوسط
5	4	يعملون على تطوير خطط طويلة الأمد لتحسين أداء المدرسة مما يحقق التطلعات المستقبلية.	2.99	.581	59.8	متوسط

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التنظيم والتخطيط تراوحت ما بين (2.99– 3.22)، وجاءت فقرة " يقوم مديرو المدارس في النقب بوضع خطط تنفيذية محددة لأنشطة المدرسة وفقاً لأهدافها (التعليمية والتربوية)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يعملون على تطوير خطط طويلة الأمد لتحسين أداء المدرسة مما يحقق التطلعات المستقبلية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.99) وبنسبة مئوية (59.8%) وبتقدير متوسط.

3) دعم المعلمين وتطويرهم

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال دعم المعلمين وتطويرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	يعملون على بناء بيئة داعمة (مريحة ومحفزة) تشجع على التعلم المستمر مما يحقق النمو المهني للمعلمين.	3.17	.548	63.4	متوسط
2	11	يقدمون فرصًا للتدريب بما فيها ورش العمل المستمرة لتطوير مهارات المعلمين في التدريس من خلال استخدام أحدث الأساليب التعليمية.	3.14	.490	62.8	متوسط
3	14	يعززون ثقافة التجديد (الابتكار والابداع) من خلال تشجيع المعلمين على تبادل الأفكار لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم.	3.14	.546	62.8	متوسط
4	12	يشجعون على المشاركة في برامج التعليم المستمر بما فيها التدريب المهني لتعزيز معرفتهم وصولا لتحسين أدائهم.	3.12	.497	62.4	متوسط
5	13	يوجهون المعلمين بشكل فردي لمساعدتهم على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم مما يتيح تطوير استراتيجيات الأداء لديهم.	2.98	.597	59.6	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال دعم المعلمين وتطويرهم تراوحت ما بين (3.17-2.98)، وجاءت فقرة " يعملون على بناء بيئة داعمة (مريحة ومحفزة) تشجع على التعلم المستمر مما يحقق النمو المهني للمعلمين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.17) وبنسبة مئوية (63.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يوجهون المعلمين بشكل فردي لمساعدتهم على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم مما يتيح تطوير استراتيجيات الأداء لديهم " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.98) وبنسبة مئوية (59.6%) وبتقدير متوسط.

4) الإشراف والتوجيه

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإشراف والتوجيه مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	يوفرون الموارد اللازمة للمعلمين لمواجهة التحديات التعليمية مما يمكنهم من حل المشكلات الطارئة.	3.11	.551	62.2	متوسط
2	19	يوفرون الدعم اللازم للمعلمين لتمكينهم من مواجهة التحديات التعليمية بما فيها حل المشكلات الطارئة.	3.07	.569	61.4	متوسط
3	21	يقدمون التوجيه بشأن استخدام أفضل الممارسات التعليمية بما فيها تبني أساليب تدريس فعالة.	3.06	.556	61.2	متوسط
4	16	يقدم مدراء المدارس الإرشاد والتوجيه الفردي للمعلمين لمساعدتهم في تطوير أدائهم بما فيها مهاراتهم التعليمية.	3.02	.602	60.4	متوسط
5	20	يشجعون على تطوير خطط العمل الفردية لكل معلم لدعمهم في تحقيق أهدافهم (التعليمية والمهنية).	3.01	.586	60.2	متوسط
6	17	يقيمون أداء المعلمين دوريًا مما يتيح تقديم ملاحظات توجيهية حول كيفية تحسين الأداء.	2.98	.609	59.6	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الإشراف والتوجيه تراوحت ما بين (2.98 – 3.11)، وجاءت فقرة " يوفرون الموارد اللازمة للمعلمين لمواجهة التحديات التعليمية مما يمكنهم من حل المشكلات الطارئة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.11) وبنسبة مئوية (62.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يقيمون أداء المعلمين دوريًا مما يتيح تقديم ملاحظات توجيهية حول كيفية تحسين الأداء " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.98) وبنسبة مئوية (59.6%) وبتقدير متوسط.

2.4- النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائيّة عند مسـتوى الدّلالة **(α≤.05)** بين متوسـطات تقديرات أفراد عينة الدراسـة لواقع ممارسـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضـية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، اسـتخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (11.4) تبين ذلك:

الجدول (11.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجاذبية (التأثير المثالي)	ذكر	69	3.25	.400	-.564	.573
	أنثى	252	3.29	.516		
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	ذكر	69	3.01	.331	-2.259	.025*
	أنثى	252	3.16	.514		
الاستثارة الفكرية	ذكر	69	3.01	.382	-2.692	.007*
	أنثى	252	3.19	.504		
الاعتبارت الذاتية	ذكر	69	3.20	.386	-1.105	.270
	أنثى	252	3.27	.504		
الدرجة الكلية	ذكر	69	3.12	.325	-1.773	.077
	أنثى	252	3.23	.474		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(p < .05 *)**

يتبين من الجدول (11.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور القيادة التحويلية ومجالاته باســـتثناء مجالي: (الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)، الاســـتثارة الفكرية) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في القيادة التحويلية ومجالاتها باستثناء مجالي: (الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)، الاستثارة الفكرية) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، وقد جاءت الفروق على مجالي: (الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)، الاستثارة الفكرية) لصالح الإناث.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مســـتوى الدّلالة (**$\alpha \leq .05$**) بين متوســـطات تقديرات أفراد عينة الدراســـة لواقع ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضـــية الثانية وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، اســـتخدم اختبار (ت) لمجموعتين مســـتقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

الجدول (12.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجاذبية (التأثير المثالي)	بكالوريوس	104	3.36	.598	2.138	.033*
	ماجستير فأعلى	217	3.24	.430		
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	بكالوريوس	104	3.16	.601	.968	.334
	ماجستير فأعلى	217	3.11	.417		

الاستثارة الفكرية	بكالوريوس	104	3.16	.607	.311	.756
	ماجستير فأعلى	217	3.14	.415		
الاعتبارت الذاتية	بكالوريوس	104	3.28	.579	.541	.589
	ماجستير فأعلى	217	3.24	.428		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	104	3.24	.558	1.122	.263
	ماجستير فأعلى	217	3.18	.385		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(* p < .05 *)**

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور القيادة التحويلية ومجالاته باستثناء مجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في القيادة التحويلية ومجالاتها باستثناء مجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وقد جاءت الفروق على مجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) لصالح بكالوريوس.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq .05$)** بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة. والجدولان (13.4) و(14.4) يبينان ذلك:

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجاذبية (التأثير المثالي (	أقل من 5 سنوات	52	3.44	.584
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.30	.542
	أكثر من 15 سنة	134	3.19	.373
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	أقل من 5 سنوات	52	3.26	.589
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.11	.517
	أكثر من 15 سنة	134	3.08	.390
الاستثارة الفكرية	أقل من 5 سنوات	52	3.24	.607
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.14	.510
	أكثر من 15 سنة	134	3.12	.397
الاعتبارت الذاتية	أقل من 5 سنوات	52	3.36	.583
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.26	.513
	أكثر من 15 سنة	134	3.20	.393
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	52	3.33	.551
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.21	.486
	أكثر من 15 سنة	134	3.15	.346

يتضح من خلال الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور القيادة التحويلية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجاذبية (التأثير المثالي (	بين المجموعات	2.477	2	1.239	5.234	.006*
	داخل المجموعات	75.249	318	.237		
	المجموع	77.727	320			
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	بين المجموعات	1.259	2	.630	2.712	.068
	داخل المجموعات	73.812	318	.232		
	المجموع	75.071	320			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	.594	2	.297	1.266	.283
	داخل المجموعات	74.641	318	.235		
	المجموع	75.235	320			
الاعتبارت الذاتية	بين المجموعات	.948	2	.474	2.059	.129
	داخل المجموعات	73.167	318	.230		
	المجموع	74.114	320			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.230	2	.615	3.100	.046*
	داخل المجموعات	63.076	318	.198		
	المجموع	64.306	320			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(* p < .05 *)**

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور القيادة التحويلية ومجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي

وجود فروق في القيادة التحويلية ومجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وللكشـــف عن موقع الفروق بين المتوســـطات الحســـابية في القيادة التحويلية ومجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (15.4) يوضح ذلك:

جدول (15.4) نتائج اختبار (**Scheffe**) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية في القيادة التحويلية ومجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 ســـنوات فأكثر
الجاذبية (التأثير المثالي)	أقل من 5 سنوات	3.44	—	0.139	0.250*
	5 إلى أقل 15 سنة	3.30		—	0.111
	أكثر من 15 سنة	3.19			—
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.33	—	0.122	0.181*
	5 إلى أقل 15 سنة	3.21		—	0.0586
	أكثر من 15 سنة	3.15			—

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .05** *)

يتبين من الجدول (15.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥.05)، بين متوسطات القيادة التحويلية ومجال: (الجاذبية (التأثير المثالي)) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 15 سنة)، جاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مســـتوى الدّلالة (**$\alpha \leq .05$**) بين متوســـطات تقديرات أفراد عينة الدراســـة لواقع ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي.

ومن أجل فحص الفرضـــية الرابعة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير التخصـــص العلمي، اســـتخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (16.4) تبين ذلك:

الجدول (16.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القيادة التحويلية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي

المجالات	التخصص العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجاذبية (التأثير المثالي)	علوم طبيعية	123	3.25	.466	-.898	.370
	علوم إنسانية	198	3.30	.509		
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	علوم طبيعية	123	3.12	.471	-.305	.761
	علوم إنسانية	198	3.13	.494		
الاستثارة الفكرية	علوم طبيعية	123	3.13	.455	-.497	.619
	علوم إنسانية	198	3.16	.503		
الاعتبارت الذاتية	علوم طبيعية	123	3.22	.456	-.869	.385
	علوم إنسانية	198	3.27	.496		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	123	3.18	.425	-.700	.484
	علوم إنسانية	198	3.22	.463		

يتبين من الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور القيادة التحويلية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مســـتوى الدلالة المحدد للدراســـة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في

القيادة التحويلية ومجالاتها في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq .05$)** بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (17.4) تبين ذلك:

الجدول (17.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنظيم والتخطيط	ذكر	69	3.06	.358	-1.656	.099
	أنثى	252	3.15	.435		
توفير الموارد	ذكر	69	3.22	.411	-1.015	.311
	أنثى	252	3.29	.479		
دعم المعلمين وتطويرهم	ذكر	69	3.02	.386	-1.848	.065
	أنثى	252	3.13	.460		
الإشراف والتوجيه	ذكر	69	2.92	.449	-2.309	.022*
	أنثى	252	3.07	.520		
الدرجة الكلية	ذكر	69	3.05	.325	-2.012	.045*
	أنثى	252	3.16	.419		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(* p < .05)**

يتبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور البيئة التنظيمية ومجال: (الإشراف والتوجيه) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في البيئة التنظيمية ومجال: (الإشـراف والتوجيه) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائيّة عند مسـتوى الدّلالة (**$\alpha \leq .05$**) بين متوسـطات تقديرات أفراد عينة الدراسـة لمسـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مسـتقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (18.4) تبين ذلك:

الجدول (18.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنظيم والتخطيط	بكالوريوس	104	3.18	.539	1.380	.168
	ماجستير فأعلى	217	3.11	.350		
توفير الموارد	بكالوريوس	104	3.34	.534	1.893	.059
	ماجستير فأعلى	217	3.24	.425		
دعم المعلمين وتطويرهم	بكالوريوس	104	3.12	.574	.178	.859
	ماجستير فأعلى	217	3.11	.372		

الإشراف والتوجيه	بكالوريوس	104	3.04	.646	.041	.967
	ماجستير فأعلى	217	3.04	.430		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	104	3.16	.513	.922	.357
	ماجستير فأعلى	217	3.12	.339		

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور البيئة التنظيمية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في البيئة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (**$\alpha \leq .05$**) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

ومن أجل فحص الفرضية السابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة. والجدولان (19.4) و(20.4) يبينان ذلك:

جدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنظيم والتخطيط	أقل من 5 سنوات	52	3.24	.633
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.11	.395
	أكثر من 15 سنة	134	3.11	.331
توفير الموارد	أقل من 5 سنوات	52	3.47	.602
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.27	.439
	أكثر من 15 سنة	134	3.20	.410
دعم المعلمين وتطويرهم	أقل من 5 سنوات	52	3.26	.664
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.07	.415
	أكثر من 15 سنة	134	3.09	.356
الإشراف والتوجيه	أقل من 5 سنوات	52	3.19	.709
	5 إلى أقل 15 سنة	135	2.96	.514
	أكثر من 15 سنة	134	3.07	.385
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	52	3.28	.606
	5 إلى أقل 15 سنة	135	3.10	.364
	أكثر من 15 سنة	134	3.12	.326

يتضح من خلال الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (20.4) يوضح ذلك:

جدول (20.4) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التنظيم والتخطيط	بين المجموعات	.757	2	.378	2.153	.118
	داخل المجموعات	55.883	318	.176		
	المجموع	56.640	320			
توفير الموارد	بين المجموعات	2.583	2	1.291	6.163	.002*
	داخل المجموعات	66.642	318	.210		
	المجموع	69.225	320			
دعم المعلمين وتطويرهم	بين المجموعات	1.364	2	.682	3.472	.032*
	داخل المجموعات	62.448	318	.196		
	المجموع	63.812	320			
الإشراف والتوجيه	بين المجموعات	2.178	2	1.089	4.289	.015*
	داخل المجموعات	80.726	318	.254		
	المجموع	82.904	320			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.395	2	.698	4.384	.013*
	داخل المجموعات	50.602	318	.159		
	المجموع	51.997	320			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .05** *)

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور البيئة التنظيمية ومجالات: (توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشراف والتوجيه) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في البيئة التنظيمية ومجالات:

(توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشـــراف والتوجيه) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وللكشـف عن موقع الفروق بين المتوسـطات الحسـابية لمحور البيئة التنظيمية ومجالات: (توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشـــراف والتوجيه)، في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير ســـنوات الخدمة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسـطات الحسـابية على محور البيئـة التنظيميـة ومجـالات: (توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشـــراف والتوجيـه) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	5 إلى أقل 15 سنة	أكثر من 15 سنة
توفير الموارد	أقل من 5 سنوات	3.47	—	0.196*	0.262*
	5 إلى أقل 15 سنة	3.27		—	0.067
	أكثر من 15 سنة	3.20			—
دعم المعلمين وتطويرهم	أقل من 5 سنوات	3.26	—	0.185*	0.165
	5 إلى أقل 15 سنة	3.07		—	-0.012
	أكثر من 15 سنة	3.09			—
الإشراف والتوجيه	أقل من 5 سنوات	3.19	—	0.230*	0.117
	5 إلى أقل 15 سنة	2.96		—	-0.113
	أكثر من 15 سنة	3.07			—
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.28	—	0.187*	0.167*
	5 إلى أقل 15 سنة	3.10		—	-0.020
	أكثر من 15 سنة	3.12			—

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .05**)

يتبين من الجدول (21.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصـــائياً عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في البيئة التنظيمية ومجال: (توفير الموارد) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سـنوات الخدمة بين (أقل من 5 سـنوات)، من جهة وكل من: (5 إلى أقل 15 سـنة)، و (أكثر من 15 سـنة)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)،.
- وجود فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجالي: (دعم المعلمين وتطويرهم، الإشـــراف والتوجيه) في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سـنوات الخدمة بين (أقل من 5 سـنوات)، و (5 إلى أقل 15 سـنة)، وجاءت الفروق لصـالح (أقل من 5 سنوات).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائيّة عند مسـتوى الدّلالة (**$\alpha \leq .05$**) بين متوسـطات البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي.

ومن أجل فحص الفرضـــية الثامنة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير التخصـــص العلمي، اســـتخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (22.4) تبين ذلك:

جدول (22.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي

المجالات	التخصص العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنظيم والتخطيط	علوم طبيعية	123	3.10	.415	-1.105	.270
	علوم إنسانية	198	3.15	.424		
توفير الموارد	علوم طبيعية	123	3.30	.485	.878	.381
	علوم إنسانية	198	3.26	.452		
دعم المعلمين وتطويرهم	علوم طبيعية	123	3.12	.456	.298	.766
	علوم إنسانية	198	3.11	.442		
الإشراف والتوجيه	علوم طبيعية	123	3.02	.523	-.432	.666
	علوم إنسانية	198	3.05	.501		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	123	3.13	.412	-.110	.912
	علوم إنسانية	198	3.14	.399		

يتبين من الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور البيئة التنظيمية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في البيئة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي.

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq .05$)** بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين.

للإجابة عن الفرضية التاسعة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين، والجدول (23.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (23.4) معاملات ارتباط بيرسون بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين ن= **(321)**

	البيئة التنظيمية				
القيادة التحويلية	التنظيم والتخطيط	توفير الموارد	دعم المعلمين وتطويرهم	الإشراف والتوجيه	البيئة التنظيمية ككل
	معامل ارتباط بيرسون				
الجاذبية (التأثير المثالي)	.633**	.677**	.562**	.448**	.653**
الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)	.586**	.585**	.637**	.611**	.695**
الاستثارة الفكرية	.599**	.626**	.622**	.568**	.690**
الاعتبارت الذاتية	.575**	.726**	.549**	.448**	.649**
القيادة التحويلية ككل	.651**	.708**	.643**	.562**	**.728****

** .دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(** p < .01 **)**

يتضح من الجدول (23.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p < .01)، بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.728 = *r*)، ويلاحظ أن العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية والبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة القيادة التحويلية ازداد مستوى البيئة التنظيمية.

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة **(α≤.05)** لأبعاد ممارســـة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية في التنبؤ بالبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين.

من أجل قياس مدى إسْـــــهام (أبعاد القيادة التحويلية) في التنبؤ بالبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (24.4) يوضح ذلك:

جدول (24.4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد القيادة التحويلية في التنبؤ بالبيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات					
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	المعيارية بيتا **β**	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط **(R)**	التباين المفسر **^{2}R**	معامل الارتباط المعدل
1 الثابت	1.327	.106		12.520	.000			
الدافعية الإلهامية	.578	.034	.695	17.251	.000	.695[a]	.483	.481
2 الثابت	1.089	.112		9.729	.000			
الدافعية الإلهامية	.395	.048	.475	8.240	.000			
الاعتبارت الذاتية	.249	.048	.297	5.163	.000	.723[b]	.523	.520
3 الثابت	**1.071**	.111		9.615	.000			
الدافعية الإلهامية	**.285**	.066	.343	4.328	.000			
الاعتبارت الذاتية	**.190**	.054	.227	3.541	.000			
الاستثارة الفكرية	**.175**	.073	.211	2.400	.017	.729[c]	**.531**	.527

قيمة "ف" المحسوبة لالدافعية الإلهامية = 297.582 دالة عند مستوى دلالة **.000**

قيمة "ف" المحسوبة لالدافعية الإلهامية و الاعتبارت الذاتية = 174.085 دالة عند مستوى دلالة **.000**

قيمة "ف" المحسوبة لالدافعية الإلهامية و الاعتبارت الذاتية والاستثارة الفكرية = 119.712 دالة عند مستوى دلالة **.000**

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(* p < .05)**

يتضح من الجدول (24.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد القيادة التحويلية في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية، ويلاحظ أن مجالات: (الدافعية الإلهامية، الاعتبارت الذاتية، الاستثارة الفكرية) قد وضحت (53.1%)، من نسبة التباين في مستوى البيئة التنظيمية، أما فيما يتعلق ببُعد (الجاذبية (التأثير المثالي))، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الأربعة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$(\hat{y} = \mathbf{1.071} + x1\ \mathbf{.285} + x2\ \mathbf{.190} + x3\ \mathbf{.175})،$$

حيث تمثل : $\hat{y}$البيئة التنظيمية، :$x1$الدافعية الإلهامية، :$x2$ الاعتبارت الذاتية، :$x3$ الاستثارة الفكرية.

أي كلما تغير بعُد الدافعية الإلهامية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في البيئة التنظيمية بمقدار (.285)، وكلما تغير بعُد الاعتبارات الذاتية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في البيئة التنظيمية بمقدار(.190). وكلما تغير بعُد الاستثارة الفكرية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في البيئة التنظيمية بمقدار (175) .

3.4 نتائج أسئلة المقابلة

جدول (25.4): إجابات المشرفين التربويين حول درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحسين البيئية التنظيمية

السؤال	الثيمات	الاجابات	التكرار	النسبة المئوية
السؤال الأول: تعتبر الثقة بالنفس واحدة من أهم الصفات التي يتميز بها القائد الملهم، حيث إنها تعكس قدرته على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات بثبات ووع، برأيك كيف يظهر المدير قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة بثقة ودون تردد؟	المعرفة والخبرة الكافية. المرونة والحزم.	أجمعت أغلبية الإجابات على أن المدير يظهر قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال امتلاكه للمعرفة والخبرة الكافية واللتان تمكناه من تحليل الوضع بدقة اتخاذ القرار الصائب.	8	%89
	القدوة الحسنة، تحمل المسؤولية، رؤية واضحة	أكدت بعض الإجابات أن المدير يظهر قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال قدوته الحسنة للمعلمين، وتحمله للمسؤولية في اتخاذ القرارات ويكون ذلك من خلال امتلاكه لرؤية واضحة.	7	%78
	التواصل الفعال إشراك العاملين في اتخاذ القرار	أشارت بعض الإجابات على أن المدير يظهر قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال تواصله الفعال مع العاملين واشراكهم في اتخاذ القرار.	6	%67
السؤال الثاني: الرؤية المستقبلية هي أساس التوجه الاستراتيجي الناجح، حيث يعد المدير المحرك الأساسي لتحقيق أهداف المؤسسة المستقبلية من خلال تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات بفاعلية، وضح لنا كيف يسهم المدير باعتباره صاحب رؤية استراتيجية واضحة في توجيه مدرسته نحو	اشراك الفريق بالعمل وضع أهداف قابلة للقياس، رؤية واضحة تقييم ومتابعة	أكدت جل الإجابات أنه يسهم المدير باعتباره صاحب رؤية استراتيجية واضحة في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف المستقبلية من خلال اشراك العاملين بالعمل وصياغتهم للأهداف ذات قابلية للقياس، كما يعمل على متبعة تنفيذ الخطة وتقييمها باستمرار.	8	%89
	التواصل الفعال توفير الدعم للعاملين تحفيز العاملين	أكدت معظم الإجابات أن التواصل الفعال توفير الدعم للعاملين وتحفيز العاملين في المدرسة يساعد المدير في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف، حيث يكون التحفيز على بناء ثقافة إيجابية تشجع على التعاون والتحسين المستمر.	7	%78

تحقيق الأهداف المستقبلية؟				
السؤال الثالث: تعد إدارة التغيير من المهارات القيادية الأساسية، خاصة في البيئات التي تتسم بالتطور السريع. والمدير الناجح هو من يستطيع توضيح التغيير المطلوب، وتحريز الإفراد وتعزيز التكيف مع المتغيرات لتحقيق الأهداف. برأيك كيف يقوم المدير كقائد تربوي ملهم بتوضيح مبررات التغيير المطلوب في مدرسته لتحفيز فريق العمل على التفاعل معه؟	التواصل الفعال اشراك العاملين في التغيير	أكدت جميع الإجابات على أن المدير يقوم بتوضيح مبررات التغيير لتحفيز التفاعل الإيجابي من خلال اشراك العاملين في التغيير ويكون ذلك من خلال التواصل الفعال معهم.	9	%100
	نشر ثقافة التغيير فوائد التغيير توفير الدعم	أجمعت اغلبية الإجابات على أن شرح فوائد التغيير التي ستعود على المدرسة والتركيز على تطوير العمل وتوفير الدعم اللازم للتغيير من مبررات التغيير المطلوب في المدرسة.	8	%89
	القدوة الحسنة، والثقة بالفريق الاحتفال بالتغيير	أشارت بعض الردود بأن إظهار المدير الثقة بفيقه وقدرتهم على التكيف مع التغيير وأن التغيير مطلوب، وكذلك الاحتفال بالإنجازات مهما كان حجمها التي تتحقق نتيجة التغيير، من مبررات التغيير المطلوب في المدرسة.	6	%67
السؤال الرابع: يعد تعزيز العاملين عنصراً أساسياً لتحقيق النجاح في أي مؤسسة، حيث يركز على تعزيز قدراتهم المهنية وتشجعيهم على الابداع وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات وفي المدارس يتعكس	بيئة محفزة، التشجيع على الابتكار، توفير الدعم الاعتراف بالإنجازات التكريم	أكدت بعض الإجابات على أن المدير يسهم في تعزيز الابداع وتطوير الأداء الوظيفي من خلال إيجاد بيئة محفزة ومشجعة على الابتكار من خلال توفير الدعم والموارد اللازمة للمعلمين لتجربة تقنيات جديدة متبنياً ثقافة التقدير وتكريم المبادرات الابداعية.	8	%89
	تبادل الخبرات، فرص للتدريب فريق متعاون	أشارت بعض الآراء على أن تبني المدير فكرة تبادل الخبرات بين المعلمين، وتوفير برامج تدريبية وورش عمل وخلق فريق متعاون يعزز من التطوير الوظيفي في المدرسة.	7	%78
	أسلوب القيادة التحويلية	أجمعت بعض الآراء على أن تبني المدير أسلوب القيادة التحويلية، الذي يلهم الموظفين ويحفزهم على تحقيق أهداف	5	%56

التمكين على أداء المعلمين وشعورهم بالانتماء للمؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم. من وجهة نظرك، كيف يسهم المدير في تعزيز وتطوير الأداء الوظيفي في مدرسته؟	اشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، تقديرهم	المدرسة وتجاوز التحديات، إعطاء المعلمين فرصة في اتخاذ القرار المتعلق بالمدرسة وتكريمهم مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية، وتنفيذهم لأفكار إبداعية.		
السؤال الخامس: التعليم والتدريب هما ركيزتان أساسيتان لتطوير الأداء المهني للمعلمين في أي مدرسة، وبرامج التدريب المستمرة تعزز من قدراتهم على استخدام التكنولوجيا، وتطوير المناهج، وتطبيق أساليب تعليم مبتكرة، والمدير الناجح يحرص على تقييم احتياجات العاملين وتوفير الموارد المناسبة لدعم التطوير المهني المستمر. في هذا السياق.... ماهي استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية تعزز من قدرات المعلمين (المنية، المعرفية) في المدرسة؟	تحليل الاحتياجات تنوع أساليب التدريب التعلم التعاوني	أجمعت الإجابات على أن استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية فعالة تكون من خلال تحليل الاحتياجات التدريبية مع اجراء تقييم مستمر للمعلمين، وكذلك توفير مجموعة متنوعة من أساليب التدريب، والحث على تعزيز روح العمل التعاوني مع المؤسسات الشريكة.	**9**	**%100**
	دمج التكنولوجيا توفير الدعم المالي	أشارت بعض الردود على أن تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم بين المعلمين، وتوفير الدعم اللازم لذلك يعد من استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية تعزز من قدرات المعلمين (المنية، المعرفية) في المدرسة	**8**	**%89**
	الاستفادة من الخبرات التقييم المستمر	أكدت بعض الآراء على أن الاستفادة من المعلمين ذوي الخبرة ومتابعة أثر التدريب على أداء المعلمين وتقييم فعالية البرامج التدريبية للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.	**6**	**%67**
السؤال السادس: تعتبر البنية التحتية	خطة تكنولوجية شاملة توفيرالأجهزة والمعدات شبكة الانترنت	أكدت جل الإجابات على أن الإجراءات التي يقوم بها المدير لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تشمل وضع خطة استراتيجية لتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدرسة	**8**	**%89**

التكنولوجية من العوامل الحاسمة في تعزيز الأداء (التعليمي، الإداري). ووجود نظمة معلوماتية متطورة ووسائل تكنولوجية داعمة يسهم في تسهيل العمل الجماعي، وتحسين التواصل، وتمكين اتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة، برأيك...ما هي الإجراءات التي يتخذها المدير كقائد تربوي لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تسهم في تعزيز الأداء (التعليمي، الإداري) في مدرسته؟		تتضمن تحديد الاحتياجات الأهداف، كما توفير أجهزة حاسوب حديثة وشبكة انترنت سريعة تسهم في توفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة.		
	بيئة أمنه تحسين البرامج التقنية الدعم الفني،	أشارت بعض الإجابات على حرص المدير على توفير بيئة امنة لاستخدام التكنولوجيا وتوفير برامج حماية وتوفير الدعم الفني لعمل صيانة دورية تعتبر من الإجراءات أن الإجراءات التي يقوم بها المدير لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة.	7	%78
	ورش عمل تدريب المعلمين تقييم الاداء	أجمعت معظم الآراء على أن توفير ورش عمل تدريبية للمعلمين على كيفية استخدام الأجهزة الحدثة من خلال مؤسسات شريكة وقسم التقنيات في مديرية التربية التعليم وكذلك التقييم المستمر تعتبر من الإجراءات أن الإجراءات التي يقوم بها المدير لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة.	6	%67
السؤال السابع: الابتكار والبحث والتطوير هما المحركات الأساسية لتطوير أي مؤسسة تعليمية. ومن خلال تشجيع الإبداع وتوفير بيئة محفزة يتمكن المعلمون من تقديم أفكار جديدة تسهم في تحسين الأداء (التعليمي، الإداري). والقائد التربوي الناجح يحرص على دعم	تبادل الأفكار والخبرات التحفيز والتشجيع	أكدت بعض الإجابات على أن المدير يسهم في تعزيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال تشجيعه على ثقافة الابتكار والابداع حيث يقدر المبادرات الإبداعية من خلا تخصيص جزء من وقته للمشاركة في البحث.	8	%89
	بيئة داعمة ورش عمل ومؤتمرات	أشارت بعض الردود على أن مدير المدرسة يسهم في تعزيز وتحفيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال تهيئة بيئة داعمة ومحفزة، كما يشجع المدير المعلمين على حضور ورش العمل والمؤتمرات المتخصصة.	7	%78
	البحث العملي فرق بحثية نشر الأبحاث	أكدت بعض الإجابات على أن المدير يسهم في تعزيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال تشجيع المعلمين على اجراء البحوث والدراسات في مجال تخصصهم، وتشكيل فرق بحثية متخصصة وتقديم الدعم اللازم لذلك وكذلك حثهم على نشر الأبحاث في المجلات المحكمة.	6	%67

البحث والتطوير من خلل وسائل عديدة، من وجهة نظرك، كيف يسهم مدر المدرسة ب (التعزيز، التحفيز) الابتكار في (البحث، التطوير) بين المعلمين				

أظهرت نتائج المقابلة التي أجراها الباحث مع (9) من المشرفين التربويين والتي تركزت على مجالات الدراسة والمتعلقة ب " **درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين- أنموذج مقترح لتحسين البيئية التنظيمية**" وقد توزعت عينة الدراسة تحديد مشرفي المدارس الابتدائية في النقب وبعد تبويب وتصنيف إجابات المقابلات مع عينة الدراسة جاءت النتائج كالآتي:

السؤال الأول: تعتبر الثقة بالنفس واحدة من أهم الصفات التي يتميز بها القائد الملهم، حيث إنها تعكس قدرته على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات بثبات ووع، برأيك كيف يظهر المدير قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة بثقة ودون تردد؟

أكد **(89%)** من المشرفين التربويين أن مدير المدرسة يظهر قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال امتلاكه للمعرفة والخبرة الكافية واللتان تمكناه من تحليل الوضع بدقة اتخاذ القرار الصائب. كما أكد **(78%)** من المشرفين التربويين، المدير يظهر قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال قدوته الحسنة للمعلمين، وتحمله للمسؤولية في اتخاذ القرارات ويكون ذلك من خلال امتلاكه لرؤية واضحة. وأجاب **(67%)** من المشرفين التربويين، أن مدير المدرسة المدير يظهر قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال تواصله الفعال مع المعلمين واشراكهم في اتخاذ القرار و من الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (25.4) السابق الاتي:

م1:"يُظهر المدير قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة لتوجيه فريقه بثقة ودون تردد من خلال امتلاكه للمعرفة والخبرة التي تمكنه من تحليل الوضع بدقة واتخاذ القرارات الصائبة بناءً على الحقائق والبيانات، وليس العواطف. يتواصل بوضوح وشفافية مع فريقه، ويتحمل مسؤولية قراراته، ويحافظ على هدوئه وثباته في المواقف الصعبة. يمتلك رؤية واضحة لأهداف فريقه، ويكون قدوة حسنة لهم. باختصار، المدير الواثق هو الذي يمتلك المعرفة والخبرة، ويحلل المواقف بدقة، ويتواصل بفعالية، ويتحمل المسؤولية، ويحافظ على هدوئه، ويمتلك رؤية واضحة، ويكون قدوة حسنة لفريقه".

م2:"يظهر المدير قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة من خلال عدة خطوات، منها: التحليل العميق: جمع المعلومات الكافية وتحليلها بشكل موضوعي لتقييم جميع الخيارات المتاحة. والتواصل الواضح: شرح أسباب القرار للفريق بشفافية ووضوح، مع التأكيد على الرؤية والأهداف المشتركة. وتحمل المسؤولية: قبول تبعات القرار وتحمل المسؤولية عن نتائجه، سواء كانت إيجابية أو سلبية، والاستماع للفريق: إعطاء الفريق فرصة للتعبير عن آرائهم ومخاوفهم، مع الأخذ بها عند اتخاذ القرار، وكذلك المرونة والتكيف: القدرة على تغيير أو تعديل القرار إذا لزم الأمر، بناءً على المستجدات والظروف المتغيرة".

السؤال الثاني: الرؤية المستقبلية هي أساس التوجه الاستراتيجي الناجح، حيث يعد المدير المحرك الأساسي لتحقيق أهداف المؤسسة المستقبلية من خلال تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات بفاعلية، وضح لنا كيف يسهم المدير باعتباره صاحب رؤية استراتيجية واضحة في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف المستقبلية؟

أكد (89%) من المشرفين التربويين أنه يسهم المدير باعتباره صاحب رؤية استراتيجية واضحة في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف المستقبلية من خلال اشراك العاملين بالعمل وصياغتهم للأهداف

ذات قابلية للقياس، كما يعمل على متبعة تنفيذ الخطة وتقييمها باستمرار، وأجمع (78%) من المشرفين التربويين، أن التواصل الفعال توفير الدعم للعاملين وتحفيز العاملين في المدرسة يساعد المدير في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف، حيث يكون التحفيز على بناء ثقافة إيجابية تشجع على التعاون والتحسين المستمر.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (4.25) السابق الاتي:

م1:" يُسهم المدير باعتباره صاحب رؤية استراتيجية واضحة في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف المستقبلية من خلال تحديد رؤية واضحة للمدرسة، تحدد الاتجاه المستقبلي الذي تسعى المدرسة لتحقيقه، وتترجم إلى أهداف استراتيجية محددة وقابلة للقياس، كما يقوم المدير بتطوير خطة استراتيجية شاملة تحدد الخطوات العملية اللازمة لتحقيق الأهداف المستقبلية، ويتواصل بوضوح وشفافية مع فريقه، ويحفزهم للمساهمة في تحقيقها. يقود فريق العمل ويوجهه نحو تحقيق الأهداف، ويتخذ القرارات الصعبة، ويوفر الدعم اللازم للفريق، ويعمل على حل المشكلات. يتابع تنفيذ الخطة الاستراتيجية ويقيم النتائج بشكل دوري، ويستخدم البيانات والمعلومات لتحديد نقاط القوة والضعف، وإجراء التعديلات اللازمة. يعمل على بناء ثقافة مدرسية إيجابية تشجع على الابتكار والتعاون والتحسين المستمر.

م2:" المدير صاحب الرؤية الاستراتيجية الواضحة هو المحرك الأساسي لتحقيق الأهداف المستقبلية للمؤسسة، وذلك من خلال: تحديد رؤية واضحة وملهمة: المدير يبدأ بوضع رؤية طموحة ومحددة للمستقبل، بحيث تكون واقعية وقابلة للتحقيق، وتشجع الفريق على العمل بإيجابية نحو الأهداف. وتطوير خطة استراتيجية مدروسة: لا يكتفي المدير برسم رؤية مستقبلية، بل يضع خطوات واضحة للوصول إليها، تشمل تحديد الأولويات، تخصيص الموارد، ووضع مؤشرات قياس الأداء، وتحفيز

الفريق وإشراكه في الرؤية: المدير الناجح يجعل الموظفين يشعرون بأنهم جزء أساسي من تحقيق الأهداف، فيشركهم في عملية التخطيط، ويحفزهم على الإبداع والمبادرة، والتكيف مع المتغيرات: الرؤية الاستراتيجية ليست جامدة، بل تتطلب مرونة في التعامل مع المستجدات. المدير الفعّال يكون قادرًا على التكيف وتعديل الخطط وفق التحديات الجديدة، اتخاذ قرارات مبنية على بيانات: المدير ذو الرؤية الاستراتيجية يعتمد على التحليل العميق للبيانات، ويتخذ قراراته بناءً على معلومات دقيقة لضمان نجاح استراتيجيته، وتوفير برامج تدريبية، وتعزيز بيئة الابتكار، يضمن المدير أن فريقه قادر على تنفيذ الرؤية بكفاءة، كما أن المدير الذكي لا يكتفي بوضع الخطط، بل يراقب تقدمها باستمرار، ويعدل المسار عند الحاجة لضمان تحقيق الأهداف".

السؤال الثالث: تعد إدارة التغيير من المهارات القيادية الأساسية، خاصة في البيئات التي تتسم بالتطور السريع. والمدير الناجح هو من يستطيع توضيح التغيير المطلوب، وتحريز الإفراد وتعزيز التكيف مع المتغيرات لتحقيق الأهداف. برأيك كيف يقوم المدير كقائد تربوي ملهم بتوضيح مبررات التغيير المطلوب في مدرسته لتحفيز فريق العمل على التفاعل معه؟

أجمع (100%) من المشرفين التربويين، أن المدير يقوم بتوضيح مبررات التغيير لتحفيز التفاعل الإيجابي من خلال اشراك العاملين في التغيير ويكون ذلك من خلال التواصل الفعال معهم. وأكد **(89%)** من المشرفين التربويين أن شرح فوائد التغيير التي ستعود على المدرسة والتركيز على تطوير العمل وتوفير الدعم اللازم للتغيير من مبررات التغيير المطلوب في المدرسة. وأجاب **(67%)** من المشرفين التربويين إظهار المدير الثقة بفيقه وقدرتهم على التكيف مع التغيير وأن التغيير مطلوب، وكذلك الاحتفال بالإنجازات مهما كان حجمها التي تتحقق نتيجة التغيير، من مبررات التغيير المطلوب في المدرسة.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (25.4) السابق الاتي:

م1:" قوم المدير كقائد تربوي ملهم بتوضيح مبررات التغيير المطلوب في مدرسته لتحفيز فريق العمل على التفاعل الإيجابي معه من خلال عدة خطوات متكاملة. يبدأ المدير بتقديم رؤية واضحة ومقنعة للتغيير، يشرح فيها الأسباب التي تدعو إليه وأهميته للمدرسة وللطلاب. يربط التغيير بأهداف المدرسة وقيمها، ويؤكد على أنه يصب في مصلحة الجميع. يستخدم المدير لغة بسيطة وواضحة، ويتجنب المصطلحات المعقدة، ويقدم أمثلة ملموسة لتوضيح أفكاره. يفتح المدير قنوات التواصل مع فريق العمل، ويستمع إلى آرائهم ومخاوفهم، ويجيب على أسئلتهم بصراحة وشفافية. يشجع المدير على الحوار والنقاش ويخلق بيئة آمنة للتعبير عن الأفكار والمشاعر. يشرك المدير فريق العمل في عملية التخطيط والتنفيذ للتغيير، ويمنحهم الشعور بالملكية والمسؤولية. يقدم المدير الدعم والتشجيع لفريق العمل، ويحتفل بإنجازاتهم، ويقدم لهم التدريب والتطوير اللازمين. يظهر المدير الثقة بفريق العمل وقدرتهم على التكيف مع التغيير، ويؤكد على أن التغيير هو فرصة للتطور والنمو. يكون المدير قدوة حسنة لفريق العمل ويظهر التزامه بالتغيير من خلال أفعاله وتصرفاته".

م2:" يقوم المدير بتوضيح مبررات التغيير لتحفيز الفريق على التفاعل الإيجابي من خلال: تحديد الحاجة للتغيير: شرح الأسباب التي تستدعي التغيير، مع التركيز على المشكلات التي يواجهها الفريق والتحديات المستقبلية. الأداء وتطوير العمل. توضيح الفوائد: شرح الفوائد التي ستعود على المدرسة والفريق من التغيير، مع التركيز على تحسين إشراك الفريق في التغيير: إعطاء الفريق فرصة للمشاركة في تحديد طبيعة التغيير وكيفية تنفيذه، لزيادة شعورهم بالملكية. وتوفير الدعم اللازم: توفير التدريب والموارد اللازمة للفريق لمساعدتهم على التأقلم مع التغيير وتنفيذه بنجاح. واخيراً الاحتفال بالنجاح: الاحتفال بالإنجازات الصغيرة والكبيرة التي تتحقق نتيجة للتغيير، لتعزيز الروح المعنوية للفريق.

السؤال الرابع: يعد تعزيز العاملين عنصراً أساسياً لتحقيق النجاح في أي مؤسسة، حيث يركز على تعزيز قدراتهم المهنية وتشجعيهم على الابداع وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات وفي المدارس يتعكس التمكين على أداء المعلمين وشعورهم بالانتماء للمؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم. من وجهة نظرك، كيف يسهم المدير في تعزيز وتطوير الأداء الوظيفي في مدرسته؟

أكد (89%) من المشرفين التربويين أن المدير يسهم في تعزيز الابداع وتطوير الأداء الوظيفي من خلال إيجاد بيئة محفزة ومشجعة على الابتكار من خلال توفير الدعم والموارد اللازمة للمعلمين لتجربة تقنيات جديدة متبنياً ثقافة التقدير وتكريم المبادرات الإبداعية، وأجمع (78%) من المشرفين التربويين أن تبني المدير فكرة تبادل الخبرات بين المعلمين، وتوفير برامج تدريبية وورش عمل وخلق فريق متعاون يعزز من التطوير الوظيفي في المدرسة، فيما أجاب (56%) من المشرفين التربويين أن تبني المدير أسلوب القيادة التحويلية، الذي يلهم الموظفين ويحفزهم على تحقيق أهداف المدرسة وتجاوز التحديات، إعطاء المعلمين فرصة في اتخاذ القرار المتعلق بالمدرسة وتكريمهم مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية، وتنفيذهم لأفكار إبداعية.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (25.4) السابق الاتي:

م1:" من خلال خلق بيئة عمل محفزة ومشجعة على الابتكار والتجريب يبدا المدير بتحديد رؤية واضحة للمدرسة تشجع على التفكير خارج الصندوق وتبني الأفكار الجديدة. يوفر الدعم والموارد اللازمة للمعلمين والموظفين التجربة أساليب تدريس وتقنيات جديدة، ويشجعهم على تبادل الخبرات والأفكار من خلال ورش العمل والاجتماعات الدورية يتبنى المدير ثقافة التقدير والاعتراف بالإنجازات، ويكرم المبادرات الإبداعية، ويمنح الموظفين الحرية في التعبير عن آرائهم واقتراحاتهم. يشجع المدير على التعلم المستمر والتطوير المهني ويوفر فرص التدريب والتأهيل للموظفين لمواكبة التطورات

الحديثة في مجال التعليم يعمل المدير على بناء علاقات ثقة وتعاون مع فريق العمل، ويستمع إلى ملاحظاتهم ومقترحاتهم، ويشركهم في عملية صنع القرار يتبنى المدير أسلوب القيادة التحويلية، الذي يلهم الموظفين ويحفزهم على تحقيق أهداف المدرسة وتجاوز التحديات".

م2:" يمكن للمدير أن يعزّز الإبداع ويطور الأداء الوظيفي في مدرسته من خلال عدة استراتيجيات فعالة، منها: تشجيع بيئة مفتوحة للأفكار: يجب أن يخلق المدير مناخا يشجع المعلمين على تقديم أفكار جديدة دون خوف من النقد أو الرفض، مع توفير قنوات تواصل فعالة لتبادل الآراء ..، و منح الحرية والاستقلالية : عندما يُمنح المعلمون حرية في تنفيذ استراتيجياتهم التعليمية بما يتناسب مع طلابهم فإن ذلك يعزز لديهم الإبداع والابتكار في أساليب التدريس، وتوفير فرص التدريب والتطوير المهني : الاستثمار في ورش العمل، الدورات التدريبية، والمؤتمرات يساعد المعلمين على تنمية مهاراتهم والاطلاع على أحدث الأساليب التعليمية، وكذلك إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات : عندما يشعر المعلمون بأن لهم دورًا في رسم سياسات المدرسة واتخاذ القرارات، فإن ذلك يعزز لديهم الشعور بالانتماء والمسؤولية، و التقدير والتحفيز المستمر : سواء كان ذلك عبر المكافآت، أو الإشادة العلنية بجهودهم، فإن التحفيز يعزز لديهم".

السؤال الخامس: التعليم والتدريب هما ركيزتان أساسيتان لتطوير الأداء المهني للمعلمين في أي مدرسة، وبرامج التدريب المستمرة تعزز من قدراتهم على استخدام التكنولوجيا، وتطوير المناهج، وتطبيق أساليب تعليم مبتكرة، والمدير الناجح يحرص على تقييم احتياجات العاملين وتوفير الموارد المناسبة لدعم التطوير المهني المستمر. في هذا السياق.... ماهي استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية تعزز من قدرات المعلمين (المنية، المعرفية) في المدرسة؟

أجمع (100%) من المشرفين التربويين أن استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية فعالة تكون من خلال تحليل الاحتياجات التدريبية مع اجراء تقييم مستمر للمعلمين، وكذلك توفير مجموعة متنوعة من أساليب التدريب، والحث على تعزيز روح العمل التعاوني مع المؤسسات الشريكة. وأكد (89%) من المشرفين التربويين أن تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم بين المعلمين، وتوفير الدعم اللازم لذلك يعد من استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية تعزز من قدرات المعلمين (المنية، المعرفية) في المدرسة وأجاب (67%) من المشرفين التربويين أن الاستفادة من المعلمين ذوي الخبرة ومتابعة أثر التدريب على أداء المعلمين وتقييم فعالية البرامج التدريبية للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (25.4) السابق الاتي:

م1:"يحرص المدير الناجح على توفير برامج تدريبية تعزز من قدرات المعلمين المهنية والمعرفية في المدرسة من خلال تبني استراتيجيات فعالة ومتنوعة. يبدأ المدير بتقييم شامل لاحتياجات المعلمين عبر استطلاعات ومقابلات فردية، لتحديد نقاط القوة ومجالات التطوير. يضع خطة تدريبية سنوية تتضمن ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة تستهدف تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم. وتحديث المعرفة بالمناهج الدراسية وأساليب التدريس الحديثة. يشجع المدير على التعلم التعاوني بين المعلمين عبر تنظيم جلسات تبادل الخبرات وورش عمل يقودها المعلمون أنفسهم. يوفر المدير فرصا للتدريب الخارجي، من خلال إرسال المعلمين لحضور مؤتمرات وورش عمل متخصصة، والاستفادة من خبرات مؤسسات تعليمية أخرى. يقدم المدير الدعم المادي والمعنوي للمعلمين عبر توفير الموارد اللازمة للتدريب، وتقدير جهودهم في تطوير أدائهم المهني. يعمل المدير على تقييم فعالية البرامج بشكل دوري".

م2: " تشمل استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية فعالة ما يلي: تحديد الاحتياجات التدريبية: إجراء تقييم شامل لاحتياجات المعلمين التدريبية، من خلال المقابلات والاستبيانات والملاحظات الصفية. تنويع البرامج التدريبية توفير مجموعة متنوعة من البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات المعلمين المختلفة، مثل ورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات، التعاون مع مؤسسات متخصصة: التعاون مع الجامعات والمؤسسات التربوية المتخصصة لتوفير برامج تدريبية عالية الجودة. وتوفير الدعم المالي: تخصيص ميزانية كافية للتدريب وتوفير الدعم المالي للمعلمين للمشاركة في البرامج التدريبية، متابعة وتقييم أثر التدريب متابعة أثر التدريب على أداء المعلمين وتقييم فعالية البرامج التدريبية، للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة".

السؤال السادس: تعتبر البنية التحتية التكنولوجية من العوامل الحاسمة في تعزيز الأداء (التعليمي، الإداري). ووجود نظمة معلوماتية متطورة ووسائل تكنولوجية داعمة يسهم في تسهيل العمل الجماعي، وتحسين التواصل، وتمكين اتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة، برأيك...ما هي الإجراءات التي يتخذها المدير كقائد تربوي لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تسهم في تعزيز الأداء (التعليمي، الإداري) في مدرسته؟

أجمع (89%) من المشرفين التربويين على أن الإجراءات التي يقوم بها المدير لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تشمل وضع خطة استراتيجية لتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدرسة تتضمن تحديد الاحتياجات الأهداف، كما توفير أجهزة حاسوب حديثة وشبكة انترنت سريعة تسهم في توفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة. كما أكد (78%) من المشرفين التربويين حرص المدير على توفير بيئة امنة لاستخدام التكنولوجيا وتوفير برامج حماية وتوفير الدعم الفني لعمل صيانة دورية تعتبر من الإجراءات أن الإجراءات التي يقوم بها المدير لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة. فيما أجاب

(67%) من المشرين التربويين أن توفير ورش عمل تدريبية للمعلمين على كيفية استخدام الأجهزة الحدثة من خلال مؤسسات شريكة وقسم التقنيات في مديرية التربية التعليم وكذلك التقييم المستمر تعتبر من الإجراءات أن الإجراءات التي يقوم بها المدير لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (25.4) السابق الاتي:

م1:" تخذ المدير كقائد تربوي مجموعة من الإجراءات لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تسهم في تعزيز الأداء التعليمي والإداري في مدرسته. يبدأ المدير بإجراء تقييم شامل للبنية التحتية الحالية، لتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد الاحتياجات المستقبلية. يضع المدير خطة استراتيجية لتطوير البنية التحتية، تتضمن توفير الأجهزة والبرامج الحديثة، وتطوير شبكة الإنترنت، وتوفير الدعم الفني اللازم. يسعى المدير لتوفير التمويل اللازم لتنفيذ الخطة، عبر البحث عن مصادر تمويل خارجية، وترشيد الإنفاق الداخلي. يعمل المدير على تدريب المعلمين والموظفين على استخدام التكنولوجيا بفعالية، عبر تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة. يشجع المدير على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، عبر توفير المحتوى الرقمي، وتفعيل منصات التعلم الإلكتروني. يحرص المدير على توفير بيئة آمنة لاستخدام التكنولوجيا، عبر تطبيق سياسات الأمن السيبراني، وتوفير برامج الحماية اللازمة. يعمل المدير على تقييم فعالية البنية التحتية التكنولوجية بشكل دوري، عبر استطلاعات رأي المستخدمين وتحليل البيانات لتحديد مدى تحقيق الأهداف وتعديل الخطط حسب الحاجة.

م2:"لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة في المدرسة وتعزيز الأداء التعليمي والإداري، يجب على المدير التربوي اتخاذ عدة إجراءات مهمة، تبدأ بتقييم احتياجات المدرسة التكنولوجية بدقة لضمان توافر الأدوات المناسبة لتطوير العمل. ويشمل ذلك الاستثمار في المعدات التكنولوجية الحديثة مثل

أجهزة الكمبيوتر، اللوحات الذكية، الأجهزة اللوحية، وغيرها من الأدوات التي تدعم التعليم التفاعلي والمشاركة الفعالة. كما يعد تطوير شبكة الإنترنت داخل المدرسة أمرًا ضروريًا لضمان اتصال قوي ومستقر يدعم الأنشطة التعليمية الرقمية والتواصل بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. إلى جانب ذلك، يجب توفير دورات تدريبية للمعلمين والموظفين لتعزيز مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال داخل الفصول الدراسية وفي الإدارة المدرسية. كما يمكن توظيف الأنظمة المعلوماتية، مثل نظام إدارة التعلم (LMS) ونظام الإدارة المدرسية، لتحسين التنظيم وتوفير البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات بشكل سريع وفعال. ولتعزيز الابتكار التكنولوجي، ينبغي تشجيع المعلمين والطلاب على استخدام التكنولوجيا في حل المشكلات وتحقيق أهداف التعلم من خلال ورش عمل ودورات تحفيزية. وأخيرًا، لا بد من وضع آليات لتقييم أداء البنية التحتية التكنولوجية وتحديثها بشكل دوري بما يتماشى مع تطور التقنيات واحتياجات المدرسة، مما يضمن استمرارية التحسين والتطوير في العملية التعليمية".

السؤال السابع: الابتكار والبحث والتطوير هما المحركات الأساسية لتطوير أي مؤسسة تعليمية. ومن خلال تشجيع الإبداع وتوفير بيئة محفزة يتمكن المعلمون من تقديم أفكار جديدة تسهم في تحسين الأداء (التعليمي، الإداري). والقائد التربوي الناجح يحرص على دعم البحث والتطوير من خلل وسائل عديدة، من وجهة نظرك، كيف يسهم مدر المدرسة ب (التعزيز، التحفيز) الابتكار في (البحث، التطوير) بين المعلمين؟

أجمع (89%) من المشرفين التربويين على أن المدير يسهم في تعزيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال تشجيعه على ثقافة الابتكار والابداع حيث يقدر المبادرات الإبداعية من خلا تخصيص جزء من وقته للمشاركة في البحث. وأكد (78%) من المشرفين التربويين أن مدير المدرسة

يسهم في تعزيز وتحفيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال تهيئة بيئة داعمة ومحفزة، كما يشجع المدير المعلمين على حضور ورش العمل والمؤتمرات المتخصصة. فيما أكد (67%) من المشرفين التربويين أن المدير يسهم في تعزيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال تشجيع المعلمين على اجراء البحوث والدراسات في مجال تخصصهم، وتشكيل فرق بحثية متخصصة وتقديم الدعم اللازم لذلك وكذلك حثهم على نشر الأبحاث في المجلات المحكمة.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (25.4) السابق الاتي:

م1:" يمكن للمدير تعزيز وتحفيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين من خلال عدة طرق فعالة، تبدأ بتوفير بيئة داعمة للإبداع تشجعهم على التفكير المبتكر وتجربة أساليب تدريس جديدة وأدوات تكنولوجية حديثة. كما يسهم التحفيز والتشجيع، سواء من خلال مكافآت بسيطة أو الإشادة العلنية، في دفع المعلمين للاستمرار في البحث والتطوير وتنفيذ أفكارهم الجديدة. إلى جانب ذلك، يعد دعم التدريب المستمر أمرًا ضروريًا، حيث يُشجَّع المعلمون على المشاركة في ورش العمل والدورات التدريبية المتخصصة التي تعزز مهاراتهم ومعرفتهم بأساليب التعليم الحديثة. ويمكن للمدير أيضًا إنشاء فرق بحث وتطوير لمناقشة المشكلات التعليمية واقتراح حلول مبتكرة، إضافة إلى فتح قنوات التواصل عبر اجتماعات منتظمة أو منصات نقاشية لتبادل الأفكار والخبرات. كما أن تنظيم جلسات "العصف الذهني" يسهم في تعزيز التفكير الجماعي وتشجيع المعلمين على ابتكار حلول للتحديات التي تواجههم في التعليم والإدارة. وأخيرًا، يحرص المدير على تقدير التجارب الناجحة، حيث يتم تسليط الضوء على المبادرات المتميزة في التدريس أو الأنشطة التعليمية المبتكرة، مما يشجع الآخرين على تبني أفكار مشابهة والمضي قدمًا في التطوير والابتكار".

م2:" تشمل إجراءات المدير التوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة ما يلي: تطوير خطة تكنولوجيا شاملة وضع خطة استراتيجية لتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدرسة، تتضمن تحديد الاحتياجات والأهداف والموارد اللازمة، توفير الأجهزة والمعدات توفير أجهزة حاسوب حديثة وشبكات إنترنت سريعة، بالإضافة إلى المعدات اللازمة مثل أجهزة العرض والطابعات، وتطوير البرامج والتطبيقات توفير البرامج والتطبيقات التعليمية والإدارية اللازمة، وتحديثها بشكل دوري، كذلك تدريب المعلمين والموظفين تدريب المعلمين والموظفين على استخدام التكنولوجيا بفعالية في التعليم والإدارة.

4.4 التصور المقترح

تُعد القيادة التحويلية من أهم أنماط القيادة التي تؤثر بشكل جوهري على تحسين البيئة التنظيمية وتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين، حيث تساعد على تحفيز العاملين، وتمكينهم من تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية .وفي ضوء النتائج المستخلصة من هذه الدراسة، والتي تناولت واقع ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس الابتدائية في النقب، ومدى تأثيرها على البيئة التنظيمية، يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تطوير برامج تدريبية واستراتيجيات إدارية لتعزيز ممارسات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس، بما يسهم في تحسين البيئة التنظيمية ويعزز مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

يهدف هذا التصور المقترح إلى تقديم إطار شامل لتعزيز مفاهيم القيادة التحويلية وعلاقتها بتحسين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب، مستندًا إلى نتائج الدراسة الكمية والنوعية. ويرتكز التصور على بناء هيكل إداري متكامل يعزز ممارسات القيادة التحويلية في المدارس، ويساعد في

خلق بيئة تنظيمية محفزة، قادرة على دعم وتحفيز المعلمين نحو تحقيق مستويات أعلى من الأداء الوظيفي.

1.4.4 فلسفة الأنموذج ومنطلقاته

يعتمد التصور المقترح على فلسفة القيادة التحويلية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي ومستدام في البيئة التنظيمية داخل المدارس الابتدائية في النقب، من خلال تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين وتطوير أساليب الإدارة التربوية .تنطلق هذه الفلسفة من مجموعة من الأسس النظرية والإدارية الحديثة التي تؤكد أن القيادة التحويلية لا تقتصر فقط على توجيه العاملين، بل تتجاوز ذلك إلى تحفيزهم، وتطوير إمكانياتهم، وتعزيز انتمائهم للمؤسسة التعليمية.

يرتكز الأنموذج على مجموعة من المنطلقات الأساسية التي تم استخلاصها من نتائج الدراسة الحالية، والنظريات القيادية الحديثة، والممارسات التربوية الفعالة، وتشمل ما يلي:

1. المنطلقات النظرية

- **نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership Theory)** التي قدمها Bass & Avolio، والتي تؤكد على أهمية التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية كعوامل أساسية في نجاح القائد التربوي.
- **نظرية البيئة التنظيمية (Organizational Climate Theory)** التي توضح أن تحسين بيئة العمل داخل المدرسة يعزز من إنتاجية المعلمين، ويزيد من التزامهم المهني.
- **نظريات التحفيز والتطوير المهني** التي تربط بين التحفيز الداخلي والخارجي للمعلمين، ومستوى أدائهم الوظيفي، ومدى التزامهم بأهداف المؤسسة التعليمية.

2. المنطلقات العملية والإدارية

- القيادة التربوية الفاعلة تتطلب تمكين المعلمين وإشـراكهم في عمليات اتخاذ القرار، مما يسـاهم في تعزيز بيئة مدرسية مرنة ومبتكرة.
- تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين يتم من خلال توفير بيئة تنظيمية داعمة، تشـمل التحفيز، والتقدير، والتطوير المستمر.
- التحول الرقمي في التعليم أصـبح عنصـرًا أسـاسـيًا في تطوير العملية التعليمية، وبالتالي فإن توفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة يعد جزءًا جوهريًا من القيادة التحويلية.
- الابتكار والتطوير المهني المستمر من خلال إجراء الأبحاث التربوية، وتبني أساليب تدريس حديثة، وتشجيع المعلمين على التجريب والابتكار في أساليب التعليم.

3. منطلقات مستمدة من نتائج الدراسة الحالية

- أظهرت نتائج الدراسـة أن مديري المدارس الابتدائية في النقب يمارسـون القيادة التحويلية بمسـتوى متوسط، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز ممارساتهم القيادية من خلال التدريب والتطوير المهني.
- كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية، مما يعني أن تعزيز القيادة التحويلية ينعكس بشكل مباشر على تحسين بيئة العمل داخل المدارس.
- أشـــارت نتائج المقابلات مع المشـــرفين التربويين إلى أن تمكين المعلمين، وتعزيز ثقافة التعاون، وإشراكهم في اتخاذ القرار تعد من أهم العوامل التي تسهم في تحسين الأداء الوظيفي.
- أوضـحت الدراسـة أن القيادة التحويلية تسـهم في تطوير البحث والتطوير داخل المدرسـة، من خلال تشجيع المعلمين على إجراء الدراسات التربوية، والمشاركة في ورش العمل والمؤتمرات المتخصصة.

ينطلق التصـور المقترح من رؤية تربوية حديثة تعتمد على القيادة التحويلية كأداة أسـاسـية لتحسـين البيئة التنظيمية وتعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين .ويرتكز الأنموذج على مزيج من الأطر النظرية، والتوجهات الإدارية الحديثة، والنتائج المسـتخلصـة من الدراسـة، ليكون بمثابة خطة متكاملة تهدف إلى إحداث تحول إيجابي داخل المدارس الابتدائية في النقب، من خلال تعزيز ممارســـات القيادة التحويلية، وخلق بيئة مدرسية داعمة للابتكار، وتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين.

2.4.4 مبررات الأنموذج

يعتمد التصـــور المقترح على مجموعة من المبررات المنهجية والتربوية والإدارية التي تدعم الحاجة إلى تبني نموذج يعزز القيادة التحويلية، ويهدف إلى تحسـين البيئة التنظيمية ورفع مسـتوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية في النقب .وتتمثل هذه المبررات فيما يلي:

1. المبررات المستمدة من نتائج الدراسة الحالية

- أظهرت نتائج الدراسـة أن درجة ممارسـة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب كانت بمسـتوى متوسـط، مما يشـير إلى الحاجة إلى تعزيز مهارات القيادة التحويلية لديهم، وتطوير استراتيجيات تحفيز المعلمين.
- كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية، مما يعني أن تعزيز القيادة التحويلية يسـاهم في تحسين بيئة العمل المدرسية، ورفع مستوى الرضـا الوظيفي للمعلمين.
- أشـــارت النتائج إلى أن هناك فروقًا في درجة ممارســـة القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية بناءً على متغيرات مثل الجنس وسـنوات الخدمة والمؤهل العلمي، مما يعزز الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية مخصصة تستهدف تحسين هذه الممارسات لدى المديرين، وفقًا لاحتياجاتهم المختلفة.

- أوضحت نتائج المقابلات أن المديرين الذين يشركون المعلمين في اتخاذ القرار ويوفرون بيئة داعمة يتمتعون بمعدلات أعلى من التحفيز والالتزام الوظيفي بين المعلمين، مما يعزز أهمية تبني نموذج يركز على تمكين المعلمين، وتعزيز بيئة التعاون والإبداع.

2. المبررات النظرية والتربوية

- نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership Theory) تؤكد أن القائد الملهم يؤثر إيجابيًا على بيئة العمل، ويحفز الأفراد لتحقيق مستويات أداء أعلى، مما يجعل هذا النموذج مناسبًا لتعزيز القيادة المدرسية الفعالة.
- نظرية البيئة التنظيمية (Organizational Climate Theory) توضح أن تحسين بيئة العمل المدرسية يسهم في رفع كفاءة المعلمين وتحفيزهم على الابتكار والتطوير المستمر.
- نظرية التمكين (Empowerment Theory) تدعم فكرة أن منح المعلمين صلاحيات أوسع، وإشراكهم في اتخاذ القرار، يؤدي إلى تحسين أدائهم وزيادة التزامهم بأهداف المدرسة.
- نظريات التحفيز والتطوير المهني تربط بين تحسين الظروف المهنية للمعلمين، ورفع مستوى أدائهم، وزيادة الإنتاجية العامة داخل المدرسة.

3. المبررات العملية والتطبيقية

- التحول الرقمي في التعليم يتطلب وجود قيادة مدرسية قادرة على تبني التكنولوجيا الحديثة، وتوفير بيئة تعليمية تكنولوجية متطورة، مما يستدعي تعزيز مهارات المديرين في القيادة التحويلية والتقنية.
- الابتكار في التعليم أصبح مطلبًا أساسيًا في المدارس الحديثة، حيث تحتاج المدارس إلى قادة قادرين على خلق بيئة إبداعية، تدعم البحث والتطوير، وتساعد المعلمين على تبني أساليب تدريس مبتكرة.

- زيادة التحديات التي تواجه المدارس الابتدائية في النقب، بما في ذلك نقص الموارد، وارتفاع أعداد الطلاب، وتغير متطلبات سوق العمل، تتطلب قيادة مدرسية قوية قادرة على مواجهة هذه التحديات بأساليب تحفيزية وإبداعية.
- تفاوت درجات القيادة التحويلية بين المديرين يتطلب وجود برنامج تدريبي شامل يستند إلى نموذج واضح يعزز من مهارات القيادة ويضمن تطبيقها بفعالية داخل المدارس.
- تعزيز العلاقة بين المدير والمعلمين أمر ضروري لتحقيق بيئة تعليمية إيجابية، حيث إن القادة الذين يتواصلون بوضوح مع المعلمين، ويوفرون لهم الدعم المهني، يحققون نتائج إيجابية في الأداء الوظيفي والرضا المهني.

4. المبررات المرتبطة بالتوجهات التربوية الحديثة

- الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية تركز على القيادة التحويلية باعتبارها نموذجًا فعالًا في تطوير المؤسسات التعليمية، حيث أثبتت الدراسات أن هذا النموذج يساعد في تحفيز المعلمين، ورفع مستوى أدائهم، وتحقيق التحول الإيجابي داخل المدرسة.
- التطورات التكنولوجية والتربوية تفرض على المؤسسات التعليمية تبني استراتيجيات حديثة في الإدارة المدرسية، تعتمد على التحفيز، والابتكار، واستخدام التكنولوجيا، والتواصل الفعّال مع المعلمين والطلاب.
- رؤية التعليم المستقبلية تعتمد على تحقيق الاستدامة والابتكار داخل المدارس، من خلال تطوير القيادة المدرسية، وتعزيز ثقافة البحث والتطوير، وتحفيز المعلمين على التعلم المستمر.

تؤكد مبررات الأنموذج على ضرورة تبني نموذج يعزز القيادة التحويلية داخل المدارس الابتدائية في النقب، بهدف تحسين البيئة التنظيمية، وتحفيز المعلمين، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي .ويرتكز

التصـــور المقترح على نتائج الدراســـة الحالية، والنظريات الحديثة في القيادة التربوية، والتوجهات المعاصــرة في إدارة المؤســســات التعليمية، مما يجعله نموذجًا عمليًا وفعالًا لتحقيق تغيير إيجابي ومستدام في المدارس.

3.4.4 أهمية النموذج

يكتســـب النموذج المقترح أهمية كبيرة من الجانب التربوي، والإداري، والتطبيقي، حيث يهدف إلى تعزيز ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب، وتحسين البيئة التنظيمية، ورفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين .وتكمن أهمية هذا النموذج فيما يلي:

1. الأهمية التربوية

- يساعد النموذج في تحسين جودة التعليم من خلال تعزيز أساليب القيادة التحويلية التي تشجع على الابتكار والتطوير المستمر.
- يساهم في خلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة، مما يؤدي إلى تحفيز المعلمين على تقديم أداء أفضل، وتعزيز تفاعلهم مع طلابهم.
- يســـهم في تعزيز ثقافة البحث والتطوير داخل المدارس، من خلال تحفيز المعلمين على إجراء البحوث التربوية، واعتماد استراتيجيات تدريس حديثة ومبتكرة.
- يدعم التحول نحو التعليم التكاملي والشـمولي، حيث يوفر بيئة تسـاعد على تبادل الخبرات والمعرفة بين المعلمين، وتحسين مهاراتهم التدريسية والإدارية.

2. الأهمية الإدارية

- يعمل على تطوير مهارات القيادة لدى مديري المدارس، من خلال تقديم آليات واضـــحة لتعزيز القيادة التحويلية، وزيادة كفاءتهم في اتخاذ القرارات، وإدارة فرق العمل بفعالية.

- يعزز النموذج التواصـــل الفعّال بين المدير والمعلمين، مما يســـاعد في تحقيق التفاهم المشـــترك، وتوفير بيئة عمل إيجابية تدعم التعاون والابتكار.
- يســـــهم في تحقيق التوازن بين القيادة الإدارية والتحفيزية، بحيث يصـــــبح المدير قادرًا على إدارة المدرسة بفعالية، وتحفيز المعلمين على الأداء العالي في الوقت ذاته.
- يســاعد على تبني ســياســات تعليمية متطورة تتماشــى مع الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، ومتطلبات العصر الرقمي، والممارسات الإدارية الحديثة.

3. الأهمية التطبيقية

- يقدم النموذج إطارًا عمليًا يمكن تطبيقه في المدارس الابتدائية لتعزيز القيادة التحويلية وتحســـين الأداء الوظيفي للمعلمين.
- يسهم في توفير أدوات وأساليب قابلة للتنفيذ لمساعدة المديرين على تحليل البيئة المدرسية، واتخاذ قرارات قيادية قائمة على الأدلة والبيانات.
- يتيح للمديرين إمكانية متابعة وتقييم أداء المعلمين بشـــكل مســـتمر، مما يســـاعد على تطوير استراتيجيات فعالة لتحفيزهم وتعزيز روح المبادرة لديهم.
- يوفر إطارًا لتطبيق برامج تدريبية وتطويرية مستدامة للمديرين والمعلمين، مما يسهم في رفع مستوى الاحترافية في الأداء التعليمي والإداري داخل المدرسة.
- يســهم في تعزيز اســتخدام التكنولوجيا في التعليم والإدارة المدرســية، من خلال دمج أدوات القيادة الرقمية، وأنظمة المعلومات التربوية، والتعلم الإلكتروني.

يعد النموذج المقترح **أداة اســـتراتيجية لتعزيز القيادة التحويلية في المدارس الابتدائية في النقب،** من خلال تحسين البيئة التنظيمية، وتعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين، ورفع كفاءة المديرين في إدارة

فرق العمل بفعالية .وتكمن أهميته في قدرته على إحداث تغيير إيجابي ومســـتدام في العملية التعليمية، ودعم تحول المدارس إلى بيئات تعليمية محفزة ومتطورة، مما يســـهم في تحقيق رؤية تعليمية حديثة تتماشى مع متطلبات العصر والتطورات التكنولوجية والإدارية الحديثة.

4.4.4 أبعاد التصور المقترح

يرتكز التصـور المقترح على محورين رئيسـيين :القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية، حيث يتم تعزيز كل محور من خلال مجموعة من الأبعاد التي تســـهم في تحقيق التحول الإيجابي في المدارس الابتدائية في النقب، وتعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين.

أولًا: محور القيادة التحويلية

يعد **القيادة التحويلية** من أبرز أنماط القيادة التي تهدف إلى **إلهام الأفراد وتحفيزهم لتحقيق أهداف المؤســـســـة** من خلال تعزيز **الرؤية المســـتقبلية، والتمكين، والابتكار، والتفاعل الإيجابي مع التغيير** .ويشمل هذا المحور الأبعاد التالية:

1. الجاذبية (التأثير المثالي)

- قدرة المدير على كسب احترام المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من خلال سلوكياته القيادية وأخلاقياته المهنية.
- تمثيل المدير نموذجًا يُحتذى به في الالتزام والمســـؤولية والعدالة والشـــفافية في التعامل مع جميع العاملين في المدرسة.
- تعزيز ثقافة الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين مما يســـاعد على خلق بيئة عمل إيجابية ومحفزة.
- بناء علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والتقدير بين المعلمين والإدارة المدرسية.

2. الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)

- تحفيز المعلمين من خلال مشاركة رؤية واضحة للمستقبل وأهداف استراتيجية ملهمة للمدرسة.
- استخدام أساليب التحفيز الإيجابي مثل التعزيز والتقدير والتكريم لدفع المعلمين نحو الإبداع.
- إشراك المعلمين في تحديد أهداف المدرسة وتطويرها، مما يمنحهم الشعور بالانتماء والمسؤولية.
- خلق بيئة عمل تعزز روح الفريق والعمل الجماعي لتحقيق الأهداف المشتركة.

3. الاستثارة الفكرية

- تشجيع المعلمين على التفكير النقدي والإبداعي في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات التربوية.
- تحفيز المعلمين على تطوير أساليب تدريس جديدة، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، والتعلم القائم على الاستقصاء.
- توفير ورش عمل وجلسات عصف ذهني لتبادل الأفكار والتجارب الناجحة بين المعلمين.
- تعزيز البحث العلمي والتطوير المهني داخل المدرسة من خلال تشجيع المعلمين على إجراء الدراسات التربوية ونشرها.

4. الاعتبارات الذاتية

- مراعاة الاحتياجات الفردية للمعلمين وتقديم الدعم اللازم لهم على المستوى المهني والشخصي.
- تقديم توجيهات فردية وخطط تطوير مهنية لكل معلم بناءً على نقاط قوته وضعفه.
- تحفيز المعلمين على تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية لضمان استمرارية الأداء العالي.
- تعزيز ثقافة التقدير والمكافأة الشخصية بناءً على الأداء والجهود المبذولة.

ثانيًا: محور البيئة التنظيمية

يعتبر تحسين البيئة التنظيمية في المدرسة أحد العوامل الحاسمة في تعزيز أداء المعلمين، حيث تساعد البيئة الجيدة في تحقيق الاستقرار الوظيفي وزيادة الإنتاجية والرضا المهني .ويشمل هذا المحور الأبعاد التالية:

1. **التنظيم والتخطيط**

- وضع خطط استراتيجية واضحة للمدرسة تتماشى مع الأهداف التربوية والتعليمية.
- تخصيص الموارد والمهام بفاعلية لضمان سير العملية التعليمية والإدارية بسلاسة.
- تطوير أنظمة إدارية وتنظيمية مرنة وفعالة تلبي احتياجات المدرسة وتحقق التوازن بين مختلف المسؤوليات.
- متابعة وتقييم الأداء الإداري والتعليمي بشكل مستمر واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة.

2. **توفير الموارد**

- توفير التجهيزات والمرافق المدرسية الحديثة التي تعزز من جودة العملية التعليمية.
- دعم التحول الرقمي في التعليم من خلال توفير التكنولوجيا اللازمة وتدريب المعلمين على استخدامها.
- تأمين الموارد المالية والبشرية اللازمة لدعم تنفيذ الخطط التطويرية للمدرسة.
- تعزيز الشراكات مع المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية لتوفير الدعم اللازم للمدرسة.

3. **دعم المعلمين وتطويرهم**

- توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تساعدهم على تحسين مهاراتهم التعليمية والإدارية.

- تعزيز ثقافة التعاون وتبادل المعرفة بين المعلمين من خلال جلســـات عمل دورية وفرق تطوير مهني.
- دعم تطبيق الاســـتراتيجيات الحديثة في التدريس، مثل التعلم القائم على المشـــروعات والتعلم التفاعلي.
- تشجيع المعلمين على الابتكار في طرق التدريس، وتقديم الحوافز للمعلمين المتميزين في الأداء.

4. الإشراف والتوجيه

- تطوير آليات تقييم أداء المعلمين بطرق علمية ومهنية قائمة على الشفافية والتغذية الراجعة البنّاءة.
- تقديم دعم إشرافي من قبل المدير والمشرفين التربويين لمساعدة المعلمين على تحسين أدائهم.
- إرســـاء ثقافة الحوار المفتوح والتواصـــل الفعّال بين الإدارة والمعلمين لضـــمان تحقيق الأهداف المشتركة.
- تحفيز استخدام البحث العلمي والتجارب التربوية الناجحة في تحسين الأداء المدرسي بشكل عام.

يعتمد التصــور المقترح على تكامل القيادة التحويلية مع البيئة التنظيمية، حيث أن تطبيق أســاليب القيادة التحويلية يساهم في خلق بيئة تنظيمية داعمة ومحفزة، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين ورفع جودة التعليم داخل المدارس الابتدائية في النقب.

- التأثير المثالي للدير يعزز التنظيم والتخطيط داخل المدرسة.
- الدافعية الإلهامية تساعد في تحفيز المعلمين على التطوير والابتكار في بيئة تنظيمية داعمة.
- الاستثارة الفكرية تدعم ثقافة البحث والتطوير والتعلم المستمر.
- الاعتبارات الذاتية تسهم في تحقيق التوازن والاستقرار داخل بيئة العمل المدرسية.

5.4.4 أهداف التصور المقترح

يهدف التصـور المقترح إلى تعزيز القيادة التحويلية وتحسـين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب، مما يؤدي إلى تحسـين الأداء الوظيفي للمعلمين، وزيادة فاعلية الإدارة المدرسـية، ورفع جودة التعليم .وفيما يلي الأهداف الرئيسية للتصور المقترح، متبوعة بالأهداف الفرعية لكل منها:

القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الابتدائية

الأهداف الفرعية:

1. تعزيز تأثير المدير كقدوة حسنة للمعلمين من خلال تطوير مهاراته القيادية وسلوكه المهني.
2. تحفيز المعلمين نحو تحقيق الأهداف المشتركة من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية.
3. تعزيز التفكير الإبداعي والتطوير المهني المستمر لدى المعلمين عبر تفعيل الاستثارة الفكرية.
4. تمكين المعلمين وزيادة مسـؤولياتهم من خلال منحهم فرصًـا للتطوير الذاتي واتخاذ القرارات التربوية.
5. تحسـين التواصـل بين المدير والمعلمين عبر توفير قنوات اتصـال فعالة تعتمد على الشـفافية والتعاون.

الهدف الثاني: تطوير البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية

الأهداف الفرعية:

1. تطبيق نظم تنظيمية فعالة تسـهل العمل الإداري والتعليمي وتحقق الانسـجام بين العاملين في المدرسة.
2. تحسـين تخطيط وإدارة الموارد المدرسـية لضـمان توفير بيئة عمل مناسـبة ومحفزة للمعلمين والطلاب.

3. تعزيز ثقافة التعاون والمشاركة بين أفراد الهيئة التدريسية والإدارية، بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

4. تحسين بيئة العمل المدرسية عبر تطوير البنية التحتية وتوفير الدعم التكنولوجي اللازم لرفع جودة التعليم.

5. تعزيز نظم الإشراف والتوجيه المهني لضمان تحسين الأداء التربوي والتعليمي المستمر.

الهدف الثالث: تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين

الأهداف الفرعية:

1. رفع مستوى كفاءة المعلمين في التدريس والإدارة الصفية عبر توفير برامج تدريبية متخصصة.
2. تعزيز الدافعية الداخلية للمعلمين من خلال تقديم الحوافز والتقدير للجهود المتميزة.
3. تمكين المعلمين من المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المدرسية لتعزيز الشعور بالمسؤولية والانتماء.
4. تعزيز بيئة الابتكار والتجريب التربوي عبر دعم البحث العلمي وتطوير الممارسات التعليمية الحديثة.
5. تحسين مستوى رضا المعلمين الوظيفي من خلال توفير بيئة عمل محفزة وداعمة لتطوير الأداء.

الهدف الرابع: تعزيز استخدام التكنولوجيا في البيئة المدرسية

الأهداف الفرعية:

1. تطوير البنية التحتية التكنولوجية للمدارس من خلال توفير أجهزة وتقنيات تعليمية متقدمة.

2. تحسين استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التدريس عبر تقديم تدريبات مكثفة على أساليب التعليم الرقمية.
3. إنشاء منصات إلكترونية تفاعلية تدعم التعليم عن بُعد وتيسر عمليات الإدارة المدرسية.
4. توظيف الأنظمة المعلوماتية لتحسين الإدارة المدرسية مثل أنظمة متابعة الأداء والتواصل مع أولياء الأمور.
5. تحفيز الابتكار في استخدام التكنولوجيا من خلال دعم المبادرات التربوية الرقمية والبحثية.

الهدف الخامس: دعم البحث والتطوير في المجال التربوي

الأهداف الفرعية:

1. تعزيز ثقافة البحث التربوي بين المعلمين عبر دعمهم لإجراء دراسات تربوية تطبيقية.
2. إنشاء فرق بحثية داخل المدارس لمناقشة المشكلات التربوية واقتراح حلول مبتكرة.
3. تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية في مجال البحث التربوي والتطوير المهني.
4. تعزيز الشراكات مع الجامعات والمؤسسات البحثية لدعم تطبيق نتائج الأبحاث في المدارس.
5. توفير الدعم المادي والمعنوي للمبادرات البحثية التربوية لضمان استمرارها وتطويرها.

الهدف السادس: تعزيز ثقافة التحفيز والتقدير في المدرسة

الأهداف الفرعية:

1. تحفيز المعلمين على تحقيق الأداء المتميز من خلال تقديم حوافز مالية ومعنوية.
2. تعزيز ثقافة التقدير والاعتراف بجهود المعلمين عبر تنظيم احتفالات تكريم دورية.
3. تشجيع بيئة تنافسية إيجابية من خلال تنظيم مسابقات وجوائز للأداء المتميز.
4. تحسين بيئة العمل المدرسية من خلال توفير وسائل الراحة والدعم النفسي للمعلمين.

5. تعزيز روح الفريق والعمل الجماعي عبر تنظيم أنشطة جماعية تعزز التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية.

يهدف التصور المقترح إلى تعزيز القيادة التحويلية وتحسين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف المرتبطة بتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين، وتوظيف التكنولوجيا، وتعزيز البحث التربوي، وتحفيز الإبداع، وتقدير الجهود .ويعتمد هذا التصور على منهجية تكاملية تجمع بين القيادة الفعالة، والتنظيم الجيد، واستخدام التكنولوجيا، وتعزيز بيئة العمل الداعمة، مما يسهم في تحقيق نظام تعليمي مستدام يواكب التغيرات الحديثة.

6.4.4 اجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح

جدول (26.4) الإجراءات والأنشطة والبرامج لتطبيق التصور المقترح

الهدف الرئيس	الأهداف الفرعية	الإجراءات والأنشطة	الوسائل/البرامج
تعزيز القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الابتدائية	تعزيز تأثير المدير كقدوة حسنة للمعلمين من خلال تطوير مهاراته القيادية وسلوكه المهني	عقد دورات تدريبية حول القيادة التحويلية والسلوك القيادي الفعّال	ورش عمل، دورات تدريبية، برامج تأهيل قيادي
	تحفيز المعلمين نحو تحقيق الأهداف المشتركة من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية	تطبيق استراتيجيات الإدارة بالمشاركة وإشراك المعلمين في وضع الخطط التربوية	اجتماعات تشاركية، منصات اقتراح أفكار، استبيانات إلكترونية
	تعزيز التفكير الإبداعي والتطوير المهني المستمر لدى المعلمين عبر تفعيل الاستثارة الفكرية	تصميم ورش عمل حول التفكير النقدي والإبداعي في التعليم	مجموعات نقاش، دراسات حالة، تطبيقات عملية

	تمكين المعلمين وزيادة مسؤولياتهم من خلال منحهم فرصًا للتطوير الذاتي واتخاذ القرارات التربوية	توفير فرص للتعلم المستقل والمبادرات الذاتية	منصات تعليم إلكترونية، برامج تطوير مهني، خطط إشرافية
	تحسين التواصل بين المدير والمعلمين عبر توفير قنوات اتصال فعالة تعتمد على الشفافية والتعاون	تفعيل الاجتماعات الدورية وتعزيز الشفافية في القرارات	لقاءات شهرية، استبيانات تقييمية، منصات تواصل داخلية
تطوير البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية	تطبيق نظم تنظيمية فعالة تسهل العمل الإداري والتعليمي وتحقق الانسجام بين العاملين	إعداد دليل تنظيمي يوضح المهام والمسؤوليات بوضوح	أنظمة إدارة إلكترونية، ورش تنظيم إداري
	تحسين تخطيط وإدارة الموارد المدرسية لضمان توفير بيئة عمل مناسبة ومحفزة	وضع خطط فعالة لتخصيص الموارد المادية والبشرية	استراتيجيات تمويل، منصات إدارة موارد، تقييمات دورية
	تعزيز ثقافة التعاون والمشاركة بين أفراد الهيئة التدريسية والإدارية	تنظيم لقاءات وفعاليات لتعزيز التعاون بين المعلمين	أنشطة جماعية، منصات إلكترونية للتواصل
	تحسين بيئة العمل المدرسية عبر تطوير البنية التحتية وتوفير الدعم التكنولوجي	تطوير الفصول الدراسية وتوفير أدوات تعليمية حديثة	دعم مالي، تحديث البنية التحتية، برامج صيانة دورية
	تعزيز نظم الإشراف والتوجيه المهني لضمان تحسين الأداء التربوي والتعليمي	تطوير برامج إشرافية تعتمد على التوجيه والتقييم المستمر	خطط إشرافية، جلسات ملاحظة صفية، تقارير تقييمية

تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين	رفع مستوى كفاءة المعلمين في التدريس والإدارة الصفية	تصميم برامج تدريبية متخصصة بناءً على احتياجات المعلمين	تدريب أثناء العمل، استراتيجيات تعليم حديثة، متابعة وتقييم
	تعزيز الدافعية الداخلية للمعلمين من خلال تقديم الحوافز والتقدير	تطبيق برامج تحفيز تعتمد على الإنجازات والأداء المتميز	جوائز تحفيزية، تقييمات أداء، تحفيز معنوي
	تمكين المعلمين من المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المدرسية	تفعيل استراتيجيات الإدارة التشاركية	اجتماعات تشاركية، منصات إلكترونية لتقديم الاقتراحات
	تعزيز بيئة الابتكار والتجريب التربوي عبر دعم البحث العلمي	تحفيز المعلمين على إجراء البحوث التربوية	دعم الأبحاث، ورش بحثية، مؤتمرات علمية
	تحسين مستوى رضا المعلمين الوظيفي من خلال توفير بيئة عمل محفزة	تطوير بيئة مدرسية داعمة تعزز الشعور بالراحة والانتماء	خطط بيئة عمل، أنشطة ترفيهية، دعم نفسي
تعزيز استخدام التكنولوجيا في البيئة المدرسية	تطوير البنية التحتية التكنولوجية للمدارس	تجهيز المدارس بأحدث الوسائل التكنولوجية	توفير أجهزة حاسوب، شبكات إنترنت، أنظمة تعليم إلكتروني
	تحسين استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التدريس	عقد دورات تدريبية حول استخدام التكنولوجيا في التعليم	ورش عمل، منصات إلكترونية، أنظمة إدارة التعلم
	إنشاء منصات إلكترونية تفاعلية تدعم التعليم عن بُعد	تطوير أنظمة تعليم إلكترونية متكاملة	منصات تعليم رقمية، فصول افتراضية، أنظمة LMS

	توظيف الأنظمة المعلوماتية لتحسين الإدارة المدرسية	تفعيل أنظمة إدارية إلكترونية لإدارة المدارس	برامج إدارة بيانات، أنظمة تقييم أداء، منصات تواصل
	تحفيز الابتكار في استخدام التكنولوجيا من خلال دعم المبادرات الرقمية	إطلاق مشاريع تعليمية رقمية مبتكرة	مسابقات تقنية، مختبرات رقمية، دعم مشاريع
دعم البحث والتطوير في المجال التربوي	تعزيز ثقافة البحث التربوي بين المعلمين	تقديم برامج دعم للأبحاث التربوية	منح بحثية، منصات نشر، مجلات تربوية
	إنشاء فرق بحثية داخل المدارس لمناقشة المشكلات التربوية	تشكيل مجموعات بحثية داخلية تعالج قضايا تربوية	فرق بحث، مؤتمرات محلية، ندوات علمية
	تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية في مجال البحث التربوي	إقامة برامج تدريبية متخصصة في أساليب البحث العلمي	ورش عمل، دورات بحثية، تعاون مع جامعات
	تعزيز الشراكات مع الجامعات والمؤسسات البحثية	عقد شراكات مع مؤسسات بحثية لتطبيق نتائج الأبحاث	اتفاقيات تعاون، تبادل خبرات، برامج تطوير
	توفير الدعم المادي والمعنوي للمبادرات البحثية التربوية	تخصيص ميزانية لدعم الأبحاث التربوية	دعم مادي، منح بحثية، نشر دراسات
تعزيز ثقافة التحفيز والتقدير في المدرسة	تحفيز المعلمين على تحقيق الأداء المتميز	تطوير أنظمة تحفيز قائمة على الأداء	حوافز مالية، جوائز سنوية، تقييمات مستمرة
	تعزيز ثقافة التقدير والاعتراف بجهود المعلمين	تنظيم فعاليات تكريم وتقدير دورية	احتفالات تكريم، نشر إنجازات، مكافآت معنوية
	تشجيع بيئة تنافسية إيجابية من خلال تنظيم مسابقات للأداء المتميز	تنظيم مسابقات وجوائز تحفيزية للمعلمين	مسابقات تعليمية، جوائز إبداعية، أنظمة مكافآت

	تحسين بيئة العمل المدرسية من خلال توفير وسائل الراحة والدعم النفسي	توفير بيئة عمل داعمة تعزز الرفاهية المهنية	استشارات نفسية، غرف استراحة، خطط رفاهية وظيفية
	تعزيز روح الفريق والعمل الجماعي بين أعضاء الهيئة التدريسية	تنظيم أنشطة جماعية تعزز التعاون بين المعلمين	أنشطة اجتماعية، فرق عمل، ورش تدريبية

7.4.4 الجهات المستفيدة من التصور المقترح

جدول (27.4) الجهات المستفيدة من التصور المقترح وأوجه الاستفادة منه

الجهة	أوجه الاستفادة
مديرو المدارس	تعزيز قدراتهم القيادية وتطوير مهاراتهم في تطبيق القيادة التحويلية، مما يساهم في تحسين الأداء الإداري والتربوي داخل المدرسة.
	تمكينهم من بناء بيئة تنظيمية فعالة تعتمد على الشفافية والتعاون، مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.
	تزويدهم بأدوات واستراتيجيات لتعزيز التحفيز والابتكار داخل المدرسة وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
المعلمون	تطوير مهاراتهم المهنية من خلال برامج التدريب المستمرة التي تدعم استخدام التكنولوجيا في التدريس.
	تعزيز روح المبادرة والابتكار لديهم عبر منحهم الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات وتحقيق رؤيتهم التربوية.
	تحسين بيئة العمل من خلال توفير نظم دعم وتحفيز، مما يعزز من رضاهم الوظيفي وأدائهم التدريسي.
الطلبة	تحسين جودة التعليم من خلال توفير بيئة مدرسية داعمة تركز على الابتكار والتحفيز الذهني.

	تعزيز اســـتخدام التكنولوجيا في التعلم، مما يســـاعد في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والتفكير النقدي.
	تحسين العلاقة بين الطلبة والمعلمين عبر تعزيز أساليب التدريس الحديثة التي تشجع التفاعل والمشاركة الفعالة.
المشرفون التربويون	دعم دورهم في الإشـــراف والتوجيه من خلال تقديم نموذج تنظيمي يعتمد على معايير القيادة الفعالة.
	تســـهيل عمليات التقييم والمتابعة عبر تزويدهم بأدوات تقييم حديثة تعتمد على التكنولوجيا والبيانات الرقمية.
الوزارة والمؤســـســـات التعليمية	تطوير ســياســات تعليمية تســتند إلى نموذج القيادة التحويلية، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم العام.
	تعزيز التعاون بين المدارس والجهات التعليمية الأخرى من خلال تطبيق مبادرات البحث والتطوير.
	تحســـين كفاءة العمليات الإدارية داخل المدارس عبر تطبيق نظم تنظيمية حديثة تدعم الاستدامة التربوية.
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	زيادة مستوى تفاعل المجتمع مع المدرسة من خلال برامج الشراكة والتعاون المشترك.
	تحسين التواصل بين أولياء الأمور والمدارس عبر تفعيل الأنظمة الإلكترونية التي تسهم في متابعة تقدم الطلبة.
	رفع مستوى الثقة بالمنظومة التعليمية نتيجة التحسينات المستمرة في بيئة التعلم وجودة الأداء التعليمي.

8.4.4 متطلبات تطبيق التصور المقترح

جدول (4. **28**) متطلبات تطبيق التصور المقترح والإجراءات اللازمة

المتطلب	الإجراءات اللازمة
الدعم المالي	تخصيص ميزانية كافية لتمويل البرامج التدريبية والتطوير المهني للمعلمين والمديرين.
	توفير الموارد المالية اللازمة لشراء الأجهزة التكنولوجية الحديثة والبنية التحتية الرقمية.
	تقديم حوافز مالية للمعلمين المتميزين لتعزيز التحفيز والإبداع داخل المدارس.
التعاون بين جميع الأطراف	تعزيز الشراكة بين المدارس والجهات التعليمية مثل الجامعات ومراكز الأبحاث للاستفادة من الخبرات الأكاديمية.
	تعزيز التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات وتنفيذ الخطط التربوية.
	تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم المشاريع التطويرية والمبادرات التعليمية.
توفير البنية التحتية التكنولوجية	تزويد المدارس بالأجهزة الحديثة مثل اللوحات الذكية، الحواسيب، وأنظمة التعليم الإلكتروني.
	تحسين شبكات الإنترنت داخل المدارس لضمان سرعة وكفاءة استخدام التكنولوجيا في التعليم والإدارة.
	تفعيل أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) لتسهيل التواصل بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.
التدريب والتأهيل المستمر	تنفيذ دورات تدريبية دورية للمديرين والمعلمين حول مفاهيم القيادة التحويلية وتطوير الأداء الوظيفي.
	تنظيم ورش عمل حول أحدث استراتيجيات التعليم والتقييم المعتمد على البيانات.
	دعم البحث التربوي من خلال توفير برامج تدريبية حول كيفية إجراء الأبحاث التربوية وتطبيقها في البيئة المدرسية.
	وضع معايير ومؤشرات أداء واضحة لمتابعة تنفيذ التصور المقترح في المدارس.

المتابعة والتقييم المستمر	إجراء تقييم دوري لمدى تحقيق أهداف التصور من خلال استبيانات وآراء المعلمين والطلبة والإداريين.
	إعداد تقارير دورية لمراجعة التقدم المحرز وتقديم توصيات لتحسين الأداء المدرسي.

9.4.4 التحديات والحلول يواجه تطبيق التصور المقترح

جدول (29.4) التحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها

التحديات	الحلول المقترحة
نقص التمويل اللازم لتطبيق التصور المقترح	البحث عن مصادر تمويل إضافية من الجهات الحكومية والمنظمات الداعمة للتعليم.
	تقديم مقترحات لمؤسسات المجتمع المدني والشركات لدعم المبادرات التعليمية والتدريبية.
	تخصيص جزء من ميزانية المدرسة لتطوير القيادة التحويلية وتحسين البيئة التنظيمية.
مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين والإداريين	تنظيم ورش عمل وحلقات نقاش توعوية حول فوائد القيادة التحويلية وأثرها الإيجابي على بيئة العمل المدرسية.
	تحفيز المعلمين من خلال المكافآت والتقدير عند تبني أساليب قيادية جديدة وممارسات تربوية حديثة.
	إشراك المعلمين في عملية التغيير لضمان التقبل والمشاركة الفاعلة.
عدم توفر التدريب الكافي للمديرين والمعلمين على مفاهيم القيادة التحويلية	تقديم دورات تدريبية متخصصة حول القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية من قبل خبراء في المجال التربوي.
	تنظيم برامج تبادل خبرات بين المدارس التي نجحت في تطبيق القيادة التحويلية والمدارس المستهدفة.

	تقديم مصـــادر تعليمية إلكترونية مثل منصـــات التعلم عن بعد لدعم المعلمين والإداريين.
ضـــعف البنية التحتية التكنولوجية في بعض المدارس	العمل على تحديث وتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس من خلال توفير أجهزة حديثة وشبكة إنترنت قوية.
	التعاون مع الجهات المختصة لتزويد المدارس بأحدث التقنيات التربوية لدعم التعليم الرقمي.
	تقديم تدريبات على استخدام التكنولوجيا في التدريس والإدارة المدرسية.
صـعوبة قياس أثر القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي للمعلمين	تطوير أدوات تقييم دقيقة تعتمد على معايير واضـــحة لقياس التغيرات في الأداء الوظيفي.
	إجراء اســتبيانات دورية لقياس مدى رضــا المعلمين حول ممارســات القيادة التحويلية ومدى تأثيرها على بيئة العمل.
	إعداد تقارير دورية لمتابعة التقدم في تنفيذ التصـــور المقترح واتخاذ قرارات تحسين مستمرة.

خاتمة التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى تعزيز القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة النقب، وذلك من خلال تطوير بيئة تنظيمية داعمة تسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وتعزيز جودة التعليم. يرتكز التصــور على مجموعة من المحاور الأســاســية، تشــمل القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة، وتطوير البيئة التنظيمية، وتحفيز الابتكار، وتعزيز اســتخدام التكنولوجيا، مما يســهم في تحقيق بيئة مدرسية متكاملة تدعم التطور المهني والتعليمي.

إن تطبيق هذا التصــور يتطلب تضــافر الجهود بين مختلف الأطراف المعنية، بما في ذلك مديري المدارس والمعلمين والطلبة والجهات التعليمية الداعمة. كما يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات

الأساسية، مثل الدعم المالي والتدريبي، وتوفير الموارد التكنولوجية، وتعزيز ثقافة التغيير والتطوير المستمر.

ومع وجود بعض التحديات المتوقعة، مثل نقص التمويل أو مقاومة التغيير، فإن التصور المقترح يضع حلولاً عملية للتغلب على هذه العقبات من خلال توفير التدريب المستمر، وتحفيز العاملين، وتطبيق استراتيجيات إدارية مبتكرة تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

ختامًا، يمثل هذا التصور خطوة نحو تطوير القيادة المدرسية بأسلوب حديث ومستدام، يسهم في بناء مدارس أكثر فعالية، ويعزز من جودة العملية التعليمية، مما ينعكس إيجابًا على أداء المعلمين ومستوى تحصيل الطلاب، ويواكب التغيرات الحديثة في مجال التربية والتعليم.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

تمهيد

يتناول هذا الفصل تحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة النقب للقيادة التحويلية، وعلاقتها بمستوى البيئة التنظيمية كما تم إدراكها من قِبل المشرفين التربويين والمعلمين. ويُعنى هذا التحليل بمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الأدبيات السابقة، وذلك بهدف تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للقيادة التحويلية وتحديد أوجه الاتفاق أو الاختلاف.

يركّز الفصل على تحليل أبعاد القيادة التحويلية كما مورست فعليًا في المدارس قيد الدراسة، ومدى انعكاسها على عناصر البيئة التنظيمية، مع بيان الاختلافات في تقديرات المعلمين والمشرفين لهذه الممارسات. كما يُبرز التحديات التي كشفت عنها النتائج، والفرص التي يمكن البناء عليها لتعزيز البيئة التنظيمية.

وبالاستناد إلى ما تم رصده من نتائج، تم تطوير نموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية عبر تفعيل ممارسات القيادة التحويلية، ويتضمن هذا النموذج عناصر عملية قابلة للتطبيق، ويستند إلى معايير علمية مستمدة من نتائج الدراسة ومن الممارسات الناجحة في الأدبيات التربوية.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وقد جاء مجال الجاذبية (التأثير المثالي) في المرتبة الأولى من حيث الممارسة، بينما جاء مجال الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي) في المرتبة الأخيرة. ويعكس ذلك أن المديرين يمتلكون صفات قيادية مثل اللباقة المهنية، وقوة الشخصية، وتقدير جهود الآخرين، وهي صفات تمنحهم حضورًا مؤثرًا نسبيًا في بيئة العمل. إلا أن هناك جوانب قيادية أخرى لا تزال بحاجة إلى تطوير، خصوصًا ما يتعلق بتقديم رؤية واضحة للمستقبل، وتحفيز المعلمين، ومشاركتهم في القيادة وصنع القرار، وهي عناصر تُعد أساسية في القيادة التحويلية الفعالة.

اتتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العزايزة (2020) التي أظهرت أن مديري المدارس الثانوية في غزة يمارسون القيادة التحويلية بدرجة مرتفعة، ولكنهم يعانون من ضعف في بعدي الحفز الإلهامي والاستثارة الفكرية، وهي نفس الأبعاد التي سجّلت أدنى تقييم في الدراسة الحالية. كما أظهرت دراسة عموري (2020) أن ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما يتفق مع مستوى الممارسة في مدارس النقب، حيث أشارت الدراسة إلى أن القيود التنظيمية والإدارية قد تحد من قدرة المديرين على تبني هذا النمط القيادي. وفي المقابل، تتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة ناصر والشرمان (2018)، والتي توصلت إلى أن ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين داخل الخط الأخضر في فلسطين كانت مرتفعة، مع وجود فروق ذات علاقة بمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة، وهو ما قد يفسر بعض أوجه التفاوت التي

رصدتها الدراسة الحالية. أما دراسة التويجري (2017)، فقد أظهرت وجود علاقة قوية بين القيادة التحويلية وفعالية اتخاذ القرار، وهو ما لم تؤكده الدراسة الحالية، حيث لم يحصل اتخاذ القرار على تقييم عالٍ، ما قد يشير إلى أن المديرين في النقب لا يمارسون استقلالية كافية في قراراتهم، وهو ما قد ينعكس سلبًا على فعالية تأثيرهم التحويلي. كما تتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ماك وآخرون (2016)، التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين تبني القيادة التحويلية وخلق مناخ مدرسي إيجابي، لكن بما أن مستوى الممارسة ما زال متوسطًا في مدارس النقب، فهذا قد يدل على وجود تحديات في تحقيق هذا المناخ بشكل فعّال. وتنسجم هذه النتيجة أيضًا مع ما أوردته دراسة وينو (2018)، والتي شددت على أهمية قدرة المديرين على تحفيز المعلمين وتعزيز العمل الجماعي كأساس لتقييم القيادة التحويلية، وهو ما ظهر في الدراسة الحالية على أنه أحد الجوانب الضعيفة لدى المديرين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل رئيسية، أبرزها استمرار الاعتماد على الأساليب التقليدية في الإدارة المدرسية، والتي تركز على السلطة الإدارية أكثر من التركيز على التمكين والتحفيز. كما أن ضعف التركيز على الجوانب الإلهامية، وعدم مشاركة المعلمين في بناء رؤية مستقبلية للمدرسة، وقلة تحفيزهم على ممارسة أدوار قيادية، كلها أمور تعكس ضعفًا في تطبيق عناصر القيادة التحويلية بشكلها المتكامل. بالإضافة إلى ذلك، فإن القيود الإدارية والتنظيمية التي تُفرض على مديري المدارس قد تشكل عائقًا حقيقيًا أمام تبنيهم لهذا النمط القيادي الفاعل.

بناءً على ذلك، تؤكد الباحثة أهمية العمل على تصميم وتنفيذ برامج تدريبية نوعية تستهدف تطوير المهارات القيادية لدى المديرين، مع التركيز بشكل خاص على مجالات الحفز الإلهامي والاستثارة

الفكرية، وذلك بما يســـهم في تحســـين البيئة التنظيمية داخل المدارس، ويعزز من جودة العملية التعليمية وفاعليتها.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت النتائج أن مســـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوســـطة، حيث حصـــل مجال "توفير الموارد" على المرتبة بينما جاء مجال "الإشـــراف والتوجيه" في المرتبة الأخيرة وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب تتسم بدرجة من التوازن بين توفير الموارد والتخطيط والتنظيم، إلا أنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من التحسين في مجالات الإشراف والتوجيه ودعم المعلمين.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مشاهرة (2022) التي وجدت أن البيئة التنظيمية في المدارس كانت جيدة من حيث توافر الموارد، ولكنها أظهرت تفاوتًا في مجالات مثل الاستغلال الفعال لهذه الموارد. كما تتفق النتائج مع دراســـة عبد الرحمن (2018) التي أشـــارت إلى أن البيئة الثقافية تؤثر على تطبيق ثقافة الجودة في المؤســـســـات التعليمية، حيث وجدت أن المؤســـســـات الأكثر توفيرًا للموارد كانت الأكثر ملاءمة لتطبيق معايير الجودة، وهو ما يتوافق مع تصـــــدر "توفير الموارد" في هذه الدراســـــة. أما دراســـــة العمري (2020)، فقد أشـــــارت إلى أن البيئة التنظيمية تحتاج إلى تطوير مستمر، خصـوصًـا فيما يتعلق بتفعيل الشـراكة بين المدرسـة والمجتمع المحلي، وهو ما قد يفسـر التقييم المتوسط الذي حصـل عليه مجال "التنظيم والتخطيط" في الدراسـة الحالية. كما تتفق النتائج مع دراســـة الســـردية (2019) التي وجدت أن البيئة التنظيمية تحتاج إلى تعزيز الجوانب النفســـية والاجتماعية لدعم المعلمين وتطويرهم، وهو ما انعكس في التقييم المتوســـــط لمجال دعم المعلمين في هذه الدراسة. من ناحية أخرى، تتناقض هذه النتائج مع دراسة المري (2019) التي أظهرت أن

مديري المدارس الابتدائية في الكويت كانوا أكثر كفاءة في تحسين البيئة التنظيمية، حيث حصل مجال المشاركة في اتخاذ القرارات على تقييم مرتفع، في حين جاء في مرتبة متأخرة في هذه الدراسة، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز دور المديرين في إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرار.

عند تحليل نتائج المجالات المختلفة، يظهر أن "توفير الموارد" حصل على أعلى تقييم، حيث أبدى المعلمون رضا نسبيًا عن الجهود المبذولة في تطوير المرافق المدرسية وتوفير البنية التحتية والمعدات التعليمية المناسبة. ومع ذلك، فإن الفقرات المتعلقة بتوفير الدعم الإداري للعاملين وتعزيز روح الفريق حصلت على تقييم أقل، مما يعكس الحاجة إلى تطوير الجوانب المتعلقة بالإدارة التشاركية وتعزيز روح العمل الجماعي داخل المدارس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التركيز على توفير الموارد المادية قد يكون أكثر وضوحًا مقارنة بتطوير رأس المال البشري وتحفيز المعلمين.

أما المجال الذي حصل على أقل تقييم وهو "الإشراف والتوجيه"، مما يشير إلى أن الدعم الذي يتلقاه المعلمون من المشرفين والتوجيه الإداري لا يزال بحاجة إلى تطوير. وقد حصلت الفقرات المتعلقة بتوفير الموارد اللازمة لمواجهة التحديات التعليمية على تقييم أعلى نسبيًا، بينما حصلت الفقرات المتعلقة بتقييم أداء المعلمين دوريًا وتقديم ملاحظات توجيهية على أدنى تقييم، مما يعكس ضعفًا في عمليات التقييم المستمر والتغذية الراجعة التي تساعد المعلمين على تحسين أدائهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرفين قد يركزون أكثر على الجوانب الإدارية والإشرافية العامة بدلاً من تقديم توجيه فردي لكل معلم بناءً على احتياجاته الفعلية. بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة المستوى المتوسط للبيئة التنظيمية إلى عدة عوامل، منها تركيز المدارس على الجوانب المادية أكثر من الجوانب البشرية، وضعف عمليات الإشراف والتوجيه الفردي للمعلمين،

وقلة الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي بعيد المدى. كما أن ضعف تقييم أداء المعلمين دوريًا وتقديم ملاحظات توجيهية يشير إلى وجود فجوة في آليات التحسين المستمر داخل المدارس. لذا، فإن هذه النتائج تبرز الحاجة إلى تعزيز بيئة تنظيمية أكثر تكاملًا من خلال تحسين آليات الإشراف والتوجيه، وتعزيز ثقافة الدعم والتطوير المهني للمعلمين، وتشجيع المديرين على تبني استراتيجيات طويلة الأمد تعزز استدامة الأداء المدرسي.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

تشير نتائج اختبار الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ($\alpha<.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، وذلك في معظم مجالات القيادة التحويلية، باستثناء مجالي الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي) والاستثارة الفكرية، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن القيادة التحويلية تمارس في المدارس الابتدائية بشكل متقارب بين الجنسين، حيث لا يبدو أن هناك تباينًا كبيرًا في إدراك تأثير المديرين بناءً على جنس المعلم، مما يعكس نوعًا من الاتساق في ممارسات القيادة التحويلية بين المدارس المختلفة.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على الدرجة الكلية لمحور القيادة التحويلية بلغت (0.077)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المحدد($\alpha<.05$) ، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في إدراك المعلمين لمستوى القيادة التحويلية بين الذكور والإناث. وبالمثل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الجاذبية (التأثير المثالي) والاعتبارات

الذاتية، مما يعكس أن المديرين لا يميزون بين المعلمين الذكور والإناث في تعاملهم القيادي، ويطبقون استراتيجيات متشابهة بغض النظر عن الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرين في المدارس الابتدائية يركزون على الجوانب المهنية والإدارية أكثر من الفروقات الشخصية أو الاجتماعية بين المعلمين، مما يؤدي إلى تقارب وجهات النظر بين الذكور والإناث حول القيادة التحويلية.

أما في مجالي الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي) والاستثارة الفكرية، فقد كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.025) و(0.007) على التوالي، وكانت لصالح الإناث. وتعكس هذه النتيجة أن المعلمات أكثر تأثرًا بالتحفيز والدعم الإلهامي الذي يوفره المديرون، وربما أكثر تجاوبًا مع الجوانب التحفيزية والاستثارة الفكرية مقارنة بالمعلمين الذكور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات قد يكنّ أكثر ميلًا إلى البحث عن الدعم والتحفيز من الإدارة المدرسية، كما أنهنّ قد يتفاعلن بشكل أكثر إيجابية مع الجوانب العاطفية والتحفيزية التي يقدمها المدير، في حين قد يكون المعلمون الذكور أقل تأثرًا بهذه العوامل، ويميلون إلى الاعتماد على الاستقلالية والمبادرة الشخصية في تطوير أدائهم.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح أن هناك تباينًا بين هذه النتائج ونتائج بعض الدراسات التي أظهرت أن القيادة التحويلية قد تختلف في تأثيرها بناءً على جنس المعلمين. فقد أظهرت دراسة ناصر والشرمان (2018) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح الذكور في مجالي الاستثارة الفكرية والاعتبار الفردي، وهو ما يتناقض مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن الفروق كانت لصالح الإناث. كما تتفق هذه النتائج جزئيًا مع دراسة العوفي (2019) التي وجدت أن مستوى القيادة التحويلية لم

يختلف بشكل كبير بين الجنسين، مما يشير إلى أن التأثير العام للقيادة التحويلية يكون متشابهًا بغض النظر عن جنس المعلمين.

أما دراسة التويجري (2017)، فقد أشارت إلى عدم وجود فروق في ممارسة القيادة التحويلية وفقًا لمتغير الجنس، وهو ما يتوافق مع معظم نتائج الدراسة الحالية باستثناء مجالي الحفز الإلهامي والاستثارة الفكرية. وفي المقابل، أظهرت دراسة العنزي (2021) أن النساء أكثر استجابة للقيادة التحويلية من الرجال، خاصة في الجوانب المتعلقة بالتحفيز والاهتمام العاطفي، وهو ما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن الفروق في مجالي الدافعية الإلهامية والاستثارة الفكرية كانت لصالح الإناث.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة في معظم مجالات القيادة التحويلية إلى أن ممارسات المديرين لا تتأثر بجنس المعلم، بل تستند إلى عوامل مهنية وتنظيمية تضمن العدالة في التعامل مع جميع المعلمين. أما فيما يتعلق بالفروق في مجالي الحفز الإلهامي والاستثارة الفكرية لصالح الإناث، فقد يكون ذلك ناتجًا عن اختلاف في طريقة استجابة المعلمين والمعلمات لأنماط القيادة التحويلية، حيث قد تكون المعلمات أكثر حساسية للتوجيه التحفيزي وأكثر تفاعلًا مع الأنماط القيادية التي تركز على التشجيع والتطوير المهني. لذلك، توصي الباحثة بأهمية تعزيز استراتيجيات القيادة التحويلية بطريقة تلبي احتياجات جميع المعلمين، مع التركيز على توفير تحفيز أكثر استجابة للفروقات الفردية بين المعلمين والمعلمات لضمان بيئة تعليمية أكثر تفاعلًا وإيجابية.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

أظهرت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة

التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك في معظم مجالات القيادة التحويلية، باستثناء مجال الجاذبية (التأثير المثالي)، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.033) لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن إدراك المعلمين لمستوى القيادة التحويلية لمديري المدارس لا يتأثر بشكل كبير بالمستوى التعليمي لهم، مما يعكس نوعًا من الاتساق في ممارسات المديرين عبر مختلف المستويات التعليمية للمعلمين.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على الدرجة الكلية لمحور القيادة التحويلية بلغت (0.263)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المحدد(α<.05) ، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في إدراك المعلمين لمستوى القيادة التحويلية بناءً على مؤهلاتهم العلمية. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الذاتية، مما يشير إلى أن المديرين لا يميزون بين المعلمين وفقًا لمستواهم التعليمي عند ممارسة القيادة التحويلية، ويتعاملون مع جميع المعلمين بنفس الأسلوب القيادي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القيادة التحويلية تعتمد على التفاعل مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن مستواهم التعليمي، حيث يسعى المديرون إلى تطبيق نمط قيادي يعزز بيئة العمل التشاركية لجميع المعلمين.

أما فيما يتعلق بمجال الجاذبية (التأثير المثالي)، فقد كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.033)، وكانت لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، مما يعني أن هؤلاء المعلمين أكثر إدراكًا وتأثرًا بشخصية المديرين وقوتهم التأثيرية مقارنة بزملائهم الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة

البكالوريوس قد يكونون أكثر اعتمادًا على المدير في بناء قناعاتهم المهنية ورؤيتهم للمدرسة، بينما قد يكون الحاصلون على درجات علمية أعلى أكثر ميلًا إلى تحليل ممارسات القيادة بطريقة نقدية ومستقلة، مما يجعلهم أقل تأثرًا بالجوانب الشخصية للمدير.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن القيادة التحويلية لا تختلف بشكل كبير بناءً على المستوى التعليمي للمعلمين. فقد أظهرت دراسة بني حمدان وبني حمدان (2021) أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين لم يختلف بناءً على المؤهل العلمي، مما يعكس أن العوامل التنظيمية مثل القيادة التحويلية قد تؤثر بشكل متشابه على جميع المعلمين بغض النظر عن مستواهم التعليمي. كما تتوافق هذه النتائج مع دراسة التويجري (2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية وفقًا لمستوى المؤهل العلمي، مما يدعم فكرة أن القيادة التحويلية تعتمد على ممارسات المديرين أكثر من اعتمادها على تصورات المعلمين بناءً على مستواهم التعليمي.

أما فيما يتعلق بالفروق في مجال الجاذبية (التأثير المثالي)، فإن هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ناصر والشرمان (2018)، التي وجدت أن بعض الجوانب القيادية قد تكون أكثر تأثيرًا لدى فئات معينة من المعلمين بناءً على مستوى تعليمهم، حيث يميل المعلمون الأقل خبرة أو الأقل حصولًا على شهادات عليا إلى التفاعل الإيجابي مع المديرين الذين يتمتعون بشخصية قوية وكاريزما واضحة، مما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن الجاذبية (التأثير المثالي) كانت أكثر تأثيرًا لدى المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس مقارنة بالحاصلين على درجات علمية أعلى.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة في معظم مجالات القيادة التحويلية إلى أن ممارسات المديرين تعتمد على استراتيجيات قيادية موحدة تستهدف جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية. أما الفروق في مجال الجاذبية (التأثير المثالي)، فقد تعود إلى الاختلافات في إدراك قوة الشخصية والقيادة بين المعلمين بناءً على مستواهم التعليمي، حيث قد يكون المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس أكثر تقبلًا وتأثرًا بأسلوب القيادة الكاريزمية مقارنة بالحاصلين على درجات عليا، الذين قد يكونون أكثر ميلاً لتقييم القيادة بناءً على معايير أكاديمية أو تحليلية.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

تشير نتائج اختبار الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05)بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وذلك في معظم مجالات القيادة التحويلية، باستثناء مجال الجاذبية (التأثير المثالي) والدرجة الكلية، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا بين فئة المعلمين الذين تقل سنوات خبرتهم عن 5 سنوات وبين فئة المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة، وجاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن المعلمين الجدد أو الأقل خبرة يكونون أكثر تأثرًا وتأثُّرًا بشخصية المدير وأسلوبه في التأثير، مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة الذين قد يكون لديهم تقييم أكثر نقديًا لممارسات القيادة التحويلية بناءً على خبراتهم الطويلة في البيئة المدرسية.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على الدرجة الكلية لمحور القيادة التحويلية بلغت (0.046)، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد(α<.05) ، مما يشير إلى وجود فروق جوهرية في إدراك المعلمين لمستوى القيادة التحويلية بناءً على سنوات خبرتهم، حيث

يميل المعلمون الجدد إلى تقييم القيادة التحويلية بشـــكل أكثر إيجابية مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة الطويلة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائيًا في مجال الجاذبية (التأثير المثالي) عند مســـتوى (0.006)، وكانت هذه الفروق بين فئة المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 ســـنوات وفئة المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة، حيث جاءت الفروق لصالح المعلمين الأقل خبرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد قد يكونون أكثر تأثرًا بالكاريزما الشخصية للمدير، نظرًا لحاجتهم إلى التوجيه والدعم المهني في بداية مسيرتهم التدريسية، بينما قد يكون المعلمون الأكثر خبرة أكثر ميلًا إلى تقييم القيادة بناءً على معايير مهنية وإدارية بحتة.

أما باقي مجالات القيادة التحويلية، مثل الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)، الاســـتثارة الفكرية، والاعتبارات الذاتية، فلم تظهر فيها فروق دالة إحصـــائيًا، مما يشـــير إلى أن إدراك المعلمين لهذه الجوانب لا يختلف بشكل كبير بناءً على سنوات خبرتهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القيادة التحويلية في هذه الجوانب تُمارس بشكل متساوٍ من قبل المديرين، حيث يسعون إلى تحفيز جميع المعلمين وتشجيعهم على التطور والابتكار بغض النظر عن خبرتهم المهنية.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن تأثير القيادة التحويلية قد يختلف بناءً على خبرة المعلمين. فقد أظهرت دراسة ناصر والشرمان (2018) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية بناءً على سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصـــالح المعلمين الأقل خبرة، مما يتوافق مع نتائج هذه الدراســـة التي أظهرت أن المعلمين الجدد يميلون إلى تقييم القيادة التحويلية بشـــكل أكثر إيجابية. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة العوفي (2019)، التي أشارت إلى أن مستوى القيادة التحويلية لا يختلف بشكل كبير بناءً

على الخبرة، ولكن بعض الأبعاد مثل الجاذبية الشخصية والتأثير المثالي قد تكون أكثر تأثيرًا على المعلمين الأقل خبرة.

أما دراسة بني حمدان وبني حمدان (2021)، فقد وجدت أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين لم يختلف بناءً على سنوات الخبرة، مما قد يشير إلى أن القيادة التحويلية تُمارس بشكل متساوٍ لجميع المعلمين بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية في أن معظم مجالات القيادة التحويلية لم تُظهر فروقًا دالة إحصائيًا بين فئات الخبرة المختلفة، باستثناء مجال الجاذبية (التأثير المثالي) الذي تأثر به المعلمون الأقل خبرة بشكل أكبر.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة في معظم مجالات القيادة التحويلية إلى أن المديرين يتعاملون مع جميع المعلمين بنفس الأساليب القيادية، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، مما يعكس ممارسات قيادية موحدة تستهدف دعم بيئة العمل المدرسية بشكل متساوٍ لجميع المعلمين. أما الفروق في مجال الجاذبية (التأثير المثالي)، فقد تعود إلى أن المعلمين الجدد يكونون أكثر تأثرًا بشخصية المدير وأساليبه التحفيزية، نظرًا لحاجتهم إلى الدعم والتوجيه في بداية مسيرتهم المهنية، في حين أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد يكونون أكثر اعتمادًا على أنفسهم وأقل تأثرًا بالجوانب الشخصية للمدير.

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

تشير نتائج اختبار الفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص العلمي. فقد أظهرت جميع المجالات الفرعية للقيادة التحويلية، بما في ذلك الجاذبية (التأثير المثالي)، الدافعية الإلهامية

(الحفز الإلهامي)، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الذاتية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، مستويات دلالة أعلى من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق إحصائية جوهرية بين المعلمين ذوي التخصصات العلمية (العلوم الطبيعية) ونظرائهم ذوي التخصصات الأدبية (العلوم الإنسانية) في تقييمهم لممارسات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن القيادة التحويلية تُمارس بشكل موحد من قبل المديرين، بغض النظر عن تخصصات المعلمين، حيث تركز القيادة التحويلية على أساليب التأثير والتحفيز والإلهام التي تستهدف جميع أعضاء الهيئة التدريسية دون تمييز قائم على الخلفية الأكاديمية.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن متوسطات تقديرات أفراد العينة كانت متقاربة بين معلمي العلوم الطبيعية ومعلمي العلوم الإنسانية في جميع مجالات القيادة التحويلية. فقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الجاذبية (التأثير المثالي) (3.25) لدى معلمي العلوم الطبيعية، مقارنة بـ(3.30) لدى معلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة بلغ (0.370)، مما يشير إلى عدم وجود فرق معنوي بين المجموعتين. كما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في مجال الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.12) مقابل (3.13) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.761)، مما يعكس تقارب وجهات النظر بين الفئتين حول هذا المجال. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التأثير التحويلي للمديرين يعتمد بشكل أكبر على سماتهم القيادية وأسلوب إدارتهم للمدرسة بدلاً من تأثيرهم المباشر على تخصصات المعلمين المختلفة.

أما فيما يتعلق بمجال الاستثارة الفكرية، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.13) مقابل (3.16) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.619)، مما يشير إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك مدى تحفيز المديرين للمعلمين على التفكير النقدي والإبداعي. وبالمثل، لم تظهر فروق دالة في مجال الاعتبارات الذاتية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.22) مقابل (3.27) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.385)، مما يدل على أن المديرين يقدمون الدعم الفردي والاهتمام الشخصي بنفس المستوى لكلا الفئتين من المعلمين. كما لم تظهر فروق دالة في الدرجة الكلية لمستوى القيادة التحويلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.18) مقابل (3.22) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.484)، مما يؤكد أن إدراك المعلمين لمستوى القيادة التحويلية لا يتأثر بتخصصهم الأكاديمي.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن القيادة التحويلية تُمارس بشكل متساوٍ في المدارس دون تمييز بين المعلمين بناءً على تخصصاتهم العلمية. فقد أظهرت دراسة بني حمدان وبني حمدان (2021) أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين لم يختلف باختلاف تخصصهم العلمي، مما يعكس أن العوامل التنظيمية مثل القيادة التحويلية تُمارس بشكل متساوٍ لجميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية. كما تتوافق هذه النتائج مع دراسة التويجري (2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية وفقًا لمتغيرات مثل التخصص العلمي، مما يعزز فكرة أن القيادة التحويلية تعتمد بشكل أساسي على استراتيجيات المديرين في الإدارة المدرسية، وليس على طبيعة التخصصات العلمية للمعلمين.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي وجدت فروقًا بين التخصصات العلمية في استجابات المعلمين لممارسات القيادة، فإن نتائج الدراسة الحالية تختلف عن بعض هذه الدراسات، مثل دراسة العوفي (2019)، التي أشارت إلى أن معلمي التخصصات العلمية قد يكونون أكثر تركيزًا على استخدام

الأســـاليب الحديثة والتكنولوجية في التعليم، مما يجعلهم أكثر حســـاســـية لبعض جوانب القيادة التحويلية، خاصة في مجال الاستثارة الفكرية. ومع ذلك، لم تظهر هذه الفروق في الدراسة الحالية، مما يشير إلى أن بيئة المدارس الابتدائية في النقب تعتمد على ممارسات قيادية موحدة تستهدف جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة بين المعلمين وفقًا للتخصص العلمي إلى أن القيادة التحويلية تعتمد على ســـمات المديرين وقدرتهم على التأثير والتحفيز أكثر من اعتمادها على خلفية المعلمين الأكاديمية. كما أن بيئة العمل المدرســـية تتطلب تفاعلاً يوميًا بين المعلمين والمديرين في ســـياقات تربوية وإدارية مشـــتركة، مما يخلق تجربة قيادية متقاربة لجميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي.

5.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

تشـير نتائج اختبار الفرضـية الخامسـة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، وذلك في معظم مجالات البيئة التنظيمية، باستثناء مجال الإشراف والتوجيه والدرجة الكلية، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.022) و(0.045) على التوالي، وكانت الفروق لصالح المعلمات. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية تُدار بطريقة موحدة تشـــمل جميع المعلمين، إلا أن بعض الجوانب الإدارية والتوجيهية قد تكون أكثر وضـــوحًا أو فعالية بالنســـبة للمعلمات مقارنة بالمعلمين.

بالنظر إلى تفاصـــيل النتائج، يتضـــح أن جميع المجالات الفرعية للبيئة التنظيمية، بما في ذلك التنظيم والتخطيط، توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، لم تظهر فيهـا فروق ذات دلالـة إحصـــائية بين الذكور والإناث، حيث بلغ مســـتوى الدلالة لكل منها (0.099)، (0.311)، و(0.065) على التوالي، مما يدل على أن تصـــورات المعلمين والمعلمات حول هذه الجوانب متشـــابهة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العمليات الإدارية والتخطيطية داخل المدارس تُمارس بأسـلوب موحد لجميع أفراد الهيئة التدريسـية، حيث يتم تطبيق نفس السـياسـات والإجراءات على الذكور والإناث دون تمييز.

أما فيما يتعلق بمجال الإشـراف والتوجيه، فقد كانت الفروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (0.022)، وكانت لصـالح المعلمات، مما يعني أنهنّ أكثر رضـا عن مسـتوى الإشـراف والتوجيه الذي يتلقينه داخل المدارس مقارنة بالمعلمين الذكور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى احتمالية وجود توجه إداري يركز بشكل أكبر على دعم وتوجيه المعلمات، سواء من خلال تقديم الإرشاد المباشر أو من خلال وجود برامج تدريبية وإشرافية تلبي احتياجاتهنّ بشكل أكثر وضـوحًا. كما أن المعلمات قد يكنّ أكثر تفاعلًا مع المشرفين والموجهين التربويين، مما يجعلهنّ أكثر إدراكًا لأهمية الإشراف التربوي وتأثيره على تحسين الأداء المهني.

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للبيئة التنظيمية، فقد كانت الفروق دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى (0.045)، وكانت أيضًـــا لصـــالح المعلمات، مما يشـــير إلى أن تقييمهنّ للبيئة التنظيمية داخل المدارس كان أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين الذكور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات قد يكنّ أكثر تفاعلًا مع البيئة المدرسـية وأفضـل اسـتجابة للبرامج التربوية والإشـرافية، مما يعكس مســـتوى أعلى من الرضـــا عن البيئة التنظيمية بشـــكل عام. كما أن طبيعة العمل داخل المدارس

الابتدائية قد تكون أكثر توافقًا مع توقعات المعلمات من حيث الدعم الإداري والتوجيه المستمر، وهو ما قد يفسر هذه الفروق في التقييم.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى البيئة التنظيمية لا يختلف بشكل كبير بناءً على الجنس، ولكن قد تكون هناك بعض الفروق في مجالات معينة مثل الإشراف والتوجيه. فقد أظهرت دراسة السردية (2019) أن المعلمات أكثر تفاعلًا مع البيئة المدرسية وأكثر استفادة من برامج الإشراف والتوجيه مقارنة بالمعلمين الذكور، وهو ما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة التي أظهرت فروقًا دالة في هذا المجال لصالح الإناث. كما أظهرت دراسة العمري (2020) أن تقييم المعلمات للبيئة التنظيمية كان أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين الذكور، خاصة فيما يتعلق بمجالات الدعم والإشراف الإداري، مما يعكس نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن المعلمات أكثر رضا عن الإشراف والتوجيه مقارنة بالمعلمين. أما دراسة عبد الرحمن (2018)، فقد وجدت أن تأثير البيئة الثقافية والتنظيمية في المدارس يؤثر بشكل متساوٍ على جميع المعلمين بغض النظر عن الجنس، وهو ما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة التي لم تجد فروقًا دالة في معظم مجالات البيئة التنظيمية. كما أن دراسة المري (2019) أظهرت أن مستوى التنظيم والتخطيط في المدارس الابتدائية لم يختلف بناءً على الجنس، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت عدم وجود فروق دالة في هذا المجال بين المعلمين والمعلمات.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة في معظم مجالات البيئة التنظيمية إلى أن السياسات الإدارية والإشرافية في المدارس الابتدائية تُطبق بشكل موحد على جميع المعلمين، بغض النظر عن الجنس، مما يضمن تحقيق العدالة في بيئة العمل. أما الفروق في مجال الإشراف والتوجيه، فقد تكون ناتجة عن تفاعل المعلمات بشكل أكبر مع برامج الإشراف أو بسبب وجود بيئة

دعم أكثر فعالية لهنّ داخل المدارس، مما يجعلهنّ أكثر رضـــا عن هذا الجانب مقارنة بالمعلمين الذكور.

6.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

تشير نتائج اختبار الفرضية السادسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05)بين متوســـطات تقديرات أفراد عينة الدراســـة لمســـتوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. فقد أظهرت جميع المجالات الفرعية للبيئة التنظيمية، بما في ذلك التنظيم والتخطيط، توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، والإشراف والتوجيه، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، مستويات دلالة أعلى من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق إحصـــائية جوهرية بين المعلمين الحاصـــلين على درجة البكالوريوس ونظرائهم الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى في تقييمهم لمستوى البيئة التنظيمية في مدارسهم. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية تُدار بطريقة موحدة تشمل جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، حيث يتم تطبيق نفس الســـياســـات الإدارية والإشرافية دون تمييز بناءً على المستوى الأكاديمي للمعلمين.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن متوسطات تقديرات أفراد العينة كانت متقاربة بين المعلمين الحاصـلين على درجة البكالوريوس والمعلمين الحاصـلين على درجة الماجسـتير فأعلى في جميع مجالات البيئة التنظيمية. فقد بلغ المتوســـط الحســـابي لمجال التنظيم والتخطيط (3.18)لدى المعلمين الحاصـــلين على درجة البكالوريوس، مقارنة بـــــ(3.11) لدى الحاصـــلين على درجة الماجســـتير فأعلى، وبمســـتوى دلالة (0.168)، مما يشـــير إلى عدم وجود فرق معنوي بين المجموعتين في تقييمهم لهذا المجال. كما لم تظهر فروق دالة إحصـــائيًا في مجال توفير الموارد،

حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي البكالوريوس (3.34) مقابل (3.24) لمعلمي الماجستير فأعلى، وبمستوى دلالة (0.059)، مما يعكس تقارب وجهات النظر بين الفئتين حول هذا المجال. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن جميع المعلمين يتلقون نفس المستوى من الدعم والموارد المتاحة داخل المدرسة، بغض النظر عن مستواهم التعليمي.

أما فيما يتعلق بمجال دعم المعلمين وتطويرهم، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي البكالوريوس (3.12) مقابل (3.11) لمعلمي الماجستير فأعلى، وبمستوى دلالة (0.859)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إدراك أهمية تطوير المعلمين ودعمهم المهني بناءً على مستوى التعليم. وبالمثل، لم تظهر فروق دالة في مجال الإشراف والتوجيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلا الفئتين (3.04)، وبمستوى دلالة (0.967)، مما يدل على أن سياسات الإشراف والممارسات التوجيهية تُطبق بنفس الكفاءة على جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية. كما لم تظهر فروق دالة في الدرجة الكلية للبيئة التنظيمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي البكالوريوس (3.16) مقابل (3.12) لمعلمي الماجستير فأعلى، وبمستوى دلالة (0.357)، مما يؤكد أن إدراك المعلمين للبيئة التنظيمية داخل المدرسة لا يتأثر بتخصصهم الأكاديمي.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن البيئة التنظيمية في المدارس تُدار بشكل متساوٍ لجميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. فقد أظهرت دراسة عبد الرحمن (2018) أن البيئة التنظيمية في المؤسسات التعليمية لا تتأثر بشكل كبير بمستوى المؤهل العلمي للعاملين، حيث تعتمد جودة البيئة التنظيمية على السياسات الإدارية والتخطيط الاستراتيجي للمدرسة بدلاً من الخلفية الأكاديمية للمعلمين. كما تتوافق هذه النتائج مع دراسة المري(2019) ، التي أشارت إلى أن تقييم البيئة التنظيمية في المدارس

الابتدائية لم يختلف بناءً على مستوى المؤهل العلمي للمعلمين، مما يدعم فكرة أن الإدارة المدرسية تُمارس بشكل متوازن لجميع أفراد الهيئة التدريسية بغض النظر عن مستوياتهم الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي وجدت فروقًا بين المعلمين بناءً على مستواهم التعليمي، فإن نتائج الدراسة الحالية تختلف عن دراسة العمري(2020) ، التي أظهرت أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى كانوا أكثر إدراكًا لأهمية التنظيم والتخطيط داخل المدرسة، بينما لم تظهر هذه الفروق في الدراسة الحالية، مما يشير إلى أن تقييم البيئة التنظيمية داخل المدارس الابتدائية في النقب يعتمد على العوامل الإدارية والتنظيمية أكثر من اعتمادها على خلفية المعلمين الأكاديمية.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة بين المعلمين وفقًا للمؤهل العلمي إلى أن بيئة العمل المدرسية تخضع لنفس القوانين والسياسات التنظيمية لجميع أفراد الهيئة التدريسية، بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي. كما أن التفاعل اليومي بين المعلمين والمديرين يعتمد على الممارسات القيادية والإشرافية التي تؤثر على جميع المعلمين بشكل متساوٍ، مما يؤدي إلى تقارب وجهات النظر بين الحاصلين على درجات أكاديمية مختلفة.

7.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

تشير نتائج اختبار الفرضية السابعة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05)بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وذلك في بعض مجالات البيئة التنظيمية، وهي :توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشراف والتوجيه، وكذلك في الدرجة الكلية، حيث جاءت الفروق لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات،

مقارنة بزملائهم في الفئات الأخرى. أما فيما يتعلق بمجال التنظيم والتخطيط، فلم تظهر فيه فروق دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن هذا الجانب يُدار بطريقة متسقة لا تتأثر بتجربة المعلمين أو عدد سنوات خدمتهم. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن المعلمين الجدد يكونون أكثر إدراكًا وتأثرًا بالبيئة التنظيمية مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة، نظرًا لكونهم في مرحلة التكيف مع طبيعة العمل المدرسي، مما يجعلهم أكثر حساسية لمستوى الدعم الإداري والإشرافي المقدم لهم.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن مجال توفير الموارد كان من بين المجالات التي ظهرت فيها فروق دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات، وبين كل من المعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 15 سنة، والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة، حيث جاءت الفروق لصالح الفئة الأولى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد عادةً ما يكونون أكثر اهتمامًا بالحصول على موارد تعليمية تدعم عملية التدريس لديهم، كما أنهم يكونون أكثر حساسية لمدى توفر هذه الموارد، مما يجعلهم يقيمون البيئة التنظيمية بناءً على مدى تلبيتهم لاحتياجاتهم التدريسية. أما المعلمون الأكثر خبرة، فقد يكون لديهم القدرة على التكيف مع نقص الموارد والاعتماد على خبراتهم التراكمية في إدارة العملية التعليمية، مما يقلل من حساسية تقييمهم لمستوى توفر الموارد في المدرسة.

أما في مجال دعم المعلمين وتطويرهم، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 15 سنة، حيث جاءت الفروق لصالح الفئة الأولى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد يكونون أكثر احتياجًا إلى برامج التدريب والتطوير المهني، مما يجعلهم أكثر وعيًا بأي جهود تبذلها المدرسة

لدعمهم وتطوير مهاراتهم. في المقابل، قد يكون المعلمون الأكثر خبرة أقل تأثرًا بمثل هذه البرامج، نظرًا لاعتمادهم على خبراتهم السابقة في التعامل مع التحديات التعليمية.

أما فيما يتعلق بمجال الإشـراف والتوجيه، فقد كانت هناك فروق دالة إحصـائيًا بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 15 سنة، حيث جاءت الفروق أيضًا لصالح الفئة الأولى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد يكونون أكثر احتياجًا إلى التوجيه والإشـراف في بداية مسـيرتهم المهنية، مما يجعلهم أكثر تقييمًا ودقة في إدراك مدى فعالية المشـرفين التربويين ومديري المدارس في توفير الإرشـاد اللازم لهم. أما المعلمون الأكثر خبرة، فقد يكونون أقل اعتمادًا على المشرفين، وبالتالي قد لا يكون تقييمهم لمستوى الإشراف بنفس الدرجة من الاهتمام التي يظهرها المعلمون الجدد.

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للبيئة التنظيمية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـائيًا بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سـنوات والمعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 15 سـنة، وكذلك بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سـنوات والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 15 سـنة، حيث جاءت الفروق لصـالح الفئة الأولى. وهذا يشـير إلى أن المعلمين الجدد لديهم تقييم أكثر إيجابية للبيئة التنظيمية بشكل عام، مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة، مما يدل على أنهم أكثر حساسية وتأثرًا بالجوانب التنظيمية في المدرسـة، سـواء كانت تتعلق بتوفير الموارد، الدعم المهني، أو الإشراف التربوي.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى إدراك المعلمين للبيئة التنظيمية قد يختلف بناءً على سنوات الخبرة. فقد أظهرت دراسة العمري (2020) أن المعلمين الجدد يكونون أكثر حسـاسـية لتوافر الموارد والدعم المهني مقارنة

بزملائهم الأكثر خبرة، مما يتفق مع نتائج هذه الدراســة التي أظهرت أن الفروق في هذه المجالات كانت لصـالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل. كما أظهرت دراسة السردية (2019) أن المعلمين الجدد يكونون أكثر اعتمادًا على الإشـراف والتوجيه، مما يعزز نتائج هذه الدراســة التي وجدت فروقًا دالة في هذا المجال لصالح المعلمين الجدد.

أما في الدراســات التي لم تجد فروقًا بناءً على ســنوات الخبرة، مثل دراســة عبد الرحمن(2018) ، فقد أشــارت إلى أن البيئة التنظيمية تُدار بطريقة متســاوية لجميع المعلمين بغض النظر عن عدد ســنوات خبرتهم، وهو ما يتناقض مع نتائج الدراســة الحالية التي أظهرت أن المعلمين الجدد لديهم تقييم مختلف مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة.

بناءً على هذه النتائج، تعزو الباحثة الفروق في بعض مجالات البيئة التنظيمية إلى أن المعلمين الجدد يكونون أكثر تأثرًا بالبيئة المدرســية وأكثر حســاســية لعوامل الدعم والتوجيه مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة الأطول، الذين قد يكون لديهم مستوى أعلى من التكيف مع ظروف العمل المدرسي.

8.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

تشير نتائج اختبار الفرضية الثامنة إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** عند مستوى الدلالة (α<.05)بين متوســطات تقديرات أفراد عينة الدراســة لمســتوى **البيئة التنظيمية** في المدارس الابتدائية في النقب من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير **التخصــص العلمي** .فقد أظهرت جميع المجـالات الفرعيـة للبيئـة التنظيميـة، بمـا في ذلـك **التنظيم والتخطيط، توفير الموارد، دعم المعلمين وتطويرهم، الإشــراف والتوجيه،** بالإضــافة إلى **الدرجة الكلية،** مســتويات دلالة أعلى من (0.05)، مما يعني أن تقييم المعلمين للبيئة التنظيمية داخل المدارس لم يتأثر بتخصـصـهم العلمي (علوم طبيعية أو علوم إنســانية). وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن البيئة التنظيمية تُدار بطريقة

موحدة داخل المدارس الابتدائية، حيث يخضع جميع المعلمين لنفس السياسات التنظيمية والإدارية، بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية.

بالنظر إلى تفاصيل النتائج، يتضح أن متوسطات تقديرات أفراد العينة كانت متقاربة بين المعلمين من تخصصات **العلوم الطبيعية** ومعلمي **العلوم الإنسانية** في جميع مجالات البيئة التنظيمية. فقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال **التنظيم والتخطيط** (3.10)لدى معلمي العلوم الطبيعية، مقارنة بـ(3.15) لدى معلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.270)، مما يشير إلى عدم وجود فرق معنوي بين المجموعتين. كما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في مجال **توفير الموارد**، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.30) مقابل (3.26) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.381)، مما يعكس تقارب وجهات النظر بين الفئتين حول هذا المجال. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن جميع المعلمين يتلقون نفس الدعم والموارد المتاحة داخل المدرسة، بغض النظر عن خلفياتهم الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بمجال **دعم المعلمين وتطويرهم**، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.12) مقابل (3.11) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.766)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إدراك أهمية تطوير المعلمين ودعمهم المهني بناءً على تخصصاتهم العلمية. وبالمثل، لم تظهر فروق دالة في مجال **الإشراف والتوجيه**، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.02) مقابل (3.05) لمعلمي العلوم الإنسانية، وبمستوى دلالة (0.666)، مما يدل على أن سياسات الإشراف والممارسات التوجيهية تُطبق بنفس الكفاءة على جميع المعلمين، بغض النظر عن مجال تخصصهم. كما لم تظهر فروق دالة في **الدرجة الكلية للبيئة التنظيمية**، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي العلوم الطبيعية (3.13) مقابل (3.14)

لمعلمي العلوم الإنسـانية، وبمسـتوى دلالة (0.912)، مما يؤكد أن إدراك المعلمين للبيئة التنظيمية داخل المدرسة لا يتأثر بتخصصهم الأكاديمي.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود **اتفاق** مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن البيئة التنظيمية في المدارس تُدار بشكل متساوٍ لجميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية. فقد أظهرت **دراسـة عبد الرحمن (2018)** أن البيئة التنظيمية في المؤسسات التعليمية لا تتأثر بشكل كبير بتخصص المعلمين، حيث تعتمد جودة البيئة التنظيمية على السياسات الإدارية العامة بدلاً من الخلفية الأكاديمية للمعلمين. كما تتوافق هذه النتائج مع **دراســـة المري(2019)** ، التي أشـــارت إلى أن تقييم البيئة التنظيمية في المدارس الابتدائية لم يختلف بناءً على تخصـــص المعلمين، مما يدعم فكرة أن الإدارة المدرسـية تُمارس بشـكل متوازن لجميع أفراد الهيئة التدريسـية بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية.

أما في الدراسـات التي وجدت فروقًا بين المعلمين بناءً على تخصـصـاتهم، مثل **دراسـة السـردية (2019)**، فقد أشـــارت إلى أن معلمي العلوم الطبيعيـة قـد يكونون أكثر تركيزًا على الموارد التكنولوجيـة والبنيـة التحتيـة داخـل المـدارس، بينمـا يكون معلمو العلوم الإنســـانيـة أكثر اهتمـامًـا بالجوانب التربوية والإشـــرافية، وهو ما لم تظهره نتائج هذه الدراســـة. ويعزى ذلك إلى أن مدارس النقب قد تعتمد على سياسات متساوية في توزيع الموارد والإشراف، مما يجعل تقييم المعلمين للبيئة التنظيمية متقاربًا بين مختلف التخصصات.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة بين المعلمين وفقًا للتخصـــص العلمي إلى أن بيئة العمل المدرسـية تتطلب تعاونًا بين جميع المعلمين بغض النظر عن تخصـصـاتهم، حيث يعمل جميعهم ضـــمن نفس الهيكل التنظيمي ويتلقون نفس الدعم الإداري والتوجيهي. كما أن طبيعة العمل في

المدارس الابتدائية تتطلب من المعلمين التركيز على استراتيجيات التدريس العامة وإدارة الصفوف بطريقة متكاملة، مما يقلل من تأثير التخصص الأكاديمي على إدراكهم للبيئة التنظيمية.

9.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

تشير نتائج اختبار الفرضية التاسعة إلى وجود علاقة ارتباط طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية ومستوى البيئة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون .(r = .728) وهذا يعني أن كلما زادت درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية، ارتفع مستوى البيئة التنظيمية داخل المدارس، مما يدل على أن المديرين الذين يتبعون هذا النمط القيادي يساهمون في خلق بيئة عمل أكثر استقرارًا وتنظيمًا وداعمة للمعلمين.

يتضح من تحليل تفاصيل العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية وأبعاد البيئة التنظيمية أن جميع العلاقات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($p < .01$) ، مما يؤكد أهمية القيادة التحويلية في تعزيز مختلف جوانب البيئة التنظيمية داخل المدارس. فقد كانت العلاقة الأقوى بين القيادة التحويلية ككل والبيئة التنظيمية ككل، مما يشير إلى أن القيادة التحويلية لا تؤثر فقط على جوانب محددة من البيئة التنظيمية، بل تمتد تأثيراتها إلى جميع مكوناتها. كذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن الاعتبارات الذاتية، التي تتعلق باهتمام المديرين بالمعلمين ودعمهم، كانت الأكثر ارتباطًا بتوفير الموارد، مما يعكس دور المدير في توفير بيئة غنية بالإمكانات التي تساهم في تسهيل العملية التعليمية.

أما الدافعية الإلهامية، التي تعبر عن قدرة المدير على تحفيز المعلمين وإلهامهم، فقد ارتبطت بشكل كبير بدعم المعلمين وتطويرهم، مما يعني أن المديرين الذين يشجعون المعلمين على النمو المهني والمشاركة في التطوير المستمر يسهمون بشكل أكبر في تحسين البيئة التنظيمية. وبالرغم

من أن جميع العلاقات كانت دالة إحصـائيًا، إلا أن العلاقة الأضـعف كانت بين الجاذبية (التأثير المثالي) والإشراف والتوجيه، مما يشير إلى أن التأثير المثالي للمدير قد لا يكون العامل الأساسي في تحسين الممارسات الإشرافية، بقدر ما يعتمد الأمر على استراتيجيات التوجيه والمتابعة.

عند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، نجد أنها تتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت على العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية داخل المؤسـسـات التعليمية. فقد أظهرت دراسة أبو سنينة (2020) أن ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس تعزز رضا المعلمين وتحفيزهم، وهو ما ينعكس على تحسين البيئة التنظيمية. كما أكدت دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021) أن الإدارة بالتحفيز، والتي تشكل عنصرًا جوهريًا في القيادة التحويلية، تؤدي إلى تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين وتحسين بيئة العمل المدرسية. وخلصت دراسة الغريب (2020) إلى أن المديرين الذين يعتمدون على القيادة التحويلية ينجحون في خلق بيئة تنظيمية داعمة تقلل من الشكاوى وتزيد من التعاون داخل المدرسة، بينما أوضحت دراسة أبو صعلوك (2023) أن تطبيق مبادئ القيادة التحويلية يسهم في تحسين الأداء المهني للمعلمين والروح المعنوية لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على البيئة التنظيمية.

وتعزو الباحثة هذه العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية والبيئة التنظيمية إلى عدة عوامل، من أبرزها قدرة المديرين التحويليين على تعزيز رؤية واضحة للمدرسة وأهدافها، مما يساعد في توجيه الجهود نحو تحقيق بيئة تعليمية منظمة ومسـتقرة. كما أن اهتمام المديرين بتوفير الموارد ودعم المعلمين يساهم في تحسين بيئة العمل، حيث يشعر المعلمون بالتقدير والتحفيز لمواصلة تطوير أدائهم. إضـافة إلى ذلك، فإن القيادة التحويلية توفر بيئة عمل تعاونية تقوم على الثقة والتواصـل الفعال، مما يعزز الشعور بالانتماء ويساعد في بناء ثقافة مدرسية إيجابية تدعم الأداء والإبداع.

بناءً على هذه النتائج، ترى الباحثة أن من الضروري تعزيز ممارسات القيادة التحويلية في المدارس الابتدائية في النقب من خلال برامج تدريبية تستهدف تطوير مهارات المديرين في مجالات التحفيز، ودعم المعلمين، وإدارة الموارد بشكل فعال. كما توصي بأهمية تعزيز استراتيجيات التواصل داخل المدرسة، مما يساهم في تحقيق بيئة تنظيمية أكثر دعمًا للمعلمين، وبالتالي تحسين جودة التعليم والتعلم داخل المدارس الابتدائية.

10.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة

تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي إلى وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) لأبعاد القيادة التحويلية في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغت نسبة التباين المفسر (53.1%). وهذا يعني أن ما يزيد عن نصف التغيرات في مستوى البيئة التنظيمية يمكن تفسيره من خلال ممارسة المديرين لأبعاد القيادة التحويلية، مما يؤكد التأثير الكبير لهذا النمط القيادي في تشكيل بيئة عمل إيجابية داخل المدارس الابتدائية في النقب.

تُظهر النتائج أن أبعاد القيادة التحويلية الأكثر تأثيرًا في البيئة التنظيمية هي الدافعية الإلهامية، والاعتبارات الذاتية، والاستثارة الفكرية، في حين لم يسهم بعد الجاذبية (التأثير المثالي) بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية. وهذا يدل على أن قدرة المديرين على إلهام المعلمين وتحفيزهم، وإبداء الاهتمام الشخصي بهم، وتشجيع التفكير الإبداعي تعد من العوامل الأساسية في تحسين بيئة العمل المدرسية، بينما لا يعد التأثير المثالي أو الكاريزما عاملاً حاسمًا في هذا السياق.

أظهرت النتائج أن الدافعية الإلهامية كانت البعد الأكثر تأثيرًا، حيث بلغ معامل الارتباط = β (.343)، مما يعني أن أي زيادة في ممارســـة المديرين لهذا البعد تؤدي إلى ارتفاع البيئة التنظيمية بشكل ملحوظ. ويُعزى ذلك إلى أن المديرين الذين يمتلكون رؤية واضـحة ويلهمون معلميهم لتحقيق أهداف مشتركة، يسهمون في خلق بيئة مدرسية أكثر استقرارًا وديناميكية. كما أن التحفيز الإلهامي يعزز روح الفريق والتعاون بين المعلمين، مما ينعكس إيجابًا على المناخ التنظيمي داخل المدرسة.

أما الاعتبارات الذاتية فقد جاءت في المرتبة الثانية من حيث التأثير، حيث بلغ معامل الارتباط (β = .227.)وهذا يشـــير إلى أن المديرين الذين يُظهرون اهتمامًا باحتياجات المعلمين الفردية، ويدعمون تطورهم المهني، ويساعدونهم في تحقيق التوازن بين متطلبات العمل وظروفهم الشخصية، يلعبون دورًا رئيسـيًا في تحسـين البيئة التنظيمية. ويعزى ذلك إلى أن التقدير والاهتمام الشـخصـي يعزز الشعور بالانتماء والرضا الوظيفي، مما يحفز المعلمين على الأداء بشكل أكثر كفاءة.

أما الاســتثارة الفكرية فقد أســهمت في التنبؤ بالبيئة التنظيمية بدرجة أقل نســبيًا، حيث بلغ معامل الارتباط .(β = .211) وهذا يشـــير إلى أن تشـــجيع المديرين للمعلمين على التفكير النقدي، والابتكار، والتعامل مع المشـكلات بطريقة جديدة يسـهم في تحسـين بيئة العمل، لكن بدرجة أقل مقارنة بالتحفيز الإلهامي والاهتمام الشخصـي. وقد يعود ذلك إلى أن بعض المعلمين قد لا يكونون مســـتعدين دائمًا لاعتماد أســـاليب تدريس مبتكرة، أو قد يكون هناك قيود تنظيمية تحد من تنفيذ الأفكار الجديدة في المدارس.

أما فيما يتعلق ببعد الجاذبية (التأثير المثالي)، فقد أظهرت النتائج أنه لا يسهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى البيئة التنظيمية، مما يعني أن امتلاك المديرين لشخصـية كاريزمية أو قوة تأثير رمزية لا يعد عاملاً حاســمًا في تحســين البيئة التنظيمية مقارنة بالعوامل الأخرى الأكثر عملية.

ويمكن تفسير ذلك بأن بيئة المدرسة تعتمد بشكل أكبر على الإجراءات التنظيمية الفعلية والدعم المباشر للمعلمين، وليس فقط على شخصية المدير أو سمعته القيادية.

تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات التي أكدت على أن ممارسات القيادة التحويلية تلعب دورًا محوريًا في تحسين البيئة التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية. فقد أشارت دراسة أبو سنينة (2020)إلى أن التحفيز الإلهامي والاهتمام الفردي كانا من أكثر أبعاد القيادة التحويلية تأثيرًا على بيئة العمل في المدارس. كما وجدت دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021) أن دعم المديرين للمعلمين وتوفير بيئة مشجعة للتطوير المهني يؤديان إلى تحسين بيئة العمل التنظيمية داخل المدارس.

وفي المقابل، تختلف هذه النتائج جزئيًا مع دراسة الغريب(2020) ، التي أشارت إلى أن الجاذبية (التأثير المثالي) كان له دور أكبر في تحسين البيئة التنظيمية، حيث رأت الدراسة أن المديرين الذين يتمتعون بشخصية مؤثرة يستطيعون تحفيز المعلمين بشكل أكبر. لكن يمكن تفسير هذا التباين بأن تأثير الجاذبية قد يكون مرتبطًا بسياقات ثقافية وتنظيمية مختلفة، حيث قد تلعب الكاريزما دورًا أكثر أهمية في بيئات تعليمية معينة مقارنة بأخرى.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن القيادة التحويلية ليست مجرد أسلوب إداري، بل هي نهج شامل يركز على إلهام المعلمين، ودعمهم، وتحفيزهم على التفكير الابتكاري .فالمديرون الذين يتبنون الدافعية الإلهامية يساعدون في بناء رؤية مدرسية مشتركة وتحفيز الموظفين لتحقيق أهداف المدرسة، مما يعزز مناخًا إيجابيًا داخل المؤسسة التعليمية. كما أن إظهار الاهتمام الشخصي بالمعلمين يعزز الرضا الوظيفي والانتماء، مما ينعكس إيجابيًا على البيئة التنظيمية.

أما ضـــعف تأثير الجاذبية (التأثير المثالي) فقد يكون بســـبب أن القيادة في المدارس تحتاج إلى مهارات إدارية وتنفيذية أكثر من مجرد الكاريزما الشـــخصـــية، حيث أن توفير بيئة تنظيمية ناجحة يعتمد على التواصـل الفعّال، وتوزيع الموارد بشـكل عادل، ودعم المعلمين، أكثر من الاعتماد على تأثير المدير كشخصية قوية فقط.

3.5 مناقشة أسئلة المقابلات

1.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المقابلة

تشـير نتائج المقابلات إلى أن الثقة بالنفس لدى المديرين تلعب دورًا حاسـمًا في قدرتهم على اتخاذ القرارات الصـعبة بثبات ووضـوح، حيث أكد (89%) من المشرفين التربويين أن هذه القدرة تستند بشـكل أسـاسـي إلى المعرفة والخبرة، اللتين تمكّنان المدير من تحليل الأوضـاع بدقة واتخاذ قرارات صـــائبة تســـتند إلى الحقائق والبيانات وليس إلى العواطف. وهذا يشـير إلى أن المدير الذي يتمتع بمعرفة واســـعة في الإدارة التربوية، ولديه خبرة عملية طويلة، يكون أكثر اســـتعدادًا للتعامل مع المواقف المعقدة واتخاذ قرارات صـــعبة دون تردد. كما أن المعرفة تتيح للمدير القدرة على تقييم الخيارات المختلفة بشكل موضوعي، مما يقلل من مستوى الشك أو القلق عند اتخاذ القرار.

أما (78%) من المشـرفين التربويين فقد أكدوا أن قدرة المدير على اتخاذ القرارات الصـعبة بثقة تعتمد على كونه قدوة حســـنة للمعلمين، وتحمله المســـؤولية في اتخاذ القرارات، وهو ما يعني أن المدير الملهم هو الذي يمتلك رؤية واضـــحة ويوجّه فريقه من خلال الأفعال وليس فقط من خلال الكلمات .فالمدير الذي يتحمل المسؤولية عن قراراته، ويواجه نتائجها سواء كانت إيجابية أو سلبية، يعزز ثقة فريقه به، مما يجعله قادرًا على اتخاذ قرارات صـــعبة دون مواجهة مقاومة من المعلمين.

وهذا يعكس مبدأ المسؤولية القيادية، حيث إن القائد الذي يتحمل تبعات قراراته يكون أكثر استعدادًا لاتخاذ قرارات صعبة دون تردد، لأنه يعلم أنه يمتلك الدعم والاحترام من قبل فريقه.

بينما يرى (67%) من المشـــرفين التربويين أن قدرة المدير على اتخاذ القرارات الصـــعبة ترتبط بشكل أساسي بـــ التواصل الفعّال مع المعلمين وإشراكهم في عملية صنع القرار، مما يدل على أن اتخاذ القرار في الســـياقات التربوية ليس مجرد عملية فردية، بل هو عملية تشـــاركية تعتمد على إشراك جميع الأطراف المعنية. المدير الذي يعتمد على التواصل المفتوح والشفاف مع معلميه يخلق بيئة من الثقة المتبادلة، مما يســـهل عملية اتخاذ القرار، حتى في الحالات التي تكون فيها القرارات صـعبة أو غير شـعبية. كما أن إشراك المعلمين في صـنع القرار يقلل من احتمالات مقاومته، حيث يشعر المعلمون بأنهم جزء من العملية الإدارية وليسوا مجرد منفذين للقرارات.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن الثقة بالنفس في اتخاذ القرار القيادي لا تأتي فقط من المعرفة والخبرة، بل تتعزز أيضًـا من خلال المسـؤولية والقدوة والتواصـل الفعّال .المدير الذي يمتلك معرفة واسـعة لكنه يفتقر إلى القدرة على تحمل المسـؤولية أو التواصـل بفعالية قد يجد صـعوبة في اتخاذ القرارات الصعبة، حيث سيواجه مقاومة أو شكوكًا من قبل فريقه. وعلى العكس، المدير الذي يعتمد على أسلوب القيادة التحفيزية والتشاركية يكون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات حاسمة دون تردد، لأنه يعلم أن لديه دعمًا قويًا من فريقه. كما أن نتائج المقابلات تؤكد على أن اتخاذ القرار بثقة ليس مجرد مسـألة سـمات شـخصـية، بل هو نتيجة نهج قيادي متكامل، يعتمد على تحليل المعلومات، والتواصـل الواضـح، وتحمل المسؤولية، والاسـتعداد للتكيف مع المتغيرات .فالمدير الذي يتبع نهجًا قائمًا على البيانات والتحليل العميق يكون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مدروســـة، مما يقلل من احتمالات الفشل أو التردد عند اتخاذ القرارات المهمة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو سنينة2020) ، التي أشارت إلى أن الثقة بالنفس لدى المديرين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بقدرتهم على التأثير في بيئة العمل المدرسية وتعزيز البيئة التنظيمية الداعمة . وفي نفس السياق، وجدت دراسة العنزي (2021) أن المديرين الذين يعتمدون على إشراك المعلمين في عملية صنع القرار يظهرون مستوى أعلى من الثقة في اتخاذ القرارات الصعبة، حيث أن التواصل والتفاعل المستمر مع الفريق يساعد في تقليل الضغوط النفسية عند اتخاذ قرارات مصيرية. كما أشارت دراسة السوالقة (2020) إلى أن توفر البيئة التنظيمية الداعمة يلعب دورًا مهمًا في تعزيز ثقة المدير في اتخاذ القرار، حيث إن وجود دعم إداري قوي، وموارد كافية، وثقافة تنظيمية تشجع على الحوار، يجعل المدير أكثر قدرة على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات الصعبة دون تردد.

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال مفهوم القيادة التحويلية، حيث إن المديرين الذين يظهرون ثقة عالية في اتخاذ القرارات هم غالبًا من يعتمدون على الرؤية الواضحة والتأثير الإيجابي، ويعملون على تحفيز المعلمين وإشراكهم في العمليات الإدارية .وهذا يتماشى مع نظرية Bass (1985) حول القيادة التحويلية، التي تشير إلى أن القادة الناجحين هم الذين يعتمدون على التحفيز الفكري، والاعتبار الشخصي، والتواصل الفعّال، والتأثير الإيجابي.

كما أن هذه النتائج تؤكد على أن الثقة بالنفس ليست مجرد مهارة فردية، بل هي نتاج بيئة عمل داعمة وثقافة تنظيمية تحفز على التعاون والمشاركة .فالمدير الذي يعمل في بيئة مدرسية تتسم بالتفاعل الإيجابي والدعم المتبادل يكون أكثر استعدادًا لاتخاذ قرارات صعبة، مقارنة بمدير يعمل في بيئة تتسم بالصراعات وعدم وضوح الأدوار.

2.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني في المقابلة

تشير نتائج المقابلات إلى أن امتلاك المدير لرؤية استراتيجية واضحة يسهم بشكل كبير في توجيه المدرسة نحو تحقيق الأهداف المستقبلية، حيث أكد (89%) من المشرفين التربويين أن المدير يحقق ذلك من خلال إشراك العاملين في صياغة الأهداف، وضمان قابليتها للقياس، بالإضافة إلى متابعة تنفيذ الخطة وتقييمها باستمرار .وهذا يشير إلى أن القيادة الاستراتيجية الفعالة لا تقتصر على وضع رؤية مجردة، بل تتطلب ترجمتها إلى أهداف قابلة للتطبيق والتقييم، مع التأكيد على أهمية المشاركة الجماعية في صياغة هذه الأهداف لضمان التزام الفريق المدرسي بتحقيقها.

كما أوضح (78%) من المشرفين التربويين أن التواصل الفعّال، وتوفير الدعم، وتحفيز العاملين يعد من العوامل الأساسية التي تعزز قدرة المدير على توجيه المدرسة نحو تحقيق الأهداف المستقبلية. فالتواصل الفعّال يساعد في توضيح الرؤية الاستراتيجية وجعلها أكثر وضوحًا وقبولًا بين أعضاء الفريق، بينما يعمل التحفيز والدعم على بناء ثقافة إيجابية تعزز التعاون والتحسين المستمر داخل بيئة العمل المدرسية. هذا يتفق مع مبادئ القيادة التشاركية التي تؤكد أن إشراك العاملين في الرؤية المؤسسية يعزز من انتمائهم واندماجهم في تنفيذها، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أكثر كفاءة واستدامة.

تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات التي تناولت دور الرؤية الاستراتيجية في القيادة المدرسية، حيث أشارت دراسة الغريب (2020) إلى أن وجود رؤية واضحة لدى المدير يسهم في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز العمل الجماعي داخل المدرسة. كما أكدت دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021) أن المديرين الذين يتبنون نهجًا استراتيجيًا في إدارة المدارس يحققون مستويات

أعلى من الرضـــا الوظيفي والاندماج المهني لدى المعلمين، وهو ما يتوافق مع النتائج التي أكدت على أهمية التواصل الفعّال والتحفيز المستمر كأدوات رئيسية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

كما وجدت دراســة أبو صــعلوك (2023) أن التخطيط الاســتراتيجي التربوي القائم على إشــراك المعلمين في عملية صنع القرار يؤدي إلى تحقيق مستويات أعلى من الالتزام والانتماء المؤسسي، وهو ما يتوافق مع النتائج الحالية التي أكدت أن إشـــراك العاملين في صـــياغة الأهداف يزيد من فعالية تحقيقها.

من ناحية أخرى، أشـــارت دراســـة توري (Torres, 2022) إلى أن المديرين الناجحين في تنفيذ اسـتراتيجياتهم المسـتقبلية يعتمدون على اتخاذ قرارات مبنية على بيانات وتحليل عميق للمعلومات، وهو ما ظهر بوضـوح في اقتباسـات المشـرفين التي أكدت أن المدير يجب أن يعتمد على التحليل العميق للبيانات عند اتخاذ القرارات لضمان نجاح استراتيجيته.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن امتلاك المدير لرؤية اســـتراتيجية واضـــحة يمكنه من تحويل الأهداف النظرية إلى خطط عملية ملموسة، وهو ما يعزز من قدرة المؤسسة على تحقيق تقدم فعلي نحو المســتقبل. كما أن إشــراك العاملين في صــياغة الأهداف يعزز من روح الفريق والمســؤولية المشتركة، مما يؤدي إلى رفع كفاءة الأداء وتحقيق مستويات أعلى من الرضا الوظيفي.

بالإضــافة إلى ذلك، فإن المرونة في التعامل مع المتغيرات تعد عنصــرًا أســاســيًا في نجاح الخطط الاسـتراتيجية، حيث إن المدير القادر على التكيف مع المسـتجدات واتخاذ قرارات مبنية على تحليل دقيق للبيانات يكون أكثر قدرة على تحقيق أهداف مدرســـته بكفاءة. كما أن التحفيز وبناء بيئة إيجابية يســـهمان في تعزيز الإبداع والابتكار داخل البيئة المدرســـية، مما يدعم التوجه نحو تحقيق الأهداف المسـتقبلية بفاعلية. بناءً على ذلك، تؤكد النتائج على أن المدير الناجح في قيادة مدرسـته

نحو المستقبل هو الذي يمتلك رؤية واضحة، ويشرك فريقه في تحقيقها، ويتواصل بفعالية، ويوفر الدعم والتحفيز، ويعتمد على التحليل العميق للبيانات، ويتسم بالمرونة في التعامل مع التغيرات.

3.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث في المقابلة

تشير نتائج المقابلات إلى أن إدارة التغيير تعد من المهارات القيادية الأساسية التي يحتاجها المدير الناجح، حيث أجمعت (100%) من آراء المشرفين التربويين على أن المدير يستطيع تحفيز التفاعل الإيجابي مع التغيير من خلال إشراك العاملين فيه وتعزيز التواصل الفعّال، مما يعكس أهمية التفاعل الجماعي في تسهيل عملية التغيير وتحقيق القبول له داخل المؤسسة التعليمية. وتُبرز هذه النتيجة أن التغيير لا يمكن فرضه بشكل مباشر، بل يجب أن يكون عملية تشاركية يتم فيها إشراك جميع الأطراف المعنية لضمان نجاحه.

كما أكد (89%) من المشرفين التربويين أن توضيح فوائد التغيير وربطها بتطوير الأداء المدرسي وتوفير الدعم اللازم يعدان من أهم مبررات التغيير، مما يشير إلى أن قبول التغيير يعتمد على مدى قدرة المدير على إبراز المنافع المترتبة عليه وإقناع الفريق بأن هذا التغيير سيسهم في تحسين بيئة العمل وتعزيز جودة التعليم .أما (67%) من المشرفين التربويين فقد أشاروا إلى أن إظهار المدير للثقة بفريقه وقدرتهم على التكيف مع التغيير، والاحتفال بالإنجازات المحققة مهما كان حجمها، يساهم في تحفيز المعلمين وزيادة استعدادهم لقبول التغيير.

تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات حول أهمية التواصل، المشاركة، والتحفيز في إنجاح عمليات التغيير المؤسسي .فقد أكدت دراسة العنزي (2021) أن القيادة الفعّالة للتغيير في المؤسسات التعليمية تعتمد على قدرة المدير على التواصل بوضوح، وإشراك الموظفين في صنع القرار، وتحفيزهم على التكيف مع التغيير .كما وجدت دراسة أبو أسعد (2024) أن

توفير الموارد والتدريب المستمر يعد من العوامل الرئيسية التي تساهم في إنجاح التغيير المؤسسي، مما يتفق مع النتائج التي أكدت أن الدعم المستمر يجعل التغيير أكثر قبولًا ويساعد على التغلب على المقاومة الداخلية.

كما أشارت دراسة الحياصات (2023) إلى أن الاحتفاء بالنجاحات الصغيرة خلال تنفيذ التغيير يساعد في بناء ثقافة إيجابية تدعم الابتكار وتقلل من مقاومة الموظفين، وهو ما يتماشى مع النتيجة التي أكدت أن تشجيع الإنجازات مهما كانت صغيرة يزيد من تقبل الفريق للتغيير.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التغيير في المؤسسات التعليمية يتطلب قيادة ملهمة قادرة على كسر الجمود وتحفيز الفريق على التكيف مع المستجدات .فالمدير الناجح هو الذي لا يفرض التغيير بطريقة فوقية، بل يجعل العاملين جزءًا من العملية من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى تقليل مقاومة التغيير وتعزيز الالتزام به. كما أن شرح فوائد التغيير وربطه بالتحسينات التي ستطرأ على الأداء المدرسي يساعد في خلق بيئة عمل متقبلة للتغيير، حيث يكون الأفراد أكثر استعدادًا للمخاطرة والتجربة عندما يدركون الفوائد المتوقعة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الثقة في الفريق ودعمهم بالموارد والتدريب اللازمين يمنحهم الشعور بأنهم قادرون على مواجهة التحديات المصاحبة للتغيير، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لتجربة أساليب جديدة وممارسات أكثر فاعلية. كما أن الاحتفال بالنجاحات الصغيرة يساعد في تعزيز الحافز الداخلي لدى المعلمين، حيث يشعرون أن جهودهم تُقدَّر، مما يعزز من ثقافة التحسين المستمر والتعلم المؤسسي.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن المدير الذي يستطيع توضيح مبررات التغيير بوضوح، وإشراك فريقه في صياغة وتنفيذ التغيير، وتوفير الدعم اللازم، والاحتفاء بالنجاحات المحققة هو الأكثر قدرة على إدارة التغيير بفعالية وتحقيق أهداف مؤسسته بنجاح.

4.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع في المقابلة

تشير نتائج المقابلة إلى أن تعزيز وتمكين المعلمين يعد من العوامل الأساسية التي تساهم في تطوير الأداء الوظيفي في المدارس، حيث أجمعت آراء (89%) من المشرفين التربويين على أن المدير يسهم في تعزيز الإبداع وتطوير الأداء الوظيفي من خلال خلق بيئة مدرسية مشجعة على الابتكار والتجريب، وذلك عبر توفير الدعم والموارد اللازمة للمعلمين لتطوير أساليب التدريس، مما يعكس أهمية التحفيز المادي والمعنوي في زيادة مستوى الأداء الوظيفي .كما أكدت النتائج أن تبني ثقافة التقدير والاحتفاء بالمبادرات الإبداعية يساعد على رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة إنتاجيتهم، مما يعزز الالتزام الوظيفي لديهم.

وأجمع (78%)من المشرفين التربويين على أن تبادل الخبرات بين المعلمين، وتنظيم برامج تدريبية وورش عمل، وتكوين فرق عمل متعاونة يساهم بشكل مباشر في تطوير الأداء الوظيفي، مما يدل على أن التعلم التعاوني والمهني المستمر يعدان من الأساليب المهمة في تحسين ممارسات التدريس. في حين أن (56%)من المشرفين التربويين أشاروا إلى أن تبني المدير لأسلوب القيادة التحويلية، وإعطاء المعلمين فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات، وتكريم جهودهم وإنجازاتهم يساعد في تعزيز الشعور بالمسؤولية، مما ينعكس إيجابيًا على تنفيذهم لأفكار إبداعية تدعم العملية التعليمية.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة تكروري وعاشور (2023) التي أكدت أن توفر بيئة مدرسية داعمة ومحفزة يساهم بشكل مباشر في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين .كما أشارت دراسة أبو أسعد (2024) إلى أن التحفيز الإيجابي والتقدير المستمر يلعبان دورًا مهمًا في تعزيز الرضا الوظيفي للمعلمين، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم المهني.

من جانب آخر، تتماشى هذه النتائج مع دراسة حلالشة والدراوشة (2023) التي أشارت إلى أن ممارسة المديرين للقيادة الروحية وتحفيزهم للمعلمين من خلال خلق بيئة عمل إيجابية يعزز الأداء الوظيفي .كما أظهرت دراسة حماتي (2024) أن المناخ التنظيمي للمدرسة يؤثر بشكل كبير على دافعية المعلمين وإنتاجيتهم، مما يتفق مع نتائج هذه الدراسة التي أكدت أن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وخلق بيئة مدرسية داعمة يزيد من التزامهم بالعمل وتحفيزهم على تقديم أفكار جديدة. تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن المدير الفعّال هو الذي يتبنى نهجًا تشاركيًا في الإدارة، حيث يشجع على العمل الجماعي، ويوفر الدعم اللازم للمعلمين، ويحفزهم على التطور المهني .فالمدير الذي يركز على توفير بيئة مدرسية مشجعة على الإبداع يعزز من شعور المعلمين بالمسؤولية، مما يدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم في العمل. كما أن منح المعلمين حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية يمنحهم الإحساس بالملكية والانتماء للمؤسسة، مما يسهم في تحسين أدائهم وزيادة دافعيتهم نحو التطوير.

علاوة على ذلك، فإن التحفيز والتقدير المستمر يعزز المعنويات ويرفع من مستوى الرضا الوظيفي، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم .كما أن الاستثمار في التدريب المهني والتطوير المستمر يساعد المعلمين على مواكبة التغيرات في المناهج والأساليب التدريسية الحديثة، مما يساهم في رفع مستوى التعليم في المدرسة ككل.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن دور المدير في تعزيز الأداء الوظيفي لا يقتصـــر فقط على الإدارة التقليدية، بل يشـمل تبني أسـاليب تحفيزية وإبداعية تشـجع على التمكين والابتكار .فالمدير الذي يستطيع خلق بيئة داعمة.

5.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس في المقابلة

تشـير نتائج المقابلة إلى أن مدير المدرسـة الناجح يعتمد على اسـتراتيجيات متعددة لتوفير برامج تدريبية تعزز من القدرات المهنية والمعرفية للمعلمين، حيث أجمع (100%) من المشـــرفين التربويين على أن تحليل الاحتياجات التدريبية وإجراء تقييم مســـتمر لأداء المعلمين يمثلان نقطة البداية في تصـــميم برامج تدريبية فعالة .كما أن تنويع أســـاليب التدريب وتعزيز التعاون مع المؤسـسـات الشـريكة يسـاهمان في تحقيق مخرجات تعليمية أفضـل، مما يعكس أهمية التدريب المستمر في تحسين جودة الأداء التعليمي.

وأكّد 89%من المشـــرفين التربويين أن تطوير مهارات اســـتخدام التكنولوجيا في التعليم يعد أحد الاسـتراتيجيات الأسـاسـية التي يعتمد عليها المدير لتوفير تدريب فعال، حيث أن إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية يعزز من قدرة المعلمين على مواكبة التطورات الحديثة .كما أشـار 67%من المشـرفين التربويين إلى أهمية الاسـتفادة من خبرات المعلمين المتميزين ومتابعة أثر التدريب على الأداء المهني، مما يعكس الحاجة إلى التقييم المســـتمر لمدى فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق الأهداف المرجوة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة نجم (2021) التي أكدت أن تطوير الأداء المهني للمعلمين يعتمد على توفير برامج تدريبية شـــاملة تســـتند إلى تحليل دقيق لاحتياجاتهم .كما أشـــارت دراســـة حماتي

(2024)إلى أن المناخ التنظيمي للمدرسة يؤثر بشكل مباشر على فعالية التدريب المهني، حيث إن توفير بيئة داعمة يعزز من قدرة المعلمين على الاستفادة من التدريب.

كما تتماشى هذه النتائج مع دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023) التي أظهرت أن إدارة الصراع بفاعلية داخل المؤسسات التعليمية تؤدي إلى تحسين عملية التدريب والتطوير المهني، حيث يساعد التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمديرين على نقل المعرفة والاستفادة من التجارب السابقة .من جانب آخر، أوضحت دراسة القيسي (2021) أن الريادة الاستراتيجية في إدارة المدارس تساهم في تعزيز بيئة التعلم المهني المستمر، مما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة التي أكدت أن التدريب المهني يجب أن يكون جزءًا من رؤية المدرسة الاستراتيجية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التدريب المستمر يعد عنصرًا جوهريًا في تحسين الأداء المهني للمعلمين، حيث يساعدهم على اكتساب مهارات جديدة، ومواكبة التطورات في المناهج وطرق التدريس، وتعزيز قدراتهم في دمج التكنولوجيا في التعليم .كما أن تقييم الاحتياجات التدريبية بشكل دوري يمكن المدير من تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير، مما يجعل برامج التدريب أكثر كفاءة وفاعلية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن تعزيز روح العمل التعاوني بين المعلمين يلعب دورًا مهمًا في نقل المعرفة وتبادل الخبرات، مما يعزز بيئة التطوير المهني داخل المدرسة .كما أن التعاون مع المؤسسات التعليمية والتربوية الأخرى يساهم في تقديم برامج تدريبية متخصصة تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين .وأخيرًا، فإن متابعة أثر التدريب وتقييم نتائجه يساعد على تحسين جودة البرامج التدريبية وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين مستمر.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن توفير برامج تدريبية فعالة يعزز من قدرات المعلمين، ويحسن من جودة التعليم، ويزيد من فعالية المدرســـة في تحقيق أهدافها التربوية .فالمدير الذي يســـتطيع تحليل احتياجات المعلمين، وتوفير التدريب المستمر، ومتابعة أثره على الأداء، يساهم بشكل مباشر في تحسين جودة التدريس ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.

6.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس في المقابلة

تشير نتائج المقابلة إلى أن الإجراءات التي يتخذها المدير كقائد تربوي لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تســـهم في تعزيز الأداء التعليمي والإداري تشـــمل التخطيط الاســـتراتيجي، توفير الموارد التكنولوجية، تأمين بيئة آمنة، تقديم الدعم الفني، والتدريب المستمر للمعلمين والموظفين .حيث أكد 89%من المشرفين التربويين أن المدير يضع خطة استراتيجية لتطوير البنية التحتية التكنولوجية، تحدد الاحتياجات، الأهداف، والموارد المطلوبة. كما أن توفير أجهزة حديثة مثل الحواســـيب، اللوحات الذكية، وشـــبكة إنترنت ســـريعة يُعد أحد العوامل الأســـاســـية في تطوير البيئة التعليمية والإدارية.

في حين أشار (78%) من المشرفين التربويين إلى أهمية توفير بيئة آمنة لاستخدام التكنولوجيا، من خلال تطبيق سياسات الأمن السيبراني، وتأمين البيانات، وضمان الحماية الإلكترونية للأنظمة المعلوماتية .كما أن توفير الدعم الفني والصـــيانة الدورية للأجهزة التكنولوجية يعزز اســـتمرارية الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا.

من جهة أخرى، أكد (67%) من المشـــرفين التربويين على أهمية إجراء ورش عمل تدريبية للمعلمين والموظفين على كيفية استخدام الأجهزة الحديثة، بالتعاون مع المؤسسات الشريكة وقسم

التقنيات في مديرية التربية والتعليم، إلى جانب التقييم المستمر لمدى فاعلية البنية التحتية التكنولوجية في دعم العملية التعليمية والإدارية.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة نجم (2021) التي أكدت أن توظيف التكنولوجيا في البيئة التعليمية يساهم في تحسين جودة التعليم، ويزيد من تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي .كما تتماشى مع دراسة حماتي (2024) التي أظهرت أن توفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة في المدارس الابتدائية يسهم في تحسين الأداء الإداري من خلال تسهيل عمليات الاتصال، توثيق البيانات، واتخاذ القرارات بناءً على بيانات دقيقة.

كما تدعم هذه النتائج ما ورد في دراسة الغريب (2020) التي أكدت أن استخدام التكنولوجيا بفاعلية في المدارس يعتمد على مدى قدرة المدير على توفير بيئة آمنة، وتأمين الحماية السيبرانية، والتأكد من جاهزية المعلمين لاستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة .ومن جهة أخرى، تتفق هذه النتائج مع دراسة القيسي (2021) التي أشارت إلى أن تحسين البنية التحتية التكنولوجية يساعد في بناء ثقافة الابتكار داخل المدارس، مما يؤدي إلى تحسين أساليب التدريس وزيادة كفاءة المعلمين.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التحول الرقمي في المدارس أصبح ضرورة ملحّة لتحسين كفاءة العمل الإداري والتعليمي .فوجود أنظمة معلوماتية متطورة، وشبكة إنترنت قوية، وأجهزة حديثة يسهم في تحسين الاتصال بين المعلمين والإدارة وأولياء الأمور، وتمكين اتخاذ قرارات مستندة إلى بيانات دقيقة .كما أن توفير بيئة آمنة لحماية المعلومات المدرسية، وضمان استمرارية الخدمات التكنولوجية من خلال الصيانة الدورية والدعم الفني يعزز من استقرار العملية التعليمية والإدارية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن التدريب المستمر للمعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة يتيح لهم تحسين أساليب التدريس، وإشراك الطلاب في عملية التعلم باستخدام وسائل تفاعلية مثل العروض التقديمية الرقمية، والاختبارات الإلكترونية، ومنصات التعلم الإلكتروني .كما أن تحفيز الابتكار التكنولوجي داخل المدرسة من خلال تشجيع المشاريع التكنولوجية، وإقامة ورش عمل للتطوير المهني، يعزز من استخدام التكنولوجيا بشكل إبداعي في العملية التعليمية.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن توفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة يعد عاملاً حاسماً في تحسين الأداء الإداري والتعليمي داخل المدارس .فالمدير الذي يحرص على وضع خطة استراتيجية لتطوير التكنولوجيا، وتأمين البيئة الرقمية، وتوفير التدريب المستمر، وتقييم أثر استخدام التكنولوجيا، يساهم في رفع مستوى جودة التعليم، وتحقيق بيئة تعليمية أكثر تطورًا وفاعلية.

7.3.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع في المقابلة

تشير نتائج المقابلة إلى أن المدير يلعب دورًا حيويًا في تعزيز وتحفيز الابتكار في البحث والتطوير بين المعلمين، حيث يعمل على خلق بيئة داعمة للإبداع، وتوفير فرص التطوير المهني، وتشجيع البحث العلمي، ودعم نشر الأبحاث والدراسات العلمية .أكد 89%من المشرفين التربويين أن المدير يعزز ثقافة الابتكار من خلال تقدير المبادرات الإبداعية، وإتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في الأبحاث، وتشجيعهم على تجربة أساليب تدريس جديدة.

كما أشار (78%)من المشرفين التربويين إلى أن تهيئة بيئة مدرسية داعمة ومحفزة تعد من أهم استراتيجيات المدير لتعزيز الابتكار، حيث يعمل على تشجيع المعلمين على حضور ورش العمل والمؤتمرات العلمية المتخصصة، مما يسهم في توسيع معارفهم وإثراء تجربتهم المهنية .في حين أكد (67%) من المشرفين التربويين أن تشكيل فرق بحثية متخصصة داخل المدرسة، وتقديم

الدعم للمعلمين لإجراء دراســات علمية ونشــر أبحاثهم في المجلات المحكمة، يعد من أهم أدوات المدير في تحفيز البحث والتطوير.

تتوافق هذه النتائج مع دراسـة الكوري وسـلامة (2023) التي أكدت أن تهيئة بيئة مدرسـية داعمة للإبداع والبحث العلمي تؤدي إلى تحسـين الأداء التعليمي والإداري .كما تدعم دراسـة أبو صـالح وعاشور والطوالبة (2023) التي وجدت أن تشجيع البحث العلمي داخل المؤسسات التعليمية يعزز من جودة التدريس، ويرفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

من جهة أخرى، تتماشـى هذه النتائج مع دراسـة القيسـي (2021) التي أوضـحت أن المدير الذي يتبنى اسـتراتيجيات تعزيز الابتكار والتطوير في المدارس يحقق نتائج إيجابية على مسـتوى الأداء الأكاديمي والإداري .كما تدعم دراســة الغريب (2020) التي أشــارت إلى أن حضــور المعلمين للمؤتمرات العلمية والتدريب المسـتمر يسـهم في تطوير مهاراتهم، ويعزز من ثقافة التعلم المسـتدام داخل المؤسسة التعليمية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التحفيز على البحث والتطوير يعد عنصرًا أساسيًا في بناء مدارس متميزة قائمة على أســس الابتكار والتجديد .فالمدير الذي يشــجع المعلمين على البحث العلمي، ويوفر بيئة عمل تحفزهم على تبني أساليب تدريس حديثة، يخلق ثقافة مدرسية قائمة على التطوير المسـتمر .كما أن الانخراط في الأنشـطة البحثية والمشـاركة في المؤتمرات العلمية يمنح المعلمين الفرصــة لتبادل الأفكار والاطلاع على أحدث التطورات في مجال التعليم، مما ينعكس إيجابًا على مستوى جودة التدريس.

إضـافة إلى ذلك، فإن تقديم حوافز للمعلمين الذين يشـاركون في أنشـطة بحثية، وتخصـيص وقت داخل الجدول المدرســي لممارســة البحث والتطوير، يدفعهم إلى الإبداع والتفكير النقدي .كما أن

تشكيل فرق بحثية داخل المدرسة يساعد على تعزيز التعاون بين المعلمين، ويشجعهم على العمل المشترك لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم في التعليم والإدارة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن المدير الذي يسهم في تعزيز الابتكار والبحث والتطوير داخل مدرسته يساعد على خلق بيئة تعليمية ديناميكية تعتمد على التجديد المستمر في الأساليب التعليمية .فالتحفيز على الابتكار والتطوير ليس مجرد أداة لتحسين الأداء التعليمي، بل هو استراتيجية أساسية لرفع مستوى التعليم وجعله أكثر استجابة لاحتياجات المستقبل.

4.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج المستخلصة من تحليل الأسئلة والفرضيات والمقابلات، توصي الدراسة بما يلي:

- تنظيم دورات تدريبية متخصصة لمديري المدارس حول تطبيق أساليب القيادة التحويلية، بما يشمل الجاذبية (التأثير المثالي)، الدافعية الإلهامية، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الذاتية.
- تعزيز قدرة المديرين على اتخاذ القرارات الصعبة بثقة من خلال تطوير مهارات التحليل واتخاذ القرار المبني على البيانات، وإشراك المعلمين في عمليات صنع القرار.
- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث والدراسات التربوية ونشرها في المجلات المحكمة، وتوفير دعم إداري ومالي لهذه الأنشطة.
- تحفيز الابتكار في الممارسات التعليمية من خلال توفير ورش عمل، ودورات تدريبية، وبيئة مدرسية داعمة للبحث العلمي.
- توفير برامج تدريبية مستمرة تعكس احتياجات المعلمين، مع التركيز على التطوير المهني، وتبني استراتيجيات التدريس الحديثة، واستخدام التكنولوجيا في التعليم.
- إجراء دراسات متابعة لقياس أثر القيادة التحويلية وتحليل العوامل المؤثرة في فاعليته

المراجع

ال قماش،ع. (2020). "نظريات القيادة واتخاذ القرارات". مجلة كلية التربية، 36(12): 394-429.

أبو زيد، م. (2019). مفاهيم في علم القيادة والتحول المؤسسي. القاهرة: دار الفكر الحديث.

أبو سعد، إ. (2021). "جهاز التّعليم العربي البدوي في النّقب – واقع واحتياجات." متاح عبر : https://faraamaai.org/article/285/.

أبو غالي، س. (2019). "القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو غيث، أ. (2022). "القيادة التحويلية وعلاقتها بالريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين".(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أقطي، جوهرة. (2018). "القيادة الاستراتيجية للمعرفة". عمان: دار أسامة للنشر.

آل ناجي، م. (2013). "الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية". الرياض: مطابع الحميضي.

الباسل، ن. (2015). "متطلبات استخدام مدخل القيادة التحويلية كمدخل لإدارة أزمات التعليم قبل الجامعي بمصر". مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،5(6): 12-45

باشا، ف. (2017). "اتجاه القادة الإداريين نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات: دراسة حالة مجمع سوئلفار– بسكرة". (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بن خيضر، بسكرة، الجزائر.

بولدياب، أ. (2018). "أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية بمتوسطة زيدان صالح وبوحلاس مسعود ناسوست – جيجل". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل، جيجل، الجزائر.

جاد الرب، س. (2012). "القيادة الاستراتيجية." مصر، القاهرة: مطابع الدار

الجهني، أ. (2013). "القيادة والإدارة المدرسية – منهج متكامل من النظريات والمناهج العلمية لقيادة مدرسية عصرية ومتكاملة في القرن 21". الرياض: الرطبة للنشر والتوزيع،

الجهني، أ. (2013). "آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشـاملة وتصـور مقترح لبنائها في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السـعودية".(رسـالة دكتوراه غير منشـورة)، قسـم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الجهني، ن. (2018). "نماذج معاصـرة في القيادة". الرياض: مكتبة القانون والاقتصـاد، المملكة العربية السعودية.

الحربي، هـ. (2022). البيئة التنظيمية وعلاقتها بالتحول المؤسـسـي في المدارس .مجلة القيادة التربوية الحديثة، 3(1): 129-112

حريم، ح. (2016). "مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات العمليات الإدارية وظائف المنظمة". عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

حسن، م. (2017). "القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم"، الطبعة الثانية، عمان: دار الكندي.

الخليفي، ن. (2021). أثر التمويل على جودة الخدمات التعليمية في المدارس الحكومية .مجلة الإدارة التربوية الخليجية، 4(2): 55–73

الراشـدي، م. (2021). تفاعل المدرسـة مع البيئة الخارجية: نحو نموذج شـراكة مجتمعية فاعلة . المجلة العربية لبحوث التعليم، 7(2): 88–104

الروسـان، إ. (2015). "الأثر الاسـتراتيجي للقيادة التحويلية على الإبداع الإداري والرضـا الوظيفي بـالتطبيق على قـائـدات التربيـة والتعليم في محـافظـة إربـد". (أطروحـة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

الزعبي، أ. (2021). تحليل أثر المتغيرات السـكانية في تخطيط الخدمات التعليمية .المجلة العربية للتخطيط التربوي، 6(1): 55–74

الزهراني، ف. (2020). أثر البيئة التنظيمية في تحسـين جودة الأداء الوظيفي للمعلمين .مجلة العلوم التربوية، 5(2): 65–82

الزهراني، ف. (2020). "استشراف المشكلات التنظيمية المستقبلية للإدارات العامة للتربية والتعليم في المملكة العربية السـعودية وسـبل علاجها في ضـوء نظرية تريز تصـور مقترح". (أطروحة دكتوراه غير منشـورة)، جامعة الملك سـعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، مشـعل. (2021). التحديات البيئية الخارجية وأثرها في تطوير أداء المدارس الحكومية . مجلة التربية المعاصرة، 9(3)، 129.112–

الزهور، ر.(2021). "القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وعلاقتها بالصلابة النفسية للمعلمين من وجهة نظرهم". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

السويدان، ط، ومحمد، أ. (2013). "القيادة في القرن الحادي والعشرين- سلوكيات فعالة- قوانين جديدة- ومواقف مؤثرة." قرطبة للنشر والتوزيع: الرياض.

السويلمي، ن. (2022). أنماط القيادة في الحركات الاجتماعية المعاصرة: دراسة تحليلية .مجلة دراسات القيادة العربية، 4(2)، 55-78

الشامسي، ع. (2021). العوامل المؤثرة في بيئة العمل المدرسية: دراسة ميدانية .مجلة العلوم التربوية الحديثة، 9(2): 103-120

الشريف، ر. (2020). انعكاسات التحولات الاقتصادية على أداء المؤسسات التعليمية .مجلة الاقتصاد والتعليم، 4(2): 99-110

شعبان، ه. (2021). "العالية مقرر التدريب على المهارات في تنمية القيادة لجماعات طلاب الخدمة الاجتماعية: دراسة تقويمية من منظور خدمة الجماعة". مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 53(3):510-580

شقواره، س. (2013). "دور القيادة التحويلية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجمعيات الخاصة في الأردن".(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

الشمري، ن. (2020). العوامل المؤثرة في البيئة التنظيمية بالمدارس الثانوية .مجلة الإدارة التربوية المعاصرة، 6(2):45-67

صديق، ج. (2015). "الالتزام التنظيمي للمعلمات في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،9(3): 102-135

الصيفي، و. (2016). "الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير التنظيمي: دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات في قطاع غزة".(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

طياره، ع. (2018). "الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عباس، ع. (2015). "تأثير أنماط القيادة الإدارية على عملية صنع قرارات التغيير". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 1(2): 20-28

عبد الحافظ، س. (2017). "أثر القيادة الملهمة على الانتماء التنظيمي: دراسة تطبيقية على مصلحة الرقابة الصناعية". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبد العال، ر. (2017). "المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس". مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عين شمس، 11(1): 78-96

عبد العال، و. (2019). "تصور مقترح لتنمية الالتزام التنظيمي لمعلمي التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة الفيوم على ضوء التمكين الإداري". (اطروحة ماجستير غير منشورة)، جامعة الفيوم، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم.

عبد الله، ح. (2021). تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية .المجلة العربية لجودة التعليم، 8(1):88-105

عبد الله، ح. (2021). تحليل البيئة السكانية ودورها في صياغة السياسات التربوية .مجلة السياسات التعليمية، 5(1)، 66-79

عبد الهادي، م. (2016) "فاعلية تقويض السلطة وتحمل المسؤولية في إنجاح القيادات الإدارية". إصدارات هيئة علماء السودان، سلسلة الدراسات الفكرية.

العبيد، أ. (2019). "درجة ممارسة القيادة الموقفية وعلاقتها بمستوى القدرة على حل المشكلات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين". (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

العبيدي، ك. (2023). تحولات القيادة الإدارية في البيئات المتغيرة: دراسة مقارنة .مجلة البحوث الإدارية، 11(4): 101-125

العزايزة، ش. (2020). "القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

العسكري، س. (2016). "ثقافة المدرسة." مجلة مستقلة تربوية، 2(8): 59-61.

العواودة، س. (2017). "القيادة التحويلية وأثرها على الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية في مديريات التربية والتعليم الأردنية في إقليم الوسط".(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت المفرق، الأردن.

عودة، أ. (2014). "القياس والتقويم في العملية التدريسية". إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

العوفي، أ، وبوجيل، س. (2019). "دور القيادة التحويلية في تفعيل المعرفة التنظيمية: تجربة دالك ويليش في حراك الكترك". مجلة أوراق اقتصادية، 1(3): 78-102

الغامدي، س. (2021). "استراتيجية القيادة التحويلية". جدة: دار كنور المعرفة للنشر
الغامدي، ع. (2020). أثر البيئة المحيطة في تشكيل السياسات المدرسية .المجلة السعودية للعلوم التربوية، 12(1): 73-56
القحطاني، س. (2021). البيئة التنظيمية ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي في المدارس الحكومية .المجلة السعودية للإدارة التربوية، 3(1): 33-54
القحطاني، ع. (2019). تأثير البيئة الخارجية في قرارات القيادة المدرسية .مجلة البحوث التربوية الخليجية، 5(1): 55-72
القراني، س. (2020). "القيادة الملهمة وعلاقتها بمستوى ضغوط العمل لدى العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة".(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى غزة، فلسطين.
قرني، ح. (2019). "علاقة البراعة التنظيمية بمدخل القيادة التحويلية في التعليم الثانوي العام بمصر". (رسالة ماجستير غير منشورة).، جامعة بني سويف، كلية التربية، قسم أصول التربية.
كنعان، ر. (2014). "درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.
لطفي، س. (2016). "تمكين معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمصر على ضوء القيادة التحويلية: تصور مستقبلي". (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، قسم أصول التربية.
المالكي، ن. (2020). البيئة التنظيمية في المؤسسات التعليمية وأثرها في كفاءة الأداء .المجلة العربية للتربية النوعية، 12(3) : 77-96
متولي، د، وصالح، أ. (2021). "الأنماط القيادية للمرأة وعلاقتها بإدارة الأزمات الحياتية كمدخل للتنمية المستدامة". مجلة البحوث في مجال التربية النوعية، 33(7): 78-102
محمد، ف. (2017). "دور النمط القيادي الديمقراطي في تماسك جماعة العمل الرسمية للعاملين بالمؤسسات الرياضية: دراسة ميدانية بمدينة الشباب والرياضة لولاية المسيلة".(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

محمد، و. (2017). "القيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى الإخصـــائي الرياضـــي بإدارات رعاية الشباب بجامعة القاهرة". (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية، قسم الإدارة الرياضية.

محمدي، ح. (2021). "القيادة التحويلية وأثرها على أداء القيادات والعاملين ونظم أداء العمل بوزارة الشباب والرياضة". مجلة تطبيقات علوم الرياضة جامعة الإسكندرية، 10(80): 78-90

المراياتي، ع. (2021). القيادة التربوية بين التحول والثورة: قراءة تحليلية .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3) : 66-88

مرتجى، ح. (2019). "أثر ممارســـة القيادة التحويلية على أداء العاملين في البنوك التجارية الأردنية". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

مصـــطفى، ش. (2018). "القيادة التحويلية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

المعايطة، ع. (2014). "دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشـــرفين التربويين والمعلمين في محافظتي عمان والزرقاء". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(2): 78-102

مقبل، ع. (2018). "سـمات القائد التربوي وكيفية اختياره." المجلة العربية للنشـر العلمي 1(1): 1-12

منصـور، س، ونجاح ،م. (2017). "واقع المناخ التنظيمي المدرسـي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأسـاسـي في ضـوء معايير المناخ التنظيمي المدرسـي الإيجابي الداعم لتربية المواطنة". مجلة جامعة البعث، سوريا 6(8):59-85

النجابي، أ. (2015). "مجالات المناخ التنظيمي في الجامعة وتأثيرها في المجتمع من وجهة نظر مدرسـي جامعة القادسـية". مجلة كلية التربية الأسـاسـية للعلوم التربوية والإنسـانية، جامعة بابل، العراق، 2(2): 47-85.

النهاري، ع. (2019). البيئة الخارجية وعلاقتها بفاعلية التخطيط التربوي في المدارس .مجلة القيادة والإدارة التربوية، 6(2): 74-91

النوح، ع. (2012). "الثقافة المدرسية السائدة للمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض". مجلة كلية التربية بالإسكندرية مصر، 22(1): 2-85

هاشم، آ. (2019). "نمط القيادة التنظيمية وعلاقته بثقافة الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية".(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنيا، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع.

الياسين، ط. (2020). الكاريزما والثورية: جدلية القيادة والتغيير الجذري .مجلة الفكر السياسي، 12(1):33−45

اليوسف، هـ. (2020). البيئة المدرسية والتفاعل المجتمعي: دراسة ميدانية .مجلة العلوم التربوية الحديثة، 1057-88:(1)

المراجع الاجنبية

Aldulaimi, S., & Almutairi, A. (2018). The role of technology in improving educational performance. Arab Journal of Educational Technology, 6(3): 145–161.

Alenezi, A., & Alhajri, M. (2021). Cultural variables affecting school–community relationships. Journal of Educational Development, 9(2): 78–94.

Alenezi, M., & Alqahtani, S. (2019). Environmental variables and their impact on school performance: A systematic review. Journal of Educational Administration and Policy Studies, 11(5): 98–112.

Alghamdi, A. H. (2020). Educational technology integration in school leadership: Influence on school environment. International Journal of Educational Management, 34(6): 1147–1163.

Alghamdi, R., & Alzahrani, T. (2019). Human resources as a driver of school effectiveness in Saudi Arabia. International Journal of Educational Research, 9(8): 122–133

Al-Harbi, S. (2018). Cultural dynamics and their role in shaping school leadership. Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 3(2): 45–60

Al-Khateeb, M. (2020). Policy and governance in educational institutions: Impacts on school autonomy. Educational Administration Quarterly, 56(4): 512–529.

Al-Mutairi, H. (2019). The macroeconomic context and its influence on public school management. Arab Journal of Educational Policy, 7(3): 88–102.

Al-Mutairi, H. (2021). The impact of internal organizational environment on the effectiveness of educational institutions. Journal of Modern Educational Studies, 4(3): 77–9

Alobaladan, Khulood Ahmed Amur, & Hashim, Noor Hayati. (2020). The Reality of the Application of Transformational Leadership among Educational Supervisors: Descriptive and Analytical Study. Journal of Educational and Psychological Sciences, 11(4): 67-80.

Alqahtani, F., & Alshammari, R. (2020). The role of internal resources in improving school performance: A strategic analysis approach. International Journal of Educational Research, 101(4): 223–239.

Al-Shammari, S. (2019). Organizational climate and its relationship to job performance in public schools. Journal of Educational Administration and Leadership, 7(2): 115–132.

Alshihabat, Khaled, & Atan, Tarik. (2020). The Mediating Effect of Organizational Citizenship Behavior in the Relationship between Transformational Leadership and Corporate Social Responsibility Practices: Middle Eastern Example/Jordan. Sustainability, Cyprus International University, 12(10):78-86

Avolio, B. J. (2015). Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.

Aydin, B., & Gumus, S. (2020). The role of organizational climate in school improvement: A case study from Turkey. International Journal of Leadership in Education, 23(1): 58–76.

Bass, B. M. (2015). Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. (Theory, Research, and Managerial Application). 3rd ed., New York: The Free Press.

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering Teachers' Team Learning: An Interplay between Transformational Leadership and Participative Decision-Making. Teaching and Teacher Education, 65(1):71-80.

Eduardo, M., & Lacap, J. (2018). The Role of Transformational Leadership on Employees' Intention to Quit. PREO Journal of Business and Management, 1(1): 39-53.

Garcia-Guiu, C., Moya, M., Molero, F., & Moriano, J. A. (2020). Transformational leadership and group potency in education: The mediating role of climate. Teaching and Teacher Education, 8(9): 89-102

Gichuhi, J., & Karuoya, L. (2017). Role of Strategic Leadership in Enhancing Ethical Practices: A Review of Literature. EPH International Journal of Business & Management Science, 39(7):101-123

Heenan, I. W., De Paor, D., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools. Societies, 13(6):133.

Hidayat, R., & Patras, Y. E. (2024). Teacher innovativeness: The effect of self-efficacy, transformational leadership, and school climate. Journal of Pedagogical Research, 8(1): 208–222.

Hughes, T., & Jones, S. (2020). A reflective study of educational leadership in the 21st century: An emphasis on transformational leadership. Research in Educational Administration & Leadership, 5(2): 384–417.

Kang, J-H. (2013). CEOs' Transformational Leadership and Managers' Innovative Behavior: The Investigation of Intervening Effects in Entrepreneurial Contexts. Master Dissertation of Business Administration, The Faculty of the School of Business of the George Washington University.

Krejsie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30(1): 607-610.

Momna Anwar, & Muhammad Anis-ul-Haque. (2014). Development of School Climate Scale (SCS): Measuring Primary School Teachers' Perceptions in Islamabad, Pakistan. FWU Journal of Social Sciences, 8(2):89-102

Poojomjit, W., Sutheejariyawat, P., & Chusom, P. (2018). Indicators of Inspirational Leadership for Primary School Principals: Developing and Testing the Structural Relationship Model.

Ravikumar, R., & Parks, R. (2020). Leadership and Working in Teams. Surgery (Oxford), 38(10): 664-669.

Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 11(6): 996-1000.

Sokol, A., Gozdek, A., Figurska, I., & Blaskova, M. (2015). Organizational climate of higher education institutions and its implications for the development of creativity. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 18(2):, 279-288.

Thika, T. F., Aslamiah, & Suhaimi. (2024). The influence of school principals' transformational leadership, organizational climate, and organizational commitment on the performance of public primary teachers. Esteem Journal of English Education, 7(2):418–436.

Wang, P., Deng, X., Li, X., Dong, Y., & Jiao, R. (2019). Latent classes of principals' transformational leadership and the organizational climate of kindergartens. Frontiers in Psychology, 10(5): 78-89

Yıldız, S. M., & Yıldırım, H. (2019). The effect of organizational climate on organizational commitment in educational institutions. Educational Administration: Theory and Practice, 25(3): 467–490.

Yousef, H., & Alghamdi, R. (2021). Political stability and educational policy effectiveness in the Gulf countries. International Review of Administrative Sciences, 87(4):784–799.

Yousef, H., & Al-Khalifa, A. (2019). Internal environment of educational institutions: A managerial perspective. Arab Journal of Educational Management, 7(1): 34–50.

الملحقات

ملحق (1) الاستبانة في صورتها الأولية

الدكتور الفاضل: ..... حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الموضوع: تحكيم استبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: **درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين- أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية.** لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير الاستبانة المرفقة المكونة من:

القسم الأول: ويشمل على المعلومات الديمغرافية المتعلقة بالمتغيرات عينة الدراسة وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة، التخصص العلمي).

القسم الثاني: ويشمل على فقرات للكشف عن ممارسة القيادية التحويلية.

القسم الثالث: ويشمل على فقرات للكشف عن البيئة التنظيمية.

علماً بأن الإجابة عن فقرات الاستبانة التي طورتها الباحثة من خلال الرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالموضوع، ستكون وفقاً ليكرت الخماسي.

و لما عُرف عنكم من غزارة العلم، والعمل على رفعته؛ لذلك تتقدم الباحثة إليكم باستبانة للاستفادة من خبراتكم في هذا المجال؛ بهدف تحكيمها، وإبداء ما ترونه من تعديل أو إضافات، سوف تسهم في تطوير هذه الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم ستكون ملاحظتكم محل اهتمام، وستؤخذ بعين الاعتبار جميع ما تقدمونه من ملاحظات، دمت ودام عطاؤكم

شاكراً لكم تعاونكم، وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة

جيهان علي أبو هدوبة

جوال/ 0508261494

بيانات المحكم:

الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ أقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

المسمى الوظيفي ☐ معلم ☐ مشرف تربوي

سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى أقل 15 سنة

☐ أكثر من 15 سنة

التخصص العلمي☐ علوم طبيعية ☐ علوم إنسانية

القسم الثاني: الفقرات المتعلقة بممارسة القيادية التحويلية

الرقم	الفقرة	الملاءمة		الوضوح	
		ملاءمة	غير ملاءمة	صحيحة	غير صحيحة
المجال الأول: الجاذبية (التأثير المثالي):					
1	يفرض مدير المدرسة احترامه على عناصر الموقف التعليمي.				
2	يقدم مدير المدرسة رؤية واضحة لمستقبل المدرسة.				
3	يدرك مدير المدرسة مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.				
4	يتمتع مدير المدرسة بمهارات قيادية تعزز الثقة به.				
5	يتخذ مدير المدرسة القرارات المهمة بنفسه وقت الأزمة.				
6	يلتزم مدير المدرسة بالقيم المثلى في سلوكه.				
7	يثمن مدير المدرسة جهود الآخرين ويعترف بها.				
8	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الابداع والابتكار.				
9	يُظهر مدير المدرسة الشعور بالقوة والثقة أمام المعلمين.				
10	يقدم المدير المدرسة المصلحة العامة على مصالحه الخاصة.				

11	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استدام استراتيجيات تدريس جديدة.				
12	يغرس مدير المدرسة القيم الأصيلة لدى المعلمين.				
13	يشارك المدير المدرسة المعلمين بتحمل المسؤولية.				
14	يتسم المدير المدرسة بالباقة المهنية وقوة الشخصية.				
المجال الثاني: الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي):					
15	يُقدم مدير المدرسة أمثلة لمساعدة المعلمين في القيام بأعمالهم.				
16	يُقدم مدير المدرسة أفكاراً لتشكيل رؤية مستقلة لتطوير العملية التعليمية.				
17	يُشارك مدير المدرسة المعلمين في وضع رؤية لمستقبل المدرسة.				
18	يمنح مدير المدرسة المعلمين الاستقلالية والحرية في أداء أعمالهم.				
19	يتابع مدير المدرسة المستجدات التربوية التي تحسن من أداء المعلمين.				
20	يحرص مدير المدرسة على اطلاع المعلمين على مستوى أداءهم ودرجة تقدمهم المهني.				
21	يشجع مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في المؤتمرات التربوية.				
22	يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين في الأنشطة المختلفة.				
23	يسعى مدير المدرسة إلى تعزيز روح الفريق الواحد.				
24	يثني مدير المدرسة على جهود المعلمين المجتهدين.				
25	يستخدم مدير المدرسة أساليب إدارية حديثة في التعامل مع الأزمات.				
26	يسهم مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين.				

المجال الثالث: الاستثارة الفكرية:					
27	يصـــغي مدير المدرســـة لوجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات.				
28	يوجه مدير المدرســـة المعلمين إلى النظر للمشكلات من زوايا متعددة.				
29	يُشــجع مدير المدرســة المعلمين على تناول قضايا مهمة ذات علاقة بالمقرر الدراسي.				
30	يفوض مدير المدرســة جزء من ســلطته لمن يراه كفؤ من المعلمين.				
31	يوضـح مدير المدرسـة الهداف المراد تحقيقها من المعلمين.				
32	يحفز مدير المدرسة المعلمين لممارسة أنماط القيادة.				
33	يُطلع مدير المدرســة المعلمين على إنجازات زملاءهم المدعين للاستفادة منها.				
34	يقترح مدير المدرســـة طرق جديدة للعمل تتناسب مع المتغيرات العصرية.				
35	يقترح مدير المدرســة طرقاً جديدة للنظر في كيفية تحقيق مهام العمل.				
36	يحرص مدير المدرســـة على بناء الثقة مع المعلمين.				
37	يتجنب مدير المدرســة اســتخدام الســلطة الرسمية ولا يستخدمها إلا عند الضرورة.				
38	يثق مـدير المـدرســـة في قـدرات المعلمين بشكل كبير.				
39	يعزز مدير المدرســـة العمل التعاوني بين المعلمين.				
المجال الرابع: الاعتبارات الذاتية:					
40	يكن مـدير المـدرســـة الاحترام للمعلمين بصفاتهم الشخصية.				
41	يهتم مدير المدرســـة بحاجات ومشـــاعر المعلمين الشخصية.				

42	يراعي مدير المدرسة الفروق الفردية بين المعلمين.				
43	يشارك مدير المدرسة المعلمين في مناسباتهم الأسرية.				
44	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التطور الذاتي المستمر.				
45	يعتمد مدير المدرسة على الاتصال المفتوح والمباشر مع المعلمين.				
46	يتبنى مدير المدرسة استراتيجية التقدير والتعزيز الإيجابي.				
47	يصغي مدير المدرسة جيداً لمن يتحدث إليه.				
48	يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين.				
49	يوفر مدير المدرسة الموارد والمصادر الضرورية للمساعدة في التعليم.				
50	يوطأ مدير المدرسة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال الزيارات المتبادلة.				
القسم الثالث: الفقرات المتعلقة بالبيئة التنظيمية					
1	يضع مدير المدرسة جدول زمني لتنفيذ كافة الأنشطة المدرسية المطلوبة.				
2	يحرص مدير المدرسة على توفر الإضاءة والتهوية الجيدة في الصفوف الدراسية.				
3	يحث مدير المدرسة المعلمين على تفعّيل ملف الإنجاز كأداة للتقويم.				
4	يحرص مدير المدرسة على أن تكون الصفوف الدراسية مجهزة بالتقنيات التعلمية.				
5	يُشجعني مدير المدرسة المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة.				
6	يوظف مدير المدرسة أساليب متعددة للكشف عن حاجات الطلبة.				

7	يُســـخر مدير المدرســـة إمكاناته لإدامة علاقات جيدة بين المعلمين ليرفع مســـتوى أداء المعلمين في المدرسة.				
8	يُســخر مدير المدرســة الموارد والامكانيات المدرسية لتحسين العملية التعليمية.				
9	يوفر مدير المدرسة الفرصة للمعلمين بتبادل الزيارت الصفية؛ ليحسن الأداء المعلمين.				
10	يتخذ مدير المدرســة القرارات المدرســية في الوقت المناسب دون تأخير.				
11	يقوم مدير المدرسة بزيارات لمرافق المدرسة لمتابعة ما يلزمها من تجديد أو صيانة.				
12	يحرص مدير المدرســة على توفير ســاحات رياضية مناسبة للطلبة.				
13	يســـعى مدير المدرســـة إلى تزويد المكتبة المدرسية بالكتب الحديثة الملاءمة للطلبة.				
14	يحرص مدير المدرسة على تفعيل مؤسسات القطاع الخاص لتعزيز الموارد الدراسية.				
15	يحرص مدير المدرســة لتمكين المعلمين من التعامل مع الأزمات.				
16	يهتم مـدير المـدرســـة بتـدريـب المعلمين وتزويدهم بالمعارف الجديدة.				
17	يوظف مـدير المـدرســـة المســـتحـدثـات التكنولوجية المتوفرة في المدرسة.				
18	يتعاون مدير المدرسة مع المرشدين التربويين للتغلب على مشكلات الطلبة.				
19	يحث مدير المدرســـة المعلمين على تنمية العادات الحسنة عند الطلبة.				
20	يوفر مدير المدرسة الفرصة للمعلمين بتبادل الخبرات ليرفع من أداءهم المهني.				

ملحق (2) الاستبانة بعد التعديل

الجامعة العربية الامريكية

فرع رام الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الموضوع: استبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: **درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين– أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية**. لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير الاستبانة المرفقة المكونة من:

القسم الأول: ويشمل على المعلومات الديمغرافية المتعلقة بالمتغيرات عينة الدراسة وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص العلمي).

القسم الثاني: ويشمل على فقرات للكشف عن ممارسة القيادية التحويلية.

القسم الثالث: ويشمل على فقرات للكشف عن البيئة التنظيمية.

علماً بأن الإجابة عن فقرات الاستبانة التي طورتها الباحثة من خلال الرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالموضوع، ستكون وفقاً ليكرت الخماسي.

ولما عُرف عنكم من غزارة العلم، والعمل على رفعته؛ لذلك تتقدم الباحثة إليكم باستبانة للاستفادة من خبراتكم في هذا المجال؛ بهدف تحكيمها، وإبداء ما ترونه من تعديل أو إضافات، سوف تسهم في تطوير هذه الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم ستكون ملاحظتكم محل اهتمام، وستؤخذ بعين الاعتبار جميع ما تقدمونه من ملاحظات، دمت ودام عطاؤكم

شكرا لكم على تعاونكم، وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة

جيهان علي أبو هدوبة

جوال/ 0508261494

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأكثر

سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى أقل 15 سنة

☐ أكثر من 15 سنة

التخصص العلمي ☐ علوم طبيعية ☐ علوم إنسانية

القسم الثاني: الفقرات المتعلقة بممارسة القيادية التحويلية

الرقم	الفقرة	الملاءمة		الوضوح	
		ملاءمة	غير ملاءمة	صحيحة	غير صحيحة
المجال الأول: الجاذبية (التأثير المثالي): يشير إلى قدرة القائد على جذب واستمال الآخرين نحو رؤيته وأهدافه بطريقة تلهمهم وتحفزهم للعمل نحو تحقيق هذه الأهداف.					
1	يكتسب مدير المدرسة احترامه من عناصر الموقف التعليمي من خلال تعامله بمنظومة القيم.				
2	يقدم رؤية واضحة لمستقبل المدرسة.				
3	يدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.				
4	يتمتع بمهارات قيادية تعزز الثقة به.				
5	يتخذ القرارات المهمة بنفسه وقت الأزمة.				
6	يلتزم بالقيم المثلى في سلوكه.				
7	يثمن جهود الآخرين ويعترف بها.				
8	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الابداع والابتكار.				
9	يُظهر الشعور بالقوة والثقة أمام المعلمين.				
10	يقدم المصلحة العامة على مصالحه الخاصة.				
11	يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس جديدة.				
12	يغرس القيم الأصيلة لدى المعلمين.				

13	يشترك المعلمين بتحمل المسؤولية.				
14	يتسم باللباقة المهنية وقوة الشخصية.				
المجال الثاني: الدافعية الإلهامية (الحفز الإلهامي): يتعلق بقدرة القائد على تحفيز الآخرين وتحفيزهم نحو تحقيق النجاح والتميز من خلال إيجاد رؤية مشتركة تثير الحماس والإصرار لدى الأفراد.					
15	يُقدم مدير المدرسة أمثلة لمساعدة المعلمين في القيام بأعمالهم.				
16	يُقدم أفكاراً لتشكيل رؤية مستقلة لتطوير العملية التعليمية.				
17	يُشارك المعلمين في وضع رؤية لمستقبل المدرسة.				
18	يمنح المعلمين الاستقلالية والحرية في أداء أعمالهم.				
19	يتابع المستجدات التربوية التي تحسن من أداء المعلمين.				
20	يحرص على اطلاع المعلمين على مستوى أداءهم ودرجة تقدمهم المهني.				
21	يشجع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات التربوية.				
22	يقدر جهود المعلمين في الأنشطة المختلفة.				
23	يسعى إلى تعزيز روح الفريق الواحد.				
24	يثني على جهود المعلمين المجتهدين.				
25	يستخدم أساليب إدارية حديثة في التعامل مع الأزمات.				
26	يسهم مدير المدرسة في تطوير مهارات المعلمين.				
المجال الثالث: الاستثارة الفكرية: يتعلق بقدرة القائد على تحفيز الأفراد عقلياً وفكرياً، وتحفيزهم للتفكير الإبداعي والابتكار واستكشاف حلول جديدة للتحديات المختلفة.					
27	يصغي مدير المدرسة لوجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات.				
28	يوجه المعلمين إلى النظر للمشكلات من زوايا متعددة.				
29	يُشجع المعلمين على تناول قضايا مهمة ذات علاقة بالمقرر الدراسي.				

30	يفوض جزء من ســـلطته لمن يراه كفؤ من المعلمين.				
31	يوضـــح الاهـداف المراد تحقيقهـا من المعلمين.				
32	يحفز المعلمين لممارسة أنماط القيادة.				
33	يُطلع المعلمين على إنجـازات زملائهم المتميزين للاستفادة منها.				
34	يقترح طرق جديدة للعمل تتناســـب مع المتغيرات العصرية.				
35	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية تحقيق مهام العمل.				
36	يحرص على بناء الثقة مع المعلمين.				
37	يتجنب اسـتخدام السـلطة الرسـمية إلا عند الضرورة.				
38	يثق في قدرات المعلمين بشكل كبير.				
39	يعزز العمل التعاوني بين المعلمين.				
المجال الرابع: الاعتبارات الذاتية: تعلق بقدرة القائد على فهم النفسية البشرية والعوامل الداخلية التي تؤثر على سلو .الأفراد وأدائهم					
40	يكن مـدير المـدرســـة الاحترام للمعلمين بصفاتهم الشخصية.				
41	يهتم بحاجات المعلمين الشـخصـية بما فيها مشاعرهم.				
42	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.				
43	يشارك المعلمين في مناسباتهم الأسرية.				
44	يشـــجع المعلمين على التطور الـذاتي المستمر.				
45	يعتمد على الاتصـــال الفعال والمباشـــر مع المعلمين.				
46	يتبنى اســـتراتيجية التقدير بما فيها التعزيز الإيجابي.				
47	يصغي جيداً لمن يتحدث إليه.				
48	يقدر جهود المعلمين.				

49	يوفر الموارد (المصادر) الضرورية للمساعدة في التعليم.				
50	يوطأ العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال الزيارات المتبادلة.				
القسم الثالث: الفقرات المتعلقة بالبيئة التنظيمية					
المجال الأول: التنظيم والتخطيط: يتعلق هذا المجال بقدرة المدير على تنظيم الأنشطة المدرسية ووضع جداول زمنية لتنفيذها بفاعلية، بالإضافة إلى التخطيط للأنشطة المستقبلية وتحديد الأولويات والموارد اللازمة.					
1	يقوم مديرو المدارس في النقب بوضع خطط تنفيذية محددة لأنشطة المدرسة وفقاً لأهدافها (التعليمية والتربوية).				
2	يعملون على تحديد الأولويات لتخصيص الموارد بشكل فعال لضمان تحقيق الأهداف (التعليم والتربية).				
3	يوفرون جداول زمنية دقيقة للفعاليات المدرسية بما فيها الأنشطة اللاصفية لضمان سير العملية التعليمية بسلاسة.				
4	يعملون على تطوير خطط طويلة الأمد لتحسين أداء المدرسة مما يحقق التطلعات المستقبلية.				
5	يتبنون استراتيجيات تنظيمية مبتكرة لتعزيز التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الإدارية.				
المجال الثاني: توفير الموارد: يتعلق هذا المجال بقدرة المدير على توفير الموارد المالية والمادية والبشرية اللازمة لدعم العملية التعليمية، مثل الأثاث المدرسي، والمعدات التعليمية، والكتب، والتكنولوجيا، والموظفين.					
6	يسعى مدراء المدارس في النقب إلى توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة.				
7	يعملون على توفير البنية التحتية بما فيها المعدات التعليمية المناسبة لتسهيل عملية التعليم والتعلم.				
8	يسعون لتوفير الدعم (الفني والتقني) لمنتسبي المدرسة (المعلمين والطلاب)				

	لضـــمان اســـتخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.				
9	يســـتثمرون في تطوير مرافق المدرســـة مما يؤدي الى تحســـين بيئتها التعليمية لتعزيز جاذبية المدرسة مما يشعر الطلبة بالراحة.				
10	يوفر الـــدعم الإداري للعـــاملين (معلمين وموظفين) لتعزيز روح الفريق ممـــا يحقق كفاءة التنظيم.				
المجال الثالث: دعم المعلمين وتطويرهم: يتعلق هذا المجال بقدرة المدير على دعم وتوجيه المعلمين لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم التعليمية من خلال التدريب والتطوير المستمر.					
11	يقدمون فرصًـــا للتدريب بما فيها ورش العمل المســـتمرة لتطوير مهـــارات المعلمين في التدريس من خلال استخدام أحدث الأساليب التعليمية.				
12	يشـــجعون على المشـــاركة في برامج التعليم المســـتمر بما فيها التدريب المهني لتعزيز معرفتهم وصولا لتحسين أدائهم.				
13	يوجهون المعلمين بشـــكل فردي لمســـاعدتهم على تحديد نقاط القوة والضـــعف لديهم مما يتيح تطوير استراتيجيات الأداء لديهم.				
14	يعززون ثقافة التجديد (الابتكار والابداع) من خلال تشـــجيع المعلمين على تبادل الأفكار لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم.				
15	يعملون على بنـــاء بيئـــة داعمـــة (مريحـــة ومحفزة) تشـــجع على التعلم المســـتمر مما يحقق النمو المهني للمعلمين.				
المجال الرابع: الإشراف والتوجيه: يتعلق هذا المجال بقدرة المدير على تقديم الإرشاد والتوجيه الفردي والجماعي للمعلمين، ومتابعتهم وتقديم التقييمات البناءة لتحسين أدائهم وتحقيق أهداف المدرسة.					
16	يقدم مدراء المدارس الإرشاد والتوجيه الفردي للمعلمين لمســـاعدتهم في تطوير أدائهم بما فيها مهاراتهم التعليمية.				

17	يقيمون أداء المعلمين دوريًا مما يتيح تقديم ملاحظات توجيهية حول كيفية تحسين الأداء.				
18	يوفرون الموارد اللازمة للمعلمين لمواجهة التحديات التعليمية مما يمكنهم من حل المشكلات الطارئة.				
19	يوفرون الدعم اللازم للمعلمين لتمكينهم من مواجهة التحديات التعليمية بما فيها حل المشكلات الطارئة.				
20	يشجعون على تطوير خطط العمل الفردية لكل معلم لدعمهم في تحقيق أهدافهم (التعليمية والمهنية).				
20	يقدمون التوجيه بشأن استخدام أفضل الممارسات التعليمية بما فيها تبني أساليب تدريس فعالة.				

اشكر لكم تعاونكم

أبو هدوبة جيهان

الملحق (3) أسئلة المقابلة

أسئلة المقابلة

الجامعة العربية الامريكية

فرع رام الله

المشرف/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد

الموضوع: أداة المقابلة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في النقب للقيادة التحويلية وعلاقتها بالبيئة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين- أنموذج مقترح لتحسين البيئة التنظيمية. لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أسئلة، وأعدت هذه الأسئلة كأداة لمقابلة عينة من مشرفي المدارس الابتدائية في النقب، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في الإجابة على هذه الأداة بما يتوافق مع وجهة نظركم باهتمام وموضوعية، ليتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

المشرف: أ.د. محمد عبد الاله عناز الطيطي

الباحثة: جيهان أبو هدوبة

القسم الأول: البيانات الشخصيّة

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة ((**x**في المكان الذي تنطبق على حالتكم:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأكثر

سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى أقل 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة

التخصص العلمي ☐ علوم طبيعية ☐ علوم إنسانية

اسئلة المقابلة:

المحور الأول: القيادة التحويلية

السؤال الأول: تُعتبر الثقة بالنفس واحدة من أهم الصفات التي تميز القائد الملهم، حيث إنها تعكس قدرته على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات بثبات ووع، برأيك.. كيف يُظهر المدير قدرته على اتخاذ القرارات الصعبة لتوجيه فريقه بثقة ودون تردد؟؟

السؤال الثاني: الرؤية المستقبلية هي أساس التوجه الاستراتيجي الناجح، حيث يُعد المدير المحرك الأساسي لتحقيق أهداف المؤسسة المستقبلية من خلال تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات بفعالية، وضح لنا كيف يُسهم المدير باعتباره صاحب رؤية استراتيجية واضحة في توجيه مدرسته نحو تحقيق الأهداف المستقبلية؟؟

السؤال الثالث: تُعدّ إدارة التغيير من المهارات القيادية الأساسية، خاصة في البيئات التي تتسم بالتطور السريع. والمدير الناجح هو من يستطيع توضيح التغيير المطلوب، وتحفيز الأفراد، وتعزيز التكيف مع المتغيرات لتحقيق الأهداف. برأيك. كيف يقوم المدير كقائد تربوي ملهم بتوضيح مبررات التغيير المطلوب في مدرسته لتحفيز فريق العمل على التفاعل الإيجابي معه؟

السؤال الرابع: يُعدُّ تعزيز العاملين عنصراً أساسياً لتحقيق النجاح في أي مؤسسة، حيث يُركز على تعزيز قدراتهم المهنية، وتشجيعهم على الإبداع، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات. وفي المدارس، ينعكس التمكين على أداء المعلمين وشعورهم بالانتماء للمؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم. من وجهة نظرك.. كيف يُسهم المدير في تعزيز الإبداع وتطوير الأداء الوظيفي في مدرسته؟

المحور الثاني: البيئة التنظيمية

السؤال الخامس: التعليم والتدريب هما ركيزتان أساسيتان لتطوير الأداء المهني للمعلمين في أي مدرسة. وبرامج التدريب المستمرة تُعزز من قدراتهم على استخدام التكنولوجيا، وتطوير المناهج، وتطبيق أساليب تعليم مبتكرة. والمدير الناجح يحرص على تقييم احتياجات العاملين وتوفير الموارد المناسبة لدعم التطوير المهني المستمر. في هذا السياق.. ما هي استراتيجيات مدير المدرسة لتوفير برامج تدريبية تُعزز من قدرات المعلمين (المهنية، المعرفية) في المدرسة؟

السؤال السادس: تُعتبر البنية التحتية التكنولوجية من العوامل الحاسمة في تعزيز الأداء (التعليمي، الإداري). ووجود أنظمة معلوماتية متطورة ووسائل تكنولوجية داعمة يسهم في تسهيل العمل الجماعي، وتحسين التواصل، وتمكين اتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة..، برأيك.. ما هي الإجراءات التي يتخذها المدير كقائد تربوي لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تُسهم في تعزيز الأداء (التعليمي، الاداري) في مدرسته؟

السؤال السابع: الابتكار والبحث والتطوير هما المحركات الأساسية لتطوير أي مؤسسة تعليمية. ومن خلال تشجيع الإبداع وتوفير بيئة محفزة، يتمكن المعلمون من تقديم أفكار جديدة تسهم في تحسين الأداء (التعليمي، الإداري). والقائد التربوي الناجح يحرص على دعم البحث والتطوير من خلال وسائل عديدة. من وجهة نظرك.. كيف يُسهم مدير المدرسة ب (التعزيز التحفيز) الابتكار في (البحث، التطوير) بين المعلمين؟

انتهت الاسئلة

مع خالص شكري وتقديري

الملحق (4) المحكمين

بيانات المحكمين:

الاسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
د. احمد العطاونة	استاذ	تربية	كلية كي للتدريس–بئر السبع
أ.د احمد محمد رضوان	استاذ	إدارة تربوية	جامعه اليرموك
د. بديع القشاعله	استاذ	علم نفس	جامعه التكنولوجية
د. جميل أبو عجاج	استاذ	تربية خاصه	كلية كي للتدريس
د. عارف أبو قويدر	استاذ	تربية لغوية	جامعة بار ايلان
أ.د خالد أبو عصبة	استاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأمريكية رام الله
أ.د ساره أبو كف	استاذ	علم نفس	جامعه بئر السبع
د. سليم أبو جابر	استاذ	لغة عربيه وحضارة اسلاميه	الكلية الأكاديمية احفا
د. سمير بن سعيد	استاذ	إدارة تربوية	جامعه الخليل
د.عدنان أبو جريبيع	استاذ	تدريس الرياضيات	كليه كي
أ.د. موسى أبو شارب	استاذ	لغة عربيه	جامعه فيسبادن
د.عدنان أبو جريبيع	استاذ	تدريس الرياضيات	كليه كي
د.يوسف جابر علاونه	استاذ	فلسفه المناهج والتدريس	الجامعة الإسلامية بمينيسوتا
د. يونس الهواشله	استاذ	تربية	وزاره المعارف

The Degree of Practice of Transformational Leadership Among Primary School Principals in the Negev and Its Relationship to the Organizational Environment from the Perspective of Educational Supervisors and Teachers – A Proposed Model for Improving the Organizational Environment"

Jehan Ali Salameh Abu Hadouba

Dissertation Committee:

Prof. Mohammad Abdelilah Al-Titi

Prof. Ghassan Sarhan

Prof. Majdi Zamel

Prof. Khaled Sarayrah

Abstract

This study aimed to analyze the extent to which principals of elementary schools in the Negev practice transformational leadership, and to examine the influence of the organizational environment on such practices from the perspectives of teachers and educational supervisors.

The study population included all teachers and educational supervisors working in elementary schools in the Negev, and a stratified random sample of 321 participants was selected. To achieve its objectives, the study employed a descriptive-analytical methodology and utilized two main tools for data collection: a questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire measured both the degree of transformational leadership practiced by school principals and the state of the organizational environment, while the interviews provided deeper qualitative insights from selected educational supervisors.

The findings from the questionnaire revealed that transformational leadership was practiced at a moderate level. Among its dimensions, "idealized influence" ranked the highest, while "inspirational motivation" ranked the lowest. The organizational environment was also assessed as moderate, with "resource provision" being the most available domain, and "supervision and guidance" the least available. Statistical analysis showed no significant differences in leadership practices based on gender, academic qualification, specialization, or years of experience—except in some cases where novice teachers reported more favorable perceptions.

The interview findings emphasized the importance of visionary and decisive principals who can lead with confidence and clarity. Participants highlighted the role of

transformational leadership in fostering creativity, promoting professional development, implementing effective training programs, and leveraging technological infrastructure to improve both administrative and educational performance.
Based on the results, the study proposed a comprehensive model to enhance the organizational environment in elementary schools. The model focused on strengthening transformational leadership dimensions—particularly inspirational motivation, individual consideration, and intellectual stimulation—while improving supervisory systems, ensuring the availability of resources, and integrating technology effectively.
The study concluded with several key recommendations: to develop training programs that enhance transformational leadership among school principals, to improve supervision and guidance practices, to ensure sufficient resource allocation, and to support innovation and collaboration within schools as part of a strategic developmental approach.
Keywords: primary schools, transformational leadership, organizational environment, educational supervisors.