

بمعنوان:

آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية

حالة دراسية: مديرو معلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2025/10/22 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم

التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. لينا شالاتي	عضواً	
د. خديجة غريب	عضواً	
د. وسيم القصير	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في

التربية المقارنة والإدارة التربوية - قسم التربية المقارنة.



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

آليات تطوير الممارسات الإدارية

في ضوء مدخل القيادة المتسامية

حالة دراسية: مديرو ومعلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد

هالة عبد الساتر عطفه

إشراف

د. وسيم حسن القصير

المدرّس في قسم التربية المقارنة

2025-2024م

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره أن وفقني لإتمام بحثي هذا ومن بعده أتقدم بأعمق تقدير لأستاذي الفاضل الدكتور وسيم القصير لتفضله الإشراف على هذه الرسالة فكان خير موجه ومشرف وناصح عند كل مرحلة فيها ولولا جهوده لم يصل البحث لكم بهذه الصورة.

كما أتقدم بخالص شكري إلى السادة أعضاء لجنة الحكم المحترمين على تفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وكل الاحترام والتقدير لوقتهم وجهدهم الذي قدموه لقراءتها.

وكم أنا ممتنة لأساتذتي في قسم التربية المقارنة الذين كان لدعمهم السخي وملاحظاتهم القيمة أثراً واضحاً في تجويد بحثي حتى خرج بالصورة المثلى.

ولا بد لي وأنا أخطو آخر خطواتي في مسيرتي الجامعية أن أشكر أسرتي الغالية أهلي وأصدقائي الأعزاء على كل تفصيل أو عبء تشاركته معهم في مشواري البحثي وأعلم أنني الآن بوقوفي بحضرتكم جميعاً حققت أجمل أحلامي وأحلامهم.

الباحثة

هالة عطفه

فهرس المحتويات

م	فهرس المحتويات	رقم الصفحة
	فهرس المحتويات.	ب-هـ
	فهرس الجداول.	و-ح
	فهرس الأشكال.	ط
	فهرس الملاحق.	ي
	ملخص الدراسة باللغة العربية.	ك-ل
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	14-1
■	مقدمة.	3-2
1	مشكلة الدراسة.	7-4
2	تساؤلات الدراسة.	8-7
3	متغيرات الدراسة.	8
4	فرضيات الدراسة.	9-8
5	أهمية الدراسة.	10-9
6	أهداف الدراسة.	11-10
7	مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية.	13-11
8	منهج الدراسة وأدواته.	13
9	حدود الدراسة.	14
■	خلاصة.	14
	الفصل الثاني: الممارسات الإدارية	42-15
■	تمهيد.	16
1	مفهوم الممارسات الإدارية.	17-16
2	خصائص الممارسات الإدارية التربوية.	18
3	وظائف الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي.	31-19
4	متطلبات تفعيل الممارسات الإدارية التربوية.	34-31
5	مهام مدير المدرسة ومسؤولياته.	38-34
6	آليات قياس الممارسات الإدارية.	39-38

41-39	معوقات الممارسات الإدارية التربوية.	7
42	خلاصة.	▪
68-43	الفصل الثالث: القيادة المتسامية	
44	تمهيد.	▪
46-44	مفهوم القيادة وأهميتها.	1
48-46	عناصر القيادة التربوية والعوامل المؤثرة فيها.	2
52-48	نشأة القيادة المتسامية وماهيتها.	3
53-52	تعريف القيادة المتسامية.	4
55-54	أهمية القيادة المتسامية.	5
56-55	خصائص القيادة المتسامية.	6
61-57	صفات القائد المتسامي.	7
65-61	أبعاد القيادة المتسامية.	8
62-61	الرؤية / الأمل / الإيمان.	1-8
63-62	القيم والاتجاهات.	2-8
64-63	السلوكات.	3-8
66-64	الروحانية (السمو الأخلاقي).	4-8
67-66	مميزات القيادة المتسامية.	9
68-67	التحديات التي تحول دون تطبيق القيادة المتسامية.	10
68	خلاصة.	▪
85-69	الفصل الرابع: إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية	
70	تمهيد.	▪
74-70	التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	1
71-70	لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	1-1
71	مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	2-1
73-71	أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	3-1
74-73	أهمية مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	4-1
84-74	الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	2

75-74	مفهوم الإدارة المدرسية.	1-2
76-75	شروط تكليف مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	2-2
78-77	واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	3-2
80-78	مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.	4-2
84-80	واقع تدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.	5-2
85	خلاصة.	▪
111-86	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
87	تمهيد.	▪
87	أهداف الدراسة الميدانية.	1
87	منهج الدراسة.	2
100-88	مجتمع الدراسة وعينتها.	3
110-100	أدوات الدراسة.	4
110	تطبيق أدوات الدراسة.	5
111-110	القوانين الإحصائية.	6
111	خلاصة.	▪
144-112	الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها	
113	تمهيد.	▪
141-113	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها ومناقشتها.	1
125-113	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.	1-1
138-126	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.	2-1
127-126	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.	▪
128-127	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.	▪
132-129	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.	▪
134-132	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.	▪

138-134	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.	▪
140-138	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.	3-1
143-141	النتائج النهائية للدراسة.	2
143	أبحاث مقترحة.	
159 - 144	المصادر والمراجع.	-
180-160	ملاحق الدراسة.	-
I	Summary of study in English	-

فهرس الجداول

م	فهرس الجداول	رقم الصفحة
1	توزع أعداد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بحسب تبعيتها للعام الدراسي 2025/2024.	88
2	أعداد مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ونسب توزعهم في المجتمع الأصلي للدراسة.	89
3	أعداد معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العامة والخاصة ونسب توزعهم في المجتمع الأصلي للدراسة.	91
4	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير تابعة المدرسة.	92
5	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل العلمي.	93
6	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل التربوي.	94
7	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير سنوات الخدمة	95
8	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير تابعة المدرسة.	96
9	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل العلمي.	97
10	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل التربوي.	98
11	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير سنوات الخدمة.	99
12	تعديلات بعض السادة المحكمين للاستبانة.	102
13	نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "الرؤية والإيمان	103

	والعمل".	
104	نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "القيم".	14
105-104	نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "السلوكات".	15
105	الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "الروحانية".	16
106	نتائج ارتباط أبعاد واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية مع الدرجة الكلية.	17
107	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا كرونباخ لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.	18
107	معامل الثبات بالإعادة لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.	19
108	أبعاد الاستبانة وبنودها في صورتها النهائية.	20
114-113	درجات التطبيق الواردة في استبانة المديرين والمعلمين.	21
115-114	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التحقق الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق درجات إجابات عينة الدراسة.	22
119-118	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد "الرؤية والإيمان والعمل".	23
121-120	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد "القيم".	24
122	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد "السلوكات".	25
124	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد "الروحانية".	26

127-126	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	27
128	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير تابعة المدرسة.	28
130-129	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	29
131-130	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	30
132-131	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	31
133	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	32
135-134	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.	33
136-135	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.	34
137-136	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.	35

فهرس الأشكال

م	فهرس الأشكال	رقم الصفحة
1	واجبات مدير المدرسة.	37
2	توزع أفراد مجتمع الدراسة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" الرسمية والخاصة".	89
3	توزع أفراد مجتمع الدراسة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"	91
4	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير تابعة المدرسة.	93
5	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي.	94
6	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل التربوي.	95
7	توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات الخدمة.	96
8	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير تابعة المدرسة.	97
9	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي.	98
10	توزع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل التربوي.	99
11	توزع أفراد العينة معلمي "مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات الخدمة.	100
12	المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة.	118

فهرس الملاحق

م	فهرس الملاحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	161
2	الاستبانة في صورتها الأولية.	166-162
3	الاستبانة في صورتها النهائية.	172-167
4	بطاقة المقابلة بصورتها الأولية.	175-173
5	بطاقة المقابلة بصورتها النهائية.	178-176
6	الموافقة الرسمية.	179
7	التدقيق اللغوي.	180

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وآليات تطويرها، ودراسة أثر متغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، تابعة المدرسة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة) في متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت الإجابات عن طريق استبانة تضمنت (60) بنداً موزعة على الأبعاد الآتية (الرؤية والإيمان والعمل، القيم، السلوكات، الروحانية) لبيان واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية، وقد وزعت الاستبانة على (47) مديراً و(329) معلماً من المدارس الرسمية والخاصة في مدينة دمشق، ولبين آليات تطويرها تم إجراء مقابلة مع (30) مديراً من المدارس الرسمية والخاصة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- درجة تحقق الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية جاءت متوسطة، بمتوسط عام (3.27)، وانحراف معياري (0.88) وفق درجات إجابات عينة الدراسة، وجاء ترتيب الأبعاد الفرعية للقيادة المتسامية من حيث درجة الممارسة على النحو الآتي:
- بعد "الرؤية والإيمان والعمل" حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.18) وانحراف معياري قدره (0.70) وبدرجة كبيرة.
- بعد "القيم" حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.45) وانحراف معياري قدره (0.84) وبدرجة كبيرة.
- بعد "السلوكات" حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.82) وانحراف معياري قدره (0.92) وبدرجة متوسطة.

- بعد "الروحانية" حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (2.63) وبانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغيري "المسمى الوظيفي، تابعة المدرسة".

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الأفراد الحاصلين على درجات علمية أعلى، وتبعاً لمتغير المؤهل التربوي، لصالح الأفراد المؤهلين تربوياً، وتبعاً لمتغير سنوات الخدمة، لصالح الأفراد ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

- تحدثت أهم آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الرؤية/ الإيمان / العمل) ضمان فهم جميع العاملين لرؤية المدرسة وأهميتها من خلال اجتماعات دورية ووسائل تواصل متنوعة، وتوفير بيئة مدرسية تدعم الأفكار الجديدة والتفكير خارج الصندوق لتحقيق الرؤية. ووفق بعد (القيم): التدريب على القيم من خلال تنظيم ورش عمل تعزز القيم لدى العاملين في المدرسة، والتركيز على خدمة الآخرين من خلال تعزيز ثقافة العمل التي تركز على خدمة العاملين في المدرسة والمجتمع. ووفق بعد (السلوكات): استخدام أساليب تحفيزية تعتمد على الإشادة بالإنجازات الفردية والجماعية، وتشجيع الحوار المفتوح وتبادل الآراء بحرية بين الإدارة والعاملين في المدرسة، ووفق بعد (الروحانية): تشجيع العاملين في المدرسة على تبني قيم أخلاقية تسهم في بناء بيئة عمل إيجابية، وتنظيم ورش عمل لتعزيز الذكاء الروحاني لدى العاملين في المدرسة، وتوفير برامج لدعم الصحة النفسية والجسدية للعاملين في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: آليات، تطوير، الممارسات الإدارية، القيادة المتسامية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة.

- 1- مشكلة الدراسة.
 - 2- تساؤلات الدراسة.
 - 3- متغيرات الدراسة.
 - 4- فرضيات الدراسة.
 - 5- أهمية الدراسة.
 - 6- أهداف الدراسة.
 - 7- مصطلحات الدراسة.
 - 8- منهج الدراسة.
 - 9- حدود الدراسة.
- خلاصة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تشهد دول العالم اهتماماً واسعاً بالتعليم، وحركة تطويرية مستمرة لا تهدأ، جاءت على شكل سلسلة إصلاحات تربوية تطويرية لرفع مخرجات الأنظمة التعليمية، ومن هذه الإصلاحات والبرامج التطويرية القيادة المدرسية التي تُعد الأساس والقاعدة المتينة التي تُبنى عليها أساسيات المدرسة التعليمية، فنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدير باعتباره قائداً تربوياً والأسلوب القيادي الذي يمارسه والصفات القيادية التي تتمثل في شخصيته وقدرته على إدارة الأمور، فلم يعد دوره يقتصر على إدارة المدرسة ومراقبتها وترتيب جداول الدروس وحفظ النظام بل مرتبط بتحسين كفاية العملية التعليمية، وتعزيز القدرة التنظيمية في المدرسة. وهذا ما أكدته دراسة دنهام (Dinham, 2005) التي أشارت إلى أن قائد المدرسة عامل رئيس في تحقيق نتائج تعليمية متميزة، وله دور كبير في تحسين الأداء المدرسي وجودة المخرجات التعليمية.

إن جوهر العمل الإداري للقائد التربوي ينصب على الممارسات الإدارية الفعالة التي تعد العمود الفقري الذي تستند إليه الإدارة المدرسية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنفيذ ومراقبة ومتابعة وتقويم وإدخال تحسينات متنوعة على طرائق الأداء وغيرها من الممارسات التي تسهم في تنسيق العمل المدرسي وتجويده وتنظيم موارده وضمان استمراريته بسلاسة، ورصد التشريعات والسياسات والبرامج التعليمية وتقويمها، وكل هذا يتطلب مهارات إدارية عالية لدى قادة العمل التربوي لتوفير بيئة صالحة تمكنهم من مواجهة التحديات والتغيرات السريعة التي تجري حولهم، واتخاذ خطوات مناسبة لتطوير فاعلية العاملين وتكيفهم مع المتطلبات المتجددة، وهذا ما اصطلح على تسميته بتطوير العاملين (Staff Development) أي تطوير قدراتهم وتحسينها ليتعاملوا مع مسؤوليتهم القائمة الجديدة.

وأكدته دراسة مويروري (Muiruri, 2019) التي توصلت إلى أن الممارسات الإدارية لمديري المدارس

ذات أثر كبير في الأداء الأكاديمي للطلبة.

وهذا يدفع المدير لتبني مداخل حديثة في إدارة المؤسسات المدرسية بفعالية لتحقيق الانسجام في تنظيم أعمال المجتمع المدرسي، وإحداث التغيير بصورة منظمة، لتوفير بيئة مستقرة تتيح أمام العاملين كافة فرصة التطبيق المؤسسي لخطط المدرسة، ومن هذه المداخل مدخل القيادة المتسامية التي تعد نهجاً للقيادة يركز على تعزيز التعاون والتواصل الجيد بين أعضاء الفريق، وإعطاء الأولوية للعمل الجماعي وبناء علاقات قوية بين القائد والعاملين، وتحقيق الشفافية والثقة وبناء علاقات متينة بين جميع العاملين في المدرسة وتكريس ثقافة المسؤولية والنزاهة وأداء الواجبات واتخاذ القرارات المناسبة، حيث يتم تعزيز مشاركة الأفكار وتقديم الدعم المتبادل بين الأعضاء وصولاً إلى تحقيق النجاح المشترك.

وقد دعت دراسة (قاسم، 2023) إلى تعزيز ممارسة القيادة المتسامية في المدارس الخاصة والرسمية لما لها أثر إيجابي في السمعة التنظيمية وزيادة كفاءة الميدان التربوي، والاهتمام ببناء السمعة التنظيمية للمدرسة بطرائق إبداعية، لما لها من دور مهم في استدامة المدرسة وتحقيق الميزة التنافسية مقارنة بالمدارس الأخرى. وتوصلت دراسة (العامي وخضير، 2020) إلى أن القيادة المتسامية تسهم مباشرة في تعزيز الأداء التربوي، ويزداد هذا التأثير ويتعاضد من خلال السلوك والإيمان والقيم والرؤية والروحانية والاتجاهات الإيجابية. بناء على ما تقدم ولأهمية الممارسات الإدارية لقائد المدرسة وضرورة تطوير الأداء المدرسي جاءت القيادة المتسامية علاقة روحية تتكون بين القائد "المدير" والعاملين بالمدرسة"، وتنشأ بينهم ضمن سياق العمل، إذ تستخدم قيم الإيثار والحب والأمل والرؤية لحفز دوافع القادة، وتعزيز إحساسهم بأهمية حفاظهم على المعاني الروحية السامية في حياتهم، لأن مغزى حياتهم صناعة التغيير، فهي تدعوهم للتواصل والترابط ليكونوا مفهوميين من الآخرين، وليكونوا موضع قدوة لديهم، يعملون على تحقيق النتائج الإيجابية وجودة العمل التربوي. (القيسي، 2019، ص75).

1- مشكلة الدراسة:

لا تقتصر العملية الإدارية على تسيير الأعمال أو ممارسة الرئاسة، بل هي عملية قيادية بالدرجة الأولى، والسلطة الإدارية وحدها قد ترغب العاملين على الطاعة، لكنها لا تلهيهم ولا تحفزهم، ولا تبعث فيهم الحماس، والانتماء، والإبداع، والتفاني في العمل. والإدارة في جوهرها عملية قيادية وقدرة على التأثير في

الآخرين، وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولوياتها من خلال ممارساتها المختلفة. (العمرات، 2010، ص349).

وثمة تحديات كثيرة تواجهها إدارات مدارس التعليم الأساسي من خلال ممارساتها الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة ومتابعة وتقويم، ونقص المعلومات وعدم دقة الأهداف وغموضها بالإضافة إلى التركيز في عملها على النواحي الآلية المتعلقة بحرفية تطبيق القواعد واللوائح والتعميمات والنشرات أكثر من النواحي الإنسانية والتربوية، وعلى الجزئيات أكثر من الكليات، وعلى التسيير والإجراء أكثر من التغيير والتجديد والتطوير والابتكار. فغاب الإبداع عن العملية الإدارية، وبات التحسين والتطوير أحد الواجبات الضرورية للتصدي لتلك التحديات، وأصبحت الحاجة ملحة إلى إحداث التحول المدرسي في أسلوب تفكير المديرين وتجويد دوافعهم وتحويل قيمهم وأسلوب تعاملهم مع العاملين والالتزام بأنماط التعلم المستمر والذاتي (Ayyad,2019,p63)

وقد دعت دراسة (أبو العز والقط، 2024) إلى إعادة النظر في اللوائح والقوانين المنظمة للتعليم لمنح مديري المدارس المزيد من الصلاحيات المخولة لهم في إدارة المدرسة التي تمكّنهم من تأصيل منظومة أخلاقيات المهنة عامة.

وهذا تطلب وجود مدخل قيادي يسهم بفاعلية في تعزيز الجوانب الروحية والأخلاقية، يتحقق من خلال القيادة المتسامية ويعتمد على أبعاد عدة منها: القيم والتوجهات والسلوكات والروحانية "السمو الأخلاقي" ويهتم أساساً بتقوية البناء الداخلي لكل العاملين في المدرسة.

ودعت دراسة (العازمي، 2011) إلى ضرورة توفير كل الإمكانيات التي تساعد مدير المدرسة على تنفيذ ممارساته، وإعطائه الوقت الكافي لإنجاز عمله ومنحه الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات على نحو يتناسب وطبيعة عمله.

وأكدت دراسة (مقابلة، 2022) ضرورة إجراء دورات تدريبية لمديري المدارس الرسمية من أجل مساعدتهم على أداء ممارساتهم الأكاديمية بالشكل الأفضل.

وتعد القيادة المتسامية من المداخل الإدارية المعاصرة، لأنها تقدم نظرة شمولية تضم الكثير من المفاهيم والمداخل القيادية ومنها (القيادة التبادلية والأخلاقية والخدمة والتحويلية)، فهي تلك القيادة التي تركز على المشاركة والتعاون بين القائد والعاملين، وتقود المؤسسات التربوية المختلفة في ظل التنافسية العالمية التي نعيشها في الوقت الحالي، إذ إن القادة ضمن هذه النظرية يعملون على أنماط جديدة من التفكير مع امتلاك الشعور العميق بالالتزام والاعتماد على الثقة الشخصية، وما يمتلكون من رؤية واضحة وقيم وسلوكيات تدفع وتحفز إلى الإرتقاء بأدائهم باتجاه تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، لذا يعد نموذجاً مهماً لإيجاد بيئة ملائمة للإبداع والتطوير والتعلم.

ولقد بينت دراسة (العميرة، 2021) وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة المتسامية والأداء المهني لدى مديري المدارس الحكومية.

وأشارت دراسة جريمن (Grimm, 2021) إلى أن ممارسة المدير للقيادة المتسامية يسهم في نجاح المؤسسة من خلال عمليات التغير السريع غير المخطط له.

ودعت دراسة (العامري وخضير، 2020) إلى ضرورة استثمار العلاقة بين القيادة المتسامية وأبعادها في تعزيز الأداء التعليمي وتطويره، وكذلك دراسة (السعد، 2020) التي أكدت وجود علاقة بين القيادة المتسامية والاستقامة التنظيمية.

وأشارت دراسة نير (Nair, 2016) إلى وجود أثر إيجابي للقيادة المتسامية في تحسين بيئة العمل وتعزيز الأداء وتغيير الثقافة السائدة والاهتمام الحقيقي بالعاملين، والعمل على تبني الأخلاق السامية في التعامل بين القادة والعاملين والحرص على تحقيق الرؤى والأهداف والخطط العليا، مع التسامي عن الخلافات والمصالح الشخصية مقابل المصلحة العامة.

وأشارت دراسة فلورنتينا وتيهيجلو (Florentina & Tehubijuluw, 2014) إلى أن القيادة المتسامية لها تأثير إيجابي في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين ورفع مستوى أدائهم، لذا يجب أن تأخذ الدراسات المستقبلية في الحسبان أهمية دور القائد المتسامي في الأداء.

وأكدت دراسة كروسان وآخرين (Crossan, Others & 2008) أن القائد المتسامي يوفر قيادة قوية على جميع المستويات ويعزز أداء المؤسسة في بيئات ديناميكية للغاية، ويتمتع بمستويات عالية من قيادة الذات والآخرين والتنظيم، وسوف يحقق أعلى أداء للمؤسسة التربوية.

ودعت دراسة (الوعلاني، والشمراني، 2022) إلى ضرورة عقد دورات في القيادة المتسامية لمديري المدارس. ومن خلال عمل الباحثة معلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاحظت قصوراً في سلوكيات القادة الإداريين داخل المدرسة، وفي بناء الثقافة التنظيمية القائمة على الأسس الروحية نتيجة خلل يتعلق بتطبيق القيادة المتسامية.

وأكدت نتائج دراسة (الشريف، 2021) وجود ضعف في ممارسة إدارات المدارس أبعاد القيادة المتسامية وممارساتها الإدارية.

كما أكدت دراسة (القصور، 2018) أن مدير المدرسة لا يلتزم بالشفافية في تعامله مع المعلمين، ولا يعطي انتباهاً شخصياً للمعلمين الذين لديهم قدرات تميزهم عن غيرهم.

وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة مؤلفة من (7) مديري و(8) معلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من عام 2023-2024 عن طريق طرح السؤالين الآتيين عليهم: ما المشكلات المتعلقة بالممارسات الإدارية بالمدرسة؟ وما سببها؟ وقد كانت

الإجابات بنسبة 95% تتركز حول عدم فاعية التنظيم الإداري، وضعف عملية الاتصال بين المدير والعاملين، وسوء التخطيط وعدم وجود خطة واضحة للجميع، وضعف العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وضعف الصلة بين تقويم الأداء والتعزيز الإيجابي، والتوزيع غير العادل للمسؤوليات في المدرسة، وانعدام فرص الترقية، وأن

سبب هذه المشكلات من وجهة نظر العينة يعود إلى غياب وجود نموذج قيادي يركز على القيم الأخلاقية والروحية والسلوكيات الصحيحة، والتركيز على الممارسات الإدارية الفردية، وإهمال العلاقات التبادلية في بيئة العمل، وزيادة الأعباء الإدارية والمسؤوليات الملقاة على عاتق العاملين وقلة الالتزام التنظيمي.

وبناء على ما تقدم ووفق أهمية ممارسة القيادة المتسامية في التحول الحقيقي للمدرسة وحدثتها ومدى تأثيرها في القيم والسلوكيات للعاملين وممارساتهم الإدارية ودورها في صناعة التغيير الحقيقي والمستدام وارتباطها بتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي وإيجاد بيئة مناسبة للعاملين تتسم بالروحانية والقيم، بالإضافة إلى قلة الدراسات المحلية في الجمهورية العربية السورية التي تناولت القيادة المتسامية قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة .
وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية؟

2- تساؤلات الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

2-1- ما الإطار الفكري للقيادة المتسامية من حيث الخصائص والأبعاد؟

2-2- ما الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في المؤسسات التربوية؟

2-3- ما واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

2-4- ما دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (المسمى الوظيفي، تابعة المدرسة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة) على درجات إجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

2-5- ما آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم؟

3- متغيرات الدراسة:

3-1- المتغيرات المستقلة: تشمل:

3-1-1- المسمى الوظيفي: (مدير - معلم).

3-1-2- تابعة المدرسة: (رسمية - خاصة).

3-1-3- المؤهل العلمي: (ثانوية أو معهد - إجازة جامعية - دراسات عليا).

3-1-4- المؤهل التربوي: (حاصل على دبلوم تأهيل تربوي - غير حاصل على دبلوم تأهيل تربوي).

3-1-5- سنوات الخدمة: (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات).

3-2- المتغيرات التابعة: تشمل:

3-2-1- درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على الأسئلة المتعلقة بمستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية ، وتحديد الآليات المقترحة لتطوير تلك الممارسات من وجهة نظرهم.

4- فرضيات الدراسة:

تحدد فرضيات الدراسة بالآتي:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير تابعة المدرسة.

4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

4-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

4-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق لمتغير سنوات الخدمة.

5- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

5-1- الأهمية النظرية:

5-1-1- تعد القيادة المتسامية مدخلاً حديثاً من مداخل تطوير الإدارة وتحسينها في المؤسسات التربوية، وهذا يضيف على هذه الدراسة أهمية علمية في تناولها المداخل الحديثة وتطبيقاتها التربوية حاجةً لتطوير الواقع واستشراف المستقبل من خلال البحث العلمي الفاعل.

5-1-2- قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في الإدارة التربوية، وتفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات أخرى في الإدارة المدرسية وربطها ببعض المتغيرات.

5-1-3- تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات في الجمهورية العربية السورية- في حدود علم الباحثة- التي تبحث في مدخل القيادة المتسامية.

5-2- الأهمية التطبيقية:

5-2-1- الإسهام في تحقيق متطلبات الإصلاح التربوي والتعليمي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من خلال مواكبة الجهود الرامية إلى تطوير الممارسات الإدارية للمديرين التي تركز على العنصر الإنساني.

5-2-2- تزويد إدارات التعليم والقادة التربويين بتغذية راجعة عن واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس.

5-2-3- تسهم هذه الدراسة في إقناع الجهات العليا بضرورة إعداد برامج تدريبية للقادة الإداريين في مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.

5-2-4- الاستفادة من الآليات المقترحة التي سيتم التوصل إليها في تطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.

6- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

6-1- توضيح الإطار الفكري للقيادة المتسامية.

6-2- توضيح الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي.

6-3- الكشف عن واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

6-4- الكشف عن دلالة تأثير المتغيرات المستقلة(المسمى الوظيفي، تابعية المدرسة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة) في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري

مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

5-6- تحديد آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم.

7- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

7-1- آليات "Mechanisms"

هي توجيهات وإرشادات وأسس وإجراءات وحلول مقترحة للسلوك التربوي لدى مديري المدارس. (بطاح، 2021، ص7)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

مجموعة من الوسائل والأساليب المقترحة من قبل الباحثة وفق نتائج الدراسة الميدانية، والتي تسهم في تطوير الممارسات الإدارية في المدارس وفق أبعاد القيادة المتسامية.

7-2- تطوير "Development"

هو عملية تزويد الإدارة بالخبرات التي تساعد على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفاياتهم في مواجهة المشاكل الإدارية (بدوي، 2002، ص74).

وعرفه (ثروت، 2010، ص47) بأنه: إستراتيجية تتضمن استخداماً محدوداً للقوى الداخلية والخارجية لتحقيق التغير وإتاحة الإمكانيات لتنمية الأفراد.

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه:

إدخال كل جديد من أفكار أو اتجاهات أو برامج أو طرائق وصياغتها ضمن خطط وعمليات من أجل الارتقاء بالأداء الإداري لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق، وإحداث تحسن ملموس في كفاءة الخدمات الإدارية التي تقدمها.

7-3- الممارسات الإدارية "Administrative practices" :

مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب التي يعتمد عليها مديرو المدارس من أجل أداء المهام وتوزيع المسؤوليات على العاملين في المدرسة على أن يحقق الأهداف المرغوبة، ويضمن انضباط الطلبة بالقواعد واللوائح المدرسية المنصوص عليها. (Malonza, 2020, p85)

وعرفها لينندونك (luenendonk,2017,p75) بأنها: أساليب العمل المبتكرة التي يستخدمها المدير لجعل المنظمة أكثر كفاءة.

وعرفها (محمد، 2008، ص25) بأنها: مجموعة أنشطة ووظائف يمارسها أي إداري لتحقيق الأهداف الخاصة بأي مؤسسة من المؤسسات.

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها:

مجموعة عمليات متشابكة تتضمن التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والاتصال واتخاذ القرار والتقويم التي يمارسها مديرو مدارس الحلقة الأولى التعليم الأساسي في مدينة دمشق من أجل تنفيذ الأهداف التربوية والتعليمية بأعلى كفاءة وأقل كلفة ممكنة.

7-4- القيادة المتسامية "Transcendental Leadership" :

هي قيادة تعاونية بين القادة والعاملين من أجل رؤية أوسع للعمل لتحقيق الرفاهية العامة عن طريق الثقة والنزاهة والمشاركة الفاعلة في صنع القرار والتخطيط والقرارات الجماعية والشفافية والانفتاح وتقبل الآخر، وتضع العلاقات

البشرية فوق الذات من أجل تحقيق أهداف المؤسسة مستندة إلى القيم والأخلاق الفاضلة (Mathew & Rejitha, 2016, p64).

وعرفها روبنسون ودافيد بيزار (Robbins & David, 2020, p118) بأنها القيادة التي تؤدي إلى الرؤية المتسامية التي يلهم فيها القائد الأفراد العاملين ويشجعهم على الاتصال والشعور بالانتماء وقبول المسؤولية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

مدخل إداري معاصر يركز في محتواه على البعد الروحي بالإضافة إلى الرؤية والإيمان والأمل والقيم والاتجاهات والسلوكيات، ويعتمد نموذجاً تشاركياً يسهم في زيادة فاعلية العمل على مستوى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحسين التعليم وتطويره وتحقيق الأهداف المحددة.

8- منهج الدراسة وأدواتها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويعد هذا المنهج ملائماً لتحقيق أهداف الدراسة.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي "Analysis Description Curriculum" بأنه: أحد مناهج البحث العلمي التي يسعى فيها الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف، فينبغي ألا يكونوا مجرد مبشرين أو مجولين، بل يجمع الباحثون ذوو الكفاءة الأدلة على أساس غرض أو نظرية ما، ثم يقومون بتلخيص البيانات وتبويبها وتحليلها بعمق في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقديم المعرفة (أبو سماحة، 1993، ص95).

وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لدراسة واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات الآتيتين (استبانة- مقابلة).

9- حدود الدراسة:

اشتملت حدود الدراسة على ما يلي:

9-1- الحدود البشرية: تشمل: المديرين والمعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

9-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2024-2025.

9-3- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

9-4- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على دراسة واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة

الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين وفق الأبعاد المتمثلة "بالرؤية والإيمان والعمل، والقيم والسلوكيات، والروحانية" ثم وضع الآليات المقترحة لتطوير الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم.

خلاصة:

تناول هذا الفصل الإطار المنهجي للدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، ومتغيراتها، وفرضياتها، ومصطلحات

الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، وحدودها، ومنهجها، لتحديد بذلك هوية الدراسة، وأبرز الإجراءات المتبعة لتحقيق هذا الهدف.

الفصل الثاني

الممارسات الإدارية

تمهيد.

- 1- مفهوم الممارسات الإدارية.
 - 2- خصائص الممارسات الإدارية التربوية.
 - 3- وظائف الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي.
 - 4- متطلبات تفعيل الممارسات الإدارية للقيادات التربوية.
 - 5- مهام مدير المدرسة ومسؤولياته.
 - 6- آليات قياس الممارسات الإدارية.
 - 7- معوقات الممارسات الإدارية التربوية.
- خلاصة.

الفصل الثاني

الممارسات الإدارية

تمهيد:

ازداد في الفترة الأخيرة الاهتمام بالممارسات الإدارية لكل مؤسسة، وصار يحكم على نجاح أي مؤسسة بمدى حسن أداء موظفيها، إذ ترتبط كفاءة الأداء فيها بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والاستفادة القصوى منها، وخاصة في المؤسسات التعليمية التي أصبح فيها الأداء ركيزة أساسية في جودة مخرجاتها، لا سيما الممارسات الإدارية لما لها من أهمية كبيرة وتأثير في تلك المخرجات والوصول إلى النتائج المرغوبة، وتناولت الباحثة في هذا الفصل موضوع الممارسات الإدارية من خلال التعريف بها، وأهميتها وقياسها ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها.

1- مفهوم الممارسات الإدارية:

ينطوي مفهوم الممارسة على معنى المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء وهو واحداً من المفاهيم التي شاع استخدامها في الفكر الفلسفي، وقد استخدم للدلالة على النشاط المستمر الذي توضع من خلاله مبادئ العلوم موضع التطبيق مثل ممارسة الطب، وممارسة السياسة، كما يستخدم للدلالة على المداومة في النشاطات العقلية كأن يقال ممارسة التفكير، وممارسة التأمل، ولكنها بصورة عامة أكثر مرادفة للنشاط العملي، ويراد منه أن يكون مقابلاً للعلم النظري والتأمل (ظاهر، 2020، ص 1).

وقد أورد ابن منظور في معجم لسان العرب أن كلمة ممارسة من مارس ممارسة ومراساً.

ومارس الأمر: عالجَه وزاوله، وشرع فيه، ويقصد بالممارسة اصطلاحاً مجموعة الأعمال والسلوكات التي

يتم القيام بها (ابن منظور، 2003، ص 55).

فإذا ما تعلق الأمر بالممارسات الإدارية في المؤسسات فإنها كما عرفها (عطوي، 2004):

النشاط الذي يعتمد على التفكير والعمل الذهني المرتبط بالشخصية الإدارية وبالجوانب والاتجاهات السلوكية الخاصة بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة وفق أسس ومفاهيم علمية (ص9).

وعرفها (عناني ومجاهد، 2011) بأنها: مجموعة من العمليات الإدارية المتكاملة التي يقوم بها أفراد الإدارة لتحقيق الأهداف المقصودة (ص112).

وعرفها (السلمي، 2013): بأنها الممارسات الموجهة التي تتم تحت إشراف خبراء أو مدربين تؤدي إلى امتلاك المهارة التي تعني القيام بأداء معين وتحقيق نتائج جيدة باستخدام أسلوب يتسم بالكفاءة (ص9).

وهي الممارسات التي يقوم بها المدير لتحسين مدرسته الناتجة أساساً من كيفية تفكير المدير والأسلوب الذي يتبعه في حل المشكلات الصغيرة والكبيرة (Kenneth, 2005, P4).

وتعد الممارسات الإدارية: الأعمال والواجبات التي يمارسها المدير داخل المدرسة، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المتعددة للمدرسة بأفضل الوسائل الإدارية التربوية. (الرشايدة، 2008، ص89).

وعرفتها (عبيد، 2024) بأنها: مجموعة النشاطات والمهام الفنية والتنظيمية والإنسانية التي يؤديها مدير المدرسة في أثناء قيامه بواجباته الرسمية اليومية داخل المدرسة (ص199).

وتعرف الباحثة الممارسات الإدارية إجرائياً بأنها: الجهود والأنشطة والعمليات الإدارية المخططة والمنظمة التي يقوم بها المدير في مدرسته من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة واتصال واتخاذ القرار وتقييم بغية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وتسيير العمل المدرسي.

2- خصائص الممارسات الإدارية التربوية:

هناك العديد من الصفات التي تميز الممارسات الإدارية التربوية، منها الشفافية في اتخاذ القرارات، والاهتمام بالتواصل الفعّال مع جميع الأطراف المعنية، والقدرة على الاستماع وفهم احتياجات الطلبة والمعلمين، وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم التعليمية. كما يجب أن تكون الممارسات الإدارية التربوية مبتكرة ومحفزة للتطوير المستمر وتشجع على الابتكار والتجديد في البيئة التعليمية، وعلى الاستفادة من أفضل الممارسات (Nedelko & Potocan, 2016, p15).

كما أوردت كاركوزكا (Karkoczka, 2021, p10) العديد من المميزات للممارسات الإدارية التربوية، نذكر منها:

2-1- تحسين الأداء الإداري: تساعد هذه الممارسات الإدارية على تعزيز أداء المؤسسة التعليمية وتحقيق أهدافها بفعالية.

2-2- زيادة مستوى الرضا الوظيفي: تسهم هذه الممارسات في زيادة مستوى رضا المعلمين والإداريين عن العمل وزيادة كفاءتهم وإنتاجيتهم.

2-3- تطوير المهارات القيادية: تساعد هذه الممارسات على تطوير مهارات القيادة لدى الإداريين وزيادة قدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة.

2-4- تعزيز التعاون: تسهم هذه الممارسات في تعزيز التعاون بين المعلمين والإداريين والطلبة وأولياء الأمور.

فمن أهم خصائص الممارسات الإدارية التربوية الناجحة الإسهام في تنسيق جهود العاملين في المؤسسة التعليمية لضمان جودة التعليم وتطوير قدرات الكوادر الإدارية والتعليمية وتنميتها ورصد أداء المؤسسة التعليمية وتقويمه واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسينها وتوفير بيئة تعليمية محفزة وملئية بالابتكار مما يساعد على توجيه الأفراد والموارد لتحقيق أهداف التعليم.

3- وظائف الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي:

هناك عوامل عدة تساعد على نجاح الإدارة المدرسية، وفي مقدمة هذه العوامل ما يتعلق بالمهارات الإدارية، فنجاح رجل الإدارة يعتمد على ما يتمتع به من مهارات إدارية. وهذه المهارات تبرز من خلال ممارسات إدارية يقوم بها المدير، ونراها بوضوح في إدارة المدير جوانب معينة من العملية التعليمية التعليمية، مثل: إدارة الاجتماعات، وإدارة الوقت، وإدارة الأزمات، وإدارة الأفراد وغيرها، والممارسات الإدارية السليمة من قبل المديرين في الجوانب الإدارية المختلفة تساعد على تعزيز التعاون، وبناء الثقة بين المديرين والمعلمين، وتساعد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في المدرسة، وتعرض الباحثة في هذه الدراسة بعض هذه الممارسات، وهي (التخطيط - التنظيم - التوجيه - الرقابة - اتخاذ القرار - التقييم) كما يلي:

3-1- التخطيط:

إن أي عمل بحاجة إلى تخطيط واعي، فبدون التخطيط لا يعرف المدير كيف يسير ومن أين يبدأ، والتخطيط المدرسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف الموضوعية للمدرسة، ويهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل، وهو عملية من عمليات الإدارة المدرسية ووظيفة من وظائفها، يتطلع إلى المستقبل انطلاقاً من الواقع الحالي للمدرسة .

ويعرف التخطيط بأنه: عملية منظمة واعية يتم من خلالها تكوين صورة ذهنية عن سير العمل في المستقبل وذلك برسم خطوط عريضة لما يجب على القيادة المدرسية القيام به من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، فالتخطيط بعبارة أكثر دقة مرحلة التفكير والتبرير التي تسبق تنفيذ أي عمل، وتنتهي باتخاذ قرارات بشأن ما يجب عمله، وكيف يتم، ومتى يتم، وبمن يتم (حافظ وآخرون، 2013، ص204).

وهو القدرة على التنبؤ أو إعداد ما قبل التنفيذ، أي دراسة وسائل تنظيم الموارد البشرية واختيارها وتوجيهها والمادية لتحقيق أهداف معينة ومحددة في فترة زمنية محددة وتحديد الأعمال الواجب القيام بها، وترتيب أولوياتها وتحديد الوقت اللازم لها ووسائل تنفيذها (أحمد، 2003، ص40).

وعرفه (سلامة، 2003) بأنه: تنظيم الإمكانيات المتوفرة وتوفير الظروف الملائمة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة أو هو تنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل (ص157).

ويعد التخطيط ضرورياً للمدير، وتبرز أهميته من أنه يساعد على:

- إشاعة مناخ مدرسي يتسم بالعمل الجماعي، بالإضافة إلى المشاركة الفعالة من قبل العاملين في المدرسة.
- جدولة المهام الرئيسية التي يجب القيام بها حتى لا يضيع الوقت في أمور ثانوية روتينية.
- تعرف إلى الأولويات التي يحتاج إليها النظام المدرسي فيما يخص العاملين أو الطلبة أو المناهج والمباني المدرسية، والعمل على تنفيذها.
- البعد عن العشوائية في العمل إذ توضع الأعمال في جداول زمنية توضح أوقات البدء والانهاء (عطوي، 2004، ص69).

وأضاف (الزعيبي، 2001) إلى ما سبق:

- يساعد التخطيط على تقليل الغموض والتناقض عند العاملين داخل المؤسسة، حيث تصبح عملية التنبؤ بسلوكهم أسهل.
- يقلل من إمكانية إصدار المديرين قرارات عشوائية فيها ضرر بمصالح المؤسسة.
- يساعد على التعامل مع العوامل المفاجئة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر.
- يساعد التخطيط الجيد على تحقيق العمليات الإدارية الأخرى بشكل أفضل (ص91).

وبذلك يمكن للباحثة القول إن التخطيط بداية أي عمل إداري، يسهم بفعالية في جسر الهوة بين الواقع والمستقبل المنشود، كما ينطوي على مضامين عدة تتمثل في ترتيب الأولويات، وتحديد الإجراءات والمصادر، وتوزيع الأدوار وفق بعد زمني محدد، ويتضمن وضع معايير ومحكات يمكن الإستناد إليها عند تقويم الإنجازات، فسر نجاح أي عمل مدرسي يكمن في قدرة المدير على التخطيط العلمي المرن والبعد عن التخبط والعشوائية، وله

من دور في الاستثمار الأمثل للوقت والجهد والإمكانات المادية والبشرية، وهذا يتطلب مشاركة جماعية من العاملين مع مديريهم لضمان نجاح العمل المدرسي.

3-2- التنظيم:

يمثل التنظيم الوظيفة الإدارية الثانية، ويتضمن تحديد المراحل التي يمر بها التنفيذ، وتحديد متطلبات كل مرحلة من هذه المراحل من إشراف ورقابة وتعبئة موارد واختيار أنشطة مناسبة، ويمكن عدّه إطاراً تتحدد فيه الأهداف وتتوزع من خلاله المسؤوليات والسلطات والاختصاصات.

ويعرفه (مصطفى، 2005) بأنه: تحديد الأنشطة والمهام والأدوار اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة، وإسنادها إلى الأفراد على نحو يتواءم مع مهاراتهم من خلال إيجاد آلية لتنفيذ الخطط (ص8).

ويعرفه (عطوي، 2004) بأنه: عملية حصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف وتقسيمها إلى اختصاصات للإدارات والأفراد، وتحديد السلطة والمسؤولية وتوزيعها، وإنشاء العلاقات لتمكين مجموعة من الأفراد من العمل معاً في انسجام وتعاون بأكثر كفاية لتحقيق هدف مشترك (ص22).

ويعرفه (عوض الله، 2013) بأنه: الترتيب المسبق لجهود الأفراد العاملين في المنظمة على شكل خطة عمل وتنفيذها للوصول إلى أهداف المنظمة المرسومة في مرحلة التخطيط السابقة، وهو العملية التي يتم بموجبها تحديد الأعمال وتقسيمها وتوضيح المسؤوليات، وتفويض السلطة، وإنشاء العلاقات بين العاملين لكي يتمكنوا من العمل معاً بأقصى كفاءة ممكنة لإنجاز الأهداف (ص56).

وتبرز أهمية التنظيم من خلال النقاط الآتية:

- تحقيق فاعل وكفاء للأهداف.
- التنسيق بين العاملين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة.
- تحديد النهج الإداري الذي تتضح فيه الأهداف، ويتم فيه توزيع الأدوار والمسؤوليات.
- ضمان عدم ازدواجية العمل (العرفي ومهدي، 1996، ص 42).

وهكذا نجد أن جوهر عملية التنظيم تقسيم العمل، وتحديد المسؤوليات والسلطات، ويتطلب ذلك تنسيق جهود العاملين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ما يحول دون تدخل الاختصاصات، حدوث النزاع على السلطة بين العاملين، الأمر الذي يؤدي إلى ضياع الإداري وسط هذا التشابك المعقد من العمليات، وفشله في أداء مهماته.

3-3- التوجيه:

يعد من أبرز عناصر الإدارة وهي تمارس فعلياً دورها المزدوج سلطةً ومصدراً للمعرفة معاً، وهذا يتطلب أن تكون الإدارة على وعي بأهداف العمل، وبطبيعة القوى الاجتماعية المؤثرة (عريفج، 2001، ص 62). إن تنفيذ الخطط الموضوعة لا يمكن أن يتم في ضوء افتراض وجود تنظيم جيد، دون وجود الأفراد، وتنفيذهم للعمل بطريقة سليمة، فالتوجيه يهدف إلى إرشاد الأفراد وحفزهم إلى تنفيذ العمل المطلوب لإنجاز أهداف المؤسسة. وهو يعني الاتصال بالمعلمين والإداريين والعاملين في المدرسة من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية التي أنشئت من أجلها، فهو يساعد المعلم على الإبداع في العمل من خلال مجموعة من المهام التي يقوم بها مدير المدرسة، وتهدف إلى اكتشاف قدرات معلميه وإمكاناتهم في العمل وتوجيههم نحو الأداء الصحيح باستثمار أفضل ما لديهم من قدرات واستخدام التحفيز في حالة إنجاز العمل بكفاءة، وتعرّف نقاط القصور والضعف عندهم، ومعالجتها بالطرائق المناسبة. (العجمي، 2010، أ، ص 69)

وقد عرفه (البستان، 2013) بأنه: مجموعة النشاطات التي من خلالها يتم إكساب العاملين المعلومات عن الأعمال المطلوب إنجازها، والإشراف في أثناء عملهم، وتنفيذهم للسياسات التي تم إقرارها. والتوجيه بهذا المعنى يتطلب معلومات تقدم للأفراد ثم التأكد من استخدام العاملين لهذه المعلومات في أداء الأعمال من خلال الإشراف الأكاديمي أو الإداري، بالإضافة إلى التعاون بين الإدارة والعاملين، والعمل الجماعي والتشاور، وإقامة علاقات إنسانية، والإبداع ومعالجة الأخطاء وتقاديها من أجل تطوير الأداء والارتقاء بمستوياته، وترشيد الموارد والإمكانات والطاقات المتاحة (ص 45).

ويرى (البارودي، 2016) التوجيه عملية إصدار الأوامر المناسبة من قبل القائد لتحقيق المهمة مع متابعة تنفيذها على الوجه المطلوب، وتعني إرشاد المعلمين في أثناء تنفيذهم للأعمال ضماناً للالتزام بتحقيق الأهداف بأقل الجهود والتكاليف، وهو عملية هامة وحساسة لأنها تتضمن التعامل المباشر مع البشر من مختلف الطبائع والسلوكيات والغايات والأهداف، وواجب القائد صهر كل هذه المكونات لتحقيق الأهداف المطلوبة، ولذا على القائد أن يكون متميزاً من بقية أفراد هذه المؤسسة، ويجب أن يتمتع بقدرات وطاقات ومهارات قيادية عالية تمكنه من التفاهم مع جميع القوى، وتجعله أكثر تفهماً لحاجاتهم ورغباتهم ونفسياتهم لتوجيههم نحو الهدف بالأسلوب الصحيح الذي يتناسب مع كل منهم ويحقق أعلى نتيجة ممكنة (ص23-24).

وتبرز أهمية التوجيه في العملية الإدارية من خلال النقاط الآتية:

1. يسهل مهمة العاملين في استثمار أفضل ما لديهم من إمكانيات شخصية وفنية وتوظيفها.
2. يوفر اتصالاً مباشراً بوظائف العاملين، ويساعد على تلبية احتياجاتهم بالشعور بالرضا عن أعمالهم عندما يحققون المستوى المطلوب للجودة.
3. يتيح للعاملين فرصة التغلب على نقاط ضعفهم في الأداء وما يواجههم من مشكلات في العمل.
4. يستخدم كوسيلة للنهوض سريعاً بالمستخدمين الجدد في وقت قصير.
5. إرشاد العاملين في أثناء تنفيذهم الأعمال ضماناً لعدم الانحراف عن تحقق أهداف المنظمة.
6. يساهم إسهاماً غير مباشر في تدريب العاملين وتنمية قدراتهم (عطوي، 2004، ص 23).
7. حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعية لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، فهو يتضمن كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إنجاز الأعمال المطلوبة عن طريق رفع الروح المعنوية والنشاط لدى الأفراد ودفعهم إلى حسن الأداء. (مصطفى، 2005، ص8).

وبناء على ما تقدم نرى أن التوجيه عملية تستهدف العنصر البشري، وتعتمد إلى استثارة دافعية العاملين نحو بذل المزيد من الطاقات من أجل الحصول على درجة عالية من الإنتاجية وفق الأهداف المحددة، وتتضمن

تقديم التعليمات اللازمة للتنفيذ الصحيح للمهام والأعمال، وإرشادهم إلى أفضل الطرائق لممارسة العمل، وتذليل العقبات، والتوجيه السليم يتم وفق بعد إنساني يبرز المحاسن ويعالج الضعف بحكمة ورفق.

3-4- الرقابة:

تعد الرقابة وظيفة مهمة جداً للإدارة، وتتطلب تقويم أداء المؤسسة وإجراء التغييرات والتعديلات الضرورية لتحسين هذا الأداء، وهذه الوظيفة ذات ارتباط بمختلف العمليات الإدارية السابقة (عطوي، 2004، ص 23).

وعرفها (بركات، 2023) بأنها: التأكد من أن التنفيذ يتم طبقاً للخطة الموضوعة، وأنه يؤدي إلى تحقيق الهدف، والعمل على كشف مواطن الضعف لعلاجها وتقويمها (ص33).

وعرفها (علي، 2006) بأنها: جهد منظم يسعى لوضع معايير أداء في أي مجال كان من أجل تطبيقها على ما يجري تنفيذه بغية ضبطه ورفع فاعليته وكفايته. (ص72)

وعرفها (السعود، 2009) بأنها: العملية التي يستطيع من خلالها المدير التأكد من أن النشاطات الفعلية تتماشى مع النشاطات المخطط لها. (ص233)

وعرفها (البديري، 2001) بأنها: متابعة عمليات التنفيذ لبيان مدى تحقيق الأهداف المطلوبة وإدراكها في وقت محدد، وتحديد مسؤولية كل ذي سلطة والكشف عن مواطن الخلل حتى يمكن تفاديها وإسقاطها والوصول إلى أكبر كفاءة ممكنة (ص47).

والرقابة بهذا المفهوم تتضمن العناصر الآتية:

1. وضع المعايير التي سيتم بمقتضاها قياس الأداء الفعلي.
2. متابعة الأداء الفعلي وقياسه.
3. مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المخطط.
4. تشخيص الانحرافات في الأداء ودراسة أسبابها وعلاجها (مصطفى، 2005، ص23).

والإدارة التعليمية في إلقائها العبء على الرقابة تحدد لها الإجراءات التي تمر بها، وتبدأ عادة بالتحليل الكمي لمخرجات المؤسسة التعليمية، ثم التحليل الكيفي لسبل الأداء عن طريق ما يصل للجهاز الإداري من تقارير أو عن طريق الزيارات الميدانية وتدوين المعلومات عنها بدقة (البستان وآخرون، 2003، ص 129).

ويرى (عريفج، 2001) أن الرقابة عملية إدارية تسهم في تحقيق الأهداف الآتية:

- تفادي الأخطاء قبل وقوعها، ومنع تفاقمها إذا حدثت.
- كشف الأخطاء في التخطيط أو التنظيم أو التنسيق التي قد تظهر من خلال التنفيذ.
- اكتشاف العقبات والعراقيل التي تعيق التقدم في العمل، وتقصي الأسباب، ووضع التصورات المناسبة للعلاج.
- الوقوف على مدى فعالية الترتيبات التنسيقية بين الوحدات الخاصة في المؤسسة.
- وضع المقترحات الخاصة ببرامج التدريب للعاملين، وتعيين الأشخاص الذين يحتاجون إلى الالتحاق بهذه البرامج.

- تذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تعترض التنفيذ.

- ترشيد عمليات اتخاذ القرارات.

- ضغط النفقات غير المبررة والحد من الإسراف (ص135).

فالرقابة الإدارية تمارس على كل شيء في التنظيم وعلى كيفية القيام بالعمل، والرقابة ليست وظيفة مستقلة ومنفصلة عن الوظائف الإدارية الأخرى، فوظيفة التخطيط نفسها تحتاج إلى رقابة وغيرها من الممارسات الإدارية، و وظيفة الرقابة تحتاج إلى تخطيط وتنظيم حتى تتم على أحسن وجه.

3-5- الاتصال:

تعد عملية الاتصال مهمة جداً في فهم الأهداف وتدارس المشكلات وفي اتخاذ القرارات، ومن غير نظام اتصال فعال لا يظل لعمليات الإدارة في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه أي معنى لانعدام التفاعل الاجتماعي الضروري (عريفج، 2001، ص127).

ويعرّف الاتصال في المؤسسة التعليمية بأنه: نقل الأفكار والمعلومات المتعلقة بالمهام الإدارية من قائد المدرسة إلى العاملين أو العكس، أو من مجموعة من العاملين إلى مجموعة أخرى عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي ما يؤدي في النهاية إلى وحدة الجهود وتحقيق أهداف المؤسسة وفلسفتها (حافظ وآخرون، 2013، ص207).

ويعرف بأنه تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات بين الأفراد في إطار نفسي واجتماعي وثقافي معين يساعد على تحقيق التفاعل بينهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (عطوي 2004، ص156).

وهو العملية التي يتم من خلالها نقل التوجهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من فرد لآخر أو من مجموعة لأخرى (البدرى، 2001، ص40).

ويعرفه (Bennis, 1992) بأنه: عملية تبادل المعلومات والأفكار من شخص الى آخر ويشمل إرسال فكرة أو حقيقة أو معلومة من مرسل إلى مستقبل (P96).

ويمكن تعريف الاتصال بأنه: العملية التي يؤثر فيها شخص ما - عن قصد منه أو عن غير قصد - في مدركات شخص آخر من خلال مواد أو وسائط مستخدمة بشكل وطرائق رمزية (الطويل، 2001، ص226).

وتهدف عملية الاتصال في الإدارة التعليمية إلى:

- 1 - نقل المعلومات والمعاني من طرف إلى آخر.
- 2 - تبادل المعلومات التي يتطلبها العمل.
- 3 - ممارسة الدور الإشرافي والتوجيهي.
- 4- تعديل مواقف الآخرين واتجاهاتهم ومشاعرهم من خلال مساعدتهم على إعادة النظر فيها وفحصها وتحليلها.
- 5- تقوية الدوافع لدى العاملين عن طريق الحوافز، ما يزيد من عوامل المثابرة على العمل والسرعة والدقة في إنجازه.

6- تطوير شبكة من العلاقات الإنسانية تربط بين الكوادر البشرية في المؤسسة.

7- توفير قاعدة غنية من المعلومات والبيانات يمكن للإدارة أن تستعين بها لدى البحث عن الأبدال عند التفكير في اتخاذ القرارات (عريفج، 2001، ص128).

ويضيف (البديري، 2001) إلى ما سبق :

- رفع الروح المعنوية للعاملين.

- تنمية روح العمل الجماعي لدى العاملين.

- تعريف المدير بحاجات مرؤوسيه وأهدافهم لتنمية روابط التعاون والإنسجام بينهم.

- تمكين المدير من خلالها تفسير برامج العمل والأهداف المطلوب تحقيقها، وتوضيحها للعاملين (ص41).

مما سبق نرى أن عملية الاتصال تمثل إحدى الدعائم الأساسية للإدارة، فهي الوسيلة التي يتم عبرها القيام بوظائف الإدارة الأساسية، وهي كذلك أحد العناصر الأساسية في التفاعل الإنساني، وبناءً على ذلك فإن القدرة على تطوير نظام اتصال فعال من المهارات التي يجب أن يملكها الإداري حتى يستطيع بناء علاقات إنسانية إيجابية مع جميع العاملين في المدرسة، والتأثير في سلوكهم، وحفزهم إلى العمل، وتزويدهم بالمعلومات التي تمكنهم من القيام بمسؤولياتهم على أكمل وجه، كل ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تحسين ظروف العمل على نحو يسهم في تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

3-6- اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار جزء من حل المشكلات، وهي عملية مهمة وأساسية للإدارة، فهي المحرك للجهود ونشاط الموارد البشرية يتخللها كل وظائف الإدارة وعناصرها. ويتطلب اتخاذ القرار من وجهة نظر علماء الإدارة وجود أكثر من طريق لمواجهة الموقف، وهذه الطرائق تسمى أبدالاً، وتتم عملية اتخاذ القرار مراحل عدة هي: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحليل المعلومات، ووضع الحلول المقترحة، وتقويم الحلول والأبدال، واختيار الحل الأفضل (البديل المناسب)، وتنفيذ القرار، ومتابعة تنفيذ القرار، والتقويم (بركات، 2013، ص39).

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: انعكاس لسلوك يقع مستقبلاً والنتائج تترتب على هذا السلوك (حسن، 2003، ص 234).

ويعرفه (ناصر، 2016) بأنه: نشاط يتخذه المشرفون التربويون لإصدار أحكام أو قرارات عن مواقف أو مشكلات (ص 456).

وتعرف عملية اتخاذ القرار بأنها: عملية منظمة، وهي ناتج نهائي لمجموعة متكاملة من الآراء والأفكار والاتصالات والجدل والدراسة التي تمت في مستويات مختلفة، ثم ينظر للقرارات على أنها النتاج الجماعي لا نتيجة لرأي شخص (فوزي، 2015، ص 206).

ويمكن عدّ اتخاذ القرار عملية عقلانية رشيدة تتبلور في عمليات فرعية هي البحث والمفاضلة أو المقارنة والاختيار، أي يركز على الاختيار المدرك بين عدد من الأبدال المحتملة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مصحوباً بتحديد إجراءات التنفيذ.

وتتجلى أهمية اتخاذ القرار في النقاط الآتية:

1. اتخاذ القرارات عملية مستمرة في المجال الإداري وهو مجموعة مستمرة ومتنوعة من القرارات في مختلف الأقسام الموجودة كالنظيم والتخطيط وغيره.
2. اتخاذ القرارات أداة المدير في عمله من خلالها يمكنه ممارسة العمل الإداري داخل المؤسسة حيث يقرر ما يجب عمله ومتى يقوم به وأين يقوم به ومن يقوم به وكلما زادت قدرة المدير على اتخاذ القرارات زادت فعالية الأداء.
3. اتخاذ القرارات جوهر العملية الإدارية تمثل أساساً في جميع الوظائف الإدارية كالنخطيط والتنسيق والرقابة والتوجيه.

4. اتخاذ القرار أساس الإدارة فكل وظيفة داخل المؤسسة تتضمن مجموعة متعددة من القرارات مثال من المسؤول عن تنفيذ المهمة في فترة زمنية محددة؟ ما المدة الزمنية لتنفيذ الخطة وغيرها (ماهر 2004، ص 280)

وهكذا نجد أن اتخاذ القرارات الإدارية من المهام الجوهرية للمدير، لذا وصفت عملية اتخاذ القرارات بأنها قلب الإدارة، والمفاهيم النظرية الإدارية يجب أن تكون مستمدة من منطق الاختيار الإنساني وسيكولوجيته، وقد وصف الإداري الناجح بأنه (متخذ قرارات) وقدرته على اتخاذ القرار وحقه النظامي في اتخاذها يميزه عن غيره من أعضاء التنظيم الإداري.

3-7- التقويم:

التقويم وسيلة تمكن مدير المدرسة من خلالها من الوقوف على حسن سير العملية التعليمية، وتحسين أداء المؤسسة التربوية لرفع مستوى أداء الأفراد والعاملين فيها، وتحقيق أهدافها، وعملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها بل وسيلة تعرف مواطن الضعف لعلاجها، وتقويمها وكشف مواطن القوة لتطويرها وتشجيعها.

ويقصد بالتقويم بيان قيمة الشيء، وتصحيح ما أعوج منه، وقد عرف "Bloom" بلوم التقويم بأنه: إصدار الحكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرائق أو المواد، ويتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها (فخري، 2003، ص 24).

ويعرّف بأنه: عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة، باستخدام أدوات قياس متنوعة للتوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها قائد المدرسة في إصدار الأحكام التي تتصل بالبرامج أو المعلمين أو الطلبة، واتخاذ القرارات الصحيحة لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة لتحقيق الأهداف (علام، 2015، ص 21).

وتكمن أهمية التقويم التربوي في نقاط نوردتها كآلاتي :

1 . أصبح التقويم جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة المنهج أو البرنامج للمساعدة على اتخاذ قرار بشأنه سواءً أكان ذلك القرار يقضي بإلغائه أم الاستمرار فيه وتطويره، وبما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير .

2 . عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلاً يمثل له حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا لتحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد .

3 . يؤدي التقويم للمجتمع خدمات كثيرة إذ يتم بوساطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وتجنب الكثير من العثرات، وتقليل النفقات وتوفير الوقت والجهد المهدورين.

وبالإضافة إلى أنماط الممارسات الإدارية التي وردت سابقاً يمكن ذكر مقترحات على درجة عالية من الأهمية

أوردتها ايزوجبور وآخرون (Ezeugbor, et .2029,24-22) ومنها :

- تنظيم ورش عمل لتوعية المعلمين بأحدث الطرائق الابتكارية للتدريس.
- تشجيع المعلمين على حضور المؤتمرات من أجل تحديث معارفهم.
- عقد الندوات لتعزيز المهارات الإدارية للمعلمين في تخطيط الأنشطة المدرسية وتنظيمها مع الحد الأدنى من الإشراف.
- تحديد المجالات التي تتطلب تطوير بعض المهارات الإبداعية لدى المعلمين التي تساعد على التغيير الإيجابي في عملية التدريس.
- مشاركة المعلمين في صنع القرار وسيلة لزيادة شعورهم بالانتماء إلى المدرسة.
- تعزيز بيئة العمل الصديقة من خلال بناء علاقات شخصية جيدة مع المعلمين.
- التركيز على المدح والثناء للمعلمين المتميزين وهو ما يعزز اعتزازهم بأنفسهم.

وهكذا نجد للممارسات الإدارية أهمية كبيرة بوصفها أهم الركائز التي يقوم عليها العمل الإداري، إذ تشكل بؤرة اهتمام رئيسة لأنها تعد سبباً مباشراً من أسباب رقي المؤسسات وتقدمها، وتبرز هذه الأهمية على مستويين كما أوردتهما (عودة، 2014) هما:

1 - **مستوى المؤسسة نفسها:** تعد الممارسات الإدارية عنصراً أساسياً في نجاح المؤسسة في تأدية رسالتها، وعاملاً ضرورياً من عوامل تحقيق أهدافها، والممارسات الإدارية الأخلاقية لها دور في تعزيز الشفافية، ومكافحة الفساد الإداري، وتعزيز السلوك الأخلاقي الإيجابي ما يترك أثراً في الأداء المؤسسي.

2 - **مستوى الأفراد أنفسهم:** للممارسة الإدارية دور كبير في نجاح العمل الذي يقوم به الإداريون أو فشله، فالممارسات الإدارية السليمة من قبل المديرين في الجوانب الإدارية المختلفة تساعد على تعزيز التعاون وبناء الثقة بين المديرين والعاملين، وتساعد على تحقيق الأهداف من خلال العمل المشترك وتؤدي إلى روح معنوية عالية لدى العاملين (ص4).

وترى الباحثة أن الممارسات الإدارية ذات أهمية كبيرة، فإذا مارس المديرين أدوارهم بكل حرفية ومهنية من خلال ممارسات إدارية ناجحة انعكس ذلك عليهم وعلى العاملين فحفزهم إلى العمل وزاد انتمائهم للمؤسسة وتحققت الأهداف المنشودة، فإن الممارسات الإدارية مهمة للمؤسسات عامة، وللإدارة التربوية خاصة.

4- متطلبات تفعيل الممارسات الإدارية التربوية:

تعد الإدارة التربوية الركيزة الأساسية التي يتوقف عليها نجاح المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها، وذلك يفرض عليها أن تنمي قدراتها ومهاراتها الإدارية حتى يمكنها مواجهة المعوقات التي تتعرض لها والتي لا تقتصر على الآونة الراهنة بل تمتد إلى المستقبل أيضاً، ويمكن مواجهة هذه المعوقات من خلال مجموعة من المتطلبات يمكن تقسيمها إلى:

4-1- متطلبات تنظيمية:

4-1-1- استخدام أساليب إدارية معاصرة في إدارة المؤسسات التربوية وتطبيقها على مختلف الجوانب الإدارية والمالية والتنظيمية على نحو يتناسب مع الظروف المحيطة لمواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية والنهوض بالمؤسسات التربوية والإرتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير مثل إدارة الجودة، والإدارة الذاتية، والإدارة الإستراتيجية، والإدارة الإلكترونية.

4-1-2- وجود مناخ إداري وتنظيمي جيد في المؤسسات التربوية يساعد كل فرد على القيام بدوره على أتم وجه.

4-1-3- إيجاد تنظيم فعال يوفر قنوات اتصال مفتوحة بين أعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين في المؤسسات التربوية وبين أعضاء المجتمع المحلي، والاهتمام بآليات الاتصال وقنواته بين الأجهزة الإدارية.

4-1-4- إحداث التكامل بين جميع عناصر الهيكل التنظيمي في المؤسسات التربوية ومستوياتها الإدارية.

4-1-5- المشاركة الفاعلة في تحقيق رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها ورؤيتها.

4-1-6- استمرار عملية تحسين جودة العمليات الإدارية والتنظيمية في المؤسسة التربوية (الألفي، 2013، ص122).

4-2- متطلبات بشرية:

4-2-1- تطبيق نظم التقويم والمحاسبية في إدارة المؤسسات التربوية، ووجود نظام جيد للمتابعة والتقويم المستمرين للأفراد العاملين من خلال ضوابط موضوعية وتحديد واضح وصريح للمقومين.

4-2-2- تفويض الإدارة باتخاذ القرارات المتعلقة بالعاملين من حيث متابعة الأداء وتنفيذ العقوبات الرادعة للمقصرين في أدائهم.

4-2-3- أن تعقد إدارة المؤسسات التربوية اجتماعات دورية مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة ممارساتها الإدارية.

4-2-4- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية لمن يعينون في مناصب إدارية جديدة، يتم التركيز فيها على وظائف الإدارة والممارسات الإدارية الفعالة، ويشرف عليها متخصصون من ذوي الخبرة والكفاءة للارتقاء بكفاءتهم المهنية (أبوسمرة، 2012، ص 75).

4-2-5- تحديد الاختصاصات والمسؤوليات لكل فرد من أفراد الهيكل الإداري مع تنظيم العلاقات بين المستويات الإدارية فكل فرد يعرف مسؤولياته ومع من يتعامل، ويوازي ذلك متابعة ومراجعة وتقويم مستمر للأداء.

4-2-6- التنمية البشرية في المؤسسات التربوية ودعم القيم الثقافية والأخلاقية وإثرائها والعمل على تحسين كل الجوانب المادية والمعرفية والمهارية لكل العاملين للتعامل مع التغيرات التكنولوجية (الألفي، 2013، ص 122).

4-3- متطلبات مادية وتكنولوجية:

4-3-1- الحاجة إلى بنية تكنولوجية شاملة توفر للمؤسسات التربوية الخدمات المطلوبة، فتكنولوجيا المعلومات تعد عاملاً أساسياً لإعادة تشكيل المؤسسات التربوية من الناحية الإدارية، وتعمل على إعادة تشكيل هندسة العمليات الإدارية فيها، والتقليل من البيروقراطية ومن الوقت والأخطاء والإجراءات غير الضرورية.

4-3-2- إدخال الأجهزة التكنولوجية، وإجراء تدريبات للأفراد العاملين على كيفية استخدام هذه الأجهزة في العمل الإداري بالمؤسسات التربوية (السعودي، 2014، ص 221-2018).

4-3-3- تطوير نظم المعلومات والاتصال الفعال بين القيادة العليا والقيادات الأكاديمية، وإتاحة الحرية الكاملة لتدفق المعلومات لتصل بوضوح إلى مراكز صنع القرار.

4-3-4- وضع نظام إلكتروني حديث يضم البيانات الخاصة بالمؤسسات التربوية، ويسمح للقيادات الأكاديمية بالاطلاع عليه على نحو يساعد على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب وبدقة عالية.

وتفعيل الممارسات الإدارية في مدارس التعليم الأساسي كما أوردها إغنوي (Ignoi, 2020, 15) تتطلب ما يلي:

1- وجود قيادة تعليمية فعالة وملهمة تقوم بتوجيه المعلمين والإداريين وتحفيزهم.

2. تحديد الأهداف والرؤية الواضحة للمدرسة وضمان تحقيقها بالتعاون مع جميع أعضاء الفريق التعليمي.

3. تقديم الدورات التدريبية المناسبة لتطوير مهارات الإدارة والتواصل وحل المشكلات.
4. تحفيز العمل الجماعي وتعزيز روح الفريق بين جميع المعنيين.
5. مراقبة الأداء وتقييمه بانتظام للتأكد من تحقيق الأهداف المحددة واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الضرورة.
6. تشجيع التواصل الفعال بين جميع أعضاء المدرسة لتبادل الأفكار والملاحظات والتحسين المستمر.
7. الاستفادة من التكنولوجيا لتبسيط العمليات الإدارية وتحسين أداء المدرسة عموماً.

وهكذا نجد لتطبيق ناجح للممارسات الإدارية في المدارس لا بد من وضع إطار عام للإدارة التعليمية يحدد المسؤوليات والصلاحيات، كما يجب توفير التدريب المستمر للمديرين وتحفيزهم إلى تطوير مهاراتهم الإدارية، وينبغي توفير آليات لتقويم أداء الإداريين وتحفيزهم لتحسين أدائهم، وأن تكون هناك سياسات وإجراءات واضحة وموثقة لضمان سير العمل بفاعلية وكفاءة، وتوفير الدعم اللوجستي والموارد اللازمة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.

5- مهام مدير المدرسة ومسؤولياته:

يعد مدير المدرسة القائد الذي يعمل على تحقيق الأهداف للوصول إلى النتائج المرجوة، ويتوقع منه تقديم خدمة تعليمية وتربوية ذات مستوى عال، وتحقيق الترابط والتناسق بين العاملين معه لتطوير العملية التعليمية، وتحسين الأداء العام، وفي ضوء ذلك تقع على عاتقه مجموعة من المهام والمسؤوليات. (الصرايرة وآخرون، 2010، ص41).

وهناك جوانب ثلاثة تمثل الإطار العام لمهام المدير ووظائفه هي:

1- الجانب الأول: يتعلق بالهدف الذي يحاول أن يحققه من خلال وظيفته، وهدف المدير دائماً تحقيق أهداف المدرسة وغايتها من تربية النشء.

2- الجانب الثاني: يتعلق بالواجبات التي ينبغي أن يؤديها من أجل الوصول إلى هذا الهدف.

3- الجانب الثالث: يتعلق بالطريقة التي يؤدي بها مدير المدرسة هذه الواجبات يعبر من خلالها عن مفهومه للعملية الإدارية (سلامة، 2003، ص 97).

وتقسم أهم مهام مدير المدرسة ومسؤولياته إلى ثلاثة جوانب أساسية هي:

5-1- المهام والمسؤوليات الإدارية:

هي المهام التي تتعلق بشؤون الطلبة، والبناء المدرسي، والتسهيلات المدرسية، والإشراف على دوام المعلمين، والطلبة وحل مشكلاتهم، وتوزيع الكتب المدرسية، والاتصال مع المسؤولين بشأن كل ما يتعلق بالمدرسة من تعيينات، وتشكيلات، وامتحانات (السامرائي، 2013، ص 86).

وأشار (الإبراهيم، 2011) إلى مجموعة من المسؤوليات الإدارية لمدير المدرسة وهي:

1- توزيع الأعمال والمسؤوليات على جميع العاملين كالمعاونين، والمدرسين، والعاملين الآخرين في المدرسة.

2- قبول الطلبة وتسجيلهم في المدرسة، وتوزيعهم على الصفوف.

3- تأمين طلبات المدرسة واحتياجاتها المختلفة من كتب، وقرطاسية، وأدوات، وأجهزة، ووسائل تعليمية.

4- الرد على الكتب الرسمية والمراسلات الواردة من الإدارة العليا.

5- العمل على صيانة بناء المدرسة، والمحافظة على نظافة ساحاتها ومرافقها الأخرى.

6- الإشراف على أعمال اللجان المدرسية ومتابعتها. (ص 61 - 63).

5-2- المهام والمسؤوليات الفنية:

تشمل الإشراف الفني على المدرسين، وتقييم المناهج المدرسية، وتحسين تنفيذها، ويتضمن دور مدير

المدرسة مهمات في الإشراف الفني على المدرسين، والعمل على رفع كفاءة المعلم مهنيًا، نذكر منها:

1- متابعة تنفيذ الأعمال والمسؤوليات التي كُلف بها المعلمون.

2 - تعرّف جوانب القوة وجوانب الضعف عند المعلمين.

3- التخطيط لتنمية مهنية متجددة مستمرة للعاملين، وإحاثهم ببرامج التدريب في أثناء الخدمة.

4 - الكشف عن إمكانات المعلمين ومواهبهم، واختيار العمل المناسب لهم.

- 5 - الاستفادة من المعلمين المتميزين والمشرفين التربويين عند معالجة المشكلات التعليمية المختلفة.
- 6- الاهتمام بالمعلم الجديد، وإشعاره بحاجة المدرسة إليه، ودمجه في أنشطتها. (البناء، 2013، ص 514).

وحتى ينجح مدير المدرسة في تنفيذ مهماته السابقة لابد أن يراعي ما يلي:

1. تقدير ما يبذله المعلمون من جهود، وما يجيدون من أعمال.
2. العمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين، وإشباع حاجاتهم الأساسية.
3. أن تكون سياسته واضحة وثابتة في تعامله مع المعلمين، وبعيدة عن التذبذب.
4. يجب أن يبذل أقصى ما يمكن من الجهد، لمساعدة المعلمين على التغلب على الصعوبات التي تواجههم في إنجاز أعمالهم.
5. مساعدة المعلمين على توظيف الوسائل التعليمية واستخدامها، وطرائق التدريس الحديثة بفعالية (الحريري، 2010، ص 269).

5-3- المهام والمسؤوليات المتعلقة بالعلاقات العامة والمجتمع المحلي:

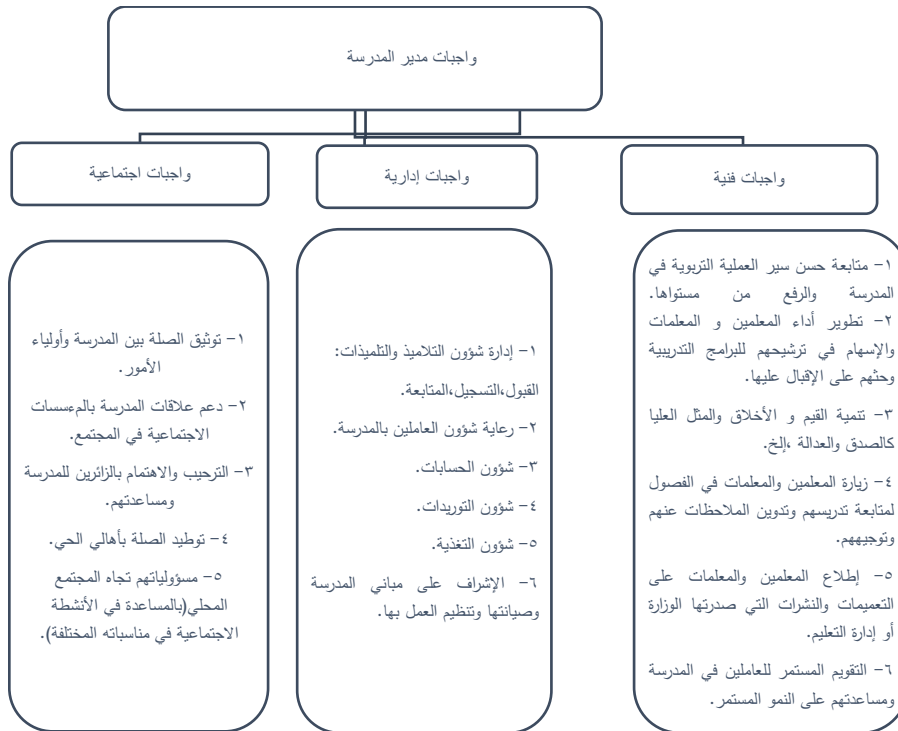
ترتبط مهام المدير في هذا الجانب بتحقيقه التواصل الفعال مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي لتحديد المشكلات التي تعترض المدرسة وإشراكهم في النشاطات، والندوات، والدورات، والمحاضرات ومشاركتهم في التخطيط لمستقبل أبنائهم، وتحفيزهم لدعم المدرسة مادياً ومعنوياً لتحقيق أهدافها واستمرار تطورها (محمود، 2012، ص 167).

ودور المدير في هذا الجانب يتضمن:

- 1- تعزيز دور المدرسة الاجتماعي، وفتح آفاق التعاون والتكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي، للإسهام في تحقيق أهداف المدرسة.
- 2- توثيق العلاقة بأولياء الطلبة، ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم، والتشاور معهم لمعالجة ما قد يواجه أبنائهم من عقبات (أندراوس وآخرون، 2012، ص 110).

- 3- توجيه الرسائل، والتقارير الدورية إلى أولياء الطلبة، لاطلاعهم على مدى تقدم أبنائهم في النواحي العلمية، والتربوية، ونشاطاتهم، وعلاقاتهم داخل المدرسة.
- 4- دعوة أولياء الأمور للإسهام في بعض نشاطات المدرسة أو الاطلاع على النشاطات اللاصفية المنعقدة في المناسبات لأبنائهم.
- 5- تفعيل مجالس الآباء، واتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان مشاركة أولياء أمور الطلبة، لتعزيز العمل التربوي، وتحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة.
- 6- الاستفادة من خبرات أولياء الأمور، ومعارفهم، ونفوذهم الاجتماعي والاقتصادي، لتسهيل تنفيذ برامج المدرسة بأنواعها كافة. (الصرايرة وآخرون، 2012، ص 40).

والشكل الآتي كما أورده (الدعليج، 2009) يوضح واجبات مدير المدرسة:



الشكل (1): واجبات مدير المدرسة

(الدعليج، 2009، ص 215)

وهكذا نجد أن مدير المدرسة من أهم المدخلات التي يركز عليها النظام التربوي في تحقيق أهدافه لما يحمل من مسؤوليات وما يؤديه من واجبات وما يتمتع به من صفات قيادية إدارية وفنية تشكل في مجموعها واجباته وممارساته الإدارية .

6- آليات قياس الممارسات الإدارية:

قياس الممارسات الإدارية في المؤسسات التربوية ذو أهمية كبيرة، إذ يساعد على تحسين كفاءة الإدارة وتحديد نقاط الضعف والقوة، ومن خلال قياس هذه الممارسات عن طريق اختبارات مواقف وبطاقة ملاحظة وغيرها من الأدوات وآليات القياس الكمية والكيفية، يمكن للمؤسسات التربوية تحديد الطرائق الأكثر فاعلية لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين أداء الطلبة والعاملين. كما يساعد على تقديم توجيهات ومقترحات لتطوير العمليات الإدارية وتحسينها باستمرار لتحقيق النجاح والتميز في الميدان التعليمي.

ولقياس الممارسات الإدارية لا بد من توافر أمور رئيسية نذكر منها ما يلي:

1. يتوافق القياس مع قياس أداء الإدارة القائمة على المؤسسة، إذ يوفر معايير موضوعية بدلاً من المعايير الشخصية التي يتم بموجبها تقويم المؤسسة الخاصة.
2. القياس شكل من أشكال تحديد الأهداف مع الأهداف المستمرة.
3. القياس جزء من عملية التعلم المستمر ومتسق مع فلسفة إدارة المعرفة، إذ يتعلم الموظفون ممارسات إدارية جديدة من خلال الملاحظة .
4. يقلل قياس الأداء من مقاومة الموظف للتغيير (McSane & Von Glinow, 2008,p87).

يتم قياس الممارسات الإدارية في المؤسسات التربوية من خلال مجموعة من العوامل والمؤشرات التي تشمل التنظيم الإداري، والاتصال الفعال بين الكوادر التربوية، والتخطيط الاستراتيجي، وقدرة القيادة على اتخاذ القرارات الصائبة وتحقيق أهداف التعليم المستدامة، ويتم عادة تحليل البيانات والمعلومات المتاحة دورياً لقياس

أداء المؤسسة التربوية وتقييم فعالية الإدارة لضمان تحقيق أعلى مستوى من الجودة والتحسين المستمر. (Gurr,2015, p24)

ويمكن قياس الممارسات الإدارية باستخدام مؤشرات مثل معدل النجاح، ورضا أولياء الأمور، ونسبة التأخير في الإنجاز، ومراجعات الأداء الدورية للعاملين مثل كفاءة القيادة المدرسية، وفاعلية الإدارة التنظيمية، واتخاذ القرارات الصائبة والمؤثرة، وتقييم استراتيجيات التعليم والتعلم، وتقييم سياسات المدرسة، وتقييم مستوى الرضا لدى الطلبة والمعلمين، وتحليل البيانات المالية والأداء المالي للمؤسسات التربوية لتقييم مدى نجاح الممارسات الإدارية. (Hoy & Miske,2019,p97)

وبالإضافة إلى ما سبق ترى الباحثة أنه يمكن قياس الممارسات الإدارية من خلال جودة التخطيط والتنفيذ، ومدى استجابة المؤسسات التربوية لاحتياجات الطلبة والعاملين، وكذلك مدى توافر الشفافية والمسؤولية في اتخاذ القرارات، ومدى تبني الابتكار والتكنولوجيا في إدارة المؤسسة وتوظيف الموارد بكفاءة.

7- معوقات الممارسات الإدارية التربوية:

إن كفاءة التعليم المدرسي رهن بكفاءة إدارته، فالمؤسسات التربوية لا تستطيع تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية إلا بتوافر إدارة تتميز بدرجة عالية من الكفاءة، ولديها القدرة على التكيف والتوافق مع التغيرات والتحديات العصرية، وكفاءتها رهن بكفاءة القيادات الإدارية ومستواها ونوعية تدريبها وقدرتها على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، واستخدام أنظمة المعلومات المتطورة في المجالات الإدارية، إلا أن الواقع يدل على أن هناك معوقات تحول دون تحقيق أهدافها سيتم إيرادها وفق الآتي :

7-1- المعوقات الإدارية:

من المعوقات الإدارية التي تواجه قائد المدرسة: عدم توفر الإمكانيات المادية المطلوبة، وعدم توفر الأبنية والمرافق اللازمة أو عدم صلاحيتها، وتجاوز نسبة قبول الطلبة على نحو يؤدي إلى تجاوز الكثافة المقررة في الصفوف، وعدم استقرار الجدول المدرسي نتيجة تنقلات هيئة التدريس أو العجز في بعض التخصصات،

وكثرة ضغوط العمل التي تواجه قائد المدرسة والأعمال الإدارية وزيادة الأعباء الكتابية والروتينية الشاقة، وكثرة القرارات واللوائح المنظمة للعمل وتداخل بعض القرارات وتعارضها أحياناً، والنقص في التسهيلات التي يحتاجها العمل في المدرسة (البناء، 2013، ص 530-536).

7-2- المعوقات الفنية:

من المعوقات الفنية انخفاض مستوى أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية أو شخصية أو نفسية، إذ يؤثر في فاعلية المدرسة ومخرجاتها سلبياً، وهذا الانخفاض يعيق القيام بالأنشطة التعليمية ويستنفد قسماً كبيراً من جهد القائد ووقته في تجنب السلبيات وتجاوز العثرات، والنقص في أعداد المعلمين وفي مستوى تأهيلهم، وقلة التعاون بين المعلمين وتباين سلوكياتهم المهنية، وغياب أو عدم كفاية الخدمات الطلابية في المدرسة (عابدين، 2007، ص 252-253).

7-3- المعوقات التنظيمية:

من المعوقات التي ترتبط بالنظام التربوي المركزية في الإدارة التعليمية وفي اتخاذ القرار، وغياب الدعم والحوافز لقادة المدارس من قبل السلطات التعليمية، وعدّ قائد المدرسة المسؤول الأول عن سير العملية التعليمية في المدرسة وتحمله المسؤولية كاملة عما يجري داخلها (المعاينة، 2007، ص 449).

وبالإضافة إلى ما ذكر هناك معوقات خاصة بالقيادات التربوية ذاتها أوردها لايتو (Leithwoo, 2020):

1. وجود بعض المواد في اللوائح تقيد حق العاملين في إبداء آرائهم في الأنظمة والقرارات المتعلقة بهم.
2. ضعف قنوات الاتصال مع العاملين.
3. غياب المعايير الموضوعية والمشاركة عند اختيار القيادات التي تعيينها في المؤسسات التربوية.
4. ضعف الاستقلال المالي والإداري للمؤسسات التربوية ينعكس على الأداء للقيادات الإدارية.
5. ضعف وعي القيادات وإدراكها بأهمية الممارسات الإدارية.

6. تخوف بعض العاملين من زيادة المهام والأعباء الإدارية.

7. غياب سياسات التدريب الفني لرفع مهارات العاملين.

8. ضعف الحوافز المقدمة للإداريين (p96).

و أورد (أحمد وحافظ، 2012) العديد من المعوقات التي تحد من تطوير الأداء الإداري أهمها:

1. القصور في وجود تخطيط منظم على مستوى المؤسسة، لأن التخطيط يحتاج إلى درجة معينة من اللامركزية في اتخاذ القرارات.

2. قلة وجود هياكل تنظيمية تربط المستويات الإدارية المختلفة ببعضها، والشائع استخدام الهياكل التنظيمية الرأسية وليس الأفقية، أي إن القرارات تتخذ من الأعلى إلى الأسفل.

3. الأساليب والتقنيات التكنولوجية المستخدمة لا تواكب تطورات العصر.

4. القصور في إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات تعتمد عليها المؤسسة في اتخاذ القرارات.

5. نقص المهارات والقدرات المطلوب توافرها لدى القادة وخاصة في المؤسسات التعليمية.

6. القصور في الاهتمام بالجانب الإنساني، وإهمال دافعية الأفراد للعمل الإداري. (ص69).

وترى الباحثة إضافة إلى ما ورد سابقاً أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات

الإدارية ومنها غياب الشفافية داخل المؤسسة، والاتصال السيئ داخل المؤسسة، وعدم وجود نظام فعال لتقويم

الأداء والتنظيم السيئ ونقص التوجيه وعوامل أخرى قد تؤثر سلباً في تنفيذ الممارسات الإدارية بفعالية.

خلاصة.

وهكذا نجد أن الممارسات الإدارية السابقة الفعالة ليست عمليات منفصلة عن بعضها، بل هي عمليات مترابطة تتفاعل فيما بينها وتتناسق لإنجاز جميع مسؤوليات المدير ومهامه الإدارية، والفنية، والاجتماعية بكفاءة وفاعلية، كما أن الفشل في إحداها يؤثر سلباً في باقي العمليات ويؤدي إلى قصور في النتائج المنشودة، وهي ضرورة ملحة لتحقيق إدارة مدرسية فعالة، لذا لا بدّ من التفكير جدياً في الاستثمار في مجال إعداد تلك الممارسات في المستقبل ووضع برنامج تدريبي للعاملين على كيفية تحسين مهاراتهم ذات الصلة، لضمان إنتاجية ونجاح أعلى وسير عمل مُحسن.

الفصل الثالث

القيادة المتسامية

تمهيد.

- 1- مفهوم القيادة وأهميتها.
 - 2- عناصر القيادة التربوية والعوامل المؤثرة فيها.
 - 3- نشأة القيادة المتسامية وماهيتها.
 - 4- تعريف القيادة المتسامية.
 - 5- أهمية القيادة المتسامية.
 - 6- خصائص القيادة المتسامية.
 - 7- صفات القائد المتسامي
 - 8- أبعاد القيادة المتسامية.
 - 8-1- الرؤية / الأمل / الإيمان.
 - 8-2- القيم والاتجاهات.
 - 8-3- السلوكات.
 - 8-4- الروحانية (السمو الأخلاقي).
 - 9- مميزات القيادة المتسامية.
 - 10- التحديات التي تحول دون تطبيق القيادة المتسامية.
- خلاصة.

تمهيد:

تحتاج المؤسسات التربوية دائماً في ظل التطورات والتغيرات المعاصرة إلى مداخل قيادية جديدة تواكب التطورات التي تحدث للعملية التعليمية، وتستطيع التكيف مع السلوكات المختلفة للعاملين محققة بذلك الإنجاز المطلوب، ويكون لديها القدرة على التفكير خارج الصندوق مستعينة بالخبرات، وبشبكة العلاقات الاجتماعية والإنسانية، والتحلي بالمثل العليا داخل المؤسسة، باعتبار النماذج القيادية القديمة غير كافية للوفاء باحتياجات المستقبل، ومن هذه المداخل مدخل القيادة المتسامية الذي سيتم تناوله في هذه الدراسة.

1- مفهوم القيادة وأهميتها:

إن حيوية المؤسسات ونجاحها ومدى استعدادها لإنجاز المهام الموكلة إليها ترتبط بطبيعة القيادة التي تسيطر على إمكاناتها البشرية والمادية، وتعمل على تنسيقها لضمان تحقيق أهدافها، فالقيادة الفعالة هي التي تتسق الأعمال، وتوجه الجهود، وتحفز الأفراد إلى تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة، ويأتي في أولوية تطلعات المجتمعات الإنسانية أن يسخر الله سبحانه وتعالى لها قادة ومسؤولين يمتازون من أقرانهم بمزايا تجعلهم أقدر على الإسهام الفاعل في تحريك مجتمعاتهم نحو التقدم والازدهار (الطويل، 2001، ص105).

والقيادة عملية تتميز بفعالية مستمرة، وتعبّر عن علاقة شخص بآخر، وهي العلاقة بين الرئيس والمرؤوس. وينجم عن هذه العلاقة ظهور شخص بعينه يتحمل ولو لوقت محدد مسؤوليات توجيه معظم نشاطات الجماعة، فالقيادة تظهر عندما يكون لشخص معين تأثير على شخص آخر أو على مجموعة من الأشخاص على نحو يمكنه من إصدار تعليمات توجه سلوكهم وجهودهم، فالقيادة تتحقق، وتتم ضمن علاقة مع الآخرين تجعلهم يقبلون قيادته طوعاً دون التزام قانوني، وذلك لإعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم وكونه معبراً عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة أفراد الجماعة على النحو الذي يراه مناسباً. فالقائد الإداري الناجح يستطيع كسب تعاون العاملين معه، وتحقيق التجانس بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهداف التنظيم نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقاً لأهدافهم (القربوتي، 2008، ص135).

وضع العديد من المفكرين وصفاً لهذا المفهوم، وقد توسعوا كثيراً بذلك، ومن هؤلاء بيتش (Beach) الذي يرى القيادة عملية التأثير في أشخاص آخرين لتحقيق أهداف معينة، كما يرى يورويك (Urwick) أن القيادة نشاط إنساني وحالة تتعلق بالشخصية، ويفسر ذلك بأن القائد الإداري هو الشخص الذي يكون دائماً على الصورة التي يرغبها هو في عامله، فهم يفكرون بطريقة تفكيره نفسها، وهو مصدر وحيهم وإلهامهم ومثلهم الأعلى، ومع أن هناك عدداً من السمات الإدارية التي يتصف بها القائد الإداري فإنه يمكن القول يغلب على القيادة طابع الفن المرتبط بصاحبه لدرجه يصعب وضع سمات أو مواصفات محددة متفق عليها تحدد سمات القيادة الإدارية أو أبعادها (Latham, 2013,p86).

وقد عرف كل من (علي وغالي، 2010) القيادة بأنها: العملية التي يقوم بمقتضاها القائد بممارسة نوع من التأثير الاجتماعي على الأعضاء الآخرين في الجماعة، وذلك عن طريق استثمار مصادر قوته التنظيمية للتأثير في سلوك الآخرين وتصرفاتهم (ص54).

وأشار (المدهون والعجومي، 2011) إلى أن القيادة تعني قدرة الفرد على التأثير في شخص أو مجموعة من الأشخاص وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم إلى العمل بأعلى درجة من الكفاءة في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعية فيتأثرون بالقائد ثم يتبعونه لتحقيق هدف أو غرض ما (ص36).

وعرف فونجسروات (Phongsriwat, 2019) القيادة التربوية: بأنها سلوك يقوم فيه المدير بالتأثير في المدرسين والطلبة وجميع العاملين في سبيل توجيه جهودهم للعمل الفعال وتحسين التعاون والانسجام وجعلهم يرتبطون معاً .

وتزداد أهمية القيادة في العصر الحديث، لما تشهده هذه المؤسسات التربوية من تحديات ومتطلبات ومتغيرات متسارعة في شتى المجالات، وخاصة في ظل التنافس الحاد، وتزايد المشكلات التنظيمية وتعقدها مما يشير إلى أهمية الدور القيادي في المنظمات (العيان، 2010، ص77).

وانطلاقاً من أنها أساس العمل الإداري وقلبها النابض، لأنها تسري في كل جوانب تلك العملية وتجعلها أكثر ديناميكية وفاعلية وتسهم في تحقيق التغيير والتحسين المنشودين، تحظى القيادة في المؤسسات التربوية بأهمية خاصة ومتميزة من العلاقات الإنسانية، فهي عملية تتميز بفاعلية مستمرة تعبر عن علاقة شخص بآخر، لذا فهي عملية يمكن للمدير أن يؤثر بوساطتها في سلوك العاملين الذين يعملون معه، ويمكن للعامل إعطاء المعلومات الضرورية لقرارات المدير فيما بعد.

وبناء على ما تقدم تعد القيادة في جوهرها صفة يضيفها العاملون إلى من يولونه الثقة والولاء، ومن أسسها المهمة أنها مسؤولية القائد، وتتطلب القدرة على التوجيه والإقناع، والتأثير في الآخرين لتحقيق هدف مشترك، وهي عملية تفاعل بين الرئيس والمرؤوس.

2- عناصر القيادة التربوية والعوامل المؤثرة فيها.

إن نجاح أي مؤسسة تربوية في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي التي تدار بها هذه المؤسسة، والأسلوب القيادي الذي يمارس بها، والصفات القيادية التي تتمثل في شخصية القائد، وقدرته على توظيف إمكانياته في العمل من أجل بناء علاقات إيجابية مع العاملين معه، لهذا تعد القيادة التربوية من المفاهيم المهمة التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، ويتطلب تطبيقها توافر مجموعة من العناصر نذكرها كما أوردها كوفمان (Kofman, 2018, 35):

تتمثل العناصر الجوهرية اللازمة للقيادة فيما يلي :

- هي عملية تفاعل اجتماعي إذ لا يمكن أن يكون الفرد قائداً بمفرده.
- يتم فيها ممارسة سلطات واتخاذ قرارات.
- القيادة تعتمد على تكرار التفاعل الاجتماعي.
- تتطلب صفات شخصية معينة في القائد.
- إنها عملية تفجير طاقات العاملين للبلوغ إلى الأهداف المشتركة.

ويضيف (كنعان، 2009) إلى عناصر القيادة التربوية :

1. عملية التأثير التي يمارسها المدير على العاملين: تقوم عملية التأثير على ما يستخدمه المدير من وسائل لإقناع العاملين واستمالتهم وحثهم على التعاون لتحقيق الأهداف المطلوبة. وبقدر ما تكون درجة تأثير المدير فعالة في سلوك العاملين وتصرفاتهم وممارساتهم لنشاطاتهم تكون قيادته ناجحة وفعالة.
2. توجيه العاملين وتوحيد جهودهم: تهدف عملية التأثير التي يقوم بها المدير في عامله إلى تنظيم القوى البشرية التي توجد في التنظيم وتوجيهها وضبط سلوكها في جميع المواقف، فالمدير يشرف على جميع الطلبة والعاملين في المؤسسة التربوية الذين يختلفون من أوجه متعددة، والمدير القائد هو الذي يستطيع من خلال عملية التأثير أن يشكل فريقاً متعاوناً من الجميع رغم أوجه الاختلاف بينهم.
3. تحقيق الهدف الوظيفي: الهدف الأساسي من عملية التوجيه التي يقوم بها المدير القائد نحو عامله من خلال تأثيره فيهم وتوحيده لجهودهم تحقيق الهدف المنشود للتنظيم، إلا أن أهداف التنظيم تتداخل مع مجموعات أخرى من الأهداف، وهذا التداخل يجعل تحقيق أي منها يساعد على تحقيق الأخرى. فمثلاً تحقيق العاملين للأهداف التي ينشدونها تساعد على تحقيق أهداف التنظيم وأهداف القائد الإداري، والأهداف الشخصية لكل عامل (ص56).

ويشير مايورينو (Maiorino,2022) إلى العوامل المؤثرة في القيادة الإدارية وهي:

- السمات والأنماط الشخصية للقائد وسلوكه ومنها السمات الجسمية والنفسية والسلوكية.
- صفات العاملين وسماتهم وهي سمات جسمية ونفسية وسلوكية.
- أهداف المؤسسة مكان العمل وهي أهداف قصيرة المدى أو أهداف إستراتيجية.
- نوع المؤسسة من حيث حجمها أو نوع إنتاجها أو الأساليب التنظيمية وهيكلها التنظيمي ونوع المهام الموجودة فيها والحوافز وجماعة العمل.

- الظروف والعوامل البيئية المحيطة بالمؤسسة وما تمر به من ظروف وعوامل مؤثرة سواء في بيئتها العامة أم الداخلية. (p 99).

وهكذا نجد أن القيادة التربوية عملية معقدة تتطلب مجموعة متنوعة من المهارات والمعارف لتحقيق النجاح من خلال التأثير الإيجابي في السياسات والعمليات التعليمية التي بموجبها يمكن للقادة التربويين أن يُحدثوا فرقاً كبيراً في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف الأكاديمية المنشودة.

3- نشأة القيادة المتسامية وماهيتها:

ظهرت القيادة العلمية في القرن الماضي باعتبارها الطريق لتثبيت ثقافة الإنتاج والإيفاء باحتياجات التنمية، ومع دخول التطورات العالمية والعولمة في القرن العشرين وزيادة الصراع الاقتصادي والاستناد إلى رأس المال الفكري بدلاً من رأس المال المادي، وبروز تحديات أخرى مثل إيجاد القيم الأخلاقية، والإيصال ما بين الأخلاق ورأس المال المادي وارتفاع عدد الممارسين الذين ينادون بوجوب تجربة النماذج القيادية التي تساعد على تحديد التحديات الإدارية وتخطيها (Nikookar & Esmailpour, 2017, p86).

فالأساليب الإدارية القديمة تنسم بالجمود وقلة المرونة في إدارة الأزمات، وعدم قدرتها على التعامل مع جميع النواحي المرتبطة بالعاملين واعتمادها على نواحٍ دون الأخرى، فقد ركزت على الناحية العقلية والجسدية والعاطفية للتبادلات التفاعلية في المؤسسات وتجاوزت الناحية الروحية، كما أن الأساليب القيادية التقليدية لم تنتظر إلى القائد والعاملين كحاملين للقيم الروحانية لتحقيق ذاتها عبر الجهود التي تبذل للتصدي للنواحي المادية في الحياة، لذا هنالك رؤى عالمية داخل المؤسسات الحديثة للتغيب عن قادة يقومون بممارسة دورهم باعتبارهم قادة مؤثرين (Isebor, 2018, p56).

ومع ظهور العديد من نظريات الإدارة ابتداء من نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات من عام (1900-1990) التي تبين نجاح القائد باعتماده على إتاحة عدد من الخصائص في شخصيته كالذكاء، والثقة والإيمان. ثم برزت النظريات السلوكية التي بالقدرة على تعلم السلوك في عام (1960)، أما في التسعينيات فباتت الأخلاق

والقيم والسلوكيات الإيجابية من أهم متطلبات القيادة في المؤسسات ومن أبرزها: القيادة التحويلية، والتبادلية، والكاريزمية، بينما في عام (2000) تخطت النظرية القيادية ماسبق ووصلت للمستوى المجتمعي كالقيادة الأخلاقية، والروحية، والخادمة والمتعالية والمتسامية (Naskar, 2015, p87).

وقد برز نموذج قيادي علائقي حديث يسهم في حل المشكلات، يطلق عليه- القيادة المتسامية ظهر على يد لاركين (larken, 1995) وكاردونا (Cardona, 2000) والذي أقر بضرورة استثارة دافعية العاملين الكامنة، وإتاحة الحوافز بشكل عادل وإيصالها بغايات عليا، وتثبيت أسس التعاون والخدمية والتضحية بين القائد والعاملين، مع الحفاظ على تحقيق الرفاهية للأفراد والمجتمع والتشاركية في اتخاذ القرارات وصناعتها وتكوين الرؤية والغايات المشتركة (Isebor, 2018, p56).

وأضافت لاركين (larken) المكون الروحي لنموذج القيادة المتسامية، وأكدت وجود تكامل ما بين الروح وممارسة القيادة والجمع بينهما، وتغطي المصالح الشخصية لخدمة الآخرين، فالقائد يمتلك الإمكانية لقيادة العاملين نحو رؤية مشتركة مع الالتزام بالفكر المتسامي عبر العمل والحب من أجل الوصول لارتباط قوي، فالغاية القصوى للقائد الوصول لمرحلة الكمال الروحي (Tehubjiuluw, 2014, p97).

ونادى راكيليس (Racelis, 2017) بالقيادة المتسامية نتيجة التصدي للمشكلات التي واجهت القيادة التحويلية، فأشار إلى القيادة المتسامية التي يدعم القائد فيها الوحدة بين العاملين، ويوفر المكافآت لهم ويستثير همهم، ويطور دوافعهم المتعالية لخدمة الآخرين (p63).

وتطرق أوليفير (Oliver, 2012) للقيادة المتسامية بوصفها نموذجاً لتحسين ممارسات القائد، إذ يتم الاعتماد فيه على الجانب الروحي وتنميته، ويسهم في مساعدة القائد على وضع الحلول للمشكلات الذاتية والتنظيمية المهمة، ورؤية المؤسسة كآلية تقدم الهدف للإنسانية وليس الربح فحسب، ويتم النظر للقيادة المتسامية من الناحية التبادلية للعلاقات بين القائد والعاملين، وتستهدف رفاهية الأفراد والمؤسسات والمجتمع ككل، واعتماد أسلوب التشاركية الذي يحدد من خلاله القائد مدى جودة العاملين وكفاءتهم وسلوكهم، وينبثق عنه عدد من السلوكيات التي يجب على القائد اتباعها كالقيم الأخلاقية (p74).

وتقدم القيادة المتسامية قيادة إنسانية أصيلة موجهة نحو الخدمة، وتسعى لتطوير دوافع الأفراد، بعيداً عن السلوك الانتهازي الساعي للمصلحة الشخصية، وتشمل الحب والرعاية للأشخاص الذين تتم قيادتهم (Racelis,2017,p17).

والقائد المتسامي لديه قوة تدريبية وسلطة من خلال تساميه، ويستطيع من خلال ذلك تحقيق أهداف المؤسسة. كما أن سمات الجانب الأخلاقي والإيمان التي يتحلى بها القائد تسهم في فاعلية قيادته وتجعله يؤثر في الآخرين لجعلهم أكثر وأكفاً أداءً، وفي المؤسسة فيجعلها تحقق ما تسعى إلى تحقيقه. والقائد المتسامي قائد خادم، لأن القائد الخادم يخدم قبل أن يقود من خلال التركيز على تلبية احتياجات الآخرين وجعلها أولوية لقيادته، وهذا ما يقوم به القائد المتسامي الذي يهتم بتطوير العاملين معه. ووفق نظرية التبادل بين القائد والعامل يعمل القائد على تنمية علاقاته مع العاملين معه وتعزيزها من خلال ثنائية العلاقات الإيجابية بينهم من حيث تكليفهم بالمسؤوليات وإشراكهم في الواجبات الإدارية عبر نمط التبادل الاجتماعي المستمر، وهذا ما يحدث في القيادة المتسامية (Kofman,2018,p85).

وفي العصر الإسلامي تنطلق القيادة في الفكر الإسلامي من المقصد الأهم للتشريع الإسلامي وهو رحمة البشرية وسعادتها، ويشكّل هذا الهدف الغاية الأساسية التي بعث من أجلها "الرسول محمد" صلى الله عليه وسلم إلى هذا العالم، قال الله تعالى: (ما أرسلناك إلا رحمة للعالمين) (الأنبياء107)، ومن السبل التي لا غنى عنها لتحقيق هذا الهدف تعزيز الرفاه الحقيقي لجميع البشر على الأرض (شابرا، 2011، ص7)، والقرآن الكريم تحدث عن جوانب مهمة للقيادة المتسامية وسبق إليها قبل بروز مسماها الحديث، وحدد صفات معينة للقائد تجعله مؤهلاً لاتباع الناس له، ولأن الأنبياء هم الأفضل في مجتمعاتهم، معنوياً وفكرياً، فحياتهم نموذج لاتباعهم، ويجب أن تجذب شخصيتهم الناس لقبول رسالتهم بدلاً من طردهم والنفور منهم (Abdullah, et al, 2014, p51)، ويدل على ذلك قوله تعالى (فيما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين) (آل عمران 159).

ويمكن القول أن مبادئ القيادة المتسامية وأخلاقياتها منسجمة ومتناغمة مع قيم القيادة وأخلاقيات وسلوكاتها في الفكر الإسلامي، إلا أن ما يميز القيادة المتسامية في الفكر الإسلامي انطلاقها من مبادئ القرآن الكريم وسنة النبي صلى الله عليه وسلم وأفعاله وأخلاقه وتعاملاته مع أصحابه وخصومه، فهي ليست استكمالاً لنماذج قيادية أو استدراكاً لأساليب قيادية قاصرة، كما في القيادة المتسامية التي ابتكرت معالجةً لقصور بعض النظريات القيادية العلائقية واستكمالاً لجوانب النقص فيها، وضمان التكامل في كل المجالات الروحية والعقلية والقلبية والجسمية، والتوازن مع مصالح الفرد والمجموعة دون طغيان أحدهما على الآخر، وكفالة الحرية والعدالة والمساواة والمصادقية في اتخاذ القرارات التي تراعي الأبعاد الروحية والإيمانية، والاهتمام بالرقابة الذاتية المعتمدة على المراقبة الكاملة لله والخوف منه والرجاء في ثوابه وجزائه، ويؤدي الجانب الروحي دوراً فاعلاً في القيادة المتسامية خاصة، وهو جانب غير مشاهد تحكمه الرقابة الذاتية العالية، والاستشعار الدائم لرقابة الله تعالى، والترقي في مراتب الدين وصولاً للإحسان وهو أعلى المراتب التي يصل فيها القائد إلى مستوى من الرقي الأخلاقي والسمو الروحي في العلاقة مع الله تعالى، وبحكم هذا المستوى الصدق والنزاهة العالية في التعامل مع الله ومع التوفير، وتمثل العبادات التي شرعها الله، والممارسات الأخلاقية مع البشر كالصدقات والعون للآخرين والرحمة والبر وغيرها روافد لتعزيز الجانب الروحي في النفس، إضافة إلى أن وضوح المآلات الأخروية والجزاء والحساب تمثل حافزاً روحياً إلى إتقان الأعمال والإحسان التام في أدائها (الآغا والعساف، 2020، ص86).

إن النماذج القيادية من البشر في الفكر الإسلامي بلغت درجة من الكمال البشري والسمو الأخلاقي حتى تكون قدوات للبشرية كلها (إن إبراهيم كان أمة قانتاً لله حنيفاً ولم يك من المشركين) (النحل120)، (وجعلناهم أئمة يهدون بأمرنا وأوحينا إليهم فعل الخيرات وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وكانوا لنا عابدين) (الأنبياء 73)، (لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً) (الأحزاب 21).

وهكذا نجد أن القيادة المتسامية في الفكر الإسلامي تعبر عن مفهوم القيادة الذي يستند إلى القيم الإسلامية والأخلاق الحميدة، وتشجع على الاستماع للآراء والاحترام المتبادل، وتعزيز التعاون والشورى في اتخاذ

القرارات، وتعد أسلوباً فعالاً يهدف إلى تحقيق النجاح والازدهار بأسلوب مستدام ومشاركة الأعضاء في العملية القرارية.

يتضح مما سبق أن القيادة المتسامية من النظريات المعاصرة المتعلقة بنظريات القيادة التبادلية والعلائقية. ووفق هذه النظرية يتصف القائد المتسامي بالالتزام مع جميع العاملين، ويرتكز هذا الالتزام على التشاركية والدافعية المتعالية، والثقة بالنفس، وحب الذات، والعاملون في هذه النظرية محفزون بالدافعية التي تجعل منهم أشخاصاً متسامين بالحوافز ويتلبية اهتماماتهم وبجميع ما يصل بمؤسستهم إلى مستوى متقدم من الرقي والتقدم.

4- تعريف القيادة المتسامية:

القيادة المتسامية أحد أنماط القيادة التي تقوم على الحكمة والقدرة والمعرفة، وتعتمد على المشاركة في تحقيق الأهداف، لذلك نجد الباحثين وضعوا لها الكثير من التعريفات بحسب وجهات نظرهم :

عرفها ثومسون (Thomas, 2019) بأنها: مجموعة من المهارات أو الكفاءات أو الكاريزما أو الأسلوب السهل الذي يملكه القائد لتحقيق الهوية والسمو الذاتي (p8).

وعرفها فراي (Fry, 2003) بأنها: فعاليات متكاملة من أجل التركيز على القيمة والتحول والنجاح المستمر لمنظمة التعلم (p694).

وعرفها باترسون (Patterson, 2003) بأنها: النمط الذي يقوم فيه القادة بخدمة العاملين بتركيز كبير، ويمثل الهدف الأول بالنسبة لهم، وتكون شؤون المؤسسة وقضاياها الهم الثاني (p17).

وعرفها ماثيو وريجيثا (Mathew & Rejitha, 2016) بأنها: قيادة تعاونية بين القادة والعاملين من أجل رؤية أوسع للعمل لتحقيق الرفاهية العامة عن طريق النزاهة والثقة والمشاركة الفاعلة في صنع القرار والتخطيط والقرارات الجماعية والشفافية والانفتاح وتقبل الآخر وتضع العلاقات البشرية فوق الذات من أجل تحقيق أهداف المؤسسة بالقيم والأخلاق الفاضلة (p64).

وعرفها (العبرية، 2017) بأنها تبني القائد فلسفة إدارية من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة للمؤسسات، مبنية على خدمة العاملين مع القيام بممارسة الاقتناع والتشجيع على المشاركة والمبادرة والابتكار ضمن الإطار الذي يحتوي فريق العمل (ص17) .

وعرفها فيرهينغين (Verhaeghen,2019) بأنها: القيادة التي تعزز الإيجابية مثل الفرح والسعادة ومستويات عالية من الطاقة والحيوية في العمل بين الناس وتحفزهم إلى العمل حتى بعد مرحلة تحقيق الذات (p133).

وعرفها روبينس ودافيبينزار (Robbins & David,2020) بأنها: القيادة التي تؤدي إلى الرؤية المتسامية التي يلهم فيها القائد الأفراد العاملين ويشجعهم على الاتصال والشعور بالانتماء وقبول المسؤولية (p118) . ويرى بارني وآخرون أن من صفات القيادة المتسامية كما يراها بارني وآخرون (Barney et al, 2015):

- التركيز على الإدراك الذاتي لأفكار الفرد ومعتقداته لمعرفة دوره وواجباته.
- الإحساس بالهدف إلى ما وراء الذات وذلك بناء على البحث عن المنفعة العامة خارج نطاق المنفعة الشخصية وانطلاقاً من الوعي بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية.
- الوعي بوجود نظام مترابط، وأن ما يحدث لأي فرد يؤثر في الآخرين (p85).

وفي ضوء التعريفات السابقة نجد أن القيادة المتسامية مدخل من مداخل القيادة يركز في محتواها على البعد الروحي الذي يؤثر تأثيراً إيجابياً ملموساً بالإضافة إلى القيم والاتجاهات والسلوك والأمل والإيمان، فهي تعتمد نموذجاً يتناسب مع ديناميكية الأعمال مع وجود رؤية واسعة للعمل من أجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة من جهة، ومن جهة أخرى التعامل مع العاملين داخل المؤسسة التربوية من قبل القائد بأسلوب إنساني مع الاهتمام باحتياجاتهم، ومتطلباتهم لتحسين أدائهم.

5- أهمية القيادة المتسامية.

برزت أهمية دراسة القيادة المتسامية التي تشمل القادة والعاملين من خلال التركيز على دور العاملين وكفاءتهم التي تستتبط من خلالها أهمية مفهوم العامل المتسامي المشتق من مفهوم القيادة المتسامية.

ويرى ثومسون (Thomson, 2019, p190) أن أهمية القادة المتسامين لا تبرز من خلال السلوكيات فقط بل يجب أن تحركهم القوة الاجتماعية التي تسهم في الأهداف التنظيمية، وينظر إليهم على أنهم أكثر نجاحاً ويزيدون من تعريف أفراد المؤسسة بأهدافها ودورهم الإضافي وزيادة تحفيزهم الانفعالي وتعزيز تميزهم المهنية والشخصية والمساعدة على تحقيق كفاءاتهم وتقويتها من أجل إثراء العمل.

وأضاف باريرا وآخرون (Barbara et al, 2020, p3) أن أهمية القيادة المتسامية تبرز في إضفاء المناخ المؤسسي واستخدام الموارد والتخطيط الإستراتيجي ودعم القرارات لنمو الأعمال، والتحفيز الفكري يسمح للقيادة بزيادة جهود أتباعهم في الابتكار من خلال التشكيك في الافتراضات وإعادة صياغة المشكلات المعروفة وتطبيق أطر من وجهات نظر جديدة على المواقف والتحديات، ويتطلب التحفيز الفكري الانفتاح من جانب القائد دون خوف من النقد وزيادة مستويات الثقة في حل المشكلات التي تزيد الكفاءة الذاتية للمتابعين.

وأكد موسلين (Musselin, 2018, p567) أن زيادة الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة الفعالية التي تحتم على القائد العمل مدرباً أو مرشداً لمساعدة العاملين، وتوفير فرص التعلم والمناخ الداعم في الوصول إلى إمكاناتهم الكاملة.

وقد أوضح مارتين (Martin, 2016, p281) أن القيادة المتسامية تسهم في تعزيز الأداء التنظيمي المستدام للمؤسسات على أساس القدرة على التكيف مع البيئة المتغيرة بسرعة في جميع أنحاء العالم، وتوفر فرصاً حقيقية للعاملين من خلال زيادة الإنتاجية، وتعزيز الأداء العام والرضا الوظيفي للأفراد.

كما تبرز أهمية القيادة المتسامية في القدرة على تعزيز قيم الاستدامة، وذلك من خلال دمج القيادة المتسامية بالمعرفة والذكاء الروحي التي ينتج عنها تصميم ثقافات تنظيمية شاملة تعزز تمكين العامل، إذ يعمل القائد

المتسامي على علاج نقاط الضعف لديه، وذلك من خلال توفير الدوافع وراء ما يقوم به من ممارسات، حيث يقوم بالاهتمام بما هو أصيل غير أناني لدى العاملين من خلال ما يقدمه من رعاية واهتمام وتقدير للذات، كما ويعمل القائد المتسامي على مساعدة العاملين على الشعور بالقوة والقدرة على اتخاذ القرار والإنجاز، ويركز القادة المتسامون على شرح دافعهم من وراء قيمهم وقراراتهم (Andrea & Balint, 2017, p70)

وبناء على ما سبق نجد أن التغيرات في البيئة دائمة ومستمرة فالحاجة إلى التكيف مع الحقائق الجديدة من خلال الإبداع لتنمية المواقف والمهارات القيادية ضرورة تتطلب وجود أرضية ذاتية آمنة لفلسفة القيادة، والقيادة المتسامية تعد واحدة من أهم أساليب القيادة في العصر الحديث، وتبرز أهميتها في بناء علاقات صحية مع العاملين من خلال الاستماع إلى آرائهم وتشجيعهم على المشاركة في صنع القرارات، والتأثير الإيجابي في الفريق، إذ يشعرون بالانتماء والتقدير، ويعملون بجهد أكبر نحو تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمون لها.

6- خصائص القيادة المتسامية:

القيادة المتسامية تعتمد على مبادئ وقيم مثل الشفافية والثقة والتعاون، وتشجع على المشاركة وتعزز الابتكار وتطوير الذات، ومن أهم خاصية للقادة المتسامين نزاهتهم وقدرتهم على التضحية بأنفسهم في خدمة شركائهم إلى هذا الحد.

يرى عبد الله (Abdullah, 2017) أن القيادة المتسامية تتميز بالخصائص الآتية وهي:

- الالتزام بتقديم الخدمات للعاملين والاستمرار بذلك لكي يتمكنوا من خدمة ذاتهم والآخرين.
- تكريس الأخلاق والسمو والتضحية لتحقيق غايات المؤسسة.
- الحكمة والقدرة على تعارف ما هو مرجو تحقيقه بصورة مناسبة وتبعاً لميادين القيم والسلوكيات والروحانية والسمو الأخلاقي.
- الرؤية المشتركة والشفافية في العمل وتقبل الآخرين.
- إقامة العلاقات الإنسانية المستندة إلى القيم والأخلاق (p63).

ويضيف عبد الرحمن (2014) إلى ما ورد سابقاً الخصائص الآتية:

- **الخصائص الشخصية:** يراد بها الخصائص المتصلة بمواقف القادة، ومشاعرهم، وعواطفهم، وميولهم، ومهاراتهم المعرفية، والفكرية وغيرها.
 - **الخصائص الموجهة نحو العاملين:** ويراد بها الخصائص التي تؤثر في المجتمع وثقافته، وتتضمن الطريقة التي يقوم بها القائد المتسامي بالتعامل مع العاملين، مثل: الاهتمام بهم وتمكينهم وتطويرهم.
 - **الخصائص الموجهة نحو المهمات:** وتشير إلى الخصائص الموجهة نحو فعاليات المؤسسة والنشاطات القيادية، وتعتمد على المهارات التي يمتلكها القائد، وتضمن له النجاح، ومن أبرز هذه الخصائص (الرؤية، والرسالة، والخطط، والأهداف).
 - **الخصائص الموجهة نحو العمليات:** وتشير إلى الخصائص التي يتمتع بها القائد وتؤثر في كيفية تنفيذ العمليات في المؤسسة بالكفاءة والفاعلية المطلوبة، وتركز على مدى قدرة القائد على تطوير نظام متكامل مثل بناء الفريق، والمشاركة في صنع القرار.
- ويرى (متعب، 2015) أن من خصائص القيادة المتسامية:
- **العناية والاهتمام، والولاء للعاملين:** إذ يتم فرض الالتزام بالتصرفات والعمل بحسب ما تطلبه المصلحة العامة للمؤسسة، والعمل على دعم الحلول المحلية التي تتبع من الداخل وتفعيلها، ورفض التسلط في الرأي بهدف فرض رأي شخصي أوحده.
 - **زيادة فرص الاختبار أمام الأفراد الأكثر قرباً في العمل، بالإضافة إلى إعادة الدمج بين الإدارة وسير الأداء في العمل، فالمسؤولية تقع على عاتق الجميع.**
 - **وجود ضوابط ومعايير للأداء لخدمة العدالة(ص576).**

فالقادة المتسامون يركزون بشكل رئيس على المعنى في العمل وتطوير الدافع الجوهري للعاملين، والتضحية بأنفسهم لخدمة الآخرين وتحقيق المكاسب وزيادة ثقة العاملين، والقيادة المتسامية يقع على عاتقها استيعاب العاملين في مكان العمل وتعزيز التنوع والاحترام المتبادل وتقدير الابتكار وتشجيع الإبداع.

7- صفات القائد المتسامي:

القائد المتسامي هو القائد الذي يهتم بمصلحة المؤسسة والعاملين فيها، والعاملون يفضلون العمل مع القائد الذي يتبادلون معه الثقة ويقدر إسهاماتهم ومبادراتهم، لذا فإن الحكمة والعدالة والتسامح وضبط النفس والإيثار من أهم مقومات القائد المتسامي .

ولقد حدد تشاري (Chary، 2007،p65) مقومات للقائد المتسامي وهي:

- القيام بالمستحيل "Doing the Impossible" أي إن القائد المتسامي يعمل ما يستتبع أنه صحيح في الوقت المناسب، وكل عمل عظيم يوصف بأنه مستحيل عند نقطة أو أخرى.
- الشعور بالحذر "Feeling the Numbness" فالحذر يحدث عندما تأخذنا الأشياء إلى اللاوعي، وفي الموقف العصيب على الأغلب ما نشعر بالحذر، ونشعر بالعجز والتجمد، والشئ الجيد في هذا أن الشعور بالسوء ليس دائماً شيئاً سيئاً، فالحذر ما هو إلا ردة فعل طبيعية لظروف غريبة، والقائد المتسامي يدرك ذلك دائماً، ووقت الحذر يعطي عقله الفرصة كي يعود نفسه مع الوضع الجديد والتصرف بحسب هذا الوضع.
- لمس غير الملموس "Touching the Untouchables" وغير الملموس هنا هم الأشخاص الذين يشعرون بدافعية ضعيفة، وهم بحاجة إلى شحن دافعيتهم وتعبئتها، وقد تم تجاوزهم بسبب قادة آخرين.
- القدرة على شم عديم الرائحة "Smelling the Scentless" القادة المتسامون هم الأقوياء بالأصل وبسماتهم الأساسية، وقادرون على معرفة الأشياء قبل الآخرين وهم يتصرفون بناء على حدسهم.
- إضفاء الشجاعة على الخوف "Surfacing Courage from Fear" الخوف ينتاب جميع الناس في مواقف معينة، ولكن الذين يتجاوزون تلك المخاوف هم العظماء بالفعل، وهؤلاء هم المتسامون الذين يتعالون على الخوف.
- توفير مستقبل إيجابي من الخوف "Creating a Positive Future from Fear" إن الرؤية الإيجابية للأمور السيئة والمواقف المخيفة أمر في غاية الصعوبة ومفخرة لمن يقدر على ذلك، والقادة المتسامون يقدرّون على ذلك.

- التفكير في ما يصعب التفكير فيه "Thinking the Unthinkable" كل إبداع هو نتيجة تفكير زائد أو تفكير لا معقول، ومحددات الوقت في الحياة يجب ألا تبعد الشخص عن احتمالات المستقبل.
- ومن الصفات الواجب توافرها في القائد المتسامي تلك التي أشار إليها (أبو ربن، 2013) وتشمل:
 - نفاذ البصيرة: وتعني القدرة على تحديد نقاط القوة وفهمها، إذ يتمكن القائد من الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: (هل حقاً تعرف من أنت؟ وهل تحترم ذاتك؟ وما نوعية شخصيتك؟).
 - الهدف الذاتي: وتعني القدرة على تحديد الهدف وفهمه بدقة، إذ يتمكن القائد من الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: (ما وجهة نظرك الشخصية للحياة؟ ولماذا تتمنى أن تكون قائداً؟)
 - الاستقامة: وتعني إظهار السلوك الذي يتصف بالمصادقية ويحترمه الآخرون، ويعكس القيم التنظيمية المناسبة، إذ يتمكن القائد الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: (هل يعرف الآخرون ما يتوقعونه منك؟ هل يتصف سلوكك بالثبات على المبدأ وقابلية التنبؤ به؟ هل تشعر بالارتياح للأحداث التي تتم عن الصدق والوضوح؟ هل لديك وضوح فيما يتعلق بأهدافك؟).
 - الاتصالية (الترابطية): وتعني التطوير والاحتفاظ بشبكات عمل، وبناء روابط، والتعاون وبناء علاقات بناءة، حيث يتمكن القائد من الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: (هل تتهمك مع الناس وتشارك معهم؟ هل تقوم بحق بأخذ وقت ملائم لفهم الآخرين؟ هل تظهر احترامك للآخرين؟ هل تقوم حقاً بالإصغاء للآخرين؟).
 - التركيز على الأداء: وتعني إظهار سلوك يقود نحو تحقيق الهدف، حيث يتمكن القائد من الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: (هل تلتزم بتعهداتك؟ هل تضع المساءلة في اعتبارك؟ هل تتوقع من الآخرين القبول بالمساءلة فيما يتعلق بالتزاماتهم؟).
 - التركيز على التجديد والابتكار والتقدم: وتعني إظهار سلوك يركز على تطوير الذات والأداء التنظيمي والإسهام، حيث يتمكن القائد الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: (ما مقدار الجهد الذي تبذله لتطوير قدراتك والكفايات الخاصة بك؟ كيف تشجع الآخرين على التقدم على المستوى الشخصي والمهني؟). (ص68)

ولا بد للقائد المتسامي أن يتحلى بعدد من الصفات لتحقيق الرفاهية للعاملين والمؤسسة التي حددها فونجسروات (Phongsriwat. 2019) فيما يلي:

- إدراك متطلبات الآخرين دون الإفصاح عنها، وتقديم المساعدة لهم لانطلاق طاقتهم الجوهرية، فالقائد المتسامي يمتلك الإمكانية للوصول لأذهان العاملين وروحهم.
 - الروحانية: وتعني الإيمان فهي من أكثر الخصائص قوة للقيادة المتسامية لأنها تمثل معتقدات مترابطة حول الغاية العليا، وعلاقتها بالكون والقيم الأخلاقية والسعي نحو الخير.
 - معرفة احتياجات الآخرين من غير أن يعبروا عنها وتقديم المساعدة لهم على إطلاق قدراتهم الذاتية وتحفيز طاقتهم الداخلية .
 - القائد المتسامي يملك القدرة على الوصول إلى عقول الآخرين وقلوبهم بشكل مقنع ليكونوا جزءاً من العمل والتنظيم.
 - يعمل القائد المتسامي على فهم الاحتياجات الحالية والمستقبلية اذ يعمل على توفير فرص مستقبلية للمؤسسة من خلالها يتفوق القائد الذي يعمل بجد وتكون نتائجه إيجابية .
- ويرى ناير (Nair، 2016) أن نجاح القيادة المتسامية يقوم على شخصية القائد التي لا بد أن تتاح فيها الصفات الأساسية الآتية:
- **الحكمة:** التي تقر بيان الأولويات وتطبيقها.
 - **الإنسانية:** وتبين السعي نحو تحقيق الغايات المشتركة وإمكانية تغليب مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية.
 - **المرونة:** وهي إمكانية التوافق والتصرف بديناميكية.
- ويرى كوفمان (Kofman,2018,p,63) أن من الصفات الواجب توافرها في القائد ليكون متسامياً:
- **الإقناع:** يقصد به استخدام أساليب مناسبة في إقناع الآخرين بدلاً من الإجبار، والتعامل مع الآخرين بفاعلية تجاه بناء وحدة الرأي داخل فريق العمل الواحد.

- الوعي: يجب أن يدرك القائد كل الأمور المحيطة به، لأن ذلك يساعد على معرفة مشاعر العاملين في المؤسسة، ويؤثر في مستوى أدائهم.
 - القبول: إن التعايش في بيئة العمل يتطلب من القائد المتسامي والمعلمين بذل الجهود للتفاهم والتواصل البناء في إطار الاحترام المتبادل.
 - المبادرة: تعد من أبرز الخصائص التي تدل على القيادة المتسامية، ويدل ذلك على استعداد القائد للعمل، وإنجاز المهام في أوقاتها.
 - الإشراف والمتابعة: تدل على قدرة القائد المتسامي على متابعة العمل والإنجاز، ومتابعة المعلمين وتلبية احتياجاتهم.
 - تنمية المعلمين: يقصد بها تحمل مسؤولية الالتزام برعاية المعلمين داخل المؤسسة التربوية، والعمل على تنمية أدائهم المهني وتطويره.
 - العطف: يسعى القائد المتسامي لفهم المعلمين والتعاطف معهم، كما يحتاج المعلمون إلى من يعترف بوجودهم، فأكثر القادة نجاحاً الذين أصبحوا مستمعين ماهرين ومتعاطفين.
- ويضيف كيشور ونير (Kishore & Nair، 2013) الصفات الآتية للقائد المتسامي:
- التأسيس لقيم الحب والإيثار وتقدير الذات وتجاوز المصالح الشخصية والأنانية الفردية وتجاوز حظوظ النفس ورغباتها من أجل المصلحة العامة في المؤسسة التربوية.
 - الحرص على تقديم الخدمة التعليمية في أفضل صورها، وتصحيح مسار المعلمين وتطويرهم واكتشاف قدراتهم الكامنة ودوافعهم الذاتية التي يستطيعون من خلالها قيادة أنفسهم والاندماج الكامل مع رؤية المدرسة وأهدافها.
 - إظهار الإمتنان والتقدير لجهود المعلمين والاعتراف بأثر ممارساتهم في تطوير الأداء، وإشاعة أجواء الرضا والدعاية في بيئة العمل.

- تهيئة بيئة جاذبة تسهم في تقديم المعلمين لأفضل ما لديهم واستثارة الجمال والروعة لديهم وحثهم على إبراز أفضل ما لديهم. (p86)

وهكذا نجد أنه على مديري المدارس للوصول لدرجة القيادة المتسامية ينبغي أن تحوّل القيادة لديهم إلى اهتمام صادق بالعاملين وبذل ما يمكن من تطوير العمل وحل المشكلات وتيسيرها مع الاهتمام باستثارة دوافع المعلمين الداخلية وتطويرها، والعمل على كسب الثقة ليتمكنوا من خدمة مصلحة المدرسة، والإسهام في التطوير الذاتي وتجويد دوافعهم لأجل الإسهام في خدمة الآخرين، وإيصالها بغايات عليا تتخطى المكاسب المادية، وتطوير السمات الروحية والأخلاقية كالإيمان والشفافية والنزاهة وتوظيف الذكاء الروحي وخدمة الآخرين بشكل أخلاقي.

8- أبعاد القيادة المتسامية:

إن للسلوك القيادي المتسامي دوراً مهماً في تحفيز العاملين وانتمائهم وإيجاد بيئة مناسبة لهم تتسم بالروحانية والقيم من خلال الأبعاد التي سيتم تناولها بالتفصيل وفق الآتي:

8-1- الرؤية / الأمل / الإيمان:

يقول كونغر وكانيونغو (Conger & Kanungo, 1998, p96) أصبحت الرؤية موضوعاً مهماً في أدبيات القيادة في الثمانينيات، وأنهم اضطروا إلى إيلاء التوجه المستقبلي لمؤسساتهم مزيداً من الاهتمام بسبب كثافة المنافسة العالمية، ودورات التنمية المختصرة للتكنولوجيا، والإستراتيجيات التي عفا عليها الزمن بسرعة بسبب المنافسة. وتشير الرؤية بحسب كارتون وآخرين (Carton et al, 2014, p154) إلى "صورة لفظية نابضة بالحياة ومثالية لما تطمح المؤسسة إلى تحقيقه يوماً ما" لأهميتها في توجيه العاملين وتحفيزهم.

وتخدم الرؤية ثلاثة أغراض تشمل:

- تحديد اتجاه المؤسسة العام.
- المساعدة على تبسيط مجموعة واسعة من القرارات التكتيكية في جميع أنحاء المؤسسة.

- المساعدة على تنسيق الإجراءات عبر المؤسسة.

وأكد فراي وكوهين (Fry & Cohen, 2009) أن الرؤية القوية تتمتع بجاذبية واسعة، وتحدد وجهة الوحدة، وتعكس المثل العليا، وتعطي معنى للعمل، وتشجع الأمل والإيمان (p270).

وبحسب وانغ وآخرون (Wang et al, 2019) تشير الرؤية إلى مستقبل هادف، يجعل العاملين يشعرون بقيمة ذاتية متأصلة وهدف للحياة. والأمل / الإيمان يعكس ثقة القائد في إمكانية تحقيق الرؤية، والمستويات العالية منها يمكن أن تلهم العاملين لتحقيق مهمة تنظيمية، كما يظهر سلسلة من سلوكيات القادة لتثمين الرعاية والاحترام المتبادلين وإنتاج شعور يتميز بالفهم، ويقدر من قبل أعضاء المؤسسة التي على أساسها تصبح الثقافة التنظيمية سهلة المنال (p2).

8-2- القيم والاتجاهات:

تعبّر القيم التنظيمية للمؤسسة عن هوية المؤسسة والمسار الموجه لها من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافها، وهي ما يحدد السلوكيات المرغوبة داخل المؤسسة و السلوكيات غير المقبولة، وتعد القيم معتقدات تؤثر في اختيارات الفرد، وهي تعبر عن السلوك الصحيح والخطأ، ويمكن للقيم أن تكون قيماً أخلاقية عامة مثل النزاهة والعدالة والولاء، أو قيماً مهنية مثل الإبداع والإبتداع، أو قيماً إنسانية مثل الرحمة والعطف، وتعد كل أنواع القيم مفتاحاً لنجاح المؤسسة والمؤثر الأول للممارسات داخلها (Kernaghan, 2003, p96).

وتعد القيم المكوّن الرئيس لمنطلقات القيادة المتسامية وتكوين الاتجاهات والسلوكيات، ويضم هذا البعد الكثير من القيم التي تشكل توجهات ورؤى إيجابية تبرز في الكثير من الممارسات في المؤسسة والمجتمع وهي كما أوردها أسبور (Isebor, 2018, p80) :

- النزاهة والمصادقية.
- العدالة والمساواة.
- التواصل.

- احترام الآخرين وتقديرهم.
- الجمال والصبر.
- الدعم والمساندة.

وهي المعتقدات التي لها تأثير في الاختيارات والمقارنة بين الوسائل المتاحة، لأنها تعبّر عن السلوك الصحيح أو الخطأ، ومن الممكن أن تكون القيم أخلاقية بصورة عامة، كالالتزام والولاء والعدالة، أو تكون القيم مهنية مثل الإبداع والابتكار أو عواطف الناس كالرحمة والعطف والعناية، وهي جميعها من لوازم نجاح المؤسسات أو أي عمل آخر (Kernaghan, 2003, p712).

أما الاتجاهات فهي استعداد مسبق لدى الفرد للقيام بسلوك معين بطريقة معينة، وتتكون الاتجاهات لدى الأفراد من خلال التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة والجامعات والمدارس، وتؤثر في سلوك الفرد. وبناء على هذا تحاول المؤسسات تغيير هذه الاتجاهات على نحو يتوافق مع مصلحتها، إذ يخطر الأفراد في العمل لأنهم يحملون تلك الاتجاهات التي قد تؤثر بشكل أو بآخر في السلوك، لذلك تعمل المؤسسة على تغيير الاتجاهات ولا سيما الاتجاه السلبي إلى اتجاه موجب لكي يتناسب مع أهداف المؤسسة (Barney et al, 2015, p36).

ويرى (عبدالله، 2017) أن القيم والاتجاهات تمثل مرجعاً داخلياً لما هو جيد ومفيد ومرغوب وبناء، وتعد القيم المكوّن الأساسي لمنطلقات القيادة المتسامية وتشكيل اتجاهاتها وسلوكاتها.

8-3- السلوكات:

تشير إلى الأفعال والأقوال التي تتوافق تماماً مع قيم القائد ودوافعه، ولا تنطلق أفعال القائد المتسامي من مجرد إرضاء الآخرين، بل تعكس رؤيته ودوافعه وطموحه والإيمان الشديد بما يفعله، ولا يُظهر تناقضاً بين الأقوال والأفعال (Toor, 2009, p65)، وتشير إلى انعكاس القيم والتوجهات على الممارسات القيادية للقائد المتسامي، وتبرز في العديد من الممارسات كمنح العاملين مكافآت معنوية، والعقلانية في اتخاذ القرارات، ونشر المودة والرحمة والتعاون بين العاملين، وبناء الثقة المتبادلة، وتبني السلوكات الإيجابية وبناءها، وتتعاكس على

ممارسات القائد المدرسي وأدائه لمهامه وطريقة تعامله مع المعلمين وبقية فريق العمل، وتؤكد القيم السامية ثقافةً سائدة في المدرسة (Baguio، 2012,p96).

ويشتمل السلوك على أوجه نشاط الفرد العقلي والحركي والاجتماعي والانفعالي، وهو ما يقوم به الفرد من أجل أن يتكيف مع البيئة المحيطة للحصول على كل متطلباته، وهناك العديد من السلوكيات التي يقوم بها القائد من أجل تعزيز السلوك المرغوب في المؤسسة، وتشتمل على المكافآت والحوافز والترقيات وتحديد معايير الأداء (Latham, 2013,p25).

ويقسم السلوك القيادي إلى قسمين:

الأول: سلوك القائد الرفيع (الموجه نحو المهام بمعنى تحديد المهام وتوزيعها على العاملين وتحدد المعايير للأداء والتأكد من الموعد النهائي لإكمال تلك المهام).

الثاني: القائد الودود (الموجه نحو الناس الذي لديه أهمية للمشاعر التي يمتلكها الأفراد، ويركز على الثقة المتبادلة ويعتمد على المساواة بينهم) (إبراهيم والسياع، 2009، ص 653).

8-4- الروحانية (السمو الأخلاقي):

الروحانية مصطلح يعتمد على التركيز على الروح لكل من القائد والعاملين، وقد يكون للناس روح واحدة تتجلى في حياتهم المهنية، وتعرف الروح أنها أساس السعادة والراحة والقوة وجوهر النفس ومصدر القيم الشخصية، والروحانية هي الأساس لربط العالم الداخلي بالعالم الخارجي في العمل، والروحانية هي القوة الكامنة والطاقة المحركة التي تلهم الأفراد نحو الغايات المحددة، وقد برزت من خلال العمل لأنهم يريدون أن يشعروا أن ارتباطهم بالعمل أساسي، ولا يُستغنى عنه فهي ليست طقوساً وتقاليد محددة يقوم بها الأشخاص، وإنما هي شعور الأفراد بالانتماء والترابط الوثيق بالمجتمع (خضير، 2020، ص 66).

وتتكون من محاور عدة كالوعي والإيمان وتوجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف العليا والربط الدائم بالمنافع الكبرى والصالح العام، والوعي، والأخلاق، والإيمان، والالتزام التنظيمي، والحب الإيثاري، والأمل والثقة،

والمسؤولية المدنية/ الاجتماعية، والتضامن، والترابط الروحي والتسامي عن الخلافات والمشاكل والتجاوز والتسامح، وتحويل المصلحة الفردية إلى رؤية جماعية واسعة مرتبطة بالمصالح المشتركة التي تتجاوز مصلحة الفرد (Adler et al,2008 ,p200).

ويقترح برات وأشفورث (Pratt & Ashforth ,2003,p99) ثلاثة أبعاد لتحقيق الروحانية في مقر العمل هي: الارتباط بقوة أكبر من الذات الإنسانية (السمو)، وتكامل الجوانب المختلفة للذات (الشمولية)، وتحقيق إمكانات الفرد (النمو).

ويحدد آرفمان (Arfman,2015,p45) ثلاثة أبعاد روحية للقيادة المتسامية هي (الوعي "العقل"، والشخصية الأخلاقية "القلب"، والإيمان "الروح") وتتسجم هذه العناصر مع دوافع التحفيز الروحي الداخلي. ويرى سامول (Samul,2020,p32) أن الروحانية تشير إلى المعاني والدوافع السامية التي لديها أهمية بالغة للمؤسسة والمجتمع وتسعى إلى توفير بيئة عمل مستدامة، تركز اهتمامها على تحقيق الحكمة والقدرة على تعرف ما هو منشود وتحقيق الغاية بصورة ملائمة.

وبناء على ما تقدم نجد أن ظهور القيادة المتسامية يكمن في خدمة القائد المتسامي للعاملين، وذلك لأنها تهدف إلى العمل عبر الأفراد ومع الأفراد، لتحقيق الغايات الذاتية لديهم وغايات المؤسسة، وذلك أن القيادة المتسامية تعد أسلوباً معاصراً لنظرية القيادة، وتركز على بعد القيم والسلوكيات والروحانية، التي تتداخل فيها القيم الإنسانية والأخلاقية، لذا على مديري المدارس في حال التحول للقيادة المتسامية إيصال المعلمين بالمدرسة إلى الفوائد التي تترتب على إجادة العمل وإتقان الوظائف الموكلة إليهم، وتبني الصفات الأخلاقية والاجتماعية والروحانية، وتدعيم أخلاقيات الشفافية والعدل والثقة والحب والتعاون والتسامح، مع تدعيم النواحي الروحية الجوهرية، ونشر روح العمل التعاوني والتضحية والاحترام المتبادل، وتضمين أخلاقيات القيادة المتسامية في المدرسة واتباعها بوصفها ثقافة سائدة فيها، وزيادة شعور العاملين بمعنى ما يقومون به وترابطهم مع أعضاء الفريق.

9- مميزات القيادة المتسامية:

إن ما يميز القيادة المتسامية فاعلية البعد الروحي فيها، فهي تسهم في الشعور بتشارك السلطة والثقة والعلاقات المرنة، وتساعد على تعزيز الدوافع الذاتية لإنجاز المهام والأهداف، وتعزيز الشعور بعضوية الفريق والقدرة على الإلتقان والانجاز (Afsar et al,2016,p38).

ويرى تيهوبيجليو (Tehubijuluw,2014,207) أن البعد الروحي يساعد على صياغة القرارات والإجراءات التي تمكن القائد من زيادة الاتصال وتحقيق النتائج، ويعمل كوسيلة لتوليد عمليات الاتصال بين العاملين، وهدف المؤسسة وأخلاقيات النزاهة وتعزيز التفاعلات البيئية، كما يزيد الأداء التنظيمي بسبب الفوائد المترتبة على الصدق والثقة والاحترام ورضا العاملين والالتزام تجاه المؤسسة.

وتتميز القيادة المتسامية عند باجيو (Baguio، 2012,p102) بشيوع أجواء الثقة بين العاملين التي تعززها النزاهة والتطابق بين الأقوال والأفعال، وفتح مجالات المشاركة في صنع القرار والتخطيط، واتخاذ القرارات الجماعية المبنية على توافق الآراء ومشاركة المعلومات، والانفتاح على اختلاف الآراء ووجهات النظر المتعددة، وإدارة العلاقات البشرية.

بالإضافة إلى اكتشاف القائد لنفسه من الداخل والغوص في أعماق ذاته، ثم الانطلاق من خلال القيم الداخلية والصفات الذاتية نحو قيادة الآخرين، فالعامل المهم في القيادة طرح سؤال: من نحن ومن نكون؟ قبل سؤال ماذا نفعل؟ وذلك من أجل اكتشاف الغرائز القيادية لدى القائد. (Kofman,2018,p85).

وتسعى هذه القيادة أيضاً لرفاهية الجميع وتحقيق المساواة والعدالة، والعمل بالحب، والانسجام مع كل التنوعات والاختلافات، وتجاوز الأنا" (Nair,2016,p668).

وتتميز أيضاً بتسمية الوعي الدافع لخدمة الآخرين وتوسيع الممارسات الإدارية لتشمل ممارسة الوعي الروحي الدافع لتجاوز المصالح الذاتية (Wang,2019,p8).

وبناء على ما سبق نجد أن ما يميز القيادة المتسامية تعزيز الشعور بالمسؤولية والالتزام بين أفراد المجموعة، وتشجيع الإبداع والابتكار من خلال تشجيع الأفراد على المشاركة بأفكارهم وآرائهم، وتقديم الدعم والمساعدة للأفراد لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتعزيز العلاقات الإيجابية بين أفراد المجموعة وزيادة مستوى الرضا والارتياح في العمل، وتحفيز العمل الجماعي وتعزيز روح الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة.

10- التحديات والمعوقات التي تحول دون تطبيق القيادة المتسامية:

إن أبرز التحديات التي تحول دون تطبيق القيادة المتسامية في المدارس، يواجهها القائد في تنفيذ مهامه تلك المرتبطة بما يحتاجه من تهيئة الفرص الملائمة من قبل وزارة التربية والتعليم ليتمكنوا من المشاركة في العملية التربوية بمستوى عال من الفاعلية، بالإضافة إلى التحديات التقنية، فللقادة علاقة وطيدة بالتحويلات التقنية المتسارعة التي أصابت العصر الحالي، وعليها مساهمة هذه التحويلات لتحقيق غايات المدرسة. (Barbara et al, 2020, p8).

إن دور القيادة المتسامية يستوجب أن يكون وفق اتجاهين لأجل مسايرة تلك التحويلات من جانب وتحقيق الغايات المنشودة من جانب آخر، وهذا ينعكس على القيادة من حيث الثورة المعرفية والمعلوماتية وأساليب الحصول عليها وكيفية تطبيقها، وعدم إلمام القادة وعلمهم ودراساتهم بمدخل محتوى السلوك المتسامي ومعناه وكيفية بلورته وغرسه في أذهان العاملين في المدرسة ضمن نظام مناخ العمل الجيد والإيجابي. (السعد، 2020، ص123).

ويرى فراي وسلوكم (Fry & Slocum, 2008, p88) أن التحدي الذي يواجه المؤسسات التربوية اليوم هو الحاجة إلى تطوير نماذج أعمال جديدة تعتمد على القيادة المتسامية التي تبرز رفاة العاملين والاستدامة والمسؤولية الاجتماعية دون التضحية بالأداء مع نمو الاهتمام بالروحانية في مكان العمل وعلاقتها بالقيادة، وهذا يلزم الدراسة لفهم تشعبات القيادة المتسامية وعلاقتها بالنتائج الرئيسية على مستوى المؤسسة.

وبناء على ما تقدم يمكن القول من أهم التحديات التي تواجه تطبيق القيادة المتسامية صعوبة التكيف مع التغييرات الجديدة وتقبل وجهات نظر الآخرين والاستفادة منها، وقد تكون بعض الصعوبات في التواصل

الفعال مع فريق العمل وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة، لذا من المهم للقادة المتسامين أن يكونوا مستعدين للتغيير والتطور والعمل على تطوير ذواتهم باستمرار وأن يكونوا على دراية بهذه التحديات، وأن يتعاملوا معها بفعالية من أجل تحقيق النجاح.

خلاصة:

وهكذا نجد أن القيادة المتسامية قيادة إيجابية فاعلة وعملية تنمية تغذيها الروح الداخلية للقائد أكثر من كونها ممارسات خارجية، تستفيد من الاحتياجات الأساسية لكل من القائد والعاملين للبقاء الروحي، وتعمل على تحسينه وتطويره لكل منهم، وتستند إلى الالتزام بخدمة الآخرين والاستمرار في ذلك حتى يصبحوا قادرين على خدمة أنفسهم وخدمة الآخرين، إضافة لتكريسها الأخلاقيات والتضحية في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة كما تقوم على الحكمة والمقدرة على معرفة ما هو مطلوب على نحو ملائم وفقاً لأبعادها المتضمنة القيم والاتجاهات والسلوك والروحانية والسمو الأخلاقي، وتتطلب أيضاً من الرؤية المشتركة، والانفتاح والشفافية وتقبل الآخر، ووضع العلاقات الإنسانية فوق الذات من أجل تحقيق الأهداف .

الفصل الرابع

إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

تمهيد.

- 1 - التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 1-1 - لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 1-2 - مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 1-3 - أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 1-4 - أهمية مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 2 - الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 2-1 - مفهوم الإدارة المدرسية.
 - 2-2 - شروط تكليف مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 2-3 - واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
 - 2-4 - مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.
 - 2-5 - واقع تدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- خلاصة.

الفصل الرابع

إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

تناولت الباحثة هذا الفصل واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من خلال تعرّف مفهوم الإدارة المدرسية، وتعريف مدير المدرسة، وشروط تكليفه واختياره، وواجباته ومهامه، بالإضافة إلى تعرّف واقع تدريب مديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي، كما سيتناول واقع التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية ومفهومه وأهدافه وأهميته وخصائصه.

1- التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

1-1- لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

شهد التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية تطوراً ملحوظاً خصوصاً في السنوات العشر الأخيرة طال بنيته التحتية والمناهج والطرائق المستخدمة، وشمل هذا التطور كل مراحل التعليم وأنواعه.

وفي هذا السياق تم إحداث مرحلة التعليم الأساسي بموجب القانون ذي الرقم 22 تاريخ 7-4-2002 ، وتم تعديل النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي بموجب قرار 443/3053 تاريخ 2/9/2004.

وبناء على ذلك تضمنت مرحلة التعليم الأساسي سنوات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وتم تمديد حق التعليم الإلزامي للطفل حتى سن الخامسة عشرة. (وزارة التربية والتعليم، 2002)

وتم إلزام جميع أولياء الأطفال السوريين (ذكوراً وإناثاً) الذين تتحصر أعمار أطفالهم بين 6-15 سنة بإلحاق أطفالهم بمدارس التعليم الأساسي (المرسوم الجمهوري رقم 7، 2012، المادة 2).

ولأن التعليم الأساسي قاعدة نظام التربية والتعليم في المراحل اللاحقة، نال أهمية كبيرة من قبل وزارة التربية والتعليم التي قامت بتوفير مستلزمات هذه المرحلة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير المناهج وأساليب

التعليم ووسائله ورفع كفاءة المدرسين والإداريين ومستوياتهم العلمية والاجتماعية والعمل على تلبية جميع حاجات التلميذ بوصفه محور العملية التعليمية.

1-2- مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

أطلق مصطلح التعليم الأساسي على نظم تعليمية بديلة غير تقليدية وفق أسلوب مصمم خصيصاً يلأئم ظروف المنطقة التي يطبق فيها وبحسب ظروف كل إقليم أو كل دولة تتبنى هذا النمط من أنماط التعليم (الرز وحداد، 2006، ص2).

ومرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية (في المدارس العامة) وإلزامية، وتتألف من :

& الحلقة الأولى: من الصف الأول حتى الصف الرابع.

& الحلقة الثانية: من الصف الخامس حتى الصف التاسع (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص3-4).

وتطبق هذا التعليم بصورة إلزامية ومجانية يحول دون التسرب وسد منابع الأمية، فنسبة التسرب بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية كانت تصل من قبل إلى 22% في بعض المحافظات الشمالية والشرقية وخاصة بين الإناث (السيد، 2011، ص6).

1-3- أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تهدف التربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية على نحو إيجابي وفق مستواه العمري وتوظيفها في المواقف الحياتية وتهيئته للمرحلة الثانوية. ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة :

- تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وحضارتها وتنمية حس المواطنة والحرص على المصالح الوطنية.

- تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.
- تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.
- فهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية الوظيفية في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقى التي تتناسب مع نموه العقلي، وتنمية قدراته العقلية وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة .
- التنشئة على حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.
- تنمية القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفسير ما ينتج عنها، والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها.
- فهم القضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور .
- تقدير الشخصيات التاريخية والسياسية والعلمية والأدبية في سورية والوطن العربي والعالم التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية .
- اكتساب المهارات الأساسية في اللغات الأجنبية التي تتناسب مع عمره .
- تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان واكتساب أنماط السلوك الإيجابية .
- تقدير قيمة العمل المنتج في كل مجالاته وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية.
- تنمية الحس الجمالي وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.
- تنمية المهارات الحركية المناسبة للنمو الجسدي، واستخدام قواعد المحافظة على الصحة.
- تنمية مهارات التفكير وروح المبادرة في حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

- تنمية الوعي بضرورة التقيد بالأنظمة العامة والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة .
 - تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات .
 - تنمية القدرة على التعلم الذاتي والعمل الفريقي، والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات في المواقف الحياتية المختلفة.
 - اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه وحسن استخدامه (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص3).
- وهكذا نجد أن أهداف مرحلة التعليم الأساسي تشمل تعليم التلامذة المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، وتنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية والمهاراتية وتعزيز قدراتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات وتطوير مهارات التواصل والتعاون مع الآخرين وتنمية قيم الاحترام والمسؤولية والنزاهة والتسامح والتعاون، وتشجيعهم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة والنجاح في مساراتهم التعليمية والمهنية.

1-4- أهمية مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

- تكمن أهمية مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في النقاط الآتية:
- تطبيق ديمقراطية التعليم.
 - تقديم تعليم يتناسب مع طبيعة المتغيرات الحياتية في العصر الحديث سواء أكان هذا في مجال العلوم ووسائل الاتصال، أم في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وسواها.
 - ضمان استمرار الناشئين في استثمار فرص تعليمية إلى أقصى حدٍ ممكن.
 - الإسهام إيجابياً في سد منابع الأمية.
 - تنمية اقتصادية اجتماعية متوازنة.
 - زيادة الكفاية الداخلية للنظم التربوية والتعليمية.
 - الاقتصاد في النفقات التربوية التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.
 - الانسجام والتجانس في مكونات العملية التعليمية التربوية (علي، 2006، ص160-161) .

وبالإضافة إلى ما سبق تبرز مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مجالات الحياة المختلفة على نحو يلائم أهداف المجتمع وقيمه، وتزويد التلامذة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر مثل (التواصل اللغوي باللغتين القومية والأجنبية والمواطنة والرياضيات والعلوم والمعلوماتية وغيرها).

2- الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

2-1- مفهوم الإدارة المدرسية:

وُجدت الإدارة المدرسية مع وجود المدارس في الجمهورية العربية السورية، ونشأت وتطورت هذه الإدارة في ظل الإدارة التربوية العامة، ففي بداية عهد الاستقلال قامت الإدارة التربوية في سورية على أساس مركزي شديد متأثرة بأسلوب الإدارة الفرنسية، وتجلت هذه المركزية في هيمنة الإدارات العليا على الأجهزة التربوية والتعليمية (علي، 2006، ص 93)، وثم تعاظم الاهتمام بالتربية في سورية ليشمل جوانب العملية التربوية كلها، بدءاً من بناء المدارس وتطبيق إلزامية التعليم ومجانيته إلى تجديد المناهج وتحديثها والكتب والخطط الدراسية ووضع المدارس الخاصة تحت الإشراف المباشر، ورافق ذلك توسيع دور المدرسين القائمة، وإحداث دور جديدة ومعاهد تأهيل المدرسين في اختصاصات متعددة. (حسن، 2010، ص 93) لتأتي بعدها خطوات متلاحقة في التطوير تجلّى أبرزها في التوجه نحو اللامركزية عن طريق توسيع السلطات الممنوحة لمديريات التربية والتعليم في المحافظات ومنحهم الصلاحيات التي تمكنهم من الإدارة الذاتية لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديرياتهم (علي، 2006، ص 277).

وقد حققت التربية في الجمهورية العربية السورية خطوات متقدمة على المستوى الكمي والنوعي في إطار تطبيق ديمقراطية التعليم الأساسي رقم 32 لعام 2002 الذي تم بموجبه مد الإلزام إلى السنوات التسع الأولى، وتنفيذ العديد من المشاريع التربوية الرائدة التي تركز على جودة التعليم وتهدف لتحديث العملية التربوية (وزارة التربية والتعليم، 2002).

وانطلاقاً من كون المدرسة أولى مراحل التعليم النظامي في معظم النظم التربوية الحديثة، حظيت بأهمية استثنائية في العملية التربوية، وتأتي الإدارة المدرسية من كونها المحرك الرئيس لهذه المرحلة وأداتها الفاعلة وتجسيدا لأهمية هذا الدور. ومن تعريفات الإدارة المدرسية :

✚ الإدارة المدرسية مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة لتهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية على نحو يحقق السياسة التعليمية وأهدافها (علي، 2006، ص45).

✚ وهي الحلقة المسؤولة عن تنظيم المدرسة وفعاليتها من تعليم وتعلم وأنشطة، وعن تنفيذ الخطط والبرامج وفق السياسات المرسومة واللوائح والتعليمات، وعن نسج خيوط شبكة العلاقات بين المدرسة والمجتمع، وتزاد مسؤوليتها أو تضيق وفق طبيعة النظام التربوي في المجتمع ودرجة المركزية فيه. (علي، 2006، ص85)

✚ وعرفت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية مدير المدرسة: بأنه المسؤول مباشرة أمام الإدارة التربوية عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها، وهو المرجع لجميع العاملين في المدرسة من معلمين ومدرسين وإداريين، وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف على نحو ينسجم والسياسة التربوية للقطر وعن مراقبة سير التدريس وأعمال الهيئة التعليمية والتدريسية والإداريين والمستخدمين، وهو مسؤول أيضاً عن سلوك التلامذة وتطور تقدمهم في الدراسة (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص16).

مما سبق نجد أن المدرسة تعتمد على إدارتها اعتماداً كاملاً في تحقيق أهدافها، والإدارة المدرسية ممثلة بالدرجة الأولى بمدير المدرسة العنصر الأهم في نجاحها وتحقيق أهدافها، ومن خلاله تتحقق النجاحات فهو عنصر أساسي في النظام التعليمي، والداعم لسير العملية التعليمية في المدرسة.

2-2- شروط تكليف مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

- لتكليف المعلمين بإدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ينبغي توافر الشروط الآتية:
- أن يكون حاصلاً على الإجازة التعليمية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي، ومن اتبع دورات في مجال المعلوماتية.

- يعيّن لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة إذا توافر الأداء الإداري المتميز.
- أن يكون تقديره في اللائحة التوجيهية في السنتين السابقتين للتكليف "جيداً" على الأقل.
- لا تقل خدماته في التدريس عن خمس سنوات.
- أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
- يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الابتدائي بإدارة المدرسة عند عدم توفر المجازين.
- أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.
- ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.
- أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية الحية (وزارة التربية والتعليم ، 2015، ص14).

وحدد (نجار، 2018) الشروط الآتية لاختيار مدير المدرسة:

- أن تكون لديه خبرة في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات.

- أن تكون سيرته الذاتية خالية من العقوبات.

- أن يتمتع بالشخصية القيادية.

- أن يكون ذا اطلاع جيد على القوانين والأنظمة الإدارية.

- أن ينال ترشيح مدير التربية أو من ينوب عنه. (ص92-93).

مما سبق تؤكد الباحثة ضرورة توافر الشروط السابقة في مدير المدرسة، وتضيف أنه لا بد أن يكون مدير المدرسة من حملة الماجستير الأكاديمي أو ماجستير التأهيل والتخصص في التربية المقارنة والإدارة التربوية لأنهم الأكثر خبرة من غيرهم على فهم هذه المرحلة من التعليم، لا سيما أن لديهم خبرة كافية في الميدان واطلاعاً على عمل مديري المدارس المختلفة من جميع الجوانب الفنية والتنظيمية والإدارية، والخبرة الكافية التي تؤهلهم لشغل منصب مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.

2-3- واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

حددت واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي كما وردت في القرار الوزاري (21131/ 443) بتاريخ

(2002/7/21) المتضمن النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي بحسب المادة (59) بما يلي:

• **يعد المدير مسؤولاً عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولا سيما في الأمور الآتية:**

أ- تنفيذ القوانين والانظمة والتعليمات الوزارية.

ب- سير التدريس في المدرسة ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية على أداء واجباتهم وإرشادهم إلى الطرائق التربوية الصحيحة وإطلاعهم على التعليمات الوزارية المتعلقة بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي قصورهم.

ت- مراقبة دفاتر تحضير الدروس العائدة للمدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين والتوقيع عليها صباح كل يوم.

ث- مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.

ج- توزيع المناوبة على أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس التي تضم الصفوف من الأول وحتى السادس ومعلمي مدارس الصفوف المجمعّة.

ح- متابعة صحة التلامذة وفق المعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.

خ- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة (وزارة التربية والتعليم، 2004، ص16).

وهكذا نجد أن واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي تشمل إدارة العملية التعليمية وتنظيمها، وضمان سيرها بسلاسة وفعالية، ويتعين على مدير المدرسة التعامل مع قضايا التلامذة والمعلمين، وتوفير

بيئة تعليمية آمنة ومحفزة وتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية، ودعم هياكل الدعم والموارد التعليمية وتطويرها.

2-4- مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي:

تشمل مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي المهام الإدارية والفنية، التي سنوردها فيما يأتي حسب (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص19-17):

2-4-1- المهام الإدارية لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي:

في ضوء الواجبات التشريعية المرسومة لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي، يقوم المدير بالعديد من المهام الإدارية المحددة فيما يلي:

أ- تفويض المدير السلطة للعاملين بحيث لا يحصر السلطة في شخصه، ولذلك عليه أن يحرص على تأليف اللجان المنصوص عليها في التشريعات الإدارية المدرسية.

ب- توزيع المسؤوليات على المعنيين وتوجيههم كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

ج- تسيير الأعمال البيروقراطية في المدرسة (بالمعنى الإيجابي) وتشمل:

- الاطلاع على التقارير والتوجيهات والبلاغات المرسلة من السلطة المركزية والعمل بها.

- تنفيذ الخطط الموضوعة من قبل المديرية أو المدرسة نفسها ثم متابعتها وتقييمها.

- ملء السجلات المدرسية بما هو مطلوب والنماذج التي وضعت لها.

- الالتزام بأمور البريد.

- ضبط المخالفات المالية أو الإدارية من أجل التعامل معها بحسب الموقف.

- تحضير الاجتماعات المدرسية.

- تنظيم البرنامج العام للمدرسة من حيث الحصص وتوقيتها الأسبوعي.

- الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية بين المدير والعاملين معه في المدرسة أو بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- حصر احتياجات المدرسة التي تؤمنها عادة السلطة الإدارية المركزية.

د- الاهتمام بشؤون طلبته من حيث الأمور الدراسية والنفسية والتربوية والاجتماعية والصحية.

هـ- الاهتمام بالانضباط والنظام في المدرسة المتعلق بالموظفين والمعلمين أو التلامذة في ظل متطلبات رئيسية:

- العمل التعاوني والمشاركة بين جميع المعنيين داخل المدرسة وخارجها.

- المناخ الديمقراطي الذي يقوم على الثقة والاحترام وتحمل المسؤولية.

- تعديل السلوك لمن هم بحاجة لذلك ولا سيما التلامذة منهم بأسلوب إداري.

- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة بعد القيام بالدراسات التي يجب أن تسبقها مع الالتزام بالمراحل والخطوات المعروفة لها ضمن الشروط التي يجب الأخذ بها.

2-4-2- المهام الفنية لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي:

تتناول المهام الفنية شؤون التدريس وتسهيل عملية التعليم والتعلم وتشمل ما يلي:

- دراسة المناهج المقررة من السلطة التربوية لتحليلها وتقويمها بغية العمل على تطويرها.

- الاهتمام بتقويم كل من المعلمين والمتعلمين على السواء، ومتابعتهم والنهوض بمستواهم.

- تطوير الأنشطة المدرسية ما يتم منها داخل المدرسة أو خارجها.

- إدارة المركز الفني للموارد إن وجد والعمل على تطويره وتزويده بما يستجد من وسائل وأدوات.

- العناية بالبحوث والدراسات المدرسية (الإجرائية منها) الكفيلة بتحسين العملية التربوية وحل المشكلات المدرسية قبل وقوعها.

- الاهتمام بطرائق التدريس الفاعلة التي يتبعها المدرسون، وتلك التي لا يتبعونها وهي الغالبة في بعض الدول النامية.

يلاحظ من المهام السابقة لمدير المدرسة شموليتها لجميع عناصر العملية التعليمية من تلامذة ومعلمين ومناهج وهذا جعل دوره يتمحور حول تسيير الأمور المدرسية الروتينية، والمركزية في الإدارة واتخاذ القرار فهي مهام تنفيذية أكثر منها تطويرية، علاوة على اقتصار دوره على كونه مقوّمًا ومرشدًا وموجهًا للعاملين في المدرسة ضمن الصلاحيات الممنوحة له من قبل مديرية التربية.

2-5- واقع تدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

نظراً لإدراك وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية أن مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي يشكل حجر الزاوية في نجاح المدرسة أو فشلها، أقيمت العديد من الدورات التدريبية التي استهدفت مئات المديرين ومعاونيهم في مديريات التربية في المحافظات لتلبية أكبر قدر ممكن من احتياجات المديرين و رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية. وقد أقامت مديرية الإعداد والتدريب لعام (2003) دورات تدريبية شملت دورات التعليم التجاري والصناعي، ودورات تجريب الكتب الجديدة، والدورات التأهيلية التدريبية الطويلة، ودورات البحوث التربوية، ودورات للمعلمين والمعلمات، ودورات الإداريين والقادة، ودورات المعلوماتية (وزارة التربية والتعليم، 2003، 154).

وفيما يلي عرض لأبرز هذه الدورات:

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بعنوان: "توحيد العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي" لعام (2005) بتاريخ (2005/5/30) هدفها التنمية الإدارية للمديرين القائمين على رأس عملهم على نحو يتناسب مع تطورات العملية التعليمية وتطوير طلبتها، فلقد تناولت مواضيع عدة مثل تعزيز إيجابيات العمل الإداري، وإطلاع المدراء على القوانين الجديدة في النظام الداخلي لمديرية التربية ليتم العمل من خلالها،

وإطلاعهم على الأساليب الإدارية التربوية كعملاً وقائياً للتخفيف من الأخطاء في ممارسة العمل الإداري ومحاولة توحيد هذه الأساليب، والحقوق والواجبات والعلاقة بين مديرية التربية والإدارات المدرسية.

- دورة محلية لمديري مدارس التعليم الأساسي ومعاونيهم لعام (2009) هدفها زيادة خبرة المشاركين بتحسين نوعية التعليم الأساسي، وكانت مدة هذه الدورة هي (7 أيام).

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مركز التأهيل والتدريب المهني التابع لمديرية التربية بعنوان "المهام الإدارية لمدير المدرسة" لعام (2009) بتاريخ (12/7/2009) هدفها زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي قد تحدث في أية مدرسة. مدتها (4 أيام) تناولت مواضيع عدة هي: توصيف مهام عمل المدير، وصعوبات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، ومشكلة التسرب المدرسي وأهمية تفعيل دور لجان لمتابعة المتسربين، والنظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي عموماً، وكيفية التعامل مع السجلات المدرسية والنشاط اللاصفي ودوره في العملية التربوية، ودور الإرشاد النفسي والاجتماعي بالمدرسة.

- دورة تدريبية لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعنوان "السلامة المرورية" وكانت مدة هذه الدورة (يوماً واحداً) بتاريخ (15/4/2010) أما عدد المديرين الخاضعين لها فبلغ (50 مديراً ومديرة).

- دورة تدريبية لمعلمي وإداريي مدارس التعليم الأساسي بعنوان "الوسائل التنظيمية والتجهيزات المخبرية" مدة الدورة يوم واحد بتاريخ (25/9/2010) أما عدد مديري المدارس في الدورة الواحدة فكان (30 مديراً ومديرة)، وقد تم تكرار الدورة لتشمل أكبر عدد ممكن من مديري مدارس للتعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2010، 1-15).

- إطلاق برنامج تدريبي للمعلمين الجدد الناجحين في مسابقة وزارة التربية والتعليم، والبالغ عددهم (1530) معلماً ومعلمة، بدءاً من صيف عام 2020 ولمدة ثلاثة أشهر مرحلة أولى وفق برنامج علمي تربوي مدروس، ليتقدم من يجتازها إلى الدورة الثانية لمدة ثلاثة أشهر في صيف عام 2021 وتقوم الوزارة بتنفيذ الدورات التدريبية من خلال تدريب فريق محلي يضم 526 مدرباً محلياً من المحافظات السورية كافة،

لتدريب المعلمين الوكلاء في محافظاتهم، وامتد البرنامج التدريبي من يوم 31 أيار 2020 إلى يوم 12 حزيران 2020، وتضم محافظة دمشق تجمع محافظات (دمشق، ريف دمشق، القنيطرة، درعا، السويداء)، ومحافظة حماة تضم تجمع المحافظات (حماة، إدلب، الرقة)، في حين تضم محافظة طرطوس تجمع محافظتي (طرطوس، اللاذقية) ويتم تدريب باقي المحافظات محلياً، ويتابع الفريق المحلي تدريب المعلمين الوكلاء في مديرياتهم خلال العطلة الصيفية اعتباراً من يوم 14 حزيران 2020 ولغاية يوم 12 أيلول 2020. (موقع وزارة التربية والتعليم السورية) متاح على الرابط الآتي: <http://t.ly/n7kn>.

- برنامج تدريب الموجهين الاختصاصيين والتربويين ومديري المدارس على الإشراف التربوي والإدارة المدرسية المتكاملة: بدأت المرحلة الأولى من البرنامج بورشة عمل مركزية للموجهين الأوائل في الوزارة، تم فيها تحويل أدلة عمل الموجه إلى حقيبة تدريب وأنشطة عملية. وبدأت المرحلة الثانية الميدانية يوم الأحد في (8/11/2020) ويستمر التدريب لمدة ستة أسابيع لتشمل 1800 موجه اختصاصي وتربوي، وأكثر من 900 مدير مدرسة في محافظات القطر جميعها، وتتضمن هذه الدورات التدريب على عمل المشرف التربوي ودوره في وضع خطط التنمية المهنية للمدرسين والمدرسين المساعدين، وكذلك دورة في المشاركة مع الإدارة المدرسية في وضع خطط التطوير للمدرسة وفق معايير الجودة.
- دورة تدريبية لتطوير قدرات القيادات التربوية ومديري المدارس بتاريخ (1/9/2020)، إذ أقامت الوزارة دورات تدريبية مركزية لفريق التدريب المركزي لمديري المدارس بتاريخ 13 كانون الثاني 2020، لتمكينهم من المادة التدريبية المدرجة ضمن محاور البرنامج التدريبي في مركز الباسل لتدريب وتأهيل الأطر الإدارية (باب شرقي) وذلك تنفيذاً لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي والدور الأساسي الذي تؤديه المدرسة والإدارة المدرسية في إتمام العملية التربوية وإنجاحها، ويهدف إلى تطوير القيادة التربوية بشكل عام ومديري المدارس خاصة. وتم التدريب المركزي من خلال خمس دورات متلاحقة (لمدة 5/أيام بمعدل 6/ساعات تدريبية فعلية) وفق خمس مراحل، الأولى في الفترة من 13—17 كانون الثاني 2020 لمحافظات (ريف دمشق-حماة-حلب)، والثانية من 19—23 كانون الثاني 2020 لمحافظات (حمص - طرطوس - اللاذقية)، والثالثة من 30—

26 كانون الثاني 2020 لمحافظة (دمشق-الحسكة-دير الزور)، والرابعة من 2-6 شباط 2020 لمحافظة (القيطرة - السويداء - درعا)، والخامسة في الفترة من 9-13 شباط 2020 لمحافظة (إدلب- الرقة).

(موقع وزارة التربية والتعليم السورية) متاح على الرابط الآتي: <http://moed.gov.sy/site>

- توقيع مذكرة تفاهم بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسة "مبدعون من أجل وطن" لرعاية الإبداع بتاريخ 24 آذار 2021:

تهدف المذكرة إلى رعاية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين والأطر الإدارية والتعليمية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وصولاً إلى رفع السوية العلمية ودعم الأبحاث والتأهيل الأكاديمي، وبناء جيل قادر على مواكبة البحث العلمي والمنافسة الإبداعية العالمية، وتعد مؤسسة "مبدعون من أجل وطن" مؤسسة أهلية غير ربحية تهدف إلى رعاية الإبداع الثقافي والفني والعلمي، فكانت مذكرة التفاهم حالة التشبيك بين وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المحلي. (موقع وزارة التربية والتعليم السورية) متاح على الرابط الآتي: <http://t.ly/2kz>.

- قيام فريق وطني من الباحثين بالرصد الميداني للاحتياجات التدريبية للمعلمين والمدرسين في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي بالمحافظات كافة خلال الفترة الممتدة من 28 آذار ولغاية 15 نيسان 2021. (موقع وزارة التربية والتعليم السورية) متاح على الرابط الآتي: <http://t.ly/1QbA>.

- إطلاق مديرية التوجيه في وزارة التربية والتعليم 100 ورشة تدريبية في التعلم النشط لبناء قدرات 2000 مشارك من أطر وزارة التربية التدريسية والإدارية، موزعة على المحافظات السورية كافة بدءاً من يوم 24 الى 28 تشرين الأول 2021 لمدة خمسة أيام. (موقع وزارة التربية والتعليم السورية) متاح على الرابط الآتي:

<https://t.ly/IuWA>

- الخطة الوطنية لتطوير العملية التربوية في الجمهورية العربية السورية 2022\5\15: وضعت وزارة التربية السورية خطة عمل لتطوير الواقع التربوي، وتم تشكيل سبع لجان من خبراء تربويين وممثلين عن نقابة المعلمين، ووضعت آلية لتطوير العملية التربوية وخطة تنفيذية تضمنت أنشطة وإجراءات تنفيذية وتركزت المحاور حول ستة جوانب هي:

- تشكيل الهوية الوطنية والقومية الجامعة ووقاية الوطن من الحروب.
- دراسة مخرجات التعليم ومواطن المستقبل الذي يحمل الفكر الديناميكي والإرادة القوية.
- تعزيز الوعي الوطني وبناءه ودور المعلم في قيادة العمل التربوي وترجمته في السياسات التعليمية والممارسات الفعلية في الميدان التربوي.
- دراسة الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي في القطاع التربوي.
- دراسة تطوير التعليم المهني وربطه بسوق العمل (المشاريع الصغيرة، المشاريع المتوسطة).
- المسالك الوظيفية. (موقع وزارة التربية والتعليم السورية) متاح على الرابط الآتي: <https://t.ly/wJIM>

من العرض السابق للدورات التدريبية نجد أن هذه الدورات على الرغم من أهميتها وأثرها العظيم على مختلف مجالات العمل التربوي والإداري وسعيها لمسايرة التحديث والتطوير المستمر للعملية التعليمية لمواكبة أحدث الأنظمة العالمية من خلال تطوير أداء مديري المدارس ما زالت دون المستوى المطلوب من حيث عدد المشاركين أو من ناحية محتوى هذه الدورات وضعف مواكبتها للاتجاهات الإدارية المعاصرة، وعدم تضمينها أية دورات تدريبية خاصة بالقيادة المتسامية على الرغم من أهميتها وأثرها الكبير في تطوير الدافعية للعاملين وتركيزها على احتياجاتهم انطلاقاً من إيمانها المطلق بضرورة تلبية تلك الاحتياجات حتى يصبح العاملون أكثر وعياً وحكمة وحرية واستقلالاً.

وهكذا نجد أن التعليم الأساسي يتصف بالمرونة في توجيه مخرجاته إذ يعد المتعلم لمواصلة التعليم بالمراحل اللاحقة أو يهيئه للتدريب من أجل الالتحاق بسوق العمل وفق استعداداته وإمكاناته وكفاياته، بالإضافة إلى أنه تعليم يستهدف إعداد المتعلمين للإسهام في التنمية المجتمعية الشاملة.

خلاصة.

وهكذا نجد أن مرحلة التعليم الأساسي هي القاعدة الأساسية لكل نظام التربية والتعليم في المراحل اللاحقة، لذا نالت أهمية كبيرة من قبل وزارة التربية والتعليم التي قامت بتوفير كل مستلزمات هذه المرحلة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطويرها لتتال النصيب الأكبر من الاهتمام في عمليات الإصلاح والتطوير التربوي لما لها من أهمية اجتماعية واقتصادية تنعكس آثارها في جميع جوانب المجتمع.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.
- 1- أهداف الدراسة الميدانية
- 2- منهج الدراسة.
- 3- مجتمع الدراسة وعينتها.
- 4- أدوات الدراسة.
- 5- تطبيق أدوات الدراسة.
- 6- القوانين الإحصائية.
- خلاصة.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد:

يشمل هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تم استخدامه من قبل الباحثة، وحدود الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأدواتها بناؤها وحساب صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة.

1- أهداف الدراسة الميدانية.

تهدف الدراسة بجانبها الميداني إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تعرّف واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين باستخدام الأدوات (استبانة، مقابلة).
- 2- الكشف عن دلالة تأثير المتغيرات المستقلة في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- 3- تحديد آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم.

2- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويعد هذا المنهج الملائم لتحقيق أهداف الدراسة.

ويعرّف المنهج الوصفي التحليلي Analysis Description Curriculum بأنه: أحد مناهج البحث العلمي التي يسعى فيها الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف، إذ ينبغي ألا يكونوا مجرد مبشرين أو مجولين، بل يجمع الباحثون ذوو الكفاءة الأدلة على أساس غرض أو نظرية ما، ثم يقومون بتلخيص البيانات وتبويبها وتحليلها بعمق في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقديم المعرفة (أبو سماحة، 1993، ص95).

وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لدراسة واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

3- مجتمع الدراسة وعينتها:

1- المجتمع الأصلي للدراسة:

قامت الباحثة بزيارة (مديرية التربية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة دمشق) وحصلت منها على القوائم الخاصة بأعداد مؤسسات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية والخاصة في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024-2025، التي بلغ عددها (270) مدرسة رسمية وخاصة، وفيها (270) مديراً موزعين على (15) منطقة تعليمية بحسب توزع المدينة جغرافياً، والجدول (1) يبين توزع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية والخاصة "المجتمع الأصلي للدراسة" في مدينة دمشق بحسب تبعيتها وأعداد المديرين فيها.

الجدول (1): توزع أعداد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق
بحسب تبعيتها للعام الدراسي 2025/2024

تابعة المدرسة	نوع المدرسة	عدد المديرين
	رسمية	208
	خاصة	62
	المجموع	270

واقترنت الدراسة بناءً على ذلك على (54) مدرسة موزعة على (37) مدرسة رسمية و(17) مدرسة

خاصة، وتوزع المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها على النحو الآتي:

أولاً: مديرو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

يصعب تطبيق أدوات الدراسة على المجتمع كاملاً، لذا تم أخذ نسبة (20%) من المجتمع الأصلي

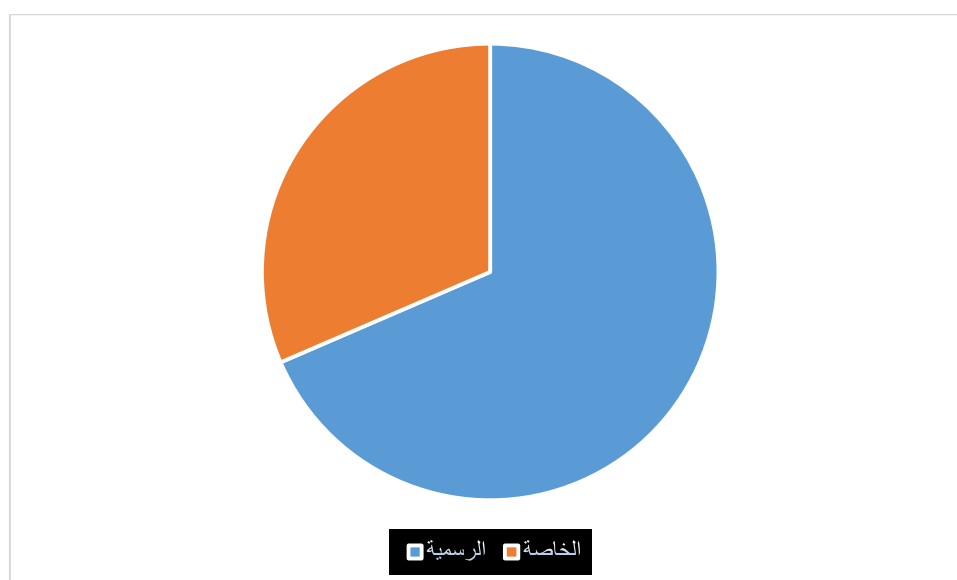
لتطبيق أدوات الدراسة عليه، كان عدد المدارس المعتمد في الدراسة (54) مدرسة، لأن لكل مدرسة مديراً واحداً،

طبقت الأدوات على مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي القائمين على رأس عملهم في العام الدراسي 2025/2024 في مدينة دمشق البالغ عددهم (54) مديراً موزعين على مدارس رسمية ومدارس خاصة كما يبين الجدول (2):

الجدول (2): أعداد مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ونسب توزعهم في المجتمع الأصلي للدراسة

المجموع	المجتمع الأصلي لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي		البيانات
	الخاصة	الرسمية	
54	17	37	العدد
%100	% 31.5	%68.5	النسبة المئوية من المجتمع الأصلي

يتضح من الجدول السابق أن (37) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" من المدارس الرسمية يشكلون (%68.5) من مجتمع الدراسة و(17) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة من المدارس الخاصة يشكلون (%31.5) من مجتمع الدراسة، والشكل (2) يوضح توزع أفراد مجتمع الدراسة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" من المدارس الرسمية والخاصة :



الشكل (2) توزع أفراد مجتمع الدراسة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" الرسمية والخاصة

اختارت الباحثة عينة عشوائية شملت (20%) من أفراد المجتمع الأصلي كافةً موزعين إلى (5) قطاعات جغرافية (المركز - الغرب - الشرق - الشمال - الجنوب) في مدينة دمشق باستثناء (4) مديرين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية.

وبذلك أصبح المجموع العام لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية الذين وزعت عليهم الاستبانة (33) مديراً.

- كما تم اختيار (4) مديرين من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي "خارج عينة الدراسة" طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية.

- أما بالنسبة لعدد مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاصة فبلغ (17) مديراً، وقد اختارت الباحثة عينة مقصودة شملت أفراد المجتمع الأصلي كافةً موزعين إلى (5) قطاعات جغرافية (المركز - الغرب - الشرق - الشمال - الجنوب) في مدينة دمشق باستثناء (3) مديرين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية. وبذلك أصبح المجموع العام لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاصة الذين وزعت عليهم الاستبانة (14) مديراً.

- العينة الاستطلاعية الكلية (7) مديرين من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية والخاصة.

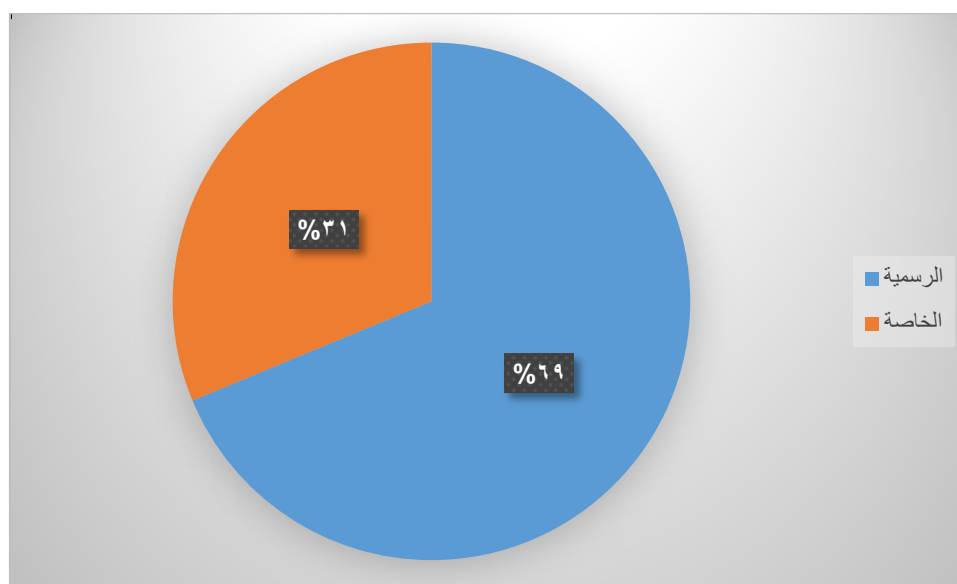
ثانياً: معلوم مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

بلغ عدد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للعام الدراسي 2025/2024 (4056) معلماً موزعين على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية والخاصة، والجدول (3) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" من المدارس الرسمية والخاصة:

الجدول (3): أعداد معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العامة والخاصة ونسب توزيعهم في المجتمع الأصلي للدراسة

المجموع	المجتمع الأصلي لمعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي		البيانات
	الخاصة	الرسمية	
4056	1256	2800	العدد
% 100	%31	% 69	النسبة المئوية من المجتمع الأصلي

يتضح من الجدول (3) أن (2800) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" من المدارس الرسمية يشكلون (69%) من مجتمع الدراسة و(1256) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة من المدارس الخاصة يشكلون (31%) من مجتمع الدراسة، والشكل (3) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" من المدارس الرسمية والخاصة :



الشكل (3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" من المدارس الرسمية والخاصة

ولما كان تطبيق الدراسة على جميع معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق صعباً، تم حساب نسبة العينة للمجتمع وفق معادلة كرجيسي ومورغان لحساب حجم العينة، وبلغ حجم العينة التقريبي (277) معلماً، موزعين تبعاً لهذه النسبة على معلمي المدارس الرسمية البالغين (188) معلّم مدرسة، أما حجم عينة معلمي المدارس الخاصة تبعاً لهذه النسبة فكان (89) معلّم مدرسة. وقد تم السحب بالطريقة العشوائية

البيسطة بحسب توزع المدارس على القطاعات الجغرافية (المركز - الغرب - الشرق - الشمال - الجنوب) في مدينة دمشق.

وروعي أن تكون نسبة معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية والخاصة من العينة المسحوبة مكافئة لنسبة كل منها في المجتمع الأصلي.

- كما تم اختيار (8) معلمين من مدارس الحلقة الأولى الرسمية والخاصة من التعليم الأساسي "خارج عينة الدراسة" طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية.

وصف العينة النهائية.

أولاً - المديرون.

بعد توزيع الاستبانة على مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية تم استرداد (33) استبانة صالحة للتفريغ الإحصائي. بلغت نسبة العينة النهائية لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية من مجتمعها الأصلي (100%)

وبعد توزيع الاستبانة على مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاصة تم استرداد (14) استبانة صالحة للتفريغ الإحصائي. بلغت نسبة العينة النهائية لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاصة من مجتمعها الأصلي (100%) .

توزع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

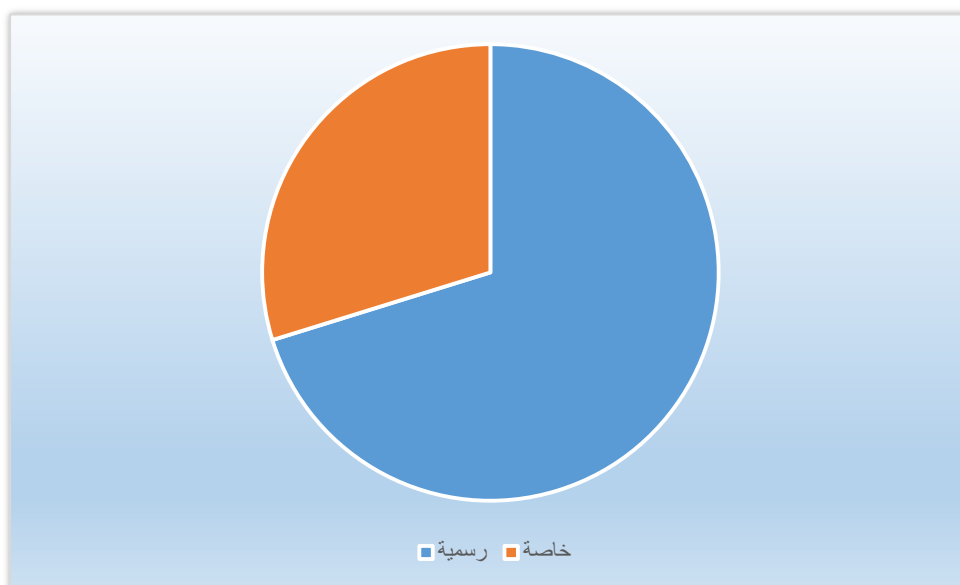
يوضح الجدول (4) توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير

تابعية المدرسة:

الجدول (4): توزع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير تابعية المدرسة

تابعية المدرسة	العدد	النسبة المئوية
رسمية	33	70%
خاصة	14	30%
المجموع	47	100%

يتضح من الجدول السابق أن (33) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المدارس الرسمية و(14) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المدارس الخاصة، والشكل (4) يوضح توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير تابعة المدرسة:



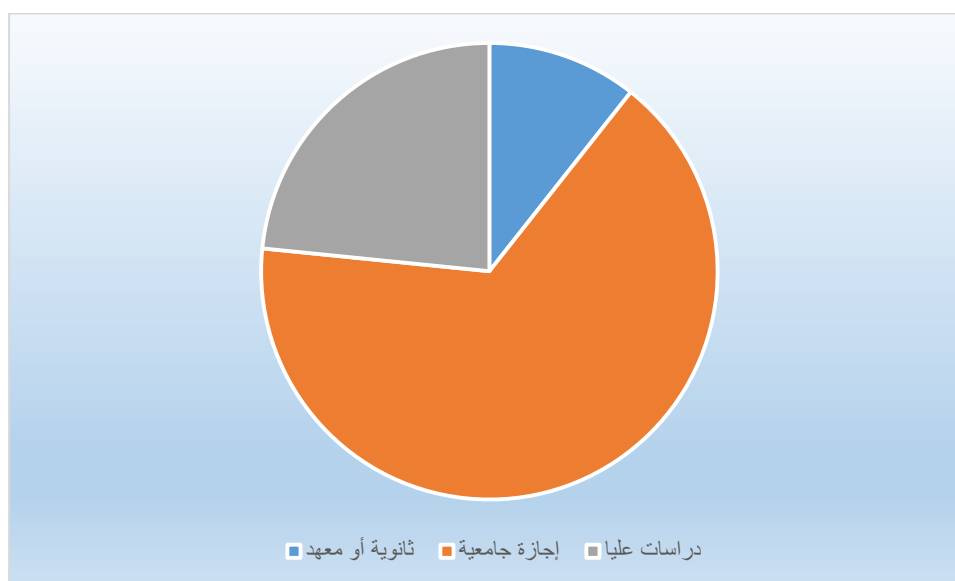
الشكل (4): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير تابعة المدرسة

والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي:

الجدول (5): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل العلمي

مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي				متغير مؤهل العلمي
النسبة	المجموع	الخاصة	الرسمية	
11%	5	2	3	ثانوية أو معهد
66%	31	8	23	إجازة جامعية
23%	11	4	7	دراسات عليا
100%	47	14	33	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (5) أفراد من أفراد عينة الدراسة هم من حملة شهادة ثانوية أو معهد و(31) فرداً من أفراد عينة الدراسة من حملة الإجازة جامعية، و(11) فرداً من أفراد عينة الدراسة من حملة الدراسات العليا، والشكل (5) يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي.



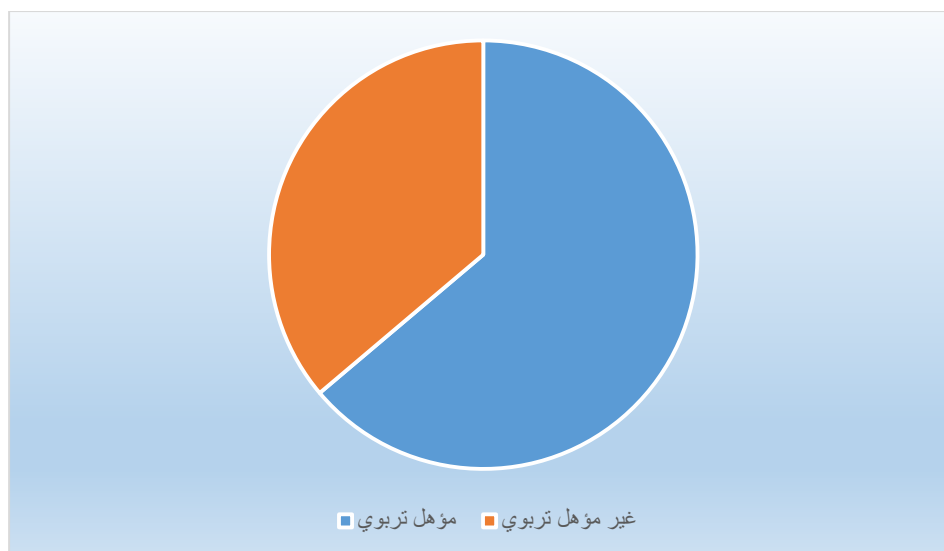
الشكل (5): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق متغير المؤهل التربوي:

الجدول (6): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل التربوي

مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي				متغير المؤهل التربوي
النسبة	المجموع	الخاصة	الرسمية	
70%	30	7	23	مؤهل
30%	17	7	10	غير مؤهل
100%	47	14	33	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (30) فرداً من أفراد عينة الدراسة مؤهل تربوياً و(17) فرداً من أفراد عينة الدراسة

غير مؤهل تربوياً، والشكل (6) يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل التربوي



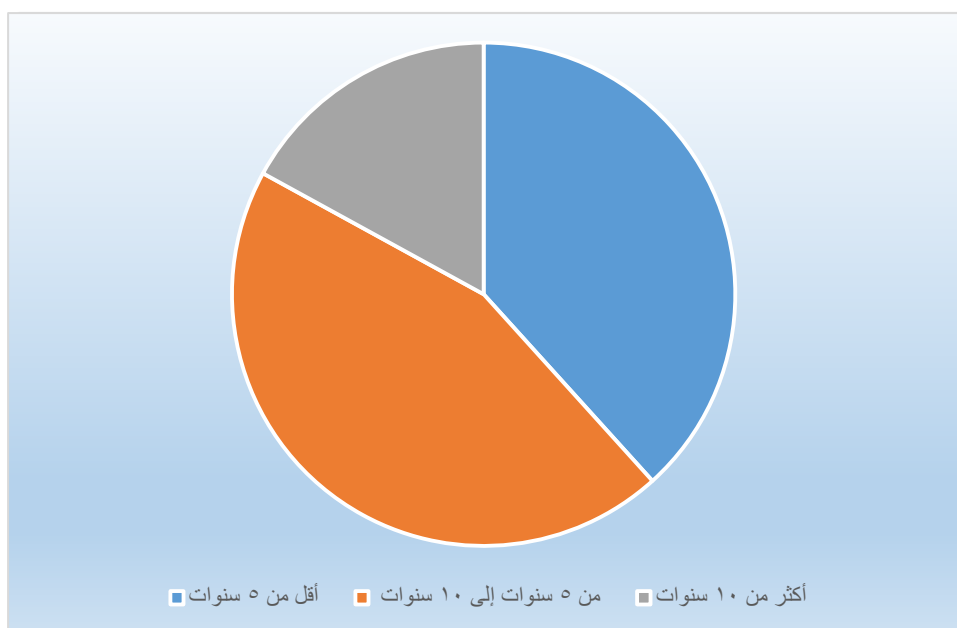
الشكل (6): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل التربوي والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات

الخدمة:

الجدول (7): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير سنوات الخدمة

مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي				متغير سنوات الخدمة
النسبة	المجموع	الخاصة	الرسمية	
38%	18	3	15	أقل من 5 سنوات
45%	21	7	14	من 5 سنوات إلى 10 سنوات
17%	8	4	4	أكثر من 10 سنوات
100	47	14	33	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (18) فرداً من أفراد عينة الدراسة لديهم أقل من 5 سنوات خدمة، و (21) فرداً من أفراد عينة الدراسة لديهم من 5 سنوات خدمة إلى 10 سنوات خدمة، و (8) أفراد من أفراد عينة الدراسة لديهم أكثر من 10 سنوات والشكل (7) يوضح توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات الخدمة.



الشكل (7): توزيع أفراد العينة "مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات الخدمة
2- المعلمون.

بعد توزيع الاستبانة على معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية تم استرداد (250) استبانة صالحة للتفريغ الإحصائي. وبلغت نسبة العينة النهائية لمعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية من مجتمعها (85%).

وبعد توزيع الاستبانة على معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاصة تم استرداد (79) استبانة صالحة للتفريغ الإحصائي. وبلغت نسبة العينة النهائية لمعلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاصة من مجتمعها (68%).

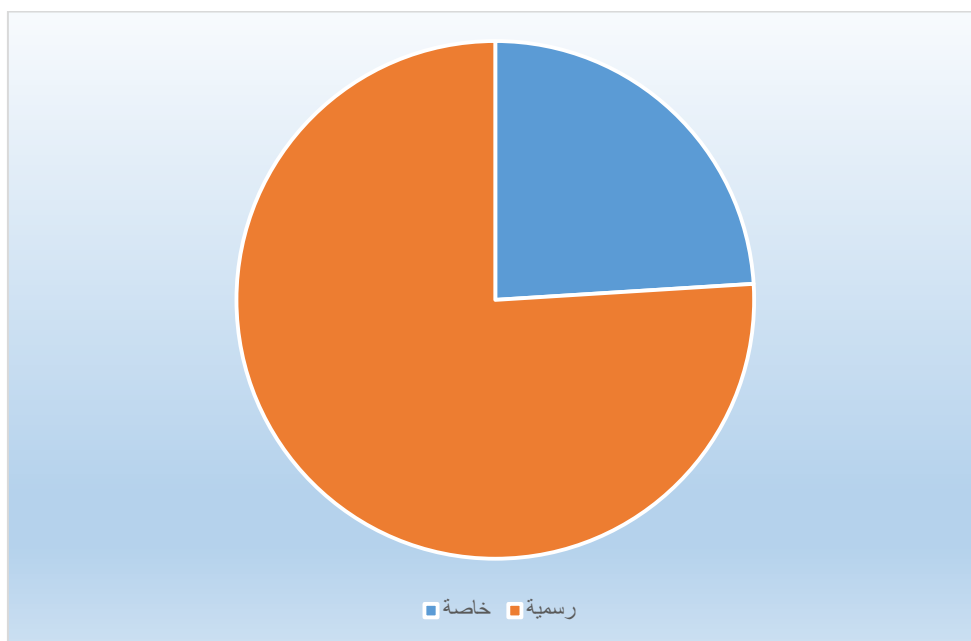
توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

يوضح الجدول (8) توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير تابعة المدرسة:

الجدول (8): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير تابعة المدرسة

تابعة المدرسة	العدد	النسبة المئوية
رسمية	250	76%
خاصة	79	24%
المجموع	329	100%

يتضح من الجدول السابق أن (250) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المدارس الرسمية و(79) فرداً من أفراد عينة الدراسة هم من المدارس الخاصة، والشكل (8) يوضح توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير تابعة المدرسة:



الشكل (8): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير تابعة المدرسة

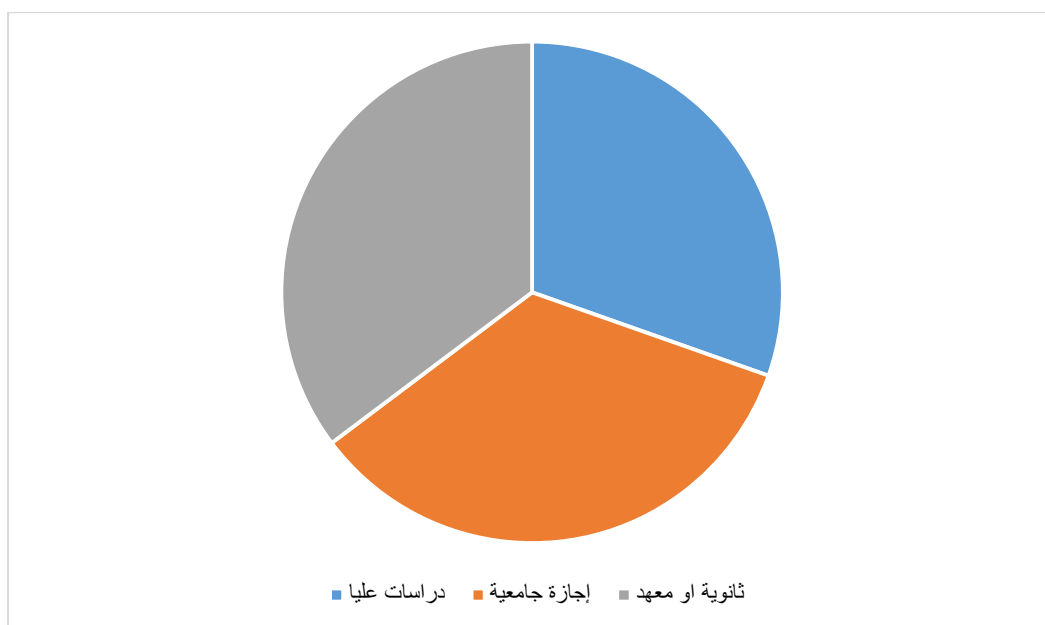
والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي:

الجدول (9): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير "المؤهل العلمي"

معلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي				متغير مؤهل العلمي
النسبة	المجموع	الخاصة	الرسمية	
29%	96	23	73	ثانوية أو معهد
64%	211	46	165	إجازة جامعية
7%	22	10	12	دراسات عليا
100%	329	79	250	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (96) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المعلمين هم من حملة شهادة ثانوية أو معهد و(211) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المعلمين من حملة الإجازة جامعية، و(22) فرداً من أفراد عينة الدراسة

من المعلمين من حملة دراسات عليا، والشكل (9) يوضح توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي.

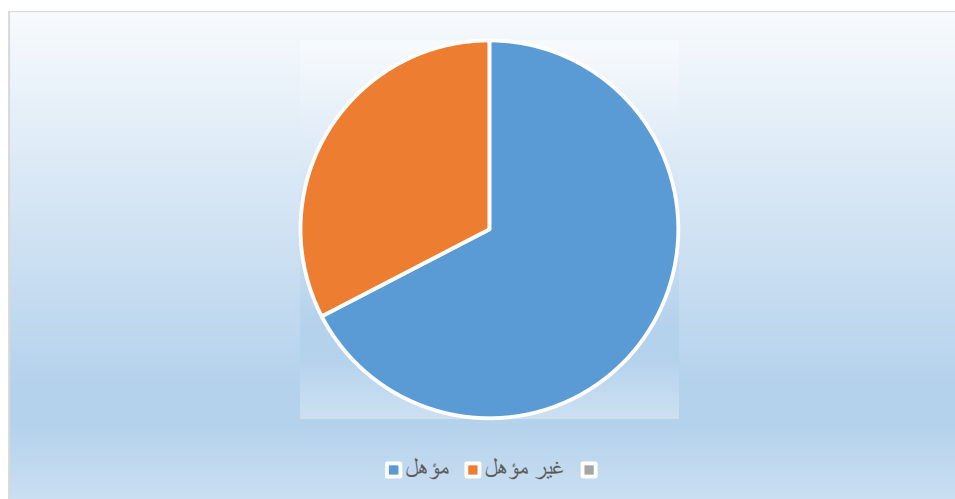


الشكل (9): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل العلمي والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة "معلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير المؤهل التربوي:

الجدول (10): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير المؤهل التربوي

معلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي				متغير المؤهل التربوي
النسبة	المجموع	الخاصة	الرسمية	
67%	219	42	177	مؤهل
33%	110	37	73	غير مؤهل
100%	329	79	250	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (219) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المعلمين مؤهل تربوياً و(106) أفراد من عينة الدراسة من المعلمين غير مؤهل تربوياً، والشكل (10) يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل التربوي.

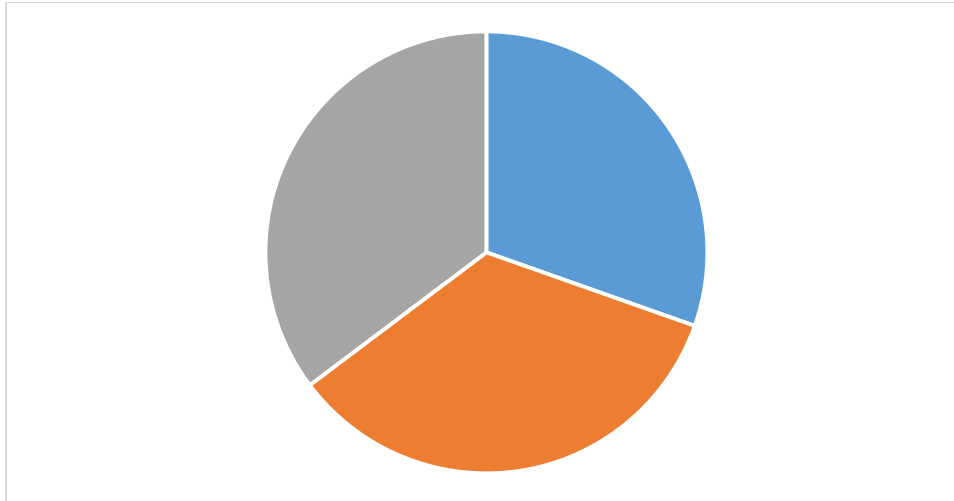


الشكل (10): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق متغير" المؤهل التربوي" والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات الخدمة:

الجدول (11): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" بحسب متغير سنوات الخدمة

معلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي				متغير سنوات الخدمة
النسبة	المجموع	الخاصة	الرسمية	
35.3%	116	33	83	أقل من 5 سنوات
34.3%	113	21	92	من 5 سنوات إلى 10 سنوات
30.4%	100	25	75	أكثر من 10 سنوات
100%	329	79	250	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (116) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المعلمين من لديهم أقل من 5 سنوات خدمة، و(113) فرداً من أفراد عينة الدراسة من المعلمين لديهم 5 سنوات خدمة إلى 10 سنوات خدمة ، و(100) فرد من أفراد عينة الدراسة المعلمين لديهم أكثر من 10 سنوات والشكل (11) يوضح توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير سنوات الخدمة.



الشكل (11): توزيع أفراد العينة "معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وفق متغير "سنوات الخدمة"

4- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية اعتمدت الباحثة الأدوات الآتية:

1- الأداة الأولى: استبانة

خطوات بناء أداة الدراسة:

الخطوة الأولى:

الهدف من الاستبانة:

- تعرّف الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

الخطوة الثانية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة والقيادة المتسامية.
- إجراء دراسة استطلاعية قائمة على إجراء مجموعة من المقابلات مع المديرين والمعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتعرّف الواقع الفعلي للعمل الإداري والمشكلات المتعلقة بالممارسات الإدارية في المدرسة وأسبابها.

- تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة أبعاد أساسية تضمن البعد الأول "الرؤية والإيمان والعمل"، ويتمثل في (14) بنداً، وبعد القيم يتمثل في (14) بنداً، وبعد السلوكيات يتمثل في (14) بنداً، وبعد الروحانية يتمثل في (13) بنداً.

الخطوة الثالثة:

صيغت تعليمات الاستبانة لتعريف عينة الدراسة بالهدف من الاستبانة ومفهوم القيادة المتسامية، وأكدت التعليمات وجوب ملء البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وطلب إلى المجيبين قراءة البنود بدقة لمعرفة المقصود من كل فقرة، وأنها لغرض البحث العلمي مع تدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وعدم ترك أية بند دون إجابة.

صدق أداة الدراسة:

أولاً- صدق المحتوى:

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل الاستبانة للفروع المختلفة للقدرة التي تقيسها، وكذلك التوازن بين الفروع بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى الاستبانة صادقاً مادام يشمل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها.

وتم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التعليمية في قسم التربية المقارنة في كلية التربية في جامعة دمشق، ملحق (1) وذلك من أجل التأكد من:

- صحة الصياغة اللغوية للعبارات الممثلة لمفردات الاستبانة.
- سلامة تعليمات الاستبانة ووضوحها.
- مدى ارتباط مفردات الاستبانة (العبارات اللفظية) بالهدف المراد قياسه.
- مدى انتماء العبارات اللفظية للمحور الذي تندرج تحته.
- حذف أو تعديل أية مفردة (عبارة لفظية) يرونها غير مناسبة للاستبانة.
- إضافة أية مفردة (عبارة لفظية) يرونها مناسبة للاستبانة.

- ملاحظات أخرى لم ترد يرغب المحكمون في إضافتها.

وقد أشار السادة المحكمون إلى النقاط الآتية:

- تعديل بعض العبارات اللفظية لتكون أكثر وضوحاً .

- استبدال بعض المصطلحات غير الواضحة بمصطلحات أبسط.

- حذف بعض العبارات اللفظية، لتستبدل بها عبارات أخرى أكثر وضوحاً.

- تعليمات الاستبانة مناسبة وواضحة.

والجدول (12) يبين بعض تعديلات السادة المحكمين:

الجدول (12): تعديلات بعض السادة المحكمين للاستبانة

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
يملك مدير المدرسة رؤية مستقبلية مخطط لها.	يملك مدير المدرسة رؤية استشرافية.
يؤكد مدير المدرسة على المصداقية في العمل.	يحرص مدير المدرسة على المصداقية في العمل.
يقوم أداء العاملين وفق آليات ذات مصداقية ونزاهة.	يقوم أداء العاملين بموضوعية.
يؤكد على دور المدرسة في تحسين العمل المجتمعي.	يحرص على دور المدرسة في تحسين العمل المجتمعي.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة توصلت الباحثة إلى استبانة جديدة مؤلفة من (60) بنداً فرعياً ملحق (2).

ثانياً- صدق الاتساق الداخلي:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الاستبانة على الاتساق الداخلي، وتقوم هذه الطريقة على التأكد من

صدق الاختبار بدراسة الارتباط بين أداء المفحوصين في الاختبار الكلي وأدائهم في كل بند من بنوده لبيان مدى

ملاءمة البند مع الاختبار الكلي واتساقه معه (ميخائيل، 1999، ص 34)، وقد تحققت الباحثة من ذلك بإيجاد

معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (7)

مديرين و (8) معلمين من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية والخاصة من خارج عينة الدراسة.

وستورد الباحثة حساب صدق الاتساق الداخلي كما يلي:

- واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.

البعد الأول: الرؤية والإيمان والعمل.

يوضح الجدول (13) نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "الرؤية والإيمان والعمل"

الجدول (13): نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء

مدخل القيادة المتسامية بعد "الرؤية والإيمان والعمل"

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	73,6**	0,000
2	80,6**	0,000
3	71,6**	0,000
4	,648**	0,000
5	,693**	0,000
6	,670**	0,000
7	,596**	0,000
8	,789**	0,000
9	,688**	0,000
10	,675**	0,000
11	,563**	0,000
12	,685**	0,000
13	,667**	0,000
14	,772**	0,000
15	,699**	0,000

البعد الثاني: القيم

يوضح الجدول (14) نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "القيم"

الجدول (14) نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "القيم"

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
16	,668**	0,000
17	,727**	0,000
18	,670**	0,000
19	,660**	0,002
20	,687**	0,002
21	,561**	0,000
22	,580**	0,000
23	,695*	0,002
24	,680**	0,000
25	,652**	0,000
26	,638**	0,000
27	,658**	0,000
28	,675**	0,000
29	,685**	0,000
30	,671**	0,000

البعد الثالث: السلوكات.

يوضح الجدول (15) نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "السلوكات"

الجدول (15): نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "السلوكات"

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
31	,752**	0,000
32	,575**	0,000
33	,683**	0,000
34	,630**	0,000
35	,786**	0,000
36	,762**	0,000
37	,575**	0,000

0,000	,544**	38
0,00	,651**	29
0,000	,650**	40
0,002	,359**	41
0,000	,655**	42
0,000	,681**	43
0,000	,689**	44
0,000	,678**	45

البعد الرابع: الروحانية.

يوضح الجدول (16) نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "الروحانية"

الجدول (16): نتائج الاتساق الداخلي لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في

ضوء مدخل القيادة المتسامية بعد "الروحانية"

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
46	,499**	0,000
47	,748**	0,000
48	,675**	0,000
49	,655**	0,000
50	,752**	0,000
51	,575**	0,000
52	,693**	0,000
53	,640**	0,000
54	,796**	0,000
55	,762**	0,000
56	,685**	0,000
57	,755**	0,000
58	,596**	0,000
59	,722**	0,000
60	,742**	0,000

ويوضح الجدول (17) نتائج ارتباط أبعاد واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية مع الدرجة الكلية

الجدول (17): نتائج ارتباط أبعاد واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية مع الدرجة الكلية

الروحانية	السلوكات	القيم	الرؤية والإيمان والعمل		
679,	,644	,660**	,601**	Pearson	كلي
,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)	
15	15	15	15	N	

باستخدام معامل بيرسون بين الدرجة الكلية وأبعاده نجد أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05) وقد انحصرت قيم هذه المعاملات للبعد الأول بين (0.596-0.789) وللبعد الثاني بين (-0.561-0.727) وللبعد الثالث بين (0.544-0.786) وللبعد الرابع بين (0.499-0.796)، وهذا يؤكد وجود ارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد المكونة له، أي صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة.

تم حساب الثبات بثلاث طرائق:

1- ثبات ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

- واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.

يوضح الجدول (18) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية.

الجدول (18): معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا كرونباخ لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية

البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ	التقدير
الرؤية والإيمان والعمل	0,90	ممتاز
القيم	0,85	ممتاز
السلوكيات	0,88	ممتاز
الروحانية	0,89	ممتاز
الاستبانة الكلية	0.88	ممتاز

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ قد انحصرت بين (0.90-0.85) ولأبعاد، وبلغت قيمة معاملات الاستبانة الكلية (0.88) وهي قيمة مرتفعة.

2- ثبات الإعادة:

طبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية، ثم أعيد التطبيق مرة ثانية على العينة نفسها بعد (14) يوماً، وبحسب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، وكانت كلها دالة عند مستوى دلالة (0.05).

ويوضح الجدول (19) معامل الثبات بالإعادة لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية:

الجدول (19): معامل الثبات بالإعادة لواقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية

البعد	قيمة الترابط	التقدير
الرؤية والإيمان والعمل	0,92	ممتاز
القيم	0,77	جيد جداً
السلوكيات	0,93	ممتاز
الروحانية	0,85	ممتاز
الاستبانة الكلية	0.86	ممتاز

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ثبات الإعادة انحصرت بين (0.93-0.77) ولأبعاد، وبلغت قيمة معاملات الاستبانة الكلية (0.86) وهي قيمة مرتفعة.

وبعد حساب الصدق والثبات للاستبانة تبين أنها تتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة، وبآلاتي أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية نظراً لتوافر مؤشرات مرتفعة لصدقها وثباتها.

-الاستبانة في صورتها النهائية.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية، الملحق (2) من استمارة تتضمن متغيرات الدراسة (تابعية المدرسة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة) وفقرات الاستبانة (60) بنداً موزعة على أربعة أبعاد هي:

الجدول (20): أبعاد الاستبانة وينودها في صورتها النهائية

العدد البنود	البنود	البعد
15	15-1	البعد الأول: الرؤية والإيمان والعمل
15	30-16	البعد الثاني: القيم
15	45-31	البعد الثالث: السلوكيات
15	60-46	البعد الرابع: الروحانية
60	60-1	الاستبانة الكلية

تصحيح الاستبانة:

تم تحديد الإجابات على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً) وتقابل الدرجات الآتية (1,2,3,4,5) على الترتيب، وتتنحصر الدرجة الكلية على الاستبانة بين (60-300) وينحصر بذلك المتوسط الحسابي بين (1-5).

2-الأداة الثانية: مقابلة مع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الهدف من المقابلة:

تم تحديد الهدف من المقابلة بما يلي:

تحديد آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين.

صياغة أسئلة المقابلة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التربوية عموماً والقيادة المتسامية خصوصاً.

- الاطلاع على النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية لتعرّف الواقع الفعلي لعملهم الإداري وحجم الصلاحيات الممنوحة لهم .

وقد تكونت المقابلة من أربعة أسئلة رئيسية مفتوحة الإجابة كما يلي:

السؤال الأول:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الرؤية/ الإيمان / العمل) ؟

السؤال الثاني:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (القيم) ؟

السؤال الثالث:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (السلوكات) ؟

السؤال الرابع:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الروحانية) ؟

وقد قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للمقابلة على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية المقارنة والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة دمشق، ملحق (1)، وذلك

بهدف:

- التأكد من ملائمة أسئلة المقابلة للهدف منها.

- التأكد من وضوح تعليمات المقابلة وأسئلتها.

- التأكد من سلامة صياغة أسئلة المقابلة.
 - اقتراح ما يرويه مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف.
- ويبين السادة المحكمون أن أسئلة المقابلة كانت واضحة، ومناسبة لموضوع الدراسة.

5- تطبيق أدوات الدراسة:

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وإجراء التعديلات المناسبة، وبعد أن تم تحديد الحجم النهائي لعينة الدراسة من المديرين والمعلمين كما هو مبين سابقاً، قامت الباحثة بالحصول على موافقة مديرية التربية القاضية بتوزيع الاستبانات على أفراد العينة من المديرين والمعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقامت الباحثة بالتطبيق الميداني في شهري شباط وآذار من العام 2025م. وبعد أن قامت بجمع الاستبانات، تم تفريغ البيانات وفق برنامج تحليل الحزم الإحصائية spss.

وقامت الباحثة بإجراء المقابلة مع عينة عشوائية من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وبلغ عددهم (30) مديراً.

6- القوانين الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبنود والأبعاد لمعرفة آراء أفراد العينة في الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- التكرارات والنسب المئوية بتحديد نوع عينة الدراسة بحسب المتغيرات (المسمى الوظيفي، تابعة المدرسة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة).
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي.
- ثبات التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبانة، والتصحيح باستخدام معادلة سبيرمان - براون.
- اختبار ت عينات مستقلة (T-test) لبيان الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

- تحليل التباين الاحادي (One- Way Anova) لإجراء المقارنات البعدية أو المتعددة بين أزواج المتوسطات.
- اختبار (scheffe) للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق.

خلاصة:

تناول الفصل إجراءات الدراسة الميدانية، من خلال توضيح (المنهج المستخدم ومجتمع الدراسة الأصلي وعينته، وأدوات الدراسة وكيفية تصميمها، وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة).

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

- تمهيد.

1- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها ومناقشتها.

1-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

1-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

□ النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

□ النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

□ النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

□ النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.

□ النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

1-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

2- النتائج النهائية للدراسة.

أبحاث مقترحة.

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد .

تناولت الباحثة في هذا الفصل بعد الانتهاء من جمع البيانات وتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، باستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة لكل سؤال من أسئلة الدراسة ولكل فرضية من فرضياتها. عرض النتائج الرئيسية وتحليلها، وفيما يلي وصف لهذه النتائج والبيانات الإحصائية، والتحقق من صحة الفرضيات الخاصة بهذه الأسئلة.

1- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها.

1-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1- ما واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

لتحديد واقع الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لكل بعد من الأبعاد.

وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$0.8 = \frac{1-5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (21): درجات التطبيق الواردة في استبانة المديرين والمعلمين

درجات الموافقة	القيمة المعطاة	فئات قيم المتوسط الحسابي
كبيرة جداً	5	5,00 - 4,21
كبيرة	4	4,20 - 3,41

متوسطة	3	3,40 - 2,61
ضعيفة	2	2,60 - 1,81
معدومة	1	1,80 - 1,00

- بالنسبة لأبعاد الاستبانة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (22): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التحقق الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق درجات إجابات عينة الدراسة

أبعاد القيادة المتسامية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
الرؤية والإيمان والعمل	4.18	0.70	كبيرة	1
القيم	3.45	0.84	كبيرة	2
السلوكات	2.82	0.92	متوسطة	4
الروحانية	2.63	0.86	متوسطة	3
المتوسط العام	3.27	0.88	متوسطة	

يوضح الجدول (22): أن درجة تحقق الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية كانت متوسطة بمتوسط عام (3.27)، وانحراف معياري (0.88) وفق درجات إجابات عينة الدراسة .

كما أن المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات عينة الدراسة تبعاً لأبعاد القيادة المتسامية انحصرت بين

(4.18 و 2.63)، وكان البعد الذي حصل على المرتبة الأولى بعد "الرؤية والإيمان والعمل" بمتوسط حسابي

قدره (4.18) وانحراف معياري قدره (0.70) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية بعد "القيم" بمتوسط حسابي

قدره (3.45) وانحراف معياري قدره (0.84) وبدرجة كبيرة، وتلاه في المرتبة الثالثة بعد "السلوكات" بمتوسط

حسابي قدره (2.82) وانحراف معياري قدره (0.92) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد

"الروحانية" بمتوسط حسابي قدره (2.63) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى طبيعة البيئة التعليمية، والتحديات الإدارية، ومدى استعداد العاملين في المدرسة لتقبل هذا النمط القيادي الذي يتطلب بيئة تنظيمية داعمة وثقافة مؤسسية تركز على القيم الإنسانية، في حين قد يواجه بعض المديرين صعوبات في تحقيق هذا المستوى من الالتزام بسبب ضغوط العمل اليومية الإدارية، والتركيز يكون منصباً على تحقيق النتائج الأكاديمية والإمتثال للمتطلبات الإدارية التعليمية العليا. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أجراها ششن (Schein,2017) أشارت إلى أن الثقافة التنظيمية تؤدي دوراً محورياً في تحديد مدى نجاعة تطبيق أنماط القيادة المختلفة، بما في ذلك القيادة المتسامية التي تعتمد على التعاون والتشاركية.

وكذلك تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة ماسلاش وليات (Maslach & ,2016) Leite وأكدت أن الإرهاق الوظيفي يمكن أن يقلل من قدرة العاملين على تبني أنماط قيادية تتطلب تقانياً عالياً، مثل القيادة المتسامية.

وكذلك دراسة سيرغيو فاني (Sergiovanni,2007) التي أشارت إلى أن القيادة المتسامية يمكن أن تعزز الشعور بالانتماء والالتزام لدى المعلمين، ولكنها تحتاج إلى وقت لتنمو وتترسخ في الثقافة المدرسية.

أما ترتيب أبعاد الاستبانة بحسب متوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، فكان على النحو الآتي:

جاء بعد (الرؤية والإيمان والعمل) في المرتبة الأولى، وحصل على متوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.70) في المرتبة الأولى، وبدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رؤية المدرسة عنصر أساسي في القيادة الناجحة، إذ توفر اتجاهاً واضحاً للمدرسة، وتحدد الأهداف المستقبلية، كما أن مديري المدارس على وعي بأن المدارس التي تمتلك رؤية واضحة ومشتركة بين أعضاء الفريق تكون أكثر نجاحاً وتحفز المعلمين والتلامذة، وتوحد جهودهم لتحقيق أهدافها التعليمية، وعندما يؤمن المديرون بقدرتهم على إحداث تغيير إيجابي، ينعكس ذلك على أدائهم ونجاح المدرسة، ولكن تبقى الرؤية والإيمان مجرد أفكار بدون تنفيذ فعال، والعمل هو الذي يحول هذه الأفكار والممارسات الإدارية إلى نتائج ملموسة.

وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة أجراها "ليثود وكامبرون" (Leithwood & Cameron, 2016) التي أظهرت أن القيادة التي تركز على الرؤية والقيم المشتركة تكون أكثر فعالية في تحسين أداء المدارس.

وهذا ما أكدته أيضاً التقرير الصادر عن "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" (OECD, 2018) الذي أشار إلى أن المدارس التي تتمتع بقيادة قوية ورؤية واضحة تكون أكثر نجاحاً في تحقيق نتائج تعليمية عالية.

- **وجاء بعد (القيم) في المرتبة الثانية،** بمتوسط حسابي قدره (3.45) وبانحراف معياري قدره (0.84) وبدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القيم أحد الأبعاد الرئيسية التي تنال مرتبة متقدمة في ممارسات القيادة المتسامية بسبب دورها المحوري في تعزيز الثقة، وتوفير بيئة عمل إيجابية، وتحفيز العاملين إلى تحقيق الأهداف المشتركة، ومديرو المدارس على دراية بأن القيادة القائمة على القيم تعزز الثقة بين القادة والعاملين، وتؤدي إلى زيادة الالتزام المؤسسي وتحسين المناخ المدرسي ورفع مستوى الأداء الأكاديمي، وتعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية المشتركة.

وهذا ما أكدته دراسة ليثود وسن (Leithwood & Sun, 2018) فالقيادة القائمة على القيم تُعد مصدر إلهام للمعلمين والتلامذة وتساهم في توفير بيئة مدرسية تعليمية وتعاونية وإيجابية.

كما أظهرت دراسة داي وآخرين (Day et al, 2019) أن القيادة المتسامية التي تعتمد على القيم تساهم في زيادة دافعية المعلمين وتحسين أدائهم.

وأكدت دراسة براون وتريفينو (Brown & Treviño, 2006) أن القيادة الأخلاقية تعزز الشعور بالعدالة بين المعلمين، ما ينعكس إيجاباً على أدائهم.

- **جاء بعد (السلوكات) في المرتبة الثالثة،** بمتوسط حسابي قدره (2.82) وبانحراف معياري قدره (0.92) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدارس في الأغلب ما تواجه تحديات تنظيمية مثل نقص الموارد أو الضغوط الإدارية، ما قد يحد من قدرة المديرين على ممارسة السلوكات القيادية المتسامية بشكل كامل.

وهذا قد يؤدي إلى ممارسات إدارية بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى أن المديرين قد يمتلكون الرغبة في تطبيق هذه السلوكيات ولكنهم يفتقرون إلى الأدوات أو المعرفة اللازمة لتنفيذها بشكل كامل، وفي بعض السياقات، قد تكون التوقعات المجتمعية أو الثقافية أكثر تحفظاً، ما يؤدي إلى ممارسات قيادية بدرجة متوسطة تتوافق مع هذه التوقعات.

وهذا ما أكدته دراسة باش وغلوفر (Bush & Glover, 2014) فمديرو المدارس يمارسون سلوكيات قيادية بدرجة متوسطة للصعوبة التي يواجهونها في تحقيق الموازنة بين الاحتياجات اليومية للمدرسة والرؤية طويلة المدى للإدارة التربوية العليا.

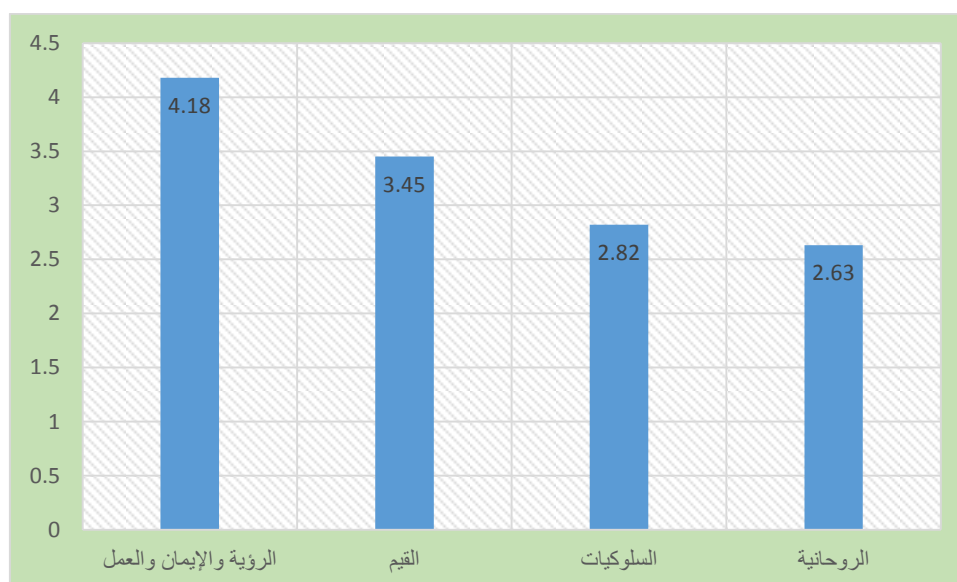
وتوصلت دراسة أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2002) إلى أن مديري المدارس يمارسون سلوكيات قيادية متسامية بدرجة متوسطة لتركيزهم على تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين وتحسين البيئة المدرسية، بدلاً من السعي لتحقيق تغييرات جذرية في المدرسة.

- جاء بعد (الروحانية) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (2.63) وبانحراف معياري قدره (0.86) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الروحانية أصبحت عنصراً أساسياً في النماذج القيادية الحديثة وبخاصة في القيادة المتسامية، ويتفق ذلك مع التوجهات العالمية نحو تعليم أكثر شمولية، يراعي الجوانب العاطفية والروحية إلى جانب الأكاديمية، وتعزيز بيئات تعليمية أكثر إنسانية تسهم في تحسين المناخ المدرسي ورفاهية المعلمين والتلامذة، ولكن اختلاف المفاهيم في تفسير الروحانية بين الأفراد والثقافات يجعل تطبيقها بشكل موحد صعباً، كما قد يواجه المديرون تحدياً في تحقيق التوازن بين الجوانب الروحية والأهداف الأكاديمية للمدرسة، لذا فإن تبني الروحانية يتطلب فهماً عميقاً وتطبيقاً مدروساً لتحقيق أقصى قدر من الاستفادة.

وقد أكدت دراسة فراي وآخرون (Fry et al, 2017) أن القيادة الروحانية تسهم في توفير بيئة مدرسية أكثر إيجابية وتعاونية، وتعزز الشعور بالانتماء والرضا الوظيفي لدى المعلمين، ما ينعكس على أدائهم وتفاعلهم مع التلامذة.

وأكدت دراسة ليثوود وكامبرون (Leithwood & Cameron, 2016) أن الروحانية أداة فعالة لتعزيز الرفاهية النفسية وتقليل مستويات التوتر وزيادة الشعور بالهدف والمعنى لدى العاملين في المدارس.

ويبين الشكل الآتي المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة الأربعة:



الشكل (12) المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة

ولمزيد من عرض النتائج سيتم عرض فقرات كل بعد من أبعاد القيادة المتسامية على حده بالتفصيل من

حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب:

أولاً: النتائج المتعلقة ببعد "الرؤية والإيمان والعمل":

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لبنود هذا البعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد "الرؤية والإيمان والعمل"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	امتلاك مدير المدرسة رؤية استشرافية.	4.61	0.90	4
2	الالتزام برؤية المدرسة.	4.35	0.95	6
3	وضع مدير المدرسة أهدافاً طموحة لعمله.	4.4	0.85	5
4	تحفيز المدير العاملين لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	4.25	0.75	8
5	مكافأة المدير العاملين الذين يلتزمون برؤية المدرسة.	4.3	0.95	7

6	العمل على تحويل المصلحة الفردية إلى رؤية جماعية مرتبطة بأهداف المدرسة.	4.2	0.85	9
7	تحديد للعاملين أدوارهم من أجل تحويل الرؤيا إلى واقع ملموس.	3.38	0.80	14
8	إكساب العاملين اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي.	4.85	0.88	1
9	توجيه طاقات العاملين نحو هدف مشترك بطريقة إبداعية.	4.7	0.92	3
10	إكساب العاملين القناعة بضرورة تطوير العمل المدرسي.	4.8	0.88	2
11	إيجاد تحديات للعاملين في أثناء عملهم.	3.8	0.72	12
12	الثقة بقدرات العاملين على تخطي الصعوبات التي تواجههم في عملهم الميداني	3.7	0.78	13
13	بذل المدير جهداً إضافياً لمساعدة العاملين في المدرسة على النجاح بمهامهم.	3.99	0.83	11
14	الإيمان بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المدرسية.	3.35	0.75	15
15	تقدير العاملين في المدرسة بصفتهم الشخصية الإنسانية.	4.15	0.85	10
	المتوسط العام	4.18	0.84	

يتضح من الجدول (23) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات عينة الدراسة على جميع فقرات بعد "

الرؤية والإيمان والعمل "يساوي (4.18) بانحراف معياري (0.84) وبدرجة كبيرة مقارنة بالمعيار المعتمد.

ويتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت فقرة " إكساب العاملين اتجاهات إيجابية

نحو العمل المدرسي "تالت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.85) وانحراف معياري (0.88).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين في المدرسة لا يعد هدفاً إدارياً

فحسب، بل يمثل استثماراً في جودة التعليم ورفاهية المجتمع المدرسي، فالمعلمون الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية

نحو عملهم يكونون أقل عرضة للاحتراق والإجهاد الوظيفي، مما يحسن صحتهم النفسية والجسدية ويحد من

مستويات التوتر لديهم، وينعكس إيجاباً على أدائهم المهني.

وهذا ما أكدته دراسة هوي وآخرين (Hoy et al, 2006) الاتجاهات الإيجابية للعاملين تسهم في توفير بيئة

تعاونية وداعمة من خلال مناخ مدرسي إيجابي يرتبط ارتباطاً وثيقاً برضا المعلمين وأداء المتعلمين.

والفقرة التي نالت الرتبة الخامسة عشرة والأخيرة كانت فقرة "الإيمان بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المدرسية" بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.75).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بعض المديرين قد يفتقرون إل التدريب الكافي على كيفية إدارة عمليات صنع القرار التشاركية بفاعلية، ونقص التدريب في القيادة التشاركية يمكن أن يكون عائقاً رئيسياً، كما أن ثقافة المدرسة التقليدية قد لا تشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات.

وقد أكدت دراسة مارتنيز وآخرين (Martinez et a,2021) أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات قد تؤدي إلى ظهور آراء متضاربة، قد تولد صراعات داخلية، وبعض المديرين يتجنبون المشاركة خوفاً من تزايد التوترات بين العاملين. بالإضافة إلى عدم الثقة في كفاءة العاملين، واعتقاد بعض المديرين أن المعلمين في المدرسة لا يمتلكون الخبرة الكافية للمشاركة في صنع القرارات، وهذا ما أكدته دراسة سميث وآخرين (Smith et a,2020).

ثانياً: النتائج المتعلقة ببعد "القيم":

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لبنود هذا البعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد " القيم "

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	حرص مدير المدرسة على المصادقية في العمل.	4.1	0.85	1
2	تعزيز الولاء لدى العاملين في المدرسة.	3.62	0.92	7
3	تشجيع الشفافية في مناقشة مشكلات العمل.	3.5	0.72	9
4	الاهتمام بقيم الجمال في البيئة المدرسية.	2.62	1.12	15
5	التعامل بتواضع مع العاملين في المدرسة.	4.01	0.85	2
6	تشجيع روح التعاون بين العاملين داخل المدرسة.	3.7	0.72	6
7	السماح للعاملين في المدرسة بالتعبير عن آرائهم.	3.95	0.70	4
8	التعامل باحترام مع العاملين في المدرسة.	3.99	0.88	3
9	تشجيع العاملين على الابتكار في الأداء المدرسي.	3.9	0.96	5
10	تشجيع العاملين على الالتحاق بدورات تدريبية مرتبطة بعملهم	3.59	0.85	8

المدرسي.			
11	تقويم أداء العاملين بموضوعية.	2.7	0.72
12	تعزيز وسائل التواصل الإيجابي مع العاملين في المدرسة	3.15	0.68
13	الحرص على دور المدرسة في تحسين العمل المجتمعي.	2.81	0.88
14	تشجيع العاملين على تقبل النقد الإيجابي.	3.1	0.63
15	تجنب إحداث أي صراعات ضمن البيئة المدرسية.	2.99	0.73
	المتوسط العام	3.45	0.70

يتضح من الجدول (24) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات عينة الدراسة على جميع فقرات بعد "

القيم "يساوي (3.45) بانحراف معياري (0.70) وبدرجة كبيرة مقارنة بالمعيار المعتمد.

ويتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت فقرة "حرص مدير المدرسة على

المصادقية في العمل" إذ نالت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.1) وانحراف معياري (0.85).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المصادقية تسهم في تعزيز ثقة المعلمين والتلامذة وأولياء الأمور في الإدارة

المدرسية، وتوفر رؤى وأساليب تعليمية فعالة ومُحدّثة تسهم في تحسين جودة التعليم وضمان أن المدرسة تتبع

أفضل الممارسات التربوية.

وقد أكدت دراسة سميث وجونسون (Smith & Johnson,2021) أن مديري المدارس الذين يتسمون

بالمصادقية في العمل هم أصحاب قرارات أكثر شفافية وعدالة في الإدارة المدرسية واستجابة للتغيرات السريعة.

والفقرة التي نالت الرتبة الخامسة عشرة والأخيرة كانت فقرة "الاهتمام بقيم الجمال في البيئة المدرسية" بمتوسط

حسابي (2.62) وانحراف معياري (1.12) .

وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف الوعي بأهمية البيئة الجمالية في العملية التعليمية، لا يعدها بعض

المديرين من الأولويات في إدارة البيئة التعليمية مقارنة بالنتائج الأكاديمية، كما أن الميزانيات المحدودة

المخصصة للمدارس قد تكون سبباً في إهمال الجوانب الجمالية، إذ يتم توجيه الأموال نحو الاحتياجات الأكثر

إلحاحاً مثل الصيانة أو التجهيزات الأساسية.

وهذا يخالف ما توصلت إليه دراسة وليامس ولي (Williams & Lee, 2023) التي أكدت وجوب مراعاة البيئة المدرسية الجماليات (مثل الإضاءة الجيدة، والألوان الهادئة، والمساحات الخضراء) لأنها تسهم في زيادة تركيز المتعلمين وتحسين أدائهم الأكاديمي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة ببعد " السلوكيات ":

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لبنود هذا البعد. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد " السلوكيات "

الرقم	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	تقويض العاملين ببعض الصلاحيات في المدرسة.	2.3	0.9	12
2	توفير المعلومات المساعدة للعاملين في المدرسة على الإنجاز.	3.01	0.91	7
3	تحفيز العاملين في المدرسة إلى تطوير قدراتهم.	3.35	0.92	4
4	العمل على تلبية احتياجات العاملين في المدرسة.	3.8	0.97	1
5	مساعدة العاملين في حل مشكلاتهم.	2.6	0.92	8
6	تهيئة العاملين ليكونوا قادة في المستقبل.	2.5	0.91	10
7	تشجيع العاملين على تقديم المقترحات التطويرية للعمل المدرسي.	3.2	0.92	5
8	تحمل المسؤولية تجاه أي إخفاق مدرسي.	2.55	0.94	9
9	وضع خطط استباقية لأي مشكلات طارئة.	2.01	0.95	15
10	إظهار مرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة.	2.12	0.92	13
11	نشر مناخ إيجابي يتسم بالتراحم في البيئة المدرسية.	3.18	0.94	6
12	مشاركة العاملين في تخطيط الأنشطة المدرسية.	3.5	0.82	3
13	مشاركة العاملين في تنفيذ الأنشطة المدرسية.	3.7	0.93	2
14	منح العاملين مكافآت تتناسب مع مستوى أدائهم المهني.	2.09	0.92	14
15	التعامل بحكمة مع المشكلات الطارئة.	2.47	0.93	11
	المتوسط العام	2.82	0.92	

يتضح من الجدول (25) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات عينة الدراسة على جميع فقرات بعد "

السلوكيات "يساوي (2.82) بانحراف معياري (0.92) بدرجة متوسطة مقارنة بالمعيار المعتمد.

ويتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت فقرة " العمل على تلبية احتياجات العاملين في المدرسة" إذ نالت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.8) وانحراف معياري (0.97).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تلبية احتياجات العاملين مثل (الراحة النفسية، والدعم المادي، والتدريب) يؤدي إلى زيادة إنتاجيتهم وتحسين أدائهم الوظيفي، وهذا ينعكس إيجاباً على جودة التعليم المقدم للمتعلمين، ويوفر استقراراً للمدرسة، ويقلل من التكاليف المرتبطة بتوظيف عاملين جدد وتدريبهم ويسهم في توفير بيئة عمل إيجابية، تنعكس على جودة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وتؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية.

وهذا ما أكدته دراسة سبيكتور وآخرين (Spector et a,2021) التي أشارت إلى أن العاملين الذين يشعرون بأن احتياجاتهم مُلباة يكونون أكثر رضا عن عملهم وأكثر ارتباطاً بالمؤسسة، وهذا الانتماء يعزز العمل الجماعي والتعاون بين العاملين.

كما أكدت دراسة جروولنيك وآخرين (Grolnick et a,2020) أن تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية ليست مسألة أخلاقية فحسب، بل هي استثمار في تحسين الأداء المدرسي للعاملين، وتعزيز الإبداع والابتكار في العمل، وهو أمر ضروري في البيئة التعليمية لتطوير طرائق تدريس فعالة.

والفقرة التي نالت الرتبة الخامسة عشرة والأخيرة كانت فقرة "وضع خطط استباقية لأي مشكلات طارئة" بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.95).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التقدم التكنولوجي السريع أدى إلى تغيير في طبيعة المشكلات الطارئة التي قد تواجهها المدارس، بالإضافة إلى التغيرات في السلوكيات الاجتماعية والتحديات النفسية التي تواجه المتعلمين (مثل تأثير وسائل التواصل الاجتماعي) التي تتطلب خططاً مرنة ومتطورة، وعدم وجود برامج تدريبية محدثة ومتاحة لمواكبة لأحدث التحديات التي تواجه المدارس مثل الكوارث الطبيعية أو الأزمات الصحية المفاجئة مثل جائحة كوفيد-19 والتي كانت حدثاً غير مسبوق، وقد لا تمتلك المدارس الموارد المالية الكافية لتطوير وتنفيذ خطط استباقية فعالة.

وقد أكدت دراسة غريين (Green,2018) أن معظم المديرين يفتقرون إلى التدريب الكافي في مجال إدارة الأزمات، مما يعيق قدرتهم على وضع خطط استباقية فعالة وشاملة تتضمن أبعاداً أكاديمية واجتماعية ونفسية.

رابعاً: النتائج المتعلقة ببعد "الروحانية":

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لبنود هذا البعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات بعد " الروحانية "

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	نشر مدير المدرسة الترابط الروحي بين العاملين في المدرسة.	2.59	0.85	10
2	مراعاة مشاعر العاملين عند اتخاذ القرارات الإدارية.	2.72	0.82	8
3	التعاطف مع العاملين عند مساءلتهم إدارياً.	1.51	0.88	14
4	الابتعاد عن تعظيم إنجازاته بصورة مبالغ فيها.	2.13	0.89	12
5	تخطي مصالحه الشخصية من أجل مصلحة المدرسة.	2.11	0.88	13
6	إظهار امتنانه لجهود المديرين السابقين في قيادة المدرسة.	1.22	0.85	15
7	استشارة العاملين عند توزيع المهام وفق خياراتهم.	2.61	0.89	9
8	الإشادة بالجهود التي يبذلها العاملون في المدرسة.	3.4	0.91	2
9	القدرة على التحلي بالصبر في المواقف الصعبة.	2.75	0.80	7
10	الثقة بإمكانات العاملين وقدراتهم.	3.14	0.82	5
11	تتمية دوافع العاملين الذاتية باستمرار .	3.5	0.90	1
12	إشعار المعلمين بالانتماء لفريق عمل واحد.	3.16	0.85	4
13	إظهار اتزان انفعالي في أثناء تأدية مهامهم القيادية.	3.02	0.91	6
14	تشجيع العاملين على التفكير في القيم الروحانية والأخلاقية عند اتخاذ القرارات.	3.32	0.85	3
15	تشجيع العاملين على تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.	2.41	0.83	11
	المتوسط العام	2.63	0.86	

يتضح من الجدول (26) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات عينة الدراسة على جميع فقرات بعد "

الروحانية "يساوي (2.63) بانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة مقارنة بالمعيار المعتمد.

ويتضح من الجدول السابق : أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت فقرة " تنمية دوافع العاملين الذاتية باستمرار " نالت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (35.0) وانحراف معياري (0.90).

وتعزو الباحثة ذلك إلى العاملين عندما يشعرون بدافع داخلي، يكونون أكثر إبداعاً وفاعلية في أدائهم ما قد يسهم في تعزيز أدائهم الوظيفي، فيبدلون جهوداً أكبر في تحضير الدروس والتفاعل مع التلامذة، ويتبنون أساليب تعليمية مبتكرة، ويكونون أكثر قدرة على مواكبة التغيرات التربوية، وتطبيق أفضل الممارسات التعليمية والتركيز على احتياجات المتعلمين بشكل أكبر.

وقد أكدت دراسة جرولينك وآخرين (Grolnick et a, 2020) أن المؤسسات التي تعزز الدوافع الذاتية للعاملين تكون أكثر استدامة على المدى الطويل، إذ تقل معدلات دوران العمالة ويزداد الابتكار وتكون أكثر قدرة على تحقيق أهدافها التربوية على المدى الطويل.

والفقرة التي نالت الرتبة الخامسة عشرة والأخيرة كانت فقرة "إظهار امتنانه لجهود المديرين السابقين في قيادة المدرسة" بمتوسط حسابي (1.22) وانحراف معياري (0.85).

وتعزو الباحثة ذلك إلى تركيز المديرين الحاليين على تحسين الأداء الحالي والتخطيط للمستقبل، ما يجعلهم أقل اهتماماً بتقدير الإنجازات السابقة للمديرين السابقين، وقد تختلف أولويات المديرين الحاليين عن سابقيهم، ما يجعلهم أقل تقديراً للجهود السابقة التي لا تتوافق مع أهدافهم الحالية، وربما لا يكون المديرون الحاليون على دراية كافية بجهود المديرين السابقين وتحدياتهم، خاصة إذا لم يتم توثيقها جيداً، ولا سيما إذا كان هناك منافسة أو خلافات شخصية بين المديرين الحاليين والسابقين، ما يؤثر في تقديرهم لجهود بعضهم.

وقد أشارت دراسة ليثود وآخرين (Leithwood et a, 2008) إلى أن المديرين الجدد يركزون في الأغلب على إثبات أنفسهم من خلال إدخال تغييرات جديدة ما قد يؤدي إلى إهمال تقدير الجهود السابقة.

في حين أشارت دراسة هارغريفيس وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) إلى أن القيادة المستدامة تتطلب الاعتراف بجهود القادة السابقين، لكن الضغوط الحالية غالباً ما تجعل هذا الاعتراف يتلاشى.

1-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (المسمى الوظيفي، تابعة المدرسة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة) في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال صيغت خمسة فرضيات، تختص كل واحدة منها بقياس تأثير متغير مستقل واحد، وفق مايلي:

أولاً : النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير "المسمى الوظيفي"

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) وفق متغير المسمى الوظيفي، وظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (27):

الجدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

البعد	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) ستودنت	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية/ الإيمان/ العمل	مدير	47	3.35	0.86	374	0,63	0,55	غير دال
	معلم	329	3.21	0.82				
القيم	مدير	47	3.33	0.93	374	560,	0,22	غير دال
	معلم	329	3.22	0.80				
السلوكات	مدير	47	3.39	0.95	374	0,84	0,39	غير دال
	معلم	329	3.23	0.79				

الروحانية	مدير	47	3.29	1.00	374	0,59	0,53	غير دال
	معلم	329	3.19	0.98				
الاستبانة الكلية	مدير	47	3.33	0.93	374	0,65	0,47	غير دال
	معلم	329	3.21	0.84				

يتبين من الجدول السابق: أن قيمة (ت) للاستبانة الكلية ولأبعادها كافة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وهذا يعني قبول الفرضية على جميع محاور الاستبانة، وتعزو الباحثة هذا التقارب إلى التوافق في الرؤى والممارسات بين المديرين والمعلمين لأن القيادة المتسامية تعزز القيم المشتركة والأهداف الموحدة والثقة المتبادلة والشفافية في السلوكات الإدارية والتعليمية، كما أن زيادة الضغوط على كل من المعلمين والإداريين، جعلهم يعملون بتعاون لضمان استمرارية العملية التعليمية ونجاحها. وهذا ما أكدته دراسة سميث وجونسون (Smith & Johnson, 2021) فالتحديات المشتركة والتغيرات السريعة في البيئة التعليمية أسهمت في تقليل الفروقات بين المعلمين والإداريين، ما أدى إلى نظرة أكثر تقارباً تجاه تطبيقات القيادة المتسامية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير "تابعية المدرسة".

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) وفق متغير تابعية المدرسة، وظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (28):

الجدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير تابعة المدرسة

البعد	تابعة المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) ستودنت	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية/ الإيمان/ العمل	رسمية	283	3.40	0.89	374	0.77	0.42	غير دال
	خاصة	93	3.22	0.86				
القيم	رسمية	283	3.35	0.94	374	600.	0.35	غير دال
	خاصة	93	3.23	0.87				
السلوكات	رسمية	283	3.42	0.98	374	0.79	0.45	غير دال
	خاصة	93	3.22	0.94				
الروحانية	رسمية	283	3.28	0.89	374	0.69	0.59	غير دال
	خاصة	93	3.10	0.74				
الاستبانة الكلية	رسمية	283	3.36	0.92	374	0.71	0.45	غير دال
	خاصة	93	3.19	0.85				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) للاستبانة الكلية ولأبعادها كافة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)

أي لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير "تابعة المدرسة"، وهذا يعني قبول الفرضية على جميع محاور الاستبانة، وتعزو الباحثة هذا التقارب إلى أن المدارس الرسمية والخاصة تسعى إلى تعزيز العمل الجماعي، وتنمية القدرات الشخصية والاجتماعية للعاملين في المدرسة والمتعلمين على حدٍ سواء، والقيادة المتسامية تعد جزءاً من هذه الأهداف، إذ تسعى المدارس إلى تنمية قادة مستقلين يتمتعون بالقيم الأخلاقية والقدرة على التأثير الإيجابي في المجتمع، بالإضافة إلى اعتماد المدارس الرسمية والخاصة مناهج دراسية متشابهة أو موحدة من قبل وزارة التربية والتعليم، وهذه المناهج في الأغلب تتضمن مبادئ القيادة المتسامية كجزء من التربية القيمية والاجتماعية.

وتختلف هذه النتيجة عن دراسة باس وأفولوا (Bass & Avolio, 1994) والتي توصلت إلى أن

المدارس الخاصة قد تكون أكثر قدرة على تنمية أبعاد القيادة المتسامية بسبب توفر الدعم والموارد الكافية والاهتمام الفردي والبرامج الإثرائية التي توفر فرصة لجميع العاملين والطلبة في المدرسة لتطوير مهاراتهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير "المؤهل العلمي".

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات عينة الدراسة حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (29):

الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية/ الإيمان/ العمل	ثانوية أو معهد	101	2.62	0.85
	إجازة جامعية	242	3.21	0.88
	دراسات عليا	33	3.99	0.92
	الكلية	376	3.27	0.88
القيم	ثانوية أو معهد	101	2.52	0.83
	إجازة جامعية	242	3.26	0.86
	دراسات عليا	33	4.04	0.96
	الكلية	376	3.27	0.88
السلوكيات	ثانوية أو معهد	101	2.42	0.89
	إجازة جامعية	242	3.31	0.91
	دراسات عليا	33	4.09	0.85
	الكلية	376	3.27	0.88
الروحانية	ثانوية أو معهد	101	2.47	0.78
	إجازة جامعية	242	3.26	0.91
	دراسات عليا	33	4.09	0.96

0.88	3.27	376	الكلية	الاستبانة الكلية
0.78	2.62	101	ثانوية أو معهد	
0.92	3.21	242	إجازة جامعية	
0.94	3.99	33	دراسات عليا	
0.88	3.27	376	الكلية	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة الكلية

وأبعادها بلغت (2.62) للثانوية أو المعهد، و(3.21) للإجازة الجامعية، و(3.99) للدراسات العليا.

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة المتعلقة بتحديد متوسط درجات إجابات

عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء

مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way

ANOVA)، كما يبين الجدول (30):

الجدول (30): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على

الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	القرار عند (0.05)
الرؤية/ الإيمان/ العمل	بين المجموعات	20.54	2	10.27	38.492	0.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	56.30	373	26.15			
	المجموع	76.84	375				
القيم	بين المجموعات	14.32	2	7.16	38.630	0.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	42.64	373	19.11			
	المجموع	56.96	375				
السلوكات	بين المجموعات	32.63	2	16.31	40.059	0.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	75.65	373	25.4			
	المجموع	108.28	375				
الروحانية	بين المجموعات	20.99	2	1.96	38.635	0.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	53.66	373	31.5			

				375	74.65	المجموع	
			10.4	2	22.12	بين المجموعات	الاستبانة الكلية
		38.954	26.2	373	57.06	داخل المجموعات	
دال إحصائياً	0.000			375	79.18	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً بالنسبة للاستبانة الكلية ولكل أبعادها، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

فالفرضية غير محققة أي إن متغير المؤهل العلمي أثر بصورة دالة إحصائياً في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة، ولتحديد جهة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات المتجانسة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (31) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	(I) المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية/ الإيمان/ العمل	معهد أو ثانوية	إجازة جامعية	-0.315-°	0.085	0.000	دال لصالح إجازة جامعية
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.8-°01	0.094	0.000	دال لصالح دراسات عليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.5-°15	0.084	0.000	دال لصالح دراسات عليا
القيم	معهد أو ثانوية	إجازة جامعية	-0.301-°	0.075	0.000	دال لصالح إجازة جامعية
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.717-°	0.091	0.000	دال لصالح دراسات عليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.412-°	0.080	0.000	دال لصالح دراسات عليا
السلوكيات	معهد أو ثانوية	إجازة جامعية	-0.415-°	0.071	0.000	دال لصالح إجازة جامعية
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.737-°	0.082	0.000	دال لصالح دراسات عليا
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.612-°	0.081	0.000	دال لصالح دراسات عليا

جامعية						
معهد أو ثانوية	إجازة جامعية	-0.416^*	0.070	0.001	دال لصالح إجازة جامعية	الروحانية
دراسات عليا	دراسات عليا	-0.737^*	0.075	0.000	دال لصالح دراسات عليا	
إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.614^*	0.071	0.000	دال لصالح دراسات عليا	
معهد أو ثانوية	إجازة جامعية	-0.361^*	0.075	0.001	دال لصالح إجازة جامعية	الاستبانة الكلية
دراسات عليا	دراسات عليا	-0.748^*	0.085	0.000	دال لصالح دراسات عليا	
إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.614^*	0.079	0.000	دال لصالح دراسات عليا	

يتبين من الجدول السابق أن دلالة الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعات كانت لصالح المؤهل العلمي

الأعلى أي لصالح (الدراسات العليا) مقارنة ببقية المجموعات، ولصالح (الإجازة الجامعية) مقارنة بمجموعة (الثانوية أو المعهد)، أي إن متغير المؤهل العلمي أثر في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح المؤهل الأعلى.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن المديرين الحاصلين على درجات علمية أعلى قد يميلون إلى تبني أساليب قيادية متسامية، والتي تمكنهم من تطبيق ممارسات إدارية أكثر تطوراً، وتركز على تحفيز العاملين وتعزيز الروح المعنوية لديهم وتوفير بيئة عمل إيجابية وتوفير رؤية مشتركة بين جميع العاملين في المدرسة، وتحقيق نتائج أفضل في الأداء التنظيمي والمناخ المدرسي وهو ما يتوفر بشكل أكبر لدى الحاصلين على دراسات عليا.

وهذا ما أكدته دراسة داي وآخرين (Day et al., 2019) التي توصلت إلى أن المؤهل العلمي العالي

يرتبط بتحسين الممارسات الإدارية والقيادية، خاصة في سياق القيادة المتسامية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين فيما يتعلق بمستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير "المؤهل التربوي".

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) وفق متغير المؤهل التربوي، وظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (32):

الجدول (32): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) حول مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

البعد	المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) ستودنت	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية/ الإيمان/ العمل	مؤهل	249	4.45	0.75	374	2.45	0.13	دال إحصائياً
	غير مؤهل	127	2.38	0.95				
القيم	مؤهل	249	4.89	0.98	374	2.65	0.08	دال إحصائياً
	غير مؤهل	127	2.42	0.85				
السلوكات	مؤهل	249	3.99	0.90	374	3.045	0.02	دال إحصائياً
	غير مؤهل	127	1.99	0.93				
الروحانية	مؤهل	249	4.11	0.96	374	3.75	0.00	دال إحصائياً
	غير مؤهل	127	1.95	0.75				
الاستبانة الكلية	مؤهل	249	4.36	0.89	374	0.71	0.45	دال إحصائياً
	غير مؤهل	127	2.18	0.87				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للاستبانة الكلية ولأبعادها كافة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)

لذا تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، والفروق لصالح (المؤهلين تربوياً) ذوي المتوسطات الحسابية الأكبر.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن المديرين الحاصلين على مؤهل تربوي قد يتمتعون بفهم أعمق للنظريات التربوية، وعلم النفس التربوي، وإستراتيجيات الإدارة المدرسية، ويفترض أنهم يتدربون على مهارات القيادة المتسامية، مثل تحفيز المعلمين، وتوفير رؤية مشتركة، وتمكين العاملين، مما يمكنهم من تطبيق ممارسات إدارية، واتخاذ قرارات إدارية تدعم العملية التعليمية أكثر من المديرين غير المؤهلين تربوياً الذين قد يفتقرون إلى

هذه المعرفة التخصصية، مما يجعلهم يعتمدون على الخبرة العملية فقط، وأساليب تقليدية في حل المشكلات التي تواجههم في العمل المدرسي، قد لا تكون كافية لمواجهة التحديات التربوية المعقدة في عملهم المدرسي. وقد أكدت دراسة هاريس وجونيس (Harris & Jones, 2018) أن المديرين المؤهلين تربوياً يكونون أكثر قدرة على إدارة التحديات المعقدة في المدارس.

وأكدت دراسة ليثود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 2006) أن القيادة المتسامية ترتبط بتحسين الأداء المدرسي، خاصة عندما يكون المديرون مؤهلين تربوياً.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (33):

الجدول (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

البعد	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية/ الإيمان/ العمل	أقل من 5 سنوات	134	2.67	0.70
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	134	3.26	0.80
	أكثر من 10 سنوات	108	3.89	1.15
	الكل	376	3.27	0.88
القيم	أقل من 5 سنوات	134	2.61	0.77
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	134	3.37	0.83
	أكثر من 10 سنوات	108	3.85	1.05
	الكل	376	3.27	0.88

0.92	2.60	134	أقل من 5 سنوات	السلوكات
0.94	3.46	134	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.79	3.76	108	أكثر 10 سنوات	
0.88	3.27	376	الكل	
0.70	2.72	134	أقل من 5 سنوات	الروحانية
0.97	3.51	134	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.98	3.59	108	أكثر 10 سنوات	
0.88	3.27	376	الكل	
0.77	2.65	134	أقل من 5 سنوات	الاستبانة الكلية
0.88	3.40	134	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.99	3.77	108	أكثر 10 سنوات	
0.88	3.27	376	الكل	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة الكلية وأبعادها بلغ (2.65) للأفراد أقل من 5 سنوات، و(3.40) من 5 سنوات إلى 10 سنوات، و(3.77) للأفراد أكثر 10 سنوات.

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة المتعلقة بتحديد متوسط درجات إجابات عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين الجدول (34):

الجدول (34): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

البعد	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	القرار عند (0.05)
الرؤية/ الإيمان/ العمل	بين المجموعات	19.74	2	10.27	36.352	0.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	57.10	373	26.15			
	المجموع	76.84	375				
القيم	بين المجموعات	17.52	2	7.16	37.420	0.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	39.44	373	19.11			

				375	56.96	المجموع	
السلوكيات	دال إحصائياً	0.000	39.859	16.31	2	35.88	بين المجموعات
				25.4	373	72.40	داخل المجموعات
					375	108.28	المجموع
الروحانية	دال إحصائياً	0.000	38.989	1.96	2	23.89	بين المجموعات
				31.5	373	50.76	داخل المجموعات
					375	74.65	المجموع
الاستبانة الكلية	دال إحصائياً	0.000	38.15	8.92	2	54.92	بين المجموعات
				25.5	373	24.25	داخل المجموعات
					375	79.18	المجموع

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً بالنسبة للاستبانة الكلية ولأبعادها كافة إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

فالفرضية غير محققة أي إن متغير سنوات الخدمة أثر بصورة دالة إحصائياً في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة، ولتحديد جهة الفروق بين المتوسطات، أستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات المتجانسة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (35): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المتغير التابع	(I) سنوات الخدمة	(J) سنوات الخدمة	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية/ الإيمان/ العمل	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.313*	0.085	0.000	من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-0.795*	0.094	0.000	أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.62-0.5*	0.084	0.000	أكثر من 10 سنوات
القيم	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.325*	0.075	0.000	من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-0.785*	0.091	0.000	أكثر من 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات	0.000	0.080	-0.532^*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	
من 5-10 سنوات	0.000	0.071	-0.525^*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	السلوكيات
أكثر من 10 سنوات	0.000	0.082	-0.627^*	أكثر من 10 سنوات		
أكثر من 10 سنوات	0.000	0.081	-0.582^*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	
من 5-10 سنوات	0.000	0.070	-0.506^*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الروحانية
أكثر من 10 سنوات	0.000	0.075	-0.721^*	أكثر من 10 سنوات		
أكثر من 10 سنوات	0.000	0.071	-0.602^*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	
من 5-10 سنوات	0.000	0.077	-0.417^*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الاستبانة الكلية
أكثر من 10 سنوات	0.000	0.086	-0.32^*	أكثر من 10 سنوات		
أكثر من 10 سنوات	0.000	0.079	-0.585^*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	

يتبين من الجدول السابق أن دلالة الفروق الدال إحصائياً بين المجموعات كان لصالح ذوي الخدمة الأعلى الأعلى أي لصالح (أكثر من 10 سنوات) مقارنة ببقية المجموعات، ولصالح (من 5-10 سنوات) مقارنة بمجموعة (أقل من 5 سنوات)، أي إن متغير سنوات الخدمة أثر في درجات إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

أي توجد دلالة إحصائية للفروق بين متوسط درجات إجابات عينة الدراسة في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، والفروق لصالح ذوي الخدمة الأعلى.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن المديرين ذوي سنوات الخدمة الأعلى لديهم سنوات من الممارسة العملية تمكّنهم من فهم أفضل لكيفية تحفيز العاملين وإلهامهم، فهم أكثر قدرة على فهم احتياجات العاملين في المدرسة والتكيف مع التحديات التي قد تواجههم في عملهم المدرسي، و تطبيق أبعاد القيادة المتسامية من خلال سلوكيات مختلفة بسبب تعرضهم لمواقف إدارية متنوعة وحضورهم لبرامج تطوير القيادة المدرسية وورش العمل التي تقيمها وزارة التربية والتعليم التي تعزز مفاهيم القيادة المتسامية.

وقد أكدت دراسة لي وبارك (Lee & park, 2020) أن المديرين ذوي الخبرة الأطول يطبقون أبعاد القيادة المتسامية أكثر بسبب قدرتهم على فهم احتياجات العاملين بشكل أعمق.

كما أكدت دراسة ثومبسون وكلارك (Thompson & Clark, 2023) أن المديرين ذوي الخبرة الأطول يظهرون مستويات أعلى من الكفاءة في ممارسات القيادة المتسامية .

1-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع عينة عشوائية من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بلغ عددهم (30) مديراً عن آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم، وقامت بتجميع إجاباتهم، وسوف نورد فيما يلي أهم الآليات التي اقترحها أفراد عينة الدراسة في إجاباتهم على النحو الآتي وفق لكل سؤال تم طرحه على أفراد العينة :

البعد الأول: آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الرؤية/ الإيمان / العمل):

1. ضمان فهم جميع العاملين لرؤية المدرسة وأهميتها من خلال اجتماعات دورية ووسائل تواصل متنوعة.
2. توفير بيئة مدرسية تدعم الأفكار الجديدة والتفكير خارج الصندوق لتحقيق الرؤية.
3. مشاركة العاملين بالمدرسة المعلومات المتعلقة بالرؤية والتقدم نحو تحقيقها مع جميع المستويات الإدارية.
4. إعداد خطط بديلة لضمان استمرارية العمل المدرسي في حال حدوث تغييرات طارئة وغير متوقعة.

5. استخدام مؤشرات الأداء كأداة لقياس مدى تحقق الرؤية المدرسية والعمل على مراجعتها وتعديلها عند الحاجة بما يضمن ملاءمتها للواقع وتحقيق أهداف المؤسسات التربوية.
6. دعم المبادرات المجتمعية التي تعكس قيم المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية.
7. التركيز على الجودة لضمان أن المخرجات التعليمية تتماشى مع معايير الجودة العالية.
8. إجراء تقييمات دورية للأداء الإداري وتقديم تغذية راجعة لتحسين الممارسات الإدارية في المدرسة.
9. بناء بيئة عمل تعتمد على الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين في المدرسة.

البعد الثاني: آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (القيم):

1. التدريب على القيم من خلال تنظيم ورش عمل تعزز القيم لدى العاملين في المدرسة.
2. التركيز على خدمة الآخرين من خلال تعزيز ثقافة العمل التي تركز على خدمة العاملين في المدرسة والمجتمع.
3. تعزيز العدالة من خلال ضمان معاملة جميع العاملين في المدرسة بعدالة دون تمييز.
4. تعزيز مفاهيم الاستدامة من خلال دمج القيم البيئية والاجتماعية في الخطط المدرسية.
5. بناء ثقافة مبنية على الاحترام المتبادل بين جميع العاملين في المدرسة.
6. تشجيع العاملين في المدرسة على تحمل مسؤولية أفعالهم وقراراتهم.
7. توفير بيئة عمل تحقق الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة.
8. منح العاملين في المدرسة الاستقلالية في أداء مهامهم مع توفير الدعم اللازم.
9. بناء بيئة عمل تقدر التنوع داخل المدرسة وتستثمره لخدمة أهدافها.

البعد الثالث: آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد(السلوكات):

1. استخدام أساليب تحفيزية تعتمد على الإشادة بالإنجازات الفردية والجماعية.
2. تشجيع الحوار المفتوح وتبادل الآراء بحرية بين الإدارة والعاملين في المدرسة.
3. تشجيع السلوكات التي تسهم في الحد من الهدر داخل البيئة المدرسية.

4. تقديم التوجيه والإرشاد للعاملين في المدرسة لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم.
5. تشجيع السلوكات وتنفيذ الأنشطة التي تعزز التعاون بين العاملين في المدرسة.
6. تبني سلوكيات تعكس التعاطف مع العاملين في المدرسة في الأوقات الصعبة.
7. فهم احتياجات العاملين في المدرسة الشخصية والمهنية والعمل على تلبيتها.
8. تبني سلوكيات مرنة داخل البيئة المدرسية تمكّن العاملين من مواجهة التحديات والتغيرات بأسلوب إيجابي.

9. استخدام مهارات الاستماع الفعال لفهم توقعات العاملين في المدرسة والمشكلات التي يواجهونها والسعي إلى إيجاد حلول لها بجدية.

البعد الرابع: آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الروحانية):

1. تشجيع العاملين في المدرسة على تبني قيم أخلاقية تسهم في بناء بيئة عمل إيجابية.
2. تنظيم ورش عمل لتعزيز الذكاء الروحاني لدى العاملين في المدرسة مثل التأمل، التفكير الإيجابي، وإدارة الضغوط.
3. توفير بيئة عمل داعمة من خلال توفير مساحات للراحة والتأمل داخل المدرسة.
4. تبني سياسات مرنة تسمح للعاملين في المدرسة بتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية.
5. تنظيم فعاليات تعزز شعور العاملين بالمجتمع داخل المدرسة.
6. بناء ثقافة تنظيمية تعكس القيم الروحانية ونشرها في البيئة المدرسية.
7. توفير برامج لدعم الصحة النفسية والجسدية للعاملين في المدرسة.
8. تشجيع العاملين في المدرسة على اتباع نمط حياة صحي من خلال التوعية بالعادات السليمة.
9. تشجيع العاملين على رؤية قيمة عملهم وكيف يساهمون في تحقيق أهداف المدرسة.

2- النتائج النهائية للدراسة.

1- كانت درجة تحقق الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية بدرجة متوسطة، بمتوسط عام (3.27)، وانحراف معياري (0.88) وفق درجات إجابات عينة الدراسة، وجاء ترتيب الأبعاد الفرعية للقيادة المتسامية من حيث درجة الممارسة على النحو الآتي:

- حصل بعد "الرؤية والإيمان والعمل" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.18) وانحراف معياري قدره (0.70) وبدرجة كبيرة. ونالت فقرة "إكساب العاملين اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.85) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة كبيرة، وفي حين نالت المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة فقرة "الإيمان بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المدرسية" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.75) .

- حصل بعد "القيم" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.45) وانحراف معياري قدره (0.84) وبدرجة كبيرة. ونالت فقرة "حرص مدير المدرسة على المصداقية في العمل" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.1) وانحراف معياري (0.85) بدرجة كبيرة، وفي حين نالت المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة فقرة "الاهتمام بقيم الجمال في البيئة المدرسية" بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (1.12) وبدرجة متوسطة.

- حصل بعد "السلوكات" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.82) وانحراف معياري قدره (0.92) وبدرجة متوسطة. ونالت فقرة "العمل على تلبية احتياجات العاملين في المدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.8) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسطة، وفي حين نالت المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة فقرة "وضع خطط استباقية لأي مشكلات طارئة" بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة منخفضة

- حصل بعد "الروحانية" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (2.63) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة. ونالت فقرة "تنمية دوافع العاملين الذاتية باستمرار" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.5) وانحراف

معياري (0.90) بدرجة متوسطة، في حين نالت المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة فقرة "إظهار امتنانه لجهود المديرين السابقين في قيادة المدرسة" بمتوسط حسابي (1.22) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة منخفضة جداً.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير "المسمى الوظيفي".

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير "تابعية المدرسة".

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الأفراد الحاصلين على درجات علمية أعلى.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، لصالح الأفراد المؤهلين تربوياً.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات المديرين والمعلمين في مستوى الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، لصالح الأفراد ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

7- من آليات تطوير الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظرهم:

- ضمان فهم جميع العاملين رؤية المدرسة وأهميتها من خلال اجتماعات دورية ووسائل تواصل متنوعة.

- توفير بيئة مدرسية تدعم الأفكار الجديدة والتفكير خارج الصندوق لتحقيق الرؤية.
- مشاركة العاملين في المدرسة المعلومات المتعلقة بالرؤية والتقدم نحو تحقيقها مع جميع المستويات الإدارية.
- التدريب على القيم من خلال تنظيم ورش عمل تعزز القيم لدى العاملين في المدرسة.
- التركيز على خدمة الآخرين من خلال تعزيز ثقافة العمل التي تركز على خدمة العاملين في المدرسة والمجتمع.
- تعزيز العدالة من خلال ضمان معاملة جميع العاملين في المدرسة بعدالة دون تمييز.
- استخدام أساليب تحفيزية تعتمد على الإشادة بالإنجازات الفردية والجماعية.
- تشجيع الحوار المفتوح وتبادل الآراء بحرية بين الإدارة والعاملين في المدرسة.
- تشجيع السلوكات التي تقلل الهدر في المدرسة.
- تشجيع العاملين في المدرسة على تبني قيم أخلاقية تسهم في بناء بيئة عمل إيجابية.
- تنظيم ورش عمل لتعزيز الذكاء الروحاني لدى العاملين في المدرسة مثل التأمل، والتفكير الإيجابي، وإدارة الضغوط.
- توفير بيئة عمل داعمة من خلال توفير مساحات للراحة والتأمل داخل المدرسة.

■ أبحاث مقترحة.

- أثر القيادة المتسامية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.
- دور القيادة المتسامية في تعزيز برامج التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي.
- دور القيادة المتسامية في تعزيز الانتماء المدرسي لدى المعلمين والتلامذة في مرحلة التعليم الأساسي.
- أثر القيادة المتسامية في تعزيز القيم الإنسانية في المناهج التعليمية.
- دور القيادة المتسامية في تعزيز مفاهيم الإستدامة في المدارس من وجهة نظر المعلمين.
- أثر القيادة المتسامية في تعزيز الرفاهية النفسية للمدرّسين والطلبة من وجهة نظر الإداريين.

المصادر والمراجع

1- المصادر:

- ابن منظور .(2003). معجم لسان العرب . ج (14).
- القرآن الكريم.

2- المراجع العربية:

- إبراهيم، عدنان .(2011). الإدارة التربوية - مدرسية - صفية . عمان: دار البازوري للنشر.
- إبراهيم، مجدي والسياع، السيد .(2009). الإبداع والتدريس الصفّي التفاعلي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو ردن، نوال عبدالله .(2013). أثر أسلوب القيادة المتسامية على أداء المعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي لهم في مديرية تربية عمان الخامسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزعيم الأزهرى. الخرطوم.
- أبو سماعة، كمال.(1993). دور القياس والتقويم في العملية التربوية. مجلة التربية. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم في قطر. المجلد (22). العدد (104).
- أبو سمرة، محمود .(2012). مستوى الممارسات الإدارية الفعالة في جامعة القدس كما يقدّره أعضاء هيئة التدريس فيه. مجلة اتحاد الجامعات العربية. المجلد(2012). العدد(61). الأردن. 98-65.
- أبو العز، محمد والقط، أحمد .(2024). تحسين الالتزام التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية في ضوء أبعاد الاستقامة التنظيمية. مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. جزء(1). 536-451.
- أحمد، أحمد .(2003). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. القاهرة: دار المعارف.
- أحمد، حافظ و حافظ، صبري .(2012). إدارة المؤسسات التربوية. ط(2). مصر. القاهرة: عالم الكتب.
- الآغا، صهيب والعساف، محمود .(2020). الإدارة والتخطيط التربوي: نماذج وتطبيقات عملية، ط(2). عمان: دار الجنادرية للنشر.
- الألفي، طارق .(2013). تطوير الإدارة الجامعية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية. مؤسسة طيبة للنشر. القاهرة: مصر.

- أندراوس، رامي ومعيعة، عادل والحويلة، عبد المحسن. (2012). *الإدارة التربوية الفاعلية ومدرسة المستقبل*. ط(1). إريد: عالم الكتب.
- البارودي، منال. (2016). *القائد المتميز وأسرار الإبداع القيادي*. ط(2). مصر. القاهرة: الكتب المصرية.
- البديري، طارق. (2001). *الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية*. ط(1). عمان: دار الفكر للنشر.
- بدوي، هناء حافظ. (2002). *إدارة وتنظيم المؤسسات الاجتماعية*. الإسكندرية. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- بركات، سري. (2013). *الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة*. ط(1). الرياض: دار الزهراء للنشر.
- البستان، أحمد. (2013). *الإدارة والإشراف*. النظرية والبحث والممارسة. مكتبة فلاح.
- بطاح، أحمد. (2021). *آليات مقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفعالية*. *المجلة التربوية الأردنية*. مجلد(6). عدد(1). 1-25.
- البناء، هالة. (2013). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. ط(1). عمان: دار صفاء للنشر.
- التمام، عبدالله. (2016). *واقع القيادة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين*. *مجلة العلوم التربوية*. مجلد(24). عدد(1). 255-269.
- ثروت، مشهور. (2010). *استراتيجيات التطوير الإداري*. عمان. الأردن: الدار العلمية الدولية.
- حافظ، محمد والمغدي، الحسن والبحيري، السيد محمود. (2013). *القيادة في المؤسسات التعليمية*. ط(1). القاهرة: عالم الكتب.
- الحريري، رافدة. (2010). *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة*. ط (2). عمان: دار الفكر.
- حسن عادل. (2003). *الإدارة والمدير كمهمة*. بيروت: الدار الجامعية للطباعة.

- حسن، وسام. (2010). دراسة مقارنة لنظام إعداد معلمي رياض الأطفال في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة في تطوير نظام إعداد معلمي رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- خضير، ليلي، والعامري، فراس. (2020). تأثير القيادة المتسامية في تعزيز الأداء الجامعي. مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية. مجلد (26). عدد (121). 175-156.
- الدعليج، إبراهيم. (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. ط(1). عمان: دار الرواد للنشر.
- الرز، ماهر والحداد، عبير. (2006). دراسة تحليلية حول التعليم الأساسي. المكتب المركزي للإحصاء. رئاسة مجلس الوزراء. الجمهورية العربية السورية.
- الرشادة، محمد. (2008). الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح. الأردن. عمان: دار يافا العلمية للنشر.
- الزعبي، دلال. (2001). أهمية المهارات الإدارية للمديرين ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. مجلد (17). عدد (3). 226-189.
- السامرائي، طارق. (2013). الإدارة المدرسية الفاعلة السياسات والإستراتيجيات الحديثة. ط1. عمان. دار الابتكار للنشر.
- السعد، رانيا. (2020). درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية عمان الثانية للقيادة المتسامية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردن.
- السعود، راتب. (2009). الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق. ط(1). عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.
- السعودي، رمضان. (2014). الإدارة الجامعية بين رصد الواقع والرؤى المستقبلية الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر.
- سعيدي، طارق والعريبي، سارة. (2019). واقع الممارسات الإدارية الحديثة في إدارة الموارد البشرية في المؤسسات الجزائرية. مجلة العلوم الإدارية والمالية. مجلد (3). عدد (1). 210-201.

- سلامة، رتيبة. (2003). واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
- السلمي، علي. (بدون عام). السياسات الإدارية في عصر المعلومات. القاهرة: دار غريب للطباعة.
- السيد، محمود. (2011). النظام التعليمي في سورية "واقعاً وتحديات رئيسة وارتقاء. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. مجلد (86). جزء (4).
- شابرا، محمد. (2011). الرؤية الإسلامية للتنمية في ضوء مقاصد الشريعة. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الشريف، نسرين. (2021). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الجيزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.
- الصرايرة، خالد والمجالية، محمد وصلاح، موسى واللصاصمة، عبد الكريم. (2010). الحاسوب في الإدارة المدرسية. ط(1). عمان: دار المسيرة للنشر.
- الطويل، هاني. (2001). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. عمان: دار وائل للنشر.
- عابدين، محمد. (2007). الإدارة المدرسية الحديثة. الأردن. عمان: دار الشروق.
- العازمي، عايد. (2011). نمط القيادة التسامية وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.
- العامري، قاسم و خضير، جنان. (2020). القيادة المتسامية وأثرها في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية. مجلة جامعة الكوفة للعلوم الإدارية والاقتصادية. مجلد (2). عدد (2). 167-199.
- عبد الرحمن، طارق. (2014). الرضا الوظيفي للعاملين نظرية القيادة الخادمة. مجلة الإدارة العامة. مجلد (55). عدد (1). 55-63.

- العبرية، نعيم. (2017). علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عبيد، سهير. (2024). الممارسات الإدارية الرقمية المتبعة لدى مديري المدارس في عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. العدد (105). 197-214.
- العجمي، محمد. (2010، أ). الإدارة والتخطيط التربوي النظري والتطبيقي. ط(2). عمان: دار المسيرة للنشر.
- العرفي، عبد الله و مهدي، عباس. (1996). مدخل إلى الإدارة التربوية. بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.
- عريفيج، سامي. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر العربي.
- عطوي، جودت. (2004). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. ط(3). الأردن: دار الفكر العربي.
- علام، أبو رجاء. (2015). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط(5). الأردن: دار المسيرة للنشر.
- علي، عيسى. (2006). إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- علي، عيسى. (2006). الإدارة التربوية ونظرياتها(1). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- علي، عيسى. (2006). التربية في الوطن العربي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- علي، محسن وغالي، حيدر. (2010). القيادة التربوية: مدخل استراتيجي. عمان: المؤسسة الحديثة للنشر.
- العميرة، حنان. (2021). درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة السلط وعلاقتها بأدائهم المهني من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.
- العمرات، محمد. (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. المجلة الأردنية. مجلد(6). عدد(4). 349-359.
- العميان، محمد سالم. (2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط(2). عمان: دار وائل للنشر.
- عناني، هشام و مجاهد، محمد. (2011). إستراتيجيات الجودة في التعليم. الإسكندرية: دار الجامعية.

- عودة، موسى (2014). واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لدى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالانتماء المهني كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. فلسطين.
- عوض الله، عصام الدين (2013). الإدارة التربوية في القرن الحادي والعشرين. ط(1). العين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- عيد، فاتن (2000). علاقة النمط القيادي لمعلمي المرحلة الثانوية بحسب نظرية هيرسي وبلاشرد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية لمديرية تربية عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان. الأردن.
- الغري، كامل (2024). السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الأفراد والجماعة في التنظيم. ط(3). عمان: دار الفكر للنشر.
- فخري خضر (2003). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. ط(1). دبي. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر.
- فوزي ، هالة (2015). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مجلد (9). عدد(61). 387-426.
- الفياض، محمود (1995). أثر النمط القيادي على الإبداع الإداري للشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان. الاردن.
- قاسم، ألاء (2023). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالسمعة التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.
- القصير، وسيم (2018). درجة تطبيق مديري مدارس التعليم الأساسي أبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتفويض الإداري. مجلة اتحاد الجامعة العربية للتربية وعلم النفس. الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية.

- القيسي، خليل. (2019). المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحترق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم. عمان: دار اليازوري العلمية.
- كنعان، نواف. (2009). القيادة الإدارية. ط(6). عمان: دار الثقافة للنشر.
- ماهر، أحمد. (2004). إدارة الموارد البشرية. الأسكندرية: الدار الجامعية.
- متعب، حامد كاظم. (2015). القيادة الخادمة وأثرها على فاعلين الفريق، دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء المجالس المحلية في محافظة القادسية. مجلة الكويت للعلوم الاقتصادية. مجلد (3). عدد (17). 573-613.
- محمد، محمد. (2008). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية أفاق تطوير التعليم. عمان: دار الثقافة للنشر.
- محمود، عبير. (2012). تطوير الخطط الدراسية. ط(1). عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- المدهون، محمد، والعجومي، محمود. (2011). القيادة. ط(1). غزة: أكاديمية الإدارة.
- المرسوم الجمهوري رقم (7). (2007). دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- مصطفى، يوسف. (2005). الإدارة التربوية مدخل جديدة لعالم جديد. القاهرة. مصر: دار اللغة العربية.
- المعاينة، عبد العزيز. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط(1). عمان. الأردن: دار الحامد للنشر.
- مقابلة، رشا. (2022). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالممارسات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. المجلة العلمية. مجلد(38). عدد(9). 178-212.
- ميخائيل، مطانيوس. (1999). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- ناصر، عقيل. (2016). جودة اتخاذ القرار الإداري وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى المشرفين التربويين الاختصاصيين في مديرية تربية بابل. مجلة جامعة بابل. كلية الآداب. مجلد (24). عدد(1). 454-467.
- نجار، يحيى. (2018). أنموذج مقترح لتطوير عمل الإشراف التربوي لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق.

- وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. (2002). مرسوم التعليم الأساسي. رئاسة الجمهورية العربية السورية المرسوم رقم 32 تاريخ 2002/4/7. دمشق.
- وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. (2003). دراسة معوقات الأداء الإداري ومقترحات تطويره وتحديثه. دمشق.
- وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. (2004). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي. دمشق.
- وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. (2010). خطة التدريب للعام الدراسي (2009-2010). دمشق.
- وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. (2015). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار 44/13. تاريخ 2015/8/23. منشورات وزارة التربية والتعليم. دمشق.
- الوعلاني، عبد الله و الشمراي، حامد. (2022). القيادة المتسامية لدى مدارس التعليم العام وعلاقتها بالعدالة التنظيمية. مجلة دراسات. الجامعة الأردنية. عدد (143). جزء (2). 257-286.

3-المراجع الأجنبية:

- Abdallah ,Mohamed .(2017). The degree of transcendental leadership practice among secondary school principals in the State of Kuwait from the point of view of teachers. *Unpublished Master's Thesis*. Al al-Bayt University. Mafrag.
- Abdullah, A, Salleh, L, Alsarhi, N .(2014). The West and Islam Perspective of Leadership. International Affairs and Global Strategy. *Journal of Management*. Vol.(18). 42-56.
- Adler, P ,Kwon, S ,Heckscher, C .(2008). Professional Work: The Emergence of Collaborative Community. Organization Science. *Journal of Management*. Vol (19)2. 359-376.
- Afsar, B, Badir, Y, Kiani, U .(2016). Linking spiritual leadership and employee pro-environmental behavior: The influence of workplace spirituality, intrinsic

- motivation and environmental passion. *Journal of Environmental Psychology*. Vol. (45). 79-88.
- Andrea Bencsik and Balint Filep .(2017). Relationship between Knowledge Management and Innovation Knowledge Management Initiatives and Strategies in Small and Medium Enterprises. *Journal of Management*. Vol.(25). 67-90.
 - Arfman, D .(2015). A new lean service model: The Value of Customer integration into Service Operations. *PHD*. University of Gloucestershire.
 - Avolio, B. J., & Bass, B. M .(2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Psychology Press.
 - Ayyad, Maysam .(2019). The degree of innovative leadership practice among private secondary school principals in the capital Amman governorate and its relationship to their organizational values from the point of view of supervisors and teachers. *Unpublished Master's Thesis*. Middle East University. Amman. Jordan.
 - Baguio, N .(2012). Transcendental Leadership Style among secondary school administrators as determinant of teachers' performance. *IAMURE international journal of business and management*. Vol (2)1. 95-110.
 - Barbara, S, Anne K, Günter W .(2020). *Maier Promoting the underestimated*. A vignette study on the importance of the need for affiliation to successful leadership. Motivation and Emotion.
 - Barney, J, Wicks, J, Otto Scharmer, C, Pavlovich, K .(2015). Exploring transcendental leadership: a conversation. *Journal of Management*. Vol (12) 4. 290-304.
 - Bass, B. M., & Avolio, B. J .(1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transcendent Leadership*. Sage Publications
 - Bennis, P .(2016). Why Leaders can't lead. *Training and Development Journal*. Vol.(43) 4. 35-39.
 - Brown, M. E., & Treviño, L. K .(2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly* .*Journal of Management*. 17(6). 595-616.
 - Bush, T., & Glover, D .(2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*.

- Carton, A, Murphy D, Clark, J .(2014). A (Blurry) Vision of the Future: How Leader Rhetoric about Ultimate Goals Influences Performance. *Academy of Management Journal*. Vol (57) 6. 1544–1570.
- Chary, S .(2007). Transcendental leadership. *International journal of business research*. Vol (8) 5. 55-70.
- Conger, J, Kanungo ,N .(1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. USA. Crises:
- Green, A .(2018).A comprehensive analysis. *Journal of Global Studies*. 12(3). 45-67.
- Crossan, M, Veram, D ,Nanjad, L .(2008). Transcendent leadership: Strategic leadership in dynamic. The leadership quarterly. *Educational magazine*. Vol (19) 5. 569-581.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P .(2019). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*. Vol (52) 2. 221-258.
- Dinham, Stephen. (2005). *Principal leadership for outstanding educational Outcomes*. Faculty of Education. University of Wollongong Wollongong, Australia.
- Ezeugbor, C. O. Onyali, L. Okoye, F. O .(2019). Staff Personnel Administrative Practices Adopted by Principals for Promoting Teacher-Job Performance In primary Schools In Awake Education Zone, Anambra State. Nigeria. *International Journal of Advanced Research and Publications*. Vol.(2) 2 .20-26.
- Florentina, k & Tehubijuluw, S .(2014). The Role of Transcendent leadership to increase organization performance thtough workers job Satisfaction. *International journal of Trade. Economics and Finance*. Vol 5(6). 511-515.
- Fry L, and M, Cohen .(2009). Spiritual Leadership as a Paradigm for Organizational Transformation and Recovery from Extended Work Hours Cultures. *Journal of Business Ethics*. Vol (84) 2. 265–278.
- Fry, L, Slocum, J .(2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Journal of Education*. Vol (37) 5. 86–96.

- Fry, L. W .(2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly Organization Science. Journal of Management*. Vol (5) 4 .693 – 727.
- Grimm ,R .(2021). Successful through Rapid, Unplanned Change *Doctoral dissertation*. University of South Florida.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., & Flamm, E. S .(2020). Fostering healthy motivation in schools: A self-determination theory perspective. *Theory into Practice .Journal of Management*. 59(2). 128-137.
- Gurr ,D .(2015). A model of successful school leadership from the International Successful School Principal ship Project. *Society's journal*. Vol.(5) 8 .15-29.
- Hargreaves, A., & Fink, D.(2006). *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass
- Harris, A., & Jones, M .(2018)Leading schools in challenging circumstances: Strategies for success. *International Journal of Leadership in Education*. Vol (21) 6. 631-643
- Hoy, W. & Miskel, C .(2017). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*. Vol (43) 3. 425-446.
- Ignoi,C. G .(2020). Administrative Practices of Principals and Teaching Staff Job Performance in primary Schools in Nigeria. *International Journal of Scientific*. Vol (10) 11. 1034 – 1046.
- Isebor, J .(2018). Transcendental Leadership for the 21st Century: A Narrative Inquiry on Effective Leadership and Workplace Spirituality. *Dissertation*. University Of Phoenix. United states.
- Johnson, R., Smith, T., & Brown, L. (2015). Reducing burnout through self-motivation: A study of teachers in urban schools. *Educational Psychology Review*. Vol 27(4). 567-589
- Karkoczka, R .(2021). *Inspirational Leadership Model*. International Leadership studies conference. New York.

- Kenneth A .(2005). *Corporate memory records and information management in the knowledge age*. 2nd Edition, Strauss G mph, Muncher.
- Kernaghan, K .(2003). Integrating values into public service: The values statement as centerpiece. *Public administration review*. Vol (63) 6. 711-719.
- Kishore K, Nair A .(2013). Transcendental Leaders Are the Moral Organization. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*. Vol (2) 7. 57-62.
- Kofman. F.(2018). *The Meaning Revolution, the Power of Transcendent Leadership*. The Crown Publishing Group. New York. USA.
- Latham, J .(2013). A framework for leading the transformation to performance excellence part I: CEO perspectives on forces, facilitators, and strategic leadership systems. *Quality Management Journal* .Vol (20) 2. 12- 33.
- Lee, S. Y., & Park, H. J .(2020). The influence of managerial experience on leadership styles: A comparative study. *Journal of Business and Psychology*. (35) 4. 521-536.
- Leithwood, K .(2020). *The Ontario Leadership framework with a discussion of the research foundations*. Ontario, Canada: Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D .(2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices School Effectiveness and School Improvement. *Journal of Management*. Vol 17(2). 201-227.
- Leithwood, K., & Sun, J .(2018). Transformational school leadership effects on student achievement. Leadership and Policy in Schools. *Journal of Management*. Vol 17(1). 1-27.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management. *Journal of Management* . Vol 28 (1). 27-42
- Leithwood, Kenneth, and Gail Cameron .(2016). Leadership for School Improvement: The Role of Vision and Belief." *Journal of Educational Administration*. Vol (54) 5. 501-518.
- Maiorino, J .(2022). *Leadership Vision & Organizational Impact*. Euro MaTech.

- Malonza, B .(2020). *Influence of principals' management practices on discipline among students in public secondary schools in Matungulu Sub-County. Machakos County. Kenya.*
- Martin J .(2016). Perceptions of transformational leadership in academic libraries. *Journal of Library Administration*. Vol (56) 3. 266–284.
- Martinez, P., Lopez, G., & Fernandez, E .(2021). "Conflict management in participatory decision-making processes." *Educational Research Quarterly*
- Maslach, C. & Leiter, M. P .(2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. Vol 15 (2). 103-111.
- Mathew, A Rejitha, S .(2016). Transcendental Leaders in Organization: A Theoretical Perspective. *Namex International Journal of Management Research*. Vol (6) 2. 62-71.
- McSane, S. & Von Glinow, M .(2008). *Organizational behavior*. New York: McGraw- Hill.
- Mith, R., Brown, T., & Taylor, S .(2020). Teacher involvement in decision-making: Barriers and opportunities. *Journal of Educational Administration*. Vol 15 (8). 80-95.
- Muiruri, N .(2019). Influence of school management practices on students' performance in Kenya certificate of secondary education examination in Kirinyaga County. Kenya. *Unpublished Master Thesis*. Kenyatta University.
- Musselin, C .(2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*. Vol (16) 3. 657–683.
- Nair, A .(2016). Transcendent Leadership for a Virtuous Organization: An Indian Approach. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behavior and Decision Sciences*. Vol (1)1 .663-672.
- Naskar, P .(2015). Transformational and Servant Leadership: Evidence From Indian Higher Education .*The Online Journal of Quality in Higher Education*. Vol (2) 4.81-99.

- Nedelko ,Z , Potocan, V .(2016). Management practices utilization in organizations – A comparison Between Catching up and Well-Developed Economies, Management. *International Journal of Scientific*. Vol (21) 21.60-72.
- OECD. (2018). *Effective School Leadership: OECD Insights*. OECD Publishing.
- Oliver, W .(2012). The Impact of Leadership Styles On Employee Engagement In A Large Retail Organization In The Western Cape. *Unpublished Master's Thesis*. University of the Western Cap
- Patterson, K.A .(2003). Servant Leadership: A Theoretical Model. *Doctoral Dissertation*. Regent University. AAT
- Phongsriwat, S .(2019). *Transcendental Leadership*. Retrieved from www.suthep.crru.ac.th.
- Racelis, A .(2017). Exploring leader motives and motivations: towards the creation of a transcendental leadership scale. *International Journal of Management Decisions*. Vol (1) 3 .1-22.
- Robbins, s, David R .(2020). Transformational Leadership in Health Care Today. The Health Care Manager .*Journal of Management*. Vol (39) 3. 117–121.
- Samul,J .(2020). Spiritual Leadership: Meaning in the Sustainable Workplace. Sustainability. *Journal of Environmental Psychology*. Vol (12). 26. 30-45.
- Schein, E. H .(2017). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons. San Francisco.
- Sergiovanni, T. J .(2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Corwin Press.
- Smith, J. R., & Johnson, L. M .(2021). The role of trust in school leadership during crisis. *Journal of Management*. Vol (45) 3.123-145
- Smith, J. & Brown, A .(2021). The impact of COVID-19 on teacher-administrator collaboration: A case study. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 49(3). 345-360.
- Spector, P. E., Allen, T. D., & Poelmans, S. A. Y.(2021). The role of job satisfaction in employee well-being and performance: A cross-national analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol(26)4.239-251

- Tehubijuluw, F .(2014).The Role of Transcendental Leadership to Increase Organization Performance through Workers Job Satisfaction. *International Journal of Trade, Economics and Finance*. Vol (5) 6. 200-215.
- Thomas, D.C .(2019). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness, Group & Organization Management. *Educational Management*. Vol (31)1.78-99.
- Thompson, E. L., & Clark, R. M .(2023). How experience shapes transformational leadership: Evidence from a global survey. *Journal of Management Development*. Vol (42)1. 45-62.
- Toor, S .(2009). *Authentic Leadership Development and Influence in the Construction Industry of Singapore*. National University of Singapore. <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/16727>
- Verhaeghen, P .(2019). The mindfulness manifold: exploring how self-preoccupation, self-compassion, and self-transcendence translate mindfulness into positive psychological outcomes, Mindfulness. *International journal of management*. Vol (10) 1.131-145.
- Wang, M, Guo, T, Ni, Y, Shang, S, and Tang, Z .(2019). The effect of spiritual leadership on employee effectiveness: An intrinsic motivation perspective. *Journal of Management*. Vol (9) 3. 1-11.
- Williams, T., & Lee, K. (2023). Leadership and the aesthetic environment: A study on school principals' priorities. *Journal of Educational Administration*. Vol (58) 4. 210-225.

4-المراجع الإلكترونية.

• ظاهر، سليمان .(2020). الممارسة. ج (19). متاح على الرابط www.arab-ency.com تاريخ

الدخول 2024-9-1.

• موقع وزارة التربية والتعليم السورية متاح على الرابط الآتي <http://t.ly/2kz>

تاريخ الدخول 2024/9/7

- موقع وزارة التربية والتعليم السورية متاح على الرابط الآتي <http://t.ly/1QbA>

تاريخ الدخول 2024/9/6

- موقع وزارة التربية والتعليم السورية متاح على الرابط الآتي <https://t.ly/wJlM>

تاريخ الدخول 2024/9/3

- موقع وزارة التربية والتعليم السورية متاح على الرابط الآتي <http://moed.gov.sy/site>

تاريخ الدخول 2024/8/30

ملاحق الدراسة

- الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- الملحق (2) الاستبانة في صورتها الأولية.
- الملحق (3) الاستبانة في صورتها النهائية.
- الملحق (4) بطاقة المقابلة بصورتها الأولية.
- الملحق (5) بطاقة المقابلة بصورتها النهائية.
- الملحق (6) الموافقة الرسمية.
- الملحق (7) التدقيق اللغوي.

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
أ.د عيسى علي	أستاذ	تربية معاصرة	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.د محمد حلاق	أستاذ	تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.د باسمه حلاوة	أستاذ	تربية مقارنة	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.د سميرة منصور	أستاذ	اتجاهات تربوية معاصرة	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.د ابتسام ناصيف	أستاذ	إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.م. د لينا شالاتي	أستاذ مساعد	التربية في الوطن العربي	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.م. د رنا الزين	أستاذ مساعد	اتجاهات تربوية معاصرة	كلية التربية - جامعة دمشق
د. خديجة غرير	مدرس	تاريخ التربية	كلية التربية - جامعة دمشق

الملحق (2)

الاستبانة في صورتها الأولى

السيد المدير/ المديرية الفاضل/ة...

السيدة المعلمة/ المعلمة الفاضل/ة...

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

بعنوان: "آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية"

الهدف: تعرّف واقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين.

وستكون نتائج هذه الدراسة في خدمة وزارة التربية ومديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق وباقي المحافظات.

وتعرّف الباحثة "الممارسات الإدارية" إجرائياً بأنها: مجموعة عمليات متشابكة تتضمن التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والاتصال واتخاذ القرار والتقويم التي يمارسها مديرو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أجل تنفيذ الأهداف التربوية والتعليمية بأعلى كفاءة وأقل كلفة ممكنة.

وتعرّف الباحثة "القيادة المتسامية" إجرائياً بأنها: مدخل إداري معاصر يركز في محتواه على البعد الروحي بالإضافة إلى القيم والسلوكات والرؤية والإيمان والعمل، فهي تعتمد نموذجاً تشاركياً يسهم في زيادة فاعلية العمل على مستوى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحسين التعليم وتطويره وتحقيق الأهداف المحددة.

لذا يرجى من حضرتكم التفضل بقراءة بنود الاستبانة المرافقة والإجابة عن طريق وضع علامة (X) أمام العبارة التي ترونها مناسبة باختيار واحد فقط من الخيارات المتاحة، علماً أن البيانات الشخصية والإجابات ستعامل بمنتهى السرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة:

- لطفاً من حضرتكم عدم وضع أكثر من إشارة في أثناء الإجابة عن العبارة نفسها.
- لا حاجة لذكر الاسم أو اسم المدرسة، والاكتفاء بوضع علامة (X) في المربع المناسب

أولاً- البيانات العامة

- تابعة المدرسة

رسمية (.....) خاصة (.....)

- المؤهل العلمي:

ثانوية أو معهد (.....) إجازة جامعية (.....) دراسات عليا (.....)

- المؤهل التربوي:

مؤهل تربوياً (.....) غير مؤهل تربوياً (.....)

- سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات (.....) من 5 سنوات إلى 10 سنوات (.....) أكثر من 10 سنوات (.....)

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: هالة عطفة

ثانياً - بنود الاستبانة

بنود الاستبانة					
ملاحظات وتعديلات السادة المحمين	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً	قليلة
	مدى ملائمة العبارة		مدى دقة العبارة		مدى انتماء العبارة
	ملائمة	غير ملائمة	دقيقة	غير دقيقة	منتمية
واقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء أبعاد مدخل القيادة المتسامية					
أولاً: الرؤية / الإيمان / العمل					
1					يملك مدير المدرسة رؤية مستقبلية مخطط لها.
2					يلتزم المدير برؤية المدرسة.
3					يضع مدير المدرسة أهداف طموحة لعمله.
4					يحفز المدير العاملين لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.
5					يكافئ المدير العاملين الذين يلتزمون برؤية المدرسة.
6					يعمل على تحويل المصلحة الفردية إلى رؤية جماعية مرتبطة بأهداف المدرسة.
7					يحدد للعاملين أدوارهم من أجل تحويل الرؤيا إلى واقع ملموس.
8					يُكسب العاملين اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي.
9					يوجه طاقات العاملين نحو هدف مشترك بطريقة إبداعية.
10					يُكسب العاملين القناعة بضرورة تطوير العمل المدرسي.
11					يتوفر للعاملين تحديات في أثناء عملهم.
12					يثق بقدرات العاملين على تخطي الصعوبات التي تواجههم في عملهم الميداني.
13					يبذل جهد إضافي لمساعدة العاملين في المدرسة على النجاح بمهامهم.
14					يؤمن بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المدرسية.
بنود يرغب المحكم في إضافتها					
أ					
ب					
ج					
ثانياً: القيم					

							يعزز الولاء لدى العاملين في المدرسة.	15
							يشجع الشفافية في مناقشة مشكلات العمل.	16
							يهتم بقيم الجمال في البيئة المدرسية.	17
							يتعامل بتواضع مع العاملين في المدرسة.	18
							يشجع روح التعاون بين العاملين داخل المدرسة.	19
							يسمح للعاملين في المدرسة بالتعبير عن آرائهم.	20
							يتعامل باحترام مع العاملين في المدرسة.	21
							يشجع العاملين على الابتكار في الأداء المدرسي.	22
							يشجع العاملين على الالتحاق بدورات تدريبية مرتبطة بعملهم المدرسي.	23
							يقوم أداء العاملين وفق آليات ذات مصداقية ونزاهة.	24
							يعزز وسائل التواصل الإيجابي مع العاملين في المدرسة.	25
							يؤكد على دور المدرسة في تحسين العمل المجتمعي.	26
							يشجع العاملين على تقبل النقد الإيجابي.	27
							يتجنب إحداث أي صراعات ضمن البيئة المدرسية.	28
بنود يرغب المحكم في إضافتها								
							أ	
							ب	
							ج	
ثالثاً: السلوكات								
							يفوض المدير العاملين ببعض الصلاحيات في المدرسة.	29
							يوفر المعلومات المساعدة للعاملين في المدرسة على الإنجاز.	30
							يحفز العاملين في المدرسة على تطوير قدراتهم.	31
							يعمل على تلبية احتياجات العاملين في المدرسة.	32
							يساعد العاملين في حل مشكلاتهم.	33
							يهيئ العاملين ليكونوا قادة في المستقبل.	34
							يشجع العاملين على تقديم المقترحات التطويرية للعمل المدرسي.	35

36	يتحمل المسؤولية اتجاه أي إخفاق مدرسي.						
37	يضع خطط استباقية لأي مشكلات طارئة.						
38	يظهر مرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة.						
39	ينشر مناخ إيجابي يتسم بالتراحم في البيئة المدرسية.						
40	يشارك العاملين في تخطيط الأنشطة المدرسية.						
41	يشارك العاملين في تنفيذ الأنشطة المدرسية.						
42	يمنح العاملين مكافآت تتناسب مع مستوى أدائهم المهني.						
بنود يرغب المحكم في إضافتها							
	أ						
	ب						
	ج						
رابعاً: الروحانية							
43	ينشر مدير المدرسة الترابط الروحي بين العاملين في المدرسة.						
44	يذكر مدير المدرسة العاملين بالرقابة الإلهية في أثناء تأديتهم لمهامهم.						
45	يراعي مشاعر العاملين عند اتخاذ القرارات الإدارية.						
46	يتعاطف مع العاملين عند مسائلتهم إدارياً.						
47	يبتعد عن تعظيم إنجازاته بصورة مبالغة فيها.						
48	يتخطى مصالحه الشخصية من أجل مصلحة المدرسة.						
49	يظهر امتنانه لجهود المديرين السابقين في قيادة المدرسة.						
50	يستشير العاملين عند توزيع المهام وفق خياراتهم.						
51	يشيد بالجهود التي يبذلها العاملون في المدرسة.						
52	يثق بإمكانات العاملين وقدراتهم.						
53	ينمي دوافع العاملين الذاتية باستمرار.						
54	يشعر المعلمين بالانتماء لفريق عمل واحد.						
55	يُظهر اتزاناً انفعالياً أثناء تأدية مهامهم القيادية.						
بنود يرغب المحكم في إضافتها							
	أ						
	ب						
	ج						

الملحق (3)

الاستبانة في صورتها النهائية

السيد المدير/ المديرية الفاضل/ة...

السيدة المعلمة/ المعلمة الفاضل/ة...

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

بعنوان: "أليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية"

الهدف: تعرّف واقع إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين.

وستكون نتائج هذه الدراسة في خدمة وزارة التربية ومديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق وباقي المحافظات.

وتعرّف الباحثة "الممارسات الإدارية" إجرائياً بأنها: مجموعة عمليات متشابكة تتضمن التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والاتصال واتخاذ القرار والتقويم التي يمارسها مديرو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أجل تنفيذ الأهداف التربوية والتعليمية بأعلى كفاءة وأقل كلفة ممكنة.

وتعرّف الباحثة " القيادة المتسامية " إجرائياً بأنها: مدخل إداري معاصر يركز في محتواه على البعد الروحي بالإضافة إلى القيم والسلوكات والرؤية والإيمان والعمل، فهي تعتمد نموذجاً تشاركياً يسهم في زيادة فاعلية العمل على مستوى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحسين التعليم وتطويره وتحقيق الأهداف المحددة.

لذا يرجى من حضرتكم التفضل بقراءة بنود الاستبانة المرافقة والإجابة عن طريق وضع علامة (X) أمام العبارة التي ترونها مناسبة واختيار واحد فقط من الخيارات المتاحة، علماً أن البيانات الشخصية والإجابات ستعامل بمنتهى السرية وستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة:

- لطفاً من حضرتكم عدم وضع أكثر من إشارة في أثناء الإجابة عن العبارة نفسها.
- لا حاجة لذكر الاسم أو اسم المدرسة، إنما يكفي بوضع علامة (X) في المربع المناسب

أولاً- البيانات العامة

- تابعة المدرسة

رسمية (.....) خاصة (.....)

- المؤهل العلمي:

ثانوية أو معهد (.....) إجازة جامعية (.....) دراسات عليا (.....)

- المؤهل التربوي:

مؤهلاً تربوياً (.....) غير مؤهلاً تربوياً (.....)

- سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات (.....) من 5 سنوات إلى 10 سنوات (.....) أكثر من 10 سنوات (.....)

ثانياً - بنود الاستبانة

بنود الاستبانة					درجة الموافقة
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
واقع الممارسات الإدارية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل القيادة المتسامية					
أولاً: الرؤية والإيمان والعمل: هو صورة مثالية نابضة بالحياة تطمح مدارس التعليم الأساسي للوصول إليها في المستقبل، مع الاقتناع التام بالقدرة على تحقيق ذلك من خلال إجراءات عملية ملموسة.					
1					امتلاك مدير المدرسة رؤية استشرافية.
2					الالتزام برؤية المدرسة.
3					وضع مدير المدرسة أهدافاً طموحة لعمله.
4					تحفيز المدير العاملين لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.
5					مكافأة المدير العاملين الذين يلتزمون برؤية المدرسة.
6					العمل على تحويل المصلحة الفردية إلى رؤية جماعية مرتبطة بأهداف المدرسة.
7					تحديد أدوار العاملين من أجل تحويل الرؤيا إلى واقع ملموس.
8					إكساب العاملين اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي.
9					توجيه طاقات العاملين نحو هدف مشترك بطريقة إبداعية.
10					إكساب العاملين القناعة بضرورة تطوير العمل المدرسي.
11					إيجاد تحديات للعاملين في أثناء عملهم.
12					الثقة بقدرات العاملين على تخطي الصعوبات التي تواجههم في عملهم الميداني.
13					بذل المدير جهداً إضافياً لمساعدة العاملين في المدرسة على النجاح بمهامهم.

14	الإيمان بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المدرسية.				
15	تقدير العاملين في المدرسة بصفاتهم الشخصية الإنسانية.				
ثانياً: القيم: هي المعتقدات التي لها تأثير في الاختيارات والمقارنة بين الوسائل المتاحة لأنها تعبر عن السلوك الصحيح أو الخطأ، وتظهر كتوجهات تتعلق بالتعامل مع الذات ومع الآخرين من عاملين في المدرسة وطلبة وأولياء أمور.					
16	حرص مدير المدرسة على المصادقية في العمل.				
17	تعزيز الولاء لدى العاملين في المدرسة.				
18	تشجيع الشفافية في مناقشة مشكلات العمل.				
19	الاهتمام بقيم الجمال في البيئة المدرسية.				
20	التعامل بتواضع مع العاملين في المدرسة.				
21	تشجيع روح التعاون بين العاملين داخل المدرسة.				
22	السماح للعاملين في المدرسة بالتعبير عن آرائهم.				
23	التعامل باحترام مع العاملين في المدرسة.				
24	تشجيع العاملين على الابتكار في الأداء المدرسي.				
25	تشجيع العاملين على الالتحاق بدورات تدريبية مرتبطة بعملهم المدرسي.				
26	تقويم أداء العاملين بموضوعية.				
27	تعزيز وسائل التواصل الإيجابي مع العاملين في المدرسة				
28	الحرص على دور المدرسة في تحسين العمل المجتمعي.				
29	تشجيع العاملين على تقبل النقد الإيجابي.				
30	تجنب إحداث أي صراعات ضمن البيئة المدرسية.				
ثالثاً: السلوكات: هي الأفعال والأقوال التي تتوافق تماماً مع قيم القائد ودوافعه وتعكس رؤيته وطموحه والإيمان الشديد بما يفعله، وهذا يتضح من خلال الممارسات القيادية للقائد المتسامي في المدرسة التي					

تتبع على أداء مهامه وطريقة تعامله مع المعلمين وفريق العمل.					
31	تفويض العاملين ببعض الصلاحيات في المدرسة.				
32	توفير المعلومات المساعدة للعاملين في المدرسة على الإنجاز.				
33	تحفيز العاملين في المدرسة إلى تطوير قدراتهم.				
34	العمل على تلبية احتياجات العاملين في المدرسة.				
35	مساعدة العاملين في حل مشكلاتهم.				
36	تهيئة العاملين ليكونوا قادة في المستقبل.				
37	تشجيع العاملين على تقديم المقترحات التطويرية للعمل المدرسي.				
38	تحمل المسؤولية تجاه أي إخفاق مدرسي.				
39	وضع خطط استباقية لأي مشكلات طارئة.				
40	إظهار مرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة.				
41	نشر مناخ إيجابي يتسم بالتراحم في البيئة المدرسية.				
42	مشاركة العاملين في تخطيط الأنشطة المدرسية.				
43	مشاركة العاملين في تنفيذ الأنشطة المدرسية.				
44	منح العاملين مكافآت تتناسب مع مستوى أدائهم المهني.				
45	التعامل بحكمة مع المشكلات الطارئة.				
رابعاً: الروحانية: المعاني والدوافع السامية والتي لها أهمية بالغة للمدرسة التي تنظر نحو توفير بيئة عمل مستدامة بالاستناد إلى دوافع التحفيز الروحي الداخلي للعاملين باعتبار الروحانية هي الأساس لربط العالم الداخلي بالعالم الخارجي في العمل المدرسي.					
46	نشر مدير المدرسة الترابط الروحي بين العاملين في المدرسة.				
47	مراعاة مشاعر العاملين عند اتخاذ القرارات الإدارية.				

					التعاطف مع العاملين عند مساءلتهم إدارياً.	48
					الابتعاد عن تعظيم إنجازاته بصورة مبالغة فيها.	49
					تخطي مصالحه الشخصية من أجل مصلحة المدرسة.	50
					إظهار امتنانه لجهود المديرين السابقين في قيادة المدرسة.	51
					استشارة العاملين عند توزيع المهام وفق خياراتهم.	52
					الإشادة بالجهود التي يبذلها العاملون في المدرسة.	53
					القدرة على التحلي بالصبر في المواقف الصعبة.	54
					الثقة بإمكانات العاملين وقدراتهم.	55
					تتمية دوافع العاملين الذاتية باستمرار.	56
					إشعار المعلمين بالانتماء لفريق عمل واحد.	57
					إظهار اتزان انفعالي أثناء تأدية مهامهم القيادية.	58
					تشجيع العاملين على التفكير في القيم الروحانية والأخلاقية عند اتخاذ القرارات.	59
					تشجيع العاملين على تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.	60

الملحق (4)

بطاقة المقابلة بصورتها الأولى



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

بطاقة مقابلة موجهة إلى السادة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية السيد المدير/ة الفاضل/ة....

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

بعنوان: "آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية" حالة دراسية: مديرو ومعلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

ومن أهداف هذا البحث تعرّف آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظركم.

تعرف الباحثة " القيادة المتسامية " إجرائياً بأنها: مدخل إداري معاصر يركز في محتواه على البعد الروحي بالإضافة إلى القيم والسلوكات والرؤية والإيمان والعمل، فهي تعتمد نموذجاً تشاركياً يسهم في زيادة فاعلية العمل على مستوى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحسين التعليم وتطويره وتحقيق الأهداف المحددة.

لذا يرجى من حضرتكم التفضل بقراءة أسئلة بطاقة المقابلة والإجابة عنها، وحتى يكون للمعلومات والإجابات التي تعطيها مردود إيجابي وفعال في نتائج البحث، أرجو التكرم بالإجابة عن بطاقة المقابلة بكل دقة من أجل الحصول على آليات بناءة تسهم في تفعيل القيادة المتسامية وتطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، علماً أن الإجابات ستعامل بمنتهى السرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: هالة عطفة

ولكم جزيل الشكر

بطاقة المقابلة

لطفاً من حضرتكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الرؤية/ الإيمان / العمل) ؟

ويقصد (بالرؤية / الإيمان / العمل): صورة مثالية نابضة بالحياة تطمح مدارس التعليم الأساسي بالوصول لها في المستقبل، مع الاقتناع التام بالقدرة على تحقيق ذلك من خلال إجراءات عملية ملموسة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما أليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (القيم) ؟

ويقصد (بالقيم): المعتقدات التي لها تأثير في الاختيارات والمقارنة بين الوسائل المتاحة لأنها تعبر عن السلوك الصحيح أو الخطأ، وتظهر كتوجهات تتعلق بالتعامل مع الذات ومع الآخرين من عاملين في المدرسة وطلبة وأولياء أمور.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما أليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (السلوكات) ؟

ويقصد (بالسلوكات): الأفعال والأقوال التي تتوافق تماماً مع قيم القائد ودوافعه وتعكس رؤيته وطموحه والإيمان الشديد بما يفعله، وهذا يتضح من خلال الممارسات القيادية للقائد المتسامي في المدرسة التي تنعكس على أدائه لمهامه وطريقة تعامله مع المعلمين وبقية فريق العمل.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما أليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الروحانية) ؟

ويقصد (بالروحانية): المعاني والدوافع السامية ذات الأهمية البالغة للمدرسة التي توفر بيئة عمل مستدامة بالاستناد إلى دوافع التحفيز الروحي الداخلي للعاملين باعتبار الروحانية الأساس لربط العالم الداخلي بالعالم الخارجي في العمل المدرسي.

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق (5)

بطاقة المقابلة بصورتها النهائية



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

بطاقة مقابلة موجهة إلى السادة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

السيد المدير/ة الفاضل/ة....

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان: "آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية" حالة دراسية: مديرو ومعلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

ومن أهداف هذا البحث تعرّف آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية من وجهة نظركم.

تعرّف الباحثة " القيادة المتسامية " إجرائياً بأنها: مدخل إداري معاصر يركز في محتواه على البعد الروحي بالإضافة إلى القيم والسلوكات والرؤية والإيمان والعمل، فهي تعتمد نموذجاً تشاركياً يسهم في زيادة فاعلية العمل على مستوى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحسين التعليم وتطويره وتحقيق الأهداف المحددة.

لذا يرجى من حضرتكم التفضل بقراءة أسئلة بطاقة المقابلة والإجابة عنها، وحتى يكون للمعلومات والإجابات التي تعطيها مردود إيجابي وفعال في نتائج البحث، أرجو التكرم بالإجابة عن بطاقة المقابلة بكل دقة من أجل الحصول على آليات بناء تسهم في تفعيل القيادة المتسامية وتطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، علماً أن الإجابات ستعامل بمنتهى السرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: هالة عطفة

لطفاً من حضرتكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الرؤية / الإيمان / العمل) ؟

ويقصد (بالرؤية / الإيمان / العمل): صورة مثالية نابضة بالحياة تطمح مدارس التعليم الأساسي للوصول إليها في المستقبل، مع الافتتاح التام بالقدرة على تحقيق ذلك من خلال إجراءات عملية ملموسة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (القيم) ؟

ويقصد (بالقيم): المعتقدات التي لها تأثير في الاختيارات والمقارنة بين الوسائل المتاحة لأنها تعبر عن السلوك الصحيح أو الخطأ، وتظهر كتوجهات تتعلق بالتعامل مع الذات ومع الآخرين من عاملين في المدرسة وطلبة وأولياء أمور.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (السلوكات) ؟

ويقصد (بالسلوكات): الأفعال والأقوال التي تتوافق تماماً مع قيم القائد ودوافعه وتعكس رؤيته وطموحه والإيمان الشديد بما يفعله، وهذا يتضح من خلال الممارسات القيادية للقائد المتسامي في المدرسة التي تنعكس على أدائه لمهامه وطريقة تعامله مع المعلمين وبقية فريق العمل.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء مدخل القيادة المتسامية وفق بعد (الروحانية) ؟

ويقصد (بالروحانية): المعاني والدوافع السامية ذات الأهمية البالغة للمدرسة التي توفر بيئة عمل مستدامة بالاستناد إلى دوافع التحفيز الروحي الداخلي للعاملين باعتبار الروحانية الأساس لربط العالم الداخلي بالعالم الخارجي في العمل المدرسي.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق (6)

الموافقة الرسمية



الجمهورية العربية السورية
وزارة التعليم العالي
جامعة دمشق - كلية التربية
الرقم: ١٢٥٣ / ص

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة هالة عطفة طالبة الماجستير في جامعة دمشق من أجل تطبيق بحث بعنوان "آليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء القيادة المتسامية" شاكرين تعاونكم

دمشق في / ١٤٤٦ هـ / ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٥ م

الدكتور المشرف
وسيم القصير
رئيس جامعة دمشق
الدكتور محمد أسامة الجبان



مديرية التربية في محافظة دمشق
الرقم: ٩١٣ (م/١)

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح ١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم ١٢٥٣ / ص تاريخ ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٥ م.
يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة لإعداد الدراسة الميدانية المكلفة بها وتوزيع الاستبيان المرفق للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / ١٤٤٦ هـ / ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٥ م

مدير التربية والتعليم
غسان اللحام

صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- صاحبة العلاقة



الملحق (7)

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية

تحية طيبة وبعد:

فقد قمت بالتدقيق اللغوي لـ (أطروحة الدكتوراه / رسالة الماجستير) التي أعدت
من قبل الطالب : هالة عيسى السليمان عيسى

وعنوانها:

أليات تطوير الممارسات الإدارية في ضوء المبادرة الريادية
.....
الدراسية : مديرو ومعلمو مدارس الحلقة الأولى من التعليم
الأساسي في مدينة دمشق

بإشراف الدكتور : وسيم حسن القصير

د. رندة العمري

الأستاذ المساعد في كلية التربية / جامعة دمشق

دكتوراه في اللغة العربية وآدابها

التخصص: النحو والصرف

رقم الهاتف: 0944871130

التوقيع: 

دمشق 5 / 5 / 2025

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Comparative Education



Mechanisms for Developing Administrative Practices in Light of the Transcendent Leadership Approach

**Case Study: "Principals and Teachers in First-Cycle
Basic Education Schools in Damascus City"**

**Thesis for Getting Master's Degree in Comparative
Education and Educational Administration**

**Prepared by
Hala Abd Alsater Atfeh**

**Supervised by
Dr. Waseem Hasan Alkaser
Lecture in Department of Comparative Education**

2024-2025

Mechanisms for Developing Administrative Practices in Light of the Transcendent Leadership Approach

Case Study: "Principals and Teachers in First-Cycle Basic Education

Schools in Damascus City"

Summary of study in English

The study aimed to identify the reality of administrative practices among First-Cycle Basic Education Schools principals in light of the transcendent leadership approach from the perspectives of principals and teachers, as well as mechanisms for developing them. It also aimed to examine the impact of study variables (job title, school affiliation, academic qualification, teaching qualification, and years of service) on the study sample's responses regarding the reality of managing First-Cycle Basic Education Schools in light of the transcendent leadership approach from the perspectives of principals and teachers. The researcher adopted the descriptive-analytical approach, collecting responses via a questionnaire containing (60) items distributed across the following dimensions (vision, faith, and action, values, behaviors, and spirituality). This questionnaire aimed to demonstrate the reality of administrative practices among First-Cycle Basic Education School principals in light of the transcendent leadership approach. The questionnaire was distributed to (47) principals and (329) teachers from public and private schools in Damascus. To demonstrate mechanisms for developing these practices, interviews were conducted with (30) principals from public and private schools.

The study reached the following results:

- The degree of implementation of administrative practices among First-Cycle Basic Education Schools principals in light of the transcendent leadership approach was moderate, with an overall mean of (3.27) and a standard deviation of (0.88), based on the study sample's responses. The sub-dimensions of transcendent leadership were ranked in terms of degree of practice as follows:

- The dimension of "vision, faith, and action" ranked first with an arithmetic mean of (4.18) and a standard deviation of (0.70), a significant degree.

- The "Values" dimension ranked second with an arithmetic mean of (3.45) and a standard deviation of 0.84, with a high score.

- The "Behaviors" dimension ranked third with an arithmetic mean of (2.82) and a standard deviation of 0.92, with a medium score.

- The "Spirituality" dimension ranked fourth with an arithmetic mean of (2.63) and a standard deviation of 0.86, with a medium score.

-There were no statistically significant differences at the significance level of 0.05 between the average scores of principals' and teachers' responses regarding the level of administrative practices among First-Cycle Basic Education Schools principals in light of the transcendent leadership approach in Damascus, based on the variables of "job title and school affiliation." - There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of principals' and teachers' responses regarding the level of administrative practices among First-Cycle Basic Education Schools principals in the light of the transcendent leadership approach in Damascus. These differences were based on the academic qualification variable, favoring individuals with higher academic degrees; on the educational qualification variable, favoring individuals with educational qualifications; and on the years of service variable, favoring individuals with more years of service.

-The most important mechanisms for developing administrative practices were identified based on the transcendent leadership approach according to the dimension (vision/belief/action): ensuring all employees understand the school's vision and its importance through periodic meetings and various means of communication; and creating a school environment that supports new ideas and out-of-the-box thinking to achieve the vision. According to the dimension (values): training on values by organizing workshops that reinforce values among school staff; and focusing on serving others by promoting a work culture that emphasizes service to school staff and the community. According to the "behavioral" dimension: using motivational methods that emphasize praising individual and collective achievements, encouraging open dialogue and the free exchange of opinions between school administration and staff. According to the "spirituality" dimension: encouraging school staff to adopt ethical

values that contribute to building a positive work environment, organizing workshops to enhance spiritual intelligence among school staff, and providing programs to support the mental and physical health of school staff.

Keywords: Mechanisms, Development, Administrative practices, Transcendent leadership