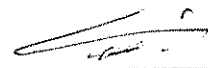


نوقشت رسالة الطالبة شروق إبراهيم

بـعـنـوان :

متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية
في ضوء المعايير المهنية للقيادة

وأجيزت يوم الخميس الواقع في ٢٠٢٠/١/٩ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. سمية منصور	عضواً مشرفاً	
د. ليناس شالاتي	عضواً	
د. فتون الغفير	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية - قسم التربية المقارنة .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية في ضوء المعايير المهنية للقيادة

(رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية)

إعداد

الطالبة: شروق جابر ابراهيم

إشراف

الدكتورة: سميرة منصور

الأستاذة بقسم التربية المقارنة

دمشق: 2020/2019

شكر وتقدير

يسعدني ويشرفني أن أتوجه بالشكر إلى قدوتي ونبراسي صاحبة السمعة العطرة والفكر المستنير إلى مشرفني الأستاذة الدكتورة سميرة منصور التي تعلمت منها أبجديّة البحث، ورفعت رأسي عالياً افتخاراً بها، وحملت أن أكون صورةً مصغرةً عنها.

وأتقدّم بالشكر الجزيل أيضاً إلى الدكتور منذر بوبو الذي ساعدني على إنجاز هذا العمل وعلمني أن أكون إنسانية قبل أن أكون مهنياً، وهنا تحار كلماتي في وصفه، وتعجز حروفي المتلاشية عن ذكر فضله، ولو أتيت بالتقدير كلمة ما وافى ببعض قدره.

وكذلك أشكر جميع أساتذتي الكرام في قسم التربية المقارنة الذين لم يتوانوا عن تقديم يد العون لي، وزودوني بالتوجيهات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى المدقق اللغوي الأستاذ مقداد إسماعيل، على ما قدمه من تصحيحات لغوية وإملائية للمحتوى.

الباحثة: شروق جابر ابراهيم

فهرس المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة والدراسات السابقة	
أولاً: الهيكلية العامة للدراسة:	
مقدمة	1
1_ مشكلة الدراسة وأسئلتها.	2
2_ أهمية الدراسة.	4
3_ أهداف الدراسة.	4
4_ متغيرات الدراسة.	5
5_ فرضيات الدراسة.	5
6_ منهج الدراسة.	6
7_ أداة الدراسة.	7
8_ مجتمع الدراسة وعينتها.	7
9_ حدود الدراسة.	7
10_ مصطلحات الدراسة.	7
ثانياً: الدراسات السابقة:	
أولاً: الدراسات العربية.	10
ثانياً: الدراسات الأجنبية.	14
التعليق على الدراسات السابقة.	21
خاتمة	23
الفصل الثاني: المعايير المهنية للقيادة	
أولاً: القيادة.	
تمهيد	25
1. نشأة وتطور مفهوم القيادة.	25
2. الفرق بين الإدارة والقيادة.	28
3. القيادة علم وفن.	30
4. أهمية القيادة.	31
5. نظريات القيادة.	32
6. مهارات القيادة.	46
ثانياً: المعايير المهنية للقيادة.	

48	1. نشأة المعايير المهنية للقيادة.
50	2. تعريف المعايير المهنية للقيادة.
51	3. مكونات المعايير المهنية للقيادة.
52	4. نماذج للمعايير المهنية للقيادة في بعض البلدان العالمية والعربية.
52	4_1_ المعايير المهنية للقيادة في الولايات المتحدة الأمريكية.
57	4_2_ المعايير المهنية للقيادة في إنكلترا.
60	4_3_ المعايير المهنية للقيادة في إسكتلندا.
62	4_4_ المعايير المهنية للقيادة في قطر.
64	4_5_ المعايير المهنية للقيادة في الإمارات العربية المتحدة.
68	المهارات اللازمة للمديرين لتحقيق المعايير المهنية للقيادة.
73	خاتمة.
الفصل الثالث: متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي.	
76	تمهيد
أولاً: الأداء الإداري.	
76	1. مفهوم الأداء الإداري.
77	2. عناصر الأداء الإداري.
78	3. أبعاد الأداء الإداري.
ثانياً: تطوير الأداء الإداري.	
79	1. مفهوم تطوير الأداء الإداري.
80	2. العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس.
80	• العوامل المادية.
81	• العوامل البشرية.
82	• العوامل الاجتماعية.
83	• العوامل السياسية.
ثالثاً: متطلبات تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة.	
84	المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة.
86	المتطلبات الخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة.
90	خاتمة.
الفصل الرابع: الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية	
93	تمهيد
93	أهمية مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

94	أهداف مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
96	أدوار مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية.
99	مشكلات الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في سورية.
102	واقع تدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي في سورية.
104	خاتمة
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الأول: إجراءات الدراسة الميدانية	
107	تمهيد
107	أولاً: أهداف الدراسة الميدانية.
107	ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها.
108	ثالثاً: أداة الدراسة.
108	رابعاً: صدق الاستبانة.
112	خامساً: ثبات الاستبانة.
113	سادساً: إجراءات تطبيق الاستبانة.
113	سابعاً: تصحيح الاستبانة.
114	ثامناً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.
الفصل الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها	
116	أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها.
157	ثانياً: النتائج الخاصة بالإجابة عن فرضيات الدراسة وتفسيرها.
190	ثالثاً: ملخص النتائج النهائية للدراسة.
196	ملخص الدراسة باللغة العربية
200	المراجع
217	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الصفحة	المحتوى
29	جدول (1) يوضح أهم الفروق بين القيادة والإدارة
67	جدول (2) يوضح أوجه التقارب لنماذج المعايير المهنية للقيادة في بعض الدول العالمية والعربية
107	الجدول (3) توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التصنيفية
109	الجدول (4) يبين معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

110	الجدول (5) يبين معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه في محور المتطلبات العامة
110	الجدول (6) يبين معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه في محور المتطلبات الخاصة
112	الجدول (7) معاملي الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمجالات الاستبانة
113	الجدول (8) مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العينة
114	الجدول (9) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها
116	جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة
119	جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بكل معيار من معايير الاستبانة
122	جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الأول
124	جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الثاني
125	جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الثالث
127	جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الرابع
129	جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الخامس
131	جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار السادس
133	جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار السابع
134	جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الثامن
136	جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار التاسع
139	جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة
141	جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بكل معيار من معايير الاستبانة
145	جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات

	الخاصة بالمعيار الأول
146	جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الثاني
147	جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الثالث
148	جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الرابع
150	جدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الخامس
151	جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار السادس
153	جدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار السابع
154	جدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الثامن
155	جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار التاسع
157	الجدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت ستودنت) حول درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس
160	الجدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي
161	الجدول (34) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي
164	الجدول (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية
166	الجدول (36) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية
169	الجدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية
171	الجدول (38) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة

	الدراسة على ما يتعلق بدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية
174	الجدول (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت ستودنت) حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس
176	الجدول(40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي
177	الجدول(41) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي
180	الجدول(42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية
181	الجدول(43) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية
184	الجدول(44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية
186	الجدول(45) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	المحتوى
38	الشكل (1) نموذج الشبكة الإدارية
42	الشكل (2) نموذج هيرسي وبلانشارد في نظرية نضج الأتباع
121	الشكل (3) يبين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة
142	الشكل (4) يبين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة
144	الشكل (5) يوضح الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي ودرجة توافر تلك المتطلبات

159	الشكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس
163	الشكل (7) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي
168	الشكل (8) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية
173	الشكل (9) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية
175	الشكل (10) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس
179	الشكل (11) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي
183	الشكل (12) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية
187	الشكل (13) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية

فهرس الملاحق

216	أسماء السادة المحكمين
217	الاستبانة في صورتها الأولية
226	الاستبانة في صورتها النهائية
234	تسهيل مهمة الباحثة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: الهيكلية العامة للدراسة

- 1- مقدمة
- 2- مشكلة الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- فرضيات الدراسة
- 6- منهج الدراسة
- 7- أداة الدراسة
- 8- مجتمع الدراسة وعينتها
- 9- حدود الدراسة
- 10- متغيرات الدراسة
- 11- مصطلحات الدراسة

ثانياً: الدراسات السابقة:

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- التعليق على الدراسات السابقة

أولاً: الهيكلية العامة للدراسة:

مقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة هائلة في تكنولوجيا المعلومات والتقدم العلمي، والتي تتمثل في التطور الكمي والكيفي المتزايد للمعرفة الإنسانية الذي أصبحت معه متطلبات العمل وطبيعة الحياة تفرض على النظم الإدارية وخاصة التربوية منها ضرورة تنفيذ برامج إصلاح وتطوير لرفع مستوى مخرجاتها لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، لذلك اهتمت معظم دول العالم بإعداد مدير المدرسة وتنميته مهنيًا، باعتباره حجر الأساس في نجاح العملية التعليمية، ووضعت الكفايات والمعايير التي يُفترض توافرها فيه لكي يصبح قادراً على أداء عمله، فتتوعد هذه المعايير لتشمل جوانب أداء المدير كلها، بما فيها التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، التقييم، وغيرها من الجوانب. وقد أصبحت الإدارة المدرسية القائمة على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية التي تهدف لبناء متكامل لشخصية الإنسان من جميع الجوانب، ومن هذا المنطلق اتجهت الكثير من المؤسسات والمنظمات التربوية إلى معايير من شأنها تطوير التوقعات المرجوة من مدير المدرسة ليتمكن من قيادة مدرسته وإدارة مرافقها بفعالية عالية.

وفي ظل هذه التوجهات قام مجلس السياسة الوطنية لإدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (NPBEA) (National Policy Board for Educational Administration) بإصدار آخر تحديث لمعايير مهنة قائد المدرسة عام 2015 فتضمن هذا الإصدار عشرة معايير شملت القيم والأخلاق المهنية، المساواة ودعم الطلاب، المنهج والتقييم والتواصل الهادف البناء وصولاً إلى تطوير المدرسة (NPBEA, 2015, 4)، كما أنتجت الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في إنكلترا (NCSL, 2008) (National College for School Leadership) مجموعة منقّحة من المعايير المهنية لمديري المدارس تمّ وضعها في ستة مجالات رئيسية تمثّلت في تشكيل المستقبل، وقيادة التعليم والتعلّم، وتطوير الذات والعمل مع الآخرين، وإدارة المؤسسة التعليمية، وضمان المساءلة، وتقوية المجتمع (NCSL, 2008)، كذلك أشار (مجلس أبو ظبي للتعليم، 2015) إلى أهم المعايير المهنية للقيادة، فقسمها إلى خمسة مجالات تمثّلت في: القيادة الاستراتيجية، قيادة التعليم والتعلّم، قيادة المؤسسة، قيادة الأفراد، وقيادة المجتمع.

وعلى الصعيد المحلي، فإنّ المتتبع لحال التعليم في سورية بشكل عام يجد العناية الكبيرة والدعم الهائل من القيادات التربوية لتطوير التعليم، فقد دعت الكثير من المؤتمرات والندوات التدريبية إلى ضرورة التطوير في السياسات والإدارات التربوية، حيث أكّد المؤتمر العربي الرابع في القيادة والإدارة الإبداعية المنعقد في دمشق عام 2003 على أهمية التطوير الإداري وتنمية الإبداع في المنظومة التربوية (المؤتمر العربي الرابع في القيادة والإدارة الإبداعية، 2003)، هذا إلى جانب

الاهتمام بتدريب مديري مدارس التعليم الثانوي من خلال العديد من الدورات التدريبية المركزية للإدارة المدرسية عام 2010 بهدف تأهيل المرشحين للإدارة بـمدارس التعليم العام تربوياً وإدارياً (وزارة التربية، 2010). كما اهتمت وزارة التربية السورية بتقويم أداء مديري المدارس وتطويره، فأقامت العديد من الورش والدورات التدريبية بين عامي 2017، 2018 لإتمام خطتها في تدريب المديرين وتطوير أدائهم الإداري ليكون أكثر شمولية وشفافية وفاعلية في تلبية الاحتياجات التربوية المتجددة (وزارة التربية، 2018).

1_ مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رغم الجهود التي بذلتها ولا تزال تبذلها وزارة التربية في سورية لتطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي، إلا أنها ما زالت تعاني من العديد من التحديات كنقص الكفاءات الإدارية التوجيهية لدى الإدارة التربوية نظراً لعدم تأهيل هذه الأطر قبل مباشرة العمل، والحاجة الماسة لإيجاد نظام تقويمي شامل للعاملين في الإدارة المدرسية (وزارة التربية، 2000، 64)، إن هذه المشكلات تبرز بوضوح في تقرير الأمم المتحدة عام (2003) الذي أشار إلى التحديات التي يعاني منها التطوير الإداري على مستويات عدّة، فعلى مستوى القوانين والأنظمة نجدها غير مواكبة للتطورات وتعاني من صعوبة في مواجهة التغيرات، وعلى المستوى المؤسسي فوجد ضعف في تطوير نظم المعلومات ونقص الخبرات الإدارية والفنية المؤهلة وظيفياً، أمّا على مستوى العنصر البشري نجد أنّ نقص الخبرة الوظيفية وغياب التأهيل المستمر من أبرز المشكلات التي تحول دون التطوير الإداري في الجمهورية العربية السورية (الأمم المتحدة، 2003، 4)، هذا بالإضافة إلى ما خلفته الأزمات السياسية والحروب التي انعكست بصورة مباشرة على دور المدارس التي أصبحت مراكز للتعليم وإيواء المهجرين ومعالجة الأزمات النفسية المترتبة على هذه الحروب، الأمر الذي عَقَد أدوار المديرين داخل المدارس (وزارة التربية، 2015، 63)، كما أشارت العديد من الدراسات المحلية مثل دراسة (علي، 2015) ودراسة (عزّام، 2019) إلى ظهور مشكلات جديدة فرضتها الأزمة مثل ضعف الاتصال بين الإدارة المدرسية ومديريات التربية، كثرة الطلبة المسجلين في المدرسة الواحدة، كثرة تنقلات المدرسين وتأخرهم وغير ذلك من المشكلات التي تعيق عملية التطوير الإداري، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة بتاريخ 7 - 10/11/2018 على عدد من مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة بانياس والبالغ عددهم (10) مديرين ومديرات، ووجهت إليهم سؤالاً مفتوحاً بهدف تحديد واقع إدارة مدارس التعليم الثانوي والمشكلات التي تتعرض لها، ومتطلبات تطويرها.

وتبيّن من خلال تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية تعاظم أدوار مديري المدارس ابتداءً من التركيز على القيم التربوية ودعم العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين والأهل والمستخدمين، مروراً بتجسيد القيادة التربوية وتحقيق أهدافها في قيادة المجتمع وعملية التعلّم، وصولاً إلى إدارة العمليات

والموارد المختلفة والاهتمام بالمجتمع المدرسي. ولعلّ من أبرز المعوقات التي تواجه المديرين في ممارساتهم الإدارية بحسب ما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية تجسدت في محدودية حرية التصرف، فالسلطة الحقيقية ما زالت بين الأجهزة العليا المركزية، واقتصار عمل مدير المدرسة على تنفيذ القوائم واللوائح المركزية على حساب النواحي الإنسانية المتعلقة بتحفيز الأفراد ومراعاة التغيرات المحيطة بالبيئة المدرسية، والنقص في الموارد المخصصة للمدرسة، وانعدام مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار، واستخدام النمط التقليدي في تقويم العمل وعقد الاجتماعات، ممّا يضاعف الفجوة بين الواقع والمأمول. أما فيما يتعلق بإجاباتهم حول مقترحاتهم لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي، فتركزت معظم الإجابات حول الحاجة الملحة لتوفير المبنى المدرسي الصالح وتزويده بالأجهزة التقنية ووسائل الاتصال الحديثة ودمج التقنية الحديثة المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية، وبناء نظام الحكم الذاتي داخل المدرسة بدعم من الإدارة العليا، والتوسع في استخدام التفويض الإداري الرسمي كوسيلة لتعزيز مبدأ المشاركة وتكوين رصيد من الكوادر القيادية المدربة القادرة على تحمل المسؤولية، الأمر الذي أبرز الحاجة إلى تطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي وفق منظور إداري معاصر.

إلى جانب ما سبق وفي ضوء ما دعت إليه مؤتمرات تطوير التعليم مثل المؤتمر الثاني لتطوير التعليم المنعقد في دمشق عام 1998م الذي أكدّ على ضرورة إيجاد صيغة متطورة لتأهيل الإداريين في مدارس التعليم الإعدادي والثانوي، والعمل على تطوير هذه المراكز (علي، 2006، 90). والمؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم، المنعقد في مسقط عام (2010) تحت شعار: (التعليم ما بعد الأساسي): تطويره وتنويع مساراته الذي دعا إلى بناء معايير للتعليم الثانوي تسمح بالتقريب بين الأنظمة التربوية في الوطن العربي بالاستفادة من النماذج العالمية والعربية (المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم، 2010، 13). مما يظهر الحاجة لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وعلى اعتبار أنّ المعايير المهنية للقيادة من أبرز الاتجاهات المعاصرة للإدارة، باعتبارها وثيقة توجيهية متكاملة تحكم ممارسة مهنة الإدارة المدرسية وتنظّمها، جاءت هذه الدراسة مستكملة لجهود الباحثين في الوصول إلى متطلبات تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة. وبالتالي تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية في ضوء المعايير المهنية للقيادة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1-1 ما القيادة المدرسية من حيث (النشأة، والمفهوم، والأهمية، والعلاقة بينها وبين الإدارة، ونظرياتها، ومهاراتها)؟

2-1 ما المعايير المهنية للقيادة من حيث (النشأة، والمفهوم، وبعض نماذجها العالمية والعربية، ومهاراتها اللازمة، ومتطلبات تطبيقها)؟

3-1 ما واقع الإدارة في المدارس الثانوية العامة في سورية من حيث (أهميتها، وأهدافها، وأدوار مديريها، والمشكلات التي تواجهها، والبرامج التدريبية المخصصة لها)؟

4-1 ما درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة؟

5-1 ما درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة؟

6-1 ما تأثير متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجة أهميتها في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية؟

2_ أهمية الدراسة:

تتبع أهمية إجراء الدراسة الحالية من الاعتبارات التالية:

1-1 إنّها تمثل استجابة حقيقية لإحدى أبرز القضايا والتحديات الرئيسية التي يواجهها قطاع التربية والتعليم، وهي ضرورة استمرار التطوير التربوي، وتوفير متطلبات هذا التطوير.

2-1 تناولها تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة، حيث تعدّ المعايير المهنية للقيادة من الاتجاهات المعاصرة في الفكر الإداري.

3-1 ما يمكن أن تقدمه قائمة متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، من مساعدة للقائمين على تطوير أداء مديري المدارس في وضع خطط واستراتيجيات تربوية للأخذ بمدخل المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي.

4-1 قلة الدراسات في هذا المجال حسب علم الباحثة.

3_ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-3 تعرّف القيادة المدرسية من حيث (النشأة، والمفهوم، والأهمية، ونظرياتها، ومهاراتها).

2-3 تعرّف المعايير المهنية للقيادة من حيث (النشأة، والمفهوم، وبعض نماذجها العالمية والعربية، ومهاراتها اللازمة، ومتطلبات تطبيقها).

- 3-3 تعرّف واقع الإدارة في المدارس الثانوية العامة في سورية من حيث (أهميتها، وأهدافها، وأدوار مديريها، والمشكلات التي تواجهها، والبرامج التدريبية المخصصة لها).
- 4-3 تحديد متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة.
- 5-3 تحديد متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المديرين عيّنة الدراسة، مرتبة حسب درجة توافرها.
- 6-3 تحديد متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المديرين عيّنة الدراسة، مرتبة حسب درجة أهميتها.
- 7-3 دراسة تأثير متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية، والدورات التدريبية) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجة أهميتها في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية.

4_ متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة:** وهي المتغيرات التي يستطيع الباحث معالجتها وتغييرها وفقاً لطبيعة البحث (منصور، وآخرون، 2012، 230). وتشمل المتغيرات المستقلة للدراسة الحالية الآتي:
- الجنس (ذكر، أنثى).
 - المؤهل العلمي (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل، ماجستير).
 - سنوات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
 - عدد الدورات التدريبية: (أقل من 3 دورات، من 3 إلى 6 دورات، من 7 إلى 9 دورات، أكثر من 9).

المتغيرات التابعة: والمتغير التابع هو الذي يتأثر بالمتغير المستقل فكلما تغيّر أو تعدّل المتغير المستقل تطرأ تغيرات على المتغير التابع (منصور، وآخرون، 2012، 230). وعليه تكون المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية تتمثل في استجابات أفراد عيّنة الدراسة من مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية على بنود الاستبانة وحسب المتغيرات المستقلة السابقة.

5_ فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عيّنة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير الجنس.

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

- **الفرضية الرابعة:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتبعة.

- **الفرضية الخامسة:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير الجنس.

- **الفرضية السادسة:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- **الفرضية السابعة:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

- **الفرضية الثامنة:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتبعة.

6_ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة للوصول إلى أسبابها، ومعرفة العوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها (العساف، 2006، 96). واستندت الباحثة باختيارها لهذا المنهج على مناسبه لطبيعة هذه الدراسة، فهي وصفية تحليلية ستقوم بجمع البيانات والمعلومات النوعية، وتحليلها واستخلاص متطلبات تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

7_ أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة، ولتتمكن الباحثة من تصميم الأداة قامت بجمع بعض النماذج العالمية والعربية للمعايير المهنية للقيادة واستخلص قاسم مشترك لهذه المعايير بما ينسجم مع السياسة التعليمية والأهداف التربوية للجمهورية العربية السورية، وبذلك تكونت الاستبانة من محور أول تضمن المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، أما المحور الثاني فتضمن المتطلبات الخاصة لتحقيق كل معيار من هذه المعايير.

8_ مجتمع الدراسة وعيّنتها:

شمل المجتمع الأصلي للدراسة جميع مديري المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية والبالغ عددهم (150) مديراً ومديرة مدرسة ثانوية (مديرية التربية في محافظة اللاذقية، 2019)، وتم اختيار العيّنة بطريقة قصدية (عمدية) لتشمل جميع مديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية.

9_ حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** وتتمثل بدراسة متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة، ودرجة توافر تلك المتطلبات وأهميتها.
- **الحدود البشرية:** مديرو المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية.
- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية العامة في محافظة اللاذقية، في سورية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2019م.

10_ مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة العديد من المصطلحات التي لابد من تعريفها كمصطلحات ومن ثم كتعريفات إجرائية كي يتم التوافق بين الباحث والقارئ في تحديد دلالتها. وفي ضوء مطالعات الباحثة للجانب النظري والدراسات التربوية، فقد اعتمدت في تحديد تلك التعريفات على ما جاء فيها مناسباً لأهداف الدراسة وهي:

• الأداء الإداري (Administrative Performance):

يعرفه محامدة بأنه مجموعة أنشطة ووظائف يمارسها أي إداري لتحقيق الأهداف الخاصة بأي مؤسسة من المؤسسات (محامدة، 2005، 28). بمعنى أنّ الأداء الإداري هو سلوك الفرد في ضوء الإجراءات والتقنيات التي توجه العمل.

ويعرفه عبود بأنه السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة لتنفيذ عمل خاص بمدرسته (عبود، 1997، 24). أي أنّ الأداء الإداري يشير إلى النشاط الذي يقوم به مدير المدرسة من خلال أداء واجبات ومهام ومسؤوليات يفرضها عليهم موقعه الإداري.

وتعرف الباحثة الأداء الإداري إجرائياً: بأنه جميع الأنشطة التي يقوم بها قائد المدرسة قولية كانت أم فعلية، تبرز قدرته على التطوير في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

• التطوير التربوي (The Educational Development):

يعرّف المؤتمن التطوير على أنّه نشاط طويل المدى يستهدف تحسين قدرة التنظيم في المدرسة على حل مشكلاته وتحديث نفسه ذاتياً من خلال إدارة تشاركية تعاونية فعّالة لمناخ التنظيم (المؤتمن، 2004، 12). حيث يشير هذا التعريف إلى أنّ التطوير يحتاج إلى استخدام بعض أساليب إدارة الأفراد لتطوير العاملين وتحقيق انسجامهم بالعمل، وتهيئة الظروف المناسبة داخل المدرسة وتطويعها بما ينسجم مع منطق العصر ومتطلبات البيئة الجديدة الزاخرة بالحركة والنمو والفاعلية.

ويعرفه مصطفى بأنه: "مجموعة من التغيرات التي تحدث في نظام تعليمي بقصد زيادة فعاليته أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه" (مصطفى، 2005، 7). وبذلك يُعرّف تطوير أداء مديري المدارس على أنّه: "عملية تزويد الإداريين بالمهارات والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفاياتهم في مواجهة المشكلات الإدارية وإحداث تغييرات في طبيعة النشاطات الفكرية والسلوكية داخل الجهاز الإداري" (مشهور، 2010، 47). يؤكد هذا التعريف على كون تطوير الأداء الإداري هو فعالية لتنمية الموارد البشرية داخل المنظمة بهدف تحقيق أهدافها واستراتيجياتها.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنّه التحسين في السلوكيات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية بما ينطوي عليه من إكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات الإدارية، والتي تحقق المعايير المهنية للقيادة.

• القيادة (Leadership):

هي العملية التي يتمكّن من خلالها القائد التربوي أن يؤثر في تفكير الآخرين ويوجّه سلوكهم (عطوي، 2009، 112). يبيّن هذا التعريف أنّ القيادة هي قدرة الفرد على التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق هدف مشترك.

أمّا دراكر (Drucker) فيشير إلى أنّ القيادة ليست عملية صنع جدول الأعمال، والتأثير في الأفراد مثل رجال البيع، إنّما هي الارتقاء برؤية الفرد إلى مستويات أفضل ورفع أداء الفرد إلى معايير أعلى وبناء شخصيته إلى ما بعد حدودها الاعتبارية (نجم، 2011، 22). ومن هنا يمكننا القول إنّ القيادة عملية إلهام للأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم مما يضمن تحركهم بالاتجاه السليم وتحقيق النتائج المرجوة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها تحقيق مدير المدرسة للمعايير المهنية للقيادة وامتلاكه لفن الإدارة بما يمكنه من التأثير في سلوك العاملين معه وتوجيههم بطريقة تضمن احترامهم وتعاونهم لتحقيق أهداف المدرسة.

• المعايير المهنية للقيادة (Professional Standards of Leadership):

تعرف المعايير المهنية للقيادة بأنها تلك الجوانب التي تخلق وتنمي رؤية مشتركة وفهم أفضل ولغة موحدة عن قيادة المدرسة الأكثر تأثيراً، حيث تعمل على الممارسات القيادية المؤثرة كلياً ودولياً، ومدعومة بالبحوث التي تُساعد على تكوين مدراء عظماء (The Australian professional standard for principals, 2013, 4). بمعنى أنّ المعايير المهنية للقيادة نقطة تجمع وتوحد القادة حول المثل والقيم المشتركة لقيادة عادلة وموثوقة فهي تشجع على التوفيق بين المناهج المتباينة في الممارسة.

كما يعرفها مركز المعايير والاختبارات المهنية (OSTC) (Occupational Standards and Testing Center) على أنها المقياس الذي يحدد بدقة ووضوح الكفايات والمهارات والمعارف الواجب توافرها لدى شاغل العمل لإنجاز مهام العمل بإتقان، ويحدد المعيار بوضوح مخرجات العمل المتقن، ومن هنا يتضح أن المعيار المهني هو توصيف معياري دقيق للمهنة يشتمل على كامل المعلومات عن المهنة بما فيها: تحديد واجبات ومهام المهنة، المعارف والمهارات والكفايات المطلوبة، السلوكيات والتوجهات وخطوات تنفيذ المهام، والأدوات والتجهيزات اللازمة للتنفيذ (مركز المعايير والاختبارات المهنية، 2018). حيث يشير هذا التعريف إلى أنّ المعايير المهنية للقيادة هي القواعد التي تحدد جودة عمل المدير فتشمل بذلك المهارات والمعرفة والفهم المطلوب لكفاءة الأداء الإداري.

تعريف المعايير المهنية للقيادة إجرائياً: هي مجموعة من الضوابط والقواعد، والأطر المرجعية المعتمدة التي تشمل فئات واسعة من المعرفة والمهارات اللازمة لمديري المدارس ليتمكنوا من القيام بدور قيادي يتناسب والمتطلبات الأساسية لعملية تطوير الأداء الإداري.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تمّ تناول الدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة وفق محورين كما يلي:

1_ الدراسات العربية:

1-1 دراسة مسلم (2004):

بعنوان " تصوّر مقترح لتطوير أداء مدير المدارس الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية". /رسالة ماجستير، فلسطين/

هدفت الدراسة تعرّف واقع أداء مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة وعلى المهام الإدارية والفنية والاجتماعية التي يقوم بها مدير المدرسة الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة ووضع تصوّر يسهم في تحسين أداء مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مكوّنة من (60) فقرة وُزعت على ثلاثة مجالات هي: (المجال الإداري، والمجال الفني، والمجال الاجتماعي)، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (196) شخصاً ضمّت (96) مديراً ومديرة و(4) رؤساء أقسام للإدارة المدرسية و(96) معلماً.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إنّ معظم مديري المدارس يركّزون في عملهم على المجال الإداري.
- إنّ الكثير من المديرين لا يشركون المعلمين في عملية اتخاذ القرار، ولا يتم إعطاؤهم الفرص الكافية للمشاركة الفعالة في الاجتماعات.

2-1 دراسة أبو علي (2010):

بعنوان: " العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية". /رسالة ماجستير، فلسطين/

هدفت الدراسة تعرّف العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية، ومعرفة أهم التوصيات التي تُساهم في دعم العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية

بمحافظة غزّة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإداريّة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليلي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديريّ ومديرات المدارس بمحافظة غزّة للعام الدراسي 2010/2009م والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، وبلغت عيّنة الدراسة (124) مديراً ومديرة، وقام الباحث بإعداد استبانة مكوّنة من أربعة مجالات تشمل العوامل (المادية، والبشريّة، والاجتماعيّة، والسياسيّة) اشتملت على (73) فقرة موزّعة على الأربعة مجالات السّابقة بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول التوصيات التي تُسهم في دعم العوامل المدرسيّة المؤثرة في تطوير أداء مديريّ المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإداريّة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إنّ العوامل التي توفّر في تطوير أداء مديريّ المدارس الثّانويّة بمحافظة غزّة هي العوامل الاجتماعيّة.
- لم يؤثر متغير الجنس في تقديرات عيّنة الدراسة للعوامل المادية والاجتماعية والسياسية، بينما أثر لصالح الذكور في تقديراتهم للعوامل البشرية.

1-3 دراسة وزّان (2011):

بعنوان: " تطوير الممارسات الإداريّة لمديري المدارس في مرحلة التّعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإداريّة المعاصرة". /رسالة ماجستير، سورية/

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الممارسات الإداريّة لمديري مدارس التعليم الأساسي في سورية والمتمثلة في: (التخطيط المدرسي، تنظيم العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، والتقييم)، وتحديد أهم الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم الأساسي في سورية أثناء قيامهم بهذه الممارسات، ثم تحديد أهم المتطلبات الضرورية لنجاح الممارسات الإداريّة لمديري مدارس التعليم الأساسي في سورية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، فاخترت عيّنة عنقوديّة طبقية عشوائية بلغ حجمها (497) مديراً ومديرة ووزّعت عليهم استبانة جمع المعلومات والبيانات منهم.

ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة بما يخص متطلبات تطوير الممارسات الإداريّة للمديرين بمجال التخطيط المدرسي كانت تأمين كافة مستلزمات نجاح الخطط السنوية المدرسية من عناصر بشرية ومادية منذ بداية العام، وبمجال تنظيم العمل ضمن فريق كان تحديد المدير الأدوار المنوطة بكل عضو من أعضاء الفريق قبل البدء بالعمل، وفيما يتعلق باتخاذ القرارات الداخلية الكافية لإحداث التطوير في ضوء الاسترشاد باللوائح والقوانين، وفيما يتعلق بمجال التقييم كانت أن يحصر المدير التقييم بأساليب عملية وواقعية ثبتت فعاليتها بدلاً من الاعتماد على المعايير النظرية.

4-1 دراسة الزيدي (2015):

بعنوان: " معايير مقترحة للاعتماد المهني الأكاديمي لمديري المدارس التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية". /بحث مجلة، المملكة العربية السعودية/

هدفت الدراسة تعرّف المعايير المقترحة لاعتماد مديري المدارس أكاديمياً في المملكة العربية السعودية وإعطاء إرشادات واضحة يجب عليهم اتباعها عند القيام بواجباتهم المهنية، ولجمع البيانات طبّقت الدراسة أسلوب دلفي الذي يستخدم سلسلة من الاستبانات بطريقة توصل في النهاية إلى توافق بين الآراء حول الموضوع المدروس تمّ توزيعها على عيّنة من الممارسين المهنيين في مجال التعليم، وكشفت نتائج الدراسة أنّ هناك ندرة في المعايير المناسبة لمديري المدارس في عملية الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، وتمّ الإشارة إلى ضرورة إنشاء مؤسسات تنمية المهارات المهنية للمدارس (SPPDI) من خلال الشراكة مع المدارس الأخرى ومنظمات التطوير المهني، حيث تُعطى (SPPDI) تفويضاً لتصميم وتنظيم المعايير التي تدعم عملية اعتماد مديري المدارس أكاديمياً.

5-1 دراسة الغواد (2015):

بعنوان: " تصوّر مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر". /رسالة ماجستير، سورية/

هدفت الدراسة إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر من خلال تعرّف واقع إدارة المدرسة الثانوية العامة التي تواجه العاملين في المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة بحثية وُزعت على عيّنة مؤلفة من (906) عاملين في المدارس الثانوية العامة منهم (262) مدير و(98) معاون مدير و (546) موجه.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود الصعوبات المرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والصعوبات المتعلقة بمدير المدرسة، والصعوبات المتعلقة بالمصادر المالية والمرافق بدرجة كبيرة، بينما كانت الصعوبات المرتبطة بالعلاقة بين المدرسة ومديرية التربية موجودة بدرجة متوسطة من وجهة نظر عيّنة الدراسة.

1-6 دراسة تراهي (2016):

بعنوان: "درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها". /رسالة ماجستير، فلسطين/

هدفت الدراسة الكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت للكشف عن أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي للمدير، ومستوى الدراسة ونوعها وتصنيفها على اتجاهات المعلمين نحو درجة تطبيق المديرين للمعايير المهنية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (5023) معلماً ومعلمة، أمّا عيّنة الدراسة فتكوّنت من (1035) معلماً ومعلمة طُبقت عليهم الاستبانة كأداة لقياس مدى ممارسة المديرين للمعايير المهنية.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين كانت متوسطة، وأنّ أكثر المجالات توافراً لدى المديرين، كان مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية يليه مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي وأخيراً مجال قيادة عملية التعليم والتعلم.

1-7 دراسة أبو طينة وآخرون (2018):

بعنوان: "فحص نظام الترخيص القطري: تصويت المعلمين في المدارس الحكومية".

/بحث مجلّة، قطر/

هدفت الدراسة فحص نظام الترخيص لقيادة المدارس من حيث تماشيها مع المعايير المهنية للمعلمين وقادة المدارس، وباستخدام تصميم الدراسة الاستقصائية، عبر ما مجموعه 669،1 مشاركاً من مديري ومعلمين عن تصوراتهم حول نقاط القوة والضعف في نظام الترخيص والمعايير المهنية في قطر، تضمنت النتائج معتقدات المشاركين حول أهمية نظام الترخيص في تحسين أدائهم، وضرورة استخدام المعايير المهنية كأدوات للنمو والتطوير المهني، وأهمية تحسين المرجعية المهنية للأصالة والموثوقية، كان توثيق أصوات المعلمين وقادة المدارس أمراً أساسياً في إيجاد طرق لدفع التطورات المستقبلية لنظام الترخيص بنجاح.

7-1 دراسة الحوامدة وعطاري (2018):

بعنوان: "مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين". /بحث مجلة، الأردن/

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (313) مشرفاً من (13) مديرية تربية في شمال الأردن، كشفت النتائج أنّ درجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة كانت (كبيرة) لجميع الأبعاد باستثناء بعد "القيادة المتمركزة حول التعلّم"، الذي جاء في المرتبة السادسة وبدرجة تطبيق (متوسطة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، بينما هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح لمشرفين التربويين من ذوي الخبرة (عشر سنوات فما دون)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المشرفين التربويين من حملة دبلوم التربية.

2_ الدراسات الأجنبية:

1-2 دراسة درش (Daresh,2001):

بعنوان: "مزايا وعيوب عمليات الإصلاح لدى مديري المدارس البريطانية والتوجه نحو رؤية جديدة للقيادة التربوية". /ورقة علمية، المملكة المتحدة/

"Plus and Minus of British Head Teacher Reform: Toward A Vision of Instructional Leadership".

هدفت هذه الدراسة تعرّف الدور الأمثل لمديري المدارس البريطانية، وكيفية تحقيق الاستغلال الأمثل للبيئة المدرسية في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة طُبِّقَت على (86) مديراً ومديرة مدرسة حيث انطلقت الدراسة من الواقع الميداني فوصفت نشاطات مديري المدارس وحلّلت كفاءاتهم.

ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

- تعاون المجتمع المحلي مع مديري المدارس.
- يستغل مديرو المدارس الإمكانيات المتاحة بدرجة متوسطة.
- نقص في كفاءة المرشحين لشغل مناصب قيادية.

- عدم الاهتمام بوضع خطط للإصلاح التربوي من أجل رفع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس.

2-2 دراسة صالح (Salih, 2004):

بعنوان: "الصفات القيادية لمديري المدارس الثانوية الناجحين وفقاً لآراء المدرسين في مدينة بولو التركية". /ورقة علمية، تركيا/

"Lise Müdür Lerinin Liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen Görüşleri".

هدفت الدراسة معرفة وتحديد الصفات القيادية التي يجب أن يمتلكها مديرو المدارس الثانوية لتحقيق النجاح في قيادتهم لمدارسهم وفقاً لآراء المدرسين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على مقياس (الصفات لدى القيايين الناجحين)، حيث تم اختيار عينة من المدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية في محافظة بولو التركية فبلغ عدد المدرسين في العينة (106) وعدد المدرسات (108).

وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها من آراء المدرسين في الصفات الواجب توافرها في المدير هي:

- ترى نسبة 42,5% من المدرسين ضرورة تحلي المدير بقابلية إقناع عالية.
- ترى نسبة 41,6% من المدرسين أهمية أن يعلن المدير عن أهدافه ومخططاته في المدرسة.
- ترى نسبة 36% من المدرسين ضرورة قدوم المدير إلى المدرسة كل يوم وكأنه أول يوم له فيها بما فيه من حماس واندفاع ومتابعة.

2-3 دراسة إلين وآخرون (Ellen & other, 2006):

بعنوان: "قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس". /ورقة علمية، أمريكا/

"Measuring the Instructional Leadership Competence of School Principals".

هدفت هذه الدراسة إلى قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس، وقد قُدمت هذه الدراسة لجمعية البحث التربوي الأمريكي، مدعومةً من قبل قسم التعليم بمعهد علوم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدت هذه الدراسة استبياناً لقياس كفاءة الإدارة التعليمية لمديري المدارس وهي (استبانة مديري المدارس، واستبانة المعلمين، والسيناريوهات مفتوحة النهاية) وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري مدارس منطقة ساوثرن التعليمية (Southern)، وجميع المعلمين العاملين فيها، حيث أجاب على أداة الدراسة 45/ مديراً من أصل 52/ مديراً، وأجاب جميع المعلمين على الأداة الخاصة بهم.

وأظهرت الدراسة في نتائجها الآتي:

- مديرو المدارس بحاجة إلى معرفة أعمق للمناهج وطرق التدريس.
- لا يوجد تحديد للمعرفة الإجرائية التي تساعد المديرين على تحسين التعليم.
- أسلوب السيناريو أقدر على قياس المهارات من قياس الكفايات.

2-4 دراسة كاتانو وسترونج (Catano & strong, 2007):

بعنوان: "ما الذي نتوقعه من مديري المدارس؟ التطابق بين تقييم المدير ومعايير الأداء".

/بحث مجلة، أمريكا/

"What Do We Expect of School Principals? Congruence Between Principal Evaluation and Performance Standards".

هدفت الدراسة استكشاف التطابق بين أدوات تقييم مديري المدارس مع المعايير المهنية، بالإضافة إلى استكشاف التطابق بين أدوات تقييم مديري المدارس مع القيادة التعليمية والإدارية، واعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى "A Content Analysis Program" وتم توظيف خمس أدوات لتقييم مستوى المديرين، حيث تم تصميم أداتين لمديري المرحلة الدنيا، وواحدة لمديري المرحلة المتوسطة، واثنيتين للمرحلة الثانوية، وتم استخدام معايير وصفية تحليلية لجميع أدوات تقييم المديرين، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس في ولاية فرجينيا (Virginia) في الولايات المتحدة الأمريكية وعددهم 132/ مديراً.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها:

- أن معايير تقييم مديري المدارس في ولاية فرجينيا ركزت على القيادة المدرسية، والإدارة التنظيمية.
- أكدت أهمية تقييم علاقات مدير المدرسة مع المجتمع، مما يعكس توقعات عامة للمديرين حول المعايير المهنية.
- بعض المسؤوليات الإدارية في نظام ولاية فرجينيا للتقويم منسجمة مع معايير التقويم وبعضها الآخر أقل انسجاماً.
- أكدت الدراسة القيادة والمسؤوليات الإدارية المتوقعة في ولاية فرجينيا.

5-2 دراسة ويليامز (Williams, 2009):

بعنوان: "تقييم الأداء الداخلي لمدير المدرسة المبني على معايير اتحاد قادة المدارس".

/ بحث مجلة، أمريكا/

"An Evaluation of Principal Interns Performance on the Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards"

هدفت الدراسة تعرّف كيفية تطبيق مديري المدارس لمعايير اتحاد ترخيص قادة مدارس الولايات ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانة خاصة للتقويم الذاتي تكونت من /179/ بنداً تصف المعرفة والصفات الشخصية والأداء المتضمنة في معايير ISLLC لقادة المدارس، طبقت مرتان: الأولى قبل التدريب والأخرى بعد التدريب، وتكونت عينة الدراسة من /16/ مديراً متدرباً ومسجلاً في الدورة التدريبية لمدة سنة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- إنَّ النموذج الحالي والساد في تقويم المديرين المتدربين ساعد الإدارة المدرسية في إعداد برامج تأهيلية بشكل كبير، خصوصاً خلال فترة التدريب.
- عندما يتم إشراك المديرين المتدربين في عملية تقويم أنفسهم فإن ذلك يمكنهم من تعلّم كيفية إدارة سلوكياتهم المهنية التي تعزز قيادتهم ومهارات صنع القرار لفترة طويلة بعد الانتهاء من البرنامج.

6-2 دراسة روكوود (Rockwood, 2010):

بعنوان: "تصورات مجلس الإدارة والإشراف عن المعايير المهنية لقيادة المدارس الناجحة في ولاية إلينوي". /أطروحة دكتوراه، أمريكا/

"Board and Superintendent Perceptions of the Illinois Professional Standards for School Leaders Critical for Superintendent Success".

هدفت هذه الدراسة تعرّف الاختلافات في التصورات بين مديري المدارس الحكومية في ولاية إلينوي (Illinois) فيما يتعلق بمؤشرات كفاءة الأداء في "المعايير المهنية لقادة المدارس"، ومن خلال مسح عبر الانترنت قام المشاركون بتلخيص أفضل ثلاثة مؤشرات أداء لكل المشرفين ورؤساء مجالس الإدارة (ذكور وإناث)، أثبتت النتائج أن المعيار الأول الذي يشدد على الرؤية والرسالة والأهداف والمناخ والثقافة هو المعيار الأكثر أهمية بالنسبة للمدرين، كما أثر كل من الدور القيادي وجنس

المدير باختيار كفاءات الأداء، وعلى وجه التحديد، ارتبط دور رئيس مجلس الإدارة باختيار المعيار "يوفر مناخاً محترماً وعادلاً، وكان دور المشرف مرتبطاً باختيار "الحصول على الموارد للأهداف"، وفيما يتعلق بتأثير الجنس فقد اختار الرجال معيار "نماذج المعتقدات الأساسية ويتخذوا إجراءات لتحقيق الأهداف"، في حين أن الأنثى أثرت في اختيار "يعزز التفوق الأكاديمي".

7-2 دراسة هيلنغر ولي (Hellinger & Lee ,2013):

بعنوان: "اكتشاف قدرة المديرين على قيادة إصلاح جودة التدريس والتعلم في تايلاند". /بحث مجلة، تايلند/

"Exploring Principal Capacity to Lead Reform of Teaching and Learning Quality in Thailand".

هدفت الدراسة التركيز على دور مديري المدارس الثانوية والأساسية وأدائهم في قيادة الإصلاح التربوي، خاصة بعد أن تبنت تايلاند قانون تربوي طموح لإصلاح التعليم فيها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المقياس الوطني للإدارة التعليمية على مجتمع الدراسة البالغ عدده (1195) مدير مدرسة ثانوية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: حقق مديرو المدارس مستوى متوسطاً في إعداد رسالة المدرسة وتطوير مناخ تعليمي إيجابي، كما حقق مديرو المدارس مستوى منخفضاً في إدارة البرنامج التعليمي.

8-2 دراسة داوون (Dawn, 2016):

بعنوان: " سلوكيات الاتصال لمديري المدارس الابتدائية عالية الأداء في ولاية فرجينيا: قادة المدارس والاتصالات والجهود التحويلية". /بحث مجلة، أمريكا/

"Communication Behaviors of Principals at High Performing Title 1 Elementary School in Virginia: School Leaders, Communication, and Transformative Efforts"

هدفت الدراسة تحديد استراتيجيات الاتصال التي يستخدمها مديرو المدارس الابتدائية عالية الجودة في ولاية فرجينيا (Virginia)، وتم استخدام المقابلة الفردية كأداة للدراسة حيث تألفت من (15) سؤال تم طرحها على (8) مديرين.

وننتج عن تحليل المعلومات (11) استراتيجية اتصال محددة يمارسها معظم المديرين في المدارس الابتدائية عالية الأداء، كم تم الكشف عن (5) مواضيع للتواصل في القيادة والتي تتضمن نهجاً يركز

على الطالب في اتخاذ القرار، وشفافية اتخاذ القرار، واتخاذ القرارات المشتركة مع المديرين والمعلمين، ودور الثقة بين أعضاء هيئة التدريس، وإعدادهم الأساسي.

9-2 دراسة ليو وآخرون (Liu, others, 2017):

بعنوان: "المعايير المهنية وتقييم الأداء للمديرين في الصين: تحليل لسياسات تطوير المعايير الرئيسية". /بحث مجلة، الصين/

"Professional Standards and Performance Evaluation for Principals in China, A Policy Analysis of the Development of Principal Standards".

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل السياسة التفسيرية لمعايير وزارة التعليم الصينية (2013) لممارسة المعايير المهنية لمديري المدارس، بالإضافة إلى الكشف عن تطور تقييم مديري المدارس في الصين والعمليات التي تتم بها صياغة هذه السياسة، وتم إجراء تحليل مقارنة مع معايير تراخيص قادة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية 2008 (ISLLC 2008)، وفقاً للمعايير والمؤشرات المحددة في الوثيقتين، وتشير نتائج الدراسة إلى أنّ اهتمام كلا الوثيقتين بالأداء الأكاديمي للطلاب كان نقطة الاتفاق الرئيسية بين معايير الولايات والصين، أمّا أوجه الاختلاف فكانت كبيرة وخاصة فيما يتعلق بتوقعات الأداء لمديري المدارس، والتي تمّ تفسيرها من خلال السياقات الثقافية والوطنية التي يعمل فيها قادة المدارس في كلا البلدين.

10-2 دراسة لاف (Laugh, 2018):

بعنوان: " المفاهيم الرئيسية لفعالية سياسة (مجلس فرجينيا الغربي للتعليم 2800): معايير الممارسة المهنية للمديرين والمدرسين في ولاية فرجينيا الغربية".

/أطروحة دكتوراه، أمريكا/

"Principal Perceptions of the Effectiveness of WVBE Policy 2800: Standards of Professional Practice for West Virginia Superintendents, Principals and Teacher Leaders".

هدفت الدراسة الكشف عن درجة فاعلية سياسة WVBE 2800 (مجلس فرجينيا الغربي للتعليم)، والاطلاع على مدى نجاح المعايير في توجيه القيادة التعليمية الفعالة، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي، حيث شملت العينة (678) مدير، وكشفت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يعتقدون أنّ معايير سياسة WVBE 2800 مهمة في توجيه القيادة التعليمية، وعلى وجه التحديد تمّ الإشارة إلى معيار مهارات التعامل مع الآخرين على أنّه الأكثر أهمية من قبل مديري مدارس ولاية فرجينيا الغربية،

كما تمّ اعتبار البيروقراطية وانعدام مشاركة الوالدين من أهم المعوقات في تلبية المعايير الموجودة في سياسة WVBE 2800.

2-11 دراسة كلومب (Klomp, 2018):

بعنوان: "المعايير المهنية للقادة التربويين وخبرات السنة الأولى للمدير: فهم الدور والمسؤوليات".
/أطروحة دكتوراه، أمريكا/

"Professional Standards for Educational Leaders and a First-Year Principal's Experiences: Understanding of Role and Responsibilities".

هدفت الدراسة معرفة كيف تتوافق تجارب مدير المدرسة الثانوية بعد السنة الأولى من عمله في الإدارة وفهم دور ومسؤوليات الموقف القيادي في ضوء المعايير المهنية للقادة التربويين (Professional Standards for Educational Leaders) (PSEL)، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تحليل بيانات نهج السيرة الذاتية التي تمّ جمعها على شكل ملاحظات ميدانية دورية أو مذكرات تحليلية أو إدخالات يومية، كتبها الباحث المشارك وهو مدير مدرسة ثانوية خلال السنة الأولى من الإدارة، حيث أصبح متأقلاً مع دوره في عامه الأول، وكشفت نتائج الدراسة أنّ المعايير الأساسية ومشتركة لجميع مستويات القيادة التربوية على مستوى المقاطعة، لكن ممارسات مدير المدرسة الثانوية في السنة الأولى ليست موزعة بالتساوي بين جميع المعايير المهنية للقيادة، حيث أشارت الدراسة أنّ لدى المديرين مسؤوليات إضافية مرتبطة بأدوارهم الخاصة مثل العمل مع المجالس المدرسية وعلاقات العمل التي تتجاوز هذه المعايير، وكان المعيار الأكثر استخداماً ما يتضمن التعليم والتعلم عبر التكنولوجيا.

2-12 دراسة ستوفر (Stauffer, 2018):

"القيادة لممارسة: تصورات القيادة التعليمية للمديرين في نيفادا 12- بريك المدارس".

/أطروحة دكتوراه، أمريكا/

"Leadership to Practice: Perceptions of Instructional Leadership of Principals in Nevada PreK-12 Schools".

هدفت الدراسة مقارنة تصورات مديري مدارس نيفادا (Nevada) بالمعايير المهنية للقادة التربويين وكفاءات التعليم الخاصة للمديرين، وتم الحصول على بيانات تصور المحفوظات من دراسة استقصائية مقدمة إلى مديري نيفادا في نهاية عام 2016، وتناولت الدراسة ثلاثة أسئلة بحثية تتعلق بتصورات القادة فيما يتعلق ببرامج الإعداد والحواجز التي تحول دون تنفيذ معايير القيادة والموضوعات التي تشير إلى مجالات توصيات التطوير المهني، أشارت النتائج إلى أنّ مديري المدارس في جميع أنحاء ولاية نيفادا يفتقرون إلى الثقة في المجالات المتعلقة بالمشاركة الأسرية، وتنفيذ أطر التعليم

الخاص بشكل فعال، وتنفيذ تحسين المدارس بدعم من قيادة المنطقة، وتضمنت توصيات الدراسة موضوعات اللوائح المتعلقة بالتعليم الخاص، والمشاركة الأسرية، وبناء الثقة في الموظفين مع توصيات التطوير المهني التي أثبتت فعاليتها في تحسين تحصيل الطلاب.

2-13 دراسة لامبرت وبوشامة (Lambert, Bouchamma, 2019):

بعنوان: " متطلبات القيادة لمديري المدارس: أوجه التشابه والاختلاف بين أربعة معايير للكفاءة ".

/بحث مجلة، كندا/

"Leadership Requirements for School Principals: Similarities and Differences Between Four Competency Standards".

هدفت الدراسة معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين أربعة معايير للكفاءة المرتبطة بمتطلبات منصب مدير المدرسة وهي تحديد أولويات التوجيه مع وضع الشروط التنظيمية، تطوير الذات والآخرين، ممارسة الإدارة التربوية، وخلق الانسجام داخل المدرسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع مديري المدارس في أربعة مواقع مختلفة؛ مقاطعتين كنديتين (كيبك وألبرتا) (Quebec and Alberta)، أستراليا، والولايات المتحدة، اعتمدت الدراسة منهج تحليل المحتوى كوسيلة لمعالجة المعلومات حيث تم تحليل معايير الكفاءة لمديري المدارس في أربعة سياقات مختلفة لتحديد أوجه التقارب والاختلافات المرتبطة بمتطلبات منصب مدير المدرسة، وأشارت النتائج إلى أنه لكل معيار كفاءة خصائصه التي تتسجم مع نظام الدولة التعليمي وأن كل نظام تعليمي يستخدم مقارنة مماثلة من حيث المعايير المفروضة على قادة مدارسهم مع مراعاة السياق الخاص بهم، لكن وعلى الرغم من خصوصيات كل سياق، فإن معايير الكفاءة الأربعة التي تمت دراستها تشابهت بنسبة 85% بين مناطق الدراسة، بينما كانت الكفاءات الغائبة عن هذه المعايير تتمثل في التكنولوجيا والتنوع الثقافي والتوازن بين الحياة الشخصية والمهنية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تقدّم من عرض لمجموعة البحوث والدراسات التي تمكّنت الباحثة من الاطلاع عليها والمرتبطة إلى حد ما مع الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يلي:

- قلّة عدد الدراسات ولا سيّما العربية منها التي تتناول موضوع المعايير المهنية للقيادة بشكل مباشر، مما يشير إلى حداثة اعتمادها بالوطن العربي كنهج قيادي يهدف إلى تطوير الإدارات التربوية.
- تؤكد معظم الدراسات السابقة على أهمية وجود معايير مهنية لقادة المدارس تساعد في ترشيحهم لشغل مناصبهم وتحديد مهامهم ومسؤولياتهم، وتزويد من قدرتهم على تحقيق أهداف

المدرسة مثل دراسة (ترهي، 2016)، ودراسة (Salih, 2004)، وأشارت دراسات أخرى لأهمية اعتماد المعايير المهنية للقيادة كأداة لتقويم عمل المديرين وقياس كفاياتهم الإدارية مثل دراسة (Catano & Strong, 2007).

- أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهمية المعايير المهنية للقيادة في رفع أداء المنظمات التعليمية، إضافة إلى تأثيرها على مخرجات العملية التربوية كانت أبرزها دراسة (Williams, 2009).

- اختصت بعض الدراسات السابقة بمعالجة مجال واحد من المعايير المهنية للقيادة مثل دراسة (Dawn, 2016) التي تناولت معيار المشاركة والتواصل لدى قادة المدارس، بينما ركزت دراسة (Hellings & Lee, 2013) على دور المديرين في إصلاح التعليم والتعلم.

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية من حيث الهدف والذي يتجلى بتحديد متطلبات تطوير أداء مديري المدارس مع دراسة كل من (مسلم، 2004)، (أبو علي، 2010)، (وزان، 2011).
- وتتشابه الدراسة الحالية من حيث منهجها الوصفي التحليلي مع أغلب الدراسات السابقة مثل دراسة (أبو علي، 2010)، (Dareesh, 2001)، (وزان، 2011)، (مسلم، 2004)، (العواد، 2015)، ودراسة (Williams, 2009).
- كما تتشابه الدراسة الحالية من حيث الأداة وهي (الاستبانة) مع أغلب الدراسات السابقة كدراسة (العواد، 2015)، (Williams, 2009)، (Dareesh, 2001)، ودراسة (ترهي، 2016).
- وتتشابه الدراسة الحالية من حيث العينة التي شملت مديري المدارس فقط مع كل من دراسة (أبو علي، 2010)، (وزان، 2011)، (Dareesh, 2001)، (Catano & Strong, 2007)، ودراسة (Laugh, 2018).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العديد من النقاط مثل الحدود الموضوعية حيث هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء المعايير المهنية للقيادة، وذلك من خلال جمع أهم النماذج العالمية والعربية للمعايير المهنية للقيادة وإيجاد قاسم مشترك لها يتناسب وواقع الإدارة المدرسية في سورية.

وتختلف أيضاً عن الدراسات السابقة في الحدود المكانية، حيث تمّ تطبيق الدراسة الحالية في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية والتي تعدّ الأولى محلياً - على حد علم الباحثة - التي تبحث في المعايير المهنية للقيادة المدرسية في سورية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بجوانب عدّة يمكن إجمالها فيما يلي:

- وضع تصوّر عام لموضوعات الإطار النظري.
- البحث عن الإضافة في الدراسات السابقة وتجنّب تكرار ما ورد فيها.
- الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها في مادتها العلمية.
- التعرف إلى المنهجيات التي اعتمدتها وسارت عليها الدراسات السابقة.
- التعرف على الأساليب والوسائل الإحصائية المستخدمة، وتحديد الأنسب منها لتحليل البيانات الخاصة بالدراسة الحالية.
- الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصّلت إليها تلك الدراسات.

خاتمة:

بعد أن تم وصف الإطار العام للدراسة من حيث تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، ومنهجها، ومجتمعها وعيّنتها، وحدودها، وعرض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، التي كان لها دور كبير في تعريف الباحثة بالمعايير المهنية للقيادة وأهمية وجودها لدى قادة المدارس، كما عرّفت تلك الدراسات الباحثة على أهم ما توصل إليه العلم في مجال توظيف المعايير المهنية للقيادة في تطوير الإدارة المدرسية والأداء الإداري، وقد لاحظت الباحثة تنامي اهتمام المؤسسات التربوية وخاصة الأجنبية منها بتطوير إدارتها من خلال تنمية الموارد البشرية للمديرين، واعتماد هذه المؤسسات على المعايير المهنية للقيادة كأداة لتقويم عمل المديرين وقياس كفاياتهم الإدارية، بالمقابل نلاحظ قلة الدراسات العربية التي تمّت في هذا المجال الأمر الذي يعود إلى حداثة طرح مفهوم المعايير المهنية للقيادة في البيئات العربية وهذا يدعو إلى التخطيط لتوفير متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة من أجل تحسين الواقع الإداري، وتحديث هذه المتطلبات بشكل مستمر لتواكب المستجدات التربوية والاستفادة منها بالشكل الأمثل.

الفصل الثاني

أولاً: القيادة.

- 1- نشأة وتطور مفهوم القيادة.
- 2- الفرق بين الإدارة والقيادة.
- 3- القيادة علم وفن.
- 4- أهمية القيادة.
- 5- نظريات القيادة.
- 6- مهارات القيادة.

ثانياً: المعايير المهنية للقيادة.

- 1- نشأة المعايير المهنية للقيادة.
- 2- تعريف المعايير المهنية للقيادة.
- 3- مكونات المعايير المهنية للقيادة.
- 4- نماذج للمعايير المهنية للقيادة في بعض البلدان العالمية والعربية.
- 5- المهارات اللازمة للمديرين لتحقيق المعايير المهنية للقيادة.

خاتمة.

تمهيد:

لقد تناول الكثير من الباحثين والدارسين والسياسيين موضوع القيادة وأعطوه أهمية كبيرة لعلاقته بتطور المجتمع وتقدمه، لأن القيادة تعدّ من العناصر المهمة الأساسية في نجاح أي عمل يتعلق بتربية أفراد المجتمع وتقدمه وبدونها لا يمكن أن تتجح العناصر الأخرى في تحقيق أهدافها وتبقى غير ذات فائدة، لذلك فإن القيادة الكفوءة القادرة على استيعاب المتطلبات والتطورات الحديثة، والمؤمنة بضرورة التغيير نحو الأفضل هي وحدها القادرة على تحقيق الأهداف المرسومة ولها الدور الفاعل في بناء الإنسان الجديد. سنتناول في هذا الفصل التعريف بالقيادة وأهميتها ونظرياتها، لننتقل بعدها إلى التعريف بالمعايير المهنية للقيادة وذلك بعرض بعض النماذج العالمية العربية، ثم استنتاج المهارات والقدرات اللازمة للمديرين ليتمكنوا من تحقيق هذه المعايير.

أولاً: القيادة

1- نشأة وتطور مفهوم القيادة:

يعدّ مفهوم القيادة حديث الولادة والتكوين من الناحية العلمية، أمّا من ناحية التطبيق والممارسة فهو قديم جداً عرفته البشرية منذ فجرها الأول، حيث بدأ التمازج الاجتماعي بين البشر الذي أوجدته ضرورة توافر التنظيم والتنسيق والتوجيه بين تلك الجماعات، فوجد مفهوم القيادة في جميع الحضارات القديمة وكانت له أصوله ومفاهيمه الخاصة التي تميّزت بصفات وخصائص كل حضارة وكل عصر، وفي كل مرحلة تاريخية ترسّخت العديد من المفاهيم القيادية التي بلورت الفكر القيادي الحديث وأسسته. حيث أدركت الإدارة المصرية القديمة أهمية القيادة الإدارية فاتبعت الأسلوب الأبوي في القيادة، وعملت على تدريب كبار موظفي الدولة وتطبيق نظام الحوافز، كما تتضح أهمية القيادة في ظل الحضارة الصينية من خلال إسهامات كونفوشيوس (Confucius) في مجال القيادة الإدارية، حيث وضع تصوراً لبعض سمات رجل القيادة وحدد الأسلوب القائم على الحكمة والقوة الحسنة كأسلوب قيادي فاضل (كنعان، 2009، 26 - 32). كذلك ظهرت أهمية القيادة في الحضارة اليونانية من خلال تعريفات سقراط الذي أكد أنّ القيادة تعني "مهارة منفصلة من المعرفة الفنية والخبرة"، وترجمة أفلاطون لفهمه للقيادة الإدارية في كتابه الجمهورية. كما طبقت الإدارة الرومانية أسلوب القيادة بالمشاركة، حيث بُني الجهاز الحكومي على مبدأ التسلسل الإداري، وكان مبدأ الهيئات الإدارية الاستشارية من أهم المبادئ الإدارية التي طبقتها الكنيسة في مجال القيادة الإدارية. وقدّمت الإدارة العربية فهماً متطوراً للقيادة، أقامته على مبادئ تتضمن السلوك السليم لكبار موظفي الدولة، فاشتترطت لشغل المناصب العليا توافر سمات إنسانية وذهنية وخلقية واجتماعية (كنعان، 2009، 37 - 52).

ثم جاءت النظريات الكلاسيكية أو التعليمية للتنظيم الإداري في أواخر القرن العشرين وكانت نتيجة الثورة الصناعية والتطور وما صاحبه من مشكلات اجتماعية، وكانت نظرية الإدارة العلمية، نظرية التقسيم الإداري، ونظرية البيروقراطية من أهم النظريات الكلاسيكية التي تعود أفكارها لروادها الأوائل ومنهم فريدريك تايلور، وهنري فايول، ولوثر جوليك، وماكس فيبر (بلال، 2004، 73). ليأتي الفكر الإداري السلوكي كرد فعل على الفكر الإداري الكلاسيكي، فالنظريات السلوكية صاحبة الفضل في رد الاعتبار للعامل وإنسانيته وكذلك الإسهام في تحسين دور القائد والتوصل إلى النموذج الأمثل للقيادة (كنعان، 2009، 74). ثم ظهر الفكر الإداري المعاصر مع بداية السبعينات من القرن الماضي، وهو مستمر حتى وقتنا الحاضر ويقوم على افتراض مفاده أنه لا توجد طريقة وحيدة أفضل للشكل الذي يجب أن يكون عليه التنظيم (No _ one best way) فوجود التنظيمات الرسمية يقابله تنظيمات غير رسمية، كما أن التفاعل والصراع امتد من داخل المؤسسة الواحدة إلى صراع خارجي بين مؤسسات الحقل الإنتاجي المتشابهة بسبب ظهور المنافسة (دريوش، 2012، 20).

وبناءً على ما سبق يتضح لنا أن الإدارات القديمة عرفت الكثير من المبادئ التي أسهمت في إلقاء الضوء على مفهوم القيادة، وأن الكثير من المبادئ التي يتبناها القائد اليوم كانت نتيجة للتطور التاريخي في الإدارات القديمة، وبالرغم من تعدد النظريات والدراسات حول موضوع القيادة إلا أن مسألة القيادة وأسس نجاحها، وما يمكن أن يؤدي بالقائد للنجاح في قيادته لازالت معقدة، الأمر الذي أدى إلى ظهور وتطور العديد من النظريات القيادية حتى الوقت الحاضر والتي سنستعرض لاحقاً ما كثر تداوله منها.

وبالانتقال إلى مفهوم القيادة التي تعتبر ظاهرة اجتماعية تتوقف على وجود جماعة يبرز بينهم قائد يتولى تنظيم شؤونهم، نجدها من أكثر المواضيع الإنسانية التي أخذت طابعاً جدلياً في محاولة الباحثين لتفسير مفهومها، حيث ذكر بيرنز (Burns) "أن القيادة من أكثر الظواهر وضوحاً على الأرض، إلى أن قلّة من الناس تدرك مفهومها" (السويدان، باشراحيل، 2002، 41). لهذا السبب نجد أن مفهوم القيادة مطروحاً في كثير من نقاشات الباحثين الذين حاولوا من خلال دراساتهم التوصل إلى تفسير واضح لمفهوم القيادة، فمنهم من ركّز على شخصية القائد وصفاته أو على سلوكه، بينما ركّز البعض الآخر على دراسة العلاقات بين القادة والتابعين، كما درس بعضهم الآخر كيفية تأثير جوانب الموقف على سلوك القائد وهذا ما أشار إليه (دوناي، 2018، 112) في محاولة تفسيره لصعوبة الوصول إلى تعريف واضح للقيادة معللاً ذلك بأن قضية القيادة من أكثر القضايا المحيرة والمضلة وذلك لأنها يمكن أن تمارس من أجل خدمة غايات نبيلة وإنسانية، كما يمكن ممارستها في خدمة التلاعب والمناورة والتضليل والاضطهاد. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (الحنوي، سلطان،

2005، 377) في قولهما: بأنَّ الفرق بين النجاح والفشل سواء أكان في حرب أم سلم أم تنظيم أعمال يكمن في عنصر القيادة.

أما جون أدبير (John Adair) فيرى أنَّ القيادة: عملية تأثير وشحذ هم المرؤوسين للعمل مع بعض بجهدٍ عام لتحقيق أهداف التنظيم، فالقيادة هي العلاقة بين شخص يسمَّى القائد وجماعة المرؤوسين، وتتسم هذه العلاقة بالتفاعل والاندماج بين حاجات المرؤوسين أو الجماعة (Adair, 12, 1984). وهذا يتفق مع تعريف (عطوي، 2009، 112) للقيادة بأنها: العملية التي يتمكّن من خلالها القائد التربوي أن يؤثر في تفكير الآخرين ويوجّه سلوكهم. وتعريف (العلاق، 1999، 267) الذي أشار إلى أنَّ القيادة مصطلح يدل على العملية التي بواسطتها يقوم الفرد بالتوجيه والتأثير في أفكار ومشاعر أفراد آخرين وسلوكهم.

نلاحظ أنَّ هذه التعاريف تشير إلى أنَّ أي فرد لديه القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق هدف مشترك فإنّه يقوم بمهمته كقائد.

ومن الباحثين من رأى في القيادة عملية تواصل مثمرة فعرفها على أنَّها علاقة بين شخص يوجّه ويرشد أشخاص يقبلون هذا التوجيه، لتحقيق أهداف معيّنة (دويك، 1998، 26)، ليتفق تعريفه مع ما ذكره (عبد الفتاح، 1992، 177) بأن القيادة هي التوجيه والتنسيق وتشجيع الأفراد والجماعات لبلوغ الأهداف المطلوبة.

نلاحظ أنَّ التعريفين السابقين ينظران للقيادة على أنَّها علاقة متواصلة بين القائد ومرؤوسيه حيث يتبادلون المعارف والاتجاهات ويتعاونون على إنجاز المهام الموكلة إليهم لتحقيق أهداف الجماعة.

أما دراكر (Drucker) فيشير إلى أنَّ القيادة ليست عملية صنع جدول الأعمال، والتأثير في الأفراد مثل رجال البيع، إنّما هي الارتقاء برؤية الفرد إلى مستويات أفضل ورفع أداء الفرد إلى معايير أعلى وبناء شخصيته إلى ما بعد حدودها الاعتبارية (نجم، 2011، 22). ليتفق مع نظرة باس (Bass) للقيادة حين عرّفها بأنها: "عملية يتمّ عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب (كنعان، 2009، 90)، مما يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى المنظمة والارتقاء بإنتاجها وهذا ما أشار إليه تايلور وديس (Taylor & Dess) بتعريفهما للقيادة بأنها: عملية تتحوّل بموجبها المنظمة من واقعها الحالي إلى ما يريدها القائد أن تكون عليه (العدوان، 2013، 57). ومن هنا يمكننا القول إنّ القيادة عملية إلهام للأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم مما يضمن تحركهم بالاتجاه السليم وتحقيق النتائج المرجوة.

وبناءً على ما سبق ذكره من تعاريف، تتضح لنا عناصر القيادة التي لخصها (عطوي، 2009) كما يلي:

- هي عملية تفاعل اجتماعي، إذ لا يمكن للإنسان أن يكون قائداً بمفرده، إنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين.

- إن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل الاجتماعي.

- وهي تتطلب صفات شخصية معينة في القائد.

- يتم فيها اتخاذ قرارات لتحقيق أهداف معينة (عطوي، 2009، 68).

ومن هنا يتضح لنا أن القيادة عملية اجتماعية تسعى للتأثير على أفعال الأفراد وسلوكهم واتجاهاتهم للعمل برغبة لتحقيق أهداف مشتركة، وهذا يتطلب وجود قائد ذو شخصية حكيمة لديه قدرات عقلية ومعرفية وانفعالية تمكنه من التأثير في أفراد الجماعة، كما يتوقف نجاح القائد على قدراته التعبيرية في إقناع أفراد الجماعة بقبول الأهداف وحثهم على تحقيقها، ورفع إمكانياتهم لمواجهة المشكلات وحلها بطرق فعالة. إن العرض السابق لمفهوم القيادة يبرز تساؤلاً هاماً حول الفروق بين مصطلحي القيادة والإدارة، فيقع الكثير من الخلط بين هذين المفهومين أو قد يعتقد البعض أن المدير هو القائد ويعتبرونهما مسميين لشخص واحد، ذلك الخلط يأتي من أنهما يبدوان من الوهلة الأولى شيء واحد، حيث أن المدير والقائد كل منهما يسعى بقيادته أو بإدارته إلى تحقيق الأهداف التي حددت له أو رُسمت له سلفاً، لكن في الواقع هنالك اختلاف كبير بين المفهومين من أكثر من ناحية وهذا ما سنوضحه في العرض التالي.

2 - الفرق بين الإدارة والقيادة:

مع أن هناك من يرفض التفريق بين الإدارة والقيادة فإن علماء السلوك يرون أن هناك اختلافاً كبيراً بين هذين المفهومين، فهم يؤكّدون على أن الإدارة التربوية يجب أن تتسم بالبعد القيادي حتى تكون إدارة فاعلة (عطوي، 2009، 69). فهما موضوعان متقابلان منفصلان في الوقت ذاته، فإذا نُظر إلى نوعية السلطة في كل من الإدارة والقيادة، يظهر أن الإداري يمارس سلطة رسمية تستند في شعبيتها على قانون وقواعد التنظيم الإداري، أما سلطة القيادي اعتبارية غير رسمية، مُستمدة من مكانته بين العاملين، مما جعل له تأثيراً ونفوذاً عليهم (علي، 2016، 199).

والإدارة بالنسبة للإداري التربوي تعني القيام بالجوانب التنفيذية في المؤسسة، أمّا القيادة فبالإضافة إلى قيامها بالجوانب التنفيذية، إلا أنها تسعى لإدراك الغايات البعيدة، وتشارك بفاعلية في وضع وتنفيذ الأهداف والسياسات التربوية (علي، 2016، 198). ويرى بينيس (Bennis) أن القائد هو من يقوم

بالشيء الصحيح في حين أن المدير يقوم بالعمل بطريقة صحيحة، والقائد يركّز على الأهداف بعيدة المدى بينما يبتني المدير الأهداف قريبة المدى (المنيف، 2004، 81).

وبالنظر إلى طبيعة العمل، نجد أن عمل المدير يقتصر على تنسيق نشاط الأفراد لتحقيق أهداف معينة، حيث يعمل وفق خطوات محددة سلفاً وبذلك يحافظ على الوضع الراهن في المؤسسة، فهو يفكر في الحاضر أكثر مما يفكر في المستقبل، أما القائد فيؤثر بطريقة فاعلة في نشاط الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة، فيدعو لتغيير الواقع وتجديده، فهو المبتكر المبدع والمجدد دائماً، لأنه يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر (عطوي، 2009، 70). وهنا نجد جون كوتر (John Kotter) يميّز بين الإدارة والقيادة، فيرى أن الأولى تُعنى بالتكيف والتعامل مع التعقيد، فالإدارة الناجحة تعمل على تحقيق النظام والثبات من خلال وضع الخطط الرسمية، وتصميم الهيكل التنظيمي الجيد، ومقارنة الأهداف بالنتائج التي تتضمنها الخطط، أما القيادة فتعنى بالتكيف والتعامل مع التغيير، فالقائد يرسّي توجّهاً من خلال تطوير رؤية مستقبلية ومن ثم توصيل تلك الرؤية للناس وتحفيزهم للتغلب على الصعوبات (حريم، 2010، 217).

ومن خلال الاستعراض السابق للفرق بين الإدارة والقيادة يمكننا من خلال الجدول رقم (1) الآتي أن نستخلص هذه الفروق ونوضحها.

جدول (1) يوضح أهم الفروق بين القيادة والإدارة

القيادة	الإدارة
تمارس سلطات غير رسمية تتبع من مكان القائد بين العاملين.	تعتمد سلطتها على أسس مشروعة بحكم القوانين واللوائح المرتبطة بوظيفة الإدارة.
تعتمد سلطتها على سمات القائد الشخصية وقدراته العقلية وطريقته في التأثير بالآخرين.	تعتمد على طاعة التابعين وفق التعليمات والتوجيهات المنصوص عليها.
مسؤولة عن الجوانب التخطيطية والتنفيذية.	مسؤولة عن الجوانب التنفيذية أكثر من التخطيطية.
تستمد قوتها من الجماعة.	تستمد قوتها من قوى خارجية.
تسعى إلى إحداث التغيير في النظام بقصد التطوير والتحسين.	تحافظ على النظام الحالي مع حد أدنى من التغيير.
تهتم بالتخطيط طويل المدى.	تهتم بالتخطيط قصير المدى.

وبناءً على معطيات الجدول رقم (1) السابق نستنتج أنه من الممكن للفرد نفسه أن يكون مديراً وقائداً في ذات الوقت، على اعتبار أن كل قائد هو مدير، لكن ليس بالضرورة أن يكون كل مدير قائداً، فالقيام بالأعمال التنفيذية الروتينية الكلاسيكية، تجعل من الشخص مديراً فحسب، فإذا ما تجاوز هذه النمطية إلى الإبداع والتجديد والابتكار وفقاً لمقتضيات الموقف وأهداف الجماعة، فإنه يصبح قائداً يسعى للنهوض بمؤسسته ودفعها إلى الأمام. ومن هنا ترى الباحثة أن المدير الذي يتمتع بصفات وخصائص القائد هو الأسلوب المثالي المطلوب توافره في أي منظمة، فالتكامل بين مفهومي الإدارة والقيادة يعدّ أمراً ضرورياً لبقاء المنظمة، حيث تكمن أهمية القيادة في العمل الإداري في أن المدير لا يستطيع تحويل الأهداف إلى نتائج دون أن يمارس القيادة، وهذا ما يقود إلى التسليم بأن جميع العناصر الإنتاجية ستكون عديمة التأثير والفعالية. فافتقاد المدير لسمات القيادة وخصائصها هو ما يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء العاملين وإحباطهم في العمل، فإن أية محاولة من جانب المدير في استخدام أي مصادر أخرى لتعويض ضعف قدرته على القيادة لن يؤدي إلى نتائج إيجابية، وعلى العكس من ذلك، فإن القائد الذي يتمتع بنقاط قوة في القيادة، ويعاني من ضعف في الإدارة يستطيع تعويض ذلك بمساعدة الفريق الذي يعمل معه.

3- القيادة علم وفن:

إن الفكر الإداري سابقاً وإلى وقت قريب كان ينظر للقيادة كفن يعتمد على مجرد المعرفة العامة والنظرة الشاملة والمواهب والملكات الشخصية الموروثة (تكلا، 1971، 103) وفي هذا الاتجاه نجد أن (بلاك، 1961، 23) يركز على أن القيادة تتأتى من خلال التعامل مع الآخرين بصورة تظهر المهارة في إقناعهم بقبول الأفكار والتعاون مع القائد الذي يعمل على تنسيق وتنظيم نشاطاتهم المختلفة.

وبالنظر إلى الاتجاه الثاني الذي رأى بالقيادة علم له قوانينه وممارساته التجريبية، نجد ميلر (Miller) الذي درسها بصورة علمية، فأشار إلى ضرورة الابتعاد عن الاهتمام بسمات الفرد الشخصية كعامل هام من عوامل القيادة، فالقيادة علم من حيث اعتماده على خطط البحث العلمي في العديد من مجالاتها الحيوية التي تستند في نتائجها إلى البحث الدقيق للمادة التجريبية، ومن ثم التوصل إلى نتائج يمكن القياس عليها (تكلا، 1971، 103).

أما الاتجاه الثالث والذي يؤكد على أن القيادة، علم وفن، فقد بُني أساساً على عدم الاهتمام بالجوانب العلمية للإدارة فقط، بل الاهتمام بالجوانب الفنية أيضاً، فهو ينظر إلى القيادة كعلم في دراستها وفن في تطبيقها، فهي مهارة في الإنجاز مبنية على خبرة ودراسة وملاحظة، لذلك يجب أن تتضمن القيادة المعرفة الحقة للطبيعة البشرية، فالدراسة النظرية والتطبيق العملي كلاهما ضروريان للقيادة (الربيعي، 2012، 302).

ومما تقدم يمكن الاستدلال إلى أن القيادة لا تعتمد على السمات الشخصية للقائد وقدراته ومواهبه وإمكاناته فقط، لأنها لا تكفي لتضع صاحبها موضع القائد، فالإنسان الذي يتمتع بذكاء عالٍ وسمات شخصية قيادية متميزة بحاجة إلى دراسة ظاهرة القيادة بكل أبعادها وعناصرها، فإذا توافرت له الفرص المناسبة تمكّن من توظيف هذه الملكات والسمات والقدرات في مكانها المناسب وبالشكل الصحيح، وبهذا يمكننا اعتبار القيادة علم وفن في آن واحد.

4- أهمية القيادة:

تعدّ القيادة محوراً مهماً ترتكز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حدٍ سواء، ففي ظلّ ما تواجهه منظومة التعليم من تحديات، أصبحت الحاجة ملحةً لإحداث التغيير والتطوير الملائم بالشكل الذي يتضمن لها الاستمرارية والتميز في سبيل تحقيق الريادة، ولا يتحقق لها ذلك إلّا في ظلّ قيادة إدارية واعية تمتلك من المهارات القيادية ما يمكّنها من تحريك الجهود، وتوجيه الطاقات لتحقيق أفضل مستوى ممكن. فتمثّل القيادة صورة فعّالة للربط بين الأفراد والمصادر المتوفرة في المؤسسة لتحقيق وإنجاز أشياء قد يكون من المستحيل تحقيقها بدون هذا النوع من الارتباط وتبرز أهمية القيادة في تأثيرها في السلوك الإنساني بشكل عام وفي السلوك الإداري بشكل خاص (الحريري، 2008، 17)، ولقد ذهب الكثير من رجال الفكر الإداري إلى القول بأنّ القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وأنّها مفتاح الإدارة (عبيدات، 2006، 6). ومن هذا المنطلق يمكن القول إنّ فاعلية النظام التربوي تتحدد بالطريقة التي يدار بها، ذلك أنّ للقيادة تأثيراً ديناميكياً على تفاعل الأفراد داخل المدرسة، وتبرز هذه الفعالية الإدارية من خلال عمليات إعداد وإدارة الموارد البشرية وتنميتها في منظومة متجانسة تعكس الاهتمامات الاستراتيجية للمؤسسة ومتطلبات تطويرها (Chuang, 2005، 3)، والدور الذي يقوم به قائد المدرسة يفرض عليه القيام ببناء ثقافة تنظيمية تتمتع فيها المدرسة بهويّة منقرّدة تقوم على وضوح الرؤية وتحديد واضح للمهام وتكامل في الأدوار ومهارات وقدرات عالية ومتنوعة، بحيث يستطيع من خلالها التأثير في سلوك الأفراد والعاملين وتفهم احتياجاتهم، وبث روح العمل الجماعي فيهم، والعمل على تحفيزهم لتحقيق أهداف محددة (Blase, 1999، 16)، ويتطلب ذلك وفقاً لرأي سيرجيو فاني (Sergiovanni) ضرورة أن تكون القيادة قادرة على الوقوف على المعرفة الحقيقية لقدرات كل فرد لديها، وتكليفه بمهام تتناسب مع إمكانياته وقدراته فهذا الأمر من شأنه أن يسهم في توجيه الأفراد نحو الأداء الأمثل لمهامهم الموكلة إليهم، وبالتالي يكون قادراً على رفع مستوى الإنتاجية في المدرسة (Sergiovanni, 2001، 21) وعلى ذلك فإنّ أهمية القيادة يمكن أن تتلخص فيما يلي:

- إنّها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المجموعة أو المؤسسة وتطوراتها المستقبلية.

- تدعيم القوى الإيجابية وتقليل الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات المجموعة وحلّها وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- مواكبة المتغيرات المحيطة بالمجموعة وتجنّب أثرها السلبي أو توظيفها لخدمة الجماعة (العتوم، 2009، 238).
- تؤثر القيادة في اتجاهات الأفراد النفسية ودافعيتهم للأداء.
- يعكس الاهتمام بدراسة القيادة إدراك لأهمية العنصر البشري كمحرك للعمل التنظيمي في أي مؤسسة وبالتالي يسعى القائد إلى تنمية وتدريب ورعاية المورد البشري وتشجيعه على الإبداع (القاضي، 2006، 36).

بناءً على ما سبق يمكننا القول إنّ القيادة التربوية تعدّ بمثابة المرتكز الأساسي الذي يتمّ الاعتماد عليه في تقدّم المؤسسة التربوية، وبغيرها لا يستطيع المدير تحقيق أي تغيير حقيقي وفعل في اتجاهات العاملين في الميدان التربوي، والقائد المدرسي هو الذي يشرف على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة روحياً وخلقياً وجسدياً واجتماعياً، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم، وأي خلل أو قصور في القائد فإنه سينعكس سلباً على المدرسة بطاقمها الإداري والتعليمي مما ينعكس بدوره أيضاً على الطالب الذي تقوم على أساسه العملية التربوية، فأى مؤسسة تربوية وتعليمية ناجحة كانت أم غير ذلك يقف خلفها قائد، لذا فإنّ مشروعات الإصلاح التربوي ينبغي أن تركز على تطوير القيادة التربوية، وذلك بإيجاد معايير ومبادئ ثابتة عند اختيار القادة وربطهم بأساليب مجرّبة، وذلك للانتقال بالتربية من مفهومها السائد كعملية تدريس إلى بيئة قيادية تتعلم لترقى، وتنهض لتصل إلى ميادين الريادة والإبداع.

5- نظريات القيادة:

حاول الكثير من علماء الإدارة التربوية والباحثين فيها وضع نظريات لدراسة القيادة وفعاليتها والعوامل المحددة لها، وقد اختلفت هذه النظريات بناءً على معطيات مفهوم القيادة والمنظور الذي يسلط عليه، وفي هذا السياق يمكن تصنيف نظريات القيادة وفق الآتي:

5_1_ مجموعة النظريات التقليدية في القيادة:

ومن أهم النظريات التقليدية:

5_1_1_ نظرية الرجل العظيم: تعدّ هذه النظرية من أولى النظريات التي ظهرت في القيادة، وتقوم على الافتراض القائل بأن التغيرات الجوهرية العميقة التي طرأت على حياة المجتمعات الإنسانية، إنّما تحققت عن طريق أفراد ولدوا بمواهب وقدرات فذة غير عادية تشبه في مفعولها قوة السحر، وأنّ هذه

المواهب والقدرات لا تتكرر في أناسٍ كثيرين على مرّ العصور، وأنّ جميع الظواهر التاريخية هي من صنع الرجال العظماء والأبطال الموهوبين الذين يعتبر تفوقهم منحة إلهية وهبة من الله (العبيدي، ولي، 2009، 353). تؤمن هذه النظرية بأن القادة يتمكنون من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة مرؤوسيهـم ومجتمعاتهم نظراً لما يتمتعون به من مواهب خارقة وقدرات لا تتكرر في أناس كثيرين على مرّ التاريخ (عطوي، 2009، 80). وتنظر إلى شخصية القائد باعتباره معجزة وحالة متفردة تأتي مصادفةً دون تحديد سمات معيَّنة تميزه عن غيره سوى قدرته على حل المشكلات التي تواجه الجماعة والتأثير في التابعين واستثمار طاقاتهم إلى حد التضحية بكل شيء استجابة لمطالبه (عريفج، 2007، 112). على الرغم من أهمية هذه النظرية في تفسير القيادة إلّا أنّها تعرضت للكثير من الانتقادات أبرزها:

- صعوبة إيجاد أو اكتشاف الفرد الذي يتحلّى بخصال خارقة وسمات غير عادية تميزه عن غيره.
- فكرة القيادة الموروثة تخالف الواقع فكثيراً ما قدّم التاريخ رجالاً من الطبقة البسيطة صاروا قادة عظماء والعكس صحيح فقد عجز القادة العظماء عن إنجاب قادة مثلهـم.
- لم تقدّم النظرية منهجاً للتنبؤ بمن سيصبح قائداً مما لا يجعل لها فائدة عملية.
- تعدّ برامج تنمية وتدريب القادة دون فائدة في منطق هذه النظرية، وهذا ينافي الواقع فالتعليم والتدريب يصل المهارات وينقل الفرد إلى مستويات عالية (شوقي، 1993، 58 - 59).

مما سبق ترى الباحثة أنّ هذه النظرية عديمة الجدوى في الوقت الحالي فلو رجعنا إليها بالفحص والنقد لوجدناها تتعارض مع أغلب النظريات العصرية القائلة بأنّ القيادة أصبحت نوعاً من الفنون التي يمكن التدريب عليها، وعلى الرغم من أهمية توافر استعدادات وميول قيادية لدى الفرد إلّا أنّ اكتساب الخبرة أصبح ممكناً في ظل وجود البرامج التدريبية التي تعمل على صقل المواهب القيادية والتطوير المهني للأفراد، ناهيك عن أنّ موضوع القيادة معقّد بشكل مدهش وأنّ العديد من العوامل تؤثر في مدى نجاحه، والتسليم بفطرية القيادة وموروثيتها يفضي بجميع الناس الذين يمتلكون سمات ضرورية إلى مناصب قيادية هاملين بذلك العوامل التكنولوجية والاجتماعية والسياسية التي تساعد المدير أو القائد على النجاح أو الفشل. ومن هنا نستطيع أن نخلص إلى أنّ القيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون آخرين فحسب، إنّما هناك من العوامل الأخرى التي تؤثر فيها كالظروف الموقفية وديناميات الجماعة ونوعية أفرادها.

5_1_2_ نظرية السمات: وهي امتداد لنظرية الرجل العظيم، حيث ظهرت هذه النظرية نتيجة للجدل الذي أثير حول نظرية الرجل العظيم وتأثيرات المدرسة السلوكية في علم النفس التي تؤكد على أهمية التعلم والخبرة والتجربة في امتلاك سمات قيادية (حسن، 2004، 30)، وهي أوّل نظرية في

نظام المدخل الفردي التي عُنيت بتفسير ظاهرة القيادة الإدارية والكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين (كنعان، 2009، 312). تنادي هذه النظرية بالرأي القائل بأن القيادة أو السلوك القيادي هما نتائج للسمات التي تميّز شخصاً معيّناً عن غيره مما يجعله قادراً على القيام بمتطلبات دوره القيادي (العبيدي، ولي، 2009، 353)، وبالتالي فقد تركّزت جهود أنصار هذه النظرية حول الكشف عن مجموعة السمات المشتركة التي تميّز القادة الناجحين، أمّا نوع وكم وأهم تلك السمات القيادية فقد اختلفت على ذلك العديد من الآراء والبحوث والدراسات لكن من الممكن تصنيفها كالآتي:

- سمات جسدية: التي تتمثل بطول الجسم وثقل الوزن، والإفراط في الحيوية وزيادة النشاط لدى القادة وخاصة في الجماعات التي تتطلب حياتها مواجهة المواقف القتالية أو استخدام القوة أو الدخول في الصراعات مع غيرها من الجماعات (محمد، 1992، 182).

- سمات عقلية ومعرفية: حيث عادةً ما يكون القادة أعلى نكاءً وأغنى ثقافةً وأكثر معرفةً وأوسع أفقاً، وأنفذ بصيرةً وأقدر على التنبؤ بالأحداث وأحكم في رؤيتهم من غير القادة.

- سمات انفعالية: مثل الثبات الانفعالي والنضج الاجتماعي وقوة الإرادة والثقة والقدرة على ضبط النفس بشكل أقوى من غيرهم.

- سمات اجتماعية: حيث يتحلّى القادة بالسلوك التعاوني وسلوك المشاركة وبالقدرة على التعامل مع الآخرين وحب البساطة والاتصاف بروح الفكاهة والمرح والمشاركة الاجتماعية (العبيدي، ولي، 2009، 353).

وعلى الرغم من مساهمة هذه النظرية في توضيح خصائص وسمات القيادة الناجحة إلا أنها تعرضت لعدة انتقادات، كان أبرزها:

- فشل أنصار هذه النظرية في إيجاد نمط متسق للسمات التي تميّز القادة والذي يمكن تطبيقه بصفة عامة، كما لم يتفوقوا على مجموعة محددة من السمات.

- إنّ الكثير من السمات التي افترض أنصار هذه النظرية أنها لا توجد إلا في القادة قد تتوفر في غيرهم مثل: الذكاء والقدرات الجسمية وغيرها، الأمر الذي لا يمكن معه التسليم بأن السمات الشخصية للقيادة في شخص ما تجعل منه بالضرورة قائداً ناجحاً (عبد الباقي، 2008، 204 - 205).

- هناك خلاف شديد حول عدد من الصفات التي يمكن أن تتوافر في القادة ومعايير قياس هذه الصفات وما إذا كانت متوافرة فعلاً في بعض القادة الحقيقيين المشهود لهم بالنجاح والتفوق في القيادة (عطوي، 2009، 80)، وأنّ بعض هذه السمات غير ملموسة وبالتالي لا يمكن قياسها أو تمييز صفة عن أخرى في اختيار القائد الناجح (قنديل، 2010، 45).

تلك الانتقادات وغيرها ليس بإمكانها إنكار أنّ نظرية السمات والمدخل الفردي استطاع أن يحدد أهم الصفات القيادية التي تتلاءم مع قيادة المؤسسات الحديثة، لكنها كسابقتها _ نظرية الرجل العظيم _ فعلى الرغم من قدمها، إلا أنه ليس لها الآن تأيداً قوياً في صفوف الباحثين، حيث لا يمكن الاعتماد بشكل أساسي على السمات وحدها، فليست الشخصية مجرد مجموعة من السمات والاستعدادات المستقلة المنعزلة بعضها عن بعض، فقد غفلت هذه النظرية بيان كيفية حدوث التفاعل والتنظيم بين السمات المختلفة للشخصية، بالإضافة إلى أن امتلاك هذه السمات لا يضمن لصاحبها النجاح في القيادة، فالكثير من المديرين يملكون معظم هذه الصفات ولا يحققون النجاح بسبب عوامل اجتماعية وبيئية معيّنة. كما يؤخذ على هذه النظرية أنّها تجاهلت الطبيعة الموقفية للقيادة؛ بمعنى أنّها أهملت تأثير متغيرات الموقف في تحديد السمات اللازمة للقادة. ولمواجهة قصور المدخل الفردي في التعرف على مواصفات القيادة الفعّالة، اتجهت جهود الباحثين لاستكشاف نظريات أخرى يمكنها المساعدة في تفسير فعالية القيادة سيتم تناولها فيما يلي.

5_2_ مجموعة النظريات السلوكية في القيادة:

تركز هذه المجموعة على سلوك القائد وأفعاله وتصرفاته ومن أهم نظرياتها:

5_2_1_ نظرية (X,Y) - دوجلاس ماكريجور (Douglas Macgregor): قدّم ماكريجور نظريته ضمن نموذجين للافتراضات المتعارضة بين التقليديين (X) والسلوكيين (Y) فعبرت نظرية (X) عن فلسفة الاتجاه التقليدي الذي ينادي بإجبار الناس على العمل كونهم يتوارثون كراهيته والتهرب منه، فالكائن الإنساني بنظرها يفضل التوجيه من الآخرين وتجنّب المسؤولية (أبو ناصر، 2008، 25-26)، وبذلك تصف نظرية (X) القيادة التسلطية التي تركّز على الرقابة والردع والعقوبة والاهتمام بالإنتاج وتنظيم العمل وتحديد المهام للأفراد، ودفعهم بالقوة لتحقيق ازدهار المنظمة (الأغبري، 2000، 54)، بينما تقود نظرية (Y) إلى التكامل بين أهداف الفرد والمؤسسة من خلال خلق الظروف التنظيمية التي تساعد على ذلك (أبو ناصر، 2008، 27)، فهي تمثّل القيادة الديمقراطية المهمة بالآخرين والتي تركّز على الأفراد وتأخذ بعين الاعتبار طبيعة العلاقات الإنسانية وتسعى إلى خلق مناخ عمل يسهّل تحقيق أهداف التنظيم، وتفرض هذه النظرية أن الحاجة إلى بذل الجهد أمر طبيعي في الأفراد كالحاجة للراحة واللعب، وأنّ كل فرد يمتلك نسبة من القدرة على الإبداع في حل المشكلات التنظيمية (عابدين، 2001، 32).

ما يميّز نظرية ماكريجور هو توافق السلوك مع توقعات الآخرين، أي أنّ الفرد قد يتأثر مع مرور الوقت بتوقعات الآخرين تجاهه، فتتسجم وتتوافق سلوكياته مع توقعاتهم، فالمديرون من أنصار نظرية (X) وفلسفتها يتصرفون بطرق ذات مستويات عالية من السيطرة والإشراف المباشر، بشكل لا

يدع لمروؤسيهم مجالاً لحرية التصرف أو الاستقلالية في العمل، وهذا النوع من القادة يخلق موظفين سلبيين واعتماديين فلا يعملون إلا بحسب ما يطلب منهم، أما المديرون من أصحاب فلسفة (y) فيتصرفون بطريقة أكثر ديمقراطية ويمنحون مجالاً أوسع للمشاركة وحرية التصرف مما يفتح المجال أمام مروؤسيهم نحو الإبداع والتفوق وتحقيق الذات، والشعور بالقيمة الحقيقية لقدراتهم ومواهبهم في العمل فيتحمّل الموظفون مع الزمن بروح المبادرة والمشاركة الفاعلة وحرية التصرف والتمكين، انسجماً مع توقعات مديرهم منهم، وهذا يشجع المديرين الذين يترددون في ممارسة أساليب مثل التمكين ألا يشككوا بانتماء مروؤسيهم لأنّ ثقتهم بهم هي التي ستصنع ذلك الانتماء وعدم الثقة سيصنع غير ذلك (لمح، 2006، 23).

وهكذا يتضح مما سبق أنّ نظرية (x) إنّما هي تعبير عن الإدارة باللوائح، في حين أنّ نظرية (y) تعبّر عن الإدارة بالأهداف، وعليه فإنّ النظرية الأولى تعتمد على الرقابة الخارجية لسلوك الأفراد، بينما تعتمد الثانية على التوجيه الذاتي في الرقابة. وعلى أي حال لا يمكننا الجزم بأنّ نظرية (y) أفضل من نظرية (x) في جميع المواقف، فنمط القيادة يتوقف إلى حدّ كبير على قدرات المرؤوسين وقيمهم ومعاييرهم ومقوماتهم الشخصية، وبناءً عليه فالمدير يجب أن يتمتع بقدرٍ من التمييز بين شخصيات العاملين لديه ويتعامل مع كلّ منها بما يتوافق مع طبيعتها.

5_2_2_ نظرية البعدين في القيادة: أشار أندرو هالبن (Andrew Halpin) في نظريته هذه إلى أن هناك بعدين أساسيين يبرزان في سلوك القائد خلال إدارته للمؤسسة هما:

- بعد المبادرة الذي يهتم بالعمل ويركز على الإنتاج.
- وبعد تفهّم مشاعر العاملين والتركيز على إشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم (أبو ناصر، 2008، 29-30).

وبهذا فإنّ نمط القيادة الخاصة بتنظيم العمل يهتم بتحديد الأنشطة والإجراءات والقواعد وجدولة العمل والأساليب الخاصة بإنجاز الأعمال، أمّا نمط القيادة الخاص بالعاملين فيهتم بمشاعر الأفراد وبأنّ تسود بينهم علاقات اجتماعية وإنسانية جيدة (كاسم، الغيريات، وآخرون، 2009، 245). وقد بيّنت دراسات هالبن وزملائه أنّ القائد الفعال يمكن أن يجمع بين البعدين بدرجات متفاوتة ومتوازنة في الوقت نفسه، ومن هنا طوّر هالبن نظرية الأبعاد حيث يرى أنّ القائد الفعال يجب أن يهتم بالعمل والعاملين في الوقت نفسه فيحقق القيادة الديمقراطية الفعالة (أبو ناصر، 2008، 31). وتأسيساً على ما سبق ترى الباحثة أنّه لكي يستحق القائد هذه التسمية ينبغي أن يكون مبادراً في تحديد العمل وتنظيمه حيث يقوم بتخطيط الفعاليات المختلفة للمرؤوسين وتوزيع العمل فيما بينهم والرقابة عليه، بالإضافة إلى امتلاكه درجة عالية من بعد تفهّم واعتبار مشاعر الآخرين فيبني جواً من الصداقة والثقة

مع رؤوسيه كما أنه يحترم أفكارهم ومشاعرهم، وبذلك نخلص إلى أنّ القيادي الفعال هو النمط الذي يتميز ببعدين أساسيين يجب توافرها هما المبادرة والتنظيم وتفهم واعتبار مشاعر الآخرين.

5_2_3_ نظرية الأبعاد الثلاثية للقيادة: طوّر هذه النظرية ويليم ريدن (William Reddin)، حيث أضاف بعد ثالث للبعدين الواردين في النظرية السابقة وهو بعد الفاعلية الذي يعني كفاءة القيادة والتأثير الإداري وهو الدرجة التي يحقق بها المدير المخرجات المطلوبة من منصبه وبناءً على الأبعاد الثلاثة لهذه النظرية والتي هي: بعد العمل، العاملون، الفاعلية، نسج ريدن أربعة أنماط للسلوك القيادي هي:

- النمط القيادي المتقاني الذي يهتم بالعمل اهتماماً عالياً.
- النمط القيادي المتصل بالآخرين الذي يهتم بتوثيق العلاقة مع الآخرين.
- النمط القيادي المتكامل وهو يهتم بالعمل والعاملين في آن واحد.
- النمط القيادي المنعزل الذي يهمل العمل والعاملين (القحطاني، 2008، 92-97).

وقد أشار ريدن إلى أنّ كل نمط من هذه الأنماط قد يكون أكثر فعالية أو أقل فعالية حسب ملاءمته أو عدم ملائمته للموقف، فتوصل من خلال هذا التحليل إلى نتيجة أساسية مؤداها أنّ "الفعالية الإدارية للقائد الإداري تنتج من ملاءمة النمط القيادي للموقف الإداري الذي يستخدم فيه" (الجيو سي، جاد الله، 2001، 146). وهنا تكمن القيمة الحقيقية لهذه النظرية، فكثيراً ما يكون النمط القيادي المتقاني الذي يهتم اهتماماً كبيراً بالعمل هو النمط الأكثر فعالية، وخاصة في المؤسسات التي تكون فيها حالات الطوارئ هي الأعم كما في المنظمات العسكرية، حيث تكون الاستجابة السريعة للأوامر هي العامل المنقذ، فقد لا يوجد وقت كافٍ لمناقشة القرارات أو الانتظار حتى يتم تدعيم العلاقات بين التابعين بعضهم ببعض، وبينهم وبين القائد، أما المنظمات التي تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والتكرار في العمل، فيكون النمط الأكثر فعالية فيها هو النمط القيادي المتكامل الذي يوزّع اهتمامه بطريقة متوازنة بين الناتج المادي والعلاقات الإنسانية.

5_2_4_ نظرية الشبكة الإدارية: التي طوّرها بليك وموتون (Blake & Mouton) فاعتمدا على محورين رئيسيين هما: الإنتاج أو العمل والعلاقات الإنسانية أو العاملين، حيث قسّما كل من هذين المحورين إلى تسع درجات، ومن خلال تقاطع هذين المحورين يمكن تمييز (81) خطأً قيادياً مختلفاً في درجة فعاليته في إدارة المؤسسة يتراوح بين اهتمام عالٍ بالعمل والعاملين نزولاً إلى اهتمام متوسط بهما أو إهمال أحدهما والاهتمام بالآخر، وصولاً إلى أضعف مظاهر الإدارة والذي يهمل العمل والعاملين معاً (أبو ناصر، 2008، 36-37). ويبين الشكل (1) الآتي الشبكة الإدارية والأنماط المختلفة للقيادة.

الاهتمام بالافراد	٩	(٩،١) إدارة النادي								(٩،٩) إدارة الفريق
	٨									
	٧									
	٦									
	٥				(٥،٥) الإدارة المعتدلة					
	٤									
	٣									
	٢									
	١	(١،١) الإدارة المتساهلة								(١،٩) الإدارة السلطوية
الإهتمام بالإنتاج										

الشكل (1) نموذج الشبكة الإدارية (أبو ناصر، 2008، 36).

ويظهر من الشبكة الإدارية السابقة خمسة أنماط أساسية للقيادة يمكن تحديدها على النحو التالي:

- النمط (1,1): السلبي المتساهل، الذي يظهر اهتماماً قليلاً بالأفراد والإنتاج.
- النمط (1,9): العلمي السلطوي، الذي يهتم بالإنتاج وتحقيق النتائج العالية حتى ولو تم ذلك على حساب العاملين حيث يقل الاهتمام بهم إلى درجة كبيرة.
- النمط (5,5): المعتدل، حيث يظهر اهتمام متوازن بالإنتاج والعلاقات الإنسانية وكثيراً ما يؤمن من يتبع هذا النمط من القادة بأسلوب منتصف الطريق.
- النمط (9,1): الاجتماعي، وهنا يظهر الاهتمام الأكبر بالعنصر الإنساني على حساب تحقيق العاملين للأهداف الإنسانية المطالبين بتحقيقها.
- النمط (9,9): إدارة الفريق، ويظهر القائد في هذا النمط عناية فائقة لكل من بعدي الإنتاج والعاملين (عبوي، 2008، 45).

ومن الواضح هنا أنّ النمط (9,9) هو الوضع الأمثل للقيادة الفعالة، حيث تسود الجماعة روح الفريق ومفاهيم التعاون وعلاقات الإخاء والود بين المرؤوسين والقادة وبين المرؤوسين مع بعضهم. وبشكل عام يمكن القول، إنّ إهمال النظريات السلوكية للمتغيرات الخاصة بالموقف كخصائص المؤسسة واتجاهات ودوافع المرؤوسين وتماسك الجماعة... الخ، قلّ من أهمية النتائج التي توصّلت إليها ولكن

تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المدخل قد ساهم في تقديم تعريف مبدئي لسلوك القائد والذي شكّل نواة لمدخل آخر وهو المدخل الموقفي.

5_3_ مجموعة النظريات الموقفية في القيادة:

تشير هذه المجموعة إلى أنّ الفرد يكون قائداً في موقف معين دون الآخر، فالظروف والمواقف هي من يهيئ الأفراد ليشغلوا منصب القيادة (شفيق، 2009، 15) ويندرج تحت هذه المجموعة عدّة نماذج منها:

5_3_1_ النظرية الموقفية لفيدلر (Fiddler): تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي مؤداه أنّ أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته (عطوي، 2009، 80). والموقف القيادي عند فيدلر يتألف من ثلاثة عناصر هي:

- علاقة القائد بالمرؤوسين: ويقصد به تقبّل المرؤوسين للقائد وثقتهم به.

- هيكلية المهام: أي تحديد مهام الموظفين بشكل واضح ودقيق وتحديد أساليب العمل ومعايير الأداء.

- درجة قوة المنصب: ويقصد به السلطة الرسمية التي يكتسبها القائد بحكم مركزه الوظيفي، وتمنحه حق المكافأة وفرض العقوبة وتفويض السلطة.

وإنّ توافر هذه العوامل الثلاثة يساهم بجعل الموقف القيادي ملائماً للقائد (كنعان، 2011، 365 - 367). فنظرية الموقف تجمع بين سمات وصفات القائد والموقف الإداري الذي يعمل من خلاله، فهي لا تتكر ما يحتاجه القائد من سمات وخصائص ولكن تربطهما بالظرف الذي يعيشه القائد وبالموقف الإداري الذي يتعرّض له على أساس أنّ عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي تبرز القائد، وتعمل على تحقيق فاعلية القيادة (كردي، 2010، 6). وبالتالي فلا يوجد أسلوب قيادي واحد ناجح في كل المواقف وأنّ ضمان نجاح فاعلية القيادة في كل المواقف يتطلب أن يكون القائد مرناً في استخدامه لأساليب القيادة المختلفة (Graham, 2009, 73).

ومن المآخذ على هذه النظرية أنّ المغالاة في أثر الموقف والعوامل البيئية والظروف الاجتماعية أمر غير صحيح، وفيه إغفال للعوامل والسمات الشخصية للقائد (حجي، 2000، 190)، وأنّه ليس هناك اتفاق تام بين القائمين على هذه النظرية حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوءها تحديد ما إذا كان الموقف ملائماً أو غير ملائم (النوري، 1991، 26). وهنا يمكننا القول إنّ القائد الذي ينجح في أحد المواقف قد لا يوفّق في موقف آخر، بمعنى أنّ هذه النظرية لا تقتض أنّ القائد يكون قيادياً بشكل مطلق إنّما الأمور نسبية، والقادة يظهرون عندما تنتهي لهم الظروف في المواقف التي يجدون

أنفسهم مؤهلين للتصدي لها، ولكنهم قد يقفون في الصفوف الخلفية ويلعبون دور التابع في مواقف أخرى لا تتوافر لديهم المؤهلات للقيادة فيها، فمهما كانت إمكانيات القائد فإنه لن يستطيع أن يتعامل مع كل المواقف، ولعلّ هذا الأمر يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في إعطاء الفرصة للمديرين لتقديم الكثير من الاعتذارات أو المبررات وراء أي حالة من حالات الفشل.

5_3_2_ نظرية المسلك والهدف: قدّم هذه النظرية روبرت هاوس (Robert House) عام 1971، ثمّ طورها بالاشتراك مع تيرانس ميتشل (Tiraness Mitchell) عام 1974، وهي من النظريات الحديثة في القيادة، وقد أخذت هذه النظرية اسمها من أنّ القادة أثناء تأديتهم لدورهم في المنظمة يوضحون لاتباعهم الطرق والمسارات التي تمكّنهم من تحقيق الأهداف التي يودون تحقيقها، ففعالية القائد تتوقف على ما يحدثه سلوكه ونمط قيادته من أثر على رضا العاملين وتحفيزهم، وبناءً على ذلك حدد هاوس أربعة أساليب للقيادة في هذه النظرية وهي:

- القيادة الموجّهة: حيث يحدد القائد واجبات ومسؤوليات العاملين دون مشاركتهم في اتخاذ القرار.
- القيادة المساندة: حيث يعامل القائد المرؤوسين بإنسانية ويعتبرهم كأقران.
- القيادة المهمة بالإنجاز: ويركّز القائد اهتماماته على إنجازات أفضل للأعمال باستمرار.
- القيادة المشاركة: يشارك القائد المرؤوسين في اتخاذ القرارات ويأخذ اقتراحاتهم (علال، 2009، 45).

اقترح هاوس أنّ قدرة القائد على التأثير في مرؤوسيه تعتمد على عنصرين أساسيين هما:

- عنصر المسلك أو المسار: ويتمثّل في توضيح القائد للمسالك التي بإمكانها مساعدة المرؤوسين على إنجاز أهدافهم الخاصة بالتوازي مع أهداف المؤسسة.
- عنصر الهدف: ويتمثّل في تأكيد القائد العلاقة الموجودة بين الأهداف الخاصة بالمرؤوسين وأهداف المؤسسة وذلك بزيادة عدد وأنواع المكافآت التي يحصل عليها المرؤوسين لتحقيق أهداف العمل (هاوس، 2006، 135). ومن الجدير بالذكر أنّ المهمة كلّما كانت واضحة للمرؤوس فإنّه يقل قبولهم لتوجيهات القائد وتدخلاته، بينما يسعى المرؤوس للحصول على التوجيهات من القائد عندما لا تكون المهمة واضحة، كذلك فإنّ تدخلات القائد تحقق رضا الأفراد بشكل أكبر عندما لا يكون لدى المرؤوسين رؤية واضحة ومحددة للمهمة، ولكن عندما يكون لديهم رؤية أكثر وضوحاً وتحديداً للمهمة فإنّ رضاهم عن توجيهات القائد وقبولهم لها يكون قليلاً (علال، 2009، 55 - 56). في هذه الحالة يميل القادة إلى السلوك الذي يلبي رغبات واحتياجات المرؤوسين كالاستماع لهم ودعمهم وتأييدهم، وتأسيساً على ما سبق يمكن اعتبار نظرية المسار والهدف من النظريات الفريدة التي لاقت رواجاً كبيراً، وتكمن أهميتها في

أنها جعلت فعالية القائد الإداري مرتبطة بالموقف وحاجات العاملين ومشاعرهم وتوقعاتهم في العمل، كما أنها ترى إمكانية ممارسة القائد الإداري نفسه أنماطاً قيادية إدارية في مواقف مختلفة لا نمطاً واحداً، على عكس نظرية فيدلر الظرفية التي تفترض أن النمط القيادي يجب أن يتغير بتغير المواقف والظروف في المؤسسة.

5_3_3_ نظرية نضج الأتباع (هيرسي وبلانشارد): قدم كل من Hersy & Blanchard وجهة نظر موقفية جديدة مؤداها وجود تباين بين توجه القائد نحو التركيز على الإنتاج أم المرؤوسين والسلوك التنظيمي المفضل له، ويتأثر هذا التباين بمستوى نضج الأتباع أو فريق العمل، ويظهر السلوك التوجيهي للقائد عندما يبدأ بإصدار الأوامر والتعليمات باتجاه واحد فقط ليخبر الأتباع ما يجب عمله وأين ومتى يتم الإنجاز، ويحدث السلوك التنظيمي المفضل عندما ينهمك القائد بتبادل المعلومات وباتجاهين (أخذ وعطاء وتوفير جو مشجع حتى يندرج الأتباع بأعمال صناعة واتخاذ القرار)، أما النضج فنعني به قدرة الأتباع على صياغة أهداف واقعية، وامتلاكهم الرغبة في تحمل المسؤولية لتحقيقها، والنضج هنا مرتبط بالعمل ومتطلباته وليس بالعمر (جواد، 2010، 329)، ويشير (القحطاني، 2008، 101-103) إلى مراحل النضج الأربع التي تختلف من حيث مدى تركيزها على العلاقات ومدى تركيزها على المهمة وهذه المراحل هي:

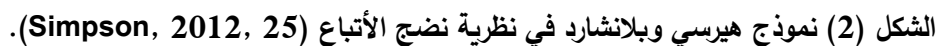
- مرحلة الانضمام المبكر: يتركز عمل القائد هنا على إعطاء التوجيه والاهتمام بأداء المهمة للموظف الجديد في المنظمة.

- مرحلة العضوية المبدئية: وفيها يكون الموظف قد اكتسب بعض الخبرات والمهارات إلا أنه ما يزال قليل الثقة بقدرته، ويتطلب من القائد هنا سلوك قيادي يقوم على الإقناع.

- مرحلة العضوية التامة: وفيها يكون المرؤوس مستعداً للقيام بالمهام المطلوبة دون أي توجيه مباشر من القائد وبالتالي فيكون المطلوب من القائد هنا الاهتمام العالي بالعلاقات مع العاملين واهتمام منخفض فيما يتعلق بالعمل.

- مرحلة النضج العالي: ينخفض دور القائد إلى أقصى درجة حيث يتبع السلوك التفويضي مع مرؤوسيه لأنهم في هذه المرحلة يمتلكون القدرة على تحمل المسؤولية والمتابعة.

وعلى الرغم من عدم وضوح كيفية التمييز بين المراحل السابقة لنضج التابعين الأمر الذي يصعب مهمة القائد في تكييف أسلوبه بشكل سريع مع مستويات تطور استعدادات العاملين، إلى أنه يبقى النموذج الموقفية الذي وضعه هيرسي وبلانشارد من أكثر النماذج القيادية تطبيقاً في العديد من المؤسسات وذلك نظراً لسهولة فهمه وتطبيقه. وفيما يلي الشكل (2) الآتي يلخص نظرية هيرسي وبلانشارد في توضيح العلاقة بين النمط القيادي ونضج المرؤوسين:



وبناءً على ما تقدّم نلاحظ قيام مدخل القيادة الموقفية على أساس عدم وجود نمط ملائم لكل المواقف والظروف بل أنّ النمط المناسب يعتمد على الموقف الحالي، إذ ترى هذه النظريات أنّ احتمال بروز شخص معيّن في جماعة ما كقائد هو محصلة موقف كامل، وهذا يعني أنّ الفكرة الجوهرية للنظريات الموقفية ترى بأنّ فاعلية القيادة تتأثّر بشخصية القائد وأسلوبه وطبيعة التابعين والموقف السائد إذ يشكل الموقف تأثيراً على قدرة القائد في إنجاز ما هو مطلوب، وهذه تعتبر الفجوة الرئيسية في النظريات الموقفية، فطبيعة الموقف كعنصر بحدّ ذاته ليس أساساً كافياً وإن كان ضرورياً في فعالية القيادة، وإنّ وضع (الموقف) في الاعتبار الأول عند تحديد السمات القيادية غير كافي، لأنّ ظهور القائد لا يتوقف على عوامل الموقف وحده، تلك الانتقادات وغيرها أدت إلى ظهور نظريات تلتها حاولت سد ثغرات النظريات التي سبقتها وتفسير القيادة عن طريق دمج النظريات السابقة والجمع فيما بينها.

5_4_ الاتجاهات الحديثة في دراسة القيادة:

5_4_1_ النظرية التبادلية: تركز القيادة التبادلية على أساس بناء علاقة الاتفاق المتبادل بين القائد والتابعين، ففي مقابل امتثال المرؤوسين للقائد والقبول بسلطته يحصلون على الثناء والمكافآت والموارد إذا نفذوا مهماتهم بنجاح، أو يتلقون الإجراءات التأديبية في حالة عدم قيامهم بمسؤولياتهم بالشكل المطلوب (Bass, 1985, 27)، وبمفهوم أكثر وضوحاً وإجرائية يرى (Moor, 2003) أن الأساس في القيادة التبادلية هو تبادل العملية بين القادة والمرؤوسين، فالقائد التبادلي يتعرف على رغبات واحتياجات المرؤوسين ثم يوضح الأدوار والمسؤوليات بالنسبة لهم لتحقيق احتياجاتهم ورغباتهم التي سوف تكون مرضية لمقابلة أهداف محددة وبالتالي تتحقق النتائج المرغوبة، فالمرؤوسون يتلقون المكافآت مقابل أدائهم لأعمالهم عندما يستفيد القادة من إتمام هذه الأعمال، وإن القادة يساعدون في بناء ثقة المرؤوسين، فضلاً عن إرضاء احتياجاتهم، لأن ذلك من الممكن أن يحسن الإنتاجية والأخلاق في العمل (رجب، 2006، 186) كما أن القائد التبادلي يحدد ويشخص الأهداف والأعمال المطلوب إنجازها من قبل التابعين ويقترح عليهم آليات تنفيذها ويزودهم بالتغذية الراجعة عن طبيعة الإنجاز في مقابل حصولهم على المكافآت إيجابية كانت أم سلبية (Gill, etal, 2010, 264).

وعلى أساس ما تقدم يظهر بوضوح أن القيادة التبادلية تعتمد على (القوة، المكافآت، العقوبات) للتأثير على التابعين للحصول على الامتثال السلوكي مع الممارسات التي من شأنها تعظيم المصالح المتبادلة لكلا الطرفين (Groves, Larocca, 2011, 512) وبناءً على المضامين الفكرية المذكورة آنفاً تمّ تحديد ميزات القيادة التبادلية كما يلي:

- تكاليفها منخفضة: باعتمادها على المكافآت والعقوبات من أجل التحفيز فقط فهي بذلك لا تحتاج إلى التدريب المكثف ولا تتطلب صفات تابعين معينين مثل الأشخاص ذوي الكاريزما العالية أو الأشخاص الذين لديهم الإلهام والرؤية بالإضافة إلى أنها تعتمد أسلوب الإدارة والاستثناء النشط الذي يمكنها من الرقابة وتصحيح مشاكل العمل قبل حدوثها وقبل أن تصبح مكلفة.

- سلامة ووضوح نهجها: فالنهج الذي تقوم عليه القيادة التبادلية بسيط وواضح فالمديرين والتابعين يعلمون ما لهم وما عليهم، حيث يوفر المدير اللوازم الضرورية للعمل ويضع نظاماً واضحاً للمكافآت وآخر للعقوبات (Bass, 1985, 29).

- حافزيتها قوية: المال والمكافآت المادية وغير المادية هي حوافز موثوق بها وبنائجها، حيث أن العاملين تصبح لديهم رغبة أكبر في تحقيق الأهداف الموضوعة وتطبيق الخطط والسياسات كما هو متفق عليها (العجمي، 2010، 90).

- الحصول على النتائج بسرعة: تعمل القيادة التبادلية في ظروف المهام التي تحتاج فيها النتائج إلى أن تتحقق في أقل وقت ممكن مثل المشاريع قصيرة الأمد، والمنتجات الموسمية، وتوفير الطلبات على المنتج وقت الأعياد والمناسبات (العائدي، 2015، 21).

وبناءً على الطروحات السابقة وتأسيساً عليها ترى الباحثة أنَّ القيادة التبادلية قد تكون هي القيادة المناسبة لبيئة المنظمات غير الحكومية وظروف عمل المشاريع التي تنفذها، وذلك لضمان أن تكون مخرجات المشاريع مطابقة للمعايير والمواصفات التي وُضعت قبل البدء بتنفيذ المشروع، وبالرغم من تجسيد القيادة التبادلية لنظام خطي مغلق أساسه العلاقة المبنية على الإذعان الذي يسمح للقائد بالضغط على التابعين الذين يستجيبون لهذا الفعل برد فعل متمثل بإنجاز المهمات، إلا أنه لا يمكن إنكار أنَّ هذا النموذج من القيادة يتناسب مع المنظمات التي تمتاز بالبيئة المستقرة، حيث تكون فيها المشكلات والمتطلبات واضحة ومحددة المعالم ولا يختلف غدها كثيراً عن يومها.

5_4_2_ النظرية التحويلية: يعدّ هذا المفهوم بديل متطور للقيادة التبادلية، وأول من أتى بمفهوم القيادة التحويلية هو العالم بيرنز (Burns) في أواخر السبعينات من القرن العشرين، وتمثل القيادة التحويلية الدافع الملهم لحفز التابعين نحو العمل والإنجاز وتلبية احتياجاتهم وتمكينهم من تحقيق ذاتهم لأنها تركز على التحفيز الفكري (Xirasagar, 2008, 602)، وهي تسعى لتحقيق متلازمة الفرد والمنظمة أي اندماج الفرد بالمنظمة واحتواء المنظمة للفرد من خلال تركيزها على تأسيس ثقافة الالتزام وحفز التغيير وتعزيز سلوك الإبداع (Michaelis, etal, 2010, 412) وعن ذلك قال الباحث يوكل (Yukl, 2001) إنَّ القيادة التحويلية تمثّل مدخلاً يسعى من خلاله القائد للوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين، ثمّ يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير مقصود، بحيث يشعر التابعون بالثقة والإعجاب والولاء والاحترام للقائد، مما يزيد من دافعيتهم للقيام بأكثر مما يقومون به في العادة (صالح، الغالبي، 2010، 162)، كما أوضح (Bass, 1985) أنَّ هناك أربعة مكونات سلوكية للقيادة التحويلية وهي:

- التأثير المثالي أو القدوة: التي تقوم على النموذج الأخلاقي الرفيع وهذا التأثير يشير إلى أنَّ من غير الممكن أن يكون هناك ثقة بين القائد والأتباع دون أن يتحلّى القائد بأسمى القيم والمبادئ الأخلاقية.

- الدافع الملهم: تعتمد القيادة التحويلية على الدوافع الملهمة للأتباع التي تتضمن مشاركتهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة أي تحقيق الأتباع لأهدافهم عن طريق تحقيق أهداف المنظمة.

- الآثار الفكرية: وهي مساعدة الأتباع على تحدّي الانطباعات السائدة وتقديم المزيد من الحلول الإبداعية للمشكلات.

- الاهتمام بالجانب الفردي والذي يشير إلى الاهتمام بالاتباع بطريقة فردية عن طريق الإرشاد وتقديم فرص التطور والنمو المهني (Gill, 2011, 83-84).

ولخص (Loughlin et al, 2012, 43-44) الإطار الفكري للقيادة التحويلية بالمضمون الآتي: أنها نموذج يحتذى به ويجب الالتزام بتطبيقه لأنه يبعث على التفاؤل عبر تركيزه على الحاجات النفسية والعاطفية والإبداعية للأفراد التابعين مما ينعكس بنتائج إيجابية على أداء المنظمة ونجاحها من الناحية المالية والاستراتيجية.

وتأسيساً على المضامين المذكورة آنفاً يمكننا القول بأن القيادة التحويلية تجسد نظاماً غير خطي مفتوحاً _ على عكس القيادة التبادلية _ أساسه علاقة التحفيز والإلهام والاحترام المتبادل بين القائد والتابعين، إذ يسمح من خلاله القائد بإحداث تغييرات وإدخال الابتكارات وتطبيق الإبداعات، فالقادة التحويليون يتميزون عن غيرهم من القادة بأنهم يعتبرون كمحركين لجهود التغيير والتطوير في المنظمة ولديهم حسن التعامل مع المواقف المعقدة والمشكلات والتكيف مع الظروف المختلفة كما أن لديهم القدرة على التخيل والحلم ومن ثم ترجمة هذه الرؤى والأحلام إلى خطط إجرائية يشاركون الآخريين في تحقيقها.

كانت تلك نظرة إجمالية عامة على أهم نظريات القيادة الإدارية ومنها يتضح مدى الاختلاف والتباين في تفسيرات ومواقف هذه النظريات من حقيقة القيادة الإدارية، ومن الملفت أن هذه النظريات تزامنت وتعايشت مع بعضها البعض على امتداد فترات زمنية متتالية، بمعنى أن ظهور أي نظرية جديدة لم يكن يتبعه حتماً اختفاء أو سقوط النظرية أو النظريات السابقة لها في الظهور، إنما كان يعني في أغلب الأحوال إضافة لما هو موجود وقائم من نظريات قيادية، ففي حين ربطت نظرية الرجل العظيم بين صفات القائد الموروثة وسبب وجوده كقائد، ركزت نظرية السمات على أهمية هذه الصفات الموروثة والمكتسبة وعلاقتها بفاعلية القيادة، أما نظريات السلوكيين فقد ركزت على تحليل سلوك القائد أثناء ممارسته عملية القيادة بتحديد الأبعاد المؤثرة على نجاح تلك العملية، بينما قامت النظرية التبادلية على أساس تبادل المنفعة بين القائد والمرؤوسين، لتقابلها النظرية التحويلية التي يسعى قائدها إلى النهوض بمشاعر المرؤوسين وإحداث إيجابية في الطريقة التي يتم فيها إنجاز العمل، وعلى اعتبار أنه لا يمكن لنظرية واحدة أن تشرح كافة الظروف والحالات المحيطة بالمنظمة، فمن الطبيعي أن يجتمع حول كل نظرية مؤيدون يرون في تفسيرها لحقيقة القيادة الصواب بينما يرون الخطأ في تفسيرات غيرها من النظريات، مستنديين في رأيهم هذا على البراهين والأدلة التي تدعم صحة دعواهم وتبطل دعاوى الآخرين.

6- مهارات القيادة:

تعد القيادة كما أشرنا سابقاً علم، مهارة وفن، بمعنى آخر أنها لا تعني فقط دراسة وفهم العلوم الإدارية والاضطلاع على آراء ونظريات المدارس الفكرية في القيادة ومعرفة العملية القيادية ومراحل اتخاذ القرارات فحسب وإنما تعني الكفاءة في استخدام هذه الأفكار والمبادئ والأساليب في الواقع العلمي وضمن ظروف البيئة التي تعمل بها المؤسسة. كما أكد روبرت كاتز (Katz) أن القائد الناجح بحاجة إلى ثلاث مهارات أساسية هي المهارات الفنية والتصويرية والإنسانية، هذا بالإضافة إلى المهارة الذاتية (البياح، 1985، 35 - 38) التي تشير إلى مجموعة الاتجاهات الذهنية والسلوكية التي يتصف بها القائد، كما أنها تتضمن مجموعة خصائص جسمية وعقلية وانفعالية، تحدد معالم شخصية القائد وتؤثر منفردة أو مجتمعة في سلوكه وتعامله مع الآخرين (حسن، 1987، 614). أما بالنسبة إلى المهارة التصويرية فهي تعد من أصعب المهارات في تعلمها واكتسابها (أحمد، 2003، 46)، فهي تعتمد على عاملين أساسيين هما الخبرة السابقة والذكاء وكذلك قدرة القائد على التفكير التجريدي أي على القابلية الذهنية لاستيعاب علاقات السبب والنتيجة والتي تساعد القائد الإداري على رسم الخطط وبناء برامج عمل المؤسسة التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهداف المطلوبة (علاوي، 1998، 20). وفيما يتعلق بالمهارة الفنية فهي تتضمن جملة الأساليب والطرق العلمية والفنية التي يتبعها القائد عند ممارسته لمهامه، سواء أكانت مسؤوليات إشرافية أم إدارية بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله والقيام بها وممارستها، ويمكن الحصول على هذه المهارة بالدراسة والخبرة والتدريب. أما المهارة الإنسانية فهي تعكس قدرة القائد على التعامل مع العاملين، وبناء علاقات طيبة مع المرؤوسين وإدراك ميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم والثقة بهم وبقدراتهم المتاحة ومساعدتهم على الشعور بالأمن والطمأنينة وإشباع حاجاتهم (شهاب، 2010، 123).

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ القائد ليس الشخص الوحيد الذي يتمتع ببعض الصفات التي تجعل منه شخصية قوية قادرة على القيادة ولكنه الشخص الذي يمتاز بالمرونة النفسية الجماعية التي تمكنه من إصدار مثيرات متعددة لأفراد الجماعة في عدة مواقف (أحمد، 2006، 34-35)، تلك المثيرات التي تعمل على تغيير الأفراد ورفع مستوى إنتاجية الجماعة، فالقادة العظام يساعدون كل فرد في المؤسسة ليصبح أكثر فاعلية، فهم يصغون للآخرين ويفهمونهم ويدعمونهم، كما أنهم لا يتأخرون عن الثناء والمدح إذا سارت الأمور على نحو حسن، ويتحملون المسؤولية ويلتقطون الشظايا إذا انهارت وتحطمت الأشياء (هور، 2009م، 25).

وهذا بدوره ينطبق على القائد المدرسي على اعتباره قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة المدرسية التي تعنى بتسيير شؤون المؤسسة التربوية تسييراً روتينياً إلى التأثير السحري في العاملين معه في

المدرسة، فقد أشارت الأدبيات التربوية إلى أن القائد المدرسي الشامل يتصرف بوعي وتفهم وإدراك وبصورة منسجمة متناغمة مع أدائه القيادي وفق أربعة مبادئ رئيسية هي:

- التواصل الصادق والصريح مع كافة العاملين في المدرسة.
- بناء العلاقات الإيجابية الفاعلة بين كافة الأطراف المساهمة في العملية التعليمية.
- الاعتراف بجهود الآخرين ومساهماتهم الفعلية.
- التحفيز الجماعي أو المكافأة الجماعية المشتركة التي تنسجم مع إنجازات المجموعة أو المدرسة (الخواجا، 2009م، 24-25).

وتتمثل القيادة المدرسية في أن يعمل مدير المدرسة كما ذكرها (آدم، 2014) ما يلي:

- يمتلك رؤية تربوية مستقبلية لمهمة المدرسة.
- يلم بالاتجاهات التربوية الحديثة ومستجداتها في تحقيق مهمة المدرسة.
- يؤثر في ثقافة المدرسة ويطورها من خلال التخطيط العلمي في إطار سياسة التعلم.
- ينشر ثقافة المدرسة للآخرين من أفراد المجتمع المدرسي.
- يشجع الابتكار والتجديد والتطوير في المدرسة.
- يوظف مهارات القيادة لدى الطلاب وأعضاء المدرسة في التخطيط لعملية التطوير (آدم، 2014، 67-68).

وبالتالي يمكننا القول إن الاحتواء للجميع، الإنصاف، الوضوح، وقوة التأثير من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها قادة المدارس، ليحدثوا فرقاً في أداء المدرسة وسرعة تقدمها، فالقائد الناجح هو الذي يحقق أهدافه بطريقة اقتصادية في مناخ تنظيمي يرضى عنه المرؤوسين، وبات من الواضح لدينا بعد هذا العرض لمفهوم القيادة ونظرياتها ومهاراتها أنها عملية شديدة التعقيد، نظراً لتداخل العوامل والمتغيرات التي تؤثر فيها فضلاً عن تأثير خبرة القائد السابقة وشخصيته والظروف السائدة ومتطلبات المهام التي سيؤديها، علماً أن الغاية الأساسية لقائد المدرسة هي توفير القيادة والإدارة المهنية بما يؤدي إلى ترسيخ الأسس اللازمة لتحقيق معايير عالية في جميع مجالات العمل في المدرسة، تلك المعايير التي تشكل إطاراً مرجعياً مناسباً لتطوير العمل المهني، هذا ما دفع الباحثة لعرض بعض النماذج العالمية والعربية للمعايير المهنية للقيادة المدرسية.

ثانياً: المعايير المهنية للقيادة:

في ضوء التحديات والتغييرات في المجتمعات وكذلك أساليب الإدارة المدرسية ومتطلباتها، زادت المسؤوليات والمهام الوظيفية لمدير المدرسة، وفي ظل التوجهات التربوية والعالمية الداعية لأهمية وجود قائد تربوي يستطيع قيادة المدرسة، صممت معايير مهنية لمديري المدارس، تفرض على المديرين القيام بدور قيادي، احترافي، يتحلى برؤية تسمح لهم بوضع خطط مدرسية تسعى إلى تحقيق التميز والعدالة وتطبيق معايير متميزة بمشاركة المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى ضمان تحقيق الأهداف والغايات الطموحة.

1. نشأة المعايير المهنية للقيادة:

بدأت فكرة المعايير بالظهور في التربية فعلياً عام 1981م وذلك نتيجة إطلاق الاتحاد السوفيتي أول قمر اصطناعي له (Sputnik) إلى الفضاء الخارجي، حينها شعرت الولايات المتحدة الأمريكية بأن خطراً ما يتهدها، لذلك شكلت الحكومة الأمريكية لجنة ضمت مجموعة من الخبراء والعلماء والمفكرين تحت إدارة الرئيس الأمريكي نفسه، لدراسة ومساءلة الواقع التعليمي في البلاد، خاصة بعدما تبين أن نظام التعليم في اليابان وكوريا قد تفوق على النظام التعليمي في أمريكا، وعليه وفي عام 1983م خرجت اللجنة بتقرير حول مدى الخطر الذي يهدد البلاد جراء تدني مستوى النظام التعليمي مقارنة بنظيراتها في الدول الصناعية، وقد سمي بتقرير (أمة في خطر Nation at risk)، وتناول النقاط المحورية للإصلاح التعليمي، وتضمنت بناء قيادة تربوية جيدة وإشراف أولياء الأمور في العملية التعليمية، مما ينعكس بالضرورة على برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وإيجاد منظومة خاصة تعنى بشؤونهم المهنية، بالإضافة إلى تنمية القيادات المتخصصة في هذا المجال للاضطلاع بدورها على النحو الأكمل (Goldberg & Harvey, 1983, 14). وقد زاد الاهتمام بتطوير التعليم عام 1989م حيث قام الرئيس بوش الأب (W. Bush) بعقد قمة تربوية في ولاية فرجينيا (Virginia) الأمريكية، حيث حضرها حكام الولايات أنفسهم بالإضافة إلى كبار المعنيين بشؤون التربية والتعليم في الدولة، وقد تم الاتفاق على تبني ستة أهداف قومية كبرى ينبغي الوصول إليها عام 2000، نُشرت هذه الأهداف بعد ذلك في تقرير عنوانه (الأهداف القومية للتربية وبناء أمة المتعلمين، Education The National Goals Report: Building a Nation of Learners) (أوشيا، 2007، 17). وهكذا كان عهد بوش - أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات البداية الحقيقية لحركة المعايير في التربية، وفي عام 1992م جاء الرئيس بيل كلنتون ليؤكد أن أمريكا لن تسمح بانخفاض مستوى التعليم إلى ما هو أدنى من المعايير الموضوعة (ترهي، 2016، 17). ويعد قانون (NCLB) (No child left behind Act of 2001) (الطفل لا يُترك وحيداً) الذي ظهر عام 2001م في أمريكا والذي هدف لتحقيق أعلى مستوى من المعايير والتأكد من تحقيقها في المدارس، ويمثل الهدف الرئيس لتلك

المعايير بأن يحقق كل طالب أمريكي أعلى مستوى من الإنجاز بغض النظر عن لونه ودينه ودخله وخلفيته الاجتماعية، والدولة تتحمل مسؤولية أي طفل لا يقرأ، وعليها تزويده بكل ما يلزم لقيامه بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب (U.S. Department of education, 2003).

وانطلاقاً من أمريكا انتشرت فكرة تطبيق المعايير في المؤسسات التعليمية في عدد من دول العالم مثل استراليا، انكلترا، فرنسا، ألمانيا، وسنغافورة وبعض الدول العربية كمصر، الإمارات العربية المتحدة، وقطر. ففي بريطانيا يقوم مكتب المعايير التربوية (Office for Standards (OFSTED in Education، بمتابعة تحقيق المعايير التربوية في التعليم البريطاني فهو يعد الجهة المسؤولة عن تقويم أداء المدارس في ضوء المعايير المحددة المتمثلة في: نوعية التعليم والمناهج، الكتب المقررة، تحصيل الطلبة، مستوى المعلمين والإدارة (plowright,2007,274). وبدأت استراليا بتأسيس فكرة المعايير في النظام التعليمي في التسعينيات من القرن العشرين كما بدأت كل من الولايات المتحدة وبريطانيا، فأصدرت استراليا وثيقة المعايير وإطار العمل الخاص بها بصورته النهائية عام 2004 (ترهي، 2016، 19). ويوجد في الوقت الحالي ما يقرب من خمسين مجموعة من معايير القيادة وأطر الكفايات التي تم تصميمها وتطويرها في أستراليا (The Australian professional standard for principals, 2013). وأيضاً قامت ألمانيا بإصدار وثيقة تطوير معايير التربية الوطنية عام 2004، وفي كندا يوجد مؤسسة تعنى بالمعايير التربوية تدعى (Canadian Educational Standards Institute) (ترهي، 2016، 19). وفي ماليزيا؛ شهد العام 2010 تدشين برنامج شامل من قبل وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع المعهد القومي للإدارة والقيادة التربوية، يهدف إلى رفع مستوى المعايير التربوية الماليزية لتصل إلى المستويات العالمية (World Bank, 2013, 73). وفي عام 2013 أصدرت وزارة التعليم في الصين لأول مرة المعايير الوطنية المهنية لمديري مدارس التعليم الإلزامي والتي توفر التوقعات الخاصة بالريادة المدرسية الجيدة (Liu & others, 2017, 239).

أما بالنسبة للدول العربية فارتكزت قطر في مشروعها التطويري للمعايير المهنية عام 2003 على إنشاء ثلاث هيئات حكومية جديدة تمثلت في المجلس الأعلى للتعليم، وهيئة التقويم، وهيئة التعليم (الدهان، العامري، 2008، 309)، وقد أوكلت لهذه الأخيرة مسؤولية الإشراف على المدارس وتحديد مخصصاتها المالية والإشراف على صياغة معايير المناهج وبرامج تدريب المعلمين والمديرين، حيث وضعت هذه الهيئة عام 2006 مجموعة من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس لتكون أساساً مرجعياً لوصف ودعم وتطوير عمل التربويين في مدارسهم (هيئة التعليم، 2008)، وفي الإمارات العربية المتحدة وضعت المعايير المهنية لمديري المدارس في إمارة أبو ظبي عام 2012 من قبل مجلس أبو ظبي للتعليم (Abu Dhabi Education council) (منظومة التعليم الإماراتية،

(2017)، وانطلقت في فلسطين هيئة تطوير مهنة التعليم ممثلة بفريق إعداد المعايير المهنية لمدير المدرسة في بناء المعايير المهنية حسب الوصف الوظيفي لمدير المدرسة وخطة الوزارة التطويرية (2018، 2017) والمبادئ والمنطلقات الأساسية الوارد فيها (ترهي، 2016، 20).

وتأسيساً على ما تمّ عرضه سابقاً نلاحظ حداثة التجربة في المعايير المهنية للقيادة داخل المؤسسات التربوية، حيث تشير الحدود الزمانية إلى جِدّة اعتماد الدول المعايير المهنية للقيادة كنهج قيادي ومشروع يهدف إلى تحسين التعليم، فالقدرات القيادية المحدودة للمدارس شكّلت تحدياً حقيقياً للدول في تحقيق أهدافها التعليمية، لذا نجد العديد من الدول غارقة في التوقعات الجديدة، مما دعاها للأخذ بالمعايير المهنية للقيادة المدرسية كاستثمار طويل الأجل لضمان التعليم الفعّال والتعلّم على نطاق واسع، فاعتماد المعايير منظوراً موجّهاً للمستقبل في الوقت الذي تركز فيه على الحاضر جعل المهمة الأصعب هي ضمان عدم احتواء المعايير على المكونات المطلوبة فحسب بل استخدامها على النحو المنشود، الأمر الذي دفع جميع الدول السابقة إلى وضع معايير نوعية شاملة قابلة للتطبيق، يتعين على المديرين الالتزام بها بغض النظر عن نوع المدرسة ومرحلتها التعليمية. كما أنّ مقاربات المعايير المهنية للمديرين تختلف من بلد لآخر لتتفق مع قيم البلد وتقاليد وعاداته الوطنية، إلّا أنّ قاسمها المشترك والأكثر وضوحاً هو القيم المهنية التي تشكل صميم معايير القيادة فهي جزء لا يتجزأ من جميع علاقات المديرين وممارساتهم المهنية، وهذا ما سنوضحه لاحقاً في هذا الفصل بتناولنا لبعض النماذج العالمية والعربية للمعايير المهنية للقيادة.

2. تعريف المعايير المهنية للقيادة:

رغم تعدد تعاريف المعايير المهنية للقيادة إلّا أنّ جميعها حملت نفس المضمون، وسنورد فيما يلي أهم تعاريفها:

عرّفها المعيار المهني الوطني لقيادة المدارس في استراليا (Australian Institute for Teaching and School Leadership) بأنها تلك الجوانب التي تخلق وتنمي رؤية مشتركة وفهم أفضل ولغة موحدة عن قيادة المدرسة الأكثر تأثيراً، حيث تعمل على الممارسات القيادية المؤثرة كلياً ودولياً، ومدعومة بالأبحاث التي تساعد على تكوين مدراء عظماء (The Australian professional standard for principals, 2013, 4). يتفق هذا التعريف مع ما ذكرته الهيئة التعليمية لولاية فلوريدا بأنها القدرات والمهارات الواجب توافرها لدى قادة المدارس لأداء المهام الموكلة إليهم بمستوى عالٍ من المهنية (الهيئة التعليمية لولاية فلوريدا، 2005). يعتبر التعريفان السابقان أنّ المعايير المهنية للقيادة نقطة تجمع وتوحد القادة حول المثل والقيم المشتركة لقيادة عادلة وموثوقة فهي تشجع على التوفيق بين المناهج المتباينة في الممارسة.

كما يعرفها مجلس أبو ظبي للتعليم بأنها المهارات والقدرات الواجب توافرها لدى جميع مديري ومديرات المدارس، حيث تستخدم هذه المعايير كجزء من عملية التطوير المهني المستمر لمديري المدارس (منظومة التعليم الإماراتية، 2017). وبطريقة أكثر شمولية نجد تعريف مركز المعايير والاختبارات المهنية في سلطنة عمان (Occupational Standards and Testing Center) (OSTC) على أنها المقياس الذي يحدد بدقة ووضوح الكفايات والمهارات والمعارف الواجب توافرها لدى شاغل العمل لإنجاز مهام العمل بإتقان، ويحدد المعيار بوضوح مخرجات العمل المتقن، ومن هنا يتضح أن المعيار المهني هو توصيف معياري دقيق للمهنة يشتمل على كامل المعلومات عن المهنة بما فيها: تحديد واجبات ومهام المهنة، المعارف والمهارات والكفايات المطلوبة، السلوكيات والتوجهات وخطوات تنفيذ المهام، والأدوات والتجهيزات اللازمة للتنفيذ (مركز المعايير والاختبارات المهنية، 2018). حيث يشير هذا التعريف إلى أن المعايير المهنية للقيادة هي القواعد التي تحدد جودة عمل المدير فتشمل بذلك المهارات والمعرفة والفهم المطلوب لكفاءة الأداء الإداري.

من الواضح هنا أنه مهما تعددت تعريفات المعايير المهنية للقيادة واختلفت صياغتها أو المؤسسات التربوية التي انبثقت عنها يبقى مضمونها واحداً، فهي تشير إلى الإمكانات والمعارف والمهارات الضرورية التي تمكن مديري المدارس من قيادة العملية التعليمية في مدارسهم، فهي نموذج متكامل يبين الخصائص والقدرات المشتركة للقادة الناجحين وتشكل مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال، فعلى قائد المدرسة أن يمتلك الكفاية في المعايير المهنية للقيادة بما يتناسب مع متطلبات وظيفته والتفويض الممنوح له، فالغاية من المعايير هي توفير إطار مناسب للتطوير والعمل المهني بغض النظر عن نوع المدرسة أو مرحلتها التعليمية.

3. مكونات المعايير المهنية:

وفقاً لهيئة قطاع تنمية المهارات في المملكة المتحدة (Sector Skills Development Authority) (SSDA,2007) يجب أن تشمل وحدة المعايير المهنية على:

– عنوان: يعكس المحتوى الذي تتضمنه المعايير المهنية الوطنية.

– نظرة عامة: كجزء تمهيدي يوجز المعايير المهنية.

– معايير الأداء: التي تحدد ما هو متوقع من الفرد بدقة.

– المعرفة والفهم: التي يحتاجها الفرد ليتمكن من تلبية معايير الأداء.

وعندما تستخدم المعايير كمقاييس للأداء فإنها تحتوي بحسب (Ingvar son & others,2006,33) على ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

– **معايير المحتوى:** (ما الذي نقيسه؟) أي تحديد ما الذي سيتم تقييمه وقياسه من القيادة المدرسية وعناصرها الأساسية.

– **قواعد جمع الأدلة حول الأداء:** (كيف سنقيسه؟) أي تقرير كيفية تقييم المعايير.

– **معايير الأداء:** (ما مدى جودة الأداء؟) بمعنى تحديد المهمة أو الأداء الذي يلبي المعيار.

4. نماذج للمعايير المهنية للقيادة في بعض البلدان العالمية والعربية:

4_1_ المعايير المهنية للقيادة في الولايات المتحدة الأمريكية:

كما رأينا في السابق، كانت فكرة انطلاق تطبيق المعايير المهنية من أمريكا، حيث كان عهد بوش _أواخر الثمانينات وبداية التسعينات_ البداية الحقيقية لحركة المعايير في التربية (ترهي، 2016، 17). ولعل قانون (NCLB, 2001) الذي نصّ على ضرورة عدم ترك أي طفل خارج المدارس، فرض ضغطاً كبيراً على الهيئة التدريسية وقادة المدارس لإظهار القيادة الفعّالة (Lewis & others, 2011, 2). وعلى الرغم من محاولة مجلس كبار مديري المدارس الحكومية نشر المعايير الأولى للقادة التربويين في عام 1996، كان لابدّ من تطوير تلك المعايير على مراحل متتالية، ففي عام 2008 حُدثت المعايير المهنية للقيادة التربوية بشكل متواضع على أساس البحث التجريبي في ذلك الوقت (NPBEA, 2015, 1). لتواكب أحدث التغيرات في الميدان التربوي، وتولّى مجلس السياسة الوطنية لإدارة التعليم (National policy board for educational administration) (NPBEA) وهو اتحاد من المنظمات المهنية الملتزمة بتطوير القيادة المدرسية، الإشراف على عملية تطوير المعايير، اعترافاً بأهميتها للمهنة ولنجاحها (NPBEA, 2015, 2). فجاء آخر تحديث للمعايير المهنية للقيادة المدرسية موضوعاً من قبل مجلس السياسات الوطنية للإدارة التعليمية (NPBEA, 2015) ليحدد فجوات معايير عام 2008 ويصححها، فشمّل على عشرة معايير يحتوي كل منها على عنوان وبيان يوضح عمل قائد المدرسة كما يلي:

4-1-1 المهمة والرؤية والقيم الأساسية:

يحرص القادة التربويون على تحقيق الرؤية المشتركة والقيم الأساسية للتعليم الجيد والنجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب من خلال:

– تطوير المهمة التعليمية للمدرسة لتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لجميع الطلاب.

– التعاون مع أعضاء المدرسة والمجتمع المحلي واستخدام البيانات ذات الصلة، وتنمية وتدريب كل طالب على الممارسات التعليمية والتنظيمية التي تعزز النجاح.

- التعبير عن القيم الأساسية التي تحدد ثقافة المدرسة ووضع توقعات عالية لأداء الطالب، مع الحرص على الإنصاف والشمول والعدالة الاجتماعية.
- تطوير تنفيذ وتقييم الإجراءات بشكل استراتيجي لتحقيق رؤية المدرسة.
- مراجعة رسالة المدرسة ورؤيتها وتعديلها لتغيير التوقعات بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وحالاتهم.

4- 1- 2 المعايير المهنية والأخلاقية:

- يعمل قادة التعليم الفعالون بشكل أخلاقي ووفقاً للأعراف المهنية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهه ويتحقق ذلك بما يلي:
- التصرف بطريقة أخلاقية ومهنية على المستوى الشخصي مع الآخرين وفي إدارة موارد المدرسة وجميع جوانب القيادة المدرسية.
- العمل وفق المعايير المهنية للنزاهة والشفافية والثقة والتعاون.
- حماية وتعزيز قيم الديمقراطية والحرية والمسؤولية الفردية والإنصاف والعدالة الاجتماعية.

4- 1- 3 المساواة والثبات الثقافي:

- يسعى القادة التربويون الفعالون لتحقيق الإنصاف في الفرص التعليمية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهه فيقوم قائد المدرسة بـ:
- التأكد من أن كل طالب يتم التعامل معه باحترام وبطريقة عادلة.
- اعتراف، احترام، وتوظيف نقاط قوة كل طالب وأصوله وثقافته كأساس للتعليم والتعلم.
- تطوير سياسات الطلاب والتصدي لسوء سلوك الطلاب بطريقة إيجابية وعادلة وغير متميزة.
- تشجيع إعداد الطلاب للعيش بشكل منتج ومساهم في السياقات الثقافية المتنوعة في المجتمع العالمي.

4- 1- 4 المنهج والتعلم والتقييم:

- يقوم القادة التربويون الفعالون بتطوير ودعم الأنظمة المتماسكة للمناهج والتعليم والتقييم وذلك بـ:
- تنفيذ أنظمة متماسكة من المناهج الدراسية والتدريس والتقييم التي تعزز الرسالة والرؤية والقيم الأساسية للمدرسة وتتوافق مع المعايير الأكاديمية.
- تعزيز الممارسة التعليمية التي تتسق مع تعلم كل طالب وتطوره واحتياجات كل طالب.

– ضمان الممارسة التدريسية التي تمثل تحدياً فكرياً يعترف بمواطن قوة الطلاب ويعززها ويخصصها، وتشجيع الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في خدمة التعليم والتعلم.

– استخدام بيانات التقييم بشكل مناسب وضمن حدود تقنية لمراقبة تقدم الطالب وتحسين التعليم.

4- 1- 5 مجتمع الرعاية والدعم للطلاب:

يعمل القادة الفاعلون على بناء مجتمع مدرسي شامل ومدعوم يعزز النجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب وذلك من خلال:

– بناء بيئة مدرسية آمنة وصحية تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والجسدية لكل طالب.

– إنشاء بيئة مدرسية يكون فيها كل طالب معروفاً ومدعوماً يحظى بالاحترام والرعاية والتشجيع.

– توفير أنظمة متماسكة للدعم الأكاديمي والاجتماعي.

– تعزيز العلاقات بين الطلاب البالغين وبينهم وبين المجتمع المحلي مما يدعم التنمية الاجتماعية والعاطفية الإيجابية.

4- 1- 6 القدرة المهنية للعاملين في المدرسة:

يطور القادة الفاعلون القدرات المهنية والممارسات الخاصة بالعاملين في المدرسة، فيعملون على:

– الاحتفاظ بالمدرسين الفعالين والموظفين المحترفين الآخرين وتشكيلهم ليكونوا هيئة تدريس فعالة.

– تطوير المعارف والمهارات والممارسات المهنية للمدرسين والموظفين من خلال فرص مختلفة للتعلم والنمو مسترشدة بالتطوير المهني للكبار.

– تعزيز التحسين المستمر للقدرة التعليمية الفردية والجماعية لتحقيق النتائج المتوخاة لكل طالب.

– تمكين المعلمين والموظفين وتحفيزهم على أعلى مستويات الممارسة المهنية والتعلم المستمر.

– تعزيز الصحة الشخصية والمهنية والرفاه والتوازن بين الحياة والعمل لأعضاء هيئة التدريس والموظفين.

4- 1- 7 المجتمع المهني للمعلمين والموظفين:

يعمل قادة التعليم الفاعلون على تعزيز مجتمع مهني من المعلمين وغيرهم من الموظفين المحترفين داخل المدرسة من خلال:

- تطوير ظروف مكان العمل للمعلمين والموظفين المهنيين الآخرين التي تعزز التطور الفعال والممارسات وتعلم الطلاب.
- تمكين وتكليف المعلمين والموظفين بالمسؤولية الجماعية في تلبية جميع احتياجات الطلاب وفقاً للرسالة والرؤية والقيم الأساسية للمدرسة.
- إنشاء ثقافة مهنية للالتزام بالرؤية المشتركة والأهداف المتعلقة بتعليم الطالب.
- تعزيز المساءلة المتبادلة بين المعلمين والموظفين الفنيين الآخرين لنجاح كل طالب وتحقيق فعالية المدرسة ككل.
- دعم علاقات العمل المفتوحة وزرع الثقة بين القادة وأعضاء هيئة التدريس لتعزيز القدرة المهنية وتحسين الممارسة.

4- 1- 8 التواصل الهادف مع العائلات والمجتمعات:

- يشارك القادة التربويون الفعالون الأسر والمجتمع في طرق مفيدة وفعالة فيعملون على:
- الحفاظ على علاقات إيجابية وتعاونية مثمرة مع الأسر والمجتمع.
- الانخراط في التواصل المنتظم والمفتوح في اتجاهين مع الأسر والمجتمع حول المدرسة والطلاب والاحتياجات والمشاكل والإنجازات.
- إنشاء وسائل للمجتمع المدرسي لإقامة شراكة مع الأسر لدعم تعلم الطلاب داخل المدرسة وخارجها.
- فهم الموارد الثقافية والاجتماعية والفكرية والسياسية في المجتمع وتوظيفها لتعزيز تعلم الطلاب وتحسين المدرسة.
- تطوير المدرسة لتكون مورد للأسر والمجتمع.

4- 1- 9 العمليات والإدارة:

- يقوم القادة الفعالون بإدارة العمليات والموارد المدرسية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهه من خلال:
- إدارة ومراقبة العمليات والأنظمة الإدارية التي تعزز مهمة المدرسة وتيسرها.
- إدارة موارد الموظفين بشكل استراتيجي، وجدولة الأدوار والمسؤوليات التي تعمل على تحسين قدراتهم المهنية.
- البحث عن الموارد المالية والبدنية واقتنائها وإدارتها لدعم المناهج والتدريس والتقييم.

- توظيف التكنولوجيا لتحسين جودة وكفاءة العمليات الإدارية.
- تطوير وصيانة أنظمة البيانات والاتصال لتقديم معلومات قابلة للتنفيذ من أجل تحسين الصف والمدرسة.
- إدارة العلاقات مع المدارس المحيطة وتطويرها.
- تطوير نظم الإدارة العادلة والمنصفة للنزاع بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والقادة والأسر والمجتمع.

4- 1- 10 تطوير المدرسة:

يعمل قادة التعليم الفعال على تحقيق التحسين المستمر لضمان النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهه ويقومون بـ:

- السعي لجعل المدرسة أكثر فاعلية لكل طالب ومعلم وموظف.
- استخدام طرق التحسين المستمر لتحقيق الرؤية وتعزيز القيم الأساسية للمدرسة.
- إشراك الآخرين في عملية مستمرة من البحث القائم على الأدلة والتعلم وتحديد الأهداف الاستراتيجية والتخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل التحسين المستمر للمدرسة والفصول الدراسية.
- تعزيز التماسك بين جهود التحسين والتطوير وجميع جوانب التنظيم المدرسي والبرامج والخدمات.
- إدارة المبادرات المتنافسة وسياسات التغيير بشجاعة والإبلاغ العلني عن الحاجة إلى جهود التحسين والتطوير.

بعد تناول المعايير المهنية للقيادة في الولايات المتحدة الأمريكية، يلاحظ أنها تجسّد فهماً قائماً على العلاقة بين القيادة المدرسية وتعلّم الطلاب، فهي تعكس الصفات والقيم والمجالات المترابطة للعمل القيادي الذي تشير البحوث والممارسات إلى أنه جزء لا يتجزأ من نجاح الطلاب ورفاههم، كما أنها تعكس أهمية تنمية القدرات القيادية للمديرين فتجدها تلهم القادة لتقويم أنفسهم والوصول إلى مستوى من التميّز في ممارساتهم القيادية، فخصائص وطبيعة العمل المبينة في هذه المعايير تصلح كأساس للتطوير المهني عالي الجودة حتى يتسنى للقادة التربويين تطوير قدراتهم وتحسينها باستمرار، ذلك لأنها معايير طموحة تتبنى منظوراً موجّهاً نحو المستقبل فرغم ارتكازها على الوقت الحاضر إلا أنها تضع القادة في صورة التحديات والفرص المستقبلية التي تساعد على النجاح في عملهم، كما أنها تعمل كدليل لقادة المكاتب المركزية لتطوير أنظمة الدعم والمساءلة للقيادة على مستوى المدرسة مما يضمن أن المكتب المركزي يعمل لخدمة احتياجات المدارس بطرق تعود بالنفع على الطلاب، ومن الملاحظ أيضاً أنه برغم تعدد هذه المعايير وتناولها بشكل منفصل إلا أنها لا تعمل بشكل

مستقل، بل كنظام مترابط يدفع كل طالب إلى النجاح الأكاديمي والشخصي، وكونها لا تصف إجراءات محددة فهي بذلك تشجع المشاركين في القيادة المدرسية على تكييف إدارتهم لتكون أكثر فعالية في الظروف التي تخدم المؤسسة التعليمية مع مراعاة الاختلافات التي تقتضيها السياقات المحلية.

4_2_ المعايير المهنية للقيادة في إنكلترا:

اهتمت المملكة المتحدة بمقاطعاتها الأربعة ببرامج إعداد مديري المدارس وتطوير أدائهم المهني، ففي إنكلترا، تم إنشاء الكلية الوطنية للقيادة المدرسية (National College for School Leadership) (NCSL) عام 2000 في جامعة توتنجهام، لتقدم الدورات والبرامج اللازمة لتنمية مهارات المديرين المهنية والفكرية والإدارية (Brendan,2006,29)، حيث شملت مبادرات (NCSL) ونشاطاتها على طرق متنوعة في معالجة القدرات القيادية في المدارس مثل، التعليم عبر الانترنت وشبكات المعلومات، ومشاريع البحث والتطوير، وبرامج التعلم الشبكي وغيرها (Bolam,2004,260). وتضطلع (NCSL) بمسؤولية تطوير القيادة المدرسية وإصدار الشهادات للقادة من المستوى المتوسط والرؤساء من المستوى الأعلى (Ingvarson & others,2006,14)، حيث أنتجت (NCSL, 2008) مجموعة منقحة من المعايير المهنية لمدرء المدارس، تم وضعها في ستة مجالات رئيسية وهي:

4-2-1 تشكيل المستقبل:

وذلك بتكوين رؤية مشتركة وخطة استراتيجية تنير الفكر وتثير الدافعية لدى الطلبة والعاملين وبقية أعضاء المجتمع المدرسي، وهذا يتطلب من المدير أن يكون:

- مطلعاً على التوجهات المحلية والوطنية والعالمية، وعمليات التخطيط الاستراتيجي.
- مطلعاً على استراتيجيات الاتصال داخل المدرسة وخارجها، وعلى كيفية استخدام التكنولوجيا الجديدة وتأثيرها.
- قادراً على توفير الإلهام الفكري للآخرين وإثارة التحدي لديهم وتحفيز دافعيتهم ومنحهم الصلاحيات التي تمكنهم من السير إلى الأمام.
- مجسداً لقيم المدرسة ورؤيتها.

4- 2- 2 قيادة التعليم والتعلم:

من المسؤوليات الأساسية التي تقع على عاتق مديري المدارس رفع مستوى جودة التعلم والتعليم ومستوى تحصيل الطلبة، وهذا يتطلب وضع توقعات عالية ومراقبة وتقييم فاعلية مخرجات التعلم، وبناءً على ذلك تقع على المدير المسؤوليات التالية:

- الاضطلاع باستراتيجيات رفع مستوى التحصيل وتحقيق التميز وتطوير ثقافة التعلم الذاتي داخل المدرسة.
- الاضطلاع بتصميم وإدارة المناهج وأدوات جمع وتحليل البيانات واستراتيجيات الإدماج والتنوع، وتكييف المرافق وفقاً لاحتياجات جميع الفئات.
- الالتزام باستحقاق جميع الطلبة لتعليم وتعلم فعال، ورفع المعايير للجميع سعياً نحو التميز.

4- 2- 3 تطوير الذات والعمل مع الآخرين:

العلاقات الفعّالة والاتصال مهمة بالنسبة للقيادة لأنّ مديري المدارس يعملون مع الآخرين ومن خلالهم، ولذلك يتوجب على المدير القيام بـ:

- بناء علاقات عمل فعّالة والالتزام بتقاسم القيادة والعمل الفاعل بروح الفريق.
- تكوين ثقافة تقوم على الانفتاح والإنصاف والتكافؤ وعلى إدارة النزاع.
- إثارة التحدي لدى الآخرين والتأثير عليهم وتحفيزهم لتحقيق مستويات عالية.
- تقديم وتلقي تغذية راجعة فعّالة، والتدخل لتحسين الأداء الفردي.
- قبول الدعم من الآخرين بمن فيهم الزملاء والحكّام الإداريين والسلطة التعليمية المحلية.

4- 2- 4 إدارة المؤسسة التعليمية:

من واجب مديري المدارس إدارة وتنظيم المدرسة بصورة فعّالة وإيجاد طرق لتحسين المهام والهياكل التنظيمية بالاستناد إلى تقييم ذاتي شامل ودقيق، ويتفرع عن هذا المعيار الرئيس المعايير الفرعية التالية:

- إدارة العاملين والمصادر بصورة متكافئة وتفويض المهام الإدارية ومراقبة تنفيذها.
- وضع الأولويات والتخطيط وتنظيم الذات والآخرين.
- اتخاذ قرارات مهنية وإدارية وتنظيمية بناءً على أحكام مستنيرة.
- التفكير الإبداعي لتوقع المشكلات والعمل على حلّها.

4- 2- 5 ضمان المساءلة:

يتحمّل مديرو المدارس المسؤولية تجاه المجتمع المدرسي بأسره، وهم خاضعون للمساءلة أمام العديد من الجهات، وبخاصة الطلبة وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والحكام الإداريين والسلطة التعليمية المحلية. وعليه يتوجب على مدير المدرسة أن:

- يظهر الوعي السياسي ويتوقع مجرى الأمور، ويجمع ويستخدم بيانات كافية لفهم نقاط القوة والضعف في المدرسة.
- يؤمّن انخراط المجتمع المدرسي في تقييم ذاتي وافٍ لعمل المدرسة.
- يلتزم بالمساءلة الفردية والجماعية على مستوى المخرجات التعليمية للطلبة.
- يقدر على المزاجية بين نتائج التقييم المدرسي الذاتي ونتائج عمليات التقييم الخارجية من أجل تطوير المدرسة.

4- 2- 6 تقوية المجتمع:

تتواجد المدارس في سياق اجتماعي مميز ذي تأثير مباشر على ما يجري داخل المدرسة، لذلك على قيادة المدرسة أن تلتزم بالانخراط مع المجتمع الداخلي والخارجي للمدرسة لتحقيق المساواة وضمان حقوق الجميع، وهذا يتطلب من مدير المدرسة أن:

- يتعاون ويتواصل مع المدارس الأخرى من أجل تحسين المخرجات.
- يدرك ما تزخر به المجتمعات المحلية من غنى وتنوع.
- ينخرط في حوار يؤدي إلى بناء الشراكات وتحقيق التوافق حول القيم والمعتقدات والمسؤوليات المشتركة.
- يصغي للتغذية الراجعة من المجتمع المحلي، ويتخذ ما يلزم من إجراءات بشأنها.
- يبني شراكات فاعلة مع ذوي الطلبة ومقدمي الرعاية والمجتمع المحلي بما ينعكس إيجابياً على تعليم الطلبة.

وبناءً على ما تمّ عرضه سابقاً، نجد أنّ معايير (NCSL) مبنية على مجموعة من المبادئ التوجيهية التي تصف القيادة الفعالة على نطاق واسع، وهذا يتجلى في معيارها الأول الذي يؤكد على أهمية التخطيط الاستراتيجي لاستدامة أي تقدّم تحقّقه المدرسة، كما أنّه يتضح باعترافها بالحاجة إلى الحوار المستمر والفعال الذي يساعد المديرين على إدارة أنفسهم وعلاقاتهم بطريقة جيّدة وهذا بدوره يدفعهم إلى التعاون مع المدارس الأخرى من أجل تبادل الخبرات والمنافع، فمن خلال إدارة الأداء

والتطور المهني الفعّال والمتواصل يصبح بمقدور المدير دعم جميع العاملين من أجل تحقيق معايير عليا تسهم في تطوير النظام التربوي على نطاقه الواسع، ولعل أبرز ما يميّز معايير (NCSL) في إنكلترا هو ضمانها لمساءلة المديرين وتحميلهم لمسؤولية تحقيق المساواة وضمان حقوق الجميع وتمتّع الطلبة واستفادتهم من تعليم عالي الجودة، فهي بذلك تضع المديرين أمام مسؤولية تجاه المجتمع المدرسي بأسره مما يضمن الوصول إلى كل طالب ودعمه وتحقيق رفاهه.

4_3_ المعايير المهنية للقيادة في إسكتلندا:

تعدّ معايير القيادة والإدارة في إسكتلندا جزءاً من مجموعة المعايير المهنية الخاصة بشركة (General Teaching Council) (GTC) (GTC Scotland,2012,20)، حيث تم استخراج هذه المعايير لتوجيه البرنامج الوطني لتأهيل القيادات المدرسية وتقييمها، ومساعدة قائد المدرسة في إدارة أدائه وتقييمه الذاتي (Ingvarson & others,2006,50)، وشملت معايير GTC (Scotland,2012,11-16) على خمسة مجالات رئيسة تمثلت بالآتي:

4-3-1 تطوير مجموعة من الاستراتيجيات للتقييم الذاتي الفردي والجماعي والتي تساهم في تحسين المدرسة.

وهذا يتطلب من المديرين أن:

- يبنوا روحاً لدعم وتقييم الذات والتخطيط لصنع فرص مناسبة لذلك.
- يمكّنوا الموظفين بشكل فردي وجماعي من المشاركة بشكل منتظم ودقيق في عملية التقييم.
- يستخدموا أنظمة محددة لمراقبة جدول أعمال تحسين الفريق.

4-3-2 تطوير مناهج متماسكة للتعليم المهني والتي تبني وتدعم ممارسات المعلمين. ويتطلب هذا المعيار أن:

- يعمل القادة ضمن السياسات المدرسية فيما يتعلق بقضايا التوظيف والموظفين.
- يقوم القادة بإنشاء واستخدام استراتيجيات لتحديد احتياجات التعلم المهني الفردي وتعليم الفريق لدعم برنامج تحسين المدرسة.
- كما أنهم ينشؤون فرصاً متماسكة لأنشطة التطوير التعاوني.
- يقيّموا أثر التعلم المهني على ممارسة المعلمين وفهمهم.

4- 3- 3 القيادة والعمل بشكل تعاوني لتعزيز التدريس مما يؤدي إلى خبرات تعليمية عالية الجودة.

وهنا يتوجب على قادة المدارس أن:

- يدعموا تحسين التعليم والتعلم، ويضعون توقعات عالية باستمرار للجميع في مجتمع المدرسة.
- يعملوا مع فرق لتصميم برامج متماسكة وتقديمية تلبي احتياجات التعلم.
- يؤسسوا ويطوّروا الممارسات التربوية من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية والرعاية لجميع المتعلمين.
- يستخدموا عمليات تعاونية لمراقبة ومراجعة الممارسات التربوية والعمل ضمن فريق.
- يستفيدوا من بيانات المتدربين وتقييمهم من أجل تخطيط التعلم المستقبلي.

4- 3- 4 بناء ودعم الشراكات مع الزملاء والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من أصحاب المصلحة لتلبية احتياجات جميع المتعلمين.

فيترتب على القادة أن:

- يقوموا بإنشاء الوسائل واستخدام البيانات للمراجعة المنتظمة للمتعلمين من أجل تحديد احتياجاتهم.
- يؤسسوا ويعززوا الفرص للمتعلمين من أجل المساهمة في تخطيط برامج التعلم الخاصة بهم.
- يبنوا شراكات مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية لدعم احتياجات المتعلم.
- يتعاونوا مع المدارس والمؤسسات الأخرى لدعم الاحتياجات التعليمية والرعاية والانفعالية للمتعلمين.

4- 3- 5 إدارة الموارد المخصصة بشكل استباقي وفعال لتلبية أولويات التعلم والتطوير.

ويشتمل هذا المعيار على:

- تحديد الأولويات داخل المدرسة وتخصيص الموارد لتحقيق ذلك.
- وضع الخطط لضمان تخصيص الموارد واستخدامها بطرق عادلة وفعّالة.
- إنشاء أنظمة لمراقبة استخدام الموارد ضمن مجال مسؤولية قائد المدرسة.

بعد تناول المعايير المهنية للقيادة في مقاطعة اسكتلندا نجد أنها تشابهت مع معايير إنكلترا (NCSL) في العديد من النقاط كان أبرزها التخطيط الاستراتيجي وتكوين رؤية مشتركة لاستدامة أي تحسن تحققه المدرسة، كما أنها أكدت أهمية الانخراط مع المجتمع الداخلي والخارجي للمدرسة لتحقيق

المساواة وضمان حقوق الجميع، فهي تدعو كما دعت معايير (NCSL) إلى التعاون مع المدارس الأخرى من أجل تبادل الخبرات والمنافع، كما أنها لم تغفل عن تحديد الأولويات داخل المدرسة بشكل استباقي لضمان توزيع المصادر وإدارتها من أجل توفير بيئة تعلم آمنة وثمرّة، إلّا أنّ أكثر ما يميّز معايير GTC Scotland هو تقييم توفير التعليم المهني والعمل مع الفريق للتفكير الناقد في خطة التعلم المهني الفردية والجماعية، وتطوير واستخدام المعرفة من المصادر الأدبية والبحثية والسياساتية لدعم عمليات قيادة وتطوير التعلم المهني. إنّ القائد المدرسي بحسب معايير GTC Scotland هو قائد لفريق المدرسة ضمن مجال مسؤوليته حيث يتعاون معه لإنشاء وتعزيز وضمان نتائج تعليمية عالية الجودة لجميع المتعلمين وذلك بخلق ثقافة تعليمية ناجحة تمكّن الطلبة من أن يصبحوا متعلمين فاعلين ومتحمسين ومستقلين وملتزمين بالتعلم مدى الحياة.

4_4_ المعايير المهنية لقادة المدارس في قطر:

قامت هيئة التعليم في قطر بوضع معايير (NPSSL) (National Professional Standards for School Leadership) المهنية الوطنية الخاصة بقيادة المدارس عام 2006 (هيئة التعليم، 2008) لتوفر بذلك أساساً مرجعياً عاماً لوصف ودعم عمل قادة المدارس الذي يتصف بالتعقيد والتنوع، وشملت على المعايير السبعة الآتية:

4-4-1 قيادة التعليم والتعلم في المجتمع المدرسي وإدارتها:

ويتوضع تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:

- تهيئة بيئة تعلم آمنة وثمرّة ومثيرة للتحدي.
- قيادة عملية تنفيذ معايير المناهج في المدرسة وإدارتها.
- تشجيع عمليات تعليم وتعلم وتقييم عالية الجودة.
- متابعة جودة برامج التعلم والتعليم وتقييمها.

4-4-2 صياغة الرؤية الاستراتيجية للمدرسة ورسالتها وأهدافها ونشرها في المجتمع:

وبناءً عليه يتوجب على المدير ما يلي:

- قيادة عملية تطوير وصياغة الرؤية الاستراتيجية والأهداف الخاصة بالمدرسة وإدارتها.
- إشراك مجلس الأمناء في عمليات إعداد الرؤية الاستراتيجية والأهداف الخاصة بالمدرسة ومراجعتها واتخاذ القرارات الخاصة بهذا الأمر.
- نشر الرؤية الاستراتيجية والأهداف للمجتمع المدرسي وترويجها.

- تنفيذ الرؤية الاستراتيجية والأهداف الخاصة بالمدرسة ومتابعتها ومراجعتها وكتابة التقارير بهذا الشأن.

4- 4- 3 قيادة التغيير وإدارته:

- ويشتمل هذا المعيار على المهمات التالية:
- قيادة مجتمع المدرسة في التخطيط لإدخال التغيير وتسهيل إحداثه.
- تشجيع الابتكار والمرونة في الاستجابة للتغيير.
- إدارة التحديات والفرص المستجدة.
- الاستجابة لمبادرة تطوير التعليم التي يتبناها المجلس الأهلي للتعليم في دولة قطر.

4- 4- 4 قيادة الأفراد والفرق وتطويرهم:

ويتم ذلك بـ:

- تقديم قدوة في المعايير العالية من الأداء.
- تطوير الأفراد والفرق وتمكينهم ودعمهم.
- إدارة أداء الأفراد والفرق.
- إنشاء شبكات لدعم الأفراد والفرق.
- 4- 4- 5 تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع وإدارتها من خلال:**

- بناء علاقات إيجابية مع الأسر لتعزيز تعلم الطلبة.
- تأسيس علاقات شراكة بين المجتمع والمدرسة لتعزيز تعلم الطلبة.
- التواصل بشكل فاعل مع المجتمع المدرسي.

4- 4- 6 إعداد الموارد وإدارتها:

وهنا يتوجب على قادة المدرسة ما يلي:

- تخصيص الموارد اللازمة لتهيئة بيئة تعلم فاعلة والمحافظة عليها.
- إدارة الموارد البشرية والمالية وإدارة مرافق المدرسة وممتلكاتها بما يخدم تحقيق البيئة التعليمية الفاعلة.
- إدارة بيانات المدرسة ومصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- رفع تقارير إلى مجلس الأمناء بخصوص مدى فاعلية إدارة موارد المدرسة.

4- 4- 7 التدبير في القيادة والإدارة وتقييمها وتحسينها من خلال:

- قيادة عملية تقييم أداء المدرسة.

- تقديم نموذج لثقافة تطوير الأداء الشخصي وأداء الزملاء والتعلم مدى الحياة.

- المساهمة في مجتمعات التعلم والشبكات المهنية الأخرى.

وبعد تناولنا للمعايير المهنية للقيادة في دولة قطر يمكننا القول إنّ هذه المعايير تشكّل إطاراً مرجعياً عاماً لوصف ودعم عمل قادة المدارس حيث تحدد ما ينبغي عليهم معرفته واستيعابه ومن ثمّ تطبيقه فهي تساعد على تطوّر وتقدّم قادة المدارس وجميع أعضاء أسرة المدرسة وتؤهلهم ليكونوا أوفر خبرة وأكثر مهنية في مجالات عملهم، حيث تضع هذه المعايير الأسس لطرق منظمة في إدارة الأداء ومساعدة القادة في وضع الأهداف المدرسية والتربوية والعمل على تحقيقها، ويتجلى هذا في المعيار الثاني الذي ينص على صياغة الرؤية الاستراتيجية للمدرسة ونشرها في المجتمع حيث نجد هذا المعيار يتفق مع المعيار المهني الأول لقادة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يتضمن ذلك معرفة القائد بعناصر الثقافة المدرسية ومبادئ الحفاظ عليها ليتمكن من تقيّم احتياجات المجتمع واهتماماته وأفضل الممارسات لتعبئة موارده، ويتضمن ذلك معرفة كيفية جمع وتحليل المعلومات ذات الصلة بالبيئة التعليمية للمدرسة، وفهم احتياجات الطلبة وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية من أجل تطوير استراتيجيات التعاون لنجد أنّ هذا يصبّ في تحقيق المعيار الخامس الذي ينص على تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع وإدارتها، الذي يتفق بدوره مع المعيار الثامن من معايير القيادة المهنية لمديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وما يتضمنه من التواصل الهادف مع العائلات والمجتمعات. ورغم دعوة جميع المعايير في الدول السابقة إلى التغيير وإدارته، إلّا أنّ قطر خصّصت المعيار الثالث لتدرج تحته مؤشرات قيادة التغيير وإدارته لتؤكد بذلك أهمية التخطيط لإدخال التغيير والاستفادة من الفرص المستجدة، مما ينعكس على عمل القيادات التربوية في تطوير مبادرة قطر لإنماء التعليم العام وتحسين جودة تعلّم الطلاب.

4_ 5_ المعايير المهنية للقيادة في الإمارات العربية المتحدة:

منذ تأسيس دولة الإمارات العربية المتحدة، تمّ توطيد تعاون نشط بين إمارات الدولة وتطوير خطط وسياسات وطنية متكاملة في العديد من المجالات، وكان إصلاح التعليم وتطويره هدفاً مشتركاً على الصعيد الوطني، سعت كل إمارة إلى تحقيقه بمنهجيات وأساليب ملائمة لها (وزارة التربية والتعليم، 2016). وبما أنّ قادة المدارس هم الضامنون لتحقيق أهداف العملية التعليمية وصياغة المستقبل

وتشكيله، قامت وزارة التربية والتعليم الإماراتية بوضع (منظومة التعليم الإماراتية، 2017) التي أشارت إلى أهم المعايير المهنية لقادة المدارس، حيث شملت على أربعة معايير موضحة فيما يلي:

4- 5- 1 الرؤية والقيم:

يتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يجسد مديرو المدارس فهماً لرؤية الدولة ورسالتها في مجال التعليم.
- ويتحملوا المسؤولية تجاه دورهم البالغ الأهمية في تنشئة الأطفال والشباب لكي يكونوا مواطنين مبدعين فاعلين.
- يكونوا قدوة من خلال ممارسة المهنة وتفاعلهم مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع.

4- 5- 2 الإيجابية والإلهام:

يتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يمثل مديرو المدارس مصدر إلهام ودافعية للمجتمع المدرسي وشركائه.
- يضعون معايير عالية لكل الطلبة، وللعاملين معهم ولأنفسهم.
- ويقدرّون على تحديد التحديات وإيجاد الحلول الإيجابية بالتعاون مع الآخرين.

4- 5- 3 المعرفة والفهم:

وهنا يتوجّب على قادة المدارس أن:

- يمتلكوا ويحدّثوا معرفتهم واطلاعهم على أحدث الدراسات المتعلقة بالتعليم والتعلم.
- يطبّقوا معارفهم وفهمهم بهدف تعزيز الفرص التعليمية داخل المدرسة.
- يمتلكوا، يحدّثوا، ويطبقوا المبادئ والأساليب الفعالة سواء أكان ذلك للقيادة الاستراتيجية أم للإدارة التشغيلية.

4- 5- 4 المهارات التفاعلية:

ويتمّ ذلك بما يلي:

- يمتلك مديرو المدارس القدرة على التواصل والتعاون مع المجتمع التعليمي بشكل عام ومجتمعهم المدرسي بشكل خاص.
- يستطيعون تقديم التغذية الراجعة وتلقيها، حيث أنهم مستمعون جيّدون ومديرون جيّدون.

– ويراعون الظروف التي يعملون في ظلها، ويحرصون على تحسين مهاراتهم في التواصل والتأثير باستمرار.

وبعد دراستنا للمعايير المهنية للقيادة المدرسية في الإمارات العربية المتحدة لا بدّ لنا من الإشارة إلى أنّ منظومة التعليم الإماراتية قد استوتحت معاييرها من متطلبات القيادة المدرسية التي أشار إليها المعيار المهني الوطني لمديري المدارس في استراليا، حيث تضمنت الرؤية والقيم، المعرفة والفهم، والخصائص الشخصية والمهارات التفاعلية والاجتماعية (The Australian professional standard for principals, 2013, 5)، وصاغتها على شكل معايير تتسجم مع واقع دولة الإمارات العربية وأهدافها التعليمية، فجاء المعيار الأول: الرؤية والقيم ليتفق أيضاً مع المعيار الأول في الولايات المتحدة الأمريكية الذي ينص على المهمة والرؤية والقيم الأساسية ليؤكد على ضرورة فهم القائد لمبادئ تطوير رؤية المدرسة للتعليم والتعبير عنها وتنفيذها والإشراف عليها، بالإضافة إلى مشاركته بالممارسات الأخلاقية وهذا بدوره يتضمن فهم القيم الديمقراطية ومعرفة القضايا الأخلاقية التي تواجه التعليم وقطاع الأعمال وفهم العلاقة بين العدالة الاجتماعية والثقافة المدرسية وإنجاز الطلاب، وبالنظر إلى المعيار الرابع وهو: المهارات التفاعلية نجده متضمن في جميع معايير الدول السابقة ليكرّس هذا المعيار أهمية الذكاء العاطفي والمشاركة الوجدانية والمرونة والرفاه الشخصي في قيادة وإدارة المدرسة ومجتمعها، حيث يجري المديرون مراجعة دورية لممارساتهم ويغيرون من أساليبهم في القيادة الإدارية بما يتناسب مع المواقف المختلفة، ورغم استناد المعايير في الإمارات العربية المتحدة إلى متطلبات القيادة المدرسية في استراليا وانسجامهما إلى حد كبير، إلّا أنّ المعيار الثاني الذي نصّ على الإيجابية والإلهام أضاف طابعاً مميزاً لمعايير دولة الإمارات فهو يؤكد على أنّ مديري المدرسة يشكلون مصدر إلهام ودافعية للأطفال والشباب والموظفين والمجتمع المدرسي وشركائه، فيجسدون بذلك القيم والاتجاهات الأخلاقية ويتصرفون بنزاهة ليقدموا نموذجاً يحتذى في القيادة الفعّالة.

وتأسيساً على المضامين السابقة لبعض النماذج العالمية والعربية للمعايير المهنية للقيادة المدرسية يتضح لنا تقارب مؤلفي المعايير في كثير من الأحيان مع مجموعة متماثلة من عناصر القيادة الجيدة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2) يوضح أوجه التقارب لنماذج المعايير المهنية للقيادة في بعض الدول العالمية والعربية

البلد المجال	أمريكا	إنكلترا	إسكتلندا	قطر	الإمارات
التعلم الفعال	المنهج والتعلم والتقييم	قيادة التعليم والتعلم	تطوير مناهج متماسكة للتعلم المهني	قيادة التعليم والتعلم	
بيئة العمل وسلامتها	المعايير المهنية والأخلاقية	إدارة المؤسسة التعليمية	القيادة والعمل بشكل تعاوني		الإيجابية والإلهام
التغيير والتخطيط	العمليات والإدارة	تشكيل المستقبل	إدارة الموارد المخصصة بشكل استباقي	قيادة التغيير وإدارته	الرؤية والقيم
التقويم	المجتمع المهني للمعلمين والموظفين	ضمان المساءلة	التقييم الذاتي والجماعي	التدبير في القيادة والإدارة	
تطوير الذات	القدرة المهنية للعاملين في المدرسة	تطوير الذات والعمل مع الآخرين		قيادة الأفراد والفرق وتطويرهم	المعرفة والفهم
التعاون مع المجتمع	التواصل الهادف مع العائلات والمجتمع	تقوية المجتمع	دعم الشراكات مع الزملاء والمعلمين وأولياء الأمور	تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع	المهارات التقاعدية

وبناءً على المضامين السابقة وتأسيساً عليها تمكنت الباحثة من استخلاص قاسم مشترك لنماذج المعايير السابقة والتي سيتم اعتمادها في الدراسة الحالية وهي:

1. تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.

2. توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.

3. مراعاة متطلبات السلامة.
4. قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.
5. قيادة عمليات التقويم الذاتي.
6. تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
7. الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
8. خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
9. التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ جميع المعايير السابقة تعتمد على بعضها في جميع الأحوال حيث أنّها لا تخضع لأي تسلسل هرمي، أمّا آلية تنفيذها على أرض الواقع فتعود إلى سياق القيادة الفردية والسمات الشخصية التي يحملها كل قائد على حدة. لكن وجود صفات قيادية مميزة عند مدير المدرسة مثل (الإخلاص، الحماسة للتعليم والتعلم، الالتزام والاهتمام بالطلبة، فهم أهمية العلاقات، الشجاعة، الحكمة، التصميم، قوة الإرادة، الصبر) أمر ضروري لضمان نجاح عملية الإدارة وتطويرها في المدرسة. وهذا ما يدفعنا الآن لدراسة أهم الكفايات المهنية التي يجب توافرها في مدير المدرسة، ليتمكن من تحقيق المعايير المهنية للقيادة من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة في مدرسته.

5 . المهارات اللازمة للمديرين لتحقيق المعايير المهنية للقيادة.

على الرغم من تنوع الكفايات المهنية للقائد المدرسي، إلا أنّها تتشابه فيما بينها من حيث الجوهر، وكان من أهمّها ما أشار إليه (عيد، 2015، 288) حيث صنّفها في أربعة مجالات رئيسية هي:

- **التوجه الفعال النشط:** بمعنى الاستعداد للنشاط للمبادرة وتولي المسؤولية.
- **الحساسية في القيادة مع الآخرين:** أي القدرة على فهم وجهات نظر العاملين والاستجابة لها.
- **التفاعل الإداري:** للتمكّن من دفع العاملين كافة وحثّهم على العمل سوياً.
- **الالتزام الأخلاقي:** الذي يشير إلى الاتفاق على مجموعة من القيم التنظيمية التي يراها الجميع متّسقة مع ثقافة المدرسة ورؤيتها ورسالتها.

كما حدّد (السعودي، 2017م، 205) المهارات اللازمة لمدير المدرسة الثانوية فشملت على: تحليل النظم، إدارة الوقت، إدارة الموارد البشرية والمادية، الإدراك الاجتماعي، التنسيق واتخاذ القرارات، التفاوض، التفكير النقدي، استراتيجيات التعليم والتعلم النشط، تقييم النظم، وبحسب مشروع بروك كاديم

الذي أقيم في المغرب عام 2006م لدعم الإصلاح في مجال اللامركزية، وذلك من خلال دعم القدرات التدريبية للمسؤولين بقطاع التعليم تمّ الإشارة إلى الكفايات كالآتي:

- قدرة المديرين على تكييف تدبيرهم مع الرؤية الاستراتيجية للتنظيم.
- قدرتهم على تدبير التغيير والمستجدات في إطار إصلاح النظام التربوي.
- قدرتهم على جعل حاجيات ومطالب الأطر العاملة بمؤسساتهم ومختلف الشركاء وجودة الخدمات في قلب تدبيرهم الإداري.
- قدرتهم على إقامة شبكات تواصلية داخل مؤسساتهم وخارجها.
- قدرتهم الابتكارية في حل المشكلات داخل سياق الحاجات المهنية والإمكانيات المتوفرة.
- قدرتهم على تنمية معارف وإمكانات العاملين نحو تحسين أداء المؤسسات.
- قدرتهم على تعبئة الأطر والفرق العاملة بالمؤسسة نحو التدبير التشاركي.
- قدرتهم على تدبير نتائج المؤسسة وفق الموارد الميسرة وأهداف التنظيم الأساسية ذات الأولوية.
- قدرتهم على تنمية ثقافة تنظيمية متمركزة حول تكافؤ الفرص والمساواة بين الجنسين.
- قدرتهم على توظيف تكنولوجيا الأعمال والتواصل وتدبير الموارد البشرية (غريب، 2009م، 189-196).

وأضاف (بو عزة، 2016) أهم الموصفات والكفايات التي لا بدّ من توافرها عند المدير لتحقيق التطور وتأدية المهمات الإدارية على الوجه الأكمل فكانت كالآتي:

1. الرؤية الشاملة التي يستند إليها المدير في تدبير أمور وشؤون مؤسسته، لذلك لا بدّ أن تكون هذه الرؤية إجرائية وملموسة وقابلة للتتبع.
2. اتخاذ القرارات في المواقف المناسبة إزاء قضية أو مشكلة، لذلك لا بدّ أن يمتلك المدير كفتين أساسيتين هما: كفاية تحليل المعطيات والمعلومات الخاصة بتلك المشكلة وكفاية ترتيب نتائج ذلك التحليل.
3. كفاية التواصل الشفهي والكتابي الفعال وتحكّمه فيه.
4. القيادة.
5. نسج العلاقات الإنسانية، من خلال الاهتمام بكل العاملين في المدرسة والدفع بهم نحو الانخراط الإيجابي والفعال في عملية إنجاز المشروع التربوي.

6. الحرص على احترام القوانين وتنفيذ توجيهات السياسة التعليمية.

7. الحرص على التنظيم (بو عزة، 2016م، 12 - 13).

وأشار كل من (هيئة التعليم القطرية، 2008) و(مجلس أبو ظبي للتعليم، 2015) والمعيار المهني الوطني لقيادة المدارس في أستراليا (The Australian professional standard for principals, 2013) إلى أهم المهارات والقدرات اللازمة ليتمكن مديرو المدارس من تحقيق المعايير المهنية للقيادة من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة في مدارسهم. سنذكر منها ما ينسجم مع المعايير المعتمدة في الدراسة الحالية:

• المعيار الأول: (تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها)، حيث تمّت الإشارة إلى المهارات والقدرات المهنية اللازمة لتحقيقه فكانت:

1- التأكد من أن جميع الطلبة يتلقون تعليمًا فعالاً.

2- استخدام أساليب تقييم فعالة.

3- استخدام أساليب تدريس تتسم بالمرونة لتلبية متطلبات التعلّم الفردي.

4- وضع معايير متميزة للجميع نحو تحقيق التميّز.

5- المشاركة المستمرة لجميع العاملين في المدرسة في برنامج التعلم.

• أما المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق المعيار الثاني (توفير بيئة عمل داعمة ومحفّزة) فكانت كالآتي:

1- إدارة الكوادر البشرية بالمساواة والعدل.

2- توفير بيئة مدرسية تتسم بالأمن والأمان والسلامة والصحة.

3- التعاون مع الآخرين من أجل تعزيز القدرات التنظيمية للمدرسة.

4- التخطيط المالي ووضع الميزانية.

5- القدرة على تقويم العاملين وفق أسس موضوعية ومنهجية علمية.

• كما ترتب على تحقيق المعيار الثالث (مراعاة متطلبات السلامة) توافر المهارات والقدرات التالية:

1- تنظيم البيئة المدرسية بطريقة تلبي متطلبات السلامة العامة.

2- تحديد المخاطر وإدارتها.

3- القدرة على توفير جميع التجهيزات اللازمة لوضع الطوارئ.

- 4- اتباع الإجراءات الآمنة في تعبئة وتخزين الموارد والمستلزمات.
 - 5- تنظيم خطة طوارئ للإخلاء ومواجهة الكوارث.
- المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق المعيار الرابع (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي):
 - 1- القيادة والإدارة وصنع القرار بمشاركة الجميع.
 - 2- وضع رؤية مدرسية تسعى إلى تحقيق التميز والمساواة، وتطبيق معايير متميزة بمشاركة المجتمع المدرسي.
 - 3- وضع وتحقيق الغايات الطموحة.
 - 4- الاستخدام الأمثل لوسائل التكنولوجيا بوصفها أدوات للتعلّم.
 - 5- استثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة في عملية التغيير والتطوير.
 - 6- التطور الذاتي بصورة فاعلة ومؤثرة.
 - وليتحقق المعيار الخامس (قيادة عمليات التقويم الذاتي) على المديرين المتمتع بالمهارات التالية:
 - 1- مهارة إعداد التقارير للإعلام عن جودة برامج التعليم والتعلّم.
 - 2- الاطلاع على تصميم المناهج وتنفيذها وتقويمها.
 - 3- القدرة على استخدام أدوات قياس متعددة لرصد فاعلية التدريس.
 - 4- القدرة على توظيف نتائج اختبارات الطلبة في تطوير أداء المعلمين والطلاب.
 - 5- إتقان دوره في عملية التقويم.
 - المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق المعيار السادس (تحسين بيئة التعلّم وتطويرها):
 - 1- مهارات الإدارة الذاتية لقيادة التطوير في إجراءات المدرسة وسياساتها المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم والتقييم.
 - 2- البحث لتحديد التطورات الجديدة في العمليات التربوية التعليمية التعلّمية وتقييم هذه التطورات.
 - 3- مهارة صنع القرارات وحل المشكلات للوصول إلى أحكام مقبولة بخصوص إجراء عمليات التعلّم والتعلّم.
 - 4- مهارات تحليلية لتقييم الإجراءات النوعية والكمية المستخدمة في متابعة جودة البرامج التربوية.
 - 5- مهارات تحفيز تلمهم المعلمين والطلبة والمجتمع.

- والمعيار السابع (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) بدوره يتطلب من المديرين التمتع بالمهارات والقدرات التالية:

1- الإحاطة بالتطورات الحديثة في المناهج وطرق التدريس.

2- تشكيل فرق عمل فعّالة ومؤازرتها.

3- القيادة بمشاركة الجميع.

4- التطوير المهني الفعّال للذات وللآخرين.

5- القدرة على تطبيق مفاهيم ومهارات جديدة تحسّن من أدائه.

- كما ترتّب على المديرين التمتع بقدرات ومهارات عديدة ليتمكّنوا من تحقيق المعيار الثامن (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر) منها:

1- القدرة على بناء علاقات عمل مفتوحة وزرع الثقة بين أعضاء الهيئة التدريسية.

2- القدرة على تطوير ظروف مكان العمل للعاملين في المدرسة.

3- نشر ثقافة مهنية تشجّع على الالتزام برؤية وأهداف المدرسة.

4- المساءلة المتبادلة بين الهيئة التعليمية والإدارة لضمان نجاح كل طالب.

5- مهارة تحفيز الأفراد والفرق لتبني برامج واستراتيجيات جديدة في التعليم والتعلّم والتقييم.

- أما المعيار التاسع والأخير (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) فتطلب توافر المهارات والقدرات التالية:

1- المحافظة على التواصل الفعّال مع الجهات المعنية وأصحاب الشأن.

2- التعاون مع جميع أفراد المجتمع المدرسي.

3- إقامة علاقات شراكة فعّالة مع الجهات الخارجية وقطاع الصناعة والتجارة.

4- التواصل مع المؤسسات والهيئات والوزارات الأخرى من أجل تحقيق صالح الطلبة وأولياء الأمور.

5- إشراك أولياء الأمور في دعم المدرسة.

6- دمج الثقافة والتراث الوطني في البيئة المدرسية.

خاتمة:

في نهاية الفصل نستطيع القول إنّ المعايير المهنية للقيادة المدرسية هي المصدر النهائي لتفسير غرض التعليم ومعنى القيادة، وذلك بإجابتها عما يُتوقع من مدير المدرسة أن يفعله بناءً على المصلحة العليا للطلاب المتنوعين في تكوينهم واحتياجاتهم، فالقصد من المعايير هو توفير أرضية يمكن على أساسها تطوير القيادة، هذا التطوير الذي يعتبر أن تحسين نتائج الطلاب وتنميتها نتيجة أساسية إن لم تكن حصرية له. وهذا ما يفسّر هيمنة النهج القائمة على المعايير ومحاولات توفير مجموعة واضحة ومتماسكة من التوقعات التي أصبحت أكثر بروزاً في تطوير واعتماد المعايير الأساسية والمشاركة عبر سياقات الدولة، فالمعايير الموضّحة جيداً توفر وسيلة للدولة والهيئات المعتمدة لتنظيم جودة البرامج التطويرية للقيادة التعليمية، وبالتالي تلعب المعايير المهنية للقيادة دوراً مهماً في إضفاء الشرعية على محتوى القيم والتوجيه والإعداد لقادة المدارس، فهي تمثل القانون، والامتثال للقانون عنصر أساسي وحيوي في المعايير لذلك يجب اتباعها بإنصاف، وعلى الرغم من اختلاف المعايير بين الدول التي وضعتها ونشرتها واعتمدتها على المستوى الحكومي، فحتى في الولايات المتحدة الأمريكية؛ تبنت بعض الولايات معاييرها المميزة الخاصة بها، إلّا أنّ الأساس العام للمعايير متشابه بشكل استثنائي، ذلك لأن مهنة القيادة المدرسية لها نهج مشترك، فالاختلاف بعلاقة المدارس مع حكومتها ومجتمعها وطلابها وعائلاتهم لا يوجد فقط بين دولة وأخرى بل بين المدارس الفردية في البلد الواحد وعلى هذا النحو تشكل المعايير ظهوراً عالمياً للتوقعات المهنية للقيادة المدرسية المعاصرة التي تهتم بقضايا العدالة والإنصاف والتنمية المهنية والمجتمعية واحترام الاختلافات العرقية والتنوع وتغذية فرص كل طالب للتعلم وتحسين النتائج التعليمية، وتوفّر المعايير مجموعة شاملة من الإرشادات والمهارات والتصرفات والمثل الأخلاقية العليا اللازمة لإنشاء مجتمعات مدرسية صالحة.

وفي هذا السياق نجد أنّ القيادات التربوية في الجمهورية العربية السورية مازالت تسعى جاهدةً للانخراط في العمل الفكري المتمثل في النظر إلى المعرفة بأشكالها العديدة بما في ذلك بناء معايير القيادة من أجل تطوير أداء مديري المدارس، لذا يتوجّب على هذه القيادات فتح المؤسسات أمام الإيديولوجيات التعليمية الشاملة والمتنوعة وتزويدهم بطرق بديلة للتفكير بالإضافة إلى التطبيقات الملموسة التي تسمح باتخاذ خطوات ضد الممارسات التي تعيد إنتاج الإيديولوجيات المهمشة والنتائج غير العادلة، وهذا بدوره يتطلب تضمين المزيد من التعاون المكثّف مع القيادات التربوية والتعليمية في

جميع أنحاء المناطق المحلية من أجل إيجاد طرق للمشاركة بشكل مستمر في المناقشات حول افتراضات القيادة ومعاييرها. ولتطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء المعايير المهنية للقيادة لا بدّ أولاً من توضيح مفهوم الأداء الإداري وعناصره وأبعاده والعوامل المؤثرة فيه ومحدداته، والبحث أيضاً في مفهوم تطوير الأداء الإداري والعوامل المدرسية المؤثرة فيه، وصولاً إلى استنتاج متطلبات تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة، وسيتم عرض ذلك في الفصل الآتي.

الفصل الثالث

متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي

تمهيد.

أولاً: الأداء الإداري.

- 1- مفهوم الأداء الإداري.
- 2- عناصر الأداء الإداري.
- 3- أبعاد الأداء الإداري.

ثانياً: تطوير الأداء الإداري.

- 1- مفهوم تطوير الأداء الإداري.
- 2- العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير الأداء الإداري.

ثالثاً: متطلبات تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

خاتمة.

تمهيد:

يهدف تطوير الأداء الإداري - كأحد جوانب الأداء الكلي - إلى زيادة قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، فتطوير الأداء الإداري لمدير المدرسة هو عملية مستمرة تهدف إلى سد الفجوة بين الوضع الراهن للمدرسة والرؤية المستقبلية لها والتي تعدّ بمثابة قوّة دافعة لها نحو التطوير، سنتناول في هذا الفصل متطلبات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية، لكن لا بدّ من التعرّيج على مفهوم الأداء الإداري بعناصره وأبعاده مروراً بمفهوم تطوير الأداء الإداري والعوامل المدرسية المؤثرة فيه، وصولاً إلى استنتاج المتطلبات العامة والخاصة لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

أولاً: الأداء الإداري:

1. مفهوم الأداء الإداري:

يرتبط مفهوم الأداء الإداري بالنتائج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة التي يقوم بها الفرد أو المؤسسة، وتعددت تعريفات الباحثين للأداء الإداري فمنهم من عرفه على أنه: "المخرجات والأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط والأهداف التي تسعى هذه الأنشطة إلى تحقيقها داخل المنظمة" (عبد المحسن، 2002، 37)، ليتفق مع تعريف الشامان على أنه: "إنجاز الفرد بما يُسند إليه من مهام وبكفاية عالية" (الشامان، 2001، 133)، وتعريف (خليفة، 2010، 603) بأنّه: "الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهمات، والذي يشير إلى درجة تحقيق المهمات الموكلة والمكونة لوظيفة الفرد وإتمامها". نلاحظ أنّ هذه التعريفات تتفق باعتبار الأداء الإداري حصيلة الجهد الذي يبذله الموظف داخل المؤسسة من أجل تحقيق هدف معين، بينما ربطته تعريفات أخرى بسلوك الفرد في ضوء الإجراءات والتقنيات التي توجّه العمل، فعرفه (سيزلاقي، ألاس، 1991) على أنّه "مجموعة من السلوكيات الإدارية ذات العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهمات وتحمل مسؤوليات" (سيزلاقي، ألاس، 1991، 125)، وعرف (عبود، 1997، 24) أداء مدير المدرسة بأنّه "السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة لتنفيذ عمل خاص بمدرسته". ليتفق تعريفه أيضاً مع تعريف (محامدة، 2005، 28) على أنّه "مجموعة الأنشطة والوظائف التي يمارسها أي إداري لتحقيق الأهداف الخاصة بأي مؤسسة من المؤسسات". حيث تركّز هذه التعريفات على النشاط الذي يقوم به العاملون من خلال أداء واجبات ومهام ومسؤوليات يفرضها عليهم موقعهم الإداري، ونجد أيضاً بعض التعريفات التي ركّزت على الأداء الأمثل، كتعريف (المعشر، الهيتي، 2004، 328) للأداء الإداري بأنّه "مستوى الكفاءة التي يظهرها القائد في أدائه لمهامه ومسؤولياته الوظيفية خلال مدة شغله

لمنصبه". وتعريف (Frazer, fraser, 2001, 228) بأنه "مستوى إنجاز سلوكيات وأفعال محددة تغطي كل أنشطة". وتعريف (العوامل، 2004) على أنه مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ والخبرة الفنية في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم عمله والسعي نحو الاستجابة بكل حرص (العوامل، 2004، 66). حيث تم التركيز في هذه التعاريف على قيام الموظفين بالواجبات والمهام، والتزامهم بمتطلبات الوظيفة التي أسندت إليهم وتحملهم للأعباء والمسؤوليات المستندة على عاتقهم على أكمل وجه.

وبناءً على المضامين السابقة يمكننا القول إنه مهما اختلفت الألفاظ والاتجاهات لإعطاء مفهوم محدد للأداء الإداري، فهي في الواقع تصب في اتجاه واحد، وهذه التعريفات مكملّة لبعضها البعض فالأداء الإداري هو فعالية شمولية مستمرة تركز على جميع الأنشطة التي يقوم بها المدير قولية كانت أم فعلية تبرز قدرته على خلق التطوير ومتابعته في المؤسسة من أجل تحقيق أهدافها المرسومة، فهو يشمل الأداء العملي والمهني للمدير الذي ينعكس على إدارة المؤسسة بأكملها، كونه الأداة المسؤولة عن إدارة الوسائل والأساليب وسلوك الموظفين، وإدخال التطويرات الضرورية في التنظيم الإداري مما يؤثر على سير المؤسسة سلباً أو إيجاباً.

2. عناصر الأداء الإداري:

يتكوّن الأداء الإداري من مجموعة من العناصر أهمها:

1-2 بيئة التنظيم: وتتكون من عوامل داخلية وعوامل خارجية:

- العوامل الداخلية: أي ما يؤثر على أداء الموظف من آلية العمل وهيكل الإجراءات المستخدمة فيه.

- العوامل الخارجية: والتي تشكل بيئة التنظيم وتشمل العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، التكنولوجية، السياسية، الحضارية والقانونية (درة، الصباغ، 2008، 304).

2-2 **كفايات الموظف**: ويقصد بها معلومات ومهارات واتجاهات قيم الموظف (درة، الصباغ، 2008، 304). وتشمل على كمية العمل المنجز أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل (جبر، 2010، 51).

3-2 **متطلبات العمل**: وتشمل المعارف العامة والمهارات والمسؤوليات التي يتطلبها عمل من الأعمال أو وظيفة من الوظائف (درة، الصباغ، 2008، 305).

2-4 المثابرة والثوق: ويقصد بها الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل المسؤوليات الموكلة إليه وإنجازه للأعمال في أوقاتها المحددة (جبر، 2010، 51).

وبالتالي فإن الأداء الحقيقي ينظر إليه على أنه نتاج لعدد من العناصر المتداخلة التي يجب ألا يتم التركيز على واحدة دون الأخرى، فبالنظر إلى العوامل الداخلية التي تضيف إليها الباحثة عنصر البيئة المادية من إضاءة وتهوية وضوضاء ومعدات مستخدمة إضافة إلى العناصر البشرية من مشرفين ورؤساء وجماعات عمل الذين يتعامل معهم الفرد، فإنها تؤثر على الأعمال التي تختلف بدورها في درجة إعطائها الحرية للفرد في اختيار وسيلة الأداء الملائمة له وتكييف نشاطه بما يتناسب مع إمكانياته، وعلى اعتبار أن كفايات الموظف مرتبطة بمتطلبات العمل فيمكن تحديد المواصفات المطلوبة التي يجب أن تتوفر في الفرد الذي يقوم بهذا العمل، وهذه المواصفات تعتبر الأساس لاختيار الموظفين، ومن هنا نستنتج أن الأداء الإداري للمؤسسة يتمثل بمجموع الأداءات لأفراد وحدتها، وبالتالي فإن أي خلل في عمل الأفراد أو الوحدات سينعكس بشكل أو بآخر على محصلة الأداء الإداري للمؤسسة، فبدون هذه العناصر مجتمعة لن نتمكن من الحكم على جودة الأداء وذلك يعود لأهميتها في قياس وتحديد مستوى الأداء للعاملين في المنظمات.

3. أبعاد الأداء الإداري:

اختلفت أبعاد الأداء الإداري تبعاً لنظريات الإدارة التي بنيت عليها تلك الأبعاد، فمن خلال مراجعة أدبيات الأداء ومقاييسه، تبين وجود فريقين مختلفين، الأول يركز على مدخل الوظيفة (العمل) كالمهارات الإدارية، مهماً بذلك الجانب السلوكي، والثاني يركز على المدخل السلوكي مثل الاتصالات الشفهية، المبادرة، القدرة على التأثير، وفهم حاجات المرؤوسين مهماً مدخل الوظيفة (موصلي، 2013، 50). ومن أشهر تقسيمات أبعاد الأداء الإداري ما تناوله (عبد الوهاب، خطاب، 1993، 41) حيث حددها في عنصرين أساسيين هما:

- **القدرة:** ويقصد بها أن يستطيع الفرد أداء العمل الموكل إليه بالدرجة المطلوبة من الإتقان في مقابل معايير الأداء المستهدفة، وتتكون القدرة من حصيلة تفاعل متغيرين هما المعرفة والمهارة، فالمعرفة هي حصيلة المعلومات التي يملكها الفرد عن شيء معين والمهارة هي تطبيق لمعارف الفرد، والحصول على خبرة من هذا التطبيق، تساعد في صقل قدراته.

- **الرغبة:** التي تتعلق بدوافع الفرد وهي أكثر تعقيداً من القدرة من ناحية تكوينها، معالجتها، أو التنبؤ بها وحتى قياسها، وتتكون الرغبة من عنصرين متداخلين هما الاتجاهات والمواقف، فالاتجاهات هي مجموعة من الآراء والأفكار في ذهن الفرد نحو الأشياء التي توجد حوله، وتؤثر في سلوك الفرد تجاه هذه الأشياء، أما المواقف فهي مجموعة الأحداث والظروف التي يواجهها الفرد في مكان وزمان معينين وتتطلب منه أو تملي عليه تصرفاً معيناً.

ثم أُضيف إلى عاملي القدرة أو الرغبة عامل مؤثر وهو البيئة التي تعني مجموعة العوامل والقوى المحيطة بنظام الموارد البشرية وذات التأثير الحالي والمباشر عليها. كما قسم (Jeffery, & others, 196-181, 2001) أبعاد الأداء الإداري إلى ثلاث مجموعات من المهارات وهي:

- مهارات العلاقات الإنسانية: وتضم الاتصالات، المبادرة، الحساسية، التأثير والتابعة.

- المهارات الإدارية: التي تضم جميع وظائف الإدارة وتقويض السلطة.

- المهارات التقنية: والتي تشمل القدرة على الحديث شفويًا، تحليل المشكلة، المحاكمة العقلية، التوافق مع رسالة المنظمة، والقدرة على تحمل الضغوط.

وفي إطار ما تقدّم يتضح أنّ الأداء الإداري متعدد الأبعاد بطبيعته، وأنّ هذه الأبعاد تتعلق بذات الفرد وطاقاته الجسمية والعقلية وطبيعة عمله ووضوح مسؤولياته، وكذلك الإنجاز الذي يحققه ومدى توافقه مع معايير العمل، إضافة إلى أنّها ترتبط ببناء الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين وعلاقات الزملاء في العمل، والأجور والمكافآت التي يتقاضاها الموظفون، لذلك لا بدّ من الاهتمام بهذه الأبعاد عند التفكير والتخطيط لعمليات التطوير في أي منظمة، لكي تتمكن الإدارة العليا من تصميم وإعداد برامج تطويرية تتناسب مع ظروف المنظمة واحتياجاتها وقدراتها الفعلية، ودون ذلك سيكون من الصعب على المنظمة إعداد خطط وبرامج مستقبلية مناسبة لتطوير الأداء الإداري مستقبلاً.

ثانياً: تطوير الأداء الإداري:

1. مفهوم تطوير الأداء الإداري:

ينظر العديد من كتاب الإدارة إلى تطوير الأداء الإداري بإطار تنمية الموارد البشرية في المنظمة الإدارية وما يتصل به من فعاليات ونشاطات تدريبية وتقويمية، فالتطوير الإداري تعبير عام لأساليب تطوير كفاءة وأداء كل المديرين، وهذا يشمل التدريب أثناء العمل والتدريب خارج العمل (العلاق، 2002، 308). وفي المجال التربوي يعرّف (مصطفى، 2005، 7) التطوير بأنه: "مجموعة من التغيرات التي تحدث في نظام تعليمي بقصد زيادة فعاليته أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه". وبذلك يعرّف تطوير أداء مديري المدارس على أنّه: "عملية تزويد الإداريين بالمهارات والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفاياتهم في مواجهة المشكلات الإدارية وإحداث تغييرات في طبيعة النشاطات الفكرية والسلوكية داخل الجهاز الإداري" (مشهور، 2010، 47). يبيّن أنّ هذا التعريف يؤكد على كون تطوير الأداء الإداري هو فعالية لتنمية الموارد البشرية داخل المنظمة بهدف تحقيق أهدافها واستراتيجياتها، وذهب بعض الكُتّاب إلى أبعد من هذا المفهوم لتطوير الأداء الإداري فرؤوه فعالية مخططة وموجّهة لتغيير وجهات نظر ومفاهيم الأفراد

العاملين بهدف التأثير على السلوكيات الإدارية للعاملين وأساليب أدائهم لأعمالهم، والنتائج العملية التي يحققونها، وهذا ما أشار إليه (Richardson & others, 1989, 15) في تعريفه لتطوير أداء مدير المدرسة بأنه العنصر الجوهري لأي مدرسة فعالة، وهذا يتطلب من المدير ليس فقط أن يكون موهوباً، بل عليه اكتساب مهارات معينة وتعلمها وممارستها. ليتفق مع تعريف (الأعرجي، 1995) بأنه: "تغيير أنماط السلوك والمفاهيم والأفكار وممارسات الفرد" (الأعرجي، 1995، 25). فتطوير الأداء الإداري بموجب التعريفات السابقة يعني تنمية الموارد البشرية باستخدام تقنيات التدريب سواء أكان التدريب أثناء العمل أم خارج العمل وباستخدام بعض أساليب إدارة الأفراد لتطوير العاملين وتحقيق انسجامهم بالعمل، وتهيئة الظروف المناسبة داخل المدرسة وتطويعها بما ينسجم مع منطق العصر ومتطلبات البيئة الجديدة الزاخرة بالحركة والنمو والفاعلية.

2. العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس:

إن التطوير الإداري نابع من البيئة التي ينشأ فيها، ويمتد أثره كذلك إليها، لذا يتوقف نجاحه على عدة عوامل منها:

2 - 1- العوامل المادية:

تتأثر العملية التربوية والمؤسسات المشرفة عليها وبخاصة الإدارة التربوية بالأوضاع والظروف الاقتصادية السائدة في المجتمع، فإذا كان المجتمع مترفعاً اقتصادياً فإنه يعمل على توفير أفضل الخدمات وأحسنها لأبنائه، أما إذا كان المجتمع فقيراً اقتصادياً أو يعاني عجز في الميزانية، فإنه سيضطر إلى التنازل عن كثير من الأهداف والطموحات التي رسمها وسعى إلى بلوغها (العرفي، مهدي، 1996، 59). وإن تحسين العملية التربوية بما تتضمنه من إعداد للمعلمين وتحسين أوضاعهم المادية والمهنية، وتطوير البرامج التعليمية، ومعدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين، وكذلك تطوير الأبنية المدرسية يتطلب توفير الموارد المالية اللازمة لإجراء عملية التطوير المرجوة (مرسي، 1988، 40)، فالعامل المادي من أهم العوامل المؤثرة في التطوير لما له من آثار إيجابية على العملية التربوية (أبو علي، 2010، 55). ويمكن تقسيم العوامل المادية إلى:

- **عوامل تتعلق بالمدرسة:** التي تشمل المباني المدرسية ومرافقها (المختبرات، المكتبات، ملاعب، حدائق، ساحات) وللتسهيلات المادية المدرسية دوراً خلاقاً في تحقيق مردود تربوي فاعل ومؤثر ومنتج، فتهيئة البناء المدرسي المناسب يوفر لأسرة المدرسة راحة نفسية تدفعها إلى المزيد من التقدم والإبداع (العميرة، 2002، 127). وهنا يتوجب على مدير المدرسة تنظيم البناء المدرسي وتحديد احتياجات تطويره، واستغلال جميع المرافق بما يخدم عملية التطوير، مما يسهم في تحسين أدائه ومستوى أداء الطلبة، ومضاعفة جهود العاملين في المدرسة.

- **عوامل تتعلق بالحوافز:** فالحوافز هي "مثيرات تحرك السلوك الإنساني وتساعد في توجيه الأداء" (السلمي، 1998، 28) وإن درجة رضا العامل عن عمله تتوقف إلى حد كبير على ما يحصل عليه سواء أكان بشكل نقدي أم غير نقدي. ويمكن تقسيم الحوافز إلى قسمين هما:

- **حوافز إيجابية:** التي يقسمها (محيسن، 2004، 47) إلى حوافز مادية تتمثل في الأجر والراتب، العلاوات السنوية، المكافآت على ساعات العمل الإضافية وغيرها، وحوافز معنوية تشمل الترقية، تقدير جهود العاملين في الإدارة، تقييم الأداء وغيرها.

- **حوافز سلبية:** التي تقسم بدورها أيضاً إلى حوافز سلبية مادية تتمثل في الحسم من الراتب، توقيف العلاوة، الفصل جزئياً أو كلياً من العمل (محيسن، 2004، 49)، وحوافز سلبية معنوية تشمل حرمان الفرد من نشر اسمه على لوحة الشرف أو بتوجيه إنذار له سواء أكان لفظياً أم خطياً (ربايعة، 2003، 67).

وعليه يمكن عد البيئة المادية للمؤسسة التعليمية بما تشمله من مكونات عديدة جزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجيات التعليمية، الأمر الذي يجعل تكييف البيئة المدرسية مع الحاجات التعليمية الجديدة والتوجيهات التربوية الحديثة أمراً ضرورياً، كما أنه من غير الممكن أن تقوم العملية الإدارية بشكلها الصحيح دون الاهتمام والعناية بالمكان الذي ستتم فيه هذه العملية، وكلما كان المبنى المدرسي ملائماً ومجهزاً بكافة سبل ووسائل الراحة فإن ذلك سيكون له أثراً إيجابياً ليس على العملية الإدارية فحسب بل على العملية التعليمية برمتها، لذا يفضل إعادة النظر في البناء المدرسي والاهتمام به من جميع الجوانب بدءاً بالتصميم والتشييد ثم التجهيز، وبالإضافة إلى تأثير البناء المدرسي على عمل المدير تأتي الحوافز بشئى أنواعها المادية والمعنوية كأحد أهم المتغيرات المستقلة الإيجابية الدافعة للعمل، وترى الباحثة أن انعدام الحوافز الإيجابية وكذلك الأجور المتدنية التي لا تقي بأبسط متطلبات الحياة، يعدّ من أبرز عوامل الإهمال الإداري، وتقشّي اليأس والإحباط في نفوس الكثير من مديري المدارس، وهذا بدوره ينعكس على نفسياتهم وأدائهم، لذلك كان لتطبيق نظام الحوافز بصرف النظر عن الصور التي تتخذها هذه الحوافز، دوراً باعثاً على مزيد من التقدم والعمل تنعكس آثاره الإيجابية على جميع أصعدة العملية التربوية.

2 - 2 - العوامل البشرية:

يعتبر العامل البشري من أهم العوامل التي تحيى بها النظم المدرسية، كما يعدّ المحرك الأساسي لجميع أنشطتها لذا يجب أن يتميز هذا العامل بقدرات ومهارات فنية ومعرفية تتلاءم مع طبيعة الأعمال التي يمارسها داخل المنظمة (أبو علي، 2010، 61) ويتم العمل على تطوير الأداء الفني والمهني للمديرين ورفع كفاياتهم من خلال:

- **برامج التدريب:** وهي "عملية نظامية لتغيير سلوك العاملين باتجاه تنمية وتطوير أهداف المنظمة في الوقت الحالي والمستقبلي" (Ivan, 1995, 432) فالبرامج التدريبية وسيلة مهمة لتحقيق ما تصبو إليه

المؤسسة نظراً لما تعمل عليه من تنمية للمهارات وصقل للقدرات، وزيادة للحصيلة المعرفية، وتحقيق التغيرات المطلوبة في السلوك نحو الأفضل وصولاً لتحقيق أهداف المنظمة كماً ونوعاً (سعدية، 2005، 18).

- المحاضرات: وهي عبارة عن حديث مكتوب أو غير مكتوب يقدمه فرد لمجموعة ما، وقد يتبع هذا الحديث نقاش وقد لا يتبعه (نتيل، 2007، 42)، ويعتمد نجاح المحاضرة على براعة المحاضر وقدرته في تنظيم أفكاره وأدائه وعرضها على المستمعين (شاويش، 1990، 241).

- الندوات: يُناقش في الندوة موضوع يُطرح من قبل مجموعة من المختصين ويُفسح المجال للمتدربين لطرح أسئلتهم وأفكارهم التي تؤيد أو تعارض أو تضيف على ما تم طرحه ومناقشتها مع المختصين (ربايعة، 2003، 60).

- المؤتمرات: تستخدم طريقة المؤتمرات وأساليب النقاش الجماعية للوصول لأهداف التدريب، وتتضمن هذه الأساليب مزيجاً من الأسئلة والإجابات والتعليقات من قبل المتدربين وبالتالي إعطاء الفرصة للتعبير وسماع آراء الآخرين (أبو علي، 2010، 67).

وبناءً على ما سبق يمكن القول إنّ نجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها يتوقف على الطاقات البشرية التي تعمل بها، لذلك يجب أن تتميز تلك الطاقات بنوعية مهاريّة ومعرفية عالية، والعمل على رفع كفاياتهم من خلال تطبيق كافة برامج التدريب والتي تعدّ من وجهة نظر الباحثة أحد أبرز أشكال الاستثمار في وقتنا الحالي، بحيث تهدف برامج التدريب بصورة أساسية إلى إكساب المديرين المهارات والمعلومات الكفيلة برفع مستوى أدائهم الإداري وصقل مواهبهم، نظراً لما تتضمنه البرامج التدريبية من حل لمشاكل الأداء الإداري، مما يؤدي إلى تقليل الوقت لتصحيح المشكلات وتقليل ازدواجية الجهود المبذولة لإتمام نفس العمل، كما أنّ التدريب يعدّ وسيلة من الوسائل التي تجعل المديرين أكثر تقبلاً للتغيير والتطوير حتى يصبحوا أوفر معرفة واستعداداً على أداء المهام المطلوبة منهم وتحسين إنتاجهم داخل المدرسة.

2 - 3 - العوامل الاجتماعية:

تعد العلاقات الاجتماعية والإنسانية من أهم العوامل في الإدارة، فالقدرة على العمل مع الآخرين والتعامل معهم بأسلوب هادف وبطريقة سليمة، هي من أهم السمات الرئيسية المميزة للشخصية الإدارية الناجحة (مرسي، 1988، 134) وهناك العديد من العوامل التي تسهم في تحقيق العلاقات الإنسانية من أهمها:

- معرفة دافعية العمل: تعبّر الدوافع عن حاجات الإنسان التي تتبع من داخله، والحاجات عديدة ومتنوعة، إلا أن (ماسلو Maslow) صنفها إلى خمس فئات، عُرفت بهرم الحاجات وهي: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن والأمان، الحاجات الاجتماعية، الحاجة للتقدير، الحاجة لتحقيق الذات (العرفي، مهدي، 1996، 200).

- معرفة ديناميات الجماعة: وتركيبها وما يسودها من علاقات وتفاعل اجتماعي بين أفرادها، بما يساعد المدير على القيام بالتوجيه السليم لأفراد الجماعة العاملين معه، ويمكنه من تحقيق تفاعل إيجابي مثمر بين أعضاء الجماعة.

- الروح المعنوية: هي محصلة مجموعة من العوامل التي تسود مناخ المدرسة وتعكس نوع العلاقات الإنسانية وتوجه سلوك الجماعة (مرسي، 1988، 129 - 132).

وترى الباحثة أن العلاقات الاجتماعية ورفع الروح المعنوية للعاملين من العوامل المهمة المسؤولة عن تعزيز العمل ونجاحه، من خلال الوسائل والأساليب السلوكية التي يمكن عن طريقها استثارة دافعية العاملين وحفزهم على المزيد من العمل المثمر المنتج، ورغم أنَّ الاهتمام بالعلاقات بين الأفراد وبالمجموعات غير الرسمية يفتقر في بعض الأحيان إلى التركيز على العمل، يبقى للجو الأسري السليم الذي يسود المدرسة أثر كبير على جودة إنتاج العاملين فيها كما أنَّ استقرار المستقبل الوظيفي للمدير يعتمد إلى حدٍّ بعيد على مدى بنائه للعلاقات الإيجابية في بيئة المدرسة.

2 - 4 - العوامل السياسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بالسياسة العامة للدولة واتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزتها المختلفة، فالعامل السياسي يؤثر بشكل مباشر على نمط الإدارة التعليمية مما ينعكس تأثيره بالتالي على الإدارة المدرسية (مصطفى، 1999، 175).

وتؤثر العوامل السياسية في النظام التعليمي من خلال:

- النظرة السياسية أو الإيديولوجية السياسية: على اعتبار أن "رسم السياسة التعليمية لا يتم بنجاح إلا إذا كانت الصورة عن المواطن الذي يتمناه المجتمع في ضوء تطلعات المستقبل واضحة، فهذا يتطلب بالضرورة وجود نسق فكري عام يتبناه المجتمع، ويحدد معايير السلوك والتفكير" (أبو علي، 2010، 78).

- الظروف السياسية الطارئة: وهي الظروف التي تفرض نفسها على الدولة فتجبرها على تعطيل سياستها التعليمية أو التخلي عنها مثل الحروب والاحتلال والاضطرابات وغيرها.

- القوانين المؤثرة في النظام: هناك مجموعة من القوانين التي تؤثر على النظام التعليمي بشكل مباشر، ويندر أن تقوم المنظمة بأداء عمل دون أن تصطدم بقانون أو أكثر يحد من نشاطها، سواء من قوانين تتعلق بالبيئة أو قوانين تتعلق بالعلاقات مع العاملين، أم القوانين المتعلقة بالنظام الاقتصادي (أبو علي، 2010، 78).

وبناءً على ما تقدّم يمكن القول إنَّ نوعية الأنظمة السياسية التي تنتمي إليها الأنظمة التعليمية هي من تحدد القوى المتحركة والموجهة لسياسة البلد وبالتالي فهي من يوجّه بوصلة العمل التعليمي، ولعلّ ما يحدث اليوم على الأراضي السورية أكبر دليل على مدى أهمية وتأثير العامل السياسي في القطاع التعليمي، فلم تسلم أي مؤسسة تربوية بكافة مكوناتها المادية والبشرية من ضغوط الحرب على سورية

وآثارها الهدامة، التي انعكست بصورة مباشرة على دور المدارس التي أصبحت مراكز للتعليم ولإيواء المهجرين ومعالجة الأزمات النفسية المترتبة على هذه الحرب. وبناءً على العرض السابق للعوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس، يمكننا القول إن العملية التعليمية تعكس واقع المجتمع الذي تعيش فيه، وهي صدى له، فلعوامل المادية تأثير كبير على العملية التربوية، فكلما ارتفعت ميزانية الدولة استطاعت توفير أفضل الخدمات لتلبية حاجات القطاع التربوي، وهذا بالضرورة لن يحدث إلا بوجود طاقات بشرية مدربة وذات كفاءة عالية، تعمل بأسلوب هادف وبطريقة سليمة في جو يسوده الألفة والروح المعنوية العالية، وهذا كله يتوقف على مستوى الاستقرار السياسي في البلد ودرجة التدخل الحكومي في ميدان إدارة التعليم ونظمه. والآن وبعد تناولنا لأهم العوامل التي تؤثر على تطوير أداء مديري المدارس، أصبح بإمكاننا التعرف على المتطلبات التي تسهم في صناعة ذلك التطوير المأمول في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

ثالثاً: متطلبات تطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة:

احتلت فكرة تطوير أداء مديري المدارس أهمية خاصة في الآونة الأخيرة، نظراً لأن الأسلوب الروتيني الكلاسيكي الذي كانت تدار به المدارس لم يحقق النتيجة المرجوة لنجاح المدرسة وتحقيقها لأهدافها في تخريج جيل مسؤول واعٍ يستطيع مواجهة العولمة والاستفادة من فرصها. ولتحقيق ذلك التطور المأمول في أداء المديرين كان لا بدّ من توافر متطلبات عدة بعضها يرتبط بمنطلقات فكرية ثقافية وإدارية عامة مقترنة بسياسة البلد التعليمية، وبعضها الآخر يرتبط بمؤشرات خاصة يمارسها المديرون داخل المدرسة. وقد قامت الباحثة بإعداد هذه المتطلبات في ضوء المعايير المهنية للقيادة والتي سبق تناولها في الفصل الثاني من الدراسة الحالية، وتمت الاستفادة من هذه المتطلبات في صياغة محاور الاستبانة التي هدفت للتعرف على المتطلبات العامة والخاصة لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

- المتطلبات العامة لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة:

تتعدد متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في الجمهورية العربية السورية فبعضها يرتبط بمنطلقات فكرية وثقافية، وأخرى إدارية وتنظيمية، التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1. الحد من مركزية الإدارة، فتمركز القيادة في يد قائد واحد ينفرد بالسلطة لنفسه غير كافٍ لتبني الاتجاهات المعاصرة في الإصلاح الإداري، وهذا ما يدعو إلى منح قائد المدرسة حرية الحركة والتصرف في حدود مدرسته وبما يحقق مصلحتها.
2. بناء نظام الحكم الذاتي داخل المدرسة بدعم من الإدارة العليا، وما يتضمنه من توزيع القيادة في المجتمع المدرسي.

3. التوسع في استخدام التفويض الإداري الرسمي كوسيلة لتعزيز مبدأ المشاركة وتكوين رصيد من الكوادر القيادية القادرة على تحمل المسؤولية مما ينعكس إيجاباً على العلاقات في الهياكل التنظيمية.
4. التنسيق الشامل بين كافة المستويات الإدارية لتنظيم عملية الإنفاق بما يضمن الوفاء العادل بالاحتياجات المادية للمدارس ومستلزماتها.
5. إعداد نظام للترشيح والترقي لمنصب مدير المدرسة وفق معايير وأسس علمية ثابتة وذلك باستخدام الأساليب المقننة كاختبارات الكفاءة الإدارية أو السمات القيادية وفق مقاييس الاتجاهات والقيم والذكاء وغيرها.
6. التخفيف من ضغوط العمل على المديرين في المدارس الأمر الذي يدعو إلى إجراء التعديلات اللازمة على اللوائح والأنظمة لتصبح أكثر مرونة وتمنح المديرين القدرة على الإبداع وتطوير الأداء دون الرجوع إلى رؤسائهم.
7. حماية الحرية الفكرية والعلمية والحرية الشخصية وتوفير الاستقرار الوظيفي لمدير المدرسة وتطبيق نظام الحوافز المادية والمعنوية وفق قواعد ومعايير محددة ليتمكن المدير من رسم خطط طويلة المدى لإصلاح مدرسته والتأكد من نتائجه بنفسه.
8. تشجيع الأفكار الإبداعية والمبادرات الفردية والجماعية ومكافأتها وتشجيع التنافس الإيجابي من خلال التحفيز المعنوي والمادي.
9. تطبيق مبدأ المساءلة الموزعة الذي يدعم مشاركة أصحاب المصلحة في مراقبة جودة النظام الإداري في المدارس.
10. توفير المبنى المدرسي الصالح وهناك اعتبارات عدة رئيسية تحكم المبنى المدرسي في مقدمتها موقع المدرسة وحجم مرافقها بحيث تكون مناسبة للوفاء باحتياجات الإصلاح المدرسي وأغراضه التربوية وأن يتوفر في المبنى الحماية والأمان.
11. توفير الأجهزة التقنية ووسائل الاتصال الحديثة ودمج التقنية الحديثة المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية مما يؤدي إلى تأهيل إداريين مثقفين معلوماتياً وتقنياً.
12. تحقيق أكبر قدر ممكن من المشاركة والمساندة المجتمعية للمدرسة مما يساعد على القيام بوظيفتها ومهمتها ببسر وسهولة وتوعية المجتمع المحلي بأهداف المدرسة ومشاريعها التطويرية المستقبلية.

13. وضع برنامج سنوي لإخضاع مديري المدارس لدورات تدريبية حول المهارات القيادية (التفاوض، الحوار إدارة الأزمات، صنع واتخاذ القرار).
14. تدريب المديرين على إدارة الوقت واستثماره وذلك بتحديد الزمن لإنجاز المهمات الإدارية والتحكم فيها بكفاءة للتخلص من العبء النفسي لكثافة المطالب الإدارية، باعتبار أنّ الوقت من الناحية الاقتصادية أحد أهم مدخلات الإنتاج الرئيسية.
15. تدريب المديرين على إدارة التغيير ليتمكنوا من مجاراة الأحداث التربوية والإدارية والعلمية والتكنولوجية وتحقيق أعلى مستويات جودة الأداء في مختلف محاور العمل المدرسي.
16. تعميم استراتيجيات إدارة المخاطر والأزمات على اعتبار أنّها جزء لا يتجزأ من نسيج الحياة المعاصرة وأنّ وقوع الأزمات أصبح من حقائق حياتنا اليومية.
17. تعميم نماذج التطوير المهني والاحتقاء وتبسيط الضوء على التجارب الإدارية الناجحة. إنّ جميع المتطلبات العامة السابقة يمكن اعتبارها كلاً واحداً لا يتجزأ، حيث أنّها لا تخضع لأي تسلسل هرمي، فهي تعتمد على بعضها البعض في جميع الأحوال، أمّا فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، تمكّنت الباحثة من وضع قائمة بمؤشرات الأداء الخاصة التي يمارسها المديرون داخل المدرسة لتحقيق كل معيار من المعايير المهنية للقيادة.

المعيار الأول: تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.

يتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- صناعة عمليات التعلم في صلب التخطيط الاستراتيجي.
- 2- الالتزام بالتعلم المستمر لكل أعضاء المجتمع المدرسي.
- 3- مراقبة الممارسات الصفية وتقييمها ومراجعتها وتعميم استراتيجيات لتحسينها.
- 4- تهيئة بيئة تعلم آمنة ومنمّرة.
- 5- التحقق من وجود منهاج متنوع مرّن.
- 6- قيادة عملية تنفيذ معايير المناهج في المدرسة وإدارتها.
- 7- متابعة جودة برامج التعلم والتعليم وتقييمها.
- 8- العمل على تطوير المكتبة المدرسية.
- 9- الاهتمام بإرشاد الطلبة ورعاية الموهوبين.

المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.

يتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- معاملة الآخرين بالإنصاف والمساواة واحترام كرامتهم.
- 2- تهيئة بيئة مدرسية محفزة للإبداع.
- 3- بناء بيئة مدرسية آمنة وصحيحة تلبي احتياجات الطلبة.
- 4- تقويم العاملين وفق أسس موضوعية ومنهجية علمية.
- 5- وضع أهداف وغايات طموحة ومثيرة للتحدي.
- 6- الإسهام في إيجاد بنية تحتية قوية للعلم والتكنولوجيا.
- 7- ضمان حق العاملين في المدرسة والطلبة في أن يصلوا إلى أفضل ما يمكنهم الوصول إليه.
- 8- تجسيد قيم المدرسة ورؤيتها.

المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة.

ويتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- إدارة البيئة المدرسية وتنظيمها بفاعلية لضمان أنها تلبي متطلبات السلامة العامة.
- 2- الحرص على توفير جميع التجهيزات اللازمة لوضع الطوارئ.
- 3- اتباع الإجراءات الآمنة في تعبئة وتخزين المواد والمستلزمات.
- 4- تنظيم خطة طوارئ للإخلاء ومواجهة الكوارث.
- 5- تعرّف مواصفات السلامة الهندسية والإنشائية لمبنى المدرسة.
- 6- وضع مبادئ وقواعد السلامة داخل المدرسة.
- 7- الاضطلاع بإدارة الأزمات وكيفية تطبيقها.
- 8- توفير وسائل وأدوات السلامة اللازمة والتدريب عليها.

المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.

ويتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- انشاء هياكل تنظيمية تعكس قيم المدرسة.
- 2- ممارسة الأدوار القيادية للتخطيط الاستراتيجي.
- 3- تكوين فريق لإعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

- 4- تحديد أهداف واقعية وسهلة التحقيق.
- 5- وضع استراتيجيات لمعالجة المشكلات المتوقعة.
- 6- إظهار المعرفة بنظريات الإدارة ونماذجها.
- 7- شرح مفهوم التغيير ومستوياته ومجالاته.
- 8- التشجيع على التغيير البناء في المدرسة.
- 9- استثمار الموارد البشرية المادية المتاحة في عمليات التغيير والتطوير.

المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي.

وهذا المعيار يتطلب من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- إتقان المدير لدوره في عملية التقويم الذاتي للمدرسة.
- 2- دراسة ميزانية المدرسة والتخطيط لاستثمارها بطريقة جيدة.
- 3- استخدام أدوات قياس متعددة لرصد فاعلية التدريس.
- 4- توظيف نتائج اختبارات الطلبة في تطوير أداء المعلمين والطلاب.
- 5- تطبيق استراتيجيات تضمن تحقيق معايير مرتفعة للسلوك والدوام.
- 6- تطبيق إطار عمل فعال لتقييم المنهاج.
- 7- تحدي الأداء الضعيف على كافة المستويات.
- 8- اتخاذ الإجراءات اللازمة عندما يكون الأداء غير مرضٍ.

المعيار السادس: تحسين بيئة التعلم وتطويرها.

وهذا المعيار يتطلب من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- توفير البيئة المدرسية المناسبة للتعلم النشط.
- 2- مناقشة الطلبة في مشاكلهم الدراسية، والعمل على حلها بالتعاون معهم.
- 3- الإشراف على تنفيذ الأنشطة غير الصفية.
- 4- المساعدة في تصميم بيئة التعلم البنائية.
- 5- تشجيع المعلمين على التدخل الفعال واتخاذ الإجراءات اللازمة.
- 6- تطوير ثقافة التعلم الذاتي داخل المدرسة.
- 7- دعم البحث والحوار مع العاملين في المدرسة حول التعليم والتعلم الفعال.
- 8- تطبيق استراتيجيات مناسبة لتطوير الأداء.

المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.

يتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- الاطلاع على أهم الاتجاهات الحديثة في صناعة القرار التربوي.
- 2- تحديد أولويات نمو العمل الإداري والمهني.
- 3- بناء علاقات عمل فعالة من خلال تقاسم القيادة.
- 4- تطبيق مفهوم العمل الفاعل بروح الفريق.
- 5- يلم قدر الإمكان بالتطورات الحديثة في المناهج وطرق التدريس.
- 6- تطبيق مفاهيم ومهارات جديدة تحسّن من أدائه.
- 7- الاطلاع على استراتيجيات تعزيز التطور على مستوى الفرد والفريق.
- 8- تقديم وتلقّي تغذية راجعة فعّالة.
- 9- قبول الدعم من الآخرين بمن فيهم الزملاء والحكام والإداريين والسلطة التعليمية المحلية.

المعيار الثامن: خلق بيئة مشجّعة للتطوير المستمر.

يتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- تطوير ظروف مكان العمل للعاملين في المدرسة.
- 2- نشر ثقافة مهنية للالتزام برؤية وأهداف المدرسة.
- 3- دعم علاقات العمل المفتوحة وزرع الثقة بين أعضاء هيئة التدريس.
- 4- تعزيز المساواة المتبادلة بين المعلمين لضمان نجاح كل طالب.
- 5- استخدام ودمج التكنولوجيا بفاعلية وكفاءة في إدارة عملية التعليم والتعلّم.
- 6- وضع خطة للتنمية المهنية وفق الاحتياجات والتوجهات.
- 7- تشجيع المعلمين على إجراء الدراسات والبحوث العلمية.
- 8- تشجيع المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية.
- 9- تهيئة الفرص للارتقاء المهني من خلال آليات متنوعة مثل التدريب والدراسة.

المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.

يتطلب هذا المعيار من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

- 1- تكوين ثقافة تقوم على الانفتاح والإنصاف.

- 2- بناء ثقافة ومنهاج مدرسي يأخذ بالاعتبار ما يزخر به المجتمع المحلي.
- 3- مشاركة المعلمين في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.
- 4- مشاركة المعلمين في تطوير البرنامج التعليمي في المدرسة.
- 5- تطبيق مهارات التفاوض والأساليب العلمية لحل المشكلات.
- 6- تقدير طبيعة ثقافة المجتمع المدرسي.
- 7- دعوة ذوي الطلبة ووجهاء المجتمع المحلي للحضور إلى المدرسة لإثرائها بخبراتهم وثقافتهم.
- 8- التأكد من توافر فرص تعلّم قائمة على المجتمع.
- 9- التعاون والعمل مع المؤسسات ذات العلاقة لتوفير الحماية للطلبة.

من الملاحظ على المتطلبات السابقة أنها تتكامل فيما بينها وذلك انطلاقاً من تكامل المعايير المهنية للقيادة، حيث لا يمكن فصل المتطلبات الخاصة المرتبطة بممارسة المديرين لمؤشرات عدّة في المدارس عن المتطلبات العامة التي ترتبط بعوامل ثقافية وسياسية وتنظيمية تشكل هوية الدولة وتحكم أهدافها التربوية.

خاتمة:

في نهاية الفصل نستطيع القول إنّ تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة يقتضي توفّر جملة من المتطلبات يرتبط بعضها بمنطلقات فكرية وسلوكية وممارسات يجب القيام بها داخل المدرسة، وبعضها الآخر يرتبط بالنسيج الثقافي والسياسي الذي تتشكل منه الدولة، هذا يعني أنّ تطبيق المعايير المهنية للقيادة في المدارس يتطلب من الإدارة التربوية تنسيقاً شاملاً بين المستويات الإدارية كافة، الأمر الذي يقود إلى إجراء تغييرات جذرية في هيكلية وبنية الإدارات التربوية، بحيث تصبح داعمة لتطبيق المعايير المهنية للقيادة خاصةً وأنّ الهيكل الرسمي الهرمي للقيادة يسلب معظم البنى الفكرية التطويرية للعاملين في المؤسسات التابعة له، لذا فإنّ المبادرة الأولى تكمن في إحداث التغيير الثقافي والقيمي المكافئ لحجم التطوير المطلوب، حيث لا يمكن للمعايير المهنية للقيادة أن تطبق في ظل هياكل مدرسية تتسم بالمركزية الشديدة والتسلسل الهرمي للسلطة، لذلك من الضروري لكي تتحقق المعايير المهنية للقيادة على الوجه المطلوب أن يتم تغيير الهياكل المدرسية التقليدية السائدة في المؤسسات التربوية، بحيث تصبح أقلّ مركزية وأكثر دعماً للممارسات القيادية القائمة على المعايير المهنية للقيادة.

وعلى اعتبار أنّ كل اتجاه إداري جديد يتطلب امتلاك الإدارة التي تطبقه كفايات ومهارات عديدة، كان لا بدّ من تفكير المؤسسات والأفراد بصورة إبداعية تعتمد النظرة الشاملة للأمور، متحررة بذلك من رواسب الإدارة التقليدية، متقبلة التغيير الجذري في الهيكل الإداري الذي يساعدها في التخفيف من مقاومة العاملين في الميدان التربوي لهذه التغيرات وتوظيف خبراتهم في إنجاحها وتحويل طاقتهم من طاقة مقاومة للتغيير إلى طاقات مساعدة ودافعة للتطوير الشامل للعملية التربوية.

الفصل الرابع

الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية

- تمهيد.

- 1- أهمية مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- 2- أهداف مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- 3- أدوار مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية.
- 4- مشكلات الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في سورية.
- 5- واقع تدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي في سورية.

تمهيد:

تعتبر المرحلة الثانوية أحد أهم المراحل في السلم التعليمي وتحتل مكانة خاصة داخل المنظومة التعليمية، بسبب موقعها كهمزة وصل بين مرحلتَي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، وقد أولت الإدارة التربوية اهتماماً كبيراً بالقيادات المدرسية وعلى رأسهم مديري المدارس الثانوية بوصفهم يقودون أهم المراحل التعليمية التي توصف بالحقبة الحرجة في حياة الطالب فهي تشكّل حجر الزاوية في النظام التربوي وبوابة التعليم الجامعي، وإيماناً بأهمية المرحلة الثانوية التي تتبلور فيها التنمية الخلقية والفكرية والتربوية والتي توجه طلبتها لصناعة المستقبل من خلال دورها الرئيس في التكوين الثقافي والاجتماعي والوطني لهم جاء هذا الفصل ليسلط الضوء على مرحلة التعليم الثانوي من حيث (الأهمية، الأهداف، أدوار مديريها وواقع إعدادها).

1- أهمية مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:

تتحمل مرحلة التعليم الثانوي عبء إعداد العناصر البشرية من ذوي المهارات الفنية والتقنية المتوسطة اللازمة لتنفيذ التحول الاقتصادي والاجتماعي ومقاومة متطلبات التنمية (خير بك، 2000، 29). ويمكن تحديد أهمية هذه المرحلة كما حددتها (وزارة التربية، 2009، 93) بالنقاط التالية:

- تغطي فترة حرجة في حياة الشباب، وهي فترة المراهقة وما يصحبها من تغيرات أساسية تؤثر على السلوك والمزاج.
- ترتبط في هذه المرحلة مشكلات الفرد المراهق بمشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.
- تعد مرحلة عبورية، إذ يتصل التعليم الثانوي بما يسبقه وبما يلحقه من مراحل التعليم.
- تحقق التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري، عن طريق تحديث التعليم الثانوي وتجديده، ليمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن.

وبالتالي فالنقاط السابقة تؤكد على حساسية هذه المرحلة، فهي تمثل بصورة عامة فترة انتقالية تتميز باتساع آفاق المراهقة والتي تتعارض مع واقع يصعب فهمه والتعايش معه، بالإضافة إلى أنها تُظهر مرحلة التعليم الثانوي كحلقة وصل بين المتعلمين وغايات المجتمع والدولة من التعليم، لذا كان لا بدّ من تعميق التفاعل مع المجتمع، وذلك بانفتاح المدرسة الثانوية على البيئة المحيطة بها، وتوجيه طاقات الطلبة في هذه المرحلة إلى ما تقوده إليه ميولهم واهتماماتهم.

2- أهداف مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:

تهدف التربية في مرحلة التعليم الثانوي إلى استكمال بناء شخصية المتعلم المتوازنة في الجوانب الوجدانية، العلمية، الفكرية، الاجتماعية، النفسية، الأخلاقية، الجسدية جميعها عن طريق تعميق وتوسيع المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، واستخدام التقنيات التي تمكنه من متابعة التحصيل التخصصي، والتفاعل بشكل إيجابي مع القضايا الاجتماعية، الوطنية، القومية، والعالمية، بوصفه مواطناً مراعيّاً منتجاً مبدعاً قادراً على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرار، وممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة جميعها. وحدد النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام المعدّل بالقرار ذي الرقم 443/8 (وزارة التربية، 2016، 3_4) أهداف مرحلة التعليم الثانوي العام فكانت كالآتي:

1-2 ترسيخ أهمية الوحدة الوطنية والإيمان بأهداف الأمة العربية والانتماء للوطن وللاّمة وممارسة أسس العيش المشترك بين أبناء الوطن الواحد.

2-2 فهم حقوق المواطنة وواجباتها والالتزام بالأنظمة والقوانين وتحمل المسؤولية في الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة.

3-2 ترسيخ ثقافة المقاومة في مواجهة التحديات والدفاع عن الحقوق والأرض والمقدسات.

4-2 تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية، وإقامة التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية.

5-2 تمثّل القيم الأخلاقية في السلوك كالصدق والأمانة والشجاعة ونكران الذات وتحمل المسؤولية ونبذ التعصب، واحترام الرأي الآخر والتنوع في المجتمع، واتخاذ الحوار سبيلاً للتفاهم، ونقل هذه الصفات للآخرين.

6-2 اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم والعلاقات والبنى العلمية الأساسية الوظيفية والتخصصية، وأساليب البحث في العلوم والرياضيات، الدراسات الاجتماعية، الفنون، الموسيقى، التربية البدنية.

7-2 تعزيز حب اللغة العربية والاعتزاز بها، والإيمان بقدرتها على مواكبة تطورات العصر وتقنياته بما فيها تكنولوجيا المعلومات، واستخدامها في كل مواقف الحياة.

8-2 تنمية الوعي بالعلاقات المتبادلة بين الإنسان والنظم البيئية والقضايا المتعلقة بها، وتمكين المتعلم من الاستثمار الأمثل للموارد وترشيد استهلاكها.

9-2 تنمية مفاهيم التواصل بين النظم والتشكيلات المعرفية الرياضية وتطبيقاتها الحياتية، وفهم العلاقة التكاملية بين هذه النظم، واستخدامها في حل المشكلات.

10-2 تعرّف مفهوم الحضارة وتفاعل الحضارات، أهمية الحوار بينها والتواصل العالمي والانفتاح على المجتمعات الإنسانية، مع الحفاظ على خصوصية الشخصية العربية، والإسهام في تحقيق السلم العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

11-2 فهم أبرز المتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وأهم الأحداث والمفاصل التاريخية والقضايا المعاصرة في سورية والوطن العربي والعالم في مختلف العصور.

12-2 تقدير الشخصيات التاريخية والسياسية، والعلمية والأدبية في سورية، والوطن العربي والعالم، والتعرّف على أهم منجزاتها وإبراز دورها في تطور العلوم والمجتمعات وخدمة الإنسانية.

13-2 فهم خصائص النمو الجسدي في مرحلة المراهقة وانعكاساتها النفسية، وتمكينه من مواجهة المتغيرات الجسمية الناجمة عن النضج الجنسي، وتوجيهها بما ينسجم وقيم المجتمع، وتهيئة المناخ النفسي الملائم لاستكمال النضج الانفعالي الذي يساعد على اتزان الشخصية، والحفاظ على وضعها السوي بعيداً عن القلق والخوف والخلج والانطواء.

14-2 تعميق الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة واحترامها، وأهمية الأسرة وضرورة المحافظة على تماسكها ودورها في الحفاظ على وحدة المجتمع وتطوره.

15-2 تعزيز حب العمل المنتج المتقن بصفته حقاً وواجباً وشرفاً للإنسان، وتأكيد قيم العمل الجماعي والتطوعي، وتقدير المهن على اختلاف أنواعها.

16-2 تعزيز المبادرة الذاتية لإنشاء المشاريع ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي.

17-2 تقدير جهود الدولة والمنظمات والجمعيات الأهلية ودورها في تكوين الرأي العام وتقديم المجتمع، وتعزيز مشاركة المتعلم فيها والإسهام بأنشطتها.

18-2 التمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة للإفادة منها والانتقال من استخدامها إلى ابتكارها.

19-2 تنمية الروح العلمية ومهارات التفكير العلمي والمنطقي الناقد والابتكار وحل المشكلات، واقتراح الحلول، واتخاذ القرارات المسؤولة، وإدراك العلاقات، والتجريد والتقييم، وروح المبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

20-2 تنمية القدرات العقلية ومهارات التعليم والتعلم الذاتي والتحليل والتركيب وممارسة الحرية الفكرية الهادفة واعتياد البحث والتقصي، واستخدام مصادر المعلومات والمراجع المتنوعة واستخدامها في حل المشكلات والتواصل الإنساني.

21-2 تنظيم الوقت واحترامه، واستثمار أوقات الفراغ في تطوير نفسه علمياً وثقافياً وبدنياً واجتماعياً.

2-22 الارتقاء بالحس الجمالي وصل الذوق الفني وتنمية روح الإبداع والابتكار، والاعتزاز بالتراث الشعبي والوطني.

2-23 الاستمرار في بناء الثقافة العامة والمهارات المختلفة وتنميتها لإعداد مواطن قادر على متابعة دراسته، وتمثل حضارة أمته وعصره، والإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

2-24 متابعة توجيه الطلبة إلى اختيار الدراسة الملائمة، والمهنة المناسبة لهم بما يناسب حاجات الوطن وبلاستناد إلى مبادئ التوجيه التربوي والمهني.

2-25 تعميق التفاعل مع المجتمع بانفتاح المدرسة الثانوية على البيئة المحيطة بها، وتوجيه طاقات الطلبة في هذه المرحلة نحو خدمة المجتمع.

2-26 إعداد الطلبة للالتحاق بالمعاهد المتوسطة والجامعات (وزارة التربية، 2016، 3-4).

مما سبق يتضح أن التربية في مرحلة التعليم الثانوي توجّهت بشكل مباشر إلى تحقيق التكامل في شخصية المتعلم بجوانبها الفكرية والجسدية والاجتماعية والأخلاقية والتقنية وذلك بإكسابه القدر الكافي من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية نحو العمل الجماعي والمبادرة وتنظيم الوقت واحترامه وتعميق الوعي بحقوقه وواجباته، الأمر الذي يمكنه من التواصل الإيجابي للتكيف مع المجتمع بأفراده وقطاعاته المختلفة.

3- أدوار مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية:

مدير المدرسة هو المرجع المهني الأول في المدرسة وهو مسؤول أمام الإدارة التعليمية عن توفير الرؤية والقيادة والتوجيه للمدرسة، بما يؤدي إلى ترسيخ الأسس اللازمة لتحقيق معايير عالية في جميع مجالات العمل المدرسي. وقبل البدء بالحديث عن أدوار مدير المدرسة الثانوية العامة لابدّ من الإشارة إلى معايير اختيار هذا المدير، ففي سورية يتم تكليف مدير لكل مدرسة ثانوية ذات ثلاث شعب فأكثر وفق المعايير التالية:

- أن يكون حاصلاً على الإجازة التعليمية الجامعية، ويفضل دبلوم تأهيل تربوي ودورة في المعلوماتية.

- خدمة فعلية في التعليم لا تقل عن خمس سنوات.

- اتباعه لدورة تدريبية في الإدارة المدرسية قبل توليه المهمة أو بعدها في العطلة الانتصافية أو الصيفية بعد تكليفه مباشرة، تحت طائلة إلغاء التكليف في حال تخلفه عن الدورة التي يدعى إليها.

- أن يتمتع بقدرة شخصية وكفاية قيادية وسجل مهني خال من أية عقوبات أشد من الإنذار خلال الثلاث سنوات الأخيرة.

- أن يمتلك رؤية واضحة وقدرة على التخطيط والتنفيذ والتقييم لتطوير العمل المدرسي.
- أن يمتلك القدرة على قيادة فريق العمل وإدارة الموارد المادية والبشرية بشكل فعال (وزارة التربية، 2016، 13).

قد تساعد المعايير السابقة على وضع الأسس العامة لاختيار مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي لكنها تبقى قاصرة عن الانسجام مع النماذج الإدارية المعاصرة في قيادة العملية الإدارية والتعليمية في المدرسة، كما أنها عامة جداً حيث أنها غفلت عن الكثير من الجوانب الشخصية المهنية والأكاديمية التي يجب أن يتمتع بها الشخص لترشيحه لمنصب مدير المدرسة. فبالنظر إلى البعد الأول لم يتم تحديد نوع الإجازة الجامعية وتخصصها مع العلم أنّ عينة الدراسة شملت عدة مديرين من خريجي معاهد إعداد المدرسين. وبالانتقال إلى البند الثاني فنراه يركّز على عدد سنوات الخدمة بغض النظر عن الخبرة والكفاءة التي امتلكها الفرد خلال هذه الخدمة وعن تقارير المشرفين التربويين عن المدير. أمّا المعيار الثالث الذي ينص على اتباع المدير لدورة تدريبية فبالواقع هذه الدورات غير مناسبة في وضعها الحالي لإعداد المديرين نظراً لقصر مدتها التي لا تتجاوز عدّة أيام واعتمادها بمجملها على التلقين والمحاضرات الأكاديمية حيث تتم بوضع تقليدي لم يطرأ على محتويات برامجها أي تغيير، ناهيك عن نقص التمويل الكافي للبرامج التدريبية. وبالنظر إلى البندين الرابع والخامس نراهما يفترقان إلى توضيح الأسس العلمية والموضوعية في تحديد الصفات المطلوبة لعملية اختيار المدير المناسب التي لا تزال تسيطر عليها قاعدة الأقدمية والمحسوبية والعلاقات الاجتماعية وما ينتج عنها من تعيين مديرين غير أكفاء لا يمكنهم القيام بمهام ومسؤوليات وظيفتهم القيادية على المستوى المطلوب. وعلى الرغم من أهمية المعيار الأخير وضرورة توافره في شخص المدير إلا أنّه لم يتطرق إلى ظروف وبيئة العمل المدرسي المتغيرة باستمرار نتيجة تزايد أعداد المدارس والمعلمين المعدين تربوياً ودخول التكنولوجيا الحديثة وكثرة الدراسات والأبحاث التربوية التي ألقت الضوء على مدير المدرسة ودوره ومهاراته واتجاهاته وتدريبه.

ويمكن تحديد أدوار ومهام مدير المدرسة الثانوية العامة في سورية كما جاءت في النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام (2016) بما يلي:

- 1-3 الإشراف والمتابعة على القضايا المتعلقة بقيد وقبول الطلاب وتوزيع الشعب الصفية.
- 2-3 متابعة تنظيم برنامج الدروس الأسبوعية بمشاركة المدرسين ووحدة نقابة المعلمين ومتابعة الدوام.

3-3 الاطلاع على القوانين والأنظمة والبلاغات الوزارية الواردة إلى المدرسة أصولاً، وإحالتها إلى أمين السر عن طريق معاونه لتبليغ مضمونها إلى سائر العاملين في المدرسة، وأخذ توقيعاتهم إشعاراً بالتبليغ.

4-3 الإشراف على تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية ومراقبة الصحة العامة في المدرسة.

5-3 الإشراف على عمل المدرسين والإداريين وسير التدريس ومتابعته في ضوء التقيد بتوزيع مواد المناهج على أيام الدوام الفعلية وطرائق التدريس والنشاط المدرسي وغيرها.

6-3 الاطلاع أسبوعياً على دفاتر تفقّد الطلبة وملاحظات الموجه الإداري المدونة عليها.

7-3 الاطلاع يومياً على دفاتر توقيع المدرسين لشعب المدرسة المختلفة لمتابعة سير التدريس.

8-3 متابعة الاختبارات والوظائف التي تعطى للطلبة من قبل المدرسين وتقييمها وتقديم الملاحظات بشأنها.

9-3 الاحتفاظ بسجل كل من مجلس المدرسين ولجنة الانضباط.

10-3 الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي للمدرسين والتوقيع عليها مرة كل أسبوعين.

11-3 تقويم عمل المدرسين والإداريين في المدرسة.

12-3 التعاون مع أولياء الطلبة من أجل الارتقاء بأوضاع أبنائهم والتأكد من اطلاعهم على تحصيلهم الدراسي، وعلى ما يوجّه إليهم من مثوبات وعقوبات وتوجيهات.

13-3 التعاون مع ممثلي المنظمات الشعبية من أجل تحقيق أهداف هذا النظام.

14-3 الاحتفاظ باللوائح التوجيهية الخاصة بالمدرسين.

15-3 الاحتفاظ بسجل التعاون والنشاط وسجل الواردات المالية المحددة بتعليمات وزارية وأوجه إنفاقها.

16-3 رئاسة اللجان المشكلة في المدرسة والإشراف على أعمالها وإدارة اجتماعاتها.

17-3 الإشراف على تدريبات الحماية الذاتية التي تنفذ في المدرسة بواقع مرتين كل فصل.

18-3 يجوز لمدير المدرسة أن يمنح المدرس أو الإداري في المدرسة خلال العام الدراسي أدونات يوقعها في سجل خاص يحفظ لديه مبيناً فيه تاريخ الإذن ومدته والأسباب الموجبة له وفق الآتي:

أ - أدونات للمدرس لا تتجاوز نصابه الأسبوعي في المدرسة وذلك في حالات الضرورة القصوى، وفي الحالات الطارئة التي يقدرها المدير، وله أن يكلف المدرس المأذون بتعويض هذه الحصص على الطلبة في موعد يحدده معه.

ب - أدونات للإداري لمدة ستة أيام خلال العام الدراسي في حالات الضرورة القصوى والطارئة (وزارة التربية 2016، 13-14).

الملاحظ أنّ هذه الأدوار المنوطة بمدير المدرسة الثانوية في سورية، حاولت الجمع بين الأدوار الإدارية والفنية والاجتماعية للمدير بطريقة متواضعة، فبتحليل هذه الأدوار المدرجة تحت 18 بند نجد أن 13 منها يتمحور حول المهمات الإدارية لمدير المدرسة التي تعنى بمراقبة القيد والقبول لطلاب مدرسته وتوزيعهم على الشعب والاطلاع على القوانين والبلاغات الوزارية والإشراف على تنفيذها وغيرها، ليتفرغ فقط ثلاثة بنود وهي 8 - 10 - 11 للمهام الفنية التي اقتضت على الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي للمدرسين ومتابعة وتقييم عملهم، أمّا المهمات الاجتماعية فجاءت مهمتين فقط تحت البندين 12 - 13 ليشيران إلى التعاون مع أولياء الطلبة وممثلي المنظمات الشعبية في المدرسة. وبالتالي تكون هذه الأدوار بمجملها قاصرة عن تلبية المعايير المهنية للقيادة فعلى الرغم من كثرة المهمات الإدارية مقارنة بغيرها من المهمات الفنية والاجتماعية نجدها قاصرة عن تلبية المعايير التي تنص على قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي والتقييم الذاتي، وبالتالي فلن تتمكن البنود 8 - 10 - 11 التي تنص على المهمات الفنية للمدير من تلبية المعايير المشيرة إلى تمكين عمليات التعلم والتعليم الفعال وتعزيزها وتحسين بيئة التعلم وتطويرها، كذلك الأمر بالنسبة للأدوار الاجتماعية فالإقتصار على التعاون مع أولياء الأمور والمنظمات الشعبية لن يلبي ما تحتاجه المعايير التي تنص على الالتزام بمبدأ المشاركة وتوسيع فرص الحوار والمناقشة وإشراك المجتمع المدرسي والعمل معه. جميع ما سبق يشير إلى عمومية هذه الأدوار ونمطيتها وقصورها عن تنمية عمل المدير وتوسيعه بما ينتج له فرصاً أكبر لتطوير عمله وتحسين الأداء المدرسي. يترتب على ما سبق ظهور العديد من المشكلات المرتبطة بالعمل التنظيمي والإداري التي قد تحول دون تحقيق الأهداف التربوية.

4- مشكلات الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في سورية:

يعدّ نظام التعليم في المرحلة الثانوية جزءاً من النظام التربوي في سورية، وتقوم مديرية التعليم الثانوي في وزارة التربية بالإشراف على سير التعليم العام في المدارس الثانوية العامة، ومراقبة تنفيذ الخطط والمناهج الموضوعة لهذا التعليم وإعداد التوجيهات اللازمة لحسن سيره في سائر مديريات التربية بالتعاون مع المديريات المحلية في الإدارة المركزية، حيث تتولّى دائرة التعليم الثانوي في كل مديرية من مديريات التربية في المحافظات تنفيذ التعليمات وفق الخطط العامة للوزارة كما تتولّى الإشراف على المدارس الثانوية ومعالجة شؤونها الإدارية والمالية والتربوية، ومتابعة شؤون العاملين فيها، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء الأنظمة المرعية (وزارة التربية، 1988، 31). كما تولي وزارة التربية والجهات المعنية الاهتمام الكبير بموضوع الإدارة المدرسية، وتؤكد ضرورة تطويرها بما يتفق وحاجات العصر، ومتطلبات المستقبل والثورة التكنولوجية التي تفرض نفسها عليها باستمرار،

وبالرغم من ذلك يُلاحظ أنّ الإدارة المدرسية مازالت تعاني من عدّة مشكلات اشتدت وطأتها في الفترة الأخيرة نظراً لامتزاجها بتأثيرات البيئة الخارجية ومفرزات الأزمة الراهنة وما أسفر عنها من زيادة في عدد الطلاب الذين تهجروا مع عائلاتهم من المناطق الساخنة إلى المناطق الأكثر أماناً، وما نتج عن هذه الهجرة من صعوبة في التعامل مع الطلاب وذويهم الذين جاؤوا من بيئات مختلفة ولهم عادات مختلفة بعض الشيء عن طلاب بيئة المدرسة المحلية، إضافة إلى عودة الدوام النصفية بعد ما تمّ إلغائه في أغلب المدارس قبل بداية الأزمة، بالإضافة إلى الأعباء المادية التي فرضت نفسها بعد ارتفاع أسعار المستلزمات المدرسية، كل هذه الأسباب مجتمعة أدت إلى إضعاف العمل داخل المؤسسات التعليمية وإرهاق عمل الإدارات المركزية التي تعد بأسلوبها وطريقتها الجامدة والروتينية في اتخاذ قراراتها من أبرز الأزمات التي تعاني منها الإدارة المدرسية، فبالنظر إلى الجهاز الإداري ومهامه يتوضح تميّز النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية بالمركزية الشديدة التي وعلى الرغم من تأمينها للمساواة في تقديم الخدمات التعليمية إلى أنها تعيق الإبداع وتعرقل تكيّف التعليم لخدمة الواقع المحلي، إضافة إلى أنها لم تعد الشكل الأمثل لإدارة التعليم عامة، والتعليم الثانوي خاصة (منصور، 2000، 193)، هذا ما دعا إلى التوجّه نحو تخفيف هذه المركزية الشديدة فتّم عام (1971) نقل صلاحيات غير قليلة من اختصاصات وزارة التربية إلى السلطات المحلية (علي، 2006، 91). وفي عام (2001) تمّ تفعيل المشاركة ما بين الإدارات وذلك بإنشاء مجالس ووحدات تربوية جديدة وفق القرار (19911/443) ليصدر فيما بعد عام (2006) قراراً بمنح مديريات التربية صلاحيات أعم وأشمل، ويوسع مسؤوليات مديري المدارس في التعليم العام (حلاق، 2012، 159). إضافة إلى مشكلة المركزية فإن التعليم الثانوي في سورية يواجه العديد من المشكلات أبرزها:

- الأسلوب البيروقراطي في العمل الإداري، والنزعة التسلطية في الأساليب الإدارية، وعدم مشاركة باقي العاملين في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات.

- ضعف القدرات الإدارية من مديرين وموجهين، وذلك بسبب النظام الوظيفي القائم على المحسوبية.

- عجز هذه الإدارة بطبيعتها، أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة في ميدان التربية والتعليم.

- قصور الإدارة المدرسية عن مجاراة التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم.

- عدم تقويم النظام التربوي بشكل مستمر لتعرّف مدى كفاءة إدارته، ومدى فعاليتها في تحقيق أهدافها بنجاح كبير.

- عدم توفر الجو الديمقراطي وضمان المشاركة في صنع القرار التربوي.

- محدودية الموازنة العامة للدولة، مما أدى إلى محدوديتها فيما يخص منها للتعليم، بالإضافة إلى ضعف الرواتب والتعويضات للكادر التعليمي والتربوي، وافتقاد الحوافز والمشجعات المادية الكافية، وعدم تناسب الأجور والتعويضات مع الأعباء الملقاة على عاتق جميع العاملين في المدرسة.

- عدم تطور الإدارة بشكل عام واستمرارية الهياكل التنظيمية للإدارات منذ الخمسينات، مما أدى إلى عدم استيعاب الخريجين من التخصصات الجديدة والمطلوبة للعمل الإداري، كما أن التغييرات في السياسات التعليمية لم تكن مرتبطة باستراتيجية تنمية شاملة وخطط بعيدة المدى، مما أدى إلى انعكاسات سلبية على العملية التعليمية (هيئة تخطيط الدولة ومنظومة الأمم المتحدة، 2005، 49 - 62).

كما أشارت الهيئة السورية لشؤون الأسرة إلى محدودية صلاحيات الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي، وأفادت بأن هذه الإدارة تعمل بإمكانيات وموارد محدودة بحيث تنحصر مهامها بتسيير العمل المدرسي وإعداد السجلات وفق التعليمات التي تردّها من الإدارة المركزية، وهذا بدوره يستهلك معظم أوقات الإدارة المدرسية مما يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية بين أعضاء المجتمع المدرسي، ويؤدي إلى إغفال خصائص المتعلمين ومشكلاتهم واحتياجاتهم حيث يفترق الجو المدرسي إلى الحياة الاجتماعية النشطة المحببة للطلبة (الهيئة السورية لشؤون الأسرة، 2008، 51).

إنّ ما سبق ما هو إلّا مؤشرات دالة على ضعف الأساليب المتبعة من قبل الإدارات التربوية العليا التي تضع الأولوية لحسن سير العمل في المدرسة، وتصبّ جلّ اهتماماتها على تأمين عملية إدارية سلسلة مثل إجراء الامتحانات وما يتصل بها من إظهار للنتائج وإصدار الشهادات الدراسية، الأمر الذي يستدرج المدير للاهتمام بالجوانب التنظيمية في المدرسة بعيداً عن الجوانب التربوية في قيادته، خاصة بعد تطوير اللوائح التنظيمية للنظام التعليمي التي وضعت المسؤولية كاملة على مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن تكامل تفاصيل العملية الإدارية داخل المدرسة، لذا فمن أكبر التحديات أمام وزارة التربية في سورية هو التغلب على الروتين القاتل والأسلوب الكلاسيكي الذي تدار به المدارس في الوقت الحالي، مما يتطلب الاتجاه نحو اللامركزية والإدارة الذاتية وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية في التعليم، وهذا في حقيقة الأمر يضيف أدواراً أخرى على أدوار مدير المدرسة، لذلك كان لا بدّ من اختيار أشخاص أكفاء قادرين على قيادة فريق العمل المدرسي في اتجاه تحقق أهداف النظام التعليمي، وتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم، وهذا ما يدفعنا للتكلم في نهاية هذا الفصل عن كيفية إعداد مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية كي يصبح مؤهلاً للقيام بدوره وأداء مهماته ومسؤولياته على أكمل وجه.

5- واقع إعداد وتدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي في سورية:

الإدارة المدرسية مهنة لها قواعدها ومتطلباتها ومعاييرها، ومدير المدرسة بحاجة إلى أن تتوفر لديه خصائص معرفية ومهارية من أجل القيام بها بشكل سليم وفعال، لذا كان النهوض بالكوادر التعليمية والإدارية وتطويرها وتدريبها من أبرز التحديات أمام وزارة التربية في سورية، حيث تم إعادة بناء الجهاز الإداري والتنفيذي وفق معايير تسعى لأن تكون موضوعية، فصدرت اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية عام (1999) والتي تهدف إلى إعداد المعلمين والإداريين إعداداً جامعياً للمراحل التعليمية ما قبل الجامعية بدلاً من معاهد إعداد المعلمين والمعاهد المتوسطة والتي كانت مدة الدراسة فيها سنتين فقط (علي، 2005، 247). كما هدفت وزارة التربية والمديريات التابعة لها من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب إلى "إعداد الملكات اللازمة للعملية التربوية عن طريق قبول الطلاب في المعاهد والكليات المختلفة، وتتابع أدائهم وتعمل على تحسينه، وتقوم بتطوير خبراتهم وصقل مهاراتهم وتزويدهم بالمعارف الجديدة والمستحدثة في ميدان العلم والنظريات التربوية بعد دخولهم ميدان العمل التربوي مما يجعل العملية التربوية تفي بحاجات التنمية الشاملة وتعود بالنفع على الأفراد والمجتمع" (علي، 2006، 112). وعليه فقد أقامت وزارة التربية ومديرياتها العديد من الدورات التدريبية المركزية والمحلية استهدفت أعضاء الهيئة الإدارية في المدارس وخاصة المديرين بغية تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجاتهم والإسهام في رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري، وفيما يلي عرض لأبرز وأحدث هذه الدورات:

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مركز التأهيل والتدريب المهني التابع لمديرية التربية بعنوان (المهام الإدارية لمدير المدرسة) لعام (2009) مدتها أربعة أيام، هدفها زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي قد تحدث في أي مدرسة، وتناولت عدة مواضيع: كتوصيف مهام عمل المدير، وصعوبات التعليم، مشكلة التسرب المدرسي، ودور الإرشاد النفسي والاجتماعي في المدرسة (وزارة التربية، 2010، 6).

- ورشة عمل محلية بعنوان (كيفية استخدام السجلات المدرسية) عام (2017) الهادفة إلى تزويد العاملين بالمعلومات الأساسية التي تساعد على حسن سير العملية الإدارية والتربوية ورفع مستوى أدائهم، على أن تقام الورشة في يوم واحد بحيث لا تؤثر على سير العملية الإدارية والتعليمية بدءاً من 2017/9/17 وعلى مدار العام بمعدل مرتين أسبوعياً، وبلغ عدد المشاركين (20) مشارك ومشاركة في كل ورشة.

- دورة تدريبية محلية لمديري مدارس التعليم الثانوي ومعاونيهم تحت عنوان (تنظيم برنامج الدروس الأسبوعي للمدرسة عن طريق الحاسوب) لمدة يومين بدءاً من 2017/8/13 حيث

هدفت الدورة إلى تزويد مديري المدارس ومعاونيهم بالمعلومات الأساسية التي تساعد على تنظيم برنامج الدروس الأسبوعي للمدرسة بسرعة وفق أفضل المعطيات، وبلغ عدد المشاركين (30) مشارك ومشاركة في كل دورة.

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي والمهني ومعاونيهم، مدتها ثلاثة أيام بعنوان (الإدارة الناجحة) عام 2018 تهدف إلى تعريف المديرين بصفات الإدارة الناجحة وكيفية سير العلاقة مع الإدارة الأعلى وقيادة الفريق بشكل فعال.

- دورة تدريبية محلية لمدة خمسة أيام عام (2018) بعنوان (أصول المراسلات) التي استهدفت (30) متدرب من مدير ومعاون مدير وأمين سر ومعاون أمين سر في مدارس التعليم الأساسي والثانوي والمهني، وهدفت الدورة إلى تعريف المتدربين بالهيكل الإداري للدائرة الفرعية ومهمة كل دائرة من دوائر المديرية والأمور التي تقوم بمعالجتها، ومعرفة الفئات الوظيفية وملاك كل وظيفة من أي دائرة وصياغة الكتب الرسمية وتوجيهها إلى الجهة ذات العلاقة والنقيد بأصول المراسلات.

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي وأمناء السر بعنوان (التمية الإدارية للمديرين) عام (2018) مدتها أربعة أيام.

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية والتعليم الثانوي بعنوان (استثمار الوسائل التعليمية) مدتها خمسة أيام بتاريخ 27 - 2018/8/30 أما عدد المتدربين الخاضعين لها كان (25) متدرب في كل دورة (وزارة التربية، 2018).

وبعد الاطلاع على محتوى هذه الدورات وموضوعاتها، يمكننا القول إن طبيعة البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس قد تغيب عن موضوعاتها أساليب ممارسة العمل الإداري ومواكبة الاتجاهات الإدارية المعاصرة وأساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي بما فيها الكفايات الإدارية المتعلقة بتوزيع المهام المنظم والأساليب المناسبة لعملية تفويض السلطة وقيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي والتقييم الذاتي، قد يعود السبب في ذلك لأنها دورات نظرية جداً تقتل في تنمية المهارات العملية التي يحتاجها المتدربون وخاصة إذا كانت بيئة العمل لا تساعد المتدربين على تطبيق ما تعلموه، بالإضافة إلى الاختيار العشوائي للمتدربين الذي يصعب قياس قابليتهم ورغبتهم في التدريب، والتي بدورها تتأثر بتوقيت الدورة ومكانها، فغالباً ما يتم تحديد مواعيد ثابتة ومحددة لهذه الدورات دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف الخاصة للأفراد المشاركين وإذا كان توقيت الدورة مناسباً لبرامج عملهم أو لا، الأمر الذي يؤدي لقلّة التزام المديرين بحضور هذه الدورات وتهرب الكثير منهم عن الالتحاق بها، وبناءً عليه تبقى هذه الدورات دون المستوى المطلوب، الأمر الذي يبرز ضرورة

العمل باستمرار على تطوير هذه الدورات من حيث المحتوى والتطبيق بما يتناسب مع تحقيق المعايير المهنية للقيادة، وهذا بدوره يشير إلى أهمية الاختيار الدقيق للمديرين بناءً على معايير محددة تحدد احتياجاتهم التدريبية، وتوجيه موضوعات الدورات لتواكب الأنماط القيادية التربوية الحديثة كالقيادة الموزعة، تفويض السلطة، قيادة التغيير والتخطيط المدرسي، وإدارة الوقت والأزمات وغيرها... ثم القيام بتقويم عمل الدورات والقائمين عليها ومتابعة أثرها على ميادين العمل التربوية. وبعد تناول الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية من حيث الأهمية والأهداف وأدوار المدير وواقع إعدادة وتدريبه، سيتم الانتقال إلى الباب الثاني من هذه الدراسة الذي يسعى إلى محاولة تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة، عن طريق تعرّف واقعها وأهم متطلبات تحقيقها وتقصّي ما يواجهها من صعوبات.

خاتمة:

مما سبق يتضح أنّ جملة المشكلات التي تتعرض لها إدارة مدارس التعليم الثانوي في سورية، والتحديات التي يواجهها النظام التعليمي بأكمله تنطلق بالدرجة الأولى من طبيعة العمل ضمن النظام المركزي وقصور القدرات الإدارية عن مجارة التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم وكثرة القوانين والتعليمات التي تقيد العمل في ظلّها. ونظراً لأنّ الواقع الإداري لمدارس المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية يشير إلى ضعف في إمكانات الكوادر البشرية جراء عوامل مختلفة أبرزها كان ضعف التأهيل الأكاديمي لمهنة المدير، وغياب المعايير النازمة للمهنة، وقصور إمكانية البرامج التدريبية عن تلبية الاحتياجات التدريبية للمديرين طالما أنها لا تنظم وفق احتياجاتهم فمعظم هذه الدورات يطغى عليها الطابع النظري مقارنةً بالجوانب العملية، فضلاً عن عدم وجود تقويم لفاعلية هذه الدورات ونتائجها التطبيقية على أرض الواقع، كذلك قصور قدرة الإدارة المركزية عن تأمين الاحتياجات المادية اللازمة لتطوير عملها. وبناءً على نتائج الدراسات السابقة وما قدمته الدراسة الحالية من أدلة نظرية حول فعالية توظيف المعايير المهنية للقيادة في تطوير الإدارة المدرسية والأداء الإداري، واعتماد هذه المعايير كأداة لتقويم عمل المديرين وقياس كفاياتهم الإدارية، يأتي الباب الثاني من الدراسة الحالية ليحاول الوصول إلى متطلبات تطوير أداء مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الأول

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها.

ثالثاً: أداة الدراسة.

رابعاً: صدق الاستبانة.

خامساً: ثبات الاستبانة.

سادساً: إجراءات تطبيق الاستبانة.

سابعاً: تصحيح الاستبانة.

ثامناً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل وصف لأهداف الدراسة الميدانية ولمجتمعها الأصلي وأداتها وإجراءات بناء الاستبانة وصدقها وثباتها، وتصحيح الاستبانة، ومن ثمّ المعالجة الإحصائية.

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1) تحديد درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة من وجهة نظر المديرين عيّنة الدراسة، مرتبة حسب درجة توافرها.
- 2) تحديد درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة من وجهة نظر المديرين عيّنة الدراسة، مرتبة حسب درجة أهميتها.
- 3) اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بتأثير المتغيرات التصنيفية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الإدارية، عدد الدورات التدريبية) على استجابات أفراد العيّنة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل المجتمع الأصلي للدراسة جميع مديري المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية، والبالغ عددهم بحسب بيانات مديرية التربية في محافظة اللاذقية (150) مديراً ومديرة (مديرية التربية في محافظة اللاذقية، 2019)، وتم اختيار العيّنة بطريقة قصدية (عمدية) لتشمل جميع مديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العيّنة وفقاً للمتغيرات التصنيفية.

الجدول (3) توزيع أفراد العيّنة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية	المستويات	عدد المديرين	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	93	62%
	أنثى	57	38%
	المجموع	150	100%
المؤهل العلمي	معهد إعداد مدرسين	4	2.6%
	إجازة جامعية	65	43.3%
	دبلوم تأهيل تربوي وأعلى	81	54%
	المجموع	150	100%
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	39	26%
	من 5 إلى أقل من 10	47	31.3%
	10 سنوات فأكثر	64	42.6%

المجموع	150	%100
أقل من 3	41	%27.3
من 3 إلى 6	69	%46
من 7 إلى 9	31	%20.6
أكثر من 9	9	%6
المجموع	150	%100

ثالثاً: أداة الدراسة:

تصميم الاستبانة بصورتها الأولى: لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة وتوجيهها إلى جميع مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية لتعرف درجة أهمية ودرجة توافر كل من المتطلبات الخاصة والعامة لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة التي تم استخلاصها من نماذج عدة عالمية وعربية في الفصل الثاني من هذه الدراسة. وتألفت الاستبانة من قسمين:

- **القسم الأول:** مقدمة الاستبانة وتوضيح الهدف منها، ومتغيرات الدراسة التصنيفية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الإدارية، عدد الدورات التدريبية) وتوضيح تعليمات الإجابة على بنود الاستبانة.
- **القسم الثاني:** البنود الموجهة لمديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية والبالغ عددهم (77) بنداً موزعاً على محورين رئيسيين، حيث اشتمل المحور الأول على متطلبات عامة تشير إلى عوامل ثقافية وسياسية وتنظيمية يرتبط نجاح تطبيق المعايير المهنية بتوافرها، أما المحور الثاني في الاستبانة فاشتمل على المتطلبات الخاصة لتطوير أداء المديرين في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

رابعاً: صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين: صدق المحكمين (صدق المحتوى)، الصدق الداخلي.

1. صدق المحكمين (صدق المحتوى):

قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولى على عدد من المحكمين البالغ عددهم (12) من المحكمين المختصين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وتشيرين /انظر الملحق رقم (1) ص(216)/ بهدف التحقق من قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، وتم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين من حيث الإضافة والحذف والتعديل وإعادة الصياغة.

2. الصدق الداخلي:

لإيجاد صدق الاتساق الداخلي تم أولاً إيجاد قيمة الارتباط بيرسون لدرجة المجال بالدرجة الكلية للمحور التابع له، فأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمحور والمجالات الفرعية له، كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (4) يبين معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	محاور الاستبانة		
0.848**	المتطلبات العامة التي يجب توافرها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة		
0.754**	تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها.	1	المتطلبات الخاصة التي يجب توافرها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة
0.680**	توفير بيئة عمل داعمة ومحفّزة.	2	
0.697**	مراعاة متطلبات السلامة.	3	
0.827**	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	4	
0.623**	قيادة عمليات التقييم الذاتي.	5	
0.909**	تحسين بيئة التعلّم وتطويرها.	6	
0.693**	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	7	
0.446**	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.	8	
0.712**	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.	9	

* * تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط بيرسون بين المجالات أو بين كل مجال والمحور الذي ينتمي إليه دالة إحصائية عند (0.05) مما يشير إلى الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثانياً: تم إيجاد معاملات ارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة، فأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية لجميع الأبعاد، مما يدل على أنَّ أبعاد الاستبانة متجانسة في قياس ما وضعت لأجله، كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (5) يبين معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه في محور المتطلبات العامة

المتطلبات العامة التي يجب توفرها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة	
رقم البند	معامل الارتباط
1	0.406**
2	0.789**
3	0.821**
4	0.799**
5	0.844**
6	0.917**
7	0.422**
8	0.662**
9	0.770**
10	0.742**
11	0.718**
12	0.893**
13	0.705**
14	0.805**
15	0.890**

* * تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط بيرسون بين كل بند والمحور الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند (0.05) مما يشير إلى الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي للاستبانة.

الجدول (6) يبين معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه في محور المتطلبات الخاصة

رقم البند	16	17	18	19	20	21	22	23	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.
معامل الارتباط	0.263**	0.489**	0.825**	0.779**	0.308**	0.720**	0.790**	0.815**	

توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	رقم البند	24	25	26	27	28	29	30	
	معامل الارتباط	0.687**	0.594**	0.570**	0.582**	0.523**	0.543**	0.385**	
مراعاة متطلبات السلامة.	رقم البند	31	32	33	34	35	36	37	
	معامل الارتباط	0.708**	0.588**	0.609**	0.621**	0.689**	0.702**	0.643**	
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	رقم البند	38	39	40	41	42	43	44	45
	معامل الارتباط	0.747**	0.681**	0.792**	0.772**	0.615**	0.719**	0.401**	0.327**
قيادة عمليات التقويم الذاتي.	رقم البند	46	47	48	49	50	51		
	معامل الارتباط	0.521**	0.301**	0.714**	0.729**	.759**	0.755**		
تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	رقم البند	52	53	54	55	56	57	58	
	معامل الارتباط	0.671**	0.501**	0.569**	0.608**	0.620**	0.664**	0.826**	
الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	رقم البند	59	60	61	62	63	64		
	معامل الارتباط	0.656**	0.705**	0.834**	0.846**	0.707**	0.778**		
خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.	رقم البند	65	66	67	68	69	70		
	معامل الارتباط	0.854**	0.855**	0.855**	0.517**	0.290**	0.554**		
التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.	رقم البند	71	72	73	74	75	76	77	
	معامل الارتباط	0.685**	0.713**	0.811**	0.816**	0.715**	0.754**	0.583**	

** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط بيرسون بين كل بند والمحور الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند (0.05) مما يشير إلى الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي للاستبانة.

خامساً: ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، اعتمدت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وفق ما يلي:

أ- طريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's): من أجل التوصل إلى دلالات ثبات الاستبانة وفعالية فقراتها، تم حساب معامل الثبات باتباع طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ"، بعد حذف البنود التي تضعف الثبات بلغ معامل الثبات (0.935) وهو معامل ثبات مرتفع وملائم لأغراض الدراسة.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان - براون"، فبلغ معامل الثبات (0.523)، وهو معامل ثبات مرتفع وملائم لأغراض الدراسة. والجدول (7) يبين نتائج معاملات الثبات بالنسبة لكل مجال من مجالات الاستبانة:

الجدول (7) معاملي الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمجالات الاستبانة

المحاور	المعايير	عدد البنود	ألفا كرمباخ	التجزئة النصفية
المتطلبات العامة التي يجب توافرها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	8	0.799	0.740
	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	7	0.605	0.324
	مراعاة متطلبات السلامة.	7	0.706	0.634
	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	8	0.786	0.471
	قيادة عمليات التقويم الذاتي.	6	0.691	0.391
	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	7	0.727	0.643
	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	6	0.842	0.877

0.725	0.756	6	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
0.841	0.842	7	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
0.523	0.935	77	الكلّي (المتطلبات العامة والخاصة)

يتضح مما سبق أن استبانة المتطلبات العامة والخاصة لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

سادساً: إجراءات تطبيق الاستبانة:

تمثّلت إجراءات التطبيق بالحصول على موافقة رئاسة جامعة دمشق وموافقة مديرية التربية في محافظة اللاذقية على تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية /انظر الملحق رقم (4) ص (234)/، وتمّ توزيع الاستبانة على عيّنة الدراسة المتمثلة بجميع مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية في سورية، وذلك خلال الفترة الزمنية الممتدة بين (2019/3/3) و (2019/5/25)، وبعد ذلك تمّ جمع الاستبانات، حيث استردت جميعها، وبذلك تكونت عيّنة الدراسة النهائية (150) استبانة.

سابعاً: تصحيح الاستبانة:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عيّنة الدراسة، وقد جمعت البيانات وعولجت باستخدام برنامج SPSS، حيث تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تقرير النتائج وفق الآتي:

الجدول (8) مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العيّنة

الاستجابة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
التقدير	5	4	3	2	1

وتمّ حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسم المدى (أكبر قيمة - أصغر قيمة في الاستبانة) على عدد الاحتمالات. $0.80 = 5 \div (1 - 5)$ وهو طول الفئة، وتمّ تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات بناءً على قاعدة التقريب الرياضي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (9) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة
من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً
من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	مرتفعة
من 4.20 إلى 5	مرتفعة جداً

ثامناً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة السيكمترية لأداة الدراسة وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (spss)، حيث استخدمت الباحثة ما يأتي:

- لحساب صدق أداة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson).
- لحساب ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرومباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سييرمان - براون.
- للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي.
- للإجابة عن فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة اختبار ت - ستيودنت (T - test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.

الفصل الثاني

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها.

ثانياً: النتائج الخاصة باختبار الفرضيات وتفسيرها.

ثالثاً: ملخص النتائج الدراسة الميدانية.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

انطلاقاً من أهمية المعايير المهنية للقيادة التي تعتبر وثيقة توجيهية متكاملة تنظم عمل المدير وتوجهه، يأتي الفصل الحالي من الدراسة لتسليط الضوء على واقع توافر متطلبات تحقيق هذه المعايير، ثم تعرّف درجة أهمية هذه المتطلبات من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة:

1_ نتائج السؤال المتضمن: ما درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم

الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة؟

للإجابة عن هذا السؤال من وجهة نظر المديرين أنفسهم تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لكل من المتطلبات العامة والخاصة.

1_1_ درجة توافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة:

لنتعرف درجة توافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المحور وتمّ ترتيبها تنازلياً وفقاً لقيم المتوسطات، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	زيادة التعويض المالي لدعم وصيانة البنية التحتية للمدرسة.	3.27	0.49	متوسط
2	10	نشر مبادئ التخطيط المالي الاستراتيجي وإدارة الموازنة.	2.87	0.51	متوسط
3	14	تأمين تواصل فعال بين إدارة المدرسة والمجمّعات المحلية.	2.83	0.59	متوسط
4	13	إجراء دورات تدريبية للمديرين للاطلاع على آخر المستجدات الإدارية.	2.77	0.50	متوسط
5	5	تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي.	2.57	0.48	منخفض

6	2	تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية.	2.50	0.63	منخفض
7	9	تعميم استراتيجيات إدارة المخاطر والأزمات.	2.53	0.55	منخفض
8	7	نشر نظريات التحفيز وتوضيحها.	2.47	0.58	منخفض
9	8	تعميم نماذج التطوير المهني.	2.33	0.61	منخفض
10	15	تسهيل التواصل والتنسيق مع مختلف الجهات ذات العلاقة بالمدرسة.	2.17	0.75	منخفض
11	12	تحقيق عدالة توزيع الموارد والكوادر التدريسية بين المدارس.	2.07	0.58	منخفض
12	6	رفع المعايير لجميع المديرين سعياً نحو التميز.	2.03	0.32	منخفض
13	1	تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية.	1.67	0.49	منخفض جداً
14	4	تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا.	1.33	0.55	منخفض جداً
15	3	منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية.	1.27	0.49	منخفض جداً
—	—	المتطلبات العامة	2.32	0.54	منخفض

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة الموضَّحة في الجدول السابق بلغت (2.32) وبدرجة (منخفضة)، مما يدلُّ على درجة توافر منخفضة للمتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تطبيق المعايير المهنية للقيادة يحتاج إلى تطوير في القوانين والتشريعات النازمة لعمل المؤسسات التربوية، وأنَّ الأنماط الإدارية التنفيذية، والمركزية الفردية المحورية تحجِّم من مساحة الحرية في تطبيق أساليب وأنماط إدارية جديدة، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها /15/ بند بين الدرجة (3.27) لأعلى متوسط و(1.27) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المتوسط والمنخفض جداً.

- حصلت البنود:

- زيادة التعويض المالي لدعم وصيانة البنية التحتية للمدرسة.
- نشر مبادئ التخطيط المالي الاستراتيجي وإدارة الموازنة.
- تأمين تواصل فعال بين إدارة المدرسة والمجمَّعات المحلية.

○ إجراء دورات تدريبية للمديرين للاطلاع على آخر المستجدات الإدارية.

على أعلى المتوسطات الحسابية (3.27 _ 2.87 _ 2.83 _ 2.77) على التوالي وبدرجة متوسطة، ولعلّ السبب في هذه النتيجة يعود إلى إعادة المجلس الأعلى للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي ترتيب أولويات إنفاق الموازنة العامة للدولة، وفق الاستحقاقات البنوية العميقة في التنمية، وبما يتيح مواجهة التحديات التي فرضتها خصوصية الظرف الراهن، من عقوبات وحصار وحرب اقتصادية، إضافة إلى الرغبة في التغيير والإصلاح التي فرضها الواقع التنموي لبلدنا وانفتاحه على العالم الخارجي، مما جعل موضوع إصلاح منظومة التربية والتعليم من أولويات الحكومة الجديدة، ويأتي ترميم المدارس في سياق عودة الحياة إلى طبيعتها في مدارس محافظة اللاذقية وخاصة الريفية منها التي تعرضت لهجمات إرهابية مكثفة، حيث وضعت المديرية كل إمكانياتها في سبيل إعادة التأهيل والصيانة في مدارسها، وضمن خطة إعادة تفعيل المدارس ووضعها بالخدمة من أجل التحاق جميع الطلاب بها، تمّ التعاون مع منظمة اليونيسف وتمويل منها أجري ترميم وإعادة تأهيل عدد من المدارس، فضلاً عن اهتمام مديرية التربية في محافظة اللاذقية وبالتنسيق مع دائرة الإعداد والتدريب وضمن خطة إصلاح وتطوير أداء المدارس في المحافظة تمّ القيام بالعديد من الدورات التدريبية المحلية استهدفت أعضاء الهيئة الإدارية في المدارس وخاصة المديرين بغية تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجاتهم والإسهام في رفع كفاءاتهم وأدائهم الإداري.

– أما بالنسبة للبنود التي حصلت على أقلّ المتوسطات الحسابية فكانت:

○ تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية.

○ تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا.

○ منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية.

وبلغت متوسطاتها الحسابية (1.67 _ 1.33 _ 1.27) وبدرجة منخفضة جداً، تعكس هذه النتيجة شكل الإدارة المركزية التي يتسم بها نظامنا التربوي والتي تعاني من معوقات إدارية وتنظيمية عديدة متمثلة بضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمستويات العليا في الإدارة وإعداد التشكيلات المدرسية دون الأخذ برأي مدير المدرسة، حيث تشير قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة مقابل المسؤوليات الملقاة على عاتقه إلى ضعف قناعة القيادات في المستويات العليا بأهمية تفويض السلطة، لا سيما مع وجود الكوادر القيادية المتمسكة بالنمط التقليدي في العمل، وتجدر الإشارة هنا

إلى أن من أبرز الأسباب التي تكمن وراء عرقلة عمليات التطوير الإداري هو تقصير الجهات المعنية بنشر ثقافة العمل المشترك وتقاسم المهام والمسؤوليات والعمل ضمن فريق سواء من خلال نشراتها الدورية أم من خلال الدورات التدريبية، لذا كانت الضرورة ملحة للأخذ بلا مركزية الإدارة قدر المستطاع، ووضع معايير دقيقة لاختيار وإعداد الإدارة المدرسية وتهيئتها لمواجهة الأزمات وحلها، والتمتية المتواصلة لكافة العاملين في المدرسة، بالإضافة إلى تشجيع المشاركة الفعالة للأهالي والمؤسسات الاجتماعية في إدارة المدرسة وتحديد أهدافها وحلّ معوقاتها. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (مسلم، 2004)، ودراسة (وزان، 2011)، ودراسة (Laugh, 2018).

إنّ ما سبق ما هو إلا مؤشرات دالة على ضعف الأساليب المتبعة من قبل الإدارات التربوية العليا، وصعوبة العمل ضمن النظام المركزي الذي يهدف إلى الوحدة دون النظر في أهمية التنوع، حيث أنّ المشكلة الرئيسية في المركزية تكمن في أنّها تميل على وضع سياسات ونظم موحدة تسري على العاملين في التربية جميعهم متجاهلة الفروق الفردية بين الأفراد والبيئات، مما يفرض الكثير من الجمود على العمل الإداري التربوي، الأمر الذي يمكن أن يعيق كثيراً ما تدعو إليه المعايير المهنية للقيادة.

وبعد الانتهاء من عرض نتائج المحور الأول ومعرفة درجة توافر المتطلبات العامة لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة، سننتقل لعرض نتائج المحور الثاني لنتعرّف على درجة توافر المتطلبات الخاصة لكل معيار من المعايير التي تناولتها الدراسة الحالية كما عبّر عنها المديرون في سلم الإجابة.

1_ 2 _ درجة توافر المتطلبات الخاصة بكل معيار من المعايير المهنية للقيادة:

لنتعرف درجة توافر المتطلبات الخاصة بكل معيار من المعايير المهنية للقيادة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل معيار من هذا المحور وتمّ ترتيبها تنازلياً وفقاً لقيم المتوسطات، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بكل معيار من معايير الاستبانة

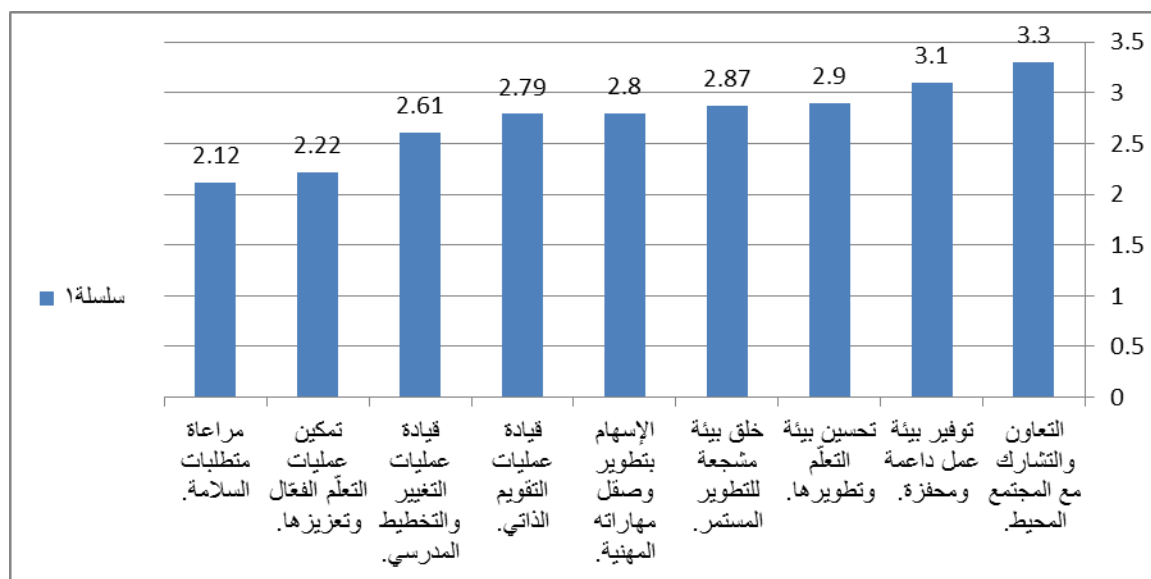
الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.	3.30	0.67	متوسط
2	2	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	3.10	0.55	متوسط

متوسط	1.40	2.90	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	6	3
متوسط	1.26	2.87	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.	8	4
متوسط	1.31	2.80	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	7	5
متوسط	1.28	2.79	قيادة عمليات التقويم الذاتي.	5	6
متوسط	1.03	2.61	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	4	7
منخفض	0.75	2.22	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	1	8
منخفض	0.69	2.12	مراعاة متطلبات السلامة.	3	9
متوسط	0.99	2.74	درجة توافر المعايير المهنية للقيادة.	—	—

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ القيمة الإجمالية للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر المتطلبات الخاصة بتحقيق المعايير المهنية للقيادة بلغت (2.74)، وهي قيمة (متوسطة) وفقاً للمحك المعتمد، وهذا ما يشير إلى حداثة مفهوم المعايير المهنية للقيادة في بيئتنا التربوية الذي تجلَّى بوضوح بعدم إيجاد أي دراسة محلية تناولت المعايير المهنية للقيادة مدخلاً للدراسة والبحث _على حد علم الباحثة_ وهذا بدوره يدل على أنَّ ما يحققه المديرون من معايير مهنية للقيادة يتم بصورة تلقائية، أي يتم دون وعي تام بأهميتها وإمكانية استغلالها في تطوير العمل الإداري.
- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للمعايير السابقة تراوحت بين (3.30) لأعلى متوسط و (2.12) لأدنى متوسط، ما يشير إلى أنَّ درجة توافر المتطلبات الخاصة بتحقيق المعايير المهنية للقيادة كانت بدرجات مقاربة تراوحت بين التقييم المتوسط والمنخفض وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
- وفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الخاصة بدرجة توافر المتطلبات الخاصة بتحقيق المعايير المهنية للقيادة، يلاحظ أن المعيار التاسع (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) جاء بالمرتبة الأولى بين متوسطات باقي المعايير وبمتوسط حسابي (3.30) وبدرجة متوسطة، ثمَّ جاء المعيار الثاني (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.10) وبدرجة متوسطة أيضاً، يليه المعيار السادس (تحسين بيئة التعلم وتطويرها) حيث أخذ متوسط حسابي قدره (2.90) وبدرجة متوسطة، ثمَّ المعيار الثامن (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر) بمتوسط حسابي (2.87) وبدرجة متوسطة، ثمَّ المعيار السابع (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) بمتوسط حسابي (2.80) وبدرجة متوسطة، يليه المعيار الخامس (قيادة عمليات التقويم الذاتي) بمتوسط حسابي (2.79) وبدرجة متوسطة، ثمَّ المعيار الرابع (قيادة عمليات التغيير والتخطيط

المدرسي) بمتوسط حسابي (2.61) وبدرجة متوسطة، لينفرد المعياران الأخيران بدرجة توافر منخفضة وهما المعيار الأول (تمكين عمليات التعلم الفعّال وتعزيزها) بمتوسط حسابي (2.22) والمعيار الثالث (مراعاة متطلبات السلامة) الذي حصل على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.12) وفق آراء أفراد عيّنة الدراسة. ويمثّل الشكل الآتي (3) متوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة على مجالات درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي:



الشكل (3) يبين متوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة استناداً إلى النتائج الموضّحة في بيانات الشكل رقم (3) نجد أنّ تقديرات أفراد العيّنة لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة على أرض الواقع بالنسبة للدرجة الكلية أو المجالات الفرعية جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء المعيارين الأول والثالث (تمكين عمليات التعلم الفعّال وتعزيزها، مراعاة متطلبات السلامة) فحصلوا على درجة منخفضة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ ما يطبقه المديرون من معايير مهنية تتم بصورة عفوية غير مدروسة، قد يعود السبب في ذلك إلى نقص وعي المديرين والإدارات العليا بالمعايير المهنية للقيادة المدرسية، وعدم الاعتراف بالإدارة كمهنة لا يجوز الانشغال بها إلّا بعد الإعداد الجيد والكافي من التدريب، حيث أنّ عملية اختيار المدير لا تزال تسيطر عليها قاعدة الأقدمية والمحسوبية والعلاقات الاجتماعية وما ينتج عنها من تعيين مديرين غير أكفاء لا يمكنهم القيام بمهام ومسؤوليات وظيفتهم القيادية على المستوى المطلوب، وما يترتب على ذلك من بعد الإدارة المدرسية عن مجرى التطوير في علوم الإدارة والتكنولوجيا، فضلاً عن جمود القوانين وعدم القدرة على تخطّيها، وما يتبع ذلك من العمل على أساس يومي بلا خطة مدروسة، وقلة تقويم العمل الإداري ودراسة نواقصه، ولعلّ ما تعيشه مؤسسات الجمهورية العربية السورية اليوم من ظروف قاهرة

فرضتها طبيعة الأزمة والتغيرات المعاصرة قدّ حدّ كثيراً من كفاية الإمدادات المادية والبشرية اللازمة لتلبية احتياجات المدارس المختلفة. جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أكدته العديد من الدراسات السابقة التي هدفت لتعرّف درجة توافر المعايير المهنية للقيادة كدراسة (ترهي، 2016)، ودراسة (2013، Hellinger & Lee).

وفيما يلي عرض مفصّل لمتوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة عن كل بند من بنود المجالات الفرعية للمحور الثاني المتعلق بدراسة درجة توافر المتطلبات الخاصة لتحقيق كل معيار من المعايير المهنية للقيادة في مدارس مرحلة التعليم الثانوي:

1- 2- 1 المعيار الأول: تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الأول

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الأول: تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها.					
1	18	توفير الشروط المناسبة لعمليات التعليم والتعلّم الفعّال.	3.17	0.82	متوسط
2	20	دعم استراتيجيات رفع مستوى التعلّم وتحقيق التميّز.	3.03	0.57	متوسط
3	21	توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلّم.	2.90	0.84	متوسط
4	19	نشر ثقافة التعلّم الذاتي لدى الطلبة داخل المدرسة.	2.33	0.76	منخفض
5	17	تعرّف الاتجاهات التربوية الحديثة في إدارة الصف.	2.30	0.75	منخفض
6	16	الاطلاع على نظريات التعلّم المعاصرة وطرق استخدامها.	1.46	0.93	منخفض جداً
7	22	تطوير المكتبة المدرسية ومصادر التعلّم.	1.30	0.47	منخفض جداً
8	23	توفير نماذج لتطبيقات التقنيات الحديثة في المدرسة.	1.27	0.83	منخفض جداً
—	—	تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها	2.22	0.74	منخفض

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (2.22) وبدرجة منخفضة، مما يدل على وجود جوانب قصور في مدى توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار، ووجود معوقات متصلة بإجراءات تطبيق التعلم الفعال والإمكانات اللازمة له.
- إنَّ قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 8/ بنود تراوحت بين (3.17) لأعلى متوسط و(1.27) لأدنى متوسط أي بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة جداً.
- حصل البند رقم (18) (توفير الشروط المناسبة لعمليات التعليم والتعلّم الفعّال) على أعلى متوسط حسابي بقيمة (3.17) المقابل للدرجة (متوسط)، يليه البند رقم (20) (دعم استراتيجيات رفع مستوى التعلّم وتحقيق التميّز) بمتوسط حسابي (3.03)، ثمّ البند (21) (توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلّم) بمتوسط حسابي (2.90)، وتشير النتيجة الحالية إلى قناعة أفراد العيّنة بأهمية توافر الشروط المناسبة والأدوات اللازمة لتحقيق عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها، خاصّة وأنّ التمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة وتنمية القدرات العقلية ومهارات التعليم والتعلم الذاتي من أهم وأبرز الأهداف التي تسعى مرحلة التعليم الثانوي إلى تحقيقها، لكن في الجهة المقابلة نجد أن البنود رقم (16) (الاطلاع على نظريات التعلّم المعاصرة وطرق استخدامها) ورقم (22) (تطوير المكتبة المدرسية ومصادر التعلّم) والبند رقم (23) (توفير نماذج لتطبيقات التقنيات الحديثة في المدرسة) حصلت على أقل المتوسطات الحسابية وهي على التوالي (1.46)، (1.30)، (1.27) التي تقابل الدرجة منخفضة جداً، الأمر الذي يوضح الفارق والهوة الكبيرة بين الواقع وما يجب أن يكون عليه، قد يعود السبب في هذه الدرجة المنخفضة جداً من وجهة نظر الباحثة إلى عدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة كالمختبرات والمساح والأجهزة المتطورة لضمان نجاح التعلّم الفعّال، بالإضافة إلى سوء التصميم الهندسي لبعض المدارس لاسيّما القديمة منها وعدم مناسبة درجة حرارتها بالصيف أم الشتاء على السواء، وخلوها من وسائل الترفيه والتسلية للطلاب، بالإضافة للظروف السياسية والاقتصادية التي تواجهها مدارس التعليم الثانوي اليوم وما ينتج عنها من عجز مالي للمدارس، وقلة تمويلها ودعمها المادي وسوء استثماره إن وُجد. تتسجم هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع نتائج دراسة (ترهي، 2016)، ودراسة (Stauffer, 2018).

1- 2- 2 المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الثاني

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.					
1	27	خلق جو من الإلفة بين أعضاء فريق العمل المدرسي.	4.37	0.61	مرتفع جداً
2	30	بناء الثقة بين فريق العمل المدرسي.	3.93	0.50	مرتفع
3	25	توفير بيئة تعلّم مثمرة وآمنة.	3.23	0.43	متوسط
4	26	تعزيز التعلّم الفعّال في المدرسة.	3.03	0.63	متوسط
5	28	إشاعة روح العمل الجاد والجو التربوي داخل فريق العمل المدرسي.	2.94	0.28	متوسط
6	24	اطلاع المدير على استراتيجيات الاتصال داخل المدرسة وخارجها.	2.70	0.60	متوسط
7	29	تقديم الحوافز والصلاحيات لمن يستحقها.	1.47	0.78	منخفض جداً
—	—	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة	3.10	0.55	متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (3.10) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الإمكانات البسيطة المتوفرة في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية والتي يتوجّب على المديرين العمل من خلالها الأمر الذي يجعل البيئة المدرسية تفتقر للمرونة والتنوع والقدرة على مواكبة التغييرات المتلاحقة. كما أنَّ قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود تراوحت بين الدرجة (4.37) لأعلى متوسط و(1.47) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع جداً والمنخفض جداً.

- تقرّد البند رقم (27) (خلق جو من الإلفة بين أعضاء فريق العمل المدرسي) بأعلى متوسط حسابي بقيمة (4.37) المقابل للدرجة (مرتفع جداً)، يليه البند رقم (30) (بناء الثقة بين فريق العمل المدرسي) بمتوسط حسابي (3.93) وبدرجة مرتفعة، ويُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس بأهمية العلاقات الإنسانية الفعّالة بالنسبة لقيادة المدرسة كونهم يعملون مع الآخرين ومن خلالهم، فقد توصلت العديد من الدراسات العلمية الميدانية إلى اعتماد استقرار المستقبل الوظيفي للمدير على مدى بنائه للثقة والعلاقات الإيجابية في بيئة عمله، كما أنّ هناك علاقة طردية بين ازدياد الإنتاجية وجودة العلاقات الإنسانية فكلما كانت هناك علاقات إنسانية متينة أدّت إلى زيادة الإنتاجية والعكس صحيح، لذلك أصبح الأساس لدور المدرسة توثيق العلاقة مع المعلمين والطلاب عن طريق احترام آرائهم ومشاركتهم بالقرارات بما يتناسب مع إشباع الحاجات النفسية للفرد في إطار الجماعة، جاءت هذه النتيجة منسجمةً مع ما توصلت إليه دراسة (Laugh, 2018).

- وفي الجهة المقابلة نجد أنّ البند رقم (29) (تقديم الحوافز والصلاحيات لمن يستحقها) حصل على أقل متوسط حسابي (1.47) المقابل للدرجة (منخفض جداً) لعل السبب في ذلك يكمن في قصور تطبيق نظام الحوافز في الإدارة التربوية رغم أهمية الحوافز كمتغيرات مستقلة إيجابية دافعة للعمل، ومساهمة في إشباع حاجات المديرين ورفع روحهم المعنوية، الأمر الذي يجعل من تطبيق نظام الحوافز بصرف النظر عن الصور التي تتخذها هذه الحوافز دوراً باعثاً على مزيد من التقدم والعمل تتعكس آثاره الإيجابية على أصعدة العملية التربوية كلها.

1- 2- 3 المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الثالث

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة.					
1	33	نشر ثقافة الأمن والسلامة لدى الطلبة.	3.67	0.51	مرتفع
2	31	اطلاع المدير على مواصفات السلامة الهندسية والإنشائية	2.33	0.73	متوسط

			لمبنى المدرسة.		
3	32	تشجيع المدير إجراء دورات تتعلق بالسلامة المهنية.	2.47	0.74	متوسط
4	36	إعداد لوحات إرشادية خاصة بالأمن والسلامة.	2.12	0.74	منخفض
5	35	وضع المواد الخطرة (وقود التدفئة، غاز...) بعيداً عن متناول الطلاب.	1.63	0.68	منخفض جداً
6	37	توفير صناديق الإسعاف والطوارئ في جميع الطوابق.	1.33	0.66	منخفض جداً
7	34	توفير وسائل الأمن والسلامة داخل المدرسة.	1.27	0.76	منخفض جداً
—	—	مراعاة متطلبات السلامة	2.12	0.69	منخفض

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

— إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (مراعاة متطلبات السلامة) الموضحة في الجدول السابق بلغت (2.12) وبدرجة (منخفضة)، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بافتقار مدارس التعليم الثانوي العام لأسس التصميم الجيد، حيث تبنى المدارس بطريقة واحدة وفق تعليمات الإدارة المركزية دون مراعاة لطبيعة البيئة والمناخ المختلفة من منطقة لأخرى ودون اعتبار لفروق المراحل العمرية التي تشملها المدارس، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (3.67) لأعلى متوسط و(1.27) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع والمنخفض جداً.

— كما يُلاحظ عن الجدول السابق تفرّد البند رقم (33) (نشر ثقافة الأمن والسلامة لدى الطلبة) بدرجة توافر (مرتفعة) وذلك بحصوله على متوسط حسابي قيمته (3.67)، لكن لا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ هذه الدرجة المرتفعة لا تشير إلى أسلوب منظم في نشر ثقافة الأمن والسلامة، فبحسب خبرة الباحثة في ميدان التعليم يمكن القول إنّ نشر ثقافة الأمن والسلامة في المدرسة يتمّ بأسلوب عفوي غير مخطط، أي يتمّ دون اتباع تعليمات وزارية بشأن شروط وإجراءات الأمن والسلامة، إنّما يجري من خلال توصيات شفوية من قبل المدير يملئها على الطلاب بأسلوب روتيني كتعليمات الحفاظ على النظافة العامة والتحصين والوقاية من الأمراض ومكافحة التدخين الذي كثيراً ما ينتشر بين الفئات العمرية لطلبة المدارس الثانوية، والاهتمام بالنظافة الشخصية والتعامل مع دورات المياه، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى التعاون الحاصل بين وزارة الصحة ووزارة

التربية من خلال الخدمات الصحية التي تقدمها المراكز الصحية في المدارس بكافة مراحلها التعليمية ابتداءً من حملات اللقاح والتطعيم في المرحلة الابتدائية وصولاً إلى حملات التوعية ضد الأمراض السارية والمعدية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

- ويتّضح أيضاً من الجدول السابق أنّ البنود الثلاثة الأخيرة قد حصلت على درجة منخفضة جداً حسب تقديرات أفراد عيّنة الدراسة، فكانت على التوالي:

○ وضع المواد الخطرة (وقود التدفئة، غاز...) بعيداً عن متناول الطلاب.

○ توفير صناديق الإسعاف والطوارئ في جميع الطوابق.

○ توفير وسائل الأمن والسلامة داخل المدرسة.

إنّ الدرجات المنخفضة جداً التي حصلت عليها البنود السابقة يمكن تفسيرها من وجهة نظر الباحثة بقلة اكتراث المديرين بجدية المخاطر التي من الممكن أن تقع سواء من الحوادث أم السلوكيات، بالإضافة إلى الضعف في ثقافة إدارة الأزمات والمخاطر الذي اتضح في ظلّ ما عايشته مدارس الجمهورية العربية السورية من هول اعتداءات وقصف خلال الأعوام السابقة، وبالنظر إلى واقع المدارس اليوم نجدها دون المستوى المأمول فما يزال معظمها يعاني من سوء في حالة المرافق والتجهيزات في المبنى المدرسي وتصدّع في الحجرات الداخلية ورشح بأسقف دورات المياه والأسطح، فضلاً عن أنّ الوقود إن توافر - فيتم تخزينه في الطابق الأرضي في أغلب المدارس دونما اعتبار لخطورة تواجده القريب من الطلبة، وبناءً على ما تقدّم يمكن القول إنّ وجود تعليمات وزارية بشأن شروط وإجراءات الأمن والسلامة، وتدريب أعضاء أسرة المدرسة على الإسعافات الأولية، وكيفية حصر وسائل الأمن والسلامة بالمدرسة ومدى صلاحيتها، وتدريب مفهوم الأمن والسلامة من أهم المعايير التي يجب توافرها في المدارس.

1- 2- 4 المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الرابع

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.					
1	44	تشجيع المبادرات الخلاقة للعاملين في المدرسة.	3.87	1.20	مرتفع

2	41	تشكيل المدير مجلس إدارة وإشراكه في إعداد استراتيجية المدرسة.	3.66	0.73	مرتفع
3	43	إشراك المدير مجلس الإدارة في إيجاد الحلول للأوضاع المستجدة.	2.89	1.29	متوسط
4	40	توضيح المدير استراتيجيته الخاصة لدى المعنيين في العمل المدرسي.	2.49	1.03	منخفض
5	42	حرص المدير على إدارة موازنة المدرسة.	2.44	0.81	منخفض
6	39	السعي إلى توفير الموارد المؤهلة القادرة على التغيير والتطوير داخل المدرسة.	2.38	0.94	منخفض
7	45	حرص المدير على دقة البيانات الخاصة بعملية التغيير.	1.92	1.16	منخفض
8	38	المساهمة في اختيار الكادر الإداري والتدريسي الخاص بالمدرسة.	1.24	1.08	منخفض جداً
—	—	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي	2.61	1.03	متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بمتطلبات تحقيق معيار (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي) الموضحة في الجدول السابق بلغت (2.61) وبدرجة (متوسطة)، مما يشير إلى الواقع العفوي التلقائي لإدارة التغيير في المدارس، فضلاً عن تحكُّم الإدارة المركزية برسم الصور المستقبلية، وتحديد السياسات القادمة، والتنبؤ بالمستقبل والتخطيط له دون إفساح المجال لمشاركة المديرين في عمليات التخطيط، واقتصار دورهم على تنفيذ ما يوكل إليهم من مهام، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 8/ بنود بين الدرجة (3.87) لأعلى متوسط و(1.24) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع والمنخفض جداً.
- حصل البند رقم (44) (تشجيع المبادرات الخلاقة للعاملين في المدرسة) على أعلى متوسط حسابي بقيمة (3.87) المقابلة للدرجة (مرتفعة)، يليه البند (41) (تشكيل المدير مجلس إدارة وإشراكه في إعداد استراتيجية المدرسة) الذي حصل على التقدير نفسه بمتوسط حسابي (3.66)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المديرين لأهمية العنصر البشري كرأس مال متوافر ويُعتمد عليه في ظل الأزمة الحالية أكثر من التقنيات والمال، خاصةً وإنَّ إعداد استراتيجية للمدرسة أمر شديد التعقيد لما له من خطوات ومستويات عديدة، الأمر الذي قد يصعب إتمامه من قبل شخص واحد، وهذا يتطلب المشاركة الجماعية في وضع الخطط الاستراتيجية التي تحدد التوجهات

الخاصة بالمدرسة، وتساعد في التعامل مع المتغيرات الداخلية والخارجية، مما يحدد مسار العمل ويعمل على زيادة الكفاءة والفاعلية الإدارية، وعلى الرغم من الدرجة المرتفعة التي حققتها هذه النتيجة إلا أنها في الواقع ومن وجهة نظر الباحثة تعاني من عقبات عديدة كقصور الموارد المتاحة في الوقت الذي يحتاج به إعداد الاستراتيجية الفعال إلى تكلفة عالية ووقت كبير، فضلاً عن أن خطوات إعداد الاستراتيجية قد لا تكون مفهومة تماماً من جانب بعض المديرين، بالإضافة إلى إهمال المديرين لعمليات متابعة الإعداد الاستراتيجي بسبب انشغالهم في تسيير أمور مدرستهم الإدارية. جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما أشارت إليه دراسة (Salih, 2004).

- في الجهة المقابلة نجد أن البند رقم (38) (المساهمة في اختيار الكادر الإداري والتدريسي الخاص بالمدرسة) حصل على أقل متوسط حسابي (1.24) بدرجة منخفضة جداً، وتشير هذه النتيجة إلى صدق إجابات أفراد عينة الدراسة حول حجم الصلاحيات التي يتمتع بها المدير في ظل النظام المركزي، وبالرغم من أنه لا يمتلك السلطة الرسمية التي تخوله بهذه المهمة وتحكم الإدارات المركزية في توزيع الكوادر البشرية إلا أن معظم المدارس السورية تعاني من غياب العدالة في توزيع الكوادر التدريسية، فنجد بعض المدارس تعاني من فائض في أعداد المدرسين مقابل مدارس تعاني من نقص في عدد أعضاء هيئتها الإدارية التدريسية.

1- 2- 5 المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الخامس

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي.					
1	46	إعداد المدير لمصفوفة الأداء العام للمدرسة.	3.32	1.20	متوسط
2	47	تحديد المدير نقاط القوة والضعف في عملية التعلم.	3.21	1.29	متوسط
3	48	قياس مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة.	3.02	1.30	متوسط
4	49	قياس اتجاهات الطلبة وأسرهم نحو المدرسة.	2.97	1.30	متوسط
5	51	توفير سبل انخراط المجتمع المدرسي في تقييم عمل المدرسة.	2.49	1.27	منخفض

منخفض جداً	1.31	1.74	تشجيع مبدأ النقد الفعّال والنقد الذاتي داخل المدرسة.	50	6
متوسط	1.28	2.79	قيادة عمليات التقويم الذاتي	—	—

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

– إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (قيادة عمليات التقويم الذاتي) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (2.79) وبدرجة (متوسط) ويمكن تفسير هذه النتيجة بانشغال المدير بتنفيذ المهمات الإدارية الروتينية الموكلة إليه متغافلاً استمرارية عملية التقويم الذاتي المعتمدة على المتابعة المتواصلة من قبل جميع المعنيين بالعمل المدرسي، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 6/ بنود بين الدرجة (3.32) لأعلى متوسط و(1.74) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المتوسطة والمنخفضة جداً.

– وبالتدقيق في بيانات الجدول السابق نجد أن البنود:

- إعداد المدير لمصفوفة الأداء العام للمدرسة.
- تحديد المدير نقاط القوة والضعف في عملية التعلّم.
- قياس مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة.
- قياس اتجاهات الطلبة وأسرهم نحو المدرسة.

حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية التي تراوحت بين (2.97 _ 3.32) المقابلة للدرجة (متوسطة) وعلى الرغم من إمكانية اعتبارها نتيجة مقبولة إلا أنّها من وجهة نظر الباحثة تشير إلى ضعف استعداد المؤسسات التعليمية لعملية التقويم وعدم استخدامها لآليات علمية لمعرفة أسباب تدني الأداء لديها، بالإضافة إلى محدودية فهم القيادات التعليمية لإجراءات التقويم، فضلاً عن عدم وجود معايير متكاملة للمدرسة الفعّالة التي لا بدّ من مقارنتها بالمعلومات والبيانات التي تمّ جمعها عن الأداء المدرسي كي تكتمل عملية التقويم، وبالنظر إلى هذه النتيجة التي تمثل الواقع ومقارنتها بما يجب أن تكون عليه نجدها لا تتناسب مع أهمية عملية التقويم الذاتي كسبيل لتحقيق الجودة وتطوير الذات المهنية والممارسات التربوية، الأمر الذي يشير إلى ضرورة تدريب العاملين كافة في المدرسة وتوعيتهم بعملية التقويم الذاتي ومعرفة مبادئها وأنواعها وأسس استخدام أدواتها. جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Catano & Strong, 2007)، ودراسة (Williams, 2009).

– أمّا بالنسبة للبنود التي حصلت على أقل متوسط فنجد البند رقم (51) (توفير سبل انخراط المجتمع المدرسي في تقييم عمل المدرسة) بمتوسط حسابي (2.49) وبدرجة منخفضة، يليه البند رقم (50) (تشجيع مبدأ النقد الفعّال والنقد الذاتي داخل المدرسة) بمتوسط حسابي (1.74) وبدرجة

منخفضة جداً، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة في ضوء طبيعة الثقافة السائدة في النظام التعليمي في سورية القائمة على المركزية الشديدة في العمل، حيث يتم تنفيذ القرارات الموجهة للإداريين والعاملين في المدرسة بطريقة مبرمجة روتينية، دون إفساح مجال للمجادلة الإيجابية وتقديم النقد الفعال أو النقد الذاتي الذي لم يسبق واكتملت ثقافة تقديمه في أذهان المديرين والعاملين في المدرسة، فضلاً عن كثرة العقبات التي يُدفع بها في وجه النقد كالجزمية والجمود في القرارات الصادرة عن الإدارات المركزية، وعدم وجود ثوابت ومعايير أساسية تحكم عملية النقد وخلوها من تقديم البدائل المناسبة.

1- 2- 6 المعيار السادس: تحسين بيئة التعلم وتطويرها.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار السادس

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار السادس: تحسين بيئة التعلم وتطويرها.					
1	54	العمل على تأمين جو خالٍ من العنف داخل المدرسة.	3.89	1.39	مرتفع
2	52	توفير طرائق فاعلة للإجماع والتفاوض.	3.57	1.34	مرتفع
3	57	توفير الوسائل والأدوات اللازمة لتطوير العمل التربوي.	3.19	1.34	متوسط
4	55	تشجيع الأنشطة اللامدرسية كجزء من عملية التعلم.	3.13	1.48	متوسط
5	58	العمل على تحسين البنية التحتية للمدرسة.	2.89	1.45	متوسط
6	56	تشجيع المدير المعلمين على التجديد والتجريب.	1.95	1.50	منخفض
7	53	التقليل من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع.	1.66	1.31	منخفض جداً
—	—	تحسين بيئة التعلم وتطويرها	2.90	1.40	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (تحسين بيئة التعلم وتطويرها) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (2.90) ودرجة (متوسطة)، وتعرّضت الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار بيئتنا المدرسية للوسائل التكنولوجية المتطورة فمن الصعب أن نتوقع من مدرسة لا تتوفر بها المصادر التعليمية المواكبة لتطورات العصر أن تكون قادرة على توفير بيئة إيجابية

لإثارة استعدادات الطلبة وتفعيل قدراتهم لتبلغ مستويات متميزة من الأداء، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (3.89) لأعلى متوسط و(1.66) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفعة والمنخفضة جداً.

– حصل البنودان: – العمل على تأمين جو خالٍ من العنف داخل المدرسة.

– توفير طرائق فاعلة للإجماع والتفاوض.

على أعلى متوسط حسابي (3.89) و(3.57) على التوالي وبدرجة مرتفعة، وتُرّجع الباحثة هذه النتيجة إلى درجة الوعي الكبيرة التي يتمتع بها المديرون وتركيز جَلِّ اهتمامهم على توفير بيئة تعليمية تربوية ذات قيم ومبادئ وممارسات إيجابية باستخدام الأساليب التربوية الحديثة، لا سيما أنّ المرحلة الثانوية من أكثر المراحل التعليمية حساسية التي يبدأ بها الطالب بصقل شخصيته كما يجب أن تكون الأمر الذي يتطلب جواً سليماً خالياً من العنف، فضلاً عن حملات التوعية التي قامت بها وزارة التربية في سورية عام (2001)، وورش العمل التي أكدت قراراتها بحظر استخدام الضرب في جميع المدارس، ولجميع المراحل العمرية، ووضعت عقوبات للمربين المخالفين، مثل خصم نسبة 5% من الراتب، وحجب الترفيع والنقل، وغيرها من عقوبات تتدرج وفق المخالفة، وفي نفس الوقت وضعت عقوبات للطلاب الذين يرتكبون مخالفات بحق معلمهم أو زملائهم، وفي عام 2004، أصدرت وزارة التربية العديد من القرارات لمنع استخدام العنف في المدارس من الجانبين، مع الشرح المفصل لكل الحالات المحتمل حدوثها، وفي عام 2012 جددت الوزارة هذه التعميمات، بقرارها رقم (2661) (وزارة التربية، 2012). جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (Hellinger & Lee, 2013) بأنّ مديري المدارس قد حققوا مستوى متوسط في إعداد وتطوير المناخ التعليمي الإيجابي في المدرسة.

– حصل البند (56) (تشجيع المدير المعلمين على التجديد والتجريب) على متوسط حسابي (1.95) بدرجة منخفضة، يليه البند (53) (التقليل من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع) بأقل متوسط حسابي (1.66) بدرجة منخفضة جداً، تشير هذه النتيجة إلى موضوعية أفراد عيّنة الدراسة وواقعيتهم في الإجابة عن بنود الاستبانة، وإدراكهم للطبيعة الخاصة بالنظام المركزي وما يتبعه من الاستخدام الحرفي للقوانين والالتزام الجامد باللوائح إضافة للإجراءات الروتينية وما يترتب عنها من صعوبات في التكيف والاستخدام السيء للتسلسل الرئاسي، تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية في أنّ الإدارات المركزية التي تعد بأسلوبها وطريقتها الجامدة والروتينية في اتخاذ قراراتها من أبرز العوائق التي تعاني منها الإدارة المدرسية حيث أنّها تعيق الإبداع وتعرقل تكيف التعليم لخدمة الواقع المحلي، ومن جهة أخرى فإنّ النتيجة الحالية تتسجم مع ما أشارت إليه دراسة (Laugh, 2018) باعتبارها أنّ البيروقراطية بأسلوبها

الممل وإجراءاتها المعقّدة من أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق المعايير المهنية للقيادة، ودراسة (العواد، 2015) التي أشارت إلى وجود صعوبات بدرجة متوسطة بالعلاقة بين المدرسة والإدارات العليا.

1- 2- 7 المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار السابع

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.					
1	63	الاهتمام بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية.	3.46	1.26	مرتفع
2	59	العمل على تحسين استراتيجياته المهنية.	3.24	1.35	متوسط
3	61	تقديم تغذية راجعة فعّالة.	3.22	1.18	متوسط
4	62	تقبّل المدير النقد البناء الموجّه من فريق العمل في المدرسة.	2.89	1.36	متوسط
5	64	اتباع دورات لتحسين ثقافته الإدارية.	2.30	1.42	منخفض
6	60	التدريب على مهارة الإدارة الذاتية في أدائه الشخصي.	1.66	1.32	منخفض جداً
—	—	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية	2.80	1.31	متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

— إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (2.80) وبدرجة (متوسط)، تشير هذه النتيجة إلى القدرة المحدودة للورش والدورات التدريبية المحلية والمركزية في تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 6/ بنود بين الدرجة (3.46) لأعلى متوسط و(1.66) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع والمنخفض جداً.

— تقرّد البند رقم (63) (الاهتمام بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية) بأعلى متوسط حسابي بقيمة (3.46) وبدرجة مرتفعة، تفسّر الباحثة هذه النتيجة الإيجابية بقناعة أفراد عيّنة الدراسة بأهمية

الفارق الذي تحدّثه إقامة علاقات إنسانية بين فريق العاملين في المدرسة وما ينتج عنها من شعور العاملين بقيمتهم، الأمر الذي يدفعهم إلى تقبّل توجيهات المدير بصدر رحب ويساعدهم على فهم مهامهم والتفاني في أدائها لتحقيق أهداف المدرسة، والتعاون في حل المشكلات التي تواجه المدرسة وجميع العاملين فيها، مما يؤدي إلى ارتفاع سمعة المدرسة في المجتمع الخارجي وظهورها بمظهر مشرّف. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Salih, 2004)، ودراسة (Laugh, 2018).

– في الجهة المقابلة نجد أنّ البند (64) (اتباع دورات لتحسين ثقافته الإدارية) حصل على متوسط حسابي (2.30) بدرجة منخفضة، يليه البند (60) (التدريب على مهارة الإدارة الذاتية في أدائه الشخصي) بأقل متوسط حسابي (1.66) وبدرجة منخفضة جداً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة كون الدورات التدريبية تبقى دون المستوى المطلوب، فطبيعة البرامج التدريبية المقدمة للمديرين يتغيّب عن موضوعاتها أساليب ممارسة العمل الإدارية ومواكبة الاتجاهات الإدارية المعاصرة (كالإدارة الذاتية والإدارة الإلكترونية وإدارة الأزمات...) وأساليب تنمية الكفايات المهنية للمديرين إضافة إلى أنّها دورات نظرية قليلة الجدوى في تنمية المهارات العملية التي يحتاجها المتدربون، بالإضافة إلى قصر مدّة تنفيذ برامج الدورات والورش التدريبية، فتبقى غير كافية لتشكيل الاتجاهات وتنمية القدرات والمهارات لدى الأفراد المشاركين، فضلاً عن أنّ الإدارة المدرسية ما زالت _ بحكم موقعها في السلم الإداري _ تتلقى الأوامر بشكل مركزي عبر النشرات والتعليمات من السلطة العليا وعليها التنفيذ دون مناقشة أو تبرير، فنجدها بعيدة عن آليات السوق والمبادرات الذاتية والمنافسة.

1- 2- 8 المعيار الثامن: خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار الثامن

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الثامن: خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.					
1	65	بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة.	4.33	1.35	مرتفع جداً

2	66	اتخاذ القرار بالتعاون مع فريق العمل المدرسي.	3.46	1.26	مرتفع
3	69	تحفيز المعلمين للارتقاء المهني.	2.79	1.22	متوسط
4	68	قيادة عملية تقييم الأداء المدرسي.	2.45	1.38	منخفض
5	67	توضيح المدير لمبدأ في قيادة التطوير والتغيير.	2.28	1.59	منخفض
6	70	تشجيع المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية.	1.91	0.76	منخفض
—	—	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر	2.87	1.26	متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر) الموضحة في الجدول السابق بلغت (2.87) وبدرجة (متوسطة)، تشير هذه النتيجة إلى نوعية البيئة المدرسية الجامدة والمتلقية التي تتشكل منها مدارسنا والتي تتبنى أتباعاً ونسخاً مكررة من التعليمات المركزية، فمدير المدرسة لا يمتلك من الصلاحيات ما يسمح له بتنظيم زيارات تربوية طلابية لأي جهة تعليمية إلا بعد موافقات ومكاتبات شتى، وتراوحت قيمة المتوسط الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 6/ بنود بين الدرجة (4.33) لأعلى متوسط و(1.91) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع جداً والمنخفض.
- حصل البند رقم (65) (بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة) على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.33) المقابلة للدرجة (مرتفع جداً) يليه البند (66) (اتخاذ القرار بالتعاون مع فريق العمل المدرسي) بمتوسط حسابي (3.46) وبدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة كون عملية الإدارة المدرسية لها مستويات مختلفة وتتطلب دراسة تحليلية متأنية لكثير من المتغيرات في كثير من المجالات منها ما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس والمكتبة المدرسية والتمويل والتخطيط وشؤون الطلاب وأولياء الأمور، الأمر الذي قد يصعب إتمامه من قبل شخص واحد مهما كانت نظرته متعمقة، فاحتياج العديد من المعلومات ووجهات النظر المختلفة للكثير من المجالات يتطلب المشاركة الجماعية في صنع القرارات ضماناً لنجاحها. ويمكن تفسير ما سبق في ضوء وعي المديرين والعاملين للواقع الإداري الذي تعيشه المدرسة، وإدراكهم لطبيعة الممارسات المتبعة في إدارة مؤسساتنا التربوية التي تزداد تعقيداً في ضوء التطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الذي يشهده العالم في العصر الحالي، الأمر الذي يتطلب توزيع المهام بين الفريق وتشجيع المبادرات

لاستقطاب الأفكار والابتكارات الإبداعية. جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما أشارت إليه دراسة (Salih, 2004).

- حصلت البنود الثلاثة:

- قيادة عملية تقويم الأداء المدرسي.
 - توضيح المدير لمبدأ في قيادة التطوير والتغيير.
 - تشجيع المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية.
- على أقل المتوسطات الحسابية (2.45 _ 2.28 _ 1.91) على التوالي وبدرجة منخفضة، ولعلّ السبب في هذه النتيجة هو الافتقار إلى منهجية واضحة ومنظور متكامل في تقويم الأداء المدرسي، فضلاً عن العوز في أساليب وأدوات التقويم، وانفصال التقويم عن التخطيط، وعدم الالتزام بأدائه الذي _ إن توافر _ فلا تستخدم نتائجه بالتحسين، لذا نجد المديرين يقاومون التقويم المؤسسي كما يقاومون التغيير الذي لطالما تخوّفوا منه وأسأؤوا في فهمهم للآثار المرتقبة له، فضلاً عن عدم وصول التغيير إلى جذور ثقافة المؤسسة التعليمية، فتجد المديرين يميلون إلى المحافظة على أنماط السلوك المألوفة في حين تتطلب عملية التغيير مهارات وسلوكيات إدارية جديدة. أما فيما يخص تشجيع المديرين المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية وحصول هذا البند على أقل متوسط حسابي، فيمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تناولته الباحثة في الجانب النظري لهذه الدراسة وذلك بالإشارة إلى أنّ الدورات التدريبية تبقى دون المستوى المطلوب كونها دورات نظرية تعوزها تنمية المهارات العملية التي يحتاجها المتدربون، بالإضافة إلى ما يمكن أن يحدثه غياب المعلم من إرباك لسير العمل في المدرسة إذا ما التحق في مثل هذه الندوات بالأخص في المدارس التي تعاني من نقص في عدد أعضاء هيئتها التدريسية. تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (أبو طينة وآخرون، 2017).

1- 2- 9 المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.

لنتعرف درجة توافر متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر المتطلبات الخاصة بالمعيار التاسع

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.					
1	76	التواصل الدائم مع الأسر بخصوص تعلم أبنائهم.	4.03	0.68	مرتفع
2	74	تأمين اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.	3.83	0.73	مرتفع

3	75	3.73	0.74	مرتفع	جمع المدير معلومات عن أسر الطلبة تسهم في تطوير أدائهم.
4	77	3.77	0.68	مرتفع	اطلاع المدير على عمل المؤسسات الأخرى وفرص التعاون معها.
5	73	3.23	0.64	متوسط	الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها المجتمع المحلي.
6	71	2.79	0.67	متوسط	نشر ثقافة الحوار بين المدرسة والمجتمع المحيط.
7	72	1.73	0.57	منخفض جداً	تشجيع النقد البناء داخل المدرسة وخارجها.
—	—	3.30	0.67	متوسط	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

— إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوافر متطلبات تحقيق معيار (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) الموضَّحة في الجدول السابق بلغت (3.30) وبدرجة (متوسطة)، مما يشير إلى أنَّ المدارس في الجمهورية العربية السورية قد بدأت بفتح قنوات للاتصال وتشجيع أفراد المجتمع المحلي للمشاركة في بعض جوانب العملية التعليمية، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (4.03) لأعلى متوسط و(1.73) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع والمنخفض جداً.

— حصلت البنود:

- التواصل الدائم مع الأسر بخصوص تعلم أبنائهم.
- تأمين اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.
- جمع المدير معلومات عن أسر الطلبة تسهم في تطوير أدائهم.
- اطلاع المدير على عمل المؤسسات الأخرى وفرص التعاون معها.
- على أعلى المتوسطات الحسابية (4.03 _ 3.83 _ 3.73 _ 3.77) على التوالي وبدرجات مرتفعة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بضوء أن التعليم قضية مجتمعية لا بدّ أن يشارك فيها جميع الأطراف من الأسرة والمدرسة وأفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة، وذلك كون المدرسة مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية، وهي المحور الأساسي في عمليات التنشئة الاجتماعية فمن المهم جداً وجود علاقة شراكة قوية بين أولياء الأمور والمدرسة، إضافةً إلى وعي المديرين عيّنة الدراسة بأنَّ نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها يعتمد أساساً على مدى ارتباطها وشراكتها مع المجتمع

المحلي الذي تنتمي إليه، كما أنّ تطوير العلاقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي أحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة وزيادة كفاءتها في المجال التربوي والتعليمي، كما تشير أيضاً هذه النتائج الإيجابية إلى إقدام أولياء الأمور عن رضا وقناعة على مساندة المدرسة وزيادة دعمهم للعملية التربوية التعليمية، وذلك لإيمانهم بالعلاقة الإيجابية بين مشاركتهم الداعمة لعمل المدرسة وتحسين مستويات تحصيل أبنائهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم. جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Daresh, 2004)، ودراسة (Catano & Strong, 2007)، بينما نجد دراسات أخرى أشارت إلى وجود معوقات تحول دون تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي كدراسة (العواد، 2015)، ودراسة (Laugh, 2018).

– تفرّد البند رقم (72) (تشجيع النقد البناء داخل المدرسة وخارجها) بأقل متوسط حسابي (1.73) وبدرجة منخفضة جداً، قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى عدم اكتمال ثقافة تقديم وتلقي النقد البناء في أذهان المديرين والمجتمع المحيط بمعظم المديرين يجدون صعوبة في تقبل النقد كونهم يرون أنفسهم بمكان عليهم توجيه النقد للآخرين وليس العكس، خاصة أنّ النقد غالباً ما يشير إلى أخطاء وسلبيات ليس من السهل الاعتراف بها، إضافة لما سبق فإنّ المجتمع المحيط يتقاضي توجيه النقد للمديرين ظناً أنه لا فائدة من النقد أو لتخوفه من ردّة فعل المدير أو حرصاً على عدم التسبب في المشكلات وخلق العداوات.

2_ نتائج السؤال المتضمن: ما درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة؟

للإجابة عن هذا السؤال من وجهة نظر المديرين أنفسهم تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لكل من المتطلبات العامة والخاصة.

2_1_ درجة أهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة:

لنتعرف درجة أهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المحور وتمّ ترتيبها تنازلياً وفقاً لقيم المتوسطات، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية.	4.43	0.78	مرتفع جداً
2	4	تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا.	4.37	0.74	مرتفع جداً
3	1	تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية.	4.31	0.69	مرتفع جداً
4	15	تسهيل التواصل والتنسيق مع مختلف الجهات ذات العلاقة بالمدرسة.	4.25	0.68	مرتفع جداً
5	14	تأمين تواصل فعال بين إدارة المدرسة والمجمّعات المحلية.	4.22	0.68	مرتفع جداً
6	12	تحقيق عدالة توزيع الموارد والكوادر التدريسية بين المدارس.	3.97	0.57	مرتفع
7	11	زيادة التعويض المالي لدعم وصيانة البنية التحتية للمدرسة.	3.83	0.57	مرتفع
8	6	رفع المعايير لجميع المديرين سعياً نحو التميز.	3.74	0.28	مرتفع
9	9	تعميم استراتيجيات إدارة المخاطر والأزمات.	3.68	0.81	مرتفع
10	5	تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي.	3.58	0.76	مرتفع
11	10	نشر مبادئ التخطيط المالي الاستراتيجي وإدارة الموازنة.	3.51	0.81	مرتفع
12	2	تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية.	3.46	0.62	مرتفع
13	8	تعميم نماذج التطوير المهني.	3.32	0.78	متوسط
14	7	نشر نظريات التحفيز وتوضيحها.	3.31	0.68	متوسط
15	13	إجراء دورات تدريبية للمديرين للاطلاع على آخر المستجدات الإدارية.	3.26	0.40	متوسط
—	—	المتطلبات العامة	3.81	0.66	مرتفع

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة الموضّحة في الجدول السابق بلغت (3.81) ما يشير بشكل عام إلى الأهمية المرتفعة لمتطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة وفق المحك المعتمد، ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة المديرين أفراد العيّنة في تحسين العمل الإداري وتطويره، كما تعكس

إدراكهم لأهمية تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 15/ بند بين الدرجة (4.43) لأعلى متوسط و (3.26) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع جداً والمتوسط.

- بناءً على معطيات الجدول السابق نلاحظ أن أهم ثلاثة بنود وفق آراء أفراد عينة الدراسة جاءت كما يلي:

- منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية.
- تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا.
- تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية.

إنّ البنود السابقة تشير إلى التوازن المفقود بين المسؤوليات والسلطات، والتبعية المركزية، وهيمنة البيروقراطية الحكومية على الممارسات الإدارية، والتعدد في أجهزة الرقابة على الأداء المدرسي، فما زالت الإدارة المدرسية أسيرة لقيود المركزية وضعيفة المبادرة والمشاركة والتعاون مع مجتمعها المحلي المحيط بها، كما تشير هذه النتائج إلى رغبة المديرين عينة الدراسة في التوجه إلى تطبيق (الإدارة الذاتية للمدرسة) باعتبارها تمثل مدخلاً للإصلاح الإداري في مجال التعليم، تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أشارت إلى أنّ محدودية حرية تصرف المدير، وتمركز السلطة الحقيقية في الأجهزة العليا المركزية، واقتصار عمل مدير المدرسة على تنفيذ القوائم واللوائح المركزية، كانت من أبرز المعوقات التي تواجه المديرين في ممارساتهم الإدارية، كما أنّها تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة (Laugh, 2018).

- من الملاحظ أيضاً على بيانات الجدول السابق وجود ثلاثة بنود حصلت على درجة أهمية متوسطة وكانت مرتبة تنازلياً كما يلي:

- تعميم نماذج التطوير المهني.
- نشر نظريات التحفيز وتوضيحها.
- إجراء دورات تدريبية للمديرين للاطلاع على آخر المستجدات الإدارية.

إنّ حصول البنود السابقة على أقل الرتب مقارنة بباقي البنود ودرجة أهمية متوسطة يمكن تفسيره في ضوء ما ذكر سابقاً بأنّ الأهمية النظرية تبعاً لآراء أفراد العينة تشكّل أهمية لاحقة للمعرفة الكيفية العملية، أي تطبيق هذه النماذج والنظريات على أرض الواقع، كما يتفق حصول البند الذي ينص على إجراء دورات تدريبية للمدير على أقل متوسط حسابي بالنسبة لباقي المتوسطات مع ما أشارت إليه النتائج السابقة من ضعف في محتوى هذه الدورات وعدم تركيزها على أساليب ممارسة العمل الإدارية

ومواكبة الاتجاهات الإدارية المعاصرة أو التركيز على التطبيقات العملية لها، الأمر الذي يبرز ضرورة العمل باستمرار على تطوير هذه الدورات من حيث المحتوى والتطبيق بما يتناسب مع تحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتوجيه موضوعاتها لتواكب الأنماط القيادية التربوية الحديثة كالقيادة الموزعة، تفويض السلطة، قيادة التغيير والتخطيط المدرسي، والإدارة الذاتية، وإدارة الوقت والأزمات وغيرها... ثم القيام بتقويم عمل الدورات والقائمين عليها ومتابعة أثرها على ميادين العمل التربوية.

وبعد الانتهاء من عرض نتائج المحور الأول ومعرفة درجة أهمية المتطلبات العامة لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة، سننتقل لعرض نتائج المحور الثاني من أجل تعرّف درجة أهمية المتطلبات الخاصة لكل معيار من المعايير التي تناولتها الدراسة الحالية كما عبّر عنها المديرون في سلم الإجابة.

2_2_ درجة أهمية المتطلبات الخاصة بكل معيار من المعايير المهنية للقيادة:

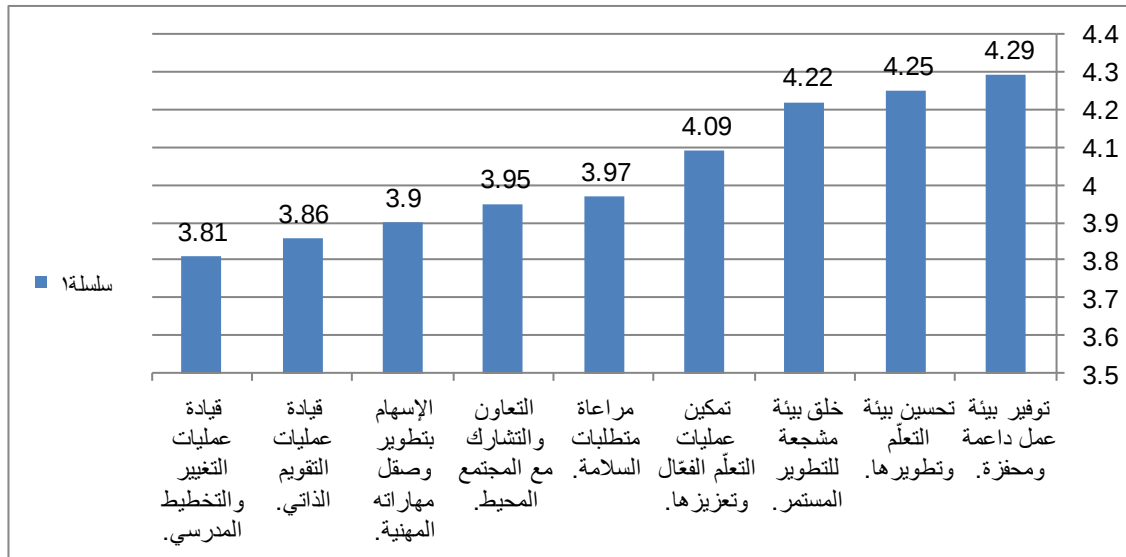
لنتعرف درجة أهمية المتطلبات الخاصة بكل معيار من المعايير المهنية للقيادة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل معيار من هذا المحور وتمّ ترتيبها تنازلياً وفقاً لقيم المتوسطات، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بكل معيار من معايير الاستبانة

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	4.29	0.66	مرتفع جداً
2	6	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	4.25	0.98	مرتفع جداً
3	8	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.	4.22	0.73	مرتفع جداً
4	1	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	4.09	0.72	مرتفع
5	3	مراعاة متطلبات السلامة.	3.97	0.84	مرتفع
6	9	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.	3.95	1.01	مرتفع
7	7	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	3.90	0.86	مرتفع
8	5	قيادة عمليات التقويم الذاتي.	3.86	0.96	مرتفع
9	4	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	3.81	0.77	مرتفع
—	—	درجة أهمية المعايير المهنية للقيادة.	4.03	0.83	مرتفع

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ القيمة الإجمالية للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية المتطلبات الخاصة بتحقيق المعايير المهنية للقيادة بلغت (4.03)، ما يشير إلى الأهمية المرتفعة للمتطلبات الخاصة بتحقيق المعايير المهنية للقيادة من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة وفق المحك المعتمد في الدراسة.
- إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للمجالات السابقة تراوحت بين (4.29) لأعلى متوسط و (3.81) لأدنى متوسط، ما يشير إلى أنَّ درجة أهمية المتطلبات الخاصة بتحقيق المعايير المهنية للقيادة كانت بدرجات مرتفعة ومقاربة تراوحت بين التقييم المرتفع والمرتفع جداً وفق آراء أفراد عيّنة الدراسة. ويمثّل الشكل البياني (4) الآتي متوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة على مجالات درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي:



الشكل (4) يبين متوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة

- استناداً إلى المعطيات السابقة التي وردت في الجدول رقم (21) والشكل رقم (4) ووفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الخاصة بالمجالات السابقة، يلاحظ أن المعايير:

○ توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.

○ تحسين بيئة التعلم وتطويرها.

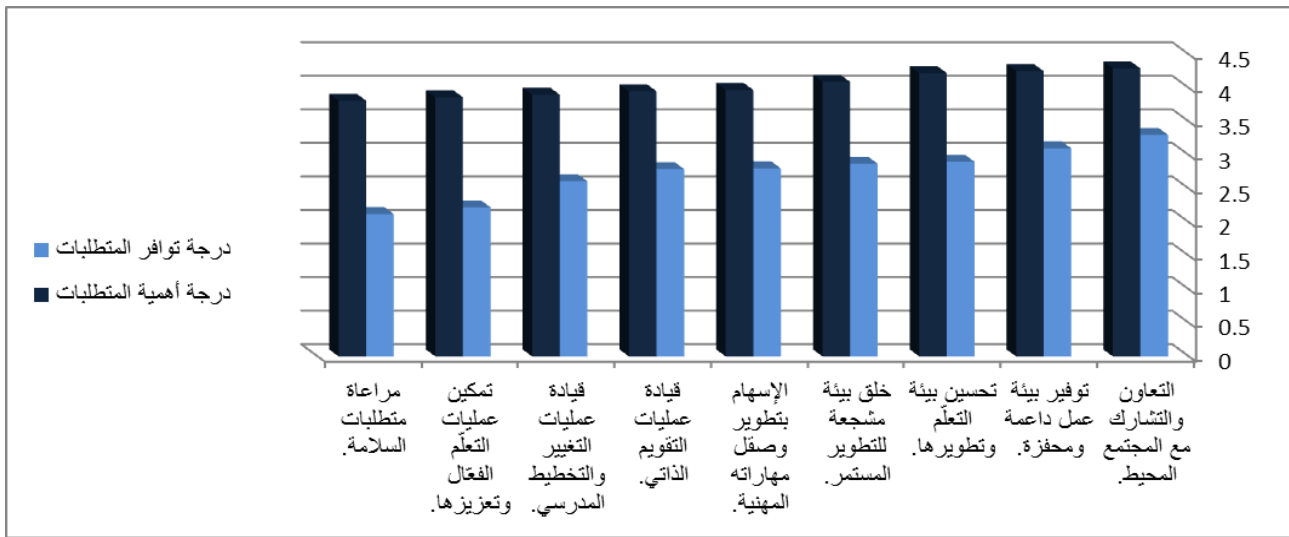
○ خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.

حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية (4.29 _ 4.25 _ 4.22) على التوالي وبدرجات مرتفعة جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوعي المديرين لضرورة وأهمية وجود بيئة عمل صحية، مغرية

وجذابة، يستطيع الفرد من خلالها مهما كانت وظيفته ومسؤولياته، أن يقدم أفضل ما في وسعه وما لديه من مهارات وخبرات، وحصل المعيار الأول (تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها) على متوسط حسابي (4.09) وبدرجة مرتفعة، قد يعود السبب في تقدير المديرين لأهمية هذا المعيار إلى وعيهم بفوائد التعلّم الفعّال وأساليب التدريس الحديثة في زيادة إنتاجية العمل، وإيجاد تفاعل إيجابي وتنمية العلاقات الفعّالة بين جميع أعضاء أسرة المدرسة، ثمّ جاء المعيار الثالث (مراعاة متطلبات السلامة) بمتوسط حسابي (3.97) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك كون توفير الأمن والسلامة والبيئة الصحية السليمة في المدارس أمراً ضرورياً لدعم النجاح الأكاديمي لجميع العاملين في المدرسة من طلاب ومدرسين وأعضاء هيئة إدارية، يليه المعيار التاسع (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) بمتوسط حسابي (3.95) المقابل للدرجة (مرتفع) مما يشير إلى وعي المديرين عيّنة الدراسة بأهمية تطوير العلاقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي كأحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة وزيادة كفاءتها في المجال التربوي والتعليمي، أمّا فيما يتعلق بالمعيار السابع (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) فقد حصل على متوسط حسابي (3.9) وعلى درجة أهمية مرتفعة، الأمر الذي يؤكد ضرورة إعادة تأهيل الكوادر الإدارية من خلال توفير البرامج التدريبية اللازمة لذلك، أو من خلال أنشطة التنمية المهنية التي تتم داخل المدرسة، ثمّ جاء المعيار الخامس (قيادة عمليات التقويم الذاتي) بمتوسط حسابي (3.86) وبدرجة أهمية مرتفعة، مما يعكس حاجة المؤسسات التربوية إلى تبني نهجاً من القيادة يدعم المساءلة الذاتية كوسيلة لتحقيق الجودة وتطوير الممارسات التربوية، ليأتي المعيار الرابع (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي) بأقل متوسط حسابي (3.81) وبدرجة مرتفعة وفق آراء عيّنة الدراسة، حيث أن أي عملية تطوير لأداء مديري المدارس لا بدّ أن تتوافق مع زيادة قدرة المنظمة على إدخال التغيرات، وحل المشكلات الناجمة عنها، و التخفيف من مقاومة فئات المناهضة للتغيير.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ ترتيب متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة لا يعبر عن فروق جوهرية في ترتيب أهميتها، بينما يعبر عن ترتيب احتياجات الإدارة المدرسية إلى إدخال التغييرات والتعديلات وما يلزمها من مهارات وأساليب وأدوات لتتمكن من تحقيق هذه المعايير، وبشكل عام إنّ الدرجات المرتفعة على المحور الخاص بمعرفة درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، يدلّ على رغبة أفراد عيّنة الدراسة من المديرين في تحسين العمل الإداري وتطوير مهاراتهم القيادية، كما تعكس اتجاهات إيجابية نحو استثمار الطاقات والإمكانات البشرية والمادية المتاحة في تحسين أداء مهام الإدارة المدرسية ووظائفها.

- وبالمقارنة بين النتائج المترتبة على محور درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، وبين النتائج المترتبة على محور أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، يظهر التوافق في استجابات أفراد عينة الدراسة بين الواقع والمتطلبات، فإنّ النتائج المترتبة على دراسة درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تشير إلى درجات توافر متوسطة ومنخفضة، بينما يقدّر المديرون أهمية مرتفعة ومرتفعة جداً لهذه المتطلبات، والشكل (5) الآتي يوضح الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي ودرجة توافر تلك المتطلبات:



الشكل (5) يوضح الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي ودرجة توافر تلك المتطلبات

- يلاحظ على الشكل السابق الفروق الجوهرية بين درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، ودرجة توافر تلك المتطلبات، الأمر الذي يشير إلى قدرة أفراد عينة الدراسة على تحديد الواقع الإداري وما يتطلب من عوامل ومستلزمات لتطويره بما يتناسب مع طبيعة تغيرات العصر الراهنة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة المديرين عينة الدراسة في توفير أرضية ونقطة تجمع وتوحد القادة حول المثل والقيم المشتركة لقيادة عادلة وموثوقة والتي يمكن على أساسها تطوير القيادة التربوية والمدرسية وتجويد العملية التربوية التعليمية، وهذا ما دفع أفراد عينة الدراسة إلى تقدير قيمة كبيرة لمتطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، لكن عدم اكتراث التجارب المحلية لتأسيس نهج قائمة على المعايير وقلة المحاولات في توفير مجموعة واضحة ومتماسكة من التوقعات للقيادة المدرسية الناجحة، فضلاً عما بينته الدراسة الحالية في الأدب النظري من مشكلات تعاني منها الإدارة المدرسية في سورية كضعف التوازن بين الإدارة الذاتية والإدارة المركزية والتعقيد الروتيني في الإجراءات، وضعف الثقة بين المستويات الإدارية المختلفة في الهرم

المركزي، وعجز هذه الإدارات بطبيعتها، أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة في ميدان التربية والتعليم، فضلاً عن محدودية ما يخصص للتعليم من الموازنة العامة للدولة، جعل من درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تتراوح بين الدرجات المتوسطة والمنخفضة.

وفيما يلي عرض مفصل لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود المجالات الفرعية للمحور الثاني المتعلق بدراسة درجة أهمية المتطلبات الخاصة لتحقيق كل معيار من المعايير المهنية للقيادة في مدارس مرحلة التعليم الثانوي:

2- 1- 2 المعيار الأول: تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الأول

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الأول: تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.					
1	18	توفير الشروط المناسبة لعمليات التعليم والتعلم الفعال.	4.29	0.71	مرتفع جداً
2	21	توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلم.	4.21	0.56	مرتفع جداً
3	22	تطوير المكتبة المدرسية ومصادر التعلم.	4.10	0.59	مرتفع
4	19	نشر ثقافة التعلم الذاتي لدى الطلبة داخل المدرسة.	3.97	0.54	مرتفع
5	20	دعم استراتيجيات رفع مستوى التعلم وتحقيق التميز.	3.92	0.49	مرتفع
6	23	توفير نماذج لتطبيقات التقنيات الحديثة في المدرسة.	3.90	0.58	مرتفع
7	17	تعرف الاتجاهات التربوية الحديثة في إدارة الصف.	3.89	1.17	مرتفع
8	16	الاطلاع على نظريات التعلم المعاصرة وطرق استخدامها.	3.79	1.19	مرتفع
—	—	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها	4.09	0.72	مرتفع

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها) الموضحة في الجدول السابق بلغت (4.09) وبدرجة (مرتفعة)، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 8/ بنود بين الدرجة (4.29) لأعلى متوسط و(3.79) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع جداً والمرتفع، ما يعكس الأهمية المرتفعة لجميع المتطلبات الخاصة بمعيار تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها من وجهة نظر أفراد عينة

الدراسة. قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى الاتجاه الحالي لوزارة التربية في تطوير المناهج وما يتطلبه هذا التطوير من تجديد في الأساليب التعليمية لتتواءم مع الاتجاهات التربوية الحديثة، ما يبرز الحاجة الملحة إلى تطوير الفكر في أنظمة وأساليب وتقنيات التعليم وتوفير التجهيزات والمستلزمات الضرورية لرفع مستوى الأداء.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الدرجات المرتفعة لأهمية البنود السابقة يمكن تفسيرها من خلال وعي المديرين عينة الدراسة بالمشكلات المدرسية الناجمة عن قصور البيئة المدرسية بتجهيزاتها الحالية عن تلبية ما تحتاجه عمليات التعلم الفعال من وسائل وأدوات، فضلاً عن أنّ استخدام الأدوات المتوافرة بإمكانياتها المحدودة لا يتعدى الاستخدام التقليدي لبعض الوسائل دون التأثير المباشر في عملية التعليم وافتقاد هذا الاستخدام للأسلوب الحديث الذي يؤكد عليه المفهوم المعاصر لتقنية التعليم. بالإضافة إلى ما ورد في الجانب النظري للدراسة الحالية في أنّ أبرز المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق هذا المعيار كانت في استخدام أساليب تقييم فعالة، واستخدام أساليب تدريس متنوعة تتسم بالمرونة وما يتطلبه ذلك من دعم عملية التعلم والتعليم بمصادر ووسائل تقنية تتلاءم مع احتياجات الطلبة لتلبية متطلبات التعلم الفردي. جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو علي، 2010).

2- 2- 2 المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الثاني

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.					
1	27	خلق جو من الإلفة بين أعضاء فريق العمل المدرسي.	4.59	0.71	مرتفع جداً
2	28	إشاعة روح العمل الجاد والجو التربوي داخل فريق العمل المدرسي.	4.57	0.56	مرتفع جداً
3	30	بناء الثقة بين فريق العمل المدرسي.	4.49	0.59	مرتفع جداً
4	25	توفير بيئة تعلم مثمرة وآمنة.	4.35	0.54	مرتفع جداً
5	26	تعزيز التعلم الفعال في المدرسة.	4.27	0.49	مرتفع جداً
6	24	اطلاع المدير على استراتيجيات الاتصال داخل المدرسة وخارجها.	4.17	0.58	مرتفع

7	29	تقديم الحوافز والصلاحيات لمن يستحقها.	3.59	1.17	مرتفع
—	—	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة	4.29	0.66	مرتفع جداً

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) الموضحة في الجدول السابق بلغت (4.29) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (4.59) لأعلى متوسط و(3.59) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع جداً والمرتفع. تشير هذه النتيجة إلى وعي المديرين بأهمية بيئة العمل الإيجابية والمريحة في تعزيز قدرة جميع أعضاء أسرة المدرسة وزيادة شعورهم بالرضا مما يفضي إلى تحقيق المصلحة المشتركة للمؤسسة التعليمية ومنظومة العمل، كما تدلّ هذه التقديرات المرتفعة على تأكيد أفراد عينة الدراسة على وجود ارتباط قوي بين المناخ التنظيمي وعديد من المتغيرات المؤثرة في فاعلية المدرسة وإدارتها، فالمناخ المدرسي الإيجابي مرتبط بنمط القيادة وسلوك الطلاب وبإنتاجهم وتحصيلهم علاوة على ارتباطه بالرضا الوظيفي للمعلمين ورفع روحهم المعنوية، وبدرجة انتمائهم للمدرسة، بالإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسة الحالية في جانبها النظري إلى أنَّ التعاون مع الآخرين وإدارة الكوادر البشرية بالمساواة والعدل من أجل تعزيز القدرات التنظيمية للمدرسة أحد أهم المهارات والقدرات التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة لتحقيق متطلبات هذا المعيار. تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الدراسات السابقة كدراسة (Laugh, 2018)، ودراسة (Catano & Strong, 2007).

2- 2- 3 المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الثالث

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة.					
1	34	توفير وسائل الأمن والسلامة داخل المدرسة.	4.34	1.19	مرتفع جداً
2	35	وضع المواد الخطرة (وقود التدفئة، غاز...) بعيداً عن متناول الطلاب.	4.22	1.47	مرتفع جداً
3	37	توفير صناديق الإسعاف والطوارئ في جميع الطوابق.	4.03	0.64	مرتفع

مرتفع	0.76	3.88	نشر ثقافة الأمن والسلامة لدى الطلبة.	33	4
مرتفع	0.58	3.83	إعداد لوحات إرشادية خاصة بالأمن والسلامة.	36	5
مرتفع	0.77	3.81	تشجيع المدير إجراء دورات تتعلق بالسلامة المهنية.	32	6
مرتفع	0.49	3.75	اطلاع المدير على مواصفات السلامة الهندسية والإنشائية لمبنى المدرسة.	31	7
مرتفع	0.84	3.97	مراعاة متطلبات السلامة	—	—

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (مراعاة متطلبات السلامة) الموضَّحة في الجدول السابق بلغت (3.97) وبدرجة (مرتفعة)، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (4.34) لأعلى متوسط و(3.75) لأدنى متوسط، وجاءت قيمها بين المرتفع جداً والمرتفع، الأمر الذي يشير إلى وعي المديرين عيَّة الدراسة لكونها متطلبات مهمة لسلامة الطلبة وجميع العاملين في المدرسة، وإدراكهم لخطورة إهمالها والتراخي فيها، فالحاجة للأمن والسلامة تعدّ من الحاجات الأساسية الفطرية لدى جميع الكائنات الحية، وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ حصول هذه المتطلبات نفسها على درجة أهمية عالية كمتطلب ودرجة توافر منخفضة (انظر الجدول /14/ ص 125) يدل على صدق أفراد العيَّة في الإجابة، الأمر الذي يعكس جدية المخاطر التي من الممكن أن تتعرض لها المدارس في ظل هذا الضعف في ثقافة إدارة الأزمات والمخاطر.

2- 4- المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الرابع

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.					
1	38	المساهمة في اختيار الكادر الإداري والتدريسي الخاص بالمدرسة.	4.19	0.91	مرتفع
2	39	السعي إلى توفير الموارد المؤهلة القادرة على التغيير والتطوير داخل المدرسة.	3.87	0.99	مرتفع
3	44	تشجيع المبادرات الخلاقة للعاملين في المدرسة.	3.77	0.65	مرتفع
4	42	حرص المدير على إدارة موازنة المدرسة.	3.75	0.50	مرتفع

مرتفع	0.74	3.74	إشراك المدير مجلس الإدارة في إيجاد الحلول للأوضاع المستجدة.	43	5
مرتفع	0.77	3.71	تشكيل المدير مجلس إدارة وإشراكه في إعداد استراتيجية المدرسة.	41	6
مرتفع	0.47	3.71	توضيح المدير استراتيجيته الخاصة لدى المعنيين في العمل المدرسي.	40	7
مرتفع	1.14	3.69	حرص المدير على دقة البيانات الخاصة بعملية التغيير.	45	8
مرتفع	0.77	3.81	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي	—	—

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

إنَّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي) الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.81) وبدرجة (مرتفعة)، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 8/ بنود بين الدرجة (4.19) لأعلى متوسط و(3.69) لأدنى متوسط، حيث تعكس هذه القيم المرتفعة والمتقاربة الأهمية المرتفعة لجميع المتطلبات اللازمة لتحقيق هذا المعيار، كما تعكس وعي المديرين عينة الدراسة إلى أهمية عملية التخطيط المدرسي كمجال متجدد ومتطور يخضع للمتغيرات والمستجدات التربوية، حيث أنَّ عملية التغيير والتخطيط المدرسي تتمَّ عبر تعاون مدير المدرسة مع جميع العاملين فيها من أعضاء هيئة تدريسية وإدارية في رسم إجراءات وآليات للسير بأنشطة المدرسة لتحقيق أهداف الخطة، بالإضافة إلى أنَّ إدارة التغيير ليست سوى تطبيق عملي لعملية صنع القرار حيث أنها ترصد تقلبات التغيير في بيئة العمل الخارجية و تقدم استراتيجيات ترافقيه أو دفاعية للتعامل معها حسب أهداف المدرسة، الأمر الذي يتطلب التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية المبادرة ذات الاطلاع الكثير والأفق الواسع، والموارد المادية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية لتتمكن من مواكبة التغيير واستيعاب المستجدات التربوية، وهذا ما أكّدته العديد من الدراسات السابقة كدراسة (وزان، 2011)، ودراسة (Salih, 2004).

وبناءً على ما سبق يمكننا القول إنَّ هذه النتيجة تؤكد أهمية تبني القيادة التحويلية المتضمنة إدارة التغيير كأسلوب عمل جديد في وزارة التربية للارتقاء بأداء جميع العاملين فيها، ودعم السلطات الإدارية العليا للإدارة المدرسية ومنحها درجات أعلى من الاستقلالية وحرية الحركة، حيث أنَّه من غير الممكن إحداث أي تغيير دون الحصول على الدعم اللازم من هذه الجهات.

2- 2- 5 المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الخامس

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي.					
1	48	قياس مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة.	4.33	0.61	مرتفع جداً
2	49	قياس اتجاهات الطلبة وأسرهم نحو المدرسة.	4.22	1.44	مرتفع جداً
3	50	تشجيع مبدأ النقد الفعّال والنقد الذاتي داخل المدرسة.	3.91	0.68	مرتفع
4	46	إعداد المدير لمصفوفة الأداء العام للمدرسة.	3.90	0.48	مرتفع
5	47	تحديد المدير نقاط القوة والضعف في عملية التعلّم.	3.59	1.33	مرتفع
6	51	توفير سبل انخراط المجتمع المدرسي في تقييم عمل المدرسة.	3.18	1.19	متوسط
—	—	قيادة عمليات التقويم الذاتي	3.86	0.96	مرتفع

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (قيادة عمليات التقويم الذاتي) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (3.86) وبدرجة (مرتفعة) مما يعكس الأهمية المرتفعة لتحديد نقاط القوة والضعف والتي تمثل العوامل الإيجابية والسلبية داخل المدرسة، وكذلك تحديد الفرص والتحديات والتي تمثل العوامل الإيجابية والسلبية خارج المدرسة، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 6/ بنود بين الدرجة (4.33) لأعلى متوسط و(3.18) لأدنى متوسط، وتراوحت قيمها بين المرتفع جداً والمتوسط.
- ومن خلال التدقيق في بيانات الجدول السابق نلاحظ تفرّد البند (51) (توفير سبل انخراط المجتمع المدرسي في تقييم عمل المدرسة) بتقييم متوسط، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (3.18)، ويمكن تفسير ذلك بقصور مفهوم (انخراط المجتمع بالعمل المدرسي) في أذهان المديرين عيّنة الدراسة على مجالس الأولياء التي لا تحقق الفائدة المرجوة والمشاركة الفاعلة، فضلاً عن ضعف كفاية ثقافة المجتمع فيما يتصل بموضوع المشاركة المجتمعية، وعدم وجود متابعة صادقة للجهود

التي تبذل، وترى الباحثة أنّ توفير سبل انخراط المجتمع في تقييم عمل المدرسة ليس من مسؤوليات مدير المدرسة فحسب، بل هو مهمة مركزية بالدرجة الأولى، الأمر الذي يشير إلى أهمية وضع الوزارة لاستراتيجيات المشاركة المجتمعية كإصدار تشريعات تلزم بالمشاركة الأسرية، والتدريب الكافي للمعلمين للعمل بكفاية مع الأسر، ودمج المشاركة المجتمعية في برامج تعليم وإعداد المعلم في كليات التربية.

2- 2- 6 المعيار السادس: تحسين بيئة التعلّم وتطويرها.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار السادس

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار السادس: تحسين بيئة التعلّم وتطويرها.					
1	53	التقليل من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع.	4.57	1.41	مرتفع جداً
2	57	توفير الوسائل والأدوات اللازمة لتطوير العمل التربوي.	4.54	0.68	مرتفع جداً
3	54	العمل على تأمين جو خالٍ من العنف داخل المدرسة.	4.48	0.92	مرتفع جداً
4	52	توفير طرائق فاعلة للإجماع والتفاوض.	4.24	1.25	مرتفع جداً
5	58	العمل على تحسين البنية التحتية للمدرسة.	4.21	0.78	مرتفع جداً
6	56	تشجيع المدير المعلمين على التجديد والتجريب.	3.93	1.25	مرتفع
7	55	تشجيع الأنشطة اللامدرسية كجزء من عملية التعلّم.	3.85	0.60	مرتفع
—	—	تحسين بيئة التعلّم وتطويرها	4.25	0.98	مرتفع جداً

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

— إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (تحسين بيئة التعلّم وتطويرها) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (4.25) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وتراوح قيمة

المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (4.57) لأعلى متوسط و(3.85) لأدنى متوسط، وتراوحت قيمها بين المرتفع جداً والمرتفع، مما يدل على وعي المديرين أفراد العينة لأهمية البيئة المدرسية كمكمل أساسي لعناصر العملية التعليمية في المدارس ومحفز للإبداع والتفكير النقدي، الذي كثيراً ما تعوقه الإجراءات الروتينية والتعقيدات الإدارية والاتصال باتجاه واحد (من أعلى لأسفل)، وهذا ما أكدته درجة التوافر المنخفضة جداً لمتطلب (التقليل من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع) (انظر الجدول 17/ ص 131)، الذي يتفق بدوره مع ما ورد في الجانب النظري للدراسة الحالية في أنّ أهم ما يحتاجه هذا المعيار هو مهارات الإدارة الذاتية لقيادة التطوير في إجراءات المدرسة وسياساتها المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم والتقييم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تشجيع المديرين وحماهم للتجديد والتجريب وتطبيق الأنشطة اللامدرسية من وجهة نظر الباحثة وبحسب خبرتها في ميدان التعليم يبقى بشكل نظري، دون أن يمتلكوا الجرأة الكافية لتطبيقها الميداني، لعلّ السبب في هذا يعود أولاً للمبالغة في المركزية التي تحدّ من مبادرات التجديد والتجريب، وتعرقل من تنفيذ الأنشطة اللامدرسية، وثانياً لحدّة تطبيق المناهج المطورة في مدارسنا والتي ما يزال يشوبها بعض الغموض في الأساليب والوسائل التي تتطلبها، وعدم وضوح أنشطتها بالنسبة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وثالثاً لقلّة المتابعة والتوجيه من قبل المديرين لمثل تلك الأنشطة، وعدم وضعها ضمن عناصر تقييم المعلمين والطلبة مما يقلل من اهتمامهم بها. وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية ربط الأنشطة اللامدرسية بالبرامج والأهداف التربوية، والتعامل مع الواقع والتعايش معه عند وضع الخطط والابتعاد عن المثالية التي لا تحقق الأهداف وتوفير الأدوات والموارد اللازمة لتنفيذ النشاط بشكل يؤدي إلى تحقيق أهدافه التربوية.

ومن جانب آخر نجد أنّ تحسين بيئة التعلم وتطويرها من الصعب أن يتحقق دون إنشاء نظام معلوماتية الإدارة التربوية لخدمة القطاع التعليمي مباشرة من خلال برامج التدريب المستمر للمعلمين والإداريين إذ يتمّ تدريبهم لامتلاك المهارات التربوية وتلك المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Laugh, 2018).

2- 2- 7 المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار السابع

الرتبة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.					
1	63	الاهتمام بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية.	4.38	0.59	مرتفع جداً
2	61	تقديم تغذية راجعة فعّالة.	4.00	0.49	مرتفع
3	59	العمل على تحسين استراتيجياته المهنية.	3.93	1.02	مرتفع
4	60	التدريب على مهارة الإدارة الذاتية في أدائه الشخصي.	3.90	0.85	مرتفع
5	62	تقبّل المدير النقد البناء الموجّه من فريق العمل في المدرسة.	3.87	1.20	مرتفع
6	64	اتباع دورات لتحسين ثقافته الإدارية.	3.33	0.98	متوسط
—	—	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية	3.90	0.86	مرتفع

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

— إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (3.30) وبدرجة (مرتفعة)، وتراوح قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 6/ بنود بين الدرجة (4.38) لأعلى متوسط و(3.33) لأدنى متوسط، وتراوح قيمها بين المرتفع جداً والمتوسط. ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثة بتنامي الوعي بين المديرين بأهمية التطوير المهني في رفع كفاءاتهم مما يشير أيضاً إلى رغبة عينة الدراسة في نقل جزء كبير من التطوير المهني من مستوى الإدارة التربوية المركزية إلى مستوى المدرسة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Salih, 2004)، ودراسة (Laugh, 2018).

— نلاحظ أيضاً من خلال التدقيق في بيانات الجدول السابق تفرد البند (64) (اتباع دورات لتحسين ثقافته الإدارية) بدرجة أهمية متوسطة، وذلك بحصوله على أقل متوسط حسابي وقدره (3.33)، مما يشير إلى قلة ثقة المديرين بفاعلية هذه الدورات وقدرتها الفعلية على رفع كفاءاتهم، لتتفق هذه النتيجة مع ما ذكر سابقاً بأنه على الرغم من اهتمام الإدارة المركزية بتنظيم دورات تدريبية مستمرة

للمديرين وجميع العاملين في المدرسة، إلا أن هذه البرامج المُعدّة لا تزال قاصرة عن تنمية المهارات العملية التي يحتاجها المتدربون، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة تنويع برامج التطوير المهني بما يتناسب مع تنوع احتياجات المدرسة ومنسوبيها، على سبيل المثال كأن تدمج برامج التطوير المهني مع نشاطات المدرسة مما يفسح المجال لثقافة المدرسة في التأثير على تخطيط التطوير المهني وتصميم برامجها.

2- 2- 8 المعيار الثامن: خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار الثامن

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار الثامن: خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.					
1	66	اتخاذ القرار بالتعاون مع فريق العمل المدرسي.	4.51	0.51	مرتفع جداً
2	65	بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة.	4.43	1.12	مرتفع جداً
3	69	تحفيز المعلمين للارتقاء المهني.	4.31	1.03	مرتفع جداً
4	68	قيادة عملية تقويم الأداء المدرسي.	4.28	0.78	مرتفع جداً
5	70	تشجيع المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية.	3.99	0.46	مرتفع
6	67	توضيح المدير لمبدئه في قيادة التطوير والتغيير.	3.84	0.45	مرتفع
—	—	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر	4.22	0.73	مرتفع جداً

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

— إنّ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر) الموضّحة في الجدول السابق بلغت (4.22) وبدرجة (مرتفعة جداً) مما يشير إلى درجة الأهمية العالية لجميع بنود هذا المعيار، أي أنّ كل بند يمثل متطلباً شديداً إلحاحاً من وجهة نظر أفراد العيّنة، كما تشير هذه النتيجة إلى تأكيد أفراد عيّنة الدراسة على ضرورة وجود بيئة عمل صحية، مغرية وجذّابة، ذلك أن توفير مثل هكذا جو يمكن أن يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية على أكمل وجه وبالصورة المثالية، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 6/ بنود بين الدرجة (4.51) لأعلى متوسط و(3.84) لأدنى

متوسط، وتراوح قيمها بين المرتفع جداً والمرتفع، لتعكس هذه النتيجة حرص المديرين على المحافظة على العلاقات الفعالة بين جميع العاملين معهم وتسخيرها في خدمة تحقيق الأهداف العامة للمدرسة، قد يعود السبب في ذلك إلى تشابه بيئات العاملين في المدرسة وانتمائهم للمجتمعات نفسها، مما يؤدي إلى خلق نوع من العلاقات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية بين الإدارة والمعلمين من جهة، وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى، كما تعكس أيضاً هذه النتيجة إيمان مديري المدارس بأنّ مساندة المعلمين للارتقاء المهني سينعكس أثره إيجابياً على مكانة المدرسة وتميزها بين المدارس الأخرى، وهذا يلبي رغبتهم في الحصول على المكانة الاجتماعية والتقدير الاجتماعي من والمجتمع المحيط. جاء ذلك منسجماً مع دراسة (وزان، 2011) دراسة (Rockwood, 2010).

2- 9- المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.

لنتعرف درجة أهمية متطلبات تحقيق هذا المعيار في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود هذا المعيار، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعيار التاسع

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.					
1	71	نشر ثقافة الحوار بين المدرسة والمجتمع المحيط.	4.30	0.50	مرتفع جداً
2	74	تأمين اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.	4.21	0.75	مرتفع جداً
3	76	التواصل الدائم مع الأسر بخصوص تعلم أبنائهم.	3.95	1.41	مرتفع
4	75	جمع المدير معلومات عن أسر الطلبة تسهم في تطوير أدائهم.	3.89	0.52	مرتفع
5	73	الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها المجتمع المحلي.	3.84	1.37	مرتفع
6	72	تشجيع النقد البناء داخل المدرسة وخارجها.	3.72	1.13	مرتفع
7	77	اطلاع المدير على عمل المؤسسات الأخرى وفرص التعاون معها.	3.72	1.38	مرتفع
—	—	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط	3.95	1.01	مرتفع

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهمية متطلبات تحقيق معيار (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.95) وبدرجة (مرتفعة) لعلّ السبب في ذلك يعود إلى قناعة أفراد عيّنة الدراسة بأهمية الدور الذي يلعبه المجتمع المحلي في تطوير العمل المدرسي، ووجود مصالح مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي حيث أنّ أحدهما لا يمكن أن يستغني عن الآخر، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المعيار التي بلغ عددها 7/ بنود بين الدرجة (4.30) لأعلى متوسط و(3.72) لأدنى متوسط، وتراوحت قيمها بين المرتفع جداً والمرتفع، حيث تعكس هذه النتيجة ما يلي:

1- تزايد الاهتمام ببيئة الطلبة الأسرية وثقافتهم باعتبارها من المصادر الرئيسية التي تدعم التعلم المدرسي، بالإضافة إلى الظروف التي تواجهها المدارس اليوم في ظل الأزمة السورية ترفع من سوية الشعور بأهمية التكافل الاجتماعي لدى أبناء المجتمع المحلي وتجعلهم أقدر على تفهم واقع المدارس التي ينتسب إليها أبناءهم.

2- وعي المديرين لأهمية توثيق الصلات بين البيت والمدرسة كشرط أساسي لرفع مستوى فاعلية المدرسة ونجاح العملية التربوية.

3- حرص مديري المدارس على التنسيق والتعاون مع أولياء الأمور وتطوير قدراتهم بحيث يتمكنوا من المساهمة في رقابة وضبط و تعديل أعمال المدرسة.

4- تنامي اهتمام المديرين بدراسة متطلبات المجتمع المدرسي والمساعدة في حل ما يعترضه من مشكلات قد تؤثر في أداء المدرسة وإعداد الخطط المناسبة للنهوض به.

5- تشجيع مديري المدارس للمبادرات الشخصية أو المؤسساتية لنشر ثقافة التعاون بين المدارس وتقبل خبرات الآخر والموافقة على مشاركة مدرسة لأخرى بطريقة تخدم ما أفرزته حاجة المدارس لوجود شكل من أشكال التعاون بينها وإن كانت لا تأخذ صبغة العمل الرسمي بعد. جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (Daresh, 2004) ودراسة (Catano & Strong, 2007)، ودراسة (الزبيدي، 2015).

ثانياً: النتائج الخاصة باختبار الفرضيات وتفسيرها:

1_ الفرضيات المتعلقة بدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة:

سيتم اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05):

1-1 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير الجنس.

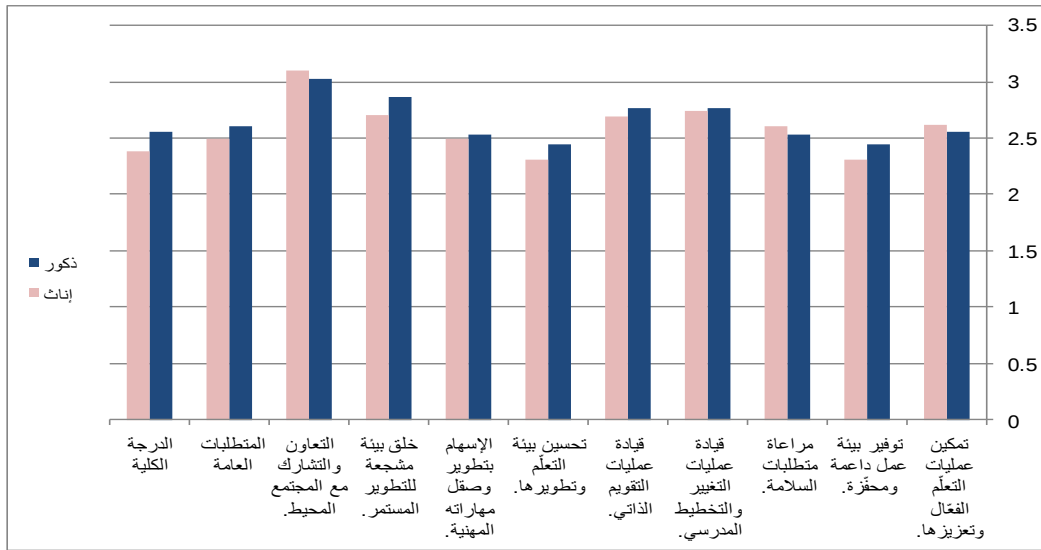
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) وفق متغير الجنس، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت ستودنت) حول درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	Sig	القرار
المتطلبات العامة	ذكر	93	2.61	0.89	2.106	0.369	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.50	0.74			
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	ذكر	93	2.55	0.88	-	0.600	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.62	0.77			
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	ذكر	93	2.44	0.88	1.016	0.311	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.31	0.60			
مراعاة متطلبات السلامة.	ذكر	93	2.53	0.92	-	0.649	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.60	0.68			
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	ذكر	93	2.76	0.75	0.217	0.829	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.74	0.70			

قيادة عمليات التقويم الذاتي.	ذكر	93	2.77	0.76	0.678	0.499	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.69	0.63			
تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	ذكر	93	2.45	0.89	1.043	0.298	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.31	0.60			
الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	ذكر	93	2.53	0.84	0.249	0.804	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.49	0.87			
خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.	ذكر	93	2.87	0.66	1.536	0.127	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.70	0.58			
التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.	ذكر	93	3.03	0.70	-	0.568	لا توجد فروق
	أنثى	57	3.10	0.76	0.572		
الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة	ذكر	93	2.55	0.88	1.240	0.217	لا توجد فروق
	أنثى	57	2.38	0.70			

يتبين من خلال الجدول (31) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستودنت) سواء بالنسبة للدرجة الكلية أم لكل معيار من المعايير المهنية للقيادة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر المتطلبات الخاصة والعامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم عند جميع مجالاتها، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بجميع محاور الاستبانة، ويبين الشكل (6) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة توفر المتطلبات الخاصة والعامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس.



الشكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس.

وبالنتيجة كما يتبين من بيانات الجدول رقم (6) أنه لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لتحديد درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم عند جميع مجالاتها، ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين المديرين الذكور والإناث في تقدير درجة توافر المتطلبات الخاصة والعامة في تحقيق المعايير المهنية للقيادة كون طبيعة العمليات الإدارية في مدارس الجمهورية العربية السورية موحدة وتتم ضمن تعليمات واحدة تحددها وزارة التربية ويتقيد بها المدير بغض النظر عن جنسه، إضافة إلى أن جميع المديرين يخضعون لنفس القرارات التعليمية الواردة من قبل الإدارات العليا وتزود مدارسهم بطريقة عادلة بنفس الموارد المادية والخدمات التعليمية، وهذا ما أكدته إجماع المديرين على تقديرات متشابهة تراوحت بين الدرجات المتوسطة والمنخفضة جداً عند إجاباتهم على محور درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة. جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج كل من دراسة (العواد، 2015) ودراسة (وزان، 2011)، ودراسة (الحوامدة، عطاري، 2018) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فرق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، لتختلف بذلك عن نتائج دراسة (أبو علي، 2010)، ودراسة (Rockwood, 2010) ودراسة (ترهي، 2016) التي أكدت أن هناك فروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المعايير المهنية لمديري المدارس تُعزى لمتغير الجنس.

2-1 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية فيما يتعلق بدرجة توافر المتطلبات العامة والخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) Anova للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل العلمي. والجدولان الآتيان يوضحان نتائج ذلك:

الجدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات العامة	دبلوم تأهيل تربوي	81	2.431	0.866
	إجازة جامعية	65	2.189	0.792
	معهد إعداد مدرسين	4	2.353	0.870
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	دبلوم تأهيل تربوي	81	2.311	0.408
	إجازة جامعية	65	2.123	0.947
	معهد إعداد مدرسين	4	2.214	0.736
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	دبلوم تأهيل تربوي	81	3.289	0.946
	إجازة جامعية	65	3.117	0.727
	معهد إعداد مدرسين	4	2.908	0.795
مراعاة متطلبات السلامة.	دبلوم تأهيل تربوي	81	2.075	0.629
	إجازة جامعية	65	2.104	0.779
	معهد إعداد مدرسين	4	2.214	0.858
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	دبلوم تأهيل تربوي	81	2.209	0.629
	إجازة جامعية	65	3.117	0.778
	معهد إعداد مدرسين	4	2.518	0.678
قيادة عمليات التقويم الذاتي.	دبلوم تأهيل تربوي	81	3.625	0.479

0.669	2.631	65	إجازة جامعية	
0.724	2.09	4	معهد إعداد مدرسين	
0.946	3.375	81	دبلوم تأهيل تربوي	تحسين بيئة التعلم وتطويرها
0.753	2.515	65	إجازة جامعية	
0.795	2.907	4	معهد إعداد مدرسين	
0.479	2.995	81	دبلوم تأهيل تربوي	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
0.809	2.7	65	إجازة جامعية	
0.818	2.747	4	معهد إعداد مدرسين	
0.866	2.750	81	دبلوم تأهيل تربوي	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
0.627	2.831	65	إجازة جامعية	
0.642	2.784	4	معهد إعداد مدرسين	
0.479	3.575	81	دبلوم تأهيل تربوي	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
0.694	3.392	65	إجازة جامعية	
0.734	2.926	4	معهد إعداد مدرسين	
0.479	3.475	81	دبلوم تأهيل تربوي	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
0.909	2.531	65	إجازة جامعية	
0.739	2.351	4	معهد إعداد مدرسين	

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

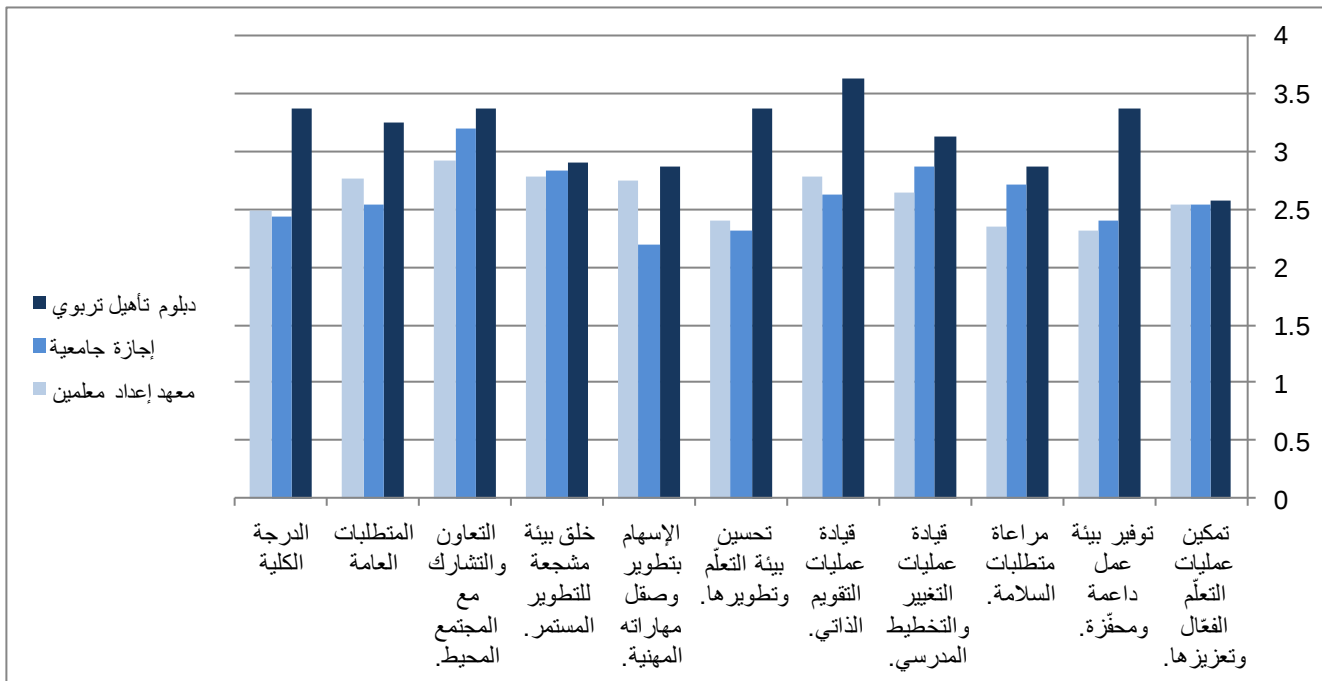
الجدول (34) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

ANOVA

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية	القرار
المتطلبات العامة	بين المجموعات	3.28	2	1.64	2.34	0.10	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	102.93	147	0.70			
	المجموع	106.21	149				

لا توجد فروق	0.08	2.58	1.78	2	3.55	بين المجموعات	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.
			0.69	147	101.32	داخل المجموعات	
				149	104.87	المجموع	
لا توجد فروق	0.08	3.67	2.17	2	4.35	بين المجموعات	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.
			0.59	147	87.09	داخل المجموعات	
				149	91.44	المجموع	
لا توجد فروق	0.07	3.59	2.42	2	4.83	بين المجموعات	مراعاة متطلبات السلامة.
			0.67	147	98.94	داخل المجموعات	
				149	103.77	المجموع	
لا توجد فروق	0.12	2.12	1.11	2	2.21	بين المجموعات	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.
			0.52	147	76.66	داخل المجموعات	
				149	78.87	المجموع	
لا توجد فروق	0.06	4.24	2.06	2	4.11	بين المجموعات	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
			0.49	147	71.26	داخل المجموعات	
				149	75.37	المجموع	
لا توجد فروق	0.08	3.50	2.13	2	4.27	بين المجموعات	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
			0.61	147	89.53	داخل المجموعات	
				149	93.79	المجموع	
لا توجد فروق	0.14	8.66	5.66	2	11.32	بين المجموعات	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
			0.65	147	96.15	داخل المجموعات	
				149	107.47	المجموع	
لا توجد فروق	0.90	0.11	0.05	2	0.09	بين المجموعات	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
			0.41	147	60.36	داخل المجموعات	
				149	60.45	المجموع	
لا توجد فروق	0.06	2.94	1.49	2	2.98	بين المجموعات	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.51	147	74.59	داخل المجموعات	
				149	77.57	المجموع	
لا توجد فروق	0.08	2.54	1.68	2	3.36	بين المجموعات	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.66	147	97.35	داخل المجموعات	
				149	100.71	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (F) بالنسبة لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها جاءت أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أي أن الفرضية محققة. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. ويبين الشكل (7) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



الشكل (7) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي

وبالنتيجة كما يتبين من خلال بيانات الشكل رقم (7) أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة إحصائية على استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم عند جميع مجالاتها.

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى قلة عدد المديرين من حملة شهادة معهد إعداد مدرسين فقد بلغ عددهم (4) مديرين فقط من بين أفراد عينة الدراسة على اعتبار أنّ الحصول على إجازة جامعية هو أول معيار لتكليف المدير بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الثانوي في سورية، وبالتالي لم يؤثر المديرين من حملة شهادة معهد إعداد المدرسين بأعدادهم القليلة على نتائج هذه الفرضية، ومن الملاحظ أيضاً على بيانات الجدولين (32) و(33) والشكل (7) أنّ المديرين من حملة شهادة دبلوم

التأهيل التربوي والبالغ عددهم (81) من عينة الدراسة (انظر الجدول/3/ ص 107) كانوا أكثر تقديرًا بـدرجات بسيطة_ لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، لعلّ السبب في ذلك يعود إلى قدرتهم المرتفعة على فهم الواقع نظراً لامتلاكهم قدراً أكبر من الثقافة والاطلاع على المستجدات الإدارية التربوية، لكن هذه الفروق البسيطة لم تؤثر إحصائياً على نتيجة هذه الفرضية مما يشير إلى أنّ إدراك حجم النقص في قدرة النظام التربوي عن تلبية احتياجات مدارس التعليم الثانوي، وتحسس الواقع الإداري وظروف العمل وطبيعة الممارسات القيادية ونمط الثقافة السائدة فيه لا يتوقف عند مرتبة علمية دون غيرها، الأمر الذي ظهر في تقديرات المديرين المتوسطة والمنخفضة، والمنخفضة جداً لبنود الاستبانة على مجال درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة والتي تمت الإشارة إليها سابقاً في نتائج الجداول/9 _ 19/ (ص 115 _ 135). وهذا يؤكد أنّ الحاجة إلى التطوير الإداري موجودة عند جميع المديرين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وأنّ الإدارة المدرسية الحالية بقوانينها وأنظمتها وإمكاناتها المادية والبشرية وبظروفها الاجتماعية تحتاج إلى عملية تطوير شاملة لتتمكن من تحقيق المعايير المهنية للقيادة.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو علي، 2010)، ودراسة (ترهي، 2016) بأنّه لا يوجد فرق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما تختلف عن نتيجة دراسة (الحوامدة، عطاري، 2018).

3-1 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية فيما يتعلّق بدرجة توافر المتطلبات العامة والخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) Anova للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية. والجدولان الآتيان يوضحان نتائج ذلك:

الجدول(35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات العامة	أقل من 5	39	2.331	0.807
	من 5 إلى 10	47	2.289	0.711

0.862	2.353	64	أكثر من 10	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.
0.75	2.431	39	أقل من 5	
0.932	2.023	47	من 5 إلى 10	
0.808	2.234	64	أكثر من 10	
0.754	3.391	39	أقل من 5	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.
0.698	3.018	47	من 5 إلى 10	
0.847	2.917	64	أكثر من 10	
0.85	2.175	39	أقل من 5	مراعاة متطلبات السلامة.
0.737	2.013	47	من 5 إلى 10	
0.877	2.213	64	أكثر من 10	
0.694	2.310	39	أقل من 5	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.
0.767	3.017	47	من 5 إلى 10	
0.723	2.519	64	أكثر من 10	
0.673	3.525	39	أقل من 5	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
0.717	2.731	47	من 5 إلى 10	
0.668	2.108	64	أكثر من 10	
0.754	3.475	39	أقل من 5	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
0.736	2.415	47	من 5 إلى 10	
0.847	2.908	64	أكثر من 10	
0.82	2.895	39	أقل من 5	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
0.81	2.801	47	من 5 إلى 10	
0.881	2.757	64	أكثر من 10	
0.554	2.650	39	أقل من 5	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
0.622	2.931	47	من 5 إلى 10	
0.664	2.776	64	أكثر من 10	
0.699	3.475	39	أقل من 5	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
0.768	3.493	47	من 5 إلى 10	
0.701	2.931	64	أكثر من 10	
0.626	3.575	39	أقل من 5	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
0.82	2.431	47	من 5 إلى 10	

0.88	2.349	64	أكثر من 10	
------	-------	----	------------	--

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (36) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية

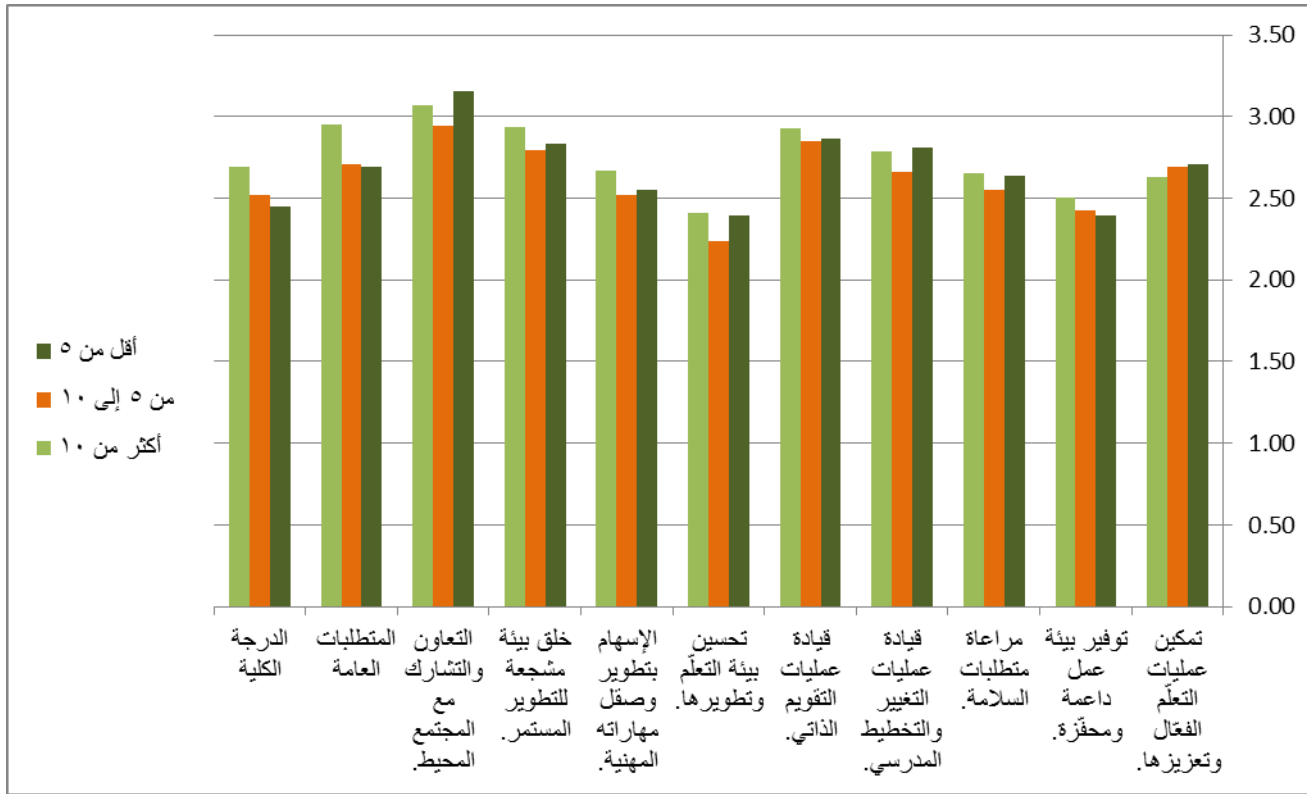
ANOVA

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية	القرار
المتطلبات العامة	بين المجموعات	11.27	2	5.63	8.72	0.23	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	94.94	147	0.65			
	المجموع	106.21	149				
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	بين المجموعات	2.42	2	1.21	1.74	0.18	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	102.45	147	0.70			
	المجموع	104.87	149				
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	بين المجموعات	2.20	2	1.10	1.81	0.17	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	89.24	147	0.61			
	المجموع	91.44	149				
مراعاة متطلبات السلامة.	بين المجموعات	2.90	2	1.45	2.11	0.13	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	100.87	147	0.69			
	المجموع	103.77	149				
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	بين المجموعات	0.61	2	0.31	0.57	0.57	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	78.26	147	0.53			
	المجموع	78.87	149				
قيادة عمليات التقويم الذاتي.	بين المجموعات	6.45	2	3.23	6.88	0.10	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	68.92	147	0.47			
	المجموع	75.37	149				
تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	بين المجموعات	2.03	2	1.02	1.63	0.20	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	91.76	147	0.62			
	المجموع	93.79	149				
الإسهام بتطوير وصقل	بين المجموعات	2.75	2	1.38	1.93	0.15	لا توجد فروق

فروق			0.71	147	104.72	داخل المجموعات	مهاراته المهنية.
				149	107.47	المجموع	
لا توجد فروق	0.11	4.13	1.61	2	3.21	بين المجموعات	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
			0.39	147	57.24	داخل المجموعات	
				149	60.45	المجموع	
لا توجد فروق	0.41	0.91	0.47	2	0.95	بين المجموعات	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.52	147	76.63	داخل المجموعات	
				149	77.57	المجموع	
لا توجد فروق	0.12	4.74	3.05	2	6.10	بين المجموعات	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.64	147	94.61	داخل المجموعات	
				149	100.71	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (F) بالنسبة لدرجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها جاءت أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية. أي أن الفرضية محققة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

ويبين الشكل (8) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.



الشكل (8) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

وبالنتيجة يظهر من بيانات الشكل رقم (8) أنَّ متغير سنوات الخبرة لم يُؤثر بصورة دالة إحصائية على استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بتحديد درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتعود الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ دراسة الواقع الإداري لمدارس التعليم الثانوي هي عملية وصف لحثثيات العمل المختلفة، التي لا يتطلب إدراكها والقدرة على وصفها سنوات خبرة طويلة، لذا فالقليل من سنوات العمل ضمن النظام المركزي كفيلاً بأن تبصر المديرين بنقاط الضعف والقصور فيه، وما يعوزه من متطلبات وما يتوفر به من مقومات، ومن جانب آخر قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى تشابه أوضاع مدارس التعليم الثانوي وتكافؤ إمكانياتها ومواردها التي تُورَّع بعدالة من قبل الإدارة المركزية بغض النظر عن جنس مدير المدرسة أو عمره وخبرته في الإدارة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ عدم اختلاف آراء المديرين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة على الرغم من اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية أو سنوات خبرتهم الإدارية وتقديراتهم التي تراوحت بين الدرجات المتوسطة والمنخفضة جداً على محور درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تشير إلى إجماعهم على قصور تلبية الواقع الإداري للمتطلبات اللازمة للتطوير ورغبتهم الملحة في تأمين هذه المتطلبات لتحسين الأداء المدرسي بما يتناسب مع تحقيق المعايير المهنية للقيادة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (العواد، 2015)، ودراسة (ترهي، 2016) التي أكدت أنَّ

متغير عدد سنوات الخبرة لم يؤثر على درجات تقديرات أفراد العينة لواقعهم الإداري، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحوامدة، عطاري، 2018).

4-1 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتبعة.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية فيما يتعلق بدرجة توافر المتطلبات العامة والخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) Anova للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد الدورات التدريبية. والجدولان الآتيان يوضحان نتائج ذلك:

الجدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات

تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات العامة	أقل من 3	41	2.02	0.89
	من 3 إلى 6	69	2.44	0.80
	من 7-9	31	2.41	0.87
	أكثر من 9	9	2.38	0.88
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	أقل من 3	41	2.33	0.90
	من 3 إلى 6	69	2.21	0.84
	من 7-9	31	2.01	0.74
	أكثر من 9	9	2.31	0.78
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	أقل من 3	41	3.45	0.77
	من 3 إلى 6	69	3.31	0.78
	من 7-9	31	2.78	0.75
	أكثر من 9	9	2.89	0.99
مراعاة متطلبات السلامة.	أقل من 3	41	2.03	0.83
	من 3 إلى 6	69	2.23	0.78
	من 7-9	31	2.09	0.88
	أكثر من 9	9	2.11	1.16
قيادة عمليات التغيير	أقل من 3	41	2.68	0.81
	من 3 إلى 6	69	2.59	0.66

0.74	2.58	31	من 7-9	والتخطيط المدرسي.
0.71	2.57	9	أكثر من 9	
0.63	2.83	41	أقل من 3	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
0.69	2.8	69	من 3 إلى 6	
0.77	2.64	31	من 7-9	
0.71	2.87	9	أكثر من 9	
0.81	3.16	41	أقل من 3	تحسين بيئة التعلم وتطويرها
0.78	2.95	69	من 3 إلى 6	
0.75	2.88	31	من 7-9	
0.99	2.59	9	أكثر من 9	
0.93	2.81	41	أقل من 3	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
0.76	2.76	69	من 3 إلى 6	
0.94	2.64	31	من 7-9	
0.90	2.97	9	أكثر من 9	
0.69	2.93	41	أقل من 3	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
0.64	2.95	69	من 3 إلى 6	
0.56	2.78	31	من 7-9	
0.58	2.84	9	أكثر من 9	
0.76	3.42	41	أقل من 3	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
0.73	3.58	69	من 3 إلى 6	
0.66	2.85	31	من 7-9	
0.67	3.37	9	أكثر من 9	
0.87	2.63	41	أقل من 3	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
0.78	2.53	69	من 3 إلى 6	
0.82	2.38	31	من 7-9	
0.90	2.42	9	أكثر من 9	

نلاحظ من الجدول /36/ أنَّ الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي على الاستبانة فيما يتعلق بتحديد درجة توفر متطلبات تطوير أداء مدير مدارس التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتبعة. وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ذلك:

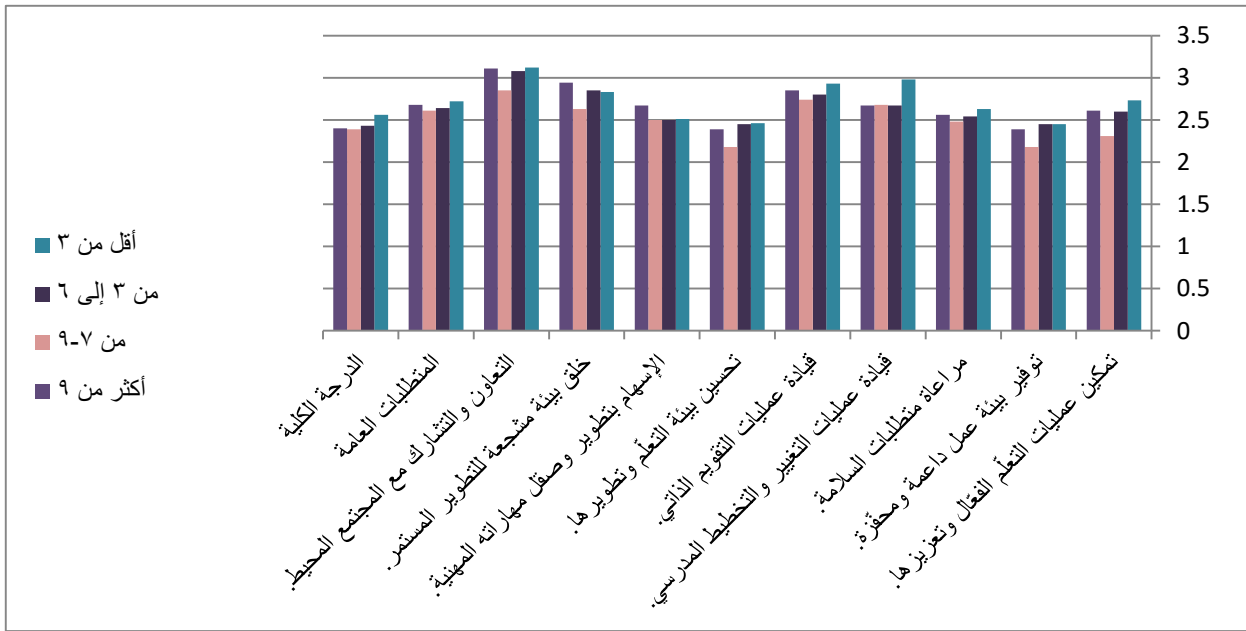
الجدول (38) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

ANOVA

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية	القرار
المتطلبات العامة	المجموعات بين	1.56	3	0.52	0.72	0.54	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	104.65	146	0.72			
	المجموع	106.21	149				
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	بين المجموعات	3.30	3	1.10	1.58	0.20	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	101.57	146	0.70			
	المجموع	104.87	149				
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	المجموعات بين	1.80	3	0.60	0.98	0.41	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	89.64	146	0.61			
	المجموع	91.44	149				
مراعاة متطلبات السلامة.	المجموعات بين	0.42	3	0.14	0.20	0.90	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	103.35	146	0.71			
	المجموع	103.77	149				
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	المجموعات بين	2.79	3	0.93	1.79	0.15	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	76.08	146	0.52			
	المجموع	78.87	149				
قيادة عمليات التقويم الذاتي.	المجموعات بين	5.11	3	1.70	3.54	0.06	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	70.26	146	0.48			
	المجموع	75.37	149				
تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	المجموعات بين	1.86	3	0.62	0.99	0.40	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	91.93	146	0.63			
	المجموع	93.79	149				
الإسهام بتطوير	المجموعات بين	0.23	3	0.08	0.10	0.96	لا توجد فروق

فروق			0.74	146	107.24	داخل المجموعات	وصقل مهاراته المهنية.
				149	107.47	المجموع	
لا توجد فروق	0.37	1.06	0.43	3	1.29	المجموعات بين	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
			0.41	146	59.16	داخل المجموعات	
				149	60.45	المجموع	
لا توجد فروق	0.35	1.10	0.57	3	1.72	المجموعات بين	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.52	146	75.85	داخل المجموعات	
				149	77.57	المجموع	
لا توجد فروق	0.45	0.89	0.60	3	1.80	المجموعات بين	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.68	146	98.91	داخل المجموعات	
				149	100.71	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (F) بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها جاءت أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية. أي أن الفرضية محققة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. ويبين الشكل (9) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.



الشكل (9) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

الملاحظ على الشكل (9) أنَّ متغير عدد الدورات التدريبية لم يؤثر بصورة دالة إحصائية على استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بتحديد درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة. ويمكن تفسير هذا التشابه بتقديرات أفراد العينة بضعف تأثير عدد الدورات التدريبية المتبعة على خبرة المدير، وقلة فاعلية هذه الدورات والبرامج التدريبية في تزويد المديرين الخاضعين لها بالخبرات والمعارف والمهارات العملية التي يحتاجونها، جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما تناوله الباحثة في الجانب النظري لهذه الدراسة وذلك بالإشارة إلى أنَّ الدورات التدريبية تبقى دون المستوى المطلوب حيث أنَّها بعيدة عن الواقع الفعلي للإدارة بالإضافة إلى خلو موضوعاتها من الاهتمام بالاتجاهات القيادية والإدارية المعاصرة، ولا بدَّ من الإشارة هنا إلى أنَّ عدد المديرين الخاضعين لدورات تدريبية (أكثر من 9 دورات) لم يتجاوز (9) مديرين أي بنسبة (6%)، وهي نسبة قليلة مقارنة بعدد سنوات الخبرة التي يمتلكها أفراد عينة الدراسة والتي كانت أكبر نسبة فيها لصالح أصحاب خبرة العشر سنوات فأكثر.

إنَّ هذه النتيجة تشير إلى ضرورة إعادة النظر في طرق تأهيل مديري المدارس وتدريبهم، وهذا لا يتم إلا من خلال الدورات التدريبية الممنهجة المتوافقة مع احتياجاتهم التدريبية، والرقابة المستمرة دون تصيّد الأخطاء، والإشارة إلى المقصرين وتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين في العمل.

2_ الفرضيات المتعلقة بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة:

1-2 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير الجنس.

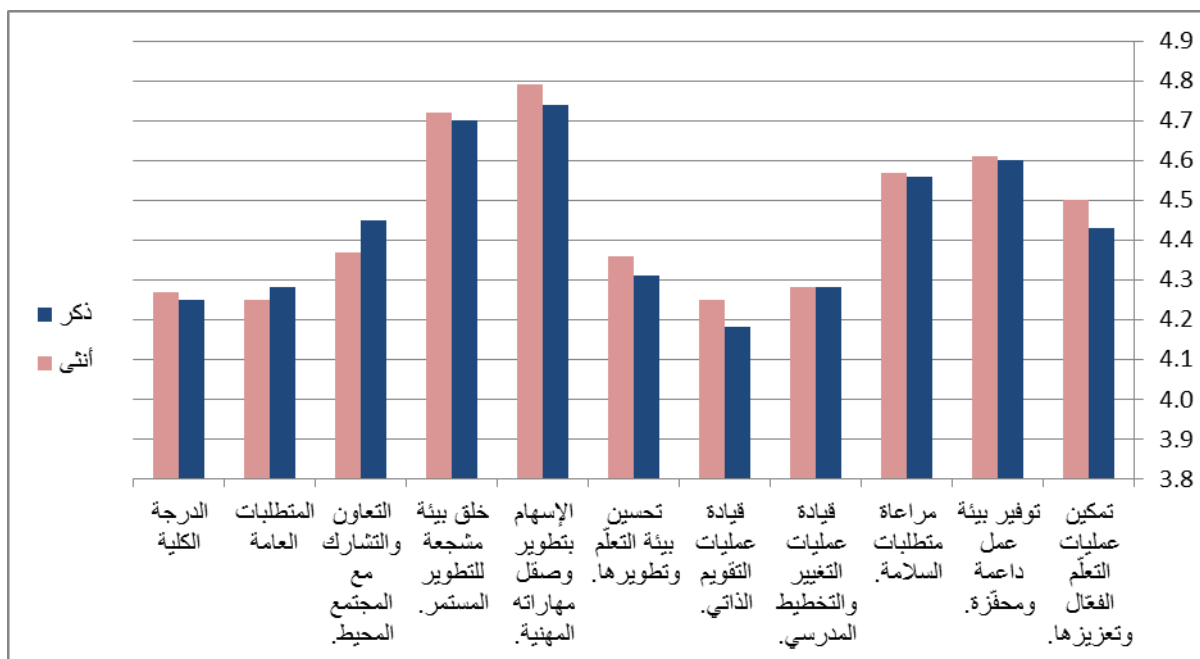
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) وفق متغير الجنس، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت ستيودنت) حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	Sig	القرار
المتطلبات العامة	ذكر	93	4.28	0.72	-1.402	0.163	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.25	0.60			
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	ذكر	93	4.43	0.47	-0.904	0.368	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.50	0.44			
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	ذكر	93	4.60	0.41	-0.117	0.907	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.61	0.46			
مراعاة متطلبات السلامة.	ذكر	93	4.56	0.52	-0.137	0.892	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.57	0.42			
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	ذكر	93	4.28	0.65	-0.011	0.992	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.28	0.61			
قيادة عمليات التقويم الذاتي.	ذكر	93	4.18	0.51	-0.910	0.364	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.25	0.49			
تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	ذكر	93	4.31	0.66	-0.438	0.662	لا توجد فروق
	أنثى	57	4.36	0.63			

لا توجد فروق	0.505	-0.669	0.49	4.74	93	ذكر	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
			0.43	4.79	57	أنثى	
لا توجد فروق	0.813	-0.237	0.50	4.70	93	ذكر	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
			0.53	4.72	57	أنثى	
لا توجد فروق	0.365	0.909	0.55	4.45	93	ذكر	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.54	4.37	57	أنثى	
لا توجد فروق	0.076	-1.997	0.57	4.25	93	ذكر	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.52	4.27	57	أنثى	

يتبين من خلال الجدول (38) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستودنت) سواء بالنسبة للدرجة الكلية أم لكل معيار من المعايير المهنية للقيادة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية المتطلبات الخاصة والعامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم عند جميع مجالاتها، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بجميع محاور الاستبانة، ويبين الشكل (10) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة أهمية المتطلبات الخاصة والعامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس.



الشكل (10) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير الجنس.

وبالنتيجة يتبين من الشكل رقم (10) أنه لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لتحديد درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم عند جميع مجالاتها، ويمكن تفسير هذا التقارب الكبير في وجهات نظر الذكور والإناث عند تقديراتهم لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة كون الإعداد الأكاديمي لمديري المدارس في سورية موحد، كما أنّ برامج التدريب والمتابعة تُطبّق بنفس الآلية على كلا الجنسين، وبالتالي فإنّ تقديراتهم لأهمية النقاط التي من شأنها أن تطور العمل الإداري تكون متشابهة، الأمر الذي يتضح بتقديراتهم المرتفعة والمرتفعة جداً على محور درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة.

2-2 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية فيما يتعلّق بدرجة أهمية المتطلبات العامة والخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) Anova للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل العلمي. والجدولين الآتيين يوضحان نتائج ذلك:

الجدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات العامة	دبلوم تأهيل تربوي	81	3.62	0.25
	إجازة جامعية	65	4.38	0.64
	معهد إعداد مدرسين	4	3.45	0.72
تمكين عمليات التعلّم الفعال وتعزيزها.	دبلوم تأهيل تربوي	81	3.92	0.58
	إجازة جامعية	65	4.36	0.43
	معهد إعداد مدرسين	4	4.01	0.48
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	دبلوم تأهيل تربوي	81	4.47	0.50
	إجازة جامعية	65	4.22	0.44
	معهد إعداد مدرسين	4	4.18	0.42
مراعاة متطلبات السلامة.	دبلوم تأهيل تربوي	81	3.88	0.25

0.45	4.18	65	إجازة جامعية	
0.51	3.84	4	معهد إعداد مدرسين	
0.29	3.71	81	دبلوم تأهيل تربوي	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.
0.56	4.09	65	إجازة جامعية	
0.69	3.62	4	معهد إعداد مدرسين	
0.50	3.55	81	دبلوم تأهيل تربوي	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
0.47	3.84	65	إجازة جامعية	
0.53	4.18	4	معهد إعداد مدرسين	
0.41	4.28	81	دبلوم تأهيل تربوي	تحسين بيئة التعلم وتطويرها
0.61	4.28	65	إجازة جامعية	
0.69	4.18	4	معهد إعداد مدرسين	
0.48	3.92	81	دبلوم تأهيل تربوي	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
0.41	3.71	65	إجازة جامعية	
0.52	4.08	4	معهد إعداد مدرسين	
0.48	4.13	81	دبلوم تأهيل تربوي	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
0.54	4.29	65	إجازة جامعية	
0.49	4.23	4	معهد إعداد مدرسين	
0.29	3.97	81	دبلوم تأهيل تربوي	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
0.53	3.81	65	إجازة جامعية	
0.56	4.08	4	معهد إعداد مدرسين	
0.29	4.41	81	دبلوم تأهيل تربوي	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
0.54	4.37	65	إجازة جامعية	
0.58	4.24	4	معهد إعداد مدرسين	

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (41) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

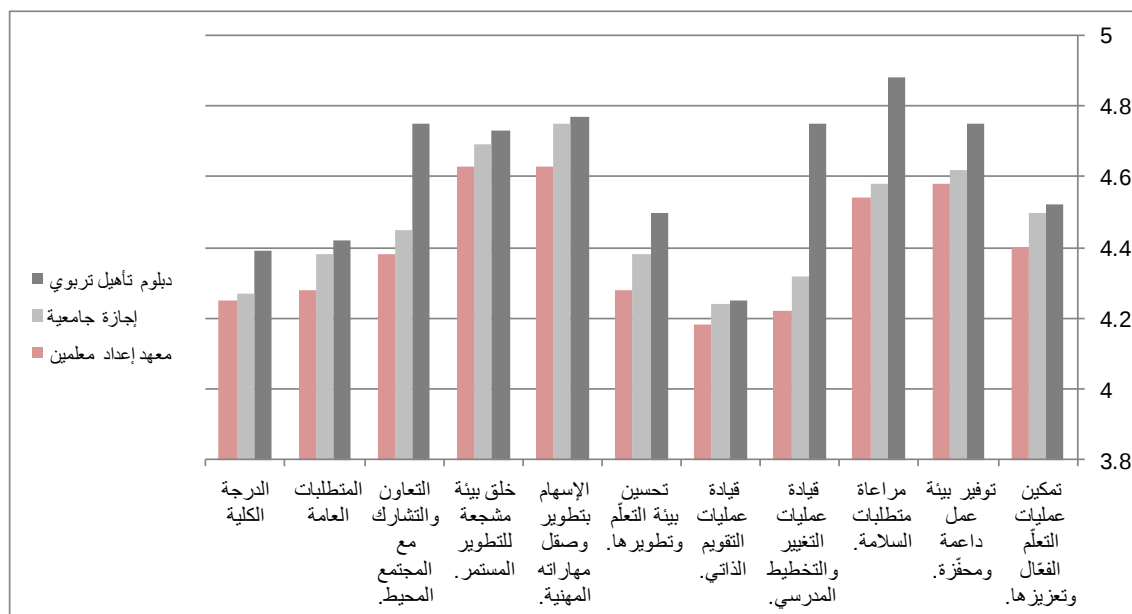
ANOVA

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية	القرار
المتطلبات العامة	بين المجموعات	0.69	2	0.34	0.75	0.47	لا توجد

فروق			0.46	147	67.47	داخل المجموعات	
				149	68.16	المجموع	
لا توجد فروق	0.28	1.29	0.27	2	0.54	بين المجموعات	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.
			0.21	147	30.93	داخل المجموعات	
				149	31.47	المجموع	
لا توجد فروق	0.69	0.37	0.07	2	0.14	بين المجموعات	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.
			0.19	147	27.36	داخل المجموعات	
				149	27.50	المجموع	
لا توجد فروق	0.37	1.00	0.23	2	0.46	بين المجموعات	مراعاة متطلبات السلامة.
			0.23	147	33.69	داخل المجموعات	
				149	34.15	المجموع	
لا توجد فروق	0.21	1.60	0.64	2	1.28	بين المجموعات	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.
			0.40	147	58.47	داخل المجموعات	
				149	59.74	المجموع	
لا توجد فروق	0.77	0.27	0.07	2	0.14	بين المجموعات	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
			0.26	147	37.46	داخل المجموعات	
				149	37.59	المجموع	
لا توجد فروق	0.60	0.51	0.22	2	0.43	بين المجموعات	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
			0.42	147	61.99	داخل المجموعات	
				149	62.42	المجموع	
لا توجد فروق	0.84	0.18	0.04	2	0.08	بين المجموعات	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
			0.22	147	32.79	داخل المجموعات	
				149	32.87	المجموع	
لا توجد فروق	0.85	0.16	0.04	2	0.08	بين المجموعات	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
			0.26	147	38.51	داخل المجموعات	
				149	38.59	المجموع	
لا توجد فروق	0.37	1.00	0.30	2	0.59	بين المجموعات	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.30	147	43.45	داخل المجموعات	
				149	44.04	المجموع	
لا توجد فروق	0.42	0.87	0.27	2	0.55	بين المجموعات	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.31	147	46.02	داخل المجموعات	
				149	46.57	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (F) بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها جاءت أكبر من (0.05) مما يعني

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عيّنة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أي أن الفرضية محققة. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. ويبين الشكل (11) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



الشكل (11) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير المؤهل العلمي

يلاحظ أيضاً من الشكل (11) أنّ متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة إحصائية على استجابات أفراد عيّنة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم عند جميع مجالاتها. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكر سابقاً من قلة عدد المديرين من حملة شهادة معهد إعداد مدرسين الذين بلغ عددهم (4) مديرين فقط من أصل (150) مدير من أفراد عيّنة الدراسة، مما جعل تقديرات المديرين من حملة شهادة إعداد المدرسين تتشابه مع تقديرات زملائهم من حملة شهادة الإجازة الجامعية ودبلوم التأهيل التربوي، مما يفسّر عدم وجود فروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عيّنة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، الأمر الذي اتضح في تقديراتهم المرتفعة والمرتفعة جداً على أهمية جميع هذه المتطلبات، لكن على الرغم من هذه الفروق الطفيفة لا بدّ لنا من الإشارة إلى أنّ المديرين من حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي كانوا أكثر موافقة على درجة أهمية متطلبات المعايير المهنية للقيادة في تطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي من باقي أفراد العيّنة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة برغبة أفراد عيّنة الدراسة المؤهلين تربوياً بتطوير العمل الإداري، لعلّ السبب

في ذلك يعود إلى خبرتهم العلمية والعملية التي حققوها في أثناء الإعداد في برامج دبلوم التأهيل التربوي والتي جعلتهم أكثر وعياً وحساسية لأمر الإدارة المدرسية نظراً لما يقدمه الدبلوم من تأهيل تربوي عميق حيث يزود أصحابه بالأسس الفلسفية والتربوية والنفسية الخاصة ببعض الاتجاهات المعاصرة في قيادة المؤسسات التربوية.

وتجدر الإشارة هنا أنه من الأفضل أن يمتلك مدير المدرسة مؤهل علمي عالٍ، واعتبار الإدارة المدرسية تخصص مستقل بذاته وليس عملاً عادياً يمكن أن يؤديه أي مدرّس.

3-2 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات

عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية فيما يتعلّق بدرجة أهمية المتطلبات العامة والخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) Anova للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية. والجدولين الآتيين يوضحان نتائج ذلك:

الجدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية

متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المحور
0.63	3.64	39	أقل من 5	المتطلبات العامة
0.64	4.48	47	من 5 إلى 10	
0.73	3.35	64	أكثر من 10	
0.43	3.91	39	أقل من 5	تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.
0.44	4.26	47	من 5 إلى 10	
0.49	4.11	64	أكثر من 10	
0.43	4.37	39	أقل من 5	توفير بيئة عمل داعمة ومحفّزة.
0.41	4.32	47	من 5 إلى 10	
0.45	4.18	64	أكثر من 10	
0.44	3.78	39	أقل من 5	مراعاة متطلبات السلامة.
0.47	4.28	47	من 5 إلى 10	
0.51	3.82	64	أكثر من 10	
0.55	3.61	39	أقل من 5	قيادة عمليات التغيير والتخطيط
0.61	4.19	47	من 5 إلى 10	

أكثر من 10	64	3.61	0.70	المدرسي.
أقل من 5	39	3.65	0.52	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
من 5 إلى 10	47	3.74	0.45	
أكثر من 10	64	4.17	0.53	
أقل من 5	39	4.37	0.53	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
من 5 إلى 10	47	4.18	0.65	
أكثر من 10	64	4.18	0.71	
أقل من 5	39	3.82	0.40	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
من 5 إلى 10	47	3.81	0.38	
أكثر من 10	64	4.08	0.55	
أقل من 5	39	4.23	0.47	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
من 5 إلى 10	47	4.19	0.40	
أكثر من 10	64	4.23	0.59	
أقل من 5	39	3.96	0.49	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
من 5 إلى 10	47	3.82	0.52	
أكثر من 10	64	4.08	0.59	
أقل من 5	39	4.4	0.52	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
من 5 إلى 10	47	4.38	0.56	
أكثر من 10	64	4.25	0.58	

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (43) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية

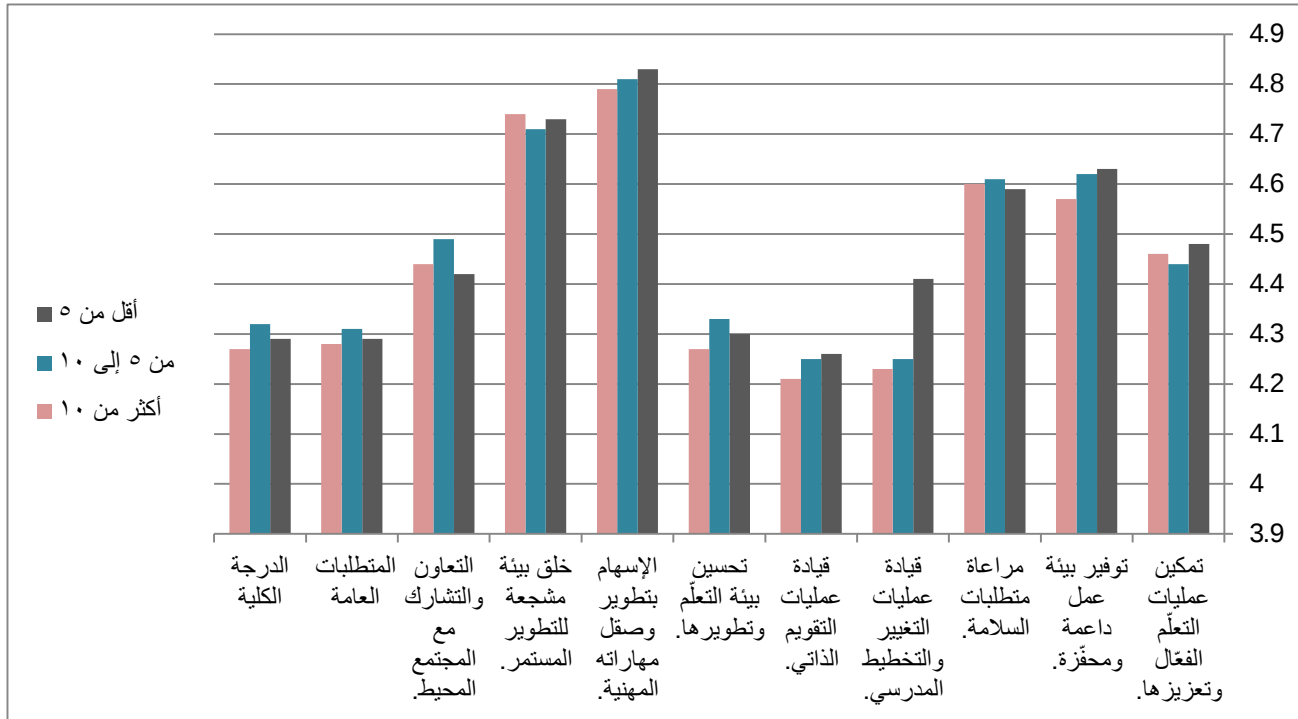
ANOVA

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية	القرار
المتطلبات العامة	بين المجموعات	0.50	2	0.25	0.54	0.59	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	67.66	147	0.46			
	المجموع	68.16	149				
تمكين عمليات التعلم	بين المجموعات	0.49	2	0.24	1.15	0.32	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	30.98	147	0.21			

				149	31.47	المجموع	الفعال وتعزيزها.
لا توجد فروق	0.76	0.27	0.05	2	0.10	بين المجموعات	توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.
			0.19	147	27.40	داخل المجموعات	
				149	27.50	المجموع	
لا توجد فروق	0.57	0.56	0.13	2	0.26	بين المجموعات	مراعاة متطلبات السلامة.
			0.23	147	33.89	داخل المجموعات	
				149	34.15	المجموع	
لا توجد فروق	0.33	1.13	0.45	2	0.90	بين المجموعات	قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.
			0.40	147	58.84	داخل المجموعات	
				149	59.74	المجموع	
لا توجد فروق	0.47	0.75	0.19	2	0.38	بين المجموعات	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
			0.25	147	37.21	داخل المجموعات	
				149	37.59	المجموع	
لا توجد فروق	0.44	0.84	0.35	2	0.70	بين المجموعات	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
			0.42	147	61.71	داخل المجموعات	
				149	62.42	المجموع	
لا توجد فروق	0.16	1.87	0.41	2	0.82	بين المجموعات	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
			0.22	147	32.05	داخل المجموعات	
				149	32.87	المجموع	
لا توجد فروق	0.20	1.64	0.42	2	0.84	بين المجموعات	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
			0.26	147	37.75	داخل المجموعات	
				149	38.59	المجموع	
لا توجد فروق	0.51	0.68	0.20	2	0.41	بين المجموعات	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.30	147	43.64	داخل المجموعات	
				149	44.04	المجموع	
لا توجد فروق	0.49	0.73	0.23	2	0.46	بين المجموعات	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.31	147	46.11	داخل المجموعات	
				149	46.57	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (F) بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها جاءت أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية. أي أن الفرضية محققة، وبالتالي نقبل الفرضية

الصفريّة. ويبين الشكل (12) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على الدرجة الكلية لمحور أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.



الشكل (12) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

وبالنتيجة كما يظهر الشكل (12) أن متغير سنوات الخبرة لم يؤثر بصورة دالة إحصائية على استجابات عيّنة الدراسة فيما يتعلق بتحديد درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتفسّر الباحثة هذا التقارب بوجهات نظر المديرين أفراد العيّنة في حاجتهم إلى متطلبات المعايير المهنية للقيادة بغض النظر عن سنوات خبرتهم، فضلاً عن أنّ المعيار الثاني لاختيار مديري مدارس التعليم الثانوي حسب النظام الداخلي لمدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية هو الخدمة الفعلية التي لا تقل عن خمس سنوات في التعليم وبالتالي يكون للمدير الحديث خبرة لا يستهان بها قد اكتسبها من عمله في الميدان التربوي، إضافة إلى ما سبق نجد أنّ طبيعة النظام المركزي حيث كثرة الإجراءات الروتينية، وسيطرة البيروقراطية، وقلة تفويض السلطة، تجعل مديري مدارس التعليم الثانوي على مستوى متقارب من الخبرات والمعارف، نظراً لتعدد المواقف الإدارية اليومية والاستجابة المتكررة لهذه المواقف. جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (Lambert, Bouchamma,)

2019) التي أشارت إلى تشابه آراء مديري المدارس حول أهمية متطلبات تطوير القيادة المدرسية على اختلاف سنوات خبرتهم.

2-4 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتبعة.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية فيما يتعلق بدرجة أهمية المتطلبات العامة والخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) Anova للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد الدورات التدريبية. والجدولين الآتيين يوضحان نتائج ذلك:

الجدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات العامة	أقل من 3	41	4.07	0.68
	من 3 إلى 6	69	3.91	0.67
	من 7-9	31	3.66	0.64
	أكثر من 9	9	3.58	0.83
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	أقل من 3	41	4.18	0.55
	من 3 إلى 6	69	4.17	0.44
	من 7-9	31	4.12	0.41
	أكثر من 9	9	3.89	0.42
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	أقل من 3	41	4.4	0.41
	من 3 إلى 6	69	4.17	0.43
	من 7-9	31	4.29	0.51
	أكثر من 9	9	4.31	0.22
مراعاة متطلبات السلامة.	أقل من 3	41	4.15	0.59
	من 3 إلى 6	69	4.18	0.43
	من 7-9	31	3.81	0.48
	أكثر من 9	9	3.72	0.35
قيادة عمليات التغيير	أقل من 3	41	3.66	0.64

0.63	3.98	69	من 3 إلى 6	والتخطيط المدرسي.
0.58	4.29	31	من 7-9	
0.73	3.3	9	أكثر من 9	
0.53	3.77	41	أقل من 3	قيادة عمليات التقويم الذاتي.
0.50	4.01	69	من 3 إلى 6	
0.40	3.82	31	من 7-9	
0.73	3.85	9	أكثر من 9	
0.58	4.29	41	أقل من 3	تحسين بيئة التعلم وتطويرها.
0.66	4.14	69	من 3 إلى 6	
0.70	3.99	31	من 7-9	
0.68	4.56	9	أكثر من 9	
0.43	3.81	41	أقل من 3	الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.
0.47	3.76	69	من 3 إلى 6	
0.34	3.79	31	من 7-9	
0.87	4.25	9	أكثر من 9	
0.60	4.27	41	أقل من 3	خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.
0.48	4.23	69	من 3 إلى 6	
0.41	4.2	31	من 7-9	
0.65	4.19	9	أكثر من 9	
0.51	3.94	41	أقل من 3	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
0.58	3.87	69	من 3 إلى 6	
0.45	4.16	31	من 7-9	
0.76	3.84	9	أكثر من 9	
0.57	3.63	41	أقل من 3	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
0.53	4.09	69	من 3 إلى 6	
0.57	3.85	31	من 7-9	
0.60	4.17	9	أكثر من 9	

نلاحظ من الجدول /43/ أنَّ الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي على الاستبانة فيما يتعلق بتحديد درجة أهمية متطلبات تطوير أداء مدير مدارس التعليم الثانوي في ضوء المعايير المهنية للقيادة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتبعة. وللتأكد من دلالة هذه الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة والجدول الآتي يوضح ذلك:

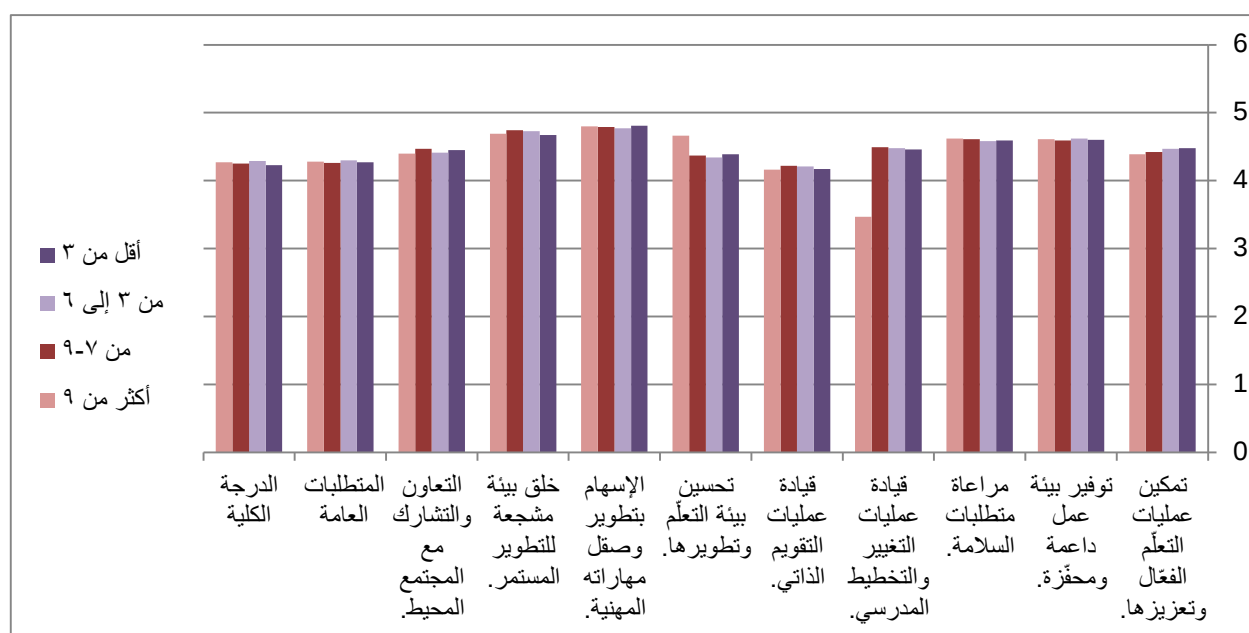
الجدول (45) تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) Anova لدرجات استجابات عينة الدراسة على ما يتعلق بدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

ANOVA

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية	القرار
المتطلبات العامة	بين المجموعات	1.09	3	0.36	0.79	0.50	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	67.08	146	0.46			
	المجموع	68.16	149				
تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.	بين المجموعات	0.11	3	0.04	0.18	0.91	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	31.36	146	0.22			
	المجموع	31.47	149				
توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.	بين المجموعات	0.12	3	0.04	0.22	0.89	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	27.38	146	0.19			
	المجموع	27.50	149				
مراعاة متطلبات السلامة.	بين المجموعات	0.24	3	0.08	0.34	0.80	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	33.91	146	0.23			
	المجموع	34.15	149				
قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي.	بين المجموعات	1.60	3	0.53	1.34	0.26	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	58.14	146	0.40			
	المجموع	59.74	149				
قيادة عمليات التقويم الذاتي.	بين المجموعات	0.48	3	0.16	0.62	0.60	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	37.12	146	0.25			
	المجموع	37.59	149				
تحسين بيئة التعلم وتطويرها.	بين المجموعات	0.85	3	0.28	0.67	0.57	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	61.56	146	0.42			
	المجموع	62.42	149				
الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.	بين المجموعات	0.99	3	0.33	1.52	0.21	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	31.88	146	0.22			
	المجموع	32.87	149				
خلق بيئة	بين المجموعات	0.20	3	0.07	0.25	0.86	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	38.40	146	0.26			

				149	38.59	المجموع	مشجعة للتطوير المستمر.
لا توجد فروق	0.66	0.53	0.16	3	0.48	بين المجموعات	التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.
			0.30	146	43.56	داخل المجموعات	
				149	44.04	المجموع	
لا توجد فروق	0.20	1.56	0.48	3	1.44	بين المجموعات	الدرجة الكلية للمتطلبات العامة والخاصة
			0.31	146	45.13	داخل المجموعات	
				149	46.57	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (F) بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها جاءت أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة سواء عند الدرجة الكلية أم جميع مجالاتها، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية. أي أن الفرضية محققة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. ويبين الشكل (13) الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.



الشكل (13) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

وبالنتيجة يلاحظ أيضاً على بيانات الجدول (13) أن متغير عدد الدورات التدريبية لم يؤثر بصورة دالة إحصائية على استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بتحديد درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة. تشير هذه النتيجة بأنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الإدارة

المركزية للنهوض بالكوادر التعليمية والإدارية وتطويرها وتدريبها، إلا أن هذه الدورات والبرامج التدريبية لم تترك فروقاً جوهرية في تقديرات أفراد العينة لدرجة أهمية متطلبات المعايير المهنية للقيادة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ ما نعيشه اليوم من ظروف قاهرة فرضتها طبيعة الأزمة السورية قد حد كثيراً من تنفيذ برامج تدريبية قوية، فضعف الإمكانيات والمخصصات المادية لهما أثر كبير على فعالية البرامج المطروحة وتطويرها والنطاق التي تشملها، وهذا ما أدى إلى تدني تقديرات المديرين لدرجة أهمية اتباعهم لدورات تدريبية تحسن ثقافتهم الإدارية (انظر الجدول 29/ص153)، الأمر الذي يشير إلى ضرورة إعادة النظر في طرق تدريب المديرين وتنويع برامج التطوير المهني بما يتناسب مع تنوع احتياجات المدرسة ومنسوبيها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ عدم اختلاف آراء المديرين أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة على الرغم من اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية أو سنوات خبرتهم الإدارية وعدد الدورات التدريبية التي اتبعوها تشير إلى إجماعهم على القيمة الكبيرة لمتطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ورغبة المديرين عينة الدراسة في تحسين العمل الإداري وتطوير مهارتهم القيادية، كما تعكس اتجاهات إيجابية نحو استثمار الطاقات والإمكانات البشرية والمادية المتاحة في تحسين أداء مهام الإدارة المدرسية ووظائفها وتوفير أرضية ونقطة تجمع وتوحد القادة حول المثل والقيم المشتركة لقيادة عادلة وموثوقة والتي يمكن على أساسها تطوير القيادة التربوية والمدرسية وتجويد العملية التربوية التعليمية.

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

تتلخص نتائج الدراسة الميدانية بالنقاط الرئيسية التالية:

- بلغت درجة توافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (2.32) ما يقابل الدرجة (متوسطة)، وكانت أكثر المتطلبات توافراً حسب آراء أفراد العينة هي (زيادة التعويض المالي لدعم وصيانة البنية التحتية للمدرسة، نشر مبادئ التخطيط المالي الاستراتيجي وإدارة الموازنة، تأمين تواصل فعال بين إدارة المدرسة والمجمّعات المحلية).
- بلغت درجة توافر المتطلبات الخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (2.74) ما يقابل الدرجة (متوسطة).
- يمكن ترتيب متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة حسب درجة توافرها تنازلياً تبعاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الشكل الآتي:

– حصل معيار (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.30) وبدرجة توافر متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي

- (التواصل الدائم مع الأسر بخصوص تعلم أبنائهم، تأمين اجتماعات دورية مع أولياء الأمور، جمع المدير معلومات عن أسر الطلبة تسهم في تطوير أدائهم).
- يليه معيار (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.10) وبدرجة متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (خلق جو من الإلفة بين أعضاء فريق العمل المدرسي، بناء الثقة بين فريق العمل المدرسي).
 - ثم معيار (تحسين بيئة التعلم وتطويرها) بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (2.90) وبدرجة توافر متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (العمل على تأمين جو خالٍ من العنف داخل المدرسة، توفير طرائق فاعلة للإجماع والتفاوض).
 - ليأتي في المرتبة الرابعة معيار (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر) بمتوسط حسابي (2.87) وبدرجة متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة، اتخاذ القرار بالتعاون مع فريق العمل المدرسي).
 - ثم معيار (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) الذي حصل على الترتيب الخامس في درجة توافره وبمتوسط حسابي (2.80) وبدرجة متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (الاهتمام بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية، العمل على تحسين استراتيجياته المهنية).
 - يليه معيار (قيادة عمليات التقويم الذاتي) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.79) وبدرجة متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (إعداد المدير لمصفوفة الأداء العام للمدرسة، تحديد المدير نقاط القوة والضعف في عملية التعلم، قياس مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة).
 - وفي الترتيب السابع جاء معيار (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي) بمتوسط حسابي (2.61) وبدرجة متوسطة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (تشجيع المبادرات الخلاقة للعاملين في المدرسة، تشكيل المدير مجلس إدارة وإشراكه في إعداد استراتيجية المدرسة).
 - ليأتي معيار (تمكين عمليات التعلم الفعّال وتعزيزها) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (2.22) وبدرجة منخفضة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (توفير

الشروط المناسبة لعمليات التعليم والتعلم الفعّال، دعم استراتيجيات رفع مستوى التعلم وتحقيق التميز، توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلم).

– أما المرتبة التاسعة والأخيرة فحصل عليها معيار (مراعاة متطلبات السلامة) بمتوسط حسابي (2.12) وبدرجة منخفضة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار توافراً هي (نشر ثقافة الأمن والسلامة لدى الطلبة، اطلاع المدير على مواصفات السلامة الهندسية والإنشائية لمبنى المدرسة، تشجيع المدير إجراء دورات تتعلق بالسلامة المهنية).

• بلغت درجة أهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (3.81) ما يقابل درجة (مرتفعة)، وكانت أكثر المتطلبات أهميةً تبعاً لرأي أفراد عينة الدراسة هي (منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية، تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا، تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية).

• بلغت درجة أهمية المتطلبات الخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (4.03) ما يقابل درجة (مرتفعة).

• يمكن ترتيب متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة حسب درجة أهميتها تنازلياً تبعاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الشكل الآتي:

– حصل معيار (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.29) وبدرجة أهمية مرتفعة جداً، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (خلق جو من الإلفة بين أعضاء فريق العمل المدرسي، إشاعة روح العمل الجاد والجو التربوي داخل فريق العمل المدرسي، بناء الثقة بين فريق العمل المدرسي).

– يليه معيار (تحسين بيئة التعلم وتطويرها) بحصوله على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.25) وبدرجة أهمية مرتفعة جداً، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (التقليل من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع، توفير الوسائل والأدوات اللازمة لتطوير العمل التربوي، العمل على تأمين جو خالٍ من العنف داخل المدرسة).

– وفي الترتيب الثالث جاء معيار (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر) بمتوسط حسابي (4.22) وبدرجة أهمية مرتفعة جداً، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي

(اتخاذ القرار بالتعاون مع فريق العمل المدرسي، بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة، تحفيز المعلمين للارتقاء المهني).

– ثم معيار (تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها) بترتيب رابع بمتوسط حسابي (4.09) وبدرجة مرتفعة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (توفير الشروط المناسبة لعمليات التعليم والتعلّم الفعّال، توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلّم).

– يليه معيار (مراعاة متطلبات السلامة) بترتيب خامس وبمتوسط حسابي (3.97) وبدرجة مرتفعة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (توفير وسائل الأمن والسلامة داخل المدرسة، وضع المواد الخطرة مثل وقود التدفئة والغاز بعيداً عن متناول الطلاب).

– وفي المرتبة السادسة جاء معيار (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) بمتوسط حسابي (3.95) وبدرجة مرتفعة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (نشر ثقافة الحوار بين المدرسة والمجتمع المحيط، تأمين اجتماعات دورية مع أولياء الأمور).

– أمّا في المرتبة السابعة نجد معيار (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة مرتفعة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (الاهتمام بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية، تقديم تغذية راجعة فعّالة).

– وفي المرتبة الثامنة جاء معيار (قيادة عمليات التقويم الذاتي) متوسط حسابي (3.86) وبدرجة مرتفعة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (قياس مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة، قياس اتجاهات الطلبة وأسرهم نحو المدرسة).

– وأخيراً جاء معيار (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.81) وبدرجة مرتفعة، وكانت أكثر متطلبات تحقيق هذا المعيار أهميةً هي (المساهمة في اختيار الكادر الإداري والتدريسي الخاص بالمدرسة، السعي إلى توفير الموارد المؤهلة القادرة على التغيير والتطوير داخل المدرسة، تشجيع المبادرات الخلاقة للعاملين في المدرسة).

• لم تؤثر متغيرات الدراسة المتمثلة ب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية المتبعة) على درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لتوافر المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي سواء عند الدرجة الكلية أم عند المجالات كافة.

- لم تؤثر متغيرات الدراسة المتمثلة ب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية المتبعة) على درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لأهمية المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي سواء عند الدرجة الكلية أم عند المجالات كافة.

مقترحات الدراسة:

- 1- ضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي بالاستناد إلى نتائج الدراسة.
- 2- الاختيار الجيد للقيادات التربوية والكوادر البشرية ذات التأهيل والخبرة والكفاءة في الأداء طبقاً لمعايير علمية مشتقة من تحليل النظام الإداري، وتوزيعها بعدالة وتبعاً لحاجة المدارس.
- 3- الاتجاه للجمع بين المركزية واللامركزية: مما يجعل من وضع الأطر العامة للخطط والقرارات الأساسية والإشراف والتوجيه من مهام الإدارة المركزية، ويترك للجهات اللامركزية حرية التصرف وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يسمح بانطلاق أعمال الابتكار والإبداع والمشاركة الجادة للكوادر البشرية في تحقيق مستويات أعلى من التطوير والتجديد في الوسائل والأساليب الإدارية.
- 4- التوسع في استخدام التفويض الإداري الرسمي كوسيلة لتعزيز مبدأ المشاركة وتكوين رصيد من الكوادر القيادية القادرة على تحمل المسؤولية، وتبني مبدأ القيادة الموزعة ذات الأنماط المتعددة في المشاركة مع إيجاد نوع من التوازن بين السلطة والمسؤولية بحيث يتمكن الجميع من الاضطلاع بالمهام والواجبات المنوطة بهم.
- 5- جعل الإدارة المدرسية تخصص مستقل بذاته كإنشاء كليات ومعاهد للإدارة تُعنى بإعداد الكادر الإداري للمدرسة ضمن خطة للتنمية الإدارية الشاملة.
- 6- تعديل النظام الداخلي لمدارس التعليم الثانوي لاسيما ما يتعلق بشروط التكليف بالأعمال الإدارية ومهام مدير المدرسة بما يتناسب وتحقيق المعايير المهنية للقيادة.
- 7- تدريب العاملين في إدارة المدرسة الثانوية العامة على الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وإكسابهم المهارات الفنية والإدارية لكي يقوموا بإنجاز مهامهم بفاعلية وبأسلوب علمي يعتمد على التأهيل الأكاديمي والخبرة.

- 8- الأخذ بمتطلبات التجديد في الفكر الإداري التربوي المعاصر بما يناسب المجتمع في الحاضر والمستقبل، وإشراك جميع العاملين في المدارس الثانوية العامة بعملية التخطيط وخاصة التخطيط بعيد المدى.
- 9- العمل على إيجاد فريق إدارة أزمات على مستوى الوزارة يقوم بوضع السيناريوهات المحتملة للتعامل مع الأزمات (قبل وأثناء وبعد الأزمة).
- 10- الأخذ بمتطلبات توفير المبنى المدرسي المحمي والأمن وتزويده بالأجهزة التقنية ووسائل الاتصال الحديثة.
- 11- الاعتماد على الرقابة الذاتية وتطبيق معايير واضحة لمتابعة وتقويم الأداء والحكم على النتائج، وقيام مديري المدارس بالتقييم الذاتي لأدائهم كقادة للتعليم لأنهم الأقدر على إحداث التغيير والتطوير المنشود.
- 12- اعتماد آليات وأدوات للتقويم والرقابة الإدارية في المدرسة، وإجراء البحوث التقييمية للموظفين الإداريين الجدد لمتابعة مدى امتلاكهم للكفايات الإدارية اللازمة لوظائفهم.
- 13- حماية الحرية الفكرية والعلمية والحرية الشخصية وتوفير الاستقرار الوظيفي لمدير المدرسة وتطبيق نظام الحوافز المادية والمعنوية وفق قواعد ومعايير محددة ليتمكن المدير من رسم خطط طويلة المدى لإصلاح مدرسته والتأكد من نتائجه بنفسه.
- 14- تطبيق مبدأ المساءلة الموزعة الذي يدعم مشاركة أصحاب المصلحة في مراقبة جودة النظام الإداري في المدارس.
- 15- الاستفادة من المستجدات التكنولوجية في علم الإدارة واتخاذ القرارات، كتعزيز استخدام البريد الإلكتروني، ودعم ربط المدارس بموقع الوزارة على الإنترنت، وتوفير خطوط هاتف كافية للمدارس لتسهيل الاتصال بين المدارس وأولياء الأمور وبينها وبين مؤسسات المجتمع المحلي.
- 16- إجراء دراسات للكشف عن المعوقات التي تحد من تحقيق المديرين للمعايير المهنية للقيادة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

الملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء المعايير المهنية للقيادة، ولغرض تحديد تلك المتطلبات كان من الضرورة بمكان تحديد الأهداف الآتية:

- تعرّف القيادة المدرسية من حيث (النشأة، والمفهوم، والأهمية، ونظرياتها، ومهاراتها).
- تعرّف المعايير المهنية للقيادة من حيث (النشأة، والمفهوم، وبعض نماذجها العالمية والعربية، ومهاراتها اللازمة، ومتطلبات تطبيقها).
- تعرّف واقع الإدارة في المدارس الثانوية العامة في سورية من حيث (أهميتها، وأهدافها، وأدوار مديريها، والمشكلات التي تواجهها، والبرامج التدريبية المخصصة لها).
- تحديد متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء المعايير المهنية للقيادة.
- تحديد متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المديرين عيّنة الدراسة، مرتبة حسب درجة توافرها.
- تحديد متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المديرين عيّنة الدراسة، مرتبة حسب درجة أهميتها.
- دراسة تأثير متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تحقيق المعايير المهنية للقيادة ودرجة أهميتها في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية.
- ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وشمل المجتمع الأصلي للدراسة جميع مديري المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية والبالغ عددهم (150) مديراً ومديرة مدرسة ثانوية، وتم اختيار العيّنة بطريقة قصدية (عمدية) لتشمل جميع مديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية، كما تم إجراء الدراسة الميدانية بتطبيق أداة الدراسة الاستبانة لتعرّف درجة أهمية ودرجة توافر كل من المتطلبات الخاصة والعامة لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء المعايير المهنية للقيادة.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

تتلخص نتائج الدراسة الميدانية بالنقاط الرئيسية التالية:

- بلغت درجة توافر المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (منخفضة).
- بلغت درجة توافر المتطلبات الخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (متوسطة)، ويمكن ترتيبها حسب درجة توافرها تنازلياً تبعاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الشكل الآتي:

حصل معيار (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط) على المرتبة الأولى بدرجة توافر متوسطة، يليه معيار (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) بالمرتبة الثانية، ثم معيار (تحسين بيئة التعلم وتطويرها) بالمرتبة الثالثة، ليأتي في المرتبة الرابعة معيار (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر)، ثم معيار (الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية) الذي حصل على الترتيب الخامس، يليه معيار (قيادة عمليات التقييم الذاتي) بالمرتبة السادسة، وفي الترتيب السابع جاء معيار (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي)، ليأتي معيار (تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها) في الترتيب الثامن، أما المرتبة التاسعة والأخيرة فحصل عليها معيار (مراعاة متطلبات السلامة) وبدرجة توافر منخفضة.

- بلغت درجة أهمية المتطلبات العامة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (مرتفعة).
- بلغت درجة أهمية المتطلبات الخاصة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي درجة (مرتفعة)، يمكن ترتيبها حسب درجة أهميتها تنازلياً تبعاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الشكل الآتي:

حصل معيار (توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة) على المرتبة الأولى بدرجة أهمية مرتفعة جداً، يليه معيار (تحسين بيئة التعلم وتطويرها) في الترتيب الثاني، وفي الترتيب الثالث جاء معيار (خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر)، ثم معيار (تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها) بترتيب رابع، يليه معيار (مراعاة متطلبات السلامة) بترتيب خامس، وفي المرتبة السادسة جاء معيار (التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط)، أما في المرتبة السابعة نجد معيار (الإسهام بتطوير وصقل

مهاراته المهنية)، وفي المرتبة الثامنة جاء معيار (قيادة عمليات التقويم الذاتي)، وأخيراً جاء معيار (قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي) في المرتبة التاسعة وبدرجة أهمية مرتفعة.

- لم تؤثر متغيرات الدراسة المتمثلة ب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية المتبعة) على درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لتوافر المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي سواء عند الدرجة الكلية أو عند المجالات كافة.

- لم تؤثر متغيرات الدراسة المتمثلة ب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية المتبعة) على درجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لأهمية المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي سواء عند الدرجة الكلية أو عند المجالات كافة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدّة مقترحات كان أهمها:

1- ضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير المهنية للقيادة في مدارس التعليم الثانوي بالاستناد إلى نتائج الدراسة.

2- الاختيار الجيد للقيادات التربوية والكوادر البشرية ذات التأهيل والخبرة والكفاءة في الأداء طبقاً لمعايير علمية مشتقة من تحليل النظام الإداري، وتوزيعها بعدالة وتبعاً لحاجة المدارس.

3- الاتجاه للجمع بين المركزية واللامركزية: مما يجعل من وضع الأطر العامة للخطط والقرارات الأساسية والإشراف والتوجيه من مهام الإدارة المركزية، ويترك للجهات اللامركزية حرية التصرف وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يسمح بانطلاق أعمال الابتكار والإبداع والمشاركة الجادة للكوادر البشرية في تحقيق مستويات أعلى من التطوير والتجديد في الوسائل والأساليب الإدارية.

4- تعديل النظام الداخلي لمدارس التعليم الثانوي لاسيما ما يتعلق بشروط التكليف بالأعمال الإدارية ومهام مدير المدرسة بما يتناسب وتحقيق المعايير المهنية للقيادة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو طينة، عبد الله، وآخرون. (2018). *فحص نظام الترخيص القطري: تصويت المعلمين في المدارس الحكومية*، مجلة التربية والتعليم والدراسات، المجلد 5، العدد 12
- أبو علي، عبد القادر خالد رباح. (2010). *العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أبو ناصر، فتحي محمد. (2008). *مدخل إلى الإدارة التربوية-النظريات والمهارات*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). *الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين*، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (2006). *نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية*، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- الأعرجي، عاصم. (1995). *دراسات معاصرة في التطوير الإداري*، منظور تطبيقي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الأغبري، عبد الصمد. (2000). *الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر*، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- أوشيا، مارك. (2007). *المعايير التربوية دليل القيادة التربوية الناجحة*، ترجمة محمد عبد الجواد، موسى أبو طه، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.
- الأمم المتحدة. (2003). *تقرير اللجنة الاقتصادية لآسيا، بيروت، لبنان*.
- آدم، طلعت محمد محمد. (2014). *الإدارة المدرسية الميدانية*، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- البرعي محمد بن عبد الله، التويجري محمد إبراهيم. (1993). *معجم المصطلحات الإدارية*، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- بلاك، جيمس فنزيس. (1961). *كيف تكون مديراً ناجحاً*، ترجمة: عبد الحليم ثابت، دار العلم، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- بلال، محمد إسماعيل. (2004). *مبادئ الإدارة بين النظرية والتطبيق*، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- بوعزة، الصالح. (2016). *القيادة التربوية*، مطبوعات جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر، الجزائر.
- البياح، محمد حسن عبد الهادي. (1985). *القيادة الإدارية في ضوء المنهج العلمي والممارسة*، دار واسط للنشر والتوزيع، لندن، المملكة المتحدة.
- ترهي، شيرين. (2016). *درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميهما*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة بير زيت، فلسطين.
- تكلأ، ليلي. (1971). *الأمبودسمان-دراسة تحليلية مقارنة لنظام المفوض البرلماني*، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- جبر، عبد الرحمن محمد. (2010). *الإبداع الإداري وأثره على الأداء الوظيفي*، دراسة تطبيقية على مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- جواد، شوقي ناجي. (2010). *المرجع المتكامل في إدارة الأعمال*، دار حامد، عمان، الأردن.
- الجبوسي، محمد رسلان، جاد الله، جميلة. (2001). *الإدارة عملية وتطبيق*، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- حجي، أحمد إسماعيل. (2000). *الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الحريري، رافدة. (2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*، دار المناهج، عمان، الأردن.
- حريم، حسين. (2010). *مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات - العمليات الإدارية - وظائف المنظمة*، الطبعة الثانية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسن، ماهر محمد صالح. (2004). *القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم*، دار الكندي، عمان الأردن.

- حسن، محمد يوسف. (1987). *فعالية القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون، دراسة ميدانية في مكة المكرمة*، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، المجلد 11.
- حلاق، محمد. (2012). *المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في الجمهورية العربية السورية دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق*، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 2، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الحناوي، محمد صالح، سلطان، محمد سعيد. (2005). *السلوك التنظيمي*، الطبعة الأولى، الدار الجامعية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الحوامدة، صالح، عطاري، عارف. (2018). *مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين*، مجلة العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 2، جامعة اليرموك، الأردن.
- خليفات، عبد الفتاح. (2010). *أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن*، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد (1+2).
- الخواجا، عبد الفتاح محمد. (2009). *تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية*، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خير بك، غادة. (2000). *اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي نحو برامج التقوية وعلاقتها بالتحصيل في مادة الرياضيات*، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- درّة، عبد الباري إبراهيم، الصباغ، زهير نعيم. (2008). *إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين*، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- دريوش، شهيناز. (2012). *أثر الأنماط القيادية الإدارية على تنمية إبداع الموارد البشرية*، مذكرة ماجستير في تسيير الموارد البشرية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- الدهان، حسن لعامري، سعيد. (2008). *المعايير التربوية، دراسة وصفية*، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، المجلد 24، العدد 4.
- دواني، كمال سليم. (2018). *القيادة التربوية*، الطبعة الثانية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.

- دويك، تيسير وآخرون. (1998). *أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي*، ط2، طار الفكر، عمان، الأردن.
- ربابعة، علي. (2003). *إدارة الموارد البشرية، تخصص نظم المعلومات الإدارية*، دار الصفا للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- الربيعي، محمود داود. (2012). *الفكر الإداري المعاصر في التربية والتعليم*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- رجب، جيهان عبد المنعم. (2006). *إطار مقترح لدراسة أسلوب القيادة التحويلية والتمكين على التزام مندوبي المبيعات تجاه الشركة كمحددات لأسلوب البيع الموجه بالعمل ونواتج الأداء*، مجلة الدراسات المالية والتجارية، جامعة بني سويف، القاهرة، جمهورية مصر العربية، العدد (4).
- الزيدي، أحمد محمد خلف. (2015). *معايير مقترحة للاعتماد المهني الأكاديمي لمديري المدارس التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية*، المجلة الدولية للأعمال والعلوم الاجتماعية، جامعة الملك عبد العزيز، مجلد 6، عدد 3، جدة، المملكة العربية السعودية.
- سعدية، منصور. (2005). *تقييم عملية التدريب للعاملين بالكلية التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- السعودي، رمضان محمد محمد. (2017). *تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول*، مجلة مستقبل التربية العربية، جمهورية مصر العربية، المجلد الرابع والعشرون، العدد 107، المركز العربي للتعليم والتنمية.
- السلمي، علي. (1998). *إدارة الموارد البشرية*، مكتبة غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- السويدي، طارق، بإشراف، فيصل. (2002). *صناعة النجاح*، الطبعة الثالثة، دار الأندلس الخضراء، جدة، المملكة العربية السعودية.
- سيزلاقي، اندرودي، ألاس، مارك جي. (1991). *السلوك التنظيمي والأداء*، ترجمة جعفر أبو القاسم، ط1، معهد الإدارة العامة والبحوث، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشامان، أمل بنت سلامة. (2001). *أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم*، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 13، العدد 2، المملكة العربية السعودية.

- شاويش، مصطفى. (1990). *إدارة الأفراد*، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
- شفيق، محمد. (2009). *القيادة-تطبيقات العلوم السلوكية في مجال القيادة*، نهضة مصر للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- شهاب، شهرزاد محمد. (2010). *القيادة الإدارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة*، مجلة الدراسات التربوية، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر، وزارة التربية، العراق.
- شوقي، طريف. (1993). *السلوك القيادي وفعالية الأداء*، دار غريب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- صالح، أحمد علي، الغالبي، طاهر. (2010). *التطوير التنظيمي مدخل تحليلي للمفاهيم والعلاقات والاستراتيجيات والعمليات والمناهج والتقنيات*، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*، الطبعة الثانية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العائدي، عز الدين أحمد. (2015). *أثر القيادة التبادلية في تحقيق أهداف مشاريع المنظمات غير الحكومية دراسة تطبيقية على جمعيات تأهيل المعاقين في قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2008). *السلوك التنظيمي*، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- عبد الفتاح، محمد سعيد. (1992). *الإدارة المدرسية*، ط1، دار يونس، بنغازي، ليبيا.
- عبد المحسن، محمد. (2002). *تقييم الأداء: مداخل جديدة لعالم جديد*، دار الفكر العربي، ودار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- عبد الوهاب، علي محمد، خطاب، عائدة سيد. (1993). *إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية*، مكتبة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبود، نجم. (1997). *أدوات الخدمة المراجعة والاتجاهات الحديثة*، مجلة الإدارة العامة، المجلد 27، العدد 2، المملكة العربية السعودية.
- عبوي، زيد منير. (2008). *القيادة ودورها في العملية الإدارية*، دار البداية، عمان، الأردن.
- عبيدات، سهيل أحمد. (2006). *القيادة أساسيات نظريات مفاهيم*، عالم الكتب الحديث، جمهورية مصر العربية.

- العبيدي، محمد جاسم، ولي، باسم محمد. (2009). *المدخل إلى علم النفس الاجتماعي*، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف. (2009). *علم النفس الاجتماعي*، دار إثراء، الأردن.
- العجمي، محمد حسنين. (1010). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- العدوان، عزات كريم. (2013). *العلاقة بين خصائص القيادة وإدارة الأزمات*، الطبعة الأولى، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العرفي، عبد الله، مهدي، عباس. (1996). *مدخل إلى الإدارة التربوية*، منشورات جامعية قار يونس، بنغازي، ليبيا.
- عريفج، سامي. (2007). *الإدارة التربوية المعاصرة*، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عزّام، سوار. (2019). *متطلبات تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في محافظة السويداء في ضوء مدخل القيادة الموزعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- العسّاف، صالح حمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الطبعة الرابعة، العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عطوي، جودت عزت. (2009). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها، نظريات وتطبيقاتها الضرورية*، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.
- العلاق، بشير. (1999). *أسس الإدارة الحديثة*، دار البازدوي للنشر، عمان، الأردن.
- العلاق، بشير عباس. (2002). *المعجم الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية*، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان.
- علال، عبد الرزاق هاشم. (2009). *القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي*، دار اليازوري، عمان، الأردن.

- علاوي، عبد المجيد أحمد خليل. (1998). *أساليب القيادة الإدارية لمدراء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للهيئات التدريسية في الجامعة*، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- علي، احمد. (2015). *مشكلات الإدارة المدرسية خلال الأزمة الراهنة وعلاقتها بتأدية وظائفها الإدارية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- علي، عيسى. (2005). *التربية في الوطن العربي*، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، الجمهورية العربية السورية.
- علي، عيسى. (2006). *الإدارة التربوية ونظرياتها (1)*، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، الجمهورية العربية السورية.
- علي، عيسى. (2016). *إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة*، منشورات جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- العميرة، محمد. (2002). *مبادئ الإدارة المدرسية*، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.
- العواد، ياسين أحمد. (2015). *تصوّر مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- العواملة، نائل. (2004). *الأداء الإداري في المؤسسات العامة بين الإقليمية والعولمة*، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، عمان، الأردن، المجلد 31، العدد الثالث.
- عيد، رمضان أحمد. (2015). *الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي*، مجلة الإدارة التربوية، السنة الثانية، العدد 4/، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية، جمهورية مصر العربية.
- غريب، عبد الكريم. (2009). *إدماج وتقييم الكفايات الأساسية منشورات عالم التربية*، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- القاضي، فؤاد. (2006). *السلوك التنظيمي والإدارة*، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- القحطاني، سالم بن سعيد. (2008). *القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي*، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- قنديل، علاء محمد سيد. (2010). **القيادة الابتكارية وقيادة الابتكار**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- كاضم، خضير، الغريبات، حمود، وآخرون. (2009). **السلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة**، دار إثراء للنشر، الأردن.
- كردي، سميرة. (2010). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية، المجلد 18، العدد 1.
- كنعان، نواف سالم. (2009). **القيادة الإدارية**، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- كنعان، نواف سالم. (2011). **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مجلس أبو ظبي للتعليم. (2015). **دليل سياسة المدارس وارشاداتها**
<https://www.adec.ac.ae/en/mediacenter/pages/dawnloads.aspx>
- المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم. (2010). **التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي): تطويره وتنويع مساراته**، مسقط، سلطنة عمان.
- المؤتمر، منى. (2004). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**، الطبعة الأولى، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- محامدة، ندى عبد الرحيم. (2005). **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد، سماح رابع. (1992). **أسس علم النفس**، الشركة المصرية للطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية.
- محيسن، وجدي. (2004). **مدى رضا موظفي وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مديرية التربية في محافظة اللاذقية. (2019). **دليل المدارس الحكومية في محافظة اللاذقية**، الجمهورية العربية السورية.
- مرسي، محمد. (1988). **الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- مركز المعايير والاختبارات المهنية (OSTC). (2018). *مذكرة القوى العاملة*، سلطنة عمان.
www.ostc.gow.org
- مسلم، عبد الحميد مسلم. (2004). *تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- مشهور، ثروت. (2010). *استراتيجيات التطوير الإداري*، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مصطفى، صلاح. (1999). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*، دار المريخ لنشر، الطبعة الثالثة، المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، هاني محمود. (2005). *بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية*، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- *المعيار المهني الوطني لمديري المدارس*. (2011). المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية، أستراليا
www.info@aitsl.edu.au
- *منظومة التعليم الإماراتية*. (2017). وزارة التربية والتعليم، www.moe.gov.au
- موصلي، محمد أحمد. (2013). *أثر النكاء العاطفي في أداء المديرين وأنماط القيادة الإدارية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة حلب، الجمهورية العربية السورية.
- المعشر، زياد يوسف، الهيتي، صلاح الدين حسين. (2004). *تأثير الاستقطاب والبقاء على الأداء الوظيفي في وظائف الإدارة العليا: دراسة لاتجاهات الإدارة العليا في الوزارات والدوائر الأردنية*، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، الجمهورية العربية السورية، المجلد 20، العدد الأول.
- ملحم، يحيى. (2006). *التمكين كمفهوم إداري معاصر*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- منصور، سمية. (2000). *دراسة مقارنة لاتجاهات إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية*

السورية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- منصور، علي، وآخرون. (2012). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، الجمهورية العربية السورية.
- المنيف، إبراهيم عبد الله. (2004). *وظيفة المدير العام*، دار الراية الشرقية للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- نتيل، جمال. (2007). *دور التدريب في تطوير كفايات مديري كمدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نجم، عبود نجم. (2011). *القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين*، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النوري، عبد الغني. (1991). *اتجاهات جديدة في الإدارات التعليمية في البلاد العربية*، دار الثقافة، الدوحة، قطر.
- هاوس، بيتر. ج نورث. (2006). *القيادة الإدارية النظرية والتطبيق*، ترجمة صلاح بن معاذ المعيوف، معهد الإدارة العلمية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هور، توماس. (2009). *فن القيادة المدرسية*، ترجمة: وليد شحاتة، العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هيئة تخطيط الدولة ومنظومة الأمم المتحدة. (2005). *التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية للألفية في الجمهورية العربية السورية*. من www.arab-hdr.org
- هيئة التعليم. (2008). *المعايير المهنية الوطنية لقادة المدارس في دولة قطر*. www.edu.gov.qa
- الهيئة التعليمية لولاية فلوريدا. (2005). *قانون رقم 6B-5-0012* ، تم إقراره في 19 نيسان. الولايات المتحدة الأمريكية.
- الهيئة السورية لشؤون الأسرة واليونيسف. (2008). *تحليل الوضع الراهن لتنمية الطفولة المبكرة في سوريا*، الهيئة السورية لشؤون الأسرة ومنظمة الأمم المتحدة، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (1988). *النظام الداخلي لوزارة التربية الصادر بالقرار رقم 1988/113 والمعمد من قبل وزارة المالية بكتابها رقم 1269/443/2 تاريخ 1988/7/27*، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

- وزارة التربية. (2000). *ملامح الاستراتيجية التربوية في الجمهورية العربية السورية خلال فترة 2000 - 2020*، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (2009). *التربية في الجمهورية العربية السورية*، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (2010). *خطة التدريب للعام الدراسي (2010/2009)*، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (2012). *التربية في الجمهورية العربية السورية*، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (2015). *التربية في الجمهورية العربية السورية (الواقع والتحديات والأولويات)*، دراسة مقدّمة إلى مؤتمر الدول العربية حول التربية ما بعد 2015، شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية. (2016). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام المعدل بالقرار ذي الرقم 433/8*، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (2018). *خطة التدريب للعام الدراسي (2018/2017)*، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية والتعليم. (2016). *إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة*، دائرة التعليم والمعرفة، مركز أبو ظبي للتعليم والتدريب التقني والمهني، الإمارات العربية المتحدة. www.moe.gov.au
- وزان، روان. (2011). *تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة*، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adair, John. (1984). *The Skills of Leadership*, 1pub, Hants Publishing Company Limited, UK.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Exception*, Free Press, New York.

- Bolam, R. (2004). *Reflection on the ncs1 from a historical perspective*, educational management administration and leadership, USA, 32, 3.
- Brendan, M. (2006). *Educational leadership training in the Czech Republic and England*, management in education journal, UK, 20(1).
- Blase, Joseph. (1999). *Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teacher's' Perspectives*, Research Article, SAGE Journal, New York.
- Catano, Nancy and strong, James. (2007). *What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards*, International Journal of leadership in education, USA, vol. 10, No, 4, 379–399.
- Chuang, Szu-fang. (2007). *The Essential Leadership Skills for Global Managers*, Fooyin University, China.
- Daresh, John .C. male Trevor. (2001). *Plus and Minus of British Head teacher Reform: Toward A vision of instructional leadership*, UK. [www. Erice.edu.com](http://www.Erice.edu.com).
- Dawn E, Tyler. (2016). *Communication Behaviors of Principals at High Performing Title 1 Elementary School in Virginia: School Leaders, Communication, and Transformative Efforts*, Journal of Interdisciplinary Leadership, USA, vol 2, No 2.
- Ellen B. Gold ring, & Ed. (2006). *Measuring the instructional leader ship competence of school principals paper presented at the Annual meeting of American Educational research Association*, New York.
- Frazer, c, Fraser, A. (2001). *Measuring the performance of retail Managers in Australia and Singapore*, International Journal of Retail & Distribution Management, Australia, vol28.
- Gill, A, etal. (2010). *Research in Brief the Relationship Between Transformational Leadership and Employee Desire for*

- Empowerment***, International Journal of Contemporary Hospitality Management, 22(2).
- Gill, R. (2011). ***Theory and Practice of Leadership***, SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks & London.
 - Goldberg M. & Harvey, J. (1983). ***A Nation at risk, the report of the national commission on excellence in education***, phi Delta Icapa international, USA. <http://www.jstor.org/stable>
 - Graham, S. (2009). ***The Effect of Different Conflict Management Styles on Job Satisfaction Anural Healthcare Setting***, Economics & Business Journal, inquiries & perspectives, 2(1), USA.
 - Groves, K, & Larocca, M. (2011). ***An Empirical Study of Leader Ethical Values, Transformational and Transactional Leadership and Follower Attitudes Toward Corporate Social Responsibility***, Journal of Business Ethics, Springer.
 - GTC Scotland. (2012). ***the standards for leadership and management: Supporting leadership and management development***, the General teaching council for Scotland.
 - Hellinger. D, & Lee. M. (2013). ***Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand***, International Journal of educational development, vol33(4).
 - Ivan Cevich, J.M. (1995). ***Human Resources Management***, Irwin, Inc.
 - Ingvar son, L & others. (2006). ***Standards for school leadership***, Article review of literature, Australian institute for teaching and school leadership LTD.
 - Jeffery.T, Marcus.D, Bliese.p. (2001). ***Values predicting leader performance in the U.S.Army. Reserve officer Training corps Assessmnt Center; Evidence for a personality-mediated model***, The Leadership Quarterly, vol 12.
 - Klomp, Jonathan. (2018). ***Professional Standards for Educational Leaders and a First-Year Principal's Experiences: Understanding of***

Role and Responsibilities, Doctoral Dissertations, Hofstra University, Hempstead, New York.

- Lambert, Monique; Bouchamma, Yamina. (2019). ***Leadership Requirements for School Principals: Similarities and Differences between Four Competency Standards***, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, n188 p53–68.
- Laugh, Allen Ray. Jr. (2018). ***Principal Perceptions of the Effectiveness of WVBE Policy 2800: Standards of Professional Practice for West Virginia Superintendents, Principals and Teacher Leaders***, Doctoral Dissertation, Marshall University, USA.
- Lewis, Timothy, others. (2011). ***Superintendents, beliefs and Behaviors regarding instructional leadership standards e form***, the international journal of educational leadership preparation volume 6, number 1 , Virginia.
- Liu, Shujie, others. (2017). ***Professional Standards and Performance Evaluation for Principals in China, A Policy Analysis of the Development of Principal Standards***, Journal Articles, SAGE Publication, v 45, n 2.
- Loughlin, C, Etal. (2012). ***Lost Opportunity is Transformational Leadership Accurately Recognized and Rewarded in all Managers Equality***, Diversity and Inclusion, An International Journal, 31(1).
- Loftus, Dennis, and others. (2001). ***Building successful school leaders in times of great change***, Delauare school leadership task force: report and recommendations, institute for public administration, Delaware academy school leadership, America.
- Michaelis, B, etal. (2010). ***Shedding Light on Followers' Innovation Implementation Behavior the Role of Transformational Leadership***, Commitment to Change and Climate for Initiative, Journal of Managerial Psychology, USA, 25(4).

- NCSL. (2008). *National policy board for educational administration*.
www.ncsl.org
- NPBEA. (2015). *Professional standards for educational leaders*,
National policy board for educational administration, alliance for
advancing school leadership, USA.
- Plowright .D. (2007). *Self-education and OFSTED Inspection
Developing an integrative model of school improvement
educational management administration leadership*, UK.
- Richardson, Milk& others. (1989). *supervised: practice A staff
Development Moder for practicing principals*, Kentucky.U.S.
- Rockwood, Pamela Rhea. (2010). *Board and Superintendent
Perceptions of the Illinois Professional Standards for School
Leaders Critical for Superintendent Success*, Ph.D. Dissertation, Iowa
State University, USA.
- Salih. Pas a. (2004). *Lise "Lise MüdürLerinin Liderlik özelliklerine
İlşkin öğretmen Görüşleri İnönü üniversitesi Eğitim fakültesi
Malatya*, PP1-18.
- Sergiovanni, Thomas J. (2001). *Leadership: What's in it for School?*,
Routledgefalme, London.
- Simpson, Sarah. (2012). *The Styles, Models & Philosophy of
Leadership*, Vent us Publishing, USA.
- SSDA. (2007). *Definition, Description and explanation of
national occ optional standards*, UK.
- Stauffer, Teresa A. (2018). *Leadership to Practice: Perceptions of
Instructional Leadership of Principals in Nevada PreK–12 Schools*,
Doctoral Dissertation, Northcentral University, California, USA.
- The Australian professional standard for principals. (2013).
Australian institute for teaching and school leadership (AITSL).
- U.S Department of education. (2003). *Preliminary overview of
programs and changes included in the no child left behind act
of 2001*. [http:// www.ed.gov/nclb/everview/intro/progsum/sum-pg2.html](http://www.ed.gov/nclb/everview/intro/progsum/sum-pg2.html)

- Williams, Henry S. (2009). ***An evaluation of principal Interns performance on the interstate school leaders licensure consortium standards***, National forum of Education Administration and supervision Journal, Volume 26 No 4/2009.
- World Bank. (2013). ***Malaysia Economic monitor high-performing education***, Bangkok, word bank office–Bangkok.
- Xirasagar, S. (2008). ***Transformational and Laissez-faire Leadership Among Physician Executive***, Journal of Health Organization and Management, 22(6).

الملاحق

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

السادة المحكمين	الصفة العلمية	الجامعة	القسم
1	د. فاضل حنا	أستاذ	جامعة دمشق
2	د. محمد حلاق	أستاذ	جامعة دمشق
3	د. عيسى علي	أستاذ	جامعة دمشق
4	د. منذر بوبو	أستاذ مساعد	جامعة تشرين
5	د. لينا شالاتي	أستاذ مساعد	جامعة دمشق
6	د. أميرة زمرد	أستاذ مساعد	جامعة تشرين
7	د. ثناء عانم	أستاذ مساعد	جامعة تشرين
8	د. خديجة غرير	مدرس	جامعة دمشق
9	د. فتون الغفير	مدرس	جامعة دمشق
10	د. رنا الزين	مدرس	جامعة دمشق
11	د. مهند مبيض	مدرس	جامعة تشرين
12	أ. مقداد اسماعيل	مدقق لغوي	

الملحق (2)

الاستبانة بصورتها الأولى



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

استبانة موجهة إلى السادة مديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية
عنوان الدراسة:

"متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية في ضوء

المعايير المهنية للقيادة"

تبين الاستبانة الآتية مجموعة من المتطلبات العامة والمتطلبات الخاصة التي يجب توفرها في المدارس الثانوية ودرجة أهميتها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، حيث أن المقصود بالمعايير المهنية للقيادة تلك الجوانب التي تخلق وتنمي رؤية مشتركة وفهم أفضل ولغة موحدة عن قيادة المدرسة الأكثر فاعلية، وهي مجموعة من الضوابط والقواعد، والأطر المرجعية المعتمدة التي تشمل فئات واسعة من المعرفة والمهارات اللازمة لمديري المدارس ليتمكنوا من القيام بدور قيادي يتناسب والمتطلبات الأساسية لعملية تطوير الأداء الإداري.

يرجى التفضل من سيادتكم بالمساهمة في إغناء هذه الدراسة من خلال الإجابة عن عباراتها التي بين أيديكم وذلك بوضع إشارة (X) إلى جانب ما تروه مناسباً ويتفق مع وجهة نظركم، مع العلم أن لهذه الاستبانة طابع السرية والخصوصية، ولن تستخدم المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي فقط، لذا فلا داعي لذكر الاسم إلا لمن يرغب.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير

الباحثة شروق إبراهيم

البيانات الأولية:

- الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

- المؤهل العلمي:

☐ معهد إعداد مدرسين

☐ إجازة جامعية

☐ دبلوم تأهيل

☐ ماجستير وأعلى

- عدد سنوات الخبرة الإدارية:

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات.

☐ من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة.

☐ 15 سنة فأكثر.

- عدد الدورات التدريبية:

☐ أقل من 3

☐ أقل من 6

☐ أقل من 9

☐ 9 فأكثر

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	
أولاً: المتطلبات العامة التي يجب توفرها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة:										
										1 تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية.
										2 تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية.
										3 منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية.
										4 تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا.
										5 تفويض الإدارات العليا للمهام الإدارية ومراقبة تنفيذها.
										6 تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي.
										7 رفع المعايير لجميع المديرين سعياً نحو التميز.
										8 نشر نظريات التحفيز وتوضيحها.
										9 تعميم نماذج التطوير المهني.
										10 تعميم استراتيجيات إدارة المخاطر والأزمات.
										11 نشر مبادئ التخطيط المالي الاستراتيجي وإدارة الموازنة.
										12 زيادة التعويض المالي لدعم وصيانة البنية التحتية للمدرسة.
										13 تحقيق عدالة توزيع الموارد والكوادر التدريسية بين المدارس.
										14 إجراء دورات تدريبية للمديرين ليلموا بكافة الأمور الإدارية والفنية.
										15 تأمين تواصل فعال بين إدارة

										المدرسة والمجمّعات التربوية في المنطقة التابعة لها.	
										16 تسهيل سبل التواصل والتنسيق بين مختلف الجهات ذات العلاقة بالمدرسة.	
ثانياً: المتطلبات الخاصة:											
المعيار الأوّل: تمكين عمليات التعلّم الفعّال وتعزيزها.											
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										17 اضطلاع المدير على نظريات التعلّم المعاصرة وطرق استخدامها.	
										18 التعرف على الاتجاهات التربوية الحديثة في إدارة الصف.	
										19 أن يوفّر المدير نموذج لعمليات التعلّم والتعلّم الفعّال.	
										20 نشر ثقافة التعلّم الذاتي لدى الطلبة داخل المدرسة.	
										21 أن يدعم المدير استراتيجيات لرفع مستوى التعلّم وتحقيق التميّز.	
										22 أن يوفر المدير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلّم.	
										23 أن يدعم المدير مصادر التعلّم ويطوّر المكتبة المدرسية.	
										24 أن ينشر المدير نماذج لتطبيقات التقنيات الحديثة في المدرسة.	
المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.											
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										25 اضطلاع المدير على استراتيجيات الاتصال داخل المدرسة وخارجها.	
										26 أن يوفّر المدير بيئة تعلّم مثمرة وآمنة.	

										27	أن يعزز المدير التحفيز الفعال في المدرسة.
										28	أن يخلق المدير جو من الإلفة بين أعضاء أسرة المدرسة.
										29	إشاعة روح العمل الجاد والجو التربوي داخل أسرة المدرسة.
										30	أن يعطي المدير الحوافز والصلحيات لمن يستحقها.
										31	بناء الثقة بين أعضاء أسرة المدرسة.
المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										32	تعرف المدير على مواصفات السلامة الهندسية والإنشائية لمبنى المدرسة.
										33	أن يشجع المدير على عمل دورات تتعلق بالسلامة المهنية.
										34	أن ينشر المدير ثقافة الأمن والسلامة لدى الطلبة.
										35	أن يوفر المدير وسائل الأمن والسلامة داخل المدرسة ويتأكد من صلاحيتها.
										36	تجهيز البنية التحتية للمدرسة بشكل دقيق وبعيداً عن متناول أيدي الطلاب.
										37	أن يعد المدير لوحات إرشادية خاصة بالأمن والسلامة.
										38	أن يوفر المدير صناديق الإسعاف والطوارئ في جميع الطوابق.
المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										39	أن يساهم المدير في اختيار الكادر

										الإداري والتدريسي الخاص بالمدرسة.	
										توفير الموارد المؤهلة القادرة على التغيير والتطوير داخل المدرسة.	40
										أن يوضح المدير استراتيجيته الخاصة لدى المعنيين في العمل المدرسي.	41
										تشكيل المدير مجلس أمناء وإشراكه في إعداد استراتيجية المدرسة.	42
										أن يوضح المدير أسلوبه في إدارة موازنة المدرسة.	43
										إشراك المدير مجلس الإدارة في إدارة التحديات والأوضاع المستجدة.	44
										تشجيع المبادرات الخلاقة في المدرسة.	45
										أن يجمع المدير البيانات لتقدير المتطلبات المتعلقة بعملية التغيير.	46
المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										إعداد المدير لمصفوفة الأداء العام للمدرسة.	47
										تحديد المدير نقاط القوة والضعف داخل المدرسة.	48
										أن يقيس المدير مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة.	49
										أن يقيس المدير اتجاهات الطلبة وأسره نحو المدرسة.	50
										أن يشجع المدير مبدأ النقد الفعال داخل المدرسة.	51
										توفير سبل انخراط المجتمع المدرسي في تقييم عمل المدرسة.	52

المعيار السادس: تحسين بيئة التعلم وتطويرها.

والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:

										53	أن يوفر المدير سبل وطرائق فاعلة للإجماع والتفاوض.
										54	أن يقلل المدير من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع.
										55	أن يعمل المدير على تأمين جو خالٍ من العنف داخل وخارج المدرسة.
										56	أن يشجع المدير الأنشطة اللامنهجية ويعتبرها جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم.
										57	أن يشجع المدير المعلمين على التجديد والتجريب.
										58	أن يؤمّن المدير الوسائل والأدوات اللازمة لتطوير العمل التربوي.
										59	أن يعمل المدير على تحسين البنية التحتية للمدرسة.

المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.

والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:

										60	أن يعمل المدير على تحسين استراتيجياته المهنية.
										61	أن يتدرب المدير على مهارة إدارة الذات في أدائه الشخصي.
										62	أن يقدم المدير ويتلقى تغذية راجعة فعّالة.
										63	أن يجمع المدير التغذية الراجعة من جميع أعضاء أسرة المدرسة ويوظفها في التفكير بالأداء.
										64	اهتمام المدير بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية.

										65	أن يعمل المدير على اتباع دورات لتحسين ثقافته الإدارية.
المعيار الثامن: خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										66	بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة.
										67	أن يصنع المدير القرار بالتعاون مع أسرة المدرسة.
										68	أن يوضّح المدير مبدأه في قيادة التطوير والتغيير.
										69	أن يقود المدير عملية تقويم الأداء المدرسي.
										70	أن يهيئ المدير الفرص للارتقاء المهني بجميع أعضاء أسرة المدرسة.
										71	أن يشجع المدير المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية.
										72	أن يوفر المدير خطط للتنمية المهنية بما يتناسب مع الاحتياجات والتوجيهات.
المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										73	أن ينشر المدير ثقافة الحوار بين المدرسة والمجتمع المحيط.
										74	أن يشجع المدير أفراد المجتمع المحيط على تقديم النقد البناء.
										75	الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدّمها المجتمع المحلي.
										76	أن يعمل المدير على تأمين اجتماعات دورية مع المجتمع

										المحيط.	
										أن يجمع المدير معلومات عن أسر الطلبة تسهم في تطوير أدائهم.	77
										تواصل المدير بشكل دائم مع الأسر بخصوص تعلم أبنائهم.	78
										اضطلاع المدير على عمل المؤسسات الأخرى وفرص التعاون معها.	79

الملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

استبانة موجهة إلى السادة مديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة اللاذقية

عنوان الدراسة:

"متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية في ضوء

المعايير المهنية للقيادة"

تبيّن الاستبانة الآتية مجموعة من المتطلبات العامة والمتطلبات الخاصة التي يجب توفّرها في المدارس الثانوية ودرجة أهميتها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة، حيث أنّ المقصود بالمعايير المهنية للقيادة تلك الجوانب التي تخلق وتنمي رؤية مشتركة وفهم أفضل ولغة موحّدة عن قيادة المدرسة الأكثر فاعلية، وهي مجموعة من الضوابط والقواعد، والأطر المرجعية المعتمدة التي تشمل فئات واسعة من المعرفة والمهارات اللازمة لمديري المدارس ليتمكّنوا من القيام بدور قيادي يتناسب والمتطلبات الأساسية لعملية تطوير الأداء الإداري.

يرجى التفضّل من سيادتكم بالمساهمة في إغناء هذه الدراسة من خلال الإجابة عن عباراتها التي بين أيديكم وذلك بوضع إشارة (X) إلى جانب ما تروه مناسباً ويتفق مع وجهة نظركم، مع العلم أنّ لهذه الاستبانة طابع السرية والخصوصية، ولن تستخدم المعلومات إلّا لأغراض البحث العلمي فقط، لذا فلا داعي لذكر الاسم إلّا لمن يرغب.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير

الباحثة شروق ابراهيم

البيانات الأولية:

- الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

- المؤهل العلمي:

☐ معهد إعداد مدرسين.

☐ إجازة جامعية.

☐ دبلوم تأهيل تربوي وأعلى.

- عدد سنوات الخبرة الإدارية:

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات.

☐ 10 سنوات فأكثر.

- عدد الدورات التدريبية:

☐ أقل من 3

☐ من 3 إلى 6

☐ من 7 إلى 9

☐ أكثر من 9

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	
أولاً: المتطلبات العامة التي يجب توفرها لتحقيق المعايير المهنية للقيادة:										
										1 تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية.
										2 تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية.
										3 منح المدير صلاحية اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة دون العودة إلى الإدارة المركزية.
										4 تخفيف العقوبات التي تفصل الإدارة المدرسية عن الإدارات العليا.
										5 تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي.
										6 رفع المعايير لجميع المديرين سعياً نحو التميز.
										7 نشر نظريات التحفيز وتوضيحها.
										8 تعميم نماذج التطوير المهني.
										9 تعميم استراتيجيات إدارة المخاطر والأزمات.
										10 نشر مبادئ التخطيط المالي الاستراتيجي وإدارة الموازنة.
										11 زيادة التعويض المالي لدعم وصيانة البنية التحتية للمدرسة.
										12 تحقيق عدالة توزيع الموارد والكوادر التدريسية بين المدارس.
										13 إجراء دورات تدريبية للمديرين للاطلاع على آخر المستجدات الإدارية.
										14 تأمين تواصل فعال بين إدارة المدرسة والمجمّعات المحلية.

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات	
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
										15	تسهيل التواصل والتنسيق مع مختلف الجهات ذات العلاقة بالمدرسة.
ثانياً: المتطلبات الخاصة:											
المعيار الأول: تمكين عمليات التعلم الفعال وتعزيزها.											
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										16	الاطلاع على نظريات التعلم المعاصرة وطرق استخدامها.
										17	تعرف الاتجاهات التربوية الحديثة في إدارة الصف.
										18	توفير الشروط المناسبة لعمليات التعليم والتعلم الفعال.
										19	نشر ثقافة التعلم الذاتي لدى الطلبة داخل المدرسة.
										20	دعم استراتيجيات رفع مستوى التعلم وتحقيق التميز.
										21	توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس وتقويم عملية التعلم.
										22	تطوير المكتبة المدرسية ومصادر التعلم.
										23	توفير نماذج لتطبيقات التقنيات الحديثة في المدرسة.
المعيار الثاني: توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة.											
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										24	اطلاع المدير على استراتيجيات الاتصال داخل المدرسة وخارجها.
										25	توفير بيئة تعلم مثمرة وآمنة.
										26	تعزيز التعلم الفعال في المدرسة.

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات	
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
										27	خلق جو من الإلفة بين أعضاء فريق العمل المدرسي.
										28	إشاعة روح العمل الجاد والجو التربوي داخل فريق العمل المدرسي.
										29	تقديم الحوافز والصلاحيات لمن يستحقها.
										30	بناء الثقة بين فريق العمل المدرسي.
المعيار الثالث: مراعاة متطلبات السلامة. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										31	اطلاع المدير على مواصفات السلامة الهندسية والإنشائية لمبنى المدرسة.
										32	تشجيع المدير إجراء دورات تتعلق بالسلامة المهنية.
										33	نشر ثقافة الأمن والسلامة لدى الطلبة.
										34	توفير وسائل الأمن والسلامة داخل المدرسة.
										35	وضع المواد الخطرة (وقود التدفئة، غاز...) بعيداً عن متناول الطلاب.
										36	إعداد لوحات إرشادية خاصة بالأمن والسلامة.
										37	توفير صناديق الإسعاف والطوارئ في جميع الطوابق.
المعيار الرابع: قيادة عمليات التغيير والتخطيط المدرسي. والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										38	المساهمة في اختيار الكادر الإداري والتدريسي الخاص بالمدرسة.

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات	
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
										السعي إلى توفير الموارد المؤهلة	39
										القادرة على التغيير والتطوير داخل المدرسة.	
										توضيح المدير استراتيجيته الخاصة	40
										لدى المعنيين في العمل المدرسي.	
										تشكيل المدير مجلس إدارة وإشراكه	41
										في إعداد استراتيجية المدرسة.	
										حرص المدير على إدارة موازنة	42
										المدرسة.	
										إشراك المدير مجلس الإدارة في	43
										إيجاد الحلول للأوضاع المستجدة.	
										تشجيع المبادرات الخلاقة للعاملين	44
										في المدرسة.	
										حرص المدير على دقة البيانات	45
										الخاصة بعملية التغيير.	
المعيار الخامس: قيادة عمليات التقويم الذاتي.											
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:											
										إعداد المدير لمصفوفة الأداء العام	46
										للمدرسة.	
										تحديد المدير نقاط القوة والضعف	47
										في عملية التعلم.	
										قياس مدى الرضا الوظيفي للعاملين	48
										في المدرسة.	
										قياس اتجاهات الطلبة وأسرهـم نحو	49
										المدرسة.	
										تشجيع مبدأ النقد الفعّال والنقد	50
										الذاتي داخل المدرسة.	
										توفير سبل انخراط المجتمع	51
										المدرسي في تقييم عمل المدرسة.	

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
المعيار السادس: تحسين بيئة التعلم وتطويرها.										
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:										
										52 توفير طرائق فاعلة للإجماع والتفاوض.
										53 التقليل من البيروقراطية التي تحدّ من المبادرات والإبداع.
										54 العمل على تأمين جو خالٍ من العنف داخل المدرسة.
										55 تشجيع الأنشطة اللامدرسية كجزء من عملية التعلم.
										56 تشجيع المدير المعلمين على التجديد والتجريب.
										57 توفير الوسائل والأدوات اللازمة لتطوير العمل التربوي.
										58 العمل على تحسين البنية التحتية للمدرسة.
المعيار السابع: الإسهام بتطوير وصقل مهاراته المهنية.										
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:										
										59 العمل على تحسين استراتيجياته المهنية.
										60 التدريب على مهارة الإدارة الذاتية في أدائه الشخصي.
										61 تقديم تغذية راجعة فعّالة.
										62 تقبّل المدير النقد البناء الموجّه من فريق العمل في المدرسة.
										63 الاهتمام بتطوير علاقاته الشخصية التفاعلية.
										64 اتباع دورات لتحسين ثقافته الإدارية.

درجة التوافر					درجة الأهمية					العبارات
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	
المعيار الثامن: خلق بيئة مشجعة للتطوير المستمر.										
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:										
										65 بناء علاقات عمل فعّالة ضمن المدرسة.
										66 اتخاذ القرار بالتعاون مع فريق العمل المدرسي.
										67 توضيح المدير لمبدأ في قيادة التطوير والتغيير.
										68 قيادة عملية تقويم الأداء المدرسي.
										69 تحفيز المعلمين للارتقاء المهني.
										70 تشجيع المعلمين على المشاركة في اللقاءات والندوات العلمية.
المعيار التاسع: التعاون والتشارك مع المجتمع المحيط.										
والأخذ بهذا المعيار يتطلب الآتي:										
										71 نشر ثقافة الحوار بين المدرسة والمجتمع المحيط.
										72 تشجيع النقد البناء داخل المدرسة وخارجها.
										73 الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها المجتمع المحلي.
										74 تأمين اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.
										75 جمع المدير معلومات عن أسر الطلبة تسهم في تطوير أدائهم.
										76 التواصل الدائم مع الأسر بخصوص تعلم أبنائهم.
										77 اطلاع المدير على عمل المؤسسات الأخرى وفرص التعاون معها.

الملحق (4)

تسهيل مهمة الباحث

الملخص باللغة الإنكليزية

The summary of Study

In English Language

This study aimed at determining The Requirements Of Developing the Performance of Secondary Education Schools Principals in Lattakia Governorate in the Light of Professional standards of leadership. For this purpose, the current objectives of this study are:

- Defining the School leadership is defined in terms of (origin, concept, importance, theories, and skills).
- Defining the professional standards of leadership in terms of (origin, concept, some of its international and Arab models, necessary skills, and requirements for their application).
- Knowing the reality of management in public secondary schools in Syria in terms of (importance, objectives, roles of principals, problems facing it, and the professional and training programs in it).
- Identifying the requirements of developing the performance of general secondary school principals in the light of professional standards of leadership.
- Determining the requirements of achieving the professional standards of leadership in secondary education schools in Lattakia governorate from the point of view of the administrators of the study sample, arranged according to the degree of availability.
- Determining the requirements of achieving professional standards of leadership in secondary schools in Lattakia from the point of view of the principals of the study sample, arranged according to the degree of importance.
- Studying the effects of independent study variables (gender, scientific qualification, years of experience, and training courses) on the individuals' responses of the study sample on the availability of the requirements to achieve professional standards of leadership and the degree of importance in secondary schools in Lattakia.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher depended on the analytical descriptive approach. The original research society included all the principals of education secondary schools in Lattakia Governorate which consists of (150) secondary school principals, the sample was chosen intentionally to include all principals of secondary education schools in Lattakia Governorate, the field study was conducted by applying the questionnaire study tool to identify the importance and availability of both the special and general requirements to develop the performance of school principals in the light of professional standards of leadership.

Summary of the results:

The results of the field study Summed in as the following main points:

- The degree of availability of the special requirements to achieve the professional standards of leadership in secondary schools is (medium) grade, and can be arranged according to the degree of availability in descending order according to the responses of the members of the study sample as the following:
The standard of (cooperation and partnership with the surrounding community) was ranked first with a medium availability, followed by the standard of (providing a supportive and stimulating work environment) in the second rank, then the standard of (improving and developing the learning environment) at the third rank, followed by the fourth standard of (creating a supportive environment for a continuous development). Then, the standard of (contributing to the development and refinement of his professional skills), which was ranked fifth, followed by the standard (leading self-evaluation processes) in the sixth rank, and the seventh one was (leading change and school planning processes), to come standard (enabling and promoting effective learning processes) In the eighth order, either. The ninth and the last standard (observance of safety requirements) was awarded with low availability.
- The availability of general requirements to achieve professional standards of leadership in secondary schools was (low).
- The degree of importance of the special requirements to achieve the professional standards of leadership in secondary schools was (high), which can be arranged according to their degree of importance in descending order according to the individuals' responses of the study sample as the following:
- The standard of (providing a supportive and stimulating work environment) was ranked first with a very high importance, followed by the standard (improving and developing the learning environment) in the second place, and in the third place (creating a supportive environment for a continuous development), then the standard (enabling and promoting effective learning processes) In the fourth rank, followed by the standard of (observance of safety requirements) in the fifth rank. In the sixth place came the standard of (cooperation and partnership with the surrounding community). In the seventh place we find the standard of (contributing to the development and refinement of his professional skills), and (leading self-evaluation processes) came in the eighth rank, and (leading change and school planning processes) came finally in the ninth rank which was of a high importance.
- The degree of importance of the general requirements to achieve the professional standards of leadership in secondary schools was (high).

- There was no impact of the variables (gender, scientific qualification, years of administrative experience, and the number of training courses done) on the responses of the study sample toward the degree of availability of the requirements to achieve the professional standards of leadership in secondary education schools, whether in the total degree or in all fields.
- There was no impact of the variables (gender, scientific qualification, years of administrative experience, and the number of training courses done) on the responses of the study sample toward the importance of the requirements to achieve the professional standards of leadership in secondary education schools, whether in the total degree or in all fields.

The study reached to several suggestions, Summed up as the following points:

- 1- The need to provide the necessary requirements to achieve professional standards of leadership in secondary schools based on the results of the study.
- 2- Good selecting of educational leaders and human cadres with qualification, experience and competence in performance according to scientific standards derived from the analysis of the administrative system, and distribute them fairly and according to the need of schools.
- 3- The tendency to combine centralization and decentralization: that make the situation of the general frameworks of the basic plans and decisions, supervision and guidance of the tasks of the central administration, and let the freedom of disposal and create an organizational climate that allows the launch of innovation and creativity and serious participation of human cadres in achieving higher levels of development and renewal in the means and methods administrative to the decentralized authorities.
- 4- Modifying the internal system of secondary schools, especially those related to the conditions of commissioning administrative tasks and the functions of the principal to suit the professional standards of leadership.

Damascus university

Faculty of Education

Department of Comparative Education



The Requirements for Developing the Performance of the General Secondary School Principals in Syria in the Light of Professional Standards of Leadership

*(A Thesis Submitted To Get A Master Degree In Comparative
Education And Educational Administration)*

Prepared by:
Shorouq Jaber Ibraheem

Supervised by:
Dr. Somaia Mansour
Professor at Department of Comparative Education

Damascus: 2019/2020