نوقشت رسالة الطالبة لينا حيدر الزهوري

بعنوان

**استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثّانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة**

**حالة دراسيّة: مديرو ومدرّسو التعليم الثّانويّ العام في مدينة دمشق**

**وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2025/5/21م من قبل أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:**

| الاسم | الصفة | التوقيع |
|---|---|---|
| أ.د. محمد حلاق | عضواً | |
| أ.م.د. ابتسام ناصيف | عضواً | |
| أ.م.د. زياد الخولي | عضواً | |
| أ.م.د. أمل كحيل | عضواً | |
| أ.م.د. لينا شالاتي | عضواً مشرفاً | |

**تمّ إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارية التربوية – قسم التربية المقارنة.**

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

جامعة دمشق

كليّة التربية

قسم التربية المقارنة

# استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثّانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة

## حالة دراسيّة: مديرو ومدرّسو التعليم الثّانويّ العام في مدينة دمشق

أطروحة مُقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربيّة المقارنة والإدارة التربويّة

إعداد

**لينـــــا حيدر الزهـوري**

إشراف

**الدكتورة لينا محمود شـــالاتي**

الأستاذ المساعد في قسم التربيّة المقارنة بجامعة دمشق

2025م

1446هـ

# الإهـــداء

إلى من أهداني ثمرة شقائه وعبد بها طريقي لأصل . . ووصلت بفضل الله ثـم بفضله..

أبي الغالي

إلى جسر المحبة وينبوع الحنان . . إلى عيون أمي التي لم تغفو لحظة واحدة عن ترقب طريقي خوفاً من عثراتها . .

أمي الحنونة

إلى رفيق دربي . . وشريك عمري . . وقرة عيني . .

زوجي العزيز

إلى فلذات كبدي . . وحبي . . وسندي طول عمري . . .

أولادي (هبه، عمر)

إلى أقماري الثلاثة . . إلى استقامة ظهري وسندي ورفقة طفولتي . . إليكـم أشقائي الغوالي . . .

أخواتي (فاتن، سلوى، هبة)

إلى رواد الفكر ومنابع العطاء وشموع العلـم والمعرفة . . . . .

أساتذتي ومشرفتي

إلى كل من وقف بجانبي وأنار لي الطريق، وكان عوناً لي لتحقيق حلمي . . .

مديرتي السابقة (ربا فانوس، مديرتي الحالية (رغد فرح)



إليكـم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة الدكتورة: لينا حيدر الزهوري

# شكر وتقدير

الحمد لله الذي منّ عليّ بفضله وعلمه وكرمه ووفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع حمداً يليق بجلالته وعظمته

يشرفني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذتي ومشرفتي الدكتورة الفاضلة **لينا شالاتي**، لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، التي أحاطتني بلطفها وكرم أخلاقها، ومنحتني الكثير من الوقت والجهد، فكان لتوصياتها الأثر الأكبر في إنجاز هذا العمل . . وأقف عاجزة عن التعبير عن امتناني ومحبتي لها .

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى رئاسة قسم التربية المقارنة متمثلة بالدكتورة **سمية منصور** وجميع السادة المدرّسين في القسم لما أبدوه من تعاون وتوجيه لإنجاز هذه الرسالة . .

وشكري الجزيل لأساتذتي **أعضاء لجنة الحكم** الأفاضل لجهدهم في قراءة هذه الرسالة وتقويمها .

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر والعرفان والمحبة الخالصة إلى **والدي ووالدتي وزوجي العزيز وأخواتي** وجميع **أصدقائي**، و**مديرتي** سابقاً ربا فانوس، و**مديرتي** الحالية رغد فرح الذين كانوا سنداً لي في مسيرتي . . .

كما أتقدم بجزيل الشكر للأنسة والمدققة اللغوية رنيم رعد، والشكر لا ينتهي إلى كل الذين قدموا لي يد العون والمشورة، ومنحوني فيض علمهم، وصدق عطائهم، ولم يبخلوا بنصحهم وصواب مقترحاتهم، فأنارو السبيل وذللوا الصعاب، إليهم جميعاً أسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان .

الباحثة الدكتورة: لينا حيدر الزهوري

# أولاً: فهرس المحتويات


| | الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| **أولاً** | فهرس المحتويات | أ ـ د |
| **ثانياً** | فهرس الجداول | د ـ ز |
| **ثالثاً** | فهرس الأشكال | ز |
| **رابعاً** | فهرس الملاحق | ح |

| | الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| | **ملخص الدراسة باللغة العربيّة** | **1** |
| | **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة** | |
| | **مقدمة** | 4 |
| **أولاً** | مشكلة الدراسة | 7 |
| **ثانياً** | أهميّة الدراسة | 12 |
| **ثالثاً** | أهداف الدراسة | 13 |
| **رابعاً** | متغيّرات الدراسة | 14 |
| **خامساً** | فرضيات الدراسة | 14 |
| **سادساً** | منهج الدراسة | 15 |
| **سابعاً** | أدوات الدراسة | 15 |
| **ثامناً** | مجتمع الدراسة وعينتها | 16 |
| **تاسعاً** | حدود الدراسة | 16 |
| **عاشراً** | مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائيّة | 16 |
| | **خلاصة الفصل** | 18 |
| | **الفصل الثاني: القيادة الرياديّة** | |
| | **تمهيد** | **20** |
| **أولاً** | نشأة الريادة والقيادة الرياديّة. | 20 |
| **ثانياً** | مفهوم القيادة الرياديّة. | 23 |
| **ثالثاً** | أهميّة القيادة الرياديّة. | 26 |
| **رابعاً** | أهداف القيادة الرياديّة | 28 |

| | | |
|---|---|---|
| **خامساً** | خصائص القيادة الرياديّة. | 28 |
| **سادساً** | عناصر القيادة الرياديّة. | 31 |
| **سابعاً** | العوامل المؤثرة في القيادة الرياديّة. | 32 |
| **ثامناً** | أبعاد القيادة الرياديّة. | 34 |
| **تاسعاً** | معوقات تطبيق القيادة الرياديّة. | 43 |
| | **خلاصة الفصل** | **44** |
| **الفصل الثالث: واقع القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام في سوريّة** | | |
| | **تمهيد** | 46 |
| **أولاً** | أهداف التعليم الثانوي العام في سوريّة. | 46 |
| **ثانياً** | إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في سوريّة. | 48 |
| **ثالثاً** | معايير التكليف بإدارة المدرسة الثانويّة ومهام المدير فيها. | 51 |
| **رابعاً** | القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام في سوريّة. | 53 |
| **خامساً** | متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في سورية. | 59 |
| | **خلاصة الفصل** | 67 |
| **الفصل الرابع: استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام** | | |
| | **تمهيد** | 69 |
| **أولاً** | مفهوم الاستراتيجية | 69 |
| **ثانياً** | أهمية استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام | 69 |
| **ثالثاً** | المهارات المطلوبة لاستراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام | 70 |
| **رابعاً** | مميزات استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام | 71 |
| **خامساً** | مقومات نجاح استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام | 72 |
| **سادساً** | مراحل بناء استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام | 73 |
| | **خلاصة الفصل** | 74 |
| **الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانيّة** | | |
| | تمهيد | 76 |
| **أولاً** | **منهج الدراسة** | 76 |
| **ثانياً** | **المجتمع الأصلي للدراسة وعينته** | 76 |
| **ثالثاً** | **بناء أدوات الدراسة الميدانيّة والخطوات المتبعة في تصميمها** | 79 |
| 1-3 | اختيار أدوات الدراسة | 79 |
| 2-3 | بناء أدوات الدراسة | 80 |

| | | |
|---|---|---|
| **رابعا** | **أدوات الدراسة بصورتها النهائيّة** | 88 |
| 1-4 | نموذج سوات (SWOT) | 88 |
| 2-4 | بطاقة المقابلة | 90 |
| 3-4 | الاستبانة | 90 |
| **خامساً** | **تفريغ النتائج والقوانين الإحصائيّة المستخدمة** | 91 |
| **سادساً** | **إجراءات تطبيق أدوات الدراسة** | 93 |
| | **خلاصة الفصل** | 94 |
| **الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الميدانيّة وتفسيرها** | | |
| | **تمهيد** | **96** |
| **أولاً** | **النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدّراسة وتفسيرها** | **96** |
| **1-1** | النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث | 96 |
| 1-1-1 | الإجابة عن أسئلة القوة (البيئة الداخليّة) | 97 |
| 2-1-1 | الإجابة عن أسئلة الضعف (البيئة الداخليّة) | 105 |
| 3-1-1 | الإجابة عن أسئلة الفرص (البيئة الخارجيّة) | 114 |
| 4-1-1 | الإجابة عن أسئلة التهديدات (البيئة الخارجيّة) | 122 |
| **2-1** | النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع | 135 |
| **3-1** | النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس | 144 |
| **ثانياً** | **النتائج الخاصة باختبار فرضيات الدراسة وتفسيرها** | 165 |
| **1-2** | الفرضيّة الأولى | 165 |
| **2-2** | الفرضيّة الثانيّة | 167 |
| **3-2** | الفرضيّة الثالثة | 170 |
| **4-2** | الفرضيّة الرابعة | 174 |
| **5-2** | الفرضيّة الخامسة | 178 |
| **ثالثاً** | **ملخص نتائج الدراسة الميدانيّة** | **181** |
| **الفصل السابع: الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة في سوريّة** | | |
| | **تمهيد** | **186** |
| **المحور الأول** | **تشخيص واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة** | **188** |
| **المحور الثاني** | **تحليل الفجوة بين واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام والمتطلبات** | **191** |
| **المحور الثالث** | **صياغة الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة** | **193** |

| | | |
|---|---|---|
| المحور الرابع | تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة | 200 |
| المحور الخامس | تقويم ومتابعة الاستراتيجيّة المقترحة | 209 |
| | خلاصة الفصل | 209 |
| | خاتمة | 210 |
| المراجع | | 213 |
| الملاحق | | 228 |
| ملخص الدراسة باللغة الأجنبيّة | | 248 |


## ثانياً: فهرس الجداول


| رقم الجدول | موضوع الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | نتائج الدراسة الاستطلاعية والنسب المئوية لكل إجابة | 9 |
| 2 | مقارنة بين سمات المؤسّسات التقليديّة والمؤسّسات الرياديّة | 53 |
| 3 | توزّع عينة الدّراسة من مديري المدارس والمدرّسين فيها للعام الدراسي 2024/2023 بالنسبة إلى متغيّرات الدّراسة | 77 |
| 4 | مصفوفة التحليل الرباعي | 81 |
| 5 | التعديلات التي أجريت على بنود الاستبانة وفق آراء المحكمين | 85 |
| 6 | مجالات الاستبانة وبنودها بعد التحكيم | 85 |
| 7 | معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكليّة للاستبانة | 86 |
| 8 | معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكليّة للمجال الذي ينتمي إليه في الاستبانة | 86 |
| 9 | معاملي الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيّة لمجالات الاستبانة | 88 |
| 10 | نموذج سوات (SWOT) في صورته النهائيّة | 89 |
| 11 | أسئلة بطاقة المقابلة في صورتها النهائيّة | 90 |
| 12 | توزّع بنود الاستبانة على مجالات الدّراسة في صورتها النهائيّة | 91 |
| 13 | خيارات التصحيح لإجابات أفراد العينة على الاستبانة | 91 |
| 14 | فئات قيم المتوسّط الحسابي والقيم الموافقة لها | 92 |
| 15 | تقدير نسب الواقع في نموذج سوات | 97 |

| | | |
|---|---|---|
| 16 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الأول من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 97 |
| 17 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثاني من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 98 |
| 18 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثالث من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 99 |
| 19 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الرابع من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 100 |
| 20 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الخامس من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 102 |
| 21 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السادس من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 103 |
| 22 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السابع من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات | 104 |
| 23 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثامن من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 105 |
| 24 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال التاسع من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 106 |
| 25 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال العاشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 107 |
| 26 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الحادي عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 108 |
| 27 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثاني عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 109 |
| 28 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثالث عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 111 |
| 29 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الرابع عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات | 112 |
| 30 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الخامس عشر من الفرص ضمن نموذج سوات | 114 |
| 31 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السادس عشر من الفرص ضمن نموذج سوات | 115 |
| 32 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السابع عشر من الفرص ضمن نموذج سوات | 116 |
| 33 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثامن عشر من الفرص ضمن نموذج سوات | 118 |
| 34 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال التاسع عشر من الفرص ضمن نموذج سوات | 119 |
| 35 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال العشرون من الفرص ضمن نموذج سوات | 120 |
| 36 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الحادي والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات | 122 |
| 37 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثاني والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات | 124 |
| 38 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثالث والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات | 125 |
| 39 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الرابع والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات | 126 |
| 40 | التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الخامس والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات | 127 |
| 41 | نموذج سوات (SWOT) لواقع تطبيق القيادة الرياديّة | 130 |
| 42 | التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق الإبداع | 135 |
| 43 | التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق المخاطرة | 137 |

| | | |
|---|---|---|
| 44 | التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق الاستباقيّة | 138 |
| 45 | التكرارات والنسب المئويّة لمعوقات تحقق الرؤية الاستراتيجيّة | 140 |
| 46 | التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق الاستقلاليّة | 141 |
| 47 | التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق استثمار الفرص | 143 |
| 48 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل محور من محاور متطلبات تطبيق القيادة الريادّية | 144 |
| 49 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل مجال من مجالات المتطلبات الخاصة لتطبيق القيادة الريادّية | 146 |
| 50 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال المتطلبات العامة | 149 |
| 51 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الإبداع | 152 |
| 52 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات المخاطرة | 154 |
| 53 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الاستباقيّة | 157 |
| 54 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | 158 |
| 55 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الاستقلاليّة في العمل | 160 |
| 56 | المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات استثمار الفرص | 163 |
| 57 | نتائج اختبار T.test للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الريادّية تبعاً لمتغيّر الجنس | 166 |
| 58 | نتائج اختبار T.test للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الريادّية تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي | 168 |
| 59 | نتائج اختبار One-way ANOVA للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الريادّية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي | 170 |
| 60 | نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الريادّية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي | 172 |

| | | |
|---|---|---|
| 61 | نتائج اختبار One-way ANOVA للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة | 174 |
| 62 | نتائج اختبار (شيفيه) للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة | 176 |
| 63 | نتائج اختبار One-way ANOVA للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبيّة | 178 |
| 64 | تشخيص واقع أبعاد الاستراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة | 188 |
| 65 | تحليل الفجوة بين واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام والمتطلبات | 191 |
| 66 | مصفوفة التحليل الرباعي | 200 |
| 67 | آليات تنفيذ الاستراتيجيّات | 201 |
| 68 | معوقات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة والحلول المقترحة لتجاوزها | 206 |


## ثالثاً: فهرس الأشكال


| رقم الشكل | موضوع الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | عناصر القيادة الرياديّة. | 31 |
| 2 | العوامل المؤثرة في القيادة الرياديّة. | 33 |
| 3 | أبعاد القيادة الرياديّة. | 42 |
| 4 | توزّع أفراد العينة حسب متغيّرات الدّراسة. | 78 |
| 5 | متوسّطات إجابات المديرين والمدرّسين بالنسبة لمحوري متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة | 145 |
| 6 | متوسّطات إجابات المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجالات المتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة | 148 |

# رابعاً: فهرس الملاحق


| رقم الملحق | موضوع الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| **1** | **أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.** | 228 |
| **2** | **أسماء السادة المحكمين للاستراتيجيّة المقترحة.** | 229 |
| **3** | **أدوات الدراسة بعد التحكيم** | 230 |
| **1-3** | نموذج سوات بصورته النهائيّة. | 231 |
| **2-3** | بطاقة المقابلة بصورتها النهائيّة. | 236 |
| **3-3** | الاستبانة بصورتها النهائيّة. | 239 |
| **4** | **تسهيل مهمة الباحثة.** | 244 |

# ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى وضع استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثّانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، وذلك من خلال تعرّف الإطار الفكري للقيادة الرياديّة وإدارة التّعليم الثّانوي العام في سوريّة وواقع القيادة الرياديّة في مدارسه والمتطلبات اللازمة للتطبيق، والمعوقات التي يمكن أن تواجهها، وصولاً لتقديم استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فتكوّنت من **نموذج سوات (SWOT)**[1] لمعرفة واقع تطبيق القيادة الرياديّة، و**بطاقة مقابلة** مع عدد من مديري المدارس الثانويّة العامة لمعرفة معوقات التطبيق، و**استبانة** لتحديد متطلبات التطبيق، وتكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مديري ومدرسي التعليم الثانويّ العام في مدينة دمشق والبالغ عددهم(77) مديراً ومديرة، و(2527) مدرس ومدرسة للعام الدراسي (2024/2023م)، أما عينة الدراسة فتكوّنت من (50) مديراً ومديرة لنموذج سوات، و(56) مدير ومديرة لبطاقة المقابلة، و(395) منهم 61 مديراً و334 مدرساً لاستبانة المتطلبات، وتوصّلت الدراسة للنتائج الآتيّة:

1. بالنسبة لواقع تطبيق القيادة الرياديّة فإنّ قيمة التكرارات لأسئلة نموذج سوات جاءت على الشكل الآتي:

- **بالنسبة لنقاط القوة:** ارتفاع نسبة الممارسات الداعمة للإبداع، ومحدوديّة الممارسات الداعمة لكل من (المخاطرة، والاستباقيّة)، وضعف الممارسات الداعمة لكل من (الرؤيّة الاستراتيجيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص).
- **بالنسبة لنقاط الضعف:** ارتفاع نسبة الممارسات التي تعيق تطبيق كل من (الإبداع، المخاطرة، الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص)، ومحدوديّة الممارسات التي تعيق تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة.
- **بالنسبة للفرص:** ارتفاع نسبة الفرص الداعمة للإبداع، ومحدوديّة الفرص الداعمة لكل من (المخاطرة، الرؤيّة الاستراتيجيّة)، وضعف الممارسات الداعمة لكل (الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص).
- **بالنسبة للتهديدات:** ارتفاع نسبة الظروف الخارجيّة التي تعيق (الإبداع، استثمار الفرص، الرؤيّة الاستراتيجيّة)، ومحدوديّة الإجابات المقدمة على النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل.

---

[1] **نموذج سوات (SWOT)**: نموذج للتحليل البيئي سمي سوات لانه يتألف من أربع حروف وهي بداية للكلمات: قوة (Strengths)، ضعف(Weaknesses)، فرص(Opportunities)، تهديدات(Threats).

2. أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام تمثّلت بقلّة عدد المسابقات التنافسيّة على مستوى المدرسة وخارجها، الخوف من المساءلة الإداريّة والبعد عن المجازفة، ضعف البنيّة التحتيّة اللازمة، عدم امتلاك المدير لمهارة إعداد ووضع رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة، نظام الإدارة المركزي وغياب ثقافة التفويض، البعد عن احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل.
3. متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر مديري ومدرسي هذه المدارس جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي(3.72)، حيث حصل محور (المتطلبات الخاصة) على المرتبة الأولى، بينما جاء محور (المتطلبات العامة) في المرتبة الثانيّة. أما ترتيب المجالات في محور المتطلبات الخاصة فجاء وفق ما يلي: الاستقلاليّة في العمل، الاستباقيّة، الإبداع، استثمار الفرص، المخاطرة، وأخيراً الرؤيّة الاستراتيجيّة.
4. بالنسبة لفرضيات الدراسة فتشير لعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبيّة)، بينما وجدت فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغيّر (المسمى الوظيفي) لصالح المديرين، ومتغيّر (المؤهل العلمي) لصالح حملة الدبلوم فما فوق.
5. وفي النهايّة تمّ وضع استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام تقوم على رؤيّة ورسالة وأهداف وأبعاد استراتيجيّة مقترحة من الإبداع والمخاطرة والاستباقيّة والرؤيّة الاستراتيجيّة والاستقلاليّة في العمل واستثمار الفرص.

**الكلمات المفتاحيّة:** استراتيجيّة، تطوير، التعليم الثانوي العام، القيادة الرياديّة، مدير، مدرّس.

# الفصل الأول: الإطار العـام للدراسة



**مقدمة**

فرض القرن الحادي والعشرين على دول العالم تحدياتٍ في شتى ميادين المعرفة، جعلت المؤسّسات التعليميّة تهتم بالتعليم فيها، مما دفعها نحو إصلاح نظمها التربويّة لرفع مستوى مخرجاتها ومواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي، بما يلبي احتياجات سوق العمل في بيئة تنافسيّة دائمة التغيّر، من خلال اهتمامها بتطوير الإدارة فيها، وذلك لأنّ نجاحها في أداء رسالتها يتوقّف على مدى قدرتها على تطوير ذاتها معرفياً ومهنياً؛ عبر تبنّي استراتيجيات إداريّة حديثة لعل أحدثها فكرة التوجّه الريادي، الذي يفرض عليها السعي نحو التحديد المستمر للفرص الجديدة الموجودة ما وراء قدراتها الحاليّة إذا ما أرادت البقاء والاستمرار.

وقد ظهر مفهوم الريادة لأول مرة في اللغة الفرنسيّة في مطلع القرن الثامن عشر حيث استخدم الفرنسي جين باتيست ساي (Jean Batiste Say)[2] صاحب (قانون ساي) مصطلح الريادية عام (1800)، ودخلت الريادة في عدد من المجالات كعلم الاجتماع وعلم النفس والانثربولوجيا، وانتشر على نطاق واسع في عالم الأعمال وذلك في العقود الستة الأولى من القرن العشرين، وفي بدايّة النصف الثاني من القرن العشرين لم تعد الريادة مقتصرة على مجال الأعمال وإنشاء المشروعات الجديدة، بل تعدته لتدخل مجال الإدارة وتأخذ أشكالاً متنوعة كالريادة الاقتصاديّة، والريادة الاجتماعيّة، والريادة الثقافيّة وغيرها ( عواطف، 2010، 3).

وقد تطور مفهوم الريادية مع تطور نظرة الدول المختلفة للأهداف الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتنمويّة التي تسعى لتحقيقها، حيث عقدت العديد من المؤتمرات الداعيّة لمواكبة التوجّه الريادي على المستوى العربي كالمؤتمر العربي الدولي السادس عشر للقيادة والريادة المنعقد في سلطنة عمان بتاريخ 28-30 حزيران عام (2024) تحت عنوان القيادة والريادة في عصر الرقمية والذكاء الاصطناعي (بين الواقع والمأمول) والذي أكد على تحسين جودة العمل لدى

[2] **جين باتيست ساي(Jean Batiste Say):** مفكر وعالم اقتصاد ولد في ليون (1767-1832) وهو من أبرز أنصار المذهب الر والذي تميزت أفكاره بالتحليل العميق للظواهر الاقتصادية، إذ يعد من أوائل الذين بحثوا في القضايا الاقتصادية في ظل التطورات التي جاءت بها الثورة الصناعية.

المؤسسات ووضع أسس للبحث العلمي في مجال التعليم والأداء الريادي للمؤسسات في ظل التطور الرقمي والذكاء الاصطناعي للإسهام في استدامة النمو الاقتصادي ورفع القدرة التنافسية في العالم العربي خاصة والعالم كافة، كما أوصى المؤتمر العلمي الدولي التاسع المنعقد بتاريخ 22–24 تشرين الأول لعام (2024)، بعنوان "نحو نظم تربوية عربية معاصرة" الذي نظمته الجمعية الأردنية للعلوم التربوية بالتعاون مع جامعة اليرموك، بضرورة تبنّي تصوُّر إداري تربوي للقيادة الرياديّة من قبل وزارات التربية والتعليم، وتطوير مادة تدريبيَّة لمديري المدارس قبل الخدمة وفي أثنائها، وتبنِّي سياسات تربويَّة تشجِّع على الإبداع والابتكار والإنتاجيَّة المعرفيَّة، وتوفير الدعم الفني والتقني والمادي اللازم للمبادرين والباحثين لتطبيق أفكارهم الابتكاريَّة.

وتمثل الريادة أحد أبرز العوامل المعاصرة التي أثّرت في المؤسّسات التعليميّة واعتبرت الإبداع والتمكين والشفافيّة والحوكمة والعدالة التنظيميّة من متطلبات القيادة الناجحة التي تعكس في مضمونها ديموقراطيّة الإدارة، وقادت لظهور أنماط جديدة من القيادة تسعى لاستثمار تلك المتطلبات لتحقيق النجاح المطلوب، وتلك هي القيادة الرياديّة (القحطاني، 2015، 438)، التّي تستطيع أن تدير هذه المؤسّسات من خلال تحمّل المخاطر، مع تقبل الفشل.

وتعدّ القيادة الرياديّة من الأنماط القادرة على مواجهة التّحديات والتّعامل مع الأوضاع المتغيّرة، لأنّها تسمح للمديرين بتطوير أداء مؤسّساتهم التّربويّة، وحلّ مشكلاتها بطرائق جديدة غير تقليديّة، كما تفتح المجال لصقل قدراتهم في اكتشاف فرص جديدة واستثمارها وإيجاد مناخ تنظيمي داعم للإبداع والتّغيير الإيجابي المطلوب لمواجهة مختلف التّحديات بفعاليّة، وخاصة في أسلوب التعامل مع المرؤوسين من خلال العمل على تشجيعهم على التغيير، والمضي بهم نحو تبنّي رؤيّة مشتركة بعيدة المدى، ومشاركتهم في المسؤوليات الإداريّة، وبناء فريق العمل الواحد (الصالح، 2004، 24)؛ وتتلخّص أبعاد القيادة الرياديّة في ستة أبعاد شاملة هي (الإبداع، المخاطرة، الاستباقيّة، الرؤيّة الاستراتيجيّة، الاستقلاليّة في العمل، واستثمار الفرص).

وقد نال موضوع القيادة الرياديّة اهتمام الباحثين في الدول الأجنبيّة على المستويين الجامعي وما قبل الجامعي حيث توصلت دراسة رابي وآخرون(Raby et al,2022) التي أجريت بجامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن خصائص ومهارات القيادة الرياديّة تؤثر إيجاباً على نجاح قيادة الجامعة ومنها التعاون وبناء ثقافة الابتكار والعلاقات الاستراتيجية مع أصحاب المصلحة، وتوصلت دراسة نجين وآخرون( Nguyen et al, 2021 ) التي أجريت في جامعات استراليا إلى أن الاختلاف في الأداء الريادي للجامعات الاستراليّة مرتبط بأداء قيادات هذه الجامعات، كما توصلت لعدد من الاستراتيجيات المستقبليّة للتغيير في أنشطة الجامعة ونظمها التعليميّة والبحثيّة والمجتمعيّة وربطتها بالقيادة الرياديّة، أما دراسة بيهي وآخرون (Pihie et al,2014) التي أجريت في جنوب أفريقيا فقد توصّلت إلى أن القيادة الرياديّة تعدّ نوعاً مميّزاً من القيادة في التعامل مع التحديات التي تواجه الإعدادات التنظيميّة الحالية، وتوصلت دراسة ري(Rey, 2018) التي أجريت أيضاً في جنوب افريقيا إلى أن القيادة الرياديّة كأسلوب قيادي مميّز، يتمّ تطبيقه بالمصادفة من قبل مديري المدارس الذين يتبنّون بعض العادات مثل التفكير الناقد، والابتكار، والتحفيز، والمخاطرة، والاستباقية، فالقوة الكامنة وراء نجاح هذه المدارس تكمن في هذه الممارسات .

وعلى مستوى العالم العربي تناول العديد من الباحثين موضوع القيادة الرياديّة كلٌ حسب رؤيته فمنهم من **ركز على معوقات تطبيق القيادة الرياديّة** كدراسة حسن وآخرون (2024) التي توصّلت إلى أنّ أهم المعوقات التي تحدّ من دور القائد الجامعي جمود القوانين والتشريعات واللوائح الإداريّة وعدم ملاءمتها للتغيرات التي تطرأ على المجتمع **ومنهم من ركز على متطلبات تطبيق** القيادة الرياديّة كدراسة كل من حسين (2023) وعبد التواب وآخرون (2024) اللّتين توصلتا إلى مجموعة من متطلبات تطوير أداء القيادات التربويّة في ظل القيادة الرياديّة، **وتناول باحثون آخرون آليات تطبيق القيادة الرياديّة** كدراسة قرني (2022) التي توصلت لمجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة الرياديّة بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالميّة.

وفي ضوء ما سبق وعلى اعتبار أن القيادة الرياديّة تمثّل أسلوباً إداريّاً معاصراً في الإدارة التربويّة، تبنّته العديد من الأنظمة التربويّة في الدول الأجنبيّة كالاتحاد الأوروبي وفنلندا والولايات المتحدة الأمريكيّة، وبعض الدول العربيّة كالسعوديّة ومصر، وتتجه سوريّة لتطبيقه في ظل المشروع الوطني للإصلاح الإداري الذي تمّ إطلاقه في 2017/6/20م كمشروع يسعى لخلق منهجيّة واحدة ومتجانسة لكل الوزارات عبر مركز دعم وتطوير الأداء الإداري عبر تبنّي أحدث الأساليب الإداريّة التي أثبتت أهميتها في تحسين الإدارات وتطويرها، جاءت هذه الدراسة لوضع استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة.

## 1- مشكلة الدراسة:

تعدّ مرحلة التعليم الثانوي آخر مراحل السلم التعليمي ما قبل الجامعي، التي يتمّ بها إعداد الطلبة لمواصلة حياتهم الجامعيّة والمهنيّة، فهي صلة الوصل بين التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، حيث يتمّ بها إكسابهم العديد من المهارات كالمهارات التقنية، والقدرة على التعلم المستمر، والتكيف مع التغيير التي تؤهلهم لدخول سوق العمل، علاوة على تكوين شخصياتهم، بشكل يجعل منهم قوة بشريّة يُعتَمد عليها في دفع عجلة التنميّة في المجتمع، وتقع مسؤولية إعدادهم لحياة الحاضر والمستقبل على عاتق إدارة المدرسة؛ وإذا كان تطوّر التربية يتوقف على تطوير الإدارة فيها ، فإن تطوير التعليم الثانوي يعتمد على نجاح إدارة المدرسة الثانوية في التنفيذ الصحيح للمهام الكبرى، أو اتباع أنماط إدارية حديثة.

وتتجلى أهمية التطوير الإداري في توفير الخبرات التي تمكن المدير من امتلاك النظرة الشمولية في إحداث التغيير، والتخطيط له، وتطوير الفعاليات التنظيمية والتأثير على العلاقات والسلوك بين الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة (غبور، 2015، 3)، وهذا ما أشارت إليه ورشة العمل المنعقدة في دمشق بتاريخ 27-28 كانون الثاني عام (2023) بعنوان (تحويل التعليم ضرورة ملحة لمستقبلنا) التي اقترحت جعل

المؤسّسات التربويّة مراكز ابداع وتميّز وريادة، فلا يتم التحويل في التعليم والتميّز في الأداء دون تحقيق مهارات التعلم الحديثة وتبنّي التوجّهات الرياديّة في التعليم www.moed.gov.sy، وورشة العمل المنعقدة في جامعة دمشق بتاريخ 11 تشرين الثاني عام (2024) بعنوان (رؤى لتطوير منظومة العمل التربوي في سوريّة) التي أكدت على ضرورة ربط التعليم بسوق العمل وبدء تطبيق مسارات التعليم من المرحلة الثانويّة، وتعزيز دور المجتمع المحلي في دعم التعليم www.damascusuniversity.edu.sy.

ومن خلال عمل الباحثة كمدرّسة في القطاع التعليمي لاحظت أن التعليم الثانوي ما زال يعاني من العديد من التحديات كنقص الكفاءات الإداريّة التوجيهيّة لدى الإدارة التربويّة نظراً لضعف تأهيل هذه الأطر قبل مباشرة العمل، والحاجة الماسة لإيجاد نظام تقويمي شامل للعاملين في الإدارة المدرسيّة (وزارة التربية والتعليم، 2000، 64)، ونقص الكادر التدريسي المؤهل، وبعد النشاط المدرسي عن حياة المجتمع، إضافة إلى المشكلات المرتبطة بقصور التقنيات ونظم الامتحانات(هيئة تخطيط الدولة، 2005، 37)، وهو ما أشارت إليه عدد من الدراسات المحلية التي تناولت واقع إدارة التعليم الثانوي، كدراسة الحلواني (2013) التي حددت مشكلات الرسوب والتسرب، ونقص جودة التعليم الثانوي، وتركيزه على الكم على حساب الجانب الكيفي في مخرجاته، ودراسة غبور (2015) التي حددت المشكلات التي تواجه المديرين في المركزية الشديدة، والنقص في الدورات التدريبية، وبرامج التنمية المهنية المقدمة لمديري التعليم الثانوي، وافتقارها للتجديد في موضوعاتها وعدم مواكبتها للتطورات الحاصلة في مجال الإدارة ، وعدم تلبية احتياجات المدرس الأساسية، إضافة إلى ما بينته نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على شكل مقابلة مع عدد من المديرين والمدرّسين في المدارس الثانويّة العامة بدمشق والبالغ عددهم (15) مديراً ومدرّساً في الفترة الواقعة بين 9/21 و9/27 عام 2021م، وجّهت إليهم الأسئلة الآتيّة:

- ما الأساليب الإداريّة المطبقة في مدرستك؟

- هل يمتلك المدير مهارات ريادّية؟ وماهي هذه المهارات؟
- هل تتوفر برامج تدريبيّة تتعلق بالأساليب الإداريّة ومنها القيادة الريادّية؟
- ما أهم المشكلات التي تواجهك في الإدارة؟
- ما مبررات تطبيق القيادة الريادّية؟

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المبينة بنسب مئوية في الجدول الآتي:

**جدول (1) نتائج الدراسة الاستطلاعية والنسب المئوية لكل إجابة**

| م | الإجابة | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جواب السؤال الأول | أسلوب التعامل الإنساني | %80 |
| | أسلوب التعامل الديموقراطي | %46.6 |
| | الأسلوب الحر في التعامل | %26.6 |
| جواب السؤال الثاني | مهارة دعم الأعمال الإبداعية | %53.3 |
| | تحمل مسؤولية القرارات التي أصدرها. | %60 |
| | تقديم أفكار جديدة لتحسين مستوى المدرسة. | %60 |
| جواب السؤال الثالث | لا. | %100 |
| جواب السؤال الرابع | المركزيّة الشديدة في الإدارة. | %86.6 |
| | ضعف الشفافيّة والمساءلة. | %53.3 |
| | تضارب التشريعات والقوانين. | %26.6 |
| | انتشار ظاهرة اللامبالاة. | %20 |
| جواب السؤال الخامس | التوجه نحو ريادة الأعمال في جميع المجالات. | %46.6 |
| | رفع مستوى التعليم. | %40 |
| | تطوير الإدارة في المدارس الثانوية. | %33.3 |

مما سبق نلاحظ ضعف خلفيّة ثقافيّة إداريّة بأحدث الأساليب الإداريّة المطبقة عامة وموضوع الريادة خاصة بصورة كافيّة وضعف المهارات الرياديّة لديهم، مما يجعلهم غير قادرين على ممارسة أدوارهم ومهامهم بكفاءة، ومن المشكلات التي تواجههم المركزيّة الشديدة في الإدارة، التي تحتكر الرؤيّة المستقبليّة بيد القيادات العليا، فالإدارة المدرسيّة لا تملك إلا التنفيذ، ضعف الشفافيّة والمساءلة، تضارب التشريعات والقوانين، انتشار ظاهرة اللامبالاة، أما أهم مبررات السعي للتميّز والريادة فهو التوجّهات العالميّة لريادة الأعمال في جميع المجالات بما يضمن لها القدرة التنافسيّة والتميّز على الصعيد العالمي والمحلي، وأهميّة امتلاك العاملين في المجال التربوي للخصائص الرياديّة وتطبيق المديرين لمدخل القيادة الرياديّة، والنتائج المكتسبة من تطبيق هذا المدخل في المؤسّسات التربويّة في رفع مستوى التعليم في سوريّة، وتطوير الإدارة المدرسية فيها الأمر الذي يبرر الحاجة لتطبيق مدخل القيادة الرياديّة.

ومما يؤكد أهمية مدخل القيادة الرياديّة على المستوى المحلي هو تناوله بالبحث والدراسة من قبل الباحثين كدراسة عزام (2021) التي توصلت إلى وجود أهميّة كبيرة لممارسات القيادة الرياديّة في إدارة الجامعات على أبعاد الاستبانة جميعها وبدرجة أهمية مرتفعة، كما أكدت العديد من المؤتمرات وورشات العمل أهميّة هذا الموضوع من خلال ما دعا إليه مؤتمر (التطوير التربوي) المنعقد في دمشق بتاريخ 26-28 أيلول عام (2019) الذي أكد أهميّة الابداع والابتكار والريادة في التعليم من خلال تجارب البلدان المتقدمة، إضافة إلى المؤتمر العلمي الثاني الذي عُقِد في جامعة حمص بتاريخ 18-19 تشرين الأول عام(2023م) بعنوان ( دور كليات التّربيّة في تحقيق الريادة المجتمعيّة) والذي بيّن أهميّة الدور الذي تقوم به كليات التّربيّة في إعداد الشباب الجامعي لخدمة المجتمع وبناء الشخصيّة القياديّة لديهم وتعزيز مهاراتهم في التّواصل، ودور كليات التّربيّة في تحقيق التّعليم الريادي والشراكة المجتمعيّة مع المجتمع المحلي وذلك من خلال نشر ثقافة الريادة www.homs-univ.edu.sy.

وهو ما يوضّح لنا أن هناك حاجة ماسة إلى تطوير مدارسنا لتكون قادرة على تنشئة جيل مبدع ومبتكر ومهيّأ للمستقبل، من خلال إدارة غير تقليديّة لهذه المدارس، إدارة حديثة فعّالة ميسّرة تستطيع من خلال قيادتها للعمليّة التعليميّة أن تواكب التغيرات المحليّة والعالميّة (كحيل، 2015، 200)، لذا لا بدّ من البحث والأخذ بأحدث الاتجاهات الإداريّة المعاصرة لتطويرها، وعلى اعتبار أنّ القيادة الرياديّة تشكّل مدخلاً مهماً لتطوير العمل الإداري في المدارس الثانويّة التي تشكّل حلقة هامة ضمن حلقات التعليم ما قبل الجامعي، نظراً لكونها البوابة لدخول المرحلة الجامعيّة، مع ما يتعلّق بها من مهام كبيرة وقرارات حسّاسة، ناهيك عن المنظور الجماهيري الموجّه نحوها ونحو عملياتها ومخرجاتها، فقد جاءت هذه الدراسة مستكملة لجهود الباحثين في الوصول إلى تطوير الإدارة في المدارس الثانويّة، والكشف عن واقع القيادة الرياديّة في هذه المدارس ووضع الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير الإدارة وفقها وهذا ما يدفعنا لطرح مشكلة الدراسة المتمثّلة بالسؤال الآتي: **ما الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانويّ العام وفق مدخل القيادة الرياديّة؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة الآتيّة:

1-1) ما الإطار الفكري للقيادة الرياديّة من حيث: المفهوم، الأهميّة، الأهداف، الخصائص، الأبعاد، العوامل المؤثرة فيها، المتطلبات، المعوقات، استراتيجية تطوير الإدارة وفقها؟

2-1) ما استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام من حيث: مفهوم الاستراتيجية، أهميتها، المهارات المطلوبة، مميزاتها، مقومات نجاحها، مراحل بناءها؟

3-1) ما واقع تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة من وجهة نظر المديرين؟

4-1) ما متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامّة من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

5-1) ما معوقات تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامّة من وجهة نظر المديرين؟

1-6) ما دلالة تأثير متغيّرات الدراسة المستقلة (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبيّة) في إجابات أفراد عينة الدراسة من مديرين ومدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامّة؟

1-7) ما الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة؟

## 2- أهميّة الدراسة:

تنبع أهميّة الدراسة من الاعتبارات الآتيّة:

### 2-1 الأهميّة النظريّة:

2-1-1) كونها دراسة تتعرّض لأحد أهم القضايا المعاصرة في مجال التعليم الثانويّ والتي تمثل بعداً جديداً في مجال تطوير أداء المديرين وتدريبهم على أحدث الأساليب في القيادة، وبالتالي تواكب الجهود الداعيّة إلى تطوير الإدارة المدرسيّة، في إطار تراكم المشكلات التي تعاني منها ولا تجدي معها الحلول التقليديّة.

2-1-2) أهميّة موضوع القيادة الرياديّة وحداثته، إذ يعدّ من الموضوعات التي طُبقت حديثاً في الدول الأجنبيّة وبعض الدول العربيّة وأسهمت في تطوير التعليم، والمؤسّسات التعليميّة وتحقيق أهدافها وريادتها في العمل وتميزها.

2-1-3) الدور الهام الذي يمكن أن تقوم به استراتيجية القيادة الرياديّة في تطوير الإدارة في مدارس التعليم الثانوي العام من خلال تقديم استراتيجيات وآليات عمل تعزز من قدرة مديري المدارس على تحسين أدائهم، بما ينعكس على جودة مخرجات التعليم الثانوي العام.

2-2 **الأهميّة التطبيقيّة:** تتحدد الأهميّة التطبيقيّة للدراسة وفق ما يلي:

2-2-1) وزارة التربية:

- تفيد صانعي القرار في وزارة التربيّة في اتّخاذ القرارات اللازمة حول تفعيل القيادة الرياديّة من خلال وضع استراتيجيّة وفق مدخل القيادة الرياديّة للنهوض بالأداء الإداري في التعليم الثانوي.

– لفت نظر القائمين على مؤسّسات التعليم الثانويّ من إداريين وتربويين إلى اصلاح النظام التعليمي وتحسين مستواه في ضوء تطبيق القيادة الرياديّة.

2-2-2) مديري المدارس:

الارتقاء بعمل مديري مدراس التعليم الثانوي، وذلك بتعزيز مفهوم القيادة الرياديّة، إذ يساعد على تأمين احتياجات المدارس والريادة في أدائها والخدمات التي تقدمها.

3-2-2) الباحثين:

– الاستفادة من الأدوات والمواد البحثية التي ستعدها الدراسة الحالية مثل أسلوب سوات، بطاقة المقابلة، الاستبانة.

– تشكّل هذه الدراسة نقطة انطلاق نحو دراسات مستقبليّة تتمحور حول تطبيق القيادة الرياديّة في التعليم بشكل عام (الجامعيّ، وما قبل الجامعيّ) وضرورتها في النهوض بمؤسّساتنا التربويّة والتعليميّة.

## 3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتيّة:

1-3) تعرّف الإطار الفكري للقيادة الرياديّة من حيث (نشأتها، مفهومها، أهميتها، أهدافها، خصائصها، عناصرها، أبعادها، العوامل المؤثرة فيها، معوقاتها).

2-3) تسليط الضوء على استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام من حيث (مفهوم الاستراتيجية، أهميتها المهارات المطلوبة لها، مميزاتها، مقومات نجاحها، مراحل بناءها).

3-3) الكشف عن واقع تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التّعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق.

4-3) تحديد متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التّعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

5-3) تعرّف معوقات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التّعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين.

3-6) دراسة دلالة تأثير المتغيّرات المستقلة الجنس، المسمى الوظيفي، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبيّة) في إجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة.

3-7) تقديم استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة.

**4- متغيّرات الدراسة:** ويمكن تحديدها بما يلي:

**4-1 المتغيّرات المستقلة:** وتشمل ما يلي:

4-1-1) **الجنس:** وله مستويان (ذكر، أنثى).

4-1-2) **المسمى الوظيفي:** وله مستويان (مدير، مدرّس).

4-1-3) **المؤهل العلمي:** وله ثلاث مستويات (معهد، إجازة جامعيّة، دبلوم فما فوق).

4-1-4) **عدد سنوات الخبرة:** وله ثلاث مستويات (6 سنوات فأقل، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4-1-5) **عدد الدورات التدريبيّة:** وله ثلاث مستويات (لم أتبع دورة، من 1-3 دورات، أكثر من 3 دورات).

**4-2 المتغيّرات التابعة:** وتشمل ما يلي:

إجابات أفراد عيّنة الدراسة من مديرين ومدرّسين في مدارس التعليم الثانوي العام بمدينة دمشق على بنود استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة وفق المحاور الستة (متطلبات الإبداع، متطلبات المخاطرة، متطلبات الرؤية الاستراتيجيّة، متطلبات الاستباقيّة، متطلبات الاستقلاليّة في العمل، متطلبات استثمار الفرص) حسب المتغيّرات المستقلة السابقة.

**5- فرضيات الدراسة:**

تنطلق الدراسة الحاليّة من الفرضيات التي تمّ اختبارها عند مستوى دلالة (0.05):

5-1 لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر الجنس.

5-2 لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي.

3-5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

4-5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.

5-5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبيّة.

## 6- منهج الدراسة:

تم اعتماد **المنهج الوصفي التحليلي** لمناسبته لطبيعة الدراسة من خلال مراجعة وتحليل الأبحاث والدراسات المتعلقة بمجال الدراسة بقصد تشخيص واقع القيادة الرياديّة، فهو يقوم على وصف لموضوع الدراسة وأسبابها وتحليل جوانبها، فلا يقتصر على الوصف وإنما يمتد إلى التحليل والتفسير الذي يعتمد على استخدام الطرق الإحصائيّة ومعالجة البيانات ومن ثم تقديم المقترحات. حيث يعرّف بأنّه: نوع من أساليب البحث يدرس الظواهر الطبيعيّة والاجتماعيّة والنفسيّة والاقتصاديّة والسياسيّة الراهنة دراسة كيفيّة توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها، وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الشمّاس وميلاد، 2017، 41).

## 7- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة من أجل تحقيق أهدافها الأدوات الآتيّة:

1-7 **نموذج سوات (SWOT):** موجّه لعدد من مديري المدارس الثانويّة العامة لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه المدارس الثانويّة العامة.

2-7 **بطاقة مقابلة:** مع عدد من مديري المدارس الثانويّة العامة لتحديد معوقات تطبيق القيادة الرياديّة.

3-7 **استبانة:** موجّهة لمديري ولمدرّسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق وذلك لتحديد متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظرهم.

## 8- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكّون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق والبالغ عددهم(2604) فرداً، بينهم (77) مديراً ومديرةً، و(2527) مدرّساً ومدرّسةً للعام الدراسي 2024/2023 م حسب دائرة الإحصاء في مديرية التربية والتعليم في دمشق للعام م،2024 أما عينة الدراسة النهائيّة لكل أداة من أدوات الدراسة وفق ما يلي:

- (50) مديراً ومديرة في مدارس التعليم الثانوي العام بنسبة (64.9%) من مجتمع المديرين لنموذج سوات (SWOT).
- (56) مديراً ومديرة في مدارس التعليم الثانوي العام بنسبة (72.7%) من مجتمع المديرين لبطاقة المقابلة.
- (395) مديراً ومدرّساً في مدارس التعليم الثانوي العام بنسبة (15.1%) من مجتمع المديرين والمدرّسين الاستبانة، منهم 61 مديراً و334 مدرّساً.

## 9- حدود الدراسة:

ضمن إطار الأهداف الموضوعة طبقت الدراسة ضمن الحدود الآتيّة:

1-9 **الحدود الزمانيّة:** تمّ تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2024/2023م.

2-9 **الحدود المكانيّة:** تمثّلت في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

3-9 **الحدود البشريّة:** شملت جميع مديري ومدرّسي المدارس الثانويّة العامّة في مدينة دمشق.

4-9 **الحدود العلميّة:** دراسة علميّة تهدف إلى رصد واقع القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامّة، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، ومتطلبات هذا التطبيق، ووضع استراتيجيّة مقترحة لتطوير الإدارة وفقها.

## 10- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة:

1-10 **الاستراتيجيّة(Strategy):** خطة موحّدة وشاملة تربط بين المزايا التنافسيّة للمؤسّسة والتحديات البيئيّة،

والتي تمّ تصميمها للتأكّد من تحقيق الأهداف الأساسيّة للمؤسّسة من خلال تنفيذها الجيّد من قبل المؤسّسة (أبو تحف، 2002، 5).

وتعرف الباحثة الاستراتيجيّة إجرائياً: مخطط مستقبلي لتطوير الإدارة في المدارس الثانوية العامة وفق مدخل القيادة الرياديّة، وأبعادها ومتطلباتها ومعوقاتها في إطار علمي مُمنهج يقوم على التحليل الاستراتيجيّ لنقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه تطوير إدارة التعليم الثانوي العام سواء في البيئة الداخليّة أو الخارجيّة وذلك وفق خمس محاور (تشخيص واقع الاستراتيجية، تحديد الفجوة بين الواقع والمتطلبات، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، تقويم الاستراتيجية).

**2-10 القيادة الرياديّة (Entrepreneurial Leadership):** نوع قيادي مميّز تطمح من خلاله المؤسّسة بأن تكون مؤسّسة رياديّة ذات رؤيّة خاصة وواضحة، قادرة على الإبداع والابتكار وتحمّل المسؤوليّة، إضافة لقدرتها على مواجهة التحديات والظروف المحيطة (الجيار،2018، 231).

وتعرّف الباحثة القيادة الرياديّة إجرائياً: هي نمط قيادي منظم وهادف يتبعه المدير ويطمح من خلاله أن تكون مدرسته ذات رؤيّة خاصة وواضحة، قادرة على الإبداع واستثمار الفرص وتحمل المسؤوليّة، وفق أبعاد (الإبداع، المخاطرة، الاستباقية، الرؤيّة الاستراتيجية، الاستقلالية، استثمار الفرص)، ومواجهة التحديات والظروف المحيطة، ويمكن التعبير عنها من خلال إجابات أفراد العينة على بنود الأداة الخاصة بهذه الدراسة.

3-10 **مرحلة التعليم الثانوي (Secondary Education):** وهي مرحلة تلي مرحلة التعليم الأساسي، مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي، وتنتهي بنهايّة الصف الثالث الثانوي وهي مجانيّة (وزارة التربية والتعليم، 2016، 1). وتتبنى الباحثة تعريف وزارة التربية والتعليم.

4-10 **التطوير(Development):** مجموعة من التغيّرات التي تحدث في نظام تعليميّ بقصد زيادة فعّاليته أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه (مصطفى، 2005، 7).

وتعرّف الباحثة التطوير إجرائياً: الارتقاء بالمدارس وإحداث تحسين ملموس في أدائها من خلال تزويد العاملين في ميدان الإدارة المدرسيّة بكل ما هو جديد من مهارات إداريّة وفنيّة تساعدهم على رفع مستوى كفايتهم وكفايّة المخرجات التعليميّة لتناسب سوق العمل وذلك لمواجهة التحديات والصعوبات التي تعترضهم.

5-10 **مدير المدرسة (School Manager):** المرجع لجميع العاملين في المدرسة، من مدرّسين وإداريين، وهو المسؤول عن التوجيه العام في المدرسة، وعن متابعة سير التدريس وأعمال المدرسين والعاملين الإداريين والمستخدمين، وهو المسؤول أيضاً عن متابعة سلوك الطلبة وتطور تقدمهم في الدراسة والمحافظة على سلامة البناء المدرسي وتأمين المستلزمات التعليميّة والتعلّميّة للعمليّة التربويّة ( وزارة التربيّة والتعليم، 2016، 12)؛ وتتبنّى الباحثة تعريف وزارة التربية.

**خلاصة الفصل**

قدم هذا الفصل إطاراً عاماً للبحث حيث تم عرض المقدمة ومشكلة الدراسة وتحديد أسئلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وفرضياتها، إضافة إلى منهج الدراسة وأدواتها ومتغيّراتها ومجتمع الدراسة وعينتها، وحدودها، وأخيراً التعريف بمصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة.

# الفصل الثاني: القيادة الريادية



**تمهيد**

تعدّ القيادة الريادية أحد أهم مداخل القيادة المعاصرة، وإحدى المكونات الحيوية في عملية التنمية، ظهرت نتيجة للتغيّرات التي أصابت المؤسّسات كعامل أساسيّ من عوامل تطوير المؤسّسات من خلال الإسهام في تطوير رؤية ريادية في العمل، انطلاقاً من تطوير الإدارة فيها، لذا كان لا بدّ من وضع استراتيجيّة لتطوير الإدارة وفق مدخل القيادة الريادية؛ وسوف نتعرّف في هذا الفصل على القيادة الريادية من حيث النشأة والمفهوم والأهمية والأهداف والخصائص والعناصر والعوامل المؤثرة فيها وأبعادها ومعوقات تطبيقها.

**أولاً– نشأة الريادة والقيادة الريادية**

الريادة ليست ظاهرة جديدة، وليست نتاج القرن التاسع عشر، كما يؤرّخ لها في الأدبيات الغربيّة، حيث تمّ استخدامها للمرة الأولى أوائل القرن الثامن عشر في اللغة الفرنسيّة في الكتابات الاقتصاديّة للكاتب الإيرلندي ريتشارد كانتيلون (Richard Cantillon)[3] عام 1755م التي تحدّث فيها عن الشخصيّة التي لديها استعداد لتأسيس مشروع أو مؤسّسة جديدة، وقدرتها على المخاطرة وتحمّل المسؤوليّة عن النتائج غير المؤكدة نقلاً عن ( المبيريك، 2014، 8)، كما تضمّن المفهوم في مضامين أخرى معنى المخاطرة، التي رافقت الحملات العسكريّة، وبقي مستعملاً في السياق نفسه على الرغم من شموله لأعمال أخرى خطرة غير الأعمال العسكريّة كالأعمال الهندسيّة وبناء الجسور، وقد دخل مفهوم الريادة مجال الاقتصاد في مطلع القرن الثامن عشر( عبد الفاضل ومرسال، 2019، 296) للتعبير عن الأعمال والأنشطة التجاريّة التي تلازمها المخاطرة، إلا أنها باعتبارها ممارسة فهي أقدم من ذلك، فقد كان التّجار

[3] **ريتشارد كانتيلون Richard Cantillon**: خبير اقتصادي وفيلسوف من أصل إيرلندي عاش ما بين (1734–1680م)، ألف كتاباً عرف بمهد الاقتصاد السياسي الذي كان له دور كبير في التطور المبكر للاقتصاد السياسي من خلال النظرية النقدية، تطوير الاقتصاد المكاني، ونظرية النمو السكاني ومفهوم ريادة الأعمال من خلال تبني منهج السبب والنتيجة.

قديماً يذهبون بتجارتهم لمناطق نائيّة وكانوا يمثّلون الجيل الأول من الرياديّين، كما أن التجار وأصحاب الحرف الذين خرجوا مع الفتوحات الإسلاميّة كانوا بمثابة رياديين إسلاميين ( القحطاني، 2015، 234).

ومع نهايّة السبعينيات لم يكن مجال ريادة الأعمال سوى نشاط هامشي، كما كان يفتقر أكاديمياً إلى الإطار المعرفي الواضح ويرجع ذلك إلى قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع خلال تلك الفترة (زيدان،2010، 457).

أما الريادة في المؤسّسات فظهرت عام (1985م) نتيجة تعرض المؤسّسات لموجة من التغيرات السريعة على مختلف الأصعدة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتّكنولوجيّة التي دفعت بهذه المؤسّسات لإيقاظ الروح الرياديّة داخلها (Thornberry,2006,1).

وتعدّ الريادة صفة لشخص معيّن، لديه القدرة على المخاطرة بشكل جزئي أو كلي، وارتبطت جذور هذا المفهوم بالتفسير السيكولوجي للأفراد على اختلاف مواقعهم وأدوارهم، ضمن ظروف مكانيّة وزمانيّة وبيئيّة معينة (ميسون، 2013، 74).

إنّ مصطلح (المدخل الرياديّ) ومجال الريادة بشكل عام ليس من المصطلحات البسيطة التي يستخدمها الفرد، فقد أشارت أدبيّات الإدارة إلى تعدّد نماذج التعريب لمصطلح ريادة الأعمال (Entrepreneurship) ومن الترجمات لهذا المصطلح: الريادة، المبادرة، المبادأة، العمل الحر، الإنشاء، كما نجد تنوعاً في تعريب مصطلح رائد الأعمال (Entrepreneurship Leadership) فيوصف بأنّه ريادي، مبادر، مبادئ، منشئ، مخاطر، مبدع إنتاجي (الشميمري والمبيريك، 2016، 10).

وفي بدايّة النصف الثاني من القرن العشرين لم تعدّ الريادة مقتصرة على مجال الأعمال وإنشاء المشروعات الجديدة، بل تعدّته لتدخل مجال الإدارة وتأخذ أشكالاً متنوعة كالريادة الاقتصاديّة، والريادة الاجتماعيّة، والريادة الثقافيّة وغيرها (عواطف، 2010، 3).

ويتّجه مستقبل الريادة في دول العالم نحو التعليم والتدريب وتفعيلهما من قبل الجامعات والحكومات، من خلال طرح مساقات علميّة أكاديميّة في الريادة وتبنّي برامج تدريبيّة مخصصة له، وجعله جزءاً لا يتجزأ من منظومة السياسات المستقبليّة للمجتمع المتنوعة (Davis ,Brundrett, 2010, 259).

وقد أدّت التداخلات النظريّة والمفاهيميّة بين القيادة والريادة إلى دمج الباحثين لهما في نموذج جديد يعّرف بالقيادة الرياديّة، والذي يوضّح العلاقة بين القيادة والسلوك الريادي، إذ تعدُّ نمطاً جديداً من القيادة يتناسب مع بيئة العمل المعقدة وسريعة التغيير (المغاوري، 2016، 544).

حيث ظهر مصطلح القيادة الرياديّة في القرن الحادي والعشرين كفكرة قويّة، وبصفة خاصة للمؤسّسات التي عليها أن تتكيف بسرعة من أجل تحقيق مكانة عامة، ومن بينها المؤسّسات التعليميّة (القحطاني، 2015، 452).

أما في الفكر الإداري فقد ظهر المصطلح في مطلع ثمانينيات القرن الماضي، على يد دراكر وجيلدر (Drucker[4] and Gilder[5], 1989) إذ أشارا في دراستهما إلى أن القيادي الريادي يستطيع إثبات دوره الإداريّ من خلال إبراز قدرته على التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والقدرة على التغيير، وجعله شعاراً له ولأدائه نقلاً عن (إسماعيل، 2010، 72).

وتندرج القيادة الرياديّة ضمن النظريات الأكثر حداثة، إذ يسميها كيترو وكيترو (Certo & Certo, 2006, 373) بقيادة القرن الحادي والعشرين، فالقيادة الرياديّة ليست منصباً، بل عمليّة، حيث يتحمّل الريادي مسؤوليّة تهيئة

---

[4] **بيتر داركر (Peter Durker):** مفكر أمريكي صاحب نظرية الإدارة بالأهداف، ونظرية إدارة المعرفة ويرى أن الابتكار ليس رفاهية بل ضرورة للبقاء، وأن الابتكار هو أهمما يميز القائد عن الإداري وهو صاحب مقولة (أفضل طريقة للابتكار هي صناعته).

[5] **جورج جيلدر (George Gilder):** عالم اقتصاد ومفكر إداري أمريكي له آراء حول ريادة الأعمال وازدهارها في البيئات اللامركزية، وأهمية توافر ثقافة مؤسسية تشجع التجريب والتعلم من الفشل، واستخدام التكنولوجيا كقوة ديمقراطية (كالإنترنت، والذكاء الاصطناعي).

الظروف الخاصة داخل المؤسسة بحيث تتفاعل مع التغيرات في البيئة الخارجيّة، مما يجعل المؤسّسة أكثر إنتاجيّة، ويمنح الرياديّين مزيداً من الحريّة (Sandybayev, 2019, 51).

مما سبق نجد أن ظهور القيادة الرياديّة جاء نتيجة للتطورات التي تعرضت لها الريادة في جميع المجالات، وتداخلها مع مفهوم القيادة في المجال الإداري.

## ثانياً- مفهوم القيادة الرياديّة

حظيَ موضوع القيادة الرياديّة باهتمام الباحثين كونه يشكّل مفهوماً حديثاً على مستوى عالمي له دور إيجابي في تنميّة أداء المؤسّسات من خلال تهيئة المُناخ الداعم لإنتاج قدرات وكفاءات قادرة على الإبداع والتميّز (الجبار، 2018، 231)، وقد عالجت الأدبيات الأوليّة السابقة كل من مفهوم ( القيادة، الريادة) على حِدة دون الجمع بينهما في مفهوم واحد، أو النظر في ديناميكيّة الارتباط بين المفهومين، ثم بدأ المفهوم بالتبلور بعد محاولات عدة لتعريفه منذ بدايات عام 1990م، أما منشأ المصطلح فكان موضع جدل هل هو من منطلق ريادة الأعمال أم أنه مصطلح يرتبط بوجهة نظر قياديّة، ورُجح على أنه نمط قيادي قابل للنشوء والتطبيق في أي موقف قيادي ضمن بيئات مختلفة(Harrison et al, 2016, 144).

- **لغةً:**

ويتألّف مصطلح القيادة الرياديّة من مُصطلحَيّ القيادة والريادة والتي سنتناول كل منها على حدة على المستوى اللغوي:

- **القيادة:** مصدرٌ مشتقٌ من الفعل (قادَ) ذو الجذر (قَوَدَ)، و(القود) نقيض (السَّوق)، ويقود الدّابة من أمامها

ويسوقُها من خلفها فالقَود من الأمام، والسَّوق من الخلف، والاسم منها قيادة قاد يقودُ قوداً، فهو قائد والقائد من يقود الجيش أي من يترأّسه ويتدّبر أمره (ابن منظور، د.ت، 370).

- **الريادة:** مصدرٌ مشتقٌ من الفعل رَوَدَ، ويقال رائد، أو ريادي وهو الذي يُرسل في التماس النُّجْعَة وطلب الكلأ، والجمع روّاد مثل زائر وزوّار (ابن منظور، د.ت، 187)، ويرجع الأصل اللغوي لكلمة ريادة إلى كلمة (رائد) وهو من يتقدم القوم ليرشدهم لمبتغاهم، وهو الشخص الذي يُرسل دون غيره في طلب حاجة (عمر، 2008، 959).

- **اصطلاحاً:**

تعدّدت آراء الكتاب والباحثين بتحديد مفهوم القيادة الريادية، باختلاف الأطر المرجعيّة من فكريّة وعمليّة، وتعدّد ميادين تخصّصات الدراسين في التربيّة، وتعدّد الزّوايا التي ينظرون منها للقيادة الريادية، ولتوضيح مفهوم القيادة الريادية بشكل أفضل سنورد بعضاً من أهم تعريفاته:

- قيادة تعمل على خلق السيناريوهات الرؤيويّة التي يتمّ استخدامها مع جميع العاملين لتشجيعهم على اكتشاف والاستفادة من خلق القيمة الاستراتيجيّة (Vipin et al, 2004, 103).
- العمليّة الديناميكيّة لتقديم الرؤيّة والالتزام بين العاملين وقبول المخاطر عند مواجهة فرص الاستخدام الفعّال للموارد المتاحة جنباً إلى جنب مع اكتشاف واستخدام موارد جديدة فيما يتعلق برؤيّة الريادي ( Lee & Venkataraman, 2006, 114).
- قيادة لا تعتمد فقط على السلطة والتسلسل الهرمي كما في القيادة التقليديّة، بل تعتمد على المهارات الفرديّة كتحقيق الأهداف بطريقة مبتكرة، وجمع الموارد المتاحة والمطلوبة من أجل استثمار الفرص من خلال المعلومات التي تم جمعها، وفق رؤيّة واضحة تقود للأداء المميّز من خلال المبادرة وتحمّل المخاطر، عبر قيادة الأفراد والفرق الريادية وإدارة الموارد بشكل منتج (Kansikas et al, 2012, 143).

- هي القيادة التي تسعى إلى تحقيق أهداف المؤسّسة التي تنطوي على الاستفادة من فرص العمل من خلال التأثير على أداء الموظفين، مما يؤثر بشكل إيجابي على نمو المؤسّسة (Renko et al, 2015, 58).
- نوع من القيادة العصريّة التي من الممكن جعل مؤسّساتها مؤسّسات ريادية من خلال تبنّي الرؤيّة الاستراتيجيّة الواضحة نحو المستقبل، وتحليل البيئة الخارجيّة والقدرة على الإبداع والابتكار وتحمّل المسؤوليّة (خليل ومحمود، 2019، 312).
- وسيلة للوصول لمستويات متميّزة من الأداء والارتقاء من خلال المبادرة والإبداع حيث أنّها تركّز على الرؤيّة المستقبليّة بحيث تكون لها أهميّة في توجيه جهود المؤسّسة ومواردها من خلال تطوير علاقة المفهوم بالأداء التنظيميّ (المركز العربي للبحوث التربويّة لدول الخليج، 2022، 56).

وعلى **المستوى التربوي** تُعرّف القيادة الريادية بأنّها:

- أسلوبٌ إداريّ يمكّن إدارة المدرسة من حلّ المشكلات بطرق مختلفة وناجحة، وخطوات مدروسة تساعد على تطوّر المدرسة عبر تطوير القدرات الفرديّة فيها، وتعرف الفرص المناسبة، وخلق بيئة داعمة للتغيير والإبداع فيها (Pihie et al, 2014, 36).
- عمليّة ديناميكيّة تسعى لقيادة المؤسّسة التعليميّة عبر تبنّي رؤيّة واضحة، والتأثير في سلوكيات العاملين فيها، وتطوير أدائهم عبر تنظيم جهودهم وتعزيز التعاون بينهم، والارتقاء بأداء المؤسّسة التعليميّة من خلال تحمّل المخاطر والجرأة في اتّخاذ القرارات، وإيجاد حلول مبدعة للتعامل مع التحديات التي تواجه المؤسّسة (المغاوري، 2016، 545).
- عمليّة تحفيز القائد المدرسيّ للعاملين من معلمين وإداريين وطلاب في المدرسة لتحقيق رؤيّة مشتركة، من خلال توافر الإبداع، والمبادأة والتنافسيّة وتحمّل المخاطر (محمد، 2020، 15).

- شكل من أشكال القيادة القائمة على الرؤيّة الواضحة واكتشاف الفرص واستثمارها عبر استثمار الموارد المتاحة لدى المدرسة وتشجيع الإبداع وتحمّل المسؤوليّة والمخاطر، من أجل تحقيق أهداف المؤسّسة التعليميّة (الهندال والسيد طه، 2022، 452).

مما سبق نجد اختلاف في وجهات نظر الباحثين نتيجة اختلاف التخصص والخلفيّة العلميّة لهم، إلا أنّهم يتفقون على أنّها قيادة ترتكز فلسفتها على الصفات الريادية التي تميّز القائد الريادي كالاستباقيّة والرؤيّة المستقبليّة والإبداع وتحمّل المخاطر واستثمار الفرص، بطريقة متميّزة تجعلها تحقق أهداف المؤسّسة في ظل أصعب الظروف البيئيّة التي تدفع القائد الريادي لتنفيذ الاستراتيجيات الريادية في أداء مهامه لحل المشكلات التي تعترضه، وتأثير القادة الرياديين على المرؤوسين لتوليد وتنميّة الرؤيّة الريادية لديهم.

بينما خصّص بعض الباحثين تعريف القيادة الريادية داخل المؤسّسة التعليميّة وحصروه بالمدير والعاملين معه في المدرسة لكن تبقى الأسس التي تقوم عليها القيادة الريادية ذاتها في كل المجالات.

**ثالثاً– أهميّة القيادة الريادية**

تتمثّل أهميّة القيادة الريادية في النقاط الآتيّة:

1. تعدُّ حلقة وصل بين المرؤوسين والخطط المستقبليّة للمؤسّسة، حيث أنها تزيد من ثقة المرؤوسين بمديريهم في اكتشاف فرص جديدة في العمل (Huan et al, 2020, 2).
2. كونها أحد المكونات الحيويّة في عمليّة التطوير والتنميّة الاقتصاديّة، فهي تزيد من تنميّة الأفراد من خلال تدريبهم وتأهيلهم.
3. تعدّ معياراً يتمّ من خلاله زيادة فعّاليّة العمليّات الإداريّة، وتعمل على تحقيق الأهداف المرجوة (أبو ندى،2007، 126).

4. تعمل كآليّة يستطيع المجتمع من خلالها تحويل المعلومات إلى سلع وخدمات، إذ أنها تقود عمليّة الإبداع في الخدمات المقدمة والعمليّات والمخرجات.
5. تعدّ أداة مهمة للتغير في المؤسّسات والمجتمعات نتيجة امتلاكها أسلوب إداري يجرب من خلال تحويل المؤسّسة من حالة سيئة إلى حالة من التميّز والكفاءة من بين حالات التطور المتوقّعة مستقبلاً (Roy, 2001, 23).
6. تركز على حقيقة أن الأفكار الجديدة للمؤسّسة ضروريّة إذا ما أريد للتعلم أن يحدث فيها، فهي تركز على اكتساب المعرفة بصورة قصديّة من قبل المؤسّسة، فالطريقة الأساسيّة في تحقيق النجاح يكمن في وجود قيادة جيدة ذات سلوك ريادي قادرة على تحقيق إدارة المعرفة كنظام إدارة يبحث عن عمليّات وتكامل المعرفة (Song, 2008, 4).
7. تُعزّز التكامل بين جميع المستويات القياديّة التنظيميّة سواء على مستوى القيادات الأكاديميّة أو الإداريّة من خلال توليد قادة متمكنين أكاديمياً وفعّالين بالتأثير على سلوك وأداء العاملين (الدوسري، 2016، 335).
8. تدعم تحقيق التميّز المؤسّسي والميزة التنافسيّة للمؤسّسات التربويّة من خلال التركيز على استراتيجيّات جودة الأداء والتحسين المستمر.
9. تستطيع عقد شراكات مجتمعيّة متعدّدة من خلال الانفتاح على البيئة الخارجيّة للمؤسّسة التربويّة وفهم احتياجات وتوقّعات المستفيدين (القحطاني، 2015، 442).

مما سبق يتضح بأنّ المؤسّسات بشكل عام والمدارس بشكل خاص بحاجة إلى تطبيق مفهوم القيادة الرياديّة، ذلك المفهوم الذي يركّز على أبعاد عدة أساسيّة تعمل على تحقيق الميزة التنافسيّة لأي مؤسّسة، والانتقال بها من حالة إلى حالة أفضل والعمل على تطويرها من خلال تعزيز التكامل بين جميع المستويات في المؤسّسة، والتعاون مع المجتمع المحلي لضمان تقديم خدمات متميّزة ذات جودة عاليّة وفقاً لاحتياجات المستفيدين.

**رابعاً– أهداف القيادة الريادية:**

يرى كل من كوفين وسليفين (Covin & Slevin, 2002,67 ) أنّ القيادة الريادية تسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

1. دعم بناء القدرات الريادية داخل المؤسّسة.
2. التشكيك في الأفكار الروتينية النمطية المهيمنة على الواقع المؤسّسي، وإعادة النظر في التساؤلات البسيطة الخادعة التي تتناول منظومة عمل المؤسّسة والعمل على استبدالها بتساؤلات فعّالة هادفة.
3. حماية المستحدثات الجديدة من أي تهديدي تسببه النماذج التنظيمية والإدارية الروتينية.
4. تحقيق التكامل بين الممارسات الريادية والإدارة الاستراتيجية، من خلال الفهم الدقيق للفرص المتاحة للريادة.

ويضيف (العبيدي والجراح، 2014، 162) الأهداف الآتية:

5. إنتاج المزيد من الخدمات المقدمة مع الاهتمام بتقديم خدمات ذات جودة عالية.
6. تهيئة المناخ العام لممارسة القيادة الريادية على مستوى المؤسّسة.
7. زيادة الدخل والنمو الاقتصادي للمؤسّسة، عن طريق توفير الكثير من فرص العمل المتميّزة للرياديين.

يتضح مما سبق أنّ القيادة الريادية تستهدف تطوير وتحسين جميع المكونات البشرية والتنظيمية للمؤسّسة وتهيئة المناخ العام، والاستفادة من الفرص المتاحة لتنمية الإبداع فيها بما يسهم في تحقيق ثورة جديدة على كافة المستويات، عبر تطوير ودعم القدرات القيادية الريادية داخل المؤسّسة، والبُعد عن الأفكار الروتينية في العمل.

**خامساً– خصائص القيادة الريادية**

بظهور أسلوب القيادة الريادية نجد أنّ مبدأ الريادة المؤسّسية قد تُرسّخ كبديل للريادة الفردية ويرجع ذلك إلى خصائصها الآتية:

1. **الدعم الإداري:** من خلال تحفيز الرغبة لدى الأفراد وتوفير الموارد الخاصة من أجل تعزيز السلوك الريادي.
2. **الكفاءة الذاتية:** من خلال قدرة الشخص الريادي على تحقيق النتائج المرجوة، من خلال امتلاكه من المعارف والمهارات التي تساعده على استكشاف والتنبؤ بالمتغيّرات قبل حدوثها واستثمار إيجابياتها والحدّ من سلبياتها عبر حثّ الموارد البشريّة على تطبيق المرونة في الإجراءات التنظيميّة بالعمل (Pichl, 2019, 5).
3. **التواصل الاجتماعي:** من خلال قدرة الشخص الريادي على تجاوز دائرة الخّصائص الشخصيّة والمهنيّة لتشمل تكوين علاقات إيجابيّة مع الآخرين، وحُسن معاملة الموارد البشريّة في المؤسّسة من أجل العمل على تلبيّة احتياجاتهم (Zamani & Khorasgani, 2018, 13).
4. **التدرّج:** الانتقال من الإنتاج إلى تطوير العاملين في ظل قيادة تعزز موقفهم على المدى الطويل.
5. **التكيّف:** مع الظروف المتغيّرة من أجل توفير بيئة عمل فاعلة تتعامل بسرعة مع الضغوط التنافسيّة (الجيار، 2018، 235).
6. **الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة:** من أجل دعم الأداء الريادي، ووجود ثقافة ريادية.
7. **التفرّد:** أي اعتبار كل فرد في المدرسة على أنه فريد، ويجب العمل على توفير فرص داعمة لنمو الأفراد (Shepherd& Katz,2014, 3).
8. **التحفيز:** ترسيخ سياسيّة تحفيز السلوك الريادي الجماعي داخل المؤسّسة كبديل للسلوك الريادي الفردي.
9. **التغيير الدائم:** جعل إحداث التغيير هدفاً مؤسّسياً كبديل لإدارة التغيير كسلوك إداري، ليكون ممارسة المنهج الريادي ووجود المنتج من العمل الريادي سابقاً لوقت الحاجة إليه ( أبو بكر، 2014، 71-72).

ويضيف كل من ستيرون (Styron) و أرمسترونج وهيرد (Armstrong& Hird) و بيل وأوردو(Bel & Ordu) إلى أن من خصائص القيادة الريادية ما يلي:

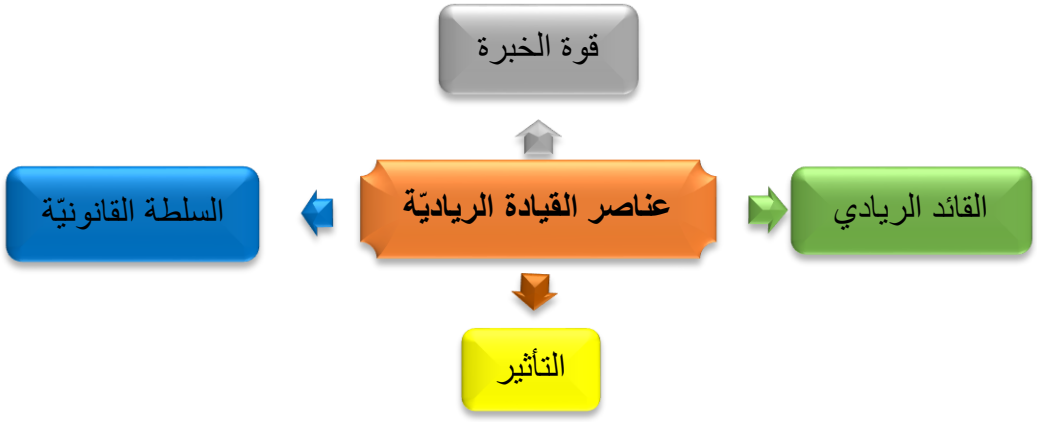
1. **قيادة ديمقراطيّة:** يتمّ العمل داخل الإطار المؤسّسي من خلال الحصول على رأي الموظفين أو ما يسمى اتّخاذ القرار المشترك، حيث يتمّ مشاركة أفكارهم من خلال التواصل الفعّال والصراع البناء، ومنع تطوير التسلسل الهرمي من خلال تحقيق علاقات صحيّة ومشاركة بناءة.
2. **قيادة موقفيّة:** ترتبط بالموقف، وتتمثّل بوجود خطة تتناسب مع الوضع الحالي للمؤسّسة، فبعض المواقف تتطلب إجراءات عفويّة خاصة حيث تكون هناك حاجة إلى قرارات سريعة دون أن يكون لها بالضرورة خلفيّة معرفيّة واسعة.
3. **قيادة تحويليّة:** تهتمّ باحتياجات العاملين في المؤسّسة وتحقيق دافعيتهم نحو العمل من أجل الوصول إلى نتائج مميّزة تسهم في إحداث التغيير والنجاح المؤسّسي.
4. **قيادة توجيهيّة إرشاديّة:** ذات نهج إنساني، كونها تهتمّ بتنميّة وتدريب وتطوير أداء الأفراد في المؤسّسة، مع مراعاة احتياجاتهم عند اتّخاذ القرارات، وتقديم الدعم الاجتماعي والعاطفي المقدم لهم من خلال التغذيّة الراجعة المقدمة من المهام مما يحفزهم على زيادة الأداء.
5. **قيادة حكميّة:** تقوم على أساس تحديد الأهداف المرحليّة والبعيدة التي تقود نحو التغيير المطلوب .(Styron,2015, 60; Bel & Ordu, 2020,198 ; Armstrong & Hird, 2009, 421 )

وترى الباحثة أنّ القيادة الريادية قيادة تكامليّة ذات دور تأثيريّ مؤسّسي على تطوير المؤسّسات التربويّة تزيد من قدرتها على المنافسة، والتميّز في الخدمات المقدمة، من خلال إعطاء الثّقة والحريّة للعاملين في المؤسّسة وإشراكهم في وضع الأهداف المرحليّة والبعيدة للمؤسّسة والقرارات المتخذة فيها، وتوفير الفرص الداعمة والمحفزات الماديّة والمعنويّة لتعزيز الإبداع لديهم، وهو ما يتطلب وجود قائد ريادي يتمتع بالكفاءة الذاتيّة والقدرة على التواصل مع الآخرين بشكل فعّال، وترسيخ سياسيّة تحفيز السلوك الريادي الجماعي وتشجيع الابتكار، والتخطيط الجيد والمتكامل لعمل المؤسّسة مع المرونة في تغيير هذه الخطط وتكييفها وفقاً للتغييرات الحاصلة.

## سادساً- عناصر القيادة الريادية:

للقيادة الريادية عدّة عناصر تشكّل الأساس الذي تقوم عليه وهي:

1. **القائد الريادي:** يعدّ أهم عنصر في القيادة، فهو من يقود الآخرين، وتتحدد درجة نجاحه أو فشله بمدى تأثيره على الآخرين وتغيير سلوكهم باتجاه تحقيق الأهداف.
2. **التأثير:** وهي قدرة القائد الريادي على إحداث تغيير ما، أو إيجاد قناعة معينة تؤثر على الآخرين من أجل تحقيق أهداف محدّدة، كما تتضمّن مدى تأثير القائد الريادي في سلوك الأفراد التابعين له، من أجل الوصول للأهداف المرسومة المراد تحقيقها.
3. **السلطة القانونية:** وهي الحق المعطى للقائد من أجل أن يتصرف ويطاع، أي أنه يستمد قدرته من مركزه والصلاحيّات المخولة له.
4. **قوة الخبرة:** وهي القوة التي تأتي من المعلومات السابقة والخبرات والتجارب التي قد مر بها القائد، وهي تعمل على زيادة قدرته على التصرف والتأثير على الآخرين نتيجة لما مر به سابقاً (أبو عيادة، 2022، 48).




**الشكل (1) عناصر القيادة الريادية**

ويوضح الشكل (1) عناصر القيادة الريادية الأربعة كما وردت سابقاً، وترى الباحثة أنّ القيادة الريادية حتى تقوم بمهامها على أكمل وجه لا بدّ من وجود عناصر تشكّل الأساس فيها فالعنصر الأساسيّ في القيادة هو القائد وقدرته على التأثير في المؤسّسة وإحداث تغيير فيها، والسلطة التي تعطي القائد القوة والصلاحيّات اللازمة للقيام بمهامه، بالإضافة للخبرة التي تعدُّ عنصراً مهماً تعطي القائد الرياديّ المرونة في التعامل مع الظروف والمشكلات التي تواجه المؤسّسة.

**سابعاً- العوامل المؤثرة في القيادة الريادية**

هناك أربعة عوامل رئيسة تسهم في تسهيل تطبيق القيادة الريادية وهي:

1. **العوامل الشخصية:** وتشمل الصفات الشخصيّة وبيئة الطفولة، التعليم، العمر، الحياة الوظيفيّة السابقة، الأصدقاء، الاستقلاليّة، التحكّم والسيطرة، الإبداع والابتكار، الرغبة في القيادة.

   كما تتأثر الريادة بالتطور الاجتماعي وبعض العوامل الداخليّة الفطريّة كالذكاء، والخلق، والشخصيّة، والعوامل المكتسبة كالتعليم والتدريب، والعوامل الاجتماعيّة كترتيب الولادة، والطبقة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ووظائف الوالدين والثقافة، فالرياديّ يتطور ولا يولد، وبالتالي يمكن تطوير السلوك الرياديّ من خلال التفاعل بين الأشخاص والبيئة (العاني وآخرون، 2010، 40-41).
2. **العوامل التي تتعلق بالمؤسّسة:** وتشمل الدور الإيجابي الذي تلعبه المؤسّسة في الاقتصاد القومي، من خلال استخدام قدرتها على تنظيم وحصر الخسائر الناتجة عن المخاطرة الجديدة، وإداراتها والحد منها، فالمؤسّسة إطار يتفاعل داخله كل من الأفراد والأنشطة الريادية، كما تؤثر التعليمات والهيكل التنظيمي ونوع الاتصالات في نشاط الأفراد، فتوفير المؤسّسة مناخ إيجابي هو مفتاح نجاحها يكسب عمليّات البحث والتطوير الشرعيّة والقبول (العاني وآخرون، 2010، 44-45).

3. **العوامل الخارجيّة:** وتعدّ من أكثر العوامل تأثيراً في التوجّه نحو الأعمال الريادية، فهي عوامل خارجة عن قدرة الشخص الرياديّ، ومن هذه العوامل: عوامل ثقافيّة، القدرات التّكنولوجيّة، نمط التربيّة، نظام التعليم، الرغبة في التغيير، القبول والفضل، روح المغامرة، (العاني وآخرون، 2010، 45).
4. **العوامل البيئيّة:** وتشمل السمات العامة في المجتمع، القاعدة المؤسّسيّة للبحث والتطوير في المجتمع، توافر الأجواء الديموقراطيّة في المجتمع، السياسات الحكوميّة والقانونيّة السائدة والأنظمة التي تساعد على وجود ثقافة ريادية ( السلماوي، 2015، 22).




**الشكل (2) العوامل المؤثرة في القيادة الرياديّة**

ويوضح الشكل (2) العوامل المؤثرة في القيادة الرياديّة وفق ما وردت سابقاً، وترى الباحثة أن العوامل التي تؤثّر في القيادة الرياديّة متنوّعة تبدأ من شخص القائد الريادي وما يمتلكه من صفات شخصيّة، ثم تأتي العوامل المتعلّقة بالمؤسّسة فيما يتعلّق بالدرجة الأولى بالمناخ التنظيمي الموجود فيها، وصولاً لعوامل خارجة عن إرادة القائد الرياديّ كالعوامل الثقافيّة، القدرات التّكنولوجيّة، نمط التربيّة، نظام التعليم، الرغبة في التغيير، القبول والفضل، وروح المغامرة، وأخيراً العوامل البيئيّة المتمثّلة بالسمات العامة في المجتمع كالسياسات الحكوميّة والقانونيّة والأنظمة السائدة فيه.

**ثامناً– أبعاد القيادة الرياديّة**

نظراً لحداثة مدخل القيادة الرياديّة، ظهرت العديد من الآراء حول هذه الأبعاد ولم يجتمع الباحثون على خصائص معيّنة للقيادة الرياديّة، لذلك يصعب إعداد قائمة لأبعادها، لكن بشكل عام تهدف القيادة الرياديّة إلى إيجاد طفرة في أداء القادة تجعلهم يكتشفون الفرص وأحياناً يخلقونها، ويأخذون بذمام المبادرة والمخاطرة في ضوء رؤيّة عامة من أجل تحقيق إنجاز عالي للحصول على مزايا تنافسيّة (أحمد، 2019، 435)، وقد تناولت الباحثة الأبعاد الأكثر تكراراً وأهميّة واستخداماً ولخّصتها بما يلي:

**8–1 الإبداع** Creativity:

الإبداع هو حالة خاصة من الابتكار، وذلك حين يكون الشيء الجديد جديداً، فالابتكار مرتبط بالإتيان بالجديد، فكل من أوجد شيئاً جديداً قبل الآخرين فهو مبتكر، وهو يتسم بالسبق في الفكر، لأن كل فكرة لم يسبق إليها أحد يسمى صاحبها مبتكراً، بينما يكون الإبداع في الأداء فكل أداء متقن وجميل يسمى إبداعاً (العاني وآخرون، 2011، 353)، ويفرق (صلاح الدين، 2020، 291) بين الابتكار والإبداع فيرى أن الابتكار هو الجهود المبذولة على الصعيد الفردي أو الفريق أو المؤسّسة من أجل استثمار الفرص الجديدة، بينما يرى أن الإبداع هو العمليّة التي يترتب عليها ممارسة أو فكرة أو خدمة جديدة يتمّ تبنيها من قبل العاملين في المدرسة أو فرضها عليهم، من قبل مدير المدرسة بهدف إحداث تغيير في العمليّات التي تجري داخل المدرسة والمخرجات الناتجة عنها، أي أنه سلوك المؤسّسة التعليميّة في اعتمادها على الأفكار الجديدة من أجل اجراء تغيير على عمليّات ومخرجات المؤسّسة.

ويرى نجم وآخرون (Najim et al, 2013, 160) أن مديري المدارس يحتاجون إلى امتلاك خصائص القيادة الرياديّة من أجل تحسين فعّاليّة مدارسهم وتسهيل عمليّات الابتكار المدرس، وتشير دراسة كلايتون

كريستنسن(Clayon Christensen, 1997)[6] إلى أنه في سياق الابتكار التنظيمي، يمكن لمديرين تطوير وتنفيذ أفكار جديدة تؤدي إلى تغيير حاسم وتحسين في المدارس، ويصنف الابتكار إلى نوعين:

1. الابتكار المدمر(الراديكالي): يؤدي إلى إحداث تغيير جذري في العمليّات والممارسات التنظيميّة، لأنه ينسف قواعد اللعبة عن طريق تقديم حلول أبسط وأرخص فيستهدف شرائح مهملة أو إنشاء أسواق جديدة، وهو مشتق من تحديد الفرص الرياديّة من الموارد لخلق قدرات جديدة تؤدي إلى المزايا التنافسيّة.
2. الابتكار المستدام(المتزايد): ويكون نتاج تعلم كيفيّة استثمار القدرات الحاليّة بشكل أفضل بحيث تسهم في تحقيق المزايا التنافسيّة عبر إجراء تغيير تدريجيّ، بحيث يركز على المنتجات والخدمات الحالية مع إضافة ميزات جديدة أو تحسين للأداء دون إحداث تغيير جذري.

ويعتبر الإبداع أهم الخيارات لتحقيق الأهداف المطلوبة من المؤسّسة التي تسعى لقفزات نوعيّة وكميّة في مختلف المجالات، ويعدّ مصدر مهم للمؤسّسات لأنه يسهم في بناء الميزة التنافسيّة الجوهريّة للمؤسّسات، والإبداع بوصفه وظيفة محدّدة للرياديّة أي هو قلب الريادة (Aktan, 2011, 190).

وترى دراسة (العاجز، 2009، 19) أن الإبداع الرياديّ يتميّز بمجموعة خصائص منها:

1. يمارس على المستوى الفردي والجماعي والمؤسّسي.
2. الجهد الناتج عنه قد يكون جهداً مادياً ملموساً أو فكرة جديدة أو رؤيّة مستقبليّة.
3. يتطلب قدرات عقليّة عاليّة لاستشعار المشاكل قبل حدوثها والمرونة في التعامل معها.
4. عمليّة متعدّدة المراحلّ لا تقتصر على فئة معينة من الأفراد، بل تعود للظروف البيئيّة التي يعيشون فيها وتعمل على تنميّة قدراتهم الإبداعيّة.
5. يُنمى الإبداع ويُحسّن عن طريق المهارات الأساسيّة له.

---

[6] **كلايتون كريستنسن (Clayon Christensen)** : عالم أمريكي له كتاب معضلة المبتكر (Innovator's Dilemma) الذي يعد من بين أهم 6 كتب في الإدارة عن التاريخ حسب مجلة فورس Forbes.

### 2-8 المُخاطرة Risk:

تختلف أنواع المخاطر التي يمكن أن تواجهها المؤسّسة التربويّة فمنها قد يكون متوقّع ومنها غير متوقّع، وبشكل عام تسبب المخاطر حالات عدم اليقين فتكون ذات تأثير سلبي أو إيجابي (Pinto,2016, 75)، وفي هذا السياق يرى الباحثان شابمان ووارد (Chapman & Ward, 2012, 12) عدم ربط مصطلح المخاطر بالنتائج السلبيّة فقط، لأنها قد تقود لنتائج إيجابيّة بنفس احتماليّة النتائج السلبيّة، لذا اقترحا استخدام مصطلح (عدم التأكّد) بدلاً من المخاطر، لأن حالة عدم التأكّد تحتمل النتائج الإيجابيّة والسلبيّة، وقد أشارت دراسة ( المغاوري، 2016، 546) إلى وجود ارتباط قوي بين الريادة والمخاطرة، فالمؤسّسة التي تسعى لتحقيق الأهداف المطلوبة وتحمّل النتائج المتوقّعة لابدّ أن تتحمّل مخاطر تطبيق كل ما هو جديد، مع تجنّب الخوف والفشل، وفي هذا السياق تؤكد دراسة ( السكارنة، 2010، 71) أنه لا توجد حدود معينة لسلوك أخذ المخاطرة بين الأشخاص أو المؤسّسات فكلما كانت المخاطرة أقل تزداد إمكانيّة كون الشخص مجرد عامل، وفي المقابل كلما زادت المخاطرة أصبح الشخص ريادياً وذلك لأن تحمّل المخاطر يأتي بقيمة اقتصاديّة ومكانيّة للمؤسّسة وعلى علاقة باتّخاذ القرارات فيها.

وتعرف المخاطرة بأنّها: الاستعداد لمواجهة حالات عدم اليقين والمغامرة في مناطق غامضة على الرغم من فرصة حدوث إخفاقات مكلفة (Mueller & Thomas, 2000, 52).

ومن الهام التفريق بين المخاطرة والمغامرة، فالمخاطرة تقوم على العمل الشاق وانتهاز الفرص المتاحة، بينما تقوم المغامرة على الحظ (Chen, 2007,245)، وفي هذا الشأن تؤكد دراسة كل من ديباباباو ومناليل( Deepababu & Manalel, 2016, 23) على أن القيادات التي لا تتحمّل المخاطر ضمن بيئة العمل ستكون سبباً في فشل المؤسّسة ولن تستطيع منافسة باقي المؤسّسات في القطاع.

فهذا البعد يميّز القائد الرياديّ لأنه يحمل طابع المخاطرة، وفيه يميل القائد إلى الجرأة وتحمّل النتائج المستقبليّة لإنجازاته، وتزيد درجة الميل للمخاطرة، وهو ما أكدته دراسة ( خلف الله، 2017، 334) فكلما زاد القائد الرياديّ في النجاح زادت درجة المخاطرة لديه وذلك لرغبته في النجاح، وفي نفس السياق يؤكد كلّ من ( جمال وطاهر، 2017، 364) أنّ الإدارة الفاعلة للمخاطر والقدرة على تحملها من أهم سمات القائد الرياديّ بحيث تتضمّن إمكانيّة استثمار الفرص في بيئة يكتنفها الغموض والتغيير السريع، وترى دراسة ( حسين، 2013، 49) أن هناك مجموعة عناصر تسهم في تشكيل مهارات المخاطرة ومنها:

1. توفّر الوقت الكافي لدراسة الأهداف وتقييمها.
2. الرؤيّة الإيجابيّة للأشياء، فالرياديّ يتمتع بالتميّز بقدرته على الرؤيّة المستقبليّة الإيجابيّة.
3. تقييم الأعمال بعد إنجاز كل مهمة.
4. قبول المخاطرة، أو حالة عدم التأكّد.
5. التحضير لأسوء الاحتمالات في الأعمال، كعدم القدرة على الوصول للأهداف المطلوبة.

**3-8 الاستباقيّة** Pre -Emptive:

تعرف الاستباقيّة بأنّها: الرغبة في بدء إجراءات ذات دوافع جوهريّة، والتي لا تفرضها السلطات، بمعنى آخر هي أن يكون الشخص نشطاً في خلق المستقبل وقيادته بدلاً من الانتظار السلبيّ للتأثّر به، فالرياديّون لا يكتشفون فرصاً جديدة لأنشطة الريادة فحسب بل يتدخلون أيضاً في العمل ويستثمرون الفرص لتحسين أداء المؤسّسة ( Kuratko et al , 2007, 58).

كما تعرف بأنّها: استجابة سريعة للتغيرات البيئيّة في المستقبل وممارسة العمل والتطوير للتأثير عليها بدلاً من الانتظار للتأثّر بها (Churchill et al, 2013, 17 )، أمّا من وجهة نظر كل من هارتوج وبيلسكاك ( Hartog &

Belschak, 2012, 194) فيشيران إلى أنّها مجموعة من الإجراءات تتمّ من خلال التخطيط والسعي للتأثير، وتتمثّل في توقّع المشكلات قبل وقوعها ووضع الحلّول المناسبة لها، والبحث عن سبل لتغيير ظروف العمل بنحو أفضل.

وتعدّ الاستباقيّة من أهم أبعاد القيادة الرياديّة حيث يتمّ فيها وضع تصورات وتوقّعات مستقبليّة وتحليل منطقي لما ستكون عليه المؤسّسة في المستقبل، وإلا سوف تفشل( Damodaran, 2008,52)، فهي تنطوي على جميع سلوكيات الإدارة، والعاملين والطلبة وتهدف إلى توقّع الاحتياجات المستقبليّة ومتغيّرات العمل والتي يمكن توظيفها لتحقيق أهداف المدرسة على المدى البعيد (صلاح الدين، 2020، 285)، وبشكل آخر هي قدرة المدير على توقّع الأزمات ومحاولة تجنّبها والابتعاد عنها ( الهندال والسيد طه، 2022، 453)، وتقارن دراسة كرانت (Crant, 2006, 43) بين الشخص الاستباقي الذي يعمل على تحديد الفرص المتاحة والتصرف بناءً عليها، فيبادر ويتخذ الإجراءات من أجل إحداث تغيير ذا مغزى، والشخص غير الاستباقي الذي يظهر أنماط معاكسة ويفشل في التحديد.

وقد أشارت دراسة دايدوتش (Dyduch, 2008, 27) إلى أن الاستباقيّة تتضمّن ما يلي:

1. التنبؤ بالتهديدات المحتملة والفرص.
2. البحث الجاد عن الفرص المتاحة.
3. البحث عن حلول إبداعيّة مميّزة.
4. اجتياز الحالة الراهنة للمؤسّسة.
5. ممارسة أنشطة جديدة غير تقليديّة.

حيث تسعى المؤسّسات الرياديّة إلى الاستباقيّة في مجال عملها، من أجل تحقيق التميّز في ضوء إمكانيّاتها ومواردها، فتكون أكثر ميلاً للمخاطرة من أجل دخول أسواق جديدة وتوقّع متطلّباتها المستقبليّة مما يؤدي إلى تحقيق نمو المؤسّسة وتطورها (شاهين، 2020، 135).

**4-8 الرؤيّة الاستراتيجيّة** Strategic Vision:

وتعرف بأنها التصوّرات والتوجّهات الواضحة لرؤيّة المستقبل، والعمل على تحقيقها من خلال إعداد خطط إجرائيّة واقعيّة، وتذليل الصّعوبات وتحمّل المخاطر من أجل تنفيذها (المغاوري، 2016، 545).

وتساعد هذه الرؤيّة على إعادة تعريف المؤسّسة وتحديد كيفيّة تقديم الخدمات، وإعداد المؤسّسة لتلبيّة طلبات المستقبل(بني حمدان وادريس، 2007، 131)، وقد أكدت دراسة الهدف الأساسيّ لوجود رؤيّة استراتيجيّة للمؤسّسة هو تحفيز أصحاب المصلحة للسعي من أجل تحقيق هذه الرؤيّة من خلال اتّخاذ خطوات واثقة وجريئة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، فهي في جوهرها تؤدي إلى خلق التزام لدى المؤسّسة والأفراد العاملين فيها تجاه تحقيق هدف معن، وهذا بدوره يسهم في تزويد الأفراد الملتزمين بتحقيق هذه الرؤيّة بالمهارات الرائدة والسعي اللازم لإنتاج كل ما يلبي رغبات العاملين (Kuratko & David, 2009, 17)، في الوقت الذي يجب على مديري هذه المؤسّسات أن يولوا الاهتمام للتوجه المستقبلي بسبب المنافسة والتطور التكنولوجي، من خلال تحفيز العاملين من خلال رؤيّة واضحة للمؤسّسة( Nafei, 2018, 170).

وتتحدّد الرؤيّة الاستراتيجيّة للمؤسّسات باعتبارها وثيقة مكتوبة، يتمّ فيها تحديد المبادئ والقيم التي تشكّل سلوك المؤسّسة، وتعدّ بمثابة دستور للمؤسّسة، توجّه القرارات المتخذة والجهود المبذولة، والأنشطة التي تقوم بها المؤسّسة، والمستهدفين الذين تهتمّ بهم المؤسّسة، والإطار التكنولوجي الذي يميّز المؤسّسة عن باقي المؤسّسات؛ وتصف رسالة المؤسّسة من خلال توضيح الأولويات، والعمل على تطوير الأعمال، وإخضاع الاستراتيجيّات المعمول بها للتفكير العميق (خليل ومحمود، 2019، 322-323).

ولضمان توفير الرؤيّة الاستراتيجية المناسبة لابد من توافر مجموعة من الشروط، التي حددها دراسة رينكو (Renko, 2018, 46) وهي:

1. وضع أهداف واضحة قابلة للقياس والتحقق.
2. بناء فهم مشترك لاستراتيجيّات وأهداف المؤسّسة.
3. ربط استراتيجيّات وأهداف المؤسّسة بمتطّلبات البيئة الخارجيّة من خلال خطط مرنة قابلة للتغيير.
4. قابليّة الاستراتيجيّة للتغيير ووضع العديد من البدائل الجديدة.
5. تحديد رؤيّة واضحة تعتمد على استقراء التحديات أساسها الخطط الناجحة.
6. العمل على صنع قيم مضافة وتشجيع التنافسيّة مع المؤسّسات الأخرى.

وتمتاز الرؤيّة الاستراتيجيّة بمجموعة من الخّصائص لخّصها (محمد،2012، 37) بما يلي:

1. تمثّل مصدر إلهام للعاملين في المنظمة إذ تتضمّن التفوق الذي تسعى المنظمة للوصول إليه.
2. تظهر بوضوح في مجالي التحدي والتفوق.
3. ذات صلة وثيقة بشعور الموظفين في المنظمة.
4. ذات مرونة عاليّة.
5. قابلة للثبات وتحمّل التحدي بشكل دائم عند كل ضرورة من ضرورات التغيير.

ويضيف (خليل ومحمود، 2019، 323) خصائص أخرى للرؤيّة الاستراتيجيّة هي:

1. تنطوي على تفكير إبداعي شامل.
2. تكون صورة ذهنيّة مستقبليّة.
3. ذات توجّه مستقبلي، وتفرّد.
4. تمثّل رؤى وتطلعات مستقبليّة.

**5-8 الاستقلاليّة في العمل** Independence in Work:

وتعني ميل الرياديّ إلى الاستقلاليّة في العمل دون تدخل الآخرين (الكايد، 2007، 5)، والفرصة لتحقيق التميّز في الإنتاج بما يضمن الجودة في الخدمات المقدمة والمخرجات، ويحقق طموح الرياديّ في صنع مستقبل ناجح، فالشخص الرياديّ يتخذ قراراته بنفسه بعيداً عن تأثيرات الآخرين، ويبحث عن مصدر للتشغيل الداخلي من أجل تحقيق استقلاله أو استقلال مؤسّسته، فهو يتحمّل مسؤوليّة قراراته بغض النظر عن النتائج (سلطان، 2016، 105).

فالرغبة في الاستقلاليّة صفة مميّزة للريادي تؤثر بشكل كبير على نموه المستقبلي، وتشير إلى مدى الحريّة الممنوحة للأفراد من خلال تشجيعهم على ممارسة إبداعاتهم وطرح أفكارهم الجديدة للوصول إلى نتائج مرضيّة (سلمان والناصري، 2016، 197)، وهي صفة تجعل من القائد الريادي قادراً على ضبط العوامل الخارجيّة المؤثّرة، وهي سمة تختلف عن سمة التحكّم الخارجي التي تجعل من صاحبها متأثّراً بالعوامل الخارجيّة بحيث تسيطر على قراراته (السلماوي، 2015، 148).

**6-8 استثمار الفرص Investment Of Opportunities:**

يعدّ من أهم أبعاد القيادة الريادية في المؤسّسات المعاصرة، فاستثمار الفرص يعدّ السبب الأول لنجاح المؤسّسات الريادية، وذلك من خلال المهارات التي يتمتع بها الأفراد للاستفادة من المزايا المختلفة للبيئة التنافسيّة، ومعرفة هل الفرص جاءت نتيجة تغيّرات تكنولوجيّة أم نتيجة المنافسة؟، فضلاً عن معرفة أسباب ضياع الفرص لتجنّبها مستقبلاً (الحوامدة وعبد المنعم، 2019، 261).

فاستثمار الفرص في مجال معين بهدف التفرد بعمل مميّز أو تأسيس منظمة جديدة أو إنشاء مؤسّسة جديدة تجعل من صاحبها رياديا في ذلك العمل (Zimmerer et al, 2010, 3)، إذ يتيح هذا البعد كيفيّة خلق الفرصة واكتشافها وتطويرها وتقييم الإمكانات التي يجب أن تستند على نوع العلاقة الاستراتيجيّة لهذه الإمكانات والاستفادة منها بالاعتماد على كل الدوافع الاستراتيجيّة وغير الاستراتيجيّة، وبالتالي فإن عمليّة التميز واستثمار الفرص هو جوهر القيادة الريادية (Morgan,2006,486).

وعلى المستوى المدرسي يعبّر مصطلح استثمار الفرص عن استعداد مدير المدرسة لإدراك الفرص المتاحة من أجل تطوير المدرسة، والسعي للنهوض بالعمليّة التعليميّة فيها، بهدف تقديم خدمات ومخرجات تعليميّة متميّزة، مما يجعل للمدرسة قيمة استراتيجيّة عند مقارنتها بغيرها من المدارس، وذلك من خلال الاستعداد لقبول التغييرات

المستقبليّة، وتبنّي كل ما هو جديد، وتحديد الاحتياجات والمتطّلبات اللازمة بشكل يساعد على حلّ المشكلات والأزمات التي تتعرّض لها المدرسة (حواله والسبيعي، 2019، 311).




**الشكل (3) أبعاد القيادة الريادية**

ويوضح الشكل (3) أبعاد القيادة الريادية وفق ما وردت سابقاً، وترى الباحثة أن القيادة الريادية أصبحت مطلباً أساسيّاً في العمليّات الإداريّة المدرسيّة، فلم يعدّ الأمر يتعلق بتسيير الأمور الإداريّة والتعليميّة داخل المدرسة، بل يتعداه لاستثمار الموارد البشريّة والماديّة من خلال قيادات تعمل على التحسين والتطوير وتحقيق التميّز، فالمدرسة ذات التوجّه الريادي ينبغي أن يكون لها رؤيّة واضحة وتعمل على تشجيع الإبداع والابتكار لدى الجميع، والسعي السباق لأي عمل مميّز وجديد حتى لو تطّلب ذلك التخلّي عن إجراءات روتينيّة قديمة، من أجل الوصول إلى أداء إداريّ عالي قائم على الثّقة والمسؤوليّة تجاه الطلاب في المدرسة.

ولابدّ من التنويه إلى أنّ هذه الأبعاد تعمل معاً من أجل تكوين نمط القيادة الريادية، فلا يمكن الحكم على الشخص بأنّه ريادي من خلال عمل واحد يقوم به، وإنّما من خلال مجموعة من الأعمال تعكس الأبعاد السابقة مجتمعةً.

**عاشراً- معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة**

تعدّ المعوّقات التي تحدُّ من تطبيق القيادة الرياديّة في المؤسّسات بشكل عام والمدارس بشكل خاص، معوقات تقف في طريق تطبيق استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي وفق مدخل القيادة الرياديّة، وقد قامت الباحثة باستخلاص هذه المعوقات من المراجع التي سبق وأطلعت عليها، وهذه المعوقات هي:

**10-1 معوّقات تنظيميّة:** تتمثّل في قلة المعلومات المستخدمة في عمليّة اتّخاذ القرار، وفي حلّ المشكلات، الروتين وتعقيد الإجراءات الرسميّة، العزوف عن الانخراط بكل جديد وتبنّيه، المركزيّة الشديدة، عدم تفويض السلطة، قلة الصلاحيّات، ضغط العمل، ضعف الحوافز (أحمد، 2015، 375)، غياب اللوائح والأنظمة التي تدعم التوجّه الرياديّ (غنيم،2023، 10).

**10-2 معوّقات شخصيّة:** تتمثّل في عدم تقبل الفرد كل ما هو جديد، مقاومة التغيير، ضعف القدرات الفرديّة، التمسك بالعادات والتقاليد، عدم تربيّة الأطفال على مهارات التفكير العليا، الخوف من الفشل، الخوف من المخاطرة، الخوف من المجهول، عدم الثّقة بالنفس، ضيق الأفق (أحمد، 2015، 374).

**10-3 معوّقات بيئيّة:** تتمثّل في الانقسامات والتحالفات السياسيّة عدم وضوح السياسات والأنظمة، والالتزام بالموجود والمألوف، الميل للخضوع للطرق المألوفة بالحلّ، ضعف الانفتاح على المجتمع، ضعف إدراك قيمة الوقت ( أحمد، 2015، 375)، قلة وجود معاهد متخصّصة في إعداد خبراء في تحديد الاحتياجات التدريبيّة للقادة للحد من ممارستها من قبل أشخاص غير متخصّصين، عدم توّفر الوقت والموارد اللازمة( الطراونة، 2012، 23)، عدم وجود تجهيزات تعليميّة ومباني مهيّئة بالشكل الكافي الداعم لبناء أبعاد القيادة الرياديّة (غنيم، 2023، 10).

**10-4 معوّقات إداريّة:** تتمثّل في الوضع التنظيمي في الإدارة المؤسّسيّة، قلة المصادر والموارد المتواجدة، مركزيّة السلطة، عدم التفويض، التخطيط غير السليم للأهداف والمهام (الدوسري، 2016، 346).

وأضاف غنيم (2023) معوّقات أخرى تحول دون تطبيق القيادة الريادية هي:

1. ندرة وجود رؤية الاستراتيجية وضعف القدرة على التحدي والمخاطرة.
2. ضعف المهارات الاجتماعية والمعارف المهنية والصفات الشخصية لدى المدير.
3. القصور في التدريب والتمويل نتيجة ضعف الإمكانيات المادية والمهارية والمعرفية.
4. الاعتماد على الأنماط التقليدية في القيادة، والخوف من التغيير.
5. محدودية الإلمام بمفهوم الريادة والقيادة الريادية.
6. ضعف القدرة على القيادة واستخدام التقنيات الحديثة.
7. غياب البرامج التدريبية العلمية والعملية التي تدعم التوجّه الريادي (ص 14).

يتضح مما سبق أنّ هذه المعوّقات ترتبط بشخصية القائد الريادي بالدرجة الأولى، والمناخ التنظيمي المحيط بالمدرسة، وضعف الإمكانيات المادية اللازمة لتفعيل الأسلوب الريادي المتمثّلة بغياب البرامج التدريبية والتقنيات التّكنولوجية الحديثة والمباني المهيّئة، وهذه المعوّقات يمكن السيطرة عليها من خلال التخفيف من الأعباء الإدارية الممنوحة للمدير ومنحه صلاحيّات إضافية تكسبه الحرية في التصرف، وتحمّل المخاطرة، واستثمار الفرص المناسبة للمضي قدماً نحو الريادة في التعليم المقدّم في المدرسة، والمخرجات النهائية من طلاب متميّزين قادرين على المنافسة على المستويين المحلي والعالمي.

**خلاصة الفصل**

استعرضت الباحثة في هذا الفصل عدة مواضيع عن القيادة الريادية، حيث استهلّت الباحثة الحديث عن **نشأة الريادة والقيادة الريادية**، ثم تناولت **مفهوم القيادة الريادية**، ثم انتقلت للحديث عن **أهمية القيادة الريادية**، كما تحدّثت الباحثة عن **أهدافها** و**خصائصها** و**العناصر** المكونة لها، ثم استعرضت بشكل مفصّل كلّ بعد من **أبعاد القيادة الريادية** ، ثم بيّنت الباحثة المعوقات التي تحول دون تطبيقها في المدارس.

# الفصل الثالث: واقع القيادة الريادية في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية

- تمهيد
- **أولاً:** أهداف التعليم الثانوي في سورية
- **ثانياً:** إدارة التعليم الثانوي في سورية
- **ثالثاً:** معايير التكليف بإدارة التعليم الثانوي العام ومهام المدير فيها
- **رابعاً:** القيادة الريادية في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية
- **خامساً:** متطلبات تطبيق القيادة الريادية في سورية
- خلاصة الفصل

## تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى تعرّف أهداف التعليم الثانوي العام في سورية، والإدارة فيها، ومعايير التكليف، كما يهدف أيضاً إلى تعرّف واقع تطبيق القيادة الريادية في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية، ومتطلبات تطبيقها

## أولاً- أهداف التعليم الثانوي العام في سورية

انطلاقاً من أهمية العلم والتعليم في حياة الفرد ودوره في التنمية الشاملة لجميع جوانب الحياة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، عملت الجمهورية العربية السورية منذ سبعينيات القرن الماضي على تأمين فرصة التعليم لجميع أبناء المجتمع، بتوفير المستلزمات المادية والتربوية والتشريعية اللازمة لتحقيق ديمقراطية التعليم، وإلزاميته ومجانيته لجميع الأطفال، وقامت وزارة التربية بتنفيذ الإجراءات الميدانية حيث حدّدت الخطوات العملية لتنظيم آلية تنفيذ إلزامية التعليم ومجانيته ميدانياً، وحقّقت نتائج جيدة، وتطوّراً متصاعداً في نسب الملتحقين وانخفاض نسب المتسربين ولا سيّما في العقد الأول من القرن الحالي ( اليونسكو، 2015، 11).

وينقسم التعليم قبل الجامعي في سورية إلى مرحلتين وهما: التعليم الأساسي من سن 6 أعوام إلى سن 15 عام على مرحلتين حلقة أولى وحلقة ثانية، أمّا مرحلة التعليم الثانوي فتبدأ من سن 15 وحتى 18 عام، وتشمل ثلاثة فروع هي العلمي والأدبي والشرعي، وسبعة فروع مهنية هي الصناعة والزراعة والتجارة والسياحة والفندقة والمعلوماتية والفنية، وتشكّل السنة الأولى منه جزءاً مشتركاً بين جميع الطلبة، وينتهي التعليم الثانوي بنيل الطالب شهادة الثانوية العامة، والتي تؤهله بحسب معدله للالتحاق بالجامعة بناءً على مفاضلة تصدرها وزارة التعليم العالي (علي وآخرون، 2016، 236).

ويعرّف النظام الداخلي للتعليم الثانوي في سوريّة (2016) مرحلة التعليم الثانوي بأنّها: مرحلة تلي مرحلة التعليم الأساسي مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي وتنتهي بنهايّة الصف الثالث الثانوي، وهي مجانيّة (وزارة التربية والتعليم، 2016، 3).

وبالاطلاع على أهداف التربيّة في مرحلة التعليم الثانوي كما وردت في النظام الداخلي للتعليم الثانوي حسب (وزارة التربية والتعليم، 2016، 6)، نجد أنها تهدف إلى:

1- **دعم الإبداع** من خلال تنميّة الروح العلميّة ومهارات التفكير العلمي والمنطقي الناقد والابتكار وحل المشكلات، واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة، وإدراك العلاقات، والتجريد والتقييم، وروح المبادرة تجاه القضايا الاجتماعيّة والسكانيّة والبيئيّة والصحيّة.

2- **تنمية القدرة على تحمل المخاطر** من خلال ترسيخ ثقافة المقاومة في مواجهة التحديات والدفاع عن الحقوق والأرض والمقدسات، وتمثُّل القيم الأخلاقيّة في السلوك كالصدق والأمانة والشجاعة ونكران الذّات، وتحمّل المسؤوليّة، ونبذ التعصّب واحترام الرأي الآخر، والتنوّع في المجتمع، واتخاذ الحوار سبيلاً للتفاهم، ونقل هذه الصفات للآخرين.

3- **غرس مفهوم الرؤية الاستراتيجية** من خلال فهم أبرز المتغيّرات الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة وأهم الأحداث والمفاصل التاريخيّة والقضايا المعاصرة في سوريّة والوطن العربي والعالم في مختلف العصور، وتنميّة القدرات العقليّة ومهارات التعليم والتعلم الذاتي والتحليل والتركيب وممارسة الحريّة الفكريّة الهادفة واعتياد البحث والتقصي، واستخدام مصادر المعلومات والمراجع المتنوعة واستخدامها في حل المشكلات والتواصل الإنساني.

4- **تحقيق الاستباقية** من خلال اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم والعلاقات والبنى العلمية الاساسية الوظيفية والتخصصية، وأساليب البحث في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقى والتربية البدنية، وتعزيز المبادرة الذاتية لإنشاء المشاريع ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي، و التمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة للإفادة منها والانتقال من استخدامها إلى ابتكارها.

5- **دعم الاستقلالية في العمل** من خلال تنمية مفاهيم التواصل مع النظم والتشكيلات المعرفية الرياضية وتطبيقاتها الحياتية وفهم العلاقة التكاملية بين هذه النظم، واستخدامها في حل المشكلات، ومتابعة توجيه الطلبة إلى اختيار الدراسة الملائمة، والمهنة المناسبة له بما يناسب حاجات الوطن وبالاستناد إلى مبادئ التوجيه التربوي والمهني، وتعزيز حب العمل المنتج المتقن بصفته حقاً وواجباً وشرفاً للإنسان، وتأكيد قيم العمل الجماعي والتطوعي وتقدير المهن على اختلاف أنواعها.

6- **التوجّه نحو الاستثمار الأمثل للفرص** من خلال تنمية الوعي بالعلاقة المتبادلة بين الإنسان والنظم البيئية والقضايا المتعلقة بها وتمكين المتعلم من الاستثمار الامثل للموارد وترشيد استهلاكها.

## ثانياً- إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في سورية

وُجدت الإدارة المدرسية مع وجود المدارس في سورية ونشأت وتطوّرت هذه الإدارة في ظل الإدارة التربوية العامة، ففي بداية عهد الاستقلال أولت الإدارة التربوية اهتماماً كبيراً بها خاصة في المرحلة الثانوية التي تعدّ من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب والتي توصف بالحقبة الحرجة؛ نظراً لأن الطلبة في هذه المرحلة يكونون في سن تنمو فيه جوانب شخصياتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية، لذا فهم بحاجة للرعاية والاهتمام من قبل المدرسة، حيث تشكّل هذه المرحلة حجر الزاوية في النظام التربوي وبوابة التعليم الجامعي (بلان،1984، 36).

ويقع على عاتق الإدارة في هذه المرحلة، وعلى رأسها المدير مسؤولية إعداد هؤلاء الشباب، وتحسين جودة الخدمات المقدمة إليهم، في سبيل الوصول إلى تحسين جودة المخرجات المتمثلة بهم كنواة لصنع مستقبل المجتمع الذي يعيشون فيه.

ولم تقتصر الإدارة المدرسيّة في التعليم الثانوي على هيئة إداريّة بسيطة تتمحور حول المدير وصفاته، وخصائصه، ومهامه، وأنماط إدارته؛ بل توسعت لتشمل هيئة إداريّة تُعنى بكافة الشؤون الإداريّة الموجودة في المدرسة، حيث تألّفت هذه الهيئة في مرحلة التعليم الثانوي على وجه الخصوص من: المدير – المعاون – مرشد نفسي تربوي – أمين السر – معاون أمين السر– الموجّه – أمين المكتبة – معاون أمين المكتبة– أمين المخبر– معاون أمين المخبر أمين سر قاعة الحاسوب– مشرف الأنشطة المدرسيّة (وزارة التربية والتعليم، 2016، 12).

ومن هنا نجد أنّ الإدارة المدرسيّة في المرحلة الثانوية لم تعدّ مجرد تسيير للشؤون الروتينيّة في المدرسة، وضبط العمليّة التعليميّة، بل أصبح محور العمل فيها يدور حول الطالب ونموه العقلي والجسدي والروحي، وأصبحت تسعى لتوفير مختلف الإمكانات والخبرات التي تساعد الطالب على النمو الشامل المتكامل، إضافة لتحقيق الأهداف الاجتماعيّة التي يدين بها المجتمع (علي،2016، 36).

وتعاني الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي من مشكلات متعددة أوردتها الهيئة السورية لشؤون الأسرة بما يلي:

- محدودية العلاقات الاجتماعية بين أعضاء المجتمع المدرسي ( المدير ومعاونيه، المدرسين، المرشدين، المتعلمين)، وعدم فهم خصائص المتعلمين ومشكلاتهم واحتياجاتهم والتعامل معهم على هذا الأساس.
- تدني مستوى العناصر التربوية المتمثلة بجودة مدخلات وعمليات التعليم والتعلم، فهي بحاجة لمزيد من العناية والتطوير والمتابعة الميدانية.

تعد الإدارة المدرسية تنفيذية ومحدودة الصلاحيات، وتعمل بمكانات وموارد قليلة بحيث تنحصر مهامها بتسيير العمل المدرسي وإعداد السجلات وفق التعليمات التي تردها من الإدارة المركزية والمهمات التي تستهلك معظم أوقات الإدارة المدرسية هي ملء السجلات المدرسية بالمعلومات المطلوبة عن تسجيل المتعلمين ونجاحهم ورسوبهم وإعادتهم وتسربهم وعلامات تحصيلهم ومواظبتهم وانقطاعهم وحصولهم على الكتب ونحو ذلك (الهيئة السورية لشؤون الأسرة، 2008، 51).

ولكي تقوم إدارة التعليم الثانوي بمهامها ووظائفها على أحسن وجه لا بد أن تتوفر فيها الشروط الآتية:

- توافر مناخ ملائم مريح للطالب والمدرس.
- أن تكون إدارة ناجحة.
- الرفع من معنويات الهيئة التدريسية للقيام بدورها المنوط.
- قدرة إدارة المدرسة الثانوية على إقامة علاقات إنسانية.
- قدرة إدارة المدرسة الثانوية على قيادة العمل التربوي (وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، 2016، 4).

ولا بدّ من الإشارة إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربيّة منذ سنوات لتتمكن من مواكبة المستجدات التربويّة على الساحة العالميّة، حيث أولت وزارة التربيّة والجهات المعنيّة الاهتمام الكبير بموضوع الإدارة المدرسيّة في المرحلة الثانوية، وأكدت على ضرورة تطويرها بما يتفق وحاجات العصر، ومتطلبات المستقبل والثورة التكنولوجيّة التي تفرض نفسها عليها باستمرار، عبر اعتماد سياسة واضحة لرفع مستوى المديرين تتمثل بتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم انطلاقاً من إيمانها أن مدير المدرسة في مرحلة التعليم الثانوي هو أهم عناصر نجاح المدرسة أو فشلها، كما

تعمل على إعداد وتدريب المعلمين الراغبين في العمل الإداري ما استطاعت الوزارة إلى ذلك سبيلاً من خلال خطط مديريّة الإعداد والتدريب (علي، 2006، 112).

مما سبق نلاحظ تطوّر مفهوم الإدارة المدرسيّة في المرحلة الثانوية واتساع مجالها ليشمل الجوانب الإداريّة والفنيّة للعمل المدرسي في صورة متكاملة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات الماديّة والبشريّة وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العمليّة التربويّة التي أنشئت المدرسة من أجلها.

**ثالثاً– معايير التكليف بإدارة المدرسة الثانويّة، ومهام المدير فيها**

وضعت وزارة التربيّة عدة معايير للتكليف في إدارة المدرسة الثانويّة، وهي:

1. أن يكون حاصلاً على الإجازة الجامعيّة التعليميّة ويفضل من حملة دبلوم التأهيل التربوي ومتبعاً لدورة في المعلوماتيّة.
2. خدمة فعليّة في التعليم لا تقلّ عن خمس سنوات.
3. اتباعه دورة تدريبيّة في الإدارة المدرسيّة قبل توليه المهمة أو بعدها في العطلة الانتصافيّة أو الصيفيّة بعد تكليفه مباشرة تحت طائلة إلغاء التكليف في حال تخلفه عن الدورة التي يدعى إليها.
4. أن يتمتع بقدرة شخصيّة وكفايّة قياديّة وسجل مهني خالٍ من أي عقوبات أشد من الانذار خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
5. أن يمتلك رؤيّة واضحة وقدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم لتطوير العمل المدرسي.
6. أن يمتلك القدرة على قيادة فريق العمل وادارة الموارد الماديّة والبشريّة بشكل فاعل (وزارة التربية والتعليم، 2016، 13).

فالمتتبع لتطبيق هذه المعايير يجد أن التكليف بالإدارة يركّز في الواقع بشكل أساسي على البنود الأول والثاني والرابع، مع إهمال باقي البنود أو تهميشها، فلا نجد أن وزارة التربيّة تقيم دورات تدريبيّة للمديرين لا قبل توليه الإدارة ولا بعدها، أما البند الرابع فتكتفي منه بخلو سجله من العقوبات دون البحث الدقيق عن شخصيته القيادة وهو ما يفسر

وصول الكثير من الأشخاص ضعيفي الشخصيّة إلى الإدارة، كما أن البندين الخامس والسادس يتجلى عدم تطبيقهما في الضعف العام لدى مديري المدارس على التخطيط والتنفيذ لأي تطوير مدرسي ووضع رؤيّة استراتيجيّة لها، وعدم وجود روح العمل ضمن الفريق لدى العاملين في المدرسة، نتيجة عدم تمتع غالبيّة المديرين لهذين المعيارين، وهذا لا يعني تعميم هذه الصفة على جميع مديري التعليم الثانوي لكننا هنا نتحدث عن السمة الغالبة لديهم كما هو في الواقع، ويجدر الإشارة إلى أن غياب تطبيق البندين الخامس والسادس يرجع لعدم وجود دورات تدريبيّة متبعة في مجال الإدارة المدرسيّة.

أما مهام مدير المدرسة الثانويّة العامة في سوريّة كما جاءت في المادة (45) من النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام (2016) من ثماني عشرة دوراً يركز معظمها على ما يلي:

1. مراقبة القيد والقبول لطلبة مدرسته، وتوزيعهم على الشعب.
2. الاطلاع على القوانين، والأنظمة، والبلاغات، لإحالتها إلى أمين السر، والإشراف على تنفيذها.
3. مراقبة دوام العاملين والمدرسين والطلبة.
4. الاحتفاظ بضبوط مجلس الإدارة وسجل لجنة الانضباط.
5. مراقبة الصحة العامة في المدرسة.
6. منح الإذن للعاملين والمدرسين.

مما سبق نجد أنّ هذه الأدوار المنوطة بمدير المدرسة الثانويّة في سوريّة، حاولت الجمع بين الأدوار الإداريّة والفنيّة والاجتماعيّة للمدير بطريقة متواضعة تشير إلى عموميّة هذه الأدوار وعدم تناسبها ونمطيتها وقصورها عن تنميّة عمل المدير وتوسيعه وبالتالي غلبة بما ينتج له فرصاً أكبر لتطوير عمله وتحسين الأداء المدرسي؛ وغلبة طابع تسيير الأمور يترتب على ما سبق ظهور العديد من المشكلات المرتبطة بالعمل التنظيمي والإداري التي قد تحول دون تحقيق الأهداف التربويّة.

## رابعاً– القيادة الريادية في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية

قبل الخوض في واقع القيادة الريادية في مدارس التعليم الثانوي العام لا بدّ أولاً من توضيح الفرق بين المؤسّسات التعليمية العادية والمؤسّسات التعليمية الريادية التي تسعى القيادة الريادية إليها، وقد وضّح كل من كوراتكو وموريس (Kuratko & Morris, 2003, 27) الفرق بينهما وفق الجدول الآتي:

**جدول (2) مقارنة بين سمات المؤسّسات التقليدية والمؤسّسات الريادية**

| | المؤسّسات التقليدية | المؤسّسات الريادية |
|---|---|---|
| **الهيكل التنظيمي** | هيكل تنظيمي هرمي | هيكل تنظيمي مسطح |
| **رأس المال** | الأجهزة والمعدات | المعرفة لدى الأفراد |
| **الأداء** | الجمود، البيروقراطية في العمل، محاولة الحفاظ على الوضع الراهن | السرعة، التكيف، الرشاقة |
| **صفة المدير** | الحفاظ على الوظيفية | تحمّل المخاطر والإبداع الوظيفي |
| **العقلية** | عقلية جامدة | عقلية مبدعة مبتكرة |
| **القوانين والأنظمة** | الالتزام الحرفي بالقوانين والأنظمة | التحرر من القوانين والأنظمة |
| **أسلوب العمل** | العمل بشكل فردي | العمل بشكل جماعي متكامل |
| | الرقابة والتحكّم في جميع الإجراءات والعمليات | تمكين العاملين وتفويضهم |
| **نجاح المؤسّسة** | ينسب لجهات وأشخاص معينين | ينسب لجميع أفراد المؤسّسة |

وترى الشطيطي(2021) أن القيادات الريادية في المؤسّسات التعليمية قادرة على الصمود والنجاح في تحقيق أهدافها وتلبية تطلعات المجتمع بالتقدم والتطور، من خلال ترجمة فلسفة المجتمع على شكل مناهج وأفكار تعليمية وأساليب تدريس في الغرف الصفية (ص 554).

ويشير السكارنة (2010) إلى أن القيادة الريادية تتولى توجيه المؤسسات التعليمية لتكون منظمات ريادية من أجل الوصول لأهدافها، من خلال تبنّيها للتوجهات الريادية (ص 73)، ويمكن تفصيل يفصّل هذه التوجّهات كما يلي:

1. تحرص القيادة الريادية على إعادة التفكير الاستراتيجي في الاستراتيجية المتبعة، والثقافة والاستثمارات، والهيكل التنظيمي حتى تستطيع الاستجابة بسرعة لمتطلّبات التميّز المؤسسي، على المدى البعيد والتأقلم مع المتغيّرات السريعة في البيئة المحيطة.
2. تنظر القيادة الريادية إلى القيادة الاستراتيجية على أنها الفعل الذي يسيطر على المؤسسات الريادية بحيث تحدد الهدف والاتجاهات والخطوط لها، لذا لابد أن تكون ذات رؤية مستقبلية.
3. تسعى القيادة الريادية إلى التفرد في المورد والتميّز في المنافسة، وأن تكون الموارد نادرة لا يمكن تقليدها، وأن يتمّ تطوير ديناميكية التميّز في المنافسة من أجل ضمان استمرارية المؤسسات الريادية.
4. تسعى القيادة الريادية لتنمية الموارد البشرية من خلال الالتزام بأخلاقيات العمل والإنتاجية، حيث تدفع المؤسسات الريادية العاملين لتقديم الخدمات بشكل أفضل من خلال زيادة المهارات والمعرفة البشرية لدورهما في تحقيق التغيرات التي تتطلّبها المؤسسات الريادية.
5. تتبنى القيادة الريادية التكنولوجيا الحديثة لأنها تساعد على تطوير الخدمات والمخرجات، وتحقيق الجودة العالية.
6. تطبيق القيادة الريادية يتطلّب وجود هياكل تنظيمية أفقية أو عامودية لتكون أكثر فاعلية وكفاءة، ومع توافر أنظمة شبكات المعلومات والاتصالات يمكن إنشاء هياكل افتراضية من مواقع متعدّدة بما يسهم في تحقيق مرونة أكبر وبالتالي تطوير المؤسسة، وزيادة الابتكار وتقليل الوقت في اتّخاذ القرارات (خليل ومحمود، 2019، 326-327).

7. البحث عن طرق جديدة لإدارة المؤسّسة، فالدور الابتكاري الذي تقوم به القيادة الرياديّة تمكنها من اكتشاف فرص عمل جديدة، من خلال الاعتماد على النفس والقدرة على المخاطرة والبصيرة في التطلع للمستقبل.
8. الاكتشاف الموجه الذي يسهّل على القيادة الرياديّة اقتناص الفرص وتوجيهها مستقبلاً، وبالتالي إعداد المؤسّسة للتحديات المستقبليّة عبر تقليل عدم اليقين بشأن المستقبل.
9. التكيف مع بيئة متغيّرة وغير مستقرة (Mishra & Misra , 2017, 73).

يتبيّن مما سبق أن القيادة الرياديّة تسهم في تحويل مدارس التعليم الثانوي العام إلى مؤسّسات رياديّة، تمتلك القدرة على الابتكار والتركيز على الإدارة الاستراتيجيّة في تحسين الأداء، ومن هنا جاءت أهميّة تبنّي مديري المدارس الثّانويّة لنمط القيادة الرياديّة في تحسين مدارسهم وجعلها مدارس رياديّة، وذلك من خلال الخّصائص التي يمكن أن يكتسبونها كأشخاص رياديين سواء توظيف للموارد البشريّة والماديّة بالمدرسة الثّانويّة بشكل مبتكر، والقدرة على اقتناص الفرص المتاحة في بيئة المدرسة الداخليّة والخارجيّة والتي يمكن أن يوظفونها من أجل تقليل عدم اليقين بالمستقبل ودمج أصحاب المصالح والمستفيدين في الأنشطة والممارسات الاجتماعيّة التي يقوم بها، علاوة على التمكين النفسي للمعلمين وهو ما يشجعهم على ممارسة أساليب مميّزة في العمليّة التعليميّة، تساعد في تحسين جودة المخرج التعليمي، مما يؤثر بشكل إيجابي على تفاعلهم المهني، وزيادة الالتزام الوظيفي، وجميعها أمور تنعكس إيجابيًا على قيمة وجودة الخدمة والمنتج التعليمي المقدم، وتؤسس هويّة قويّة للمدرسة الثّانويّة تستديم لفترة طويلة، وتؤثر بشكل مباشر في تكوين صور ورؤى ذهنيّة جيدة لدى المجتمع الخارجي.

فالتعليم الثانوي العام لم يعد يقدم خدمة للأفراد فحسب، بل أصبح استثماراً يعمل على إعداد القوى البشريّة اللازمة لتلبيّة احتياجات سوق العمل وتنميته اقتصادياً واجتماعياً، إذ يتطلب تطوير إدارته باعتبارها الضمان الوحيد لنجاح مؤسّساته وتحقيق أهدافها (دياب، 2015، 49)، ونظراً لأهميّة التعليم الثانوي فقد اهتمت وزارة التربيّة السوريّة بإعادة

النظر في شكله ومضمونه ومحاولة التجديد في نظمه ومحتواه وطرائقه حتى يستطيع خدمة الأهداف الآنيّة والمستقبليّة، من خلال القيام بإجراءات عدة من أجل تحقيق أهداف التعليم الثانوي كترجمة هذه الأهداف إلى وثيقة معايير وطنيّة في مناهج تتصف بقابليّتها للقياس والمقارنة، و تشكيل لجنة لتطوير التعليم الثانوي والارتقاء بمستوى المعايير إلى مستوى الجودة في المنتج التربوي، والسعي لبناء المزيد من المدارس بهدف التخلص من الدوام النصفي، وتطوير نظام امتحانات الشهادة الثانويّة العامة بشكل عام، مع إحداث المدرسة الالكترونيّة السوريّة وتوفير الربط الشبكي لكثير من المدارس الثانويّة على مستوى المحافظات جميعها وبدء استثمار التكنولوجيا ودمجها بالتعليم (اليونسكو، 2015، 18).

لكن الفترة الماضية التي مرت فيها سوريّة فرضت العديد من التحديات كتوقف مشروع تطوير التعليم الثانوي بتوقف الجهة الداعمة وهي الاتحاد الاوروبي عن الاستثمار فيه، وتزايد الكثافة الصفيّة وعودة الكثير من المدارس إلى الدوام النصفي بسبب خروج أعداد كثيرة من المدارس عن الخدمة جراء تعرضها للأذى أو التدمير الكلي أو الجزئي التي توقف ربط المزيد من المدارس بالشبكة الالكترونيّة (اليونسكو، 2015، 19).

وقد وضعت الوزارة مجموعة من الأولويات في ضوء الثورة، وتعمل على الوصول إليها وتحقيقها كالاستمرار بتقديم التعليم لكل طالب سوري في أراضي الجمهوريّة العربيّة السوريّة والاستمرار بطباعة الكتب المدرسيّة والعمل على إيصالها إلى كل منطقة، وترميم المدارس القابلة للإصلاح وإعادة تأهيلها ووضعها في الخدمة، و اعتماد المرونة في إعادة الطلبة إلى المدارس، مع ترميم معارفهم وخبراتهم عبر إلحاقهم بدورات تعليميّة مكثفة وتأمين وجود المدرسين في المدارس فيها (اليونسكو،2015، 71).

وأخيراً قدمت الوزارة مجموعة من التوصيات والاقتراحات تتنوّع بين قريبة الأجل كالحرص على توافر معين الجودة في انتقاء إدارات المدارس، وتقديم المزيد من التسهيلات لمشاركة التعليم الخاص بتقديم التعليم الثانوي للطلبة.

أما **المقترحات بعيدة الأجل** مثل الاستمرار بمشروع تطوير التعليم الثانوي والبحث عن داعمين آخرين، والحاجة إلى التوسع في الربط الشبكي بين المدارس، مع إعادة هيكلة التوصيف الإداري وربط المنظوم الإداري للمدارس بالمديريات المعنيّة في وزارة التربيّة، إضافة إلى الحاجة إلى الأرشفة الالكترونيّة في كل مديريّة التربيّة وتأمين البدائل المناسبة لكل وحدة تعليميّة (اليونسكو، 2015، 72).

كما وضعت سوريّة سياسات وخطة عمل من أجل تحقيق هدف التعليم للجميع عبر إعادة النظر بنظم الإنفاق والتمويل، والتركيز على تطبيق ديمقراطيّة التعليم، ومن أجل بلوغ هذه الأهداف عملت على تنفيذ هذه السياسات من خلال تحديث الإطار المؤسّساتي في الوزارة وذلك عبر:

1- **إعادة هيكلة الإدارة التعليميّة:** ويتمّ ذلك من خلال مراجعة أهداف وبرامج عمل الأقسام والوحدات المختلفة المعنيّة بمتابعة مختلف جوانب العمليّة التربويّة وخاصة المتعلقة بالإشراف والتوجيه، وإعادة النظر بنظم الإنفاق والتمويل وتوصيف العمل وأهداف الأقسام المختلفة للوزارة بحيث تتماشى مع فلسفة أهداف الإصلاح التعليمي، وتزويد الوزارة بقاعدة معلومات متكاملة عن الاحصاء التربوي وربطها بشبكة وطنيّة تضمن التدفق الدقيق والمستمر للمعلومات.

2- **تعزيز استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم:** ويتمّ ذلك من خلال استخدام الأتمتة الإداريّة لتحسين الأداء الإداري في المؤسّسات التعليميّة، ووضع خطط تنفيذيّة للتوسع في توفير الوسائل التعليميّة واستخدامها واستخدام تكنولوجيا المعلومات لخدمة العمليّة التعليميّة، والتواصل والتشبيك بين الإدارة المركزيّة والإدارات الفرعيّة في المحافظات.

3- **بناء القدرات في التعليم:** من خلال وضع خطط تنفيذيّة للارتقاء بالمستوى العلمي واللغوي لجميع العاملين في قطاع التعليم، وتدريب المعلمين، وتصميم برامج لبناء القدرات في التعليم تأخذ بالحسبان المناهج والمواد

والمنهجيات التربويّة والتعليميّة وإضافة المهارات بشكل مستمر، واستحداث برامج تعليم مستمر وتعلم مدى الحياة لزيادة فرص تحسين المستوى العلمي والتقني لقوة العمل.

4- **ربط التعليم بسوق العمل:** من خلال إحداث مهن جديد واختصاصات مطلوبة في سوق العمل المتناغمة مع متطلبات التنميّة للمرحلة المقبلة التي التوسع بإدخال التربيّة المهنيّة في التعليم الاساسي ضمانا لتعليم الطلبة مبادئ أوليّة مهنيّة متوافقة مع المتطلبات للمجتمعيّة.

5- **جودة التعليم:** من خلال تضمين جميع مكونات التعليم في معايير الجودة، وإدخال اعتبارات التنميّة المستدامة ضمن معايير الجودة (UNESCO, 2020, 55-57).

**أما على صعيد الشركاء والتمويل** عملت وزارة التربيّة والتعليم على التنسيق ما بين الجهات المانحة من منظمات دوليّة وجمعيات أهليّة ومنظمات المجتمع المدني منذ بدايّة الثورة، وما زال التنسيق جارياً بين مختلف الشركاء من خلال خطة استجابة سنويّة يتمّ وضعها بالتعاون والتنسيق مع كل الشركاء، حيث تطورت الإجابات الدوليّة مع تصاعد الثورة، وتمّ تقديم مساعدات ضروريّة، وإن لم تكن بالقدر المطلوب ولكنها ساهمت في التخفيف من آلام الأطفال السوريين إلى حد ما (UNESCO, 2020, 58).

ولم تتوقف الإجراءات عند هذا الحد بل تعداه أخيراً إلى إصدار القانون رقم (31) بتاريخ 2024/11/26م القاضي بإحداث "وزارة التربيّة والتعليم" لتحل محل الوزارة المحدثة بموجب القانون رقم (121) لعام 1944 وتعديلاته، في كل ما لها من حقوق وما عليها من التزامات، وذلك بهدف إعادة تنظيم الهيكل الوظيفي لوزارة التربيّة وتطوير أهدافها وتوسيع مهامها بما يواكب التطورات والتغيرات التي طرأت على أنواع التعليم وأنماطه ووسائله ومراحله___ www.mohe.gov.com.

ووفق القانون يتمّ تشكيل مجلس أعلى للتربيّة يتولى مهام وصلاحيات جديدة وواسعة تعتمد على فكرة اتخاذ القرار الجماعي بناء على الكفاءات والخبرات الداخلة في تشكيله، كما تمّ من خلال القانون إعادة تنظيم المسائل والأمور الخاصة بالمراحل التعليميّة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي والمسائل الخاصة بالوثائق والشهادات التي تمنحها وزارة التربيّة، وآليّة توزيع الكتب المدرسيّة، بالإضافة إلى إحداث مكاتب لممارسة المهنة في الوزارة والمديريات التابعة لها بغيّة ربط التعليم بالمجتمع وبما يحقق إيراداً إضافياً للمعلمين والمدرسين والإداريين في الوزارة .www.mohe.gov.sy

وبعد الاطلاع على الإجراءات السابقة، يمكننا القول بأن هذه الإجراءات هي إحدى الغايات التي نطمح لأن تصل إليه مدارس التعليم الثانوي العام في سوريّة، لكننا لم نلمس على أرض الواقع إلا إجراءات طفيفة جداً لا تحمل ملامح التطوير الذي نسمو إليه، باستثناء بعض الإجراءات الشكليّة دون تغيير في مضمون التشريعات واللوائح، وقد يعود السبب في ذلك لبطء تنفيذ هذه الإجراءات ووضعها موضع التنفيذ على أرض الواقع في ظل الأوضاع الاقتصاديّة الصعبة، وعدم أخذ الموضوع على محمل الجد من قبل الوزارة مقابل اتجاهها لأعمال أخرى قد تراها الوزارة أكثر أهميّة.

## خامساً– متطلّبات تطبيق القيادة الرياديّة

تتنوّع المتطلّبات لتطبيق القيادة الرياديّة في المؤسّسات التعليميّة، وتشمل متطلّبات عامة ترتبط بمنطلقات فكريّة ثقافيّة وإداريّة عامّة مقترنة بسياسة البلد التعليميّة، ومتطلبات خاصّة ترتبط بمؤشرات يمارسها المديرون داخل المدرسة، وتمت الاستفادة من هذه المتطلبات في صياغة محاور الاستبانة التي هدفت لتعرّف المتطلبات العامة والخاصة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل القيادة الرياديّة من وجهة نظر عيّنة الدراسة.

**1-5 المتطلبات العامة:**

تتعدّد متطلبات تطبيق القيادة الريادية في الجمهورية العربية السورية فبعضها يرتبط بمنطلقات فكرية وثقافية، وأخرى إدارية وتنظيمية، التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1-1-5) وجود مناخ تنظيمي ريادي يعزّز الإبداع التنظيمي ويعمل على تنمية القدرات والخّصائص الريادية من خلال إتاحة بيئات العمل المرنة، بما يسهم في توليد أفكار جديدة، وتطوير نُظم العمل والبرامج القائمة، وإبداع نُظم عمل وبرامج تعليمية منافسة (محمد والزائدي،2022 ،571).

2-1-5) تشكيل هياكل تنظيمية مرنة تسمح بتطبيق القيادة الريادية، بحيث تصبح أقل مركزية وأكثر دعماً لتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة كالقيادة الريادية من خلال تبنّي الهياكل التنظيمية الأفقية التي تقل فيها خطوط السلطة في المستويات الإدارية.

3-1-5) تحسين ظروف العمل للمديرين والعاملين في المؤسّسات التعليمية، وتفعيل نظام التحفيز، والعمل على تلبية حاجات العاملين الاجتماعية والنفسية بما يسهم في تشجيع الإبداع والابتكار لديهم.

4-1-5) متابعة الإدارات العليا في وزارة التربية ومديرياتها لأداء مديري المدارس، من أجل تجنّب المركزية المطلقة في اتّخاذ القرارات، مع تفويض مديري المدارس بما يعزز ثقافة التفويض لديهم تجاه العاملين معهم، ومنحهم فرصاً للمجازفة وتحمّل المخاطر والاستباقية دون خوف من النتائج حتى يتسنى لهم روح المبادرة وطرح الأفكار الخلاقة (خلف الله، 2017، 369).

5-1-5) الاستفادة من التجارب العالمية في المجال الريادي والبناء عليها في التدريب على القيادة الريادية وتطبيقها في المجال الإداري التربوي من خلال التعاون بين المؤسّسات العامة والخاصة والجهات الداعمة من أجل تقديم الدعم لبرامج التدريب والتعليم (حسين، 2023، 123).

5-1-6) نشر الثقافة الريادية بين العاملين في الإدارة المدرسية وكل ما يخص تطبيقها في المدارس مثل (تاريخ ظهورها، مفهومها، علاقتها بإصلاح التعليم ....) من أجل تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقها وإزالة الخوف من تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة.

5-1-7) استحداث جائزة في التميز الريادي للمؤسسات التعليمية تمنح سنوياً من قبل وزارة التربية (الشريف وإبراهيم، 2019، 961).

5-1-8) تطوير الأداء الإداري للمديرين من خلال تزويدهم بالأساليب العلمية في القيادة من خلال إقامة دورات تدريبية لتنمية مهاراتهم الريادية، والتواصل مع الجامعات للاستفادة من برامج الدراسات العليا في صقل شخصيات المديرين القيادية (العريفي، 2023، 197).

5-1-9) توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق القيادة الريادية مثل توفير الدعم المالي اللازم، والتقنيات اللازمة لإنجاز المهام الريادية في المدرسة، والقاعات والأماكن المخصصة للتدريب على مهارات القيادة الريادية وتطبيقاتها، وإنشاء موقع الكتروني لدعم التطوير التربوي في المدارس الثّانوية (محمد ومحروس، 2022، 341).

**5-2 المتطلبات الخاصة:**

تمكّنت الباحثة من وضع قائمة بمؤشرات الأداء الخاصة التي يمارسها المديرون داخل المدرسة لتحقيق كل بعد من أبعاد القيادة الريادية، من خلال زيارتها للمدارس الثانوية العامة والاطلاع على واقع سير العمل فيها، وتوزيع أدوات البحث، وتوصلت إلى أن هذه المتطلبات هي: متطلبات الإبداع، متطلبات المخاطرة، متطلبات الاستباقية، متطلبات الرؤية الاستراتيجية، متطلبات الاستقلالية في العمل، متطلبات استثمار الفرص؛ وسنتحدّث عنها بالتفصيل فيما يلي:

### 5-2-1 متطلّبات الإبداع:

يتطلب هذا البعد من المدير ممارسة المؤشرات الآتيّة:

5-2-1-1) توفير بيئة مدرسيّة محفّزة للإبداع في المدرسة، ابتداءً من إدارة مدرسيّة داعمة للإبداع، تعمل على توفير كافة المستلزمات اللازمة، وانتهاءً بتوفير تحفيز لمتابعة الأعمال الإبداعيّة وليس فقط اكتشافها.

5-2-1-2) توفير حوافز ماليّة للمبدعين في المدرسة طلاباً ومدرّسين، وعدم الاقتصار على الحوافز المعنويّة (مرجان وآخرون، 2024، 89).

5-2-1-3) توفير الدعم الكافي لتنفيذ الأفكار الرياديّة الإبداعيّة في المدرسة، من موارد ماليّة وماديّة وبشريّة.

5-2-1-4) توظيف التكنولوجيا الحديثة في دعم الإبداع المدرسيّ، لما لها من دور كبير في تسهيل ونشر الإبداع خارج نطاق المدرسة وليس فقط داخلها.

5-2-1-5) خلق بيئة تنافسيّة بين المدارس على مستوى القطر، وإقامة أنشطة دوريّة متنوّعة تنمّي القدرات الإبداعيّة لدى الطلاب، من خلال تنسيق وبرمجة الأنديّة المدرسيّة وربطها بقدرات الطلاب الإبداعيّة، والاتصال المستمر مع المجتمع الخارجي لدعم الأنشطة المقامة.

5-2-1-6) الأخذ بآراء العاملين في المدرسة ووضعها موضع التنفيذ، لما لها من أهميّة كبيرة في الانطلاق من الواقع الحالي للمدرسة(هلل، 2020، 1532).

### 5-2-2 متطلبات المخاطرة:

يتطلب هذا البعد من المدير ممارسة المؤشرات الآتيّة:

5-2-2-1) توافر الجرأة والقدرة على تحمّل المسؤوليّة لدى مديري المدارس، وهذا يتأتى من اختيار مديري مدارس وفق معايير عالميّة، تركز على السمات الشخصيّة المميّزة عند انتقائهم.

5-2-2-2) حمايّة المديرين الساعين لتطوير مدارسهم من المساءلة، مع وجود تشريعات ضابطة للمديرين المخلين بعملهم، والمستغلين لمناصبهم والثقة الممنوحة لهم (خلف الله والمصري، 2023، 735).

5-2-2-3) تلبيّة الاحتياجات المدرسيّة بما يضمن التطوير اللازم لها، من أثاث ومستلزمات تكنولوجيّة ومادية وبشريّة تسهل عمليّة التطوير، بما ينعكس على الخدمات المقدمة والمخرجات(العريفي، 2023، 191).

5-2-2-4) تصنيف المخاطر التي تواجه المدارس، وتحديد الجهة الإداريّة المسؤولة عن حلّ كل نوع منها، بما يخفف الضغط الذي تعاني منه الإدارات المدرسيّة ويساعدها على حلها بأسرع الطرق، والحد من الخسائر المحتمل حدوثها (الدوسري، 2016، 346).

5-2-2-5) تدريب مديري المدارس على إدارة المخاطر والأزمات، من خلال مصفوفة تنمويّة تبدأ بتأهيل وتدريب العاملين في المجال التربوي بشكل مستدام لا يرتبط باستلام منصب إداري فقط (خلف الله، 2017، 336).

5-2-2-6) وضع خطط شاملة لكل مدرسة في كيفيّة التعامل مع المخاطر المحتملة، تتضمن المخاطر المحتملة، وتقييم لها، وتحديد أدوات إدارة المخاطر، ووضع خطط احتياطيّة بديلة.

5-2-2-7) تشكيل فرق لإدارة المخاطر في المدرسة، مهمتها تحديد المخاطر وتحليلها للتخفيف من آثارها، وتطبيق الاستراتيجيات اللازمة للتعامل معها، وإعداد تقارير تقييم المخاطر المحتملة (دياب، 2015، 59).

**5-2-3 متطلبات الاستباقيّة:**

يتطلب هذا البعد من المدير ممارسة المؤشرات الآتيّة:

5-2-3-1) انتقاء مديري المدارس ذوي الكفاءات العلميّة والشخصيّة العاليّة، وفق معايير عالميّة في انتقاء القادة (دياب، 2015، 59).

5-2-3-2) الابتعاد عن أسلوب الأقدمية في انتقاء مديري المدارس، وهو الأسلوب المتبع حالياً في المؤسسات التعليمية.

5-2-3-3) توفير وسائل متنوعة لنشر الأعمال الريادية الإبداعية لمديري المدارس، بما يتيح المجال لبقية المدارس في الاطلاع على الأعمال الرائدة في المدارس المتميزة (الدرس، 2020، 64).

5-2-3-4) زيارة المشرفين التربويين ومديري التربية للمدارس التي تقدم خدمات ومخرجات متميزة لرفدها بالدعم اللازم، والاطلاع على واقع العمل فيها والجهود المبذولة من قبل الإدارة المدرسية والكادر التدريسي.

5-2-3-5) تشجيع المدارس على المنافسة فيما بينها بالخدمات المقدمة للمجتمع المحلي والمخرجات من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية مرتبطة بزيادة الخدمات المقدمة وتحسن جودة الأداء والمخرجات.

5-2-3-6) منح الثقة لمديري المدارس والعاملين فيها حتى يتسنى لهم روح المبادرة وطرح الأفكار الخلّاقة دون خوف من النتائج، بحيث يكونون قادرين على تأدية عملهم على أكمل وجه (أحمد، 2015، 378).

**5-2-4 متطلبات الرؤية الاستراتيجية:**

يتطلب هذا البعد من المدير ممارسة المؤشرات الآتية:

5-2-4-1) تدريب مديري المدارس على صياغة الأهداف والخطط الاستراتيجية طويلة الأمد للمدارس، من خلال تنظيم دورات تدريبية تأهيلية وتنموية في هذا المجال، واتباعهم لبرامج تدريبية أكاديمية تحت إشراف متخصصين في كليات التربية (أحمد، 2015، 378).

5-2-4-2) وضع رؤية متكاملة وشاملة بالتعاون مع جميع العاملين في المدرسة (أبو تحف، 2002، 14).

5-2-4-3) تطوير رؤية المدرسة المستقبلية بحيث تتلاءم مع التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة.

5-2-4-4) تقديم خطة سنويّة كاملة لعمل كل مدرسة، تتضمن شرحاً مفصلاً لكل إجراء تقوم به المدرسة، وتخطط للقيام به (حسين، 2023، 119).

5-2-4-5) مواكبة المستجدات التكنولوجيّة بما يعود بالفائدة على المدرسة والخدمات التي تقدمها (خليل وآخرون، 2019، 381).

**5-2-5 متطلبات الاستقلاليّة في العمل:**

يتطلب هذا البعد من المدير ممارسة المؤشرات الآتيّة:

5-2-5-1) إعادة النظر بالنظام المالي المعتمد في وزارة التربيّة، فهو لا يتوافق مع طبيعة القيادة الرياديّة التي لا تنمو إلا في ظل لامركزيّة إداريّة، وبالتالي فهي بحاجة لنظام مالي يتوافق معها.

5-2-5-2) منح المدارس استقلاليّة ماليّة في رسم سياساتها المتبعة، من خلال دعم اللامركزيّة، وتشجيع الشراكة مع المؤسّسات المحليّة والأهليّة (الدوسري، 2016، 329).

5-2-5-3) إعطاء مديري المدارس الصلاحيات الكاملة في تقديم خدمات للمجتمع المحلي والاستفادة منه.

5-2-5-4) تسهيل التنسيق بين الإدارة والجهات المعنيّة لضمان العمل المتميز.

5-2-5-5) بناء نظام متكامل من المحاسبيّة قائم على الشفافيّة يتابع الأداء المدرسي ويقومه(خلف الله والمصري، 2023، 728).

**5-2-6 متطلبات استثمار الفرص:**

يتطلب هذا البعد من المدير ممارسة المؤشرات الآتيّة:

5-2-6-1) تبادل الزيارات الميدانيّة مع المدارس المتميزة، والاطلاع على التجارب التي تقدمها.

5-2-6-2) الاستفادة من الخدمات التي يقدّمها المجتمع في تطوير مجالات تعليميّة معيّنة، وبناء شراكات مع المجتمع المحلي، وتوقيع اتفاقات تعاون يُحدّد بها الاختصاصات ومجالات العمل والالتزامات الماليّة والإداريّة والقانونيّة لجميع أطراف العقد (خليل ومحمود، 2019، 329).

5-2-6-3) الاستفادة من التجارب العالميّة في مجال القيادة الريادية، من خلال الاطلاع على تجارب الدول العربيّة والأجنبيّة الناجحة في مجال تطبيق القيادة الريادية في المؤسّسات التعليميّة، وموائمتها مع طبيعة البيئة السوريّة.

5-2-6-4) تنظيم حفلات مدرسيّة تستخدم إيراداتها الماليّة في تطوير المدرسة، مما يدعم نجاحها في توفير التمويل الذاتي، وتوافر الموارد البشريّة والماديّة اللازمة للتطوير (الدرس، 2020، 67).

5-2-6-5) التعاون مع المؤسّسات المحليّة كوسيلة للتطبيق العملي لبعض المواد الدراسيّة، من خلال زيارة المنشآت الحيويّة والإنتاجيّة المرتبطة بالمواد الدراسيّة، لاطلاع الطلاب على واقع العمل فيها.

5-2-6-6) التعاون بين المديرين لتبادل الخبرات الناجحة، وبناء علاقات تواصل إيجابي بينهم بما ينعكس بالفائدة على جميع الأطراف في تطوير مدارسهم وتحسين جودتها وتحقيق تميزها في جميع المجالات(دياب، 2015، 59).

في ضوء ما سبق عرضه من متطلبات يتضح أن استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام تتضمن مجموعة من المتطلبات الفرديّة والمؤسّسيّة والقدرة على اكتساب المديرين لمعارف ومهارات واتجاهات جديدة تزيد من مهاراتهم الريادية في مجالات الإبداع، والمخاطرة، والاستباقيّة، والرؤيّة الاستراتيجيّة، والاستقلاليّة في العمل، واستثمار الفرص، كما يلاحظ على المتطلبات السابقة أنّها تتكامل فيما بينها وذلك انطلاقاً من تكامل أبعاد القيادة الريادية، حيث لا

يمكن فصل المتطلبات الخاصة المرتبطة بممارسة المديرين لمؤشرات عدّة في المدارس عن المتطلبات العامة التي ترتبط بعوامل ثقافيّة وسياسيّة وتنظيميّة تشكّل هويّة الدولة وتحكم أهدافها التربويّة.

**خلاصة الفصل**

استعرضت الباحثة في هذا الفصل واقع القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام في سوريّة، والتي تحدّثت فيه الباحثة عن أهداف التعليم الثانوي العام في سوريّة، وتبعته بالحديث عن إدارتها، ومعايير التكليف فيها ومهام المدير، ثم تناولت واقع القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام في سوريّة، لتتناول أخيراً متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة والتي قسّمتها الباحثة إلى متطلبات عامة، ومتطلبات خاصة تغطي أبعاد القيادة الرياديّة الستة.

# الفصل الرابع: استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام

تمهيد

**أولاً:** مفهوم الاستراتيجية

**ثانياً:** أهمية استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام

**ثالثاً:** المهارات المطلوبة لاستراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام

**رابعاً:**مميزات استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام

**خامساً:** مقومات نجاح استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام

**سادساً:** مراحل بناء استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام

خلاصة الفصل

**تمهيد**

تمثل الاستراتيجية المقترحة خطة عمل محددة وواضحة تساعد في توجيه الجهود وتحقيق الأهداف بفعالية عبر تحديد كيفية استخدام الموارد المتاحة لتحقيق تلك الأهداف بما يضمن التميز والنجاح في الأداء، وفيما يلي عرض لاستراتيجية القيادة الريادّية ومراحل بناءها في التعليم الثانوي العام.

**أولاً: مفهوم الاستراتيجيّة**

يعرّفها (سلطان، 2016) بأنّها: خطة تتضمن السياسات والأهداف والعمليات في المؤسسة والتي تؤدي إلى اختيار أفضل البدائل(ص136).

ويعرّفها (ادريس والمرسي، 2010) بأنّها: الإطار العام لآليات عمل المؤسسة وقيمها وأنشطتها خلال مستقبلاً للوصول إلى أهدافها وغاياتها (ص59).

مما سبق نجد أن الاستراتيجية تشكل الإطار العام لعمل أي مؤسسة من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها.

**ثانياً: أهمية استراتيجية القيادة الريادّية في التعليم الثانوي العام**

يرى كل من محمود وآخرون (Mehmood et al, 2021) بأن الريادة تتطلب العمل بشكل كبير إذ لا يتم الاعتماد على حسن الحظ والتكنولوجيا المتقدمة فقط وإنما يجب امتلاك قوة عمل ماهرة قادرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، وقوة العمل يجب تعليمها وتدريبها للتفوق على المنافسين، وتأتي أهمية استراتيجية التطوير وفق مدخل القيادة الريادّية من:

1. إحداث التغيير والتحول والتطوير، من خلال التأكيد على الإبداع والابتكار.

2. تحسين الوضع المادي من خلال إيجاد مشروعات تعمل على تطوير الإدارة في التعليم الثانوي وتنميتها.
3. توظيف العاملين في الوظائف المناسبة لهم.
4. تطوير التعليم الثانوي وخاصة في المناطق الريفية.
5. التشجيع على تقديم مخرجات تعليمية بجودة أعلى.
6. تقليل هجرة المواهب بتوفير مناخ ريادي مناسب وجديد (ص458).

**ثالثاً: المهارات المطلوبة لاستراتيجية القيادة الريادية في التعليم الثانوي العام**

يمكن تصنيف المهارات المطلوبة لاستراتيجية التطوير وفق مدخل القيادة الريادية فيما يلي:

**3-1 المهارات الفنية (التقنية):** وتشمل رصد البيئة وحلّ المشكلات والقدرة على استخدام التكنولوجيا وتطبيقها، وإقامة العلاقات التنظيمية، والسعي إلى التحصيل العلمي والتقني للموظفين (Bel & Ordu, 2020, 199).

**3-2 المهارات الإدارية:** وتتضمّن التخطيط والمرونة في تغيير الخطط والاستجابة والتكيف بسرعة مع المتغيرات وفقاً للفرص المتاحة والمخاطر المحتملة، والقدرة على تحديد أهداف المؤسّسة بوضوح وصياغتها بصورة واقعيّة قابلة للتطبيق، واتّخاذ القرار وإدارة الموارد البشريّة، والتمويل والمحاسبة ومراقبة الجودة والقدرة على التفاوض.

**3-3 المهارات الشخصية:** وتتضمّن القدرة على ضبط النفس، وإدارة المخاطر، والابتكار والمثابرة والتفكير الاستراتيجي (Ireland et al,2003, 967)، الثّقة بالنفس والقدرة على تحقيق الأهداف التي وضعها، تحمل ضغط العمل من خلال تحمله للعمل في فترات زمنيّة طويلة، تحمل مسؤوليّة القرارات التي يتخذها، انتقاد الذات باستمرار من أجل تحسين أدائه، ووضع معايير دقيقة ومميزة للأداء.

**3-4 المهارات الاجتماعية:** وتتضمّن معرفة السلوك البشري والعمليّات الشخصيّة الاجتماعيّة، من خلال فهم مشاعر ومواقف ودوافع الآخرين، والقدرة على التواصل مع الآخرين، وأن يكون مستمعاً جيداً للحصول على التعليقات والأفكار من الموظفين وأصحاب المصلحة الآخرين.

**3-5 المهارات المفاهيمية:** وتتضمّن المهارات التحليليّة العامة والتفكير المنطقي والخبرة في صياغة وتصور العلاقات المعقدة، وتحليل الأحداث والشعور بالاتجاهات وتوقّع التغييرات والتعرف على الفرص والمشاكل المحتملة (Baghere, 2009, 45)، والتشكيك في منطق العمل الحالي، والتساؤل باستمرار عن الافتراضات التي يقوم عليها المنطق السائد من أجل خلق قيمة والتأكّد من نجاح المؤسّسة، والتمتع بمهارة حلّ المشكلات بشكل إبداعي من خلال تحديد أسبابها، والعمل على معالجتها بإيجاد الحلّول المناسبة لها

**رابعاً: مميزات استراتيجية القيادة الريادّية في التعليم الثانوي العام**

إن وجود استراتيجية وفق مدخل القيادة الريادّية يشكل أهمية كبيرة يسهم بتطوير إدارة التعليم الثانوي لذلك تتميز هذه الاستراتيجية بمجموعة من المميزات التي يمكن تحقيقها من خلال هذه الاستراتيجية وهي:

1. إيجاد ميزة تنافسية للتعليم الثانوي: وذلك من خلال السعي للريادة والتميز على جميع المستويات.
2. دعم وابتكار أفكار جديدة يمكن أن تُقدّم من قبل العاملين على اختلاف مستوياتهم في المدرسة.
3. تعدّ الاستراتيجية من آليات التطوير الاستراتيجي.
4. تشكّل هذه الاستراتيجية جزءاً من مدخلات عمليّة اتّخاذ القرار المرتبطة باستخدام الموارد بشكل أفضل من أجل تحسين المخرجات التعليمية.
5. تعتمد الاستراتيجية على استخدام أساسيات الإدارة عند اختيار النمط الخاص بالسلوك الريادي.
6. تحقّق الاستراتيجية الاستقلالية من خلال التحرر من الإشراف وقواعد التنظيمات البيروقراطية.

7. تهتم بالأمان دائماً من خلال البُعد عن الروتين والتعب والملل وضغوط الحياة (Bennett et al, 2003, 14).

**خامساً: مقومات نجاح استراتيجية تطوير إدارة التعليم الثانوي وفق مدخل القيادة الريادية**

يتطلب تنفيذ الاستراتيجية المقترحة توافر وتكامل العديد من المقومات الإدارية والبشرية والمالية وهي كالآتي:

**5-1 المقومات الإدارية:**

لا بدّ من توافر عدد من المقومات الإداريّة لتطبيق الاستراتيجية، ومنها:

1. دعم وزارة التربية لجهود التطوير.
2. سن القوانين والقرارات التي تسهّل توفير الأموال اللازمة لتطبيق الاستراتيجية.
3. تطبيق نظام التخطيط المركزي في الإدارة واللامركزي في التنفيذ في مدارس التعليم الثانوي بحيث يترك المجال لكل مدرسة بإدارة أمورها(عزام، 2022، 68).

**5-2 المقومات البشرية:**

لا بدّ من توافر عدد من المقومات البشريّة لتطبيق الاستراتيجية، ومنها:

1. توافر القيادات التربوية القادرة على إدارة التطوير في التعليم الثانوي.
2. تشجيع العمل بروح الفريق داخل المدارس الثانوية(عزام، 2022، 68).

**5-3 المقومات المالية:**

لا بدّ من توافر عدد من المقومات الماليّة لتطبيق الاستراتيجية، ومنها:

1. رصد ميزانية مناسبة لتطوير الإدارة في التعليم الثانوي.
2. وجود نظام متكامل للرقابة المالية والمتابعة.

3. إقامة بعض لمشروعات الاستثمارية في المدارس الثانوية، ومحاولة الاستفادة منها(عزام، 2022، 69).

**سادساً: مراحل بناء الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي وفق مدخل القيادة الريادية**

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت الاستراتيجية المقترحة توصلت إلى أن الاستراتيجيّة المقترحة تنطوي على ست مراحل متتاليّة هي:

1-6 التخطيط للاستراتيجيّة المقترحة ويتم فيها مراجعة نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

2-6 تشخيص واقع الاستراتيجيّة المقترحة ويتم فيها الاطلاع على تفاصيل الواقع الفعلي من أجل بناء قاعدة علميّة صحيحة لتطوير الإدارة فيها.

3-6 تحديد الفجوة بين الواقع والمتطلبات من خلال الاستعانة بنموذج التحليل البيئي سوات (SWOT)، أو أي أدوات أخرى يستخدمها الباحث.

4-6 صياغة الاستراتيجيّة المقترحة والتي تتضمّن الفلسفة التي تقوم عليها، والمنطلقات التي تستند إليها، والأسس، والإطار العام للاستراتيجيّة (الرؤيّة، الرسالة، القيم، الأهداف).

5-6 تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة وتتضمن مصفوفة التحليل الرباعي، وآليات تنفيذها، ومتطلباتها، ومعوقات تنفيذها والحلول المقترحة لتجاوز المعوقات.

6-6 التقويم والمتابعة وهي من أهم المراحل كونها تسهم في التأكّد من أنّ الاستراتيجيّة المقترحة نجحت في تحقيق الغاية التي وضعت لأجلها، ومتابعة مدى تحقق الأهداف الرئيسة لها، وما ينبثق عنها من أهداف فرعيّة، وذلك بما يسهم في تحديد أي تأخر في تطبيق آليات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة، ومن ثم تقديم التغذيّة الراجعة المناسبة واتخاذ الإجراءات المناسبة لتصحيحها.

**خلاصة الفصل**

استعرضت الباحثة في هذا الفصل استراتيجية القيادة الرياديّة في التعليم الثانوي العام، والتي تحدّثت فيه الباحثة عن **مفهوم الاستراتيجية**، وتبعته بالحديث **عن أهميتها والمهارات المطلوبة لها ومميزاتها**، ثم تناولت **مقومات نجاحها**، لتتناول مراحل بناءها التي شكلت الأساس في بناء الاستراتيجية المقترحة الواردة في الفصل الأخير من هذه الدراسة.

# الفصل الخامس: إجراءات الدّراسة الميدانيّة



**تمهيد:**

تأتي أهميّة الدّراسة الميدانيّة في محاولة الباحثة استطلاع آراء عينة من مديري مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق ومدرّسيّها حول واقع تطبيق القيادة الرياديّة، والمتطلبات اللازمة لها، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها في مدارسهم، من خلال استخدام أدوات عدّة كالاستبانة وبطاقة المقابلة إضافة إلى نموذج سوات (SWOT)، حيث ستتمّ الاستعانة بنتائج الدراسة الميدانية من أجل وضع استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق وفق مدخل القيادة الرياديّة.

**أولاً: منهج الدّراسة**

اعتمدت الباحثة **المنهج الوصفي التحليلي:** لمناسبته لطبيعة الدّراسة لأنه يقوم على وصف لموضوع البحث وأسبابه وتحليل جوانبه، فلا يقتصر على الوصف وإنما يمتد إلى التحليل والتفسير الذي يعتمد على استخدام الطرق الإحصائيّة ومعالجة البيانات ومن ثمّ تقديم المقترحات؛ حيث يعرّف أنّه: المنهج الذي يدرس المتغيّرات كما هي موجودة في حالتها الطبيعيّة لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيّرات (Wiersma, 2004 , 15).

**ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينته**

يتكّون مجتمع الدّراسة الأصلي من جميع مديري ومدرّسي التعليم الثّانوي العام في مدارس مدينة دمشق والبالغ عددهم(2604) فرداً، بينهم (77) مديراً ومديرةً، و(2527) مدرّساً ومدرّسةً للعام الدراسي 2024/2023 م وذلك حسب دائرة الإحصاء في مديريّة التربيّة والتعليم في دمشق للعام 2024م.

- تكّونت عينة البحث **لنموذج سوات (SWOT)** الذي يقيس (واقع تطبيق القيادة الرياديّة)، **وبطاقة المقابلة** التي تقيس (معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة) من عدد من مديري المدارس الثانويّة، حيث سُحِبت العينة بالطريقة العشوائيّة البسيطة من حجم المجتمع الأصلي، ولحساب حجم العينة المطلوبة تمّ تطبيق معادلة مورجان وكيرجسي

التاليّة: $n = \frac{x^2 Np*(1-p)}{d^2(N-1)+x^2 p(1-p)}$ حيث:

***n***= حجم العيّنة المطلوب ***N***= حجم مجتمع الدّراسة

***p***= نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، ***d***= نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05، $x^2$= قيمة مربع كاي بدرجة حريّة واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى دلالة 0.05 (Morgan &Krejcie, 1970, p607-610) .

وبعد تطبيق القانون السابق بلغ حجم عينة المديرين (64) لنموذج سوات وبطاقة المقابلة، وتمّ التواصل مع أكثر من العدد المطلوب، استجاب فقط (50) فرداً لنموذج سوات بنسبة (64.9%) من المجتمع الأصلي للمديرين، و(56) فرداً لبطاقة المقابلة بنسبة (72.7%) من المجتمع الأصلي للمديرين.

- أما عينة البحث **لاستبانة المتطلبات**، فقد سحبت أيضاً بالطريقة العشوائيّة البسيطة من المجتمع الأصلي، حيث بلغ حجم عينة المديرين (64) مدير ومديرة و (334) مدرّس ومدرّسة في المدارس الثانويّة العامة، تمّ اختيارها عشوائياً باستخدام العينة العشوائيّة البسيطة، وقد قامت الباحثة بتوزيع 410 استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للمعالجة الإحصائيّة (61) استبياناً لعينة المديرين بنسبة (79.2%) من مجتمع المديرين، و(334) استبياناً لعينة المدرّسين بنسبة (13.2%) من مجتمع المدرّسين، والجدول الآتي يوضح توزّع عينة الدّراسة من مديري المدارس والمدرّسين فيها بالنسبة إلى المتغيّرات المستقلة للدراسة:

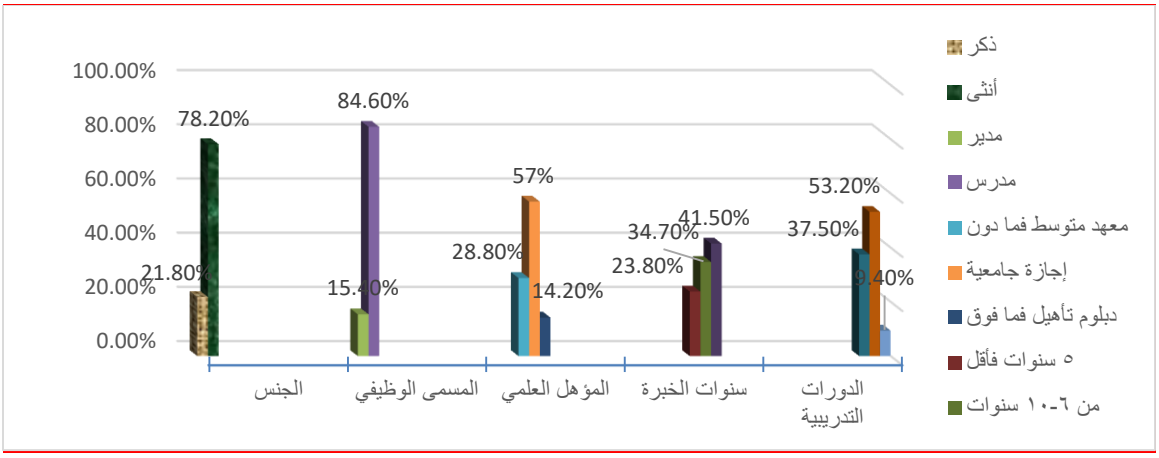
**الجدول (3) توزّع عينة الدّراسة من مديري المدارس والمدرّسين فيها**

**للعام الدراسي 2024/2023 بالنسبة إلى متغيّرات الدّراسة**

| المتغيّرات التصنيفيّة | المستويات | العدد | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 86 | %21.8 |
| | إناث | 309 | %78.2 |
| | **المجموع** | **395** | **%100** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المسمى الوظيفي | مدير | 61 | %15.4 |
| | مدرّس | 334 | %84.6 |
| | **المجموع** | **395** | **%100** |
| المؤهل العلمي | معهد فما دون | 114 | %28.8 |
| | إجازة جامعيّة | 225 | %57 |
| | دبلوم فما فوق | 56 | %14.2 |
| | **المجموع** | **395** | **%100** |
| عدد سنوات الخبرة | 6 سنوات فأقل | 94 | %23.8 |
| | من 6–10 سنوات | 137 | %34.7 |
| | أكثر من 10 سنوات | 164 | %41.5 |
| | **المجموع** | **395** | **%100** |
| عدد الدورات التدريبيّة | لم أتبع أي دورة | 148 | %37.5 |
| | من 1–3 دورات | 210 | %53.2 |
| | أكثر من 3 دورات | 37 | %9.4 |
| | **المجموع** | **395** | **%100** |

واستناداً إلى المعطيات التي وردت في الجدول (2) فإن الشكل رقم (4) يوضح النسب المئويّة لعينة الدّراسة حسب متغيّراتها (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبيّة):




**الشكل(4) توزّع أفراد العينة حسب متغيّرات الدّراسة**

استناداً إلى النتائج الموضحة في بيانات الشكل رقم (4) نلاحظ توزّع أفراد العينة حسب متغيّرات الدّراسة حيث نلاحظ ارتفاع نسبة الاناث بالنسبة للذكور نظراً لأن نسبتهن في المجتمع الأصلي أكبر ويعود ذلك لظاهرة تأنيث التعليم، وارتفاع نسبة أفراد العينة من حملة الإجازة الجامعيّة، كونها الشهادة الأكثر انتشاراً وطلباً بالنسبة للتدريس في المدارس الثانويّة، وارتفاع نسبة أفراد العينة ذوي سنوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات كون وزارة التربيّة أقامت مسابقتين فقط لتعيين المدرّسين منذ ثلاث سنوات، ولم تجر مسابقات قبل ذلك لفترة طويلة، وارتفاع نسبة أفراد العينة متبعي الدورات التدريبيّة (من 1-3 دورات) كونهم تابعين لوزارة التربيّة، والتي كانت الدورات التي تجريها بحدود ذلك العدد.

## ثالثاً: بناء أدوات الدّراسة الميدانيّة والخطوات المتبعة في تصميمها

### 3-1 اختيار أدوات الدّراسة:

تتألف أدوات الدّراسة من **نموذج سوات (SWOT)، وبطاقة مقابلة، واستبانة** وفق الآتي:

- **نموذج سوات(SWOT):** لتحليل البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدارس الثانويّة العامة من أجل معرفة واقع تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين، وبناء استراتيجيّة مقترحة لتطوير الإدارة فيها وفق مدخل القيادة الرياديّة.

- **بطاقة مقابلة:** لتحديد معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر مديري المدارس، وتمّ اختيارها لضمان حصول الباحثة على المعلومات المطلوبة، من خلال المرونة في طرح الأسئلة وتعديلها من أجل الحصول على بيانات دقيقة.

- **استبانة:** موجّهة للمديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثانوي العام بهدف معرفة المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الرياديّة، وتمّ اختيارها لعدة أسباب منها:

  - تعدّ من أكثر الأدوات اقتصاديّة من حيث الوقت والجهد.
  - تلائم هذا النوع من الدراسات التي تعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

## 3-2 بناء أدوات الدّراسة:

### 3-2-1 نموذج سوات (SWOT):

قبل شرح خطوات بناء نموذج سوات كان لا بدّ من سرد لمحة مختصرة للتعريف بالنموذج المستخدم، حيث يعد نموذج تحليليّ يُستخدم كأداة فعّالة لبناء خطط طويلة المدى وخطط قصيرة المدى، ويسمى بالتحليل الرباعي كونه يتمّ من خلاله تحليل أربعة جوانب: نقاط القوّة، ونقاط الضّعف، والفرص، والتهديدات التّي يتمّ مواجهتها، وكلّما كان التحليل أكثر دقّة كلّما ساعد ذلك على تحقيق الجودة المستمرة ( الكرخي، 2014، 201)، وفيما يلي شرح لكل منها:

1. **نقاط القوّة Strengths:** مجموعة من العوامل الموجودة داخل المؤسّسة التعليميّة التي تجعلها مميّزة عن غيرها من المؤسّسات، ويمكن استخدامها بكفاءة في تحقيق أهدافها ورسالتها (الكرخي، 2014، 201).
2. **نقاط الضّعف Weaknesses:** الجوانب السلبيّة الموجودة داخل المؤسّسة التعليميّة، وجوانب القصور التي تعوقها عن تحقيق أهدافها المستقبليّة المرجوة ورسالتها (شاذلي وفرج، 2004، 130).
3. **الفرص:Opportunities** الظروف الخارجيّة المواتيّة التي تساعد على تحقيق أهداف المؤسّسة التعليميّة، (شاذلي وفرج، 2004، 102).
4. **التهديدات Threats:** الظروف الخارجيّة غير المواتيّة لاستمرار وتطوّر العمليّة التعليميّة، وتشمل تغيّرات بالبيئة الخارجيّة تمثّل خطراً يجعل تحقيق الأهداف والرسالة صعباً عندما لا تنجح المؤسّسة التعليميّة في تجنبها (هيبة والسيد، 2016، 128).

ويساعد استخدام تحليل سوات في المجال التربوي على اتخاذ القرارات الاستراتيجيّة، ومناقشة القضايا المهمة وتحديد الاستراتيجيّة المُتبعة للتطوير باستخدام تقنيات المشاركة الإبداعيّة، (Gürel& Tat, 2017, 998).

فالهدف منه هو استخدام المعرفة التي تمتلكها المؤسّسة عن بيئاتها الداخليّة والخارجيّة لصياغة استراتيجيّات تساعد على اتخاذ قرارات استراتيجيّة (Sammut- Bonnici & Galea, 2015, 1)، وتقديم المشكلة بصورة واقعيّة واضحة تعكس الإيجابيات( نقاط القوّة والفرص)، والسلبيات( نقاط الضّعف والتهديدات) بحيث تتكامل النقاط الأربعة عند استخدام النموذج كأداة للتحليل، وينتج عنها ما يعرف بمصفوفة التحليل الرباعي( السويفي، 2018، 18) التي يتم بين نقاطها الأربعة (القوّة، الضّعف، الفرص، التهديدات) نوعين من العمليات، **عمليات ربط** بين العوامل الداخليّة المتمثّلة بنقاط (القوّة، الضّعف)، والعوامل الخارجيّة المتمثّلة في (الفرص، التهديدات)؛ **وعمليات تحويل** نقاط الضّعف إلى نقاط قوّة، والتهديدات إلى فرص (Sarsby, 2012: 18-19)، وينجم عن هاتين العمليتين (4) استراتيجيّات تشكّل مصفوفة التحليل الرباعي، وهي:

استراتيجيّة (النمو) = قوّة × فرص  استراتيجيّة (التنميّة الداخليّة) = ضعف× فرص

استراتيجيّة (البقاء) = ضعف × تهديدات  استراتيجيّة (التنميّة الخارجيّة) = قوّة× تهديدات

والجدول الآتي يوضح هذه الاستراتيجيّات:

**الجدول (4) مصفوفة التحليل الرباعي**

| | **نقاط القوّة (S)** | **نقاط الضّعف(W)** |
|---|---|---|
| **الفرص(O)** | **استراتيجيّة النمو (S-O)**<br>تحويل الفرص إلى نقاط قوّة. | **استراتيجيّة التنميّة الداخليّة (W-O)**<br>معالجة أوجه الضّعف لكسب ما يمكن من فرص. |
| **التهديدات(T)** | **استراتيجيّة التنميّة الخارجيّة (S-T)**<br>تحويل التهديدات إلى نقاط قوّة. | **استراتيجيّة البقاء (W-T)**<br>تربط بين نقاط الضّعف والتهديدات من أجل وضع أسوأ سيناريو يمكن أن يحدث، وتحديد خيارات صارمة تتمثّل في تغيرات جوهريّة لا بدّ أن تحدث في حال لم يتمّ علاج نقاط الضّعف مع استمرار التهديدات. |

(Sarsby, 2012: 21) & (Bennett et al, 2003: 2).

**أما خطوات بناء نموذج سوات فتمّت وفق الآتي:**

**3-2-1-1 الخطوة الأولى:** تحديد الهدف من النموذج وهو تعرّف واقع تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي العام.

**3-2-1-2 الخطوة الثانية:** صياغة الأسئلة لكل نقطة من النقاط الأربعة، حيث تضمن النموذج (25) سؤالاً مفتوحاً موزع على 4 نقاط (القوة، الضعف، الفرص، التهديدات).

**3-2-1-3 الخطوة الثالثة: التحقّق من صدق نموذج سوات،** حيث قامت الباحثة بعرض نموذج سوات بصورته الأوليّة على (11) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كليتي التربيّة بجامعتي دمشق وحمص (الملحق1) للاسترشاد بآرائهم في التأكّد من الصدق المنطقي لأسئلة النموذج، ومدى تعبيره عن الغرض منه، ووضوح وسلامة الصياغة اللغويّة له.

**3-2-2 بطاقة المقابلة:**

**3-2-2-1 الخطوة الأولى:** تحديد الهدف من المقابلة وهو تعرّف معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي العام.

**3-2-2-2 الخطوة الثانيّة:** صياغة أسئلة بطاقة المقابلة، حيث تضمنت بطاقة المقابلة (5) أسئلة مفتوحة شملت المعوّقات التنظيميّة والشخصيّة والبيئيّة والإداريّة، والأساليب التي تخفّف من المعوّقات.

**3-2-2-3 الخطوة الثالثة: التحقّق من صدق بطاقة المقابلة:**

قامت الباحثة بعرض بطاقة المقابلة بصورتها الأوليّة على (11) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كليتي التربيّة بجامعتي دمشق وحمص (الملحق 1) للاسترشاد بآرائهم في التأكّد من الصدق المنطقي لأسئلة البطاقة، ومدى تعبيرها

عن الغرض منها، ووضوح وسلامة الصياغة اللغويّة لها، حيث تمّ وفقاً لآراء المحكمين استبدال المعوّقات السابقة بمعوّقات تغطي مجالات القيادة الرياديّة الستّة.

## 3-2-3 الاستبانة

### 3-2-3-1 الخطوة الأولى:

تحديد الهدف من الاستبانة وهو تعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، والفئة المستهدفة هم المديرون والمدرّسون.

### 3-2-3-2 الخطوة الثانيّة: صياغة بنود الاستبانة

بعد اطلاع الباحثة على ما تيسّر لها من الأدب النظري والدراسات السّابقة المتعلقة بموضوع القيادة الرياديّة كدراسة كل من (حسين، 2023) و(الزهراني، 2022) و(محمد والزائدي، 2022) و(محمد ومحروس، 2022)، (العتيبي والثبيتي، 2022) و(شريف، 2022) و(الدرس، 2020) و(خليل وآخرون، 2019) و(خلف الله، 2017)، تمّ بناء الصورة الأوليّة للاستبانة، التي تكوّنت من محورين:

- **المحور الأول: واقع تطبيق القيادة الرياديّة:** اشتمل على (54) بنداً وفق ستة مجالات: الإبداع، المخاطرة، الاستباقيّة، الرؤيّة الاستراتيجيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص.
- **المحور الثاني: متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة:** اشتمل على (62) بنداً وفق ستّة مجالات: متطلبات الإبداع، متطلبات المخاطرة، متطلبات الاستباقيّة، متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة، متطلبات الاستقلاليّة في العمل، متطلبات استثمار الفرص.

### 3-2-3-3 الخطوة الثالثة: صياغة تعليمات الاستبانة ومتغيّراتها

من خلال تعريف أفراد العينة بالهدف من الدّراسة وتعريفهم بمصطلح القيادة الرياديّة، وتحديد متغيّرات الدّراسة، حيث تضمّنت التعليمات ضرورة ملء البيانات الخاصّة بالاستبانة، والطلب للمجيبين قراءة البنود بدقّة لمعرفة المقصود من كل بند، ووضع إشارة في المكان المخصّص لها دون ترك أي بند أو وضع إشارتين لنفس البند.

**3-2-3-4 الخطوة الرابعة: التحقّق من الشروط السيكومتريّة (الصدق، الثبات) للاستبانة:**

جرى التحقّق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال تطبيقها على أفراد عينة سيكومتريّة مكوّنة (35) مدير ومدرّس في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق.

**صدق الاستبانة:**

تمّ التحقّق من صدق استبانة المديرين بطريقتين: صدق المحكمين (صدق المحتوى)، صدق الاتساق الداخلي.

**1. صدق المحكمين (صدق المحتوى):**

من أجل التحقّق من صدق الاستبانة تمّ عرضها بصورتها الأوليّة على (11) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كليتي التربيّة بجامعتي دمشق وحمص للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة من حيث: ارتباط ومناسبة البنود للمجال الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة لكل بند، إضافة لملاحظات أخرى يراها المحكمون ضروريّة؛ وتمّ تقدير مدى صدق وشموليّة البنود للغرض الذي أعدت من أجله، حيث جاءت الملاحظات بحذف المحور الأول (واقع تطبيق القيادة الرياديّة) والتي سيتمّ قياسه من خلال نموذج سوات(SWOT)، وحذف البندين (6، 25)، وحذف متغيّر التخصّص، واستبدال بدائل المؤهل العلمي بـ ( معهد، إجازة جامعيّة، دبلوم فما فوق)، إضافة لاستبدال بدائل عدد سنوات الخبرة بـ (6 سنوات فأقل، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وقد أجريت التعديلات اللازمة على البنود وفق الآتي:

**الجدول (5) التعديلات التي أجريت على بنود الاستبانة وفق آراء المحكمين**

| البند قبل التعديل | البند بعد التعديل |
|---|---|
| تعميم استراتيجيّات إدارة المخاطر والأزمات. | تمّ الحذف. |
| تفويض مديري المدارس الصلاحيّات المساعدة في اجراء التطوير اللازم لمدارسهم. | تفويض مديري المدارس الصلاحيّات اللازمة لإجراء التطوير اللازم لمدارسهم. |
| حمايّة المديرين الساعين لتطوير مدارسهم من المساءلة. | تمّ الحذف. |
| تجنّب المركزيّة المطلقة في اتّخاذ القرارات، مع تفويض مديري المدارس بما يعزز ثقافة التفويض لديهم تجاه العاملين معهم. | تجنّب المركزيّة المطلقة في اتّخاذ القرارات. |
| | تفويض مديري المدارس بما يعزز ثقافة التفويض لديهم تجاه العاملين معهم. |

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين تكّونت الاستبانة من (60) بنداً تغطي مجالات الاستبانة، والجدول (5) يبيّن مجالات الاستبانة وبنودها بعد التحكيم:

**الجدول (6) مجالات الاستبانة وبنودها بعد التحكيم**

| المجال | | عدد البنود | أرقام البنود |
|---|---|---|---|
| **المتطلبات العامة** | | 15 | 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15 |
| **المتطلبات الخاصة** | متطلبات الإبداع | 7 | 16-17-18-19-20-21-22 |
| | متطلبات المخاطرة | 8 | 23-24-25-26-27-28-29-30 |
| | متطلبات الاستباقيّة | 9 | 31-32-33-34-35-36-37-38-39 |
| | متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | 6 | 40-41-42-43-44-45 |
| | متطلبات الاستقلاليّة في العمل | 8 | 46-7-48-49-50-51-52-53 |
| | متطلبات استثمار الفرص | 7 | 54-55-56-57-58-59-60 |
| **الاستبانة ككل** | | **60** | **1-60** |

**2. صدق الاتساق الداخلي:**

لإيجاد صدق الاتساق الداخلي تمّ القيام بما يلي:

أ- إيجاد معاملات الارتباط بين كل الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكليّة للاستبانة،

فأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط لجميع المجالات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01)، كما يبين الجدول الآتي:

**الجدول (7) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكليّة للاستبانة**

| المجال | | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| **المتطلبات العامة** | | **0.739**** |
| **المتطلبات الخاصة** | متطلبات الإبداع | 0.772** |
| | متطلبات المخاطرة | 0.711** |
| | متطلبات الاستباقيّة | 0.850** |
| | متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | 0.692** |
| | متطلبات الاستقلاليّة في العمل | 0.851** |
| | متطلبات استثمار الفرص | 0.729** |
| **المتطلبات الخاصة** | | **0.972**** |

* * تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

ب- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكليّة لكل مجال من المجالات، فأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط لجميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01)، عدا بعض البنود مما يدل على أن بنود الاستبانة صادقة ومرتبطة مع المجال الذي تنتمي إليه كما يوضح الجدول الآتي:

**الجدول (8) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكليّة للمجال الذي ينتمي إليه في الاستبانة**

| متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **أولاً: المتطلبات العامة** | | | | | | | | | | | | | | | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 1 | 0.63** | 4 | 0.67** | 7 | 0.61** | 10 | 0.52** | 13 | 0.30 | | | | | | |
| 2 | 0.56** | 5 | 0.43** | 8 | 0.48** | 11 | 0.68** | 14 | 0.65** | | | | | | |
| 3 | 0.49** | 6 | 0.70** | 9 | 0.47** | 12 | 0.73** | 15 | 0.63** | | | | | | |

| ثانياً: المتطلبات الخاصة | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متطلبات الإبداع | | متطلبات المخاطرة | | متطلبات الاستباقيّة | | متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | | متطلبات الاستقلاليّة | | متطلبات استثمار الفرص | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 16 | 0.72* | 23 | 0.65** | 31 | 0.62** | 40 | 0.45** | 46 | 0.74** | 54 | 0.86** |
| 17 | 0.39* | 24 | **0.69**** | 32 | 0.16 | 41 | 0.65** | 47 | 0.80** | 55 | 0.89** |
| 18 | 0.73** | 25 | 0.25 | 33 | 0.81** | 42 | 0.69** | 48 | 0.88** | 56 | 0.87** |
| 19 | 0.69** | 26 | 0.49* | 34 | 0.61** | 43 | 0.14 | 49 | 0.78** | 57 | 0.88** |
| 20 | 0.40* | 27 | 0.60** | 35 | 0.60** | 44 | 0.48** | 50 | 0.87** | 58 | 0.85** |
| 21 | 0.67** | 28 | 0.72** | 36 | 0.69** | 45 | 0.75** | 51 | 0.54** | 59 | 0.46** |
| 22 | 0.38* | 29 | 0.66** | 37 | 0.70** | | | 52 | 0.56** | 60 | 0.88** |
| | | 30 | 0.60** | 38 | 0.55** | | | 53 | 0.66** | | |
| | | | | 39 | 0.58** | | | | | | |

* * تشير إلى مستوى الدلالة 0.01 * تشير إلى مستوى الدلالة 0.05

يُلاحظ من الجدول (7) أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكليّة للمجال الذي تنتمي إليه دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى التجانس الداخلي للاستبانة، عدا البنود (13-25-32-43) حيث تمّ حذفها لإضعافها الصدق الداخلي للاستبانة.

**-ثبات الاستبانة:**

للتأكّد من الثبات، اعتمدت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفيّة وفق ما يلي:

**أ – طريقة ألفا كرونباخ :**

من أجل التوصل إلى دلالات ثبات الاستبانة وفاعليّة فقراتها، تمّ حساب معامل الثبات باتباع طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة" ألفا كرونباخ"، بعد حذف البنود التي تضعف الثبات (15-30-31) بلغ معامل الثبات (0.93) للدرجة الكليّة، وهو معامل ثبات مرتفع.

**ب – طريقة التجزئة النصفيّة:**

تمّ حساب معامل الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفيّة باستخدام معادلة" سبيرمان – براون"، فبلغ معامل الثبات

(0.80) للدرجة الكليّة، وهو معامل ثبات مرتفع، والجدول (8) يبين نتائج معاملات الثبات بالنسبة لكل مجال من مجالات الاستبانة:

**الجدول (8) معاملي الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيّة لمجالات الاستبانة**

| المجال | | عدد البنود | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|---|
| **المتطلبات العامة** | | 13 | 0.84 | 0.91 |
| **المتطلبات الخاصة** | متطلبات الإبداع | 6 | 0.68 | 0.69 |
| | متطلبات المخاطرة | 8 | 0.77 | 0.75 |
| | متطلبات الاستباقيّة | 9 | 0.69 | 0.70 |
| | متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | 6 | 0.69 | 0.87 |
| | متطلبات الاستقلاليّة في العمل | 8 | 0.86 | 0.82 |
| | متطلبات استثمار الفرص | 7 | 0.86 | 0.91 |
| **الثبات الكلي للاستبانة** | | **53** | **0.93** | **0.80** |

يظهر من الجدول أن هناك ثباتاً مرتفعاً نسبياً بالنسبة لمجالات الاستبانة كافة، حيث بلغ الثبات الكلي (0.93) حسب ألفا كرونباخ و (0.80) حسب معامل التجزئة النصفيّة، الامر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عاليّة من الثبات، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

## رابعاً: أدوات الدّراسة بصورتها النهائيّة

### 4-1 نموذج سوات (SWOT):

- تمّ إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي اقترحها المحكمون الواردة أسماؤهم في الملحق (1)، وأصبح نموذج سوات (SWOT) في صورته النهائيّة كما يلي:

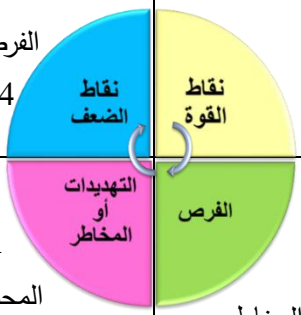
- **القسم الأول:** يتضمّن مقدمة النموذج وفيها تمّ التعريف بالدّراسة والنموذج والهدف منه.
- **القسم الثاني:** يتضمّن أربع نقاط رئيسة، والجدول الآتي يبين النقاط الرئيسة الأربعة مع أسئلتها:

**الجدول (10) نموذج سوات (SWOT) في صورته النهائيّة**

**البيئة الداخليّة**

1- ما الممارسات التي تدعم الإبداع في المدرسة؟
2- ما المهارات التي يمتلكها مدير المدرسة وتجعله قادراً على تحمّل المخاطر؟
3- ما الإمكانات التي تمتلكها المدرسة من أجل تقديم خدمات مميّزة بشكل استباقي؟
4- ما الاجراءات التي تمكّن المدرسة من تحديد رؤيتها الاستراتيجيّة؟
5- ما الخصائص التي تمكّن المدرسة من تحقيق استقلاليتها في العمل؟
6- ما الأساليب التي تمكّن المدرسة من استثمار الفرص المتاحة؟
7- كيف يمكن الاستفادة من نقاط القوّة السابقة؟

8- ما الممارسات الإداريّة التي تحدّ من الإبداع في المدرسة؟
9- ما المهارات الرياديّة التي يفتقدها مديرو المدارس وتحول دون تحملهم للمخاطر؟
10- ما البنيّة التحتيّة (بما فيها الأجهزة التكنولوجيّة) التي تحتاجها المدارس لتحقيق الاستباقيّة في الخدمات المقدمة؟
11- ما الممارسات التي تحول دون صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟
12- ما العوامل التي تحول دون تحقيق الاستقلاليّة في العمل؟
13- ما الإمكانات التي تحتاجها المدارس لاستثمار الفرص المتاحة؟
14- كيف يمكن التخلص من نقاط الضّعف؟




15- ما الفرص التي يمكن استثمارها لتنميّة الإبداع في المدرسة؟
16- ما الظروف المحليّة التي تقلّل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة؟
17- ما التغيرات المستقبليّة التي تسهّل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟
18- ما العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة؟
19- ما الخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة بشكل يسهم في تسهيل تقديمها لخدمات متميّزة؟
20- كيف يمكن الاستفادة من الفرص المتاحة؟

21- ما الظروف الخارجيّة في المجتمع المحلي والتي تحدّ من استثمار الفرص والإبداع في المدرسة؟
22- ما العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل عائقاً في تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟
23- ما النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل؟
24- ما العقبات (الجوانب السلبيّة) التي يسهل تجاوزها والتغلّب عليها؟
25- كيف يمكن التغلّب على التهديدات؟

**البيئة الخارجيّة**

### 4-2 بطاقة المقابلة:

تمّ إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي اقترحها المحكمون الواردة أسماؤهم في الملحق (1)، وأصبحت بطاقة المقابلة في صورتها النهائيّة كما يلي:

- **القسم الأول:** يتضمّن مقدمة بطاقة المقابلة وفيها تمّ التعريف بالدّراسة والفئة المستهدفة.
- **القسم الثاني:** يتضمّن أسئلة المقابلة البالغ عددها (6) أسئلة مفتوحة، والجدول الآتي يبين أسئلة البطاقة ونوعها:

**الجدول (11) أسئلة بطاقة المقابلة في صورتها النهائيّة**

| الرقم | السؤال | نوع السؤال |
|---|---|---|
| 1 | ما معوّقات تطبيق الإبداع في المدارس الثانويّة العامة؟ | مفتوح |
| 2 | ما معوّقات تطبيق المخاطرة في المدارس الثانويّة العامة؟ | مفتوح |
| 3 | ما معوّقات تطبيق الاستباقيّة في المدارس الثانويّة العامة؟ | مفتوح |
| 4 | ما معوّقات تحقق الرؤيّة الاستراتيجيّة في المدارس الثانويّة العامة؟ | مفتوح |
| 5 | ما معوّقات تطبيق الاستقلاليّة في المدارس الثانويّة العامة؟ | مفتوح |
| 6 | ما معوّقات تطبيق استثمار الفرص في المدارس الثانويّة العامة؟ | مفتوح |

### 4-3 الاستبانة:

تمّ إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي اقترحها المحكّمون الواردة أسماؤهم في الملحق (1)، أصبحت الأداة في صورتها النهائيّة كما يلي:

- **القسم الأول:** ويتضمّن مقدمة الاستبانة وفيها تمّ التعريف بالدّراسة وأهدافها، متغيّرات الدّراسة المستقلّة وهي (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبيّة).
- **القسم الثاني:** ويتضمّن بنود الاستبانة الموجهة للمديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق، البالغ عددها (54 بنداً) موزعة على محورين هما:

**المحور الأول:** ويتضمّن **المتطلبات العامة** لتطبيق القيادة الرياديّة بـ 13 بنداً.

**المحور الثاني:** ويتضمّن **المتطلبات الخاصة لتطبيق القيادة الرياديّة** بالمجالات: (متطلبات الإبداع، متطلبات المخاطرة، متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة، متطلبات الاستباقيّة، متطلبات الاستقلاليّة في العمل، متطلبات استثمار الفرص) بـ 40 بنداً.

- بلغ عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائيّة (53) بنداً، وفق الجدول الآتي:

**الجدول (12) توزّع بنود الاستبانة على مجالات الدّراسة في صورتها النهائيّة**

| المجال | | الاستبانة | |
|---|---|---|---|
| | | أرقام البنود | المجموع |
| **المتطلبات العامة** | | من 1 إلى 13 | 13 |
| **المتطلبات الخاصة** | متطلبات الإبداع | من 14 إلى 20 | 7 |
| | متطلبات المخاطرة | من 21 إلى 26 | 6 |
| | متطلبات الاستباقيّة | من27 إلى 33 | 7 |
| | متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | من 34 إلى 38 | 5 |
| | متطلبات الاستقلاليّة في العمل | من 39 إلى 46 | 8 |
| | متطلبات استثمار الفرص | من 47 إلى 53 | 7 |
| **الاستبانة ككل** | | **من 1 إلى 53** | **53** |

## خامساً- تفريغ النتائج والقوانين الإحصائيّة المستخدمة

قامت الباحثة بتفريغ إجابات عينة الدّراسة على الاستبانة باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعيّة والتربويّة SPSS، حيث تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال خيارات التصحيح التالية:

**الجدول (13) خيارات التصحيح لإجابات أفراد العينة على الاستبانة**

| الاستجابة | مرتفعة جداً | مرتفعة | متوسّطة | منخفضة | منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| التقدير | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

وتمّ حساب طول الفئة على النحو التالي:

طول الفئة = تقسيم المدى (أكبر قيمة – أصغر قيمة في الاستبانة) على عدد الاحتمالات.

(5-1) ÷ 5 = 0.80 وهو طول الفئة

وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في الاستبانة تمّ تحديد الفئة الأولى (من 1 إلى 1.79) ثمّ تمّ تحديد الفئة الثانيّة بإضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى وبناءً على ذلك تمّ تحديد (5) مستويات للتعامل مع متوسّطات الدرجات بناء على قاعدة التقريب الرياضي، وفق الجدول الآتي:

**جدول (14) فئات قيم المتوسّط الحسابي والقيم الموافقة لها**

| فئات قيم المتوسّط الحسابي | التقدير في الأداة (الاستبانة) |
|---|---|
| من 1 إلى 1.79 | منخفضة جداً |
| من 1.80 إلى 2.59 | منخفضة |
| من 2.60 إلى 3.39 | متوسّطة |
| من 3.40 إلى 4.19 | مرتفعة |
| من 4.20 إلى 5 | مرتفعة جداً |

ومن أجل تحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التاليّة بواسطة برنامج الحزم_الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة والتربويّة SPSS:

- التكرارات والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة.
- معامل الارتباط بيرسون لمعرفة مدى ارتباط كل مجال مع المحور الذي ينتمي إليه، ومدى ارتباط كل بند مع المجال الذي ينتمي إليه.
- اختبار (ت- ستيودنت) للمقارنات الثنائيّة.

- تحليل التباين الأحادي" One-way ANOVA" للتعرّف على دلالة الفروق بين متوسّطات درجات أفراد عينة الدّراسة حسب متغيّرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبيّة.
- اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديّة المتعددة.
- اختبار (LSD) للمقارنات البعديّة المتعددة.
- معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات الاستبانة.
- معادلة سبيرمان – براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة.

**سادساً: إجراءات تطبيق أدوات البحث**

حصلت الباحثة على موافقة مديريّة التربيّة في دمشق من أجل السماح لها بتطبيق الجانب الميداني من دراستها في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق الموضحة في الملحق (5)، وذلك حسب ما يلي:

- قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة الدّراسة من مديرين ومدرّسين، كما تمّ إجراء المقابلات وتوزيع نموذج سوات (SWOT) على أفراد عينة الدّراسة من المديرين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023م.
- استغرقت فترة توزيع الاستبانات على عينة الدّراسة حوالي شهرين، حيث تمّ توزيع نسبة أكبر من الاستبانات لضمان الحصول على العينة المطلوبة (410) استبانة.
- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات وبطاقات المقابلة ونموذج سوات (SWOT) على عينة الدّراسة وكانت معهم أثناء إجابتهم عليها، بينما فضّل البعض الإجابة عليها منفرداً لليوم التالي.

- من أهم المعوّقات التي واجهت الباحثة ضعف الإلمام بمفهوم القيادة الرياديّة، وقلة تعاون أفراد العينة، عدم الاستجابة على كامل الاستبانة أو وجود إجابتين لنفس البند مما أدى إلى استبعاد هذه الاستبانات من العينة، إضافة إلى فقدان بعض الاستبانات، وكانت العينة النهائيّة (395) استبانة.

**خلاصة الفصل**

وهكذا تمّ شرح خطوات تصميم أدوات الدّراسة وإجراءات الصدق والثبات لاستبانة المتطلبات، والصدق لبطاقة المقابلة ونموذج سوات وإمكانيّة اعتمادهم لتحقيق أهداف الدّراسة.

أمّا الأساليب الإحصائيّة المعتمدة لتطبيق الدّراسة الميدانيّة والنتائج التّي توصّلت إليها فستّتوضح في الفصل التّالي.

# الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها



تمهيد

**أولاً:** النتائج الخاصة بالإجابة على أسئلة الدراسة وتفسيرها

**ثانياً:** النتائج الخاصة باختبار الفرضيات وتفسيرها

**ثالثاً:** ملخص نتائج الدراسة الميدانية

## تمهيد

تهدف الدّراسة الميدانيّة لجمع البيانات من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها، وهو ما سنقوم به في هذا الفصل.

## أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدّراسة وتفسيرها

تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من خلال الإطار النظري، وفيما يلي ستتم الإجابة عن باقي الأسئلة:

### 1-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

**ما واقع تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين؟**

قامت الباحثة بمناقشة نتائج إجابات عدد من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، على أسئلة نموذج سوات (SWOT) ودلالتها، ثمّ حساب التكرارات والنسب المئويّة لإجابات أفراد العينة والمقارنة فيما بينها، للتوصل إلى نتائج تؤدي إلى تعرّف واقع تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظرهم، حيث تمّ استرجاع (50) نموذجاً، من أصل (64) نموذجاً وزّع على مديري المدارس، وتنوّه الباحثة أنّه بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت نموذج سوات أن بعضها قد قام بتحليل نتائج النموذج إحصائياً كما في الاستبانات باستخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكل إجابة، وبعضها وضع تكرارات فقط، بينما وجدت الباحثة أن تحديد النسب المئويّة لتقدير الواقع سيعطي نتائج دقيقة ويعدّ كافياً، وكان تقدير الواقع وفق الآتي:

1. تقسيم 100÷ 3= 33.3
2. تحديد ثلاث نسب لتحديد الواقع هي: منخفضة، متوسّطة، مرتفعة وفق الجدول الآتي:

**الجدول (15) تقدير نسب الواقع في نموذج سوات**

| فئات قيم النسبة المئويّة | التقدير في الأداة |
|---|---|
| من 0 إلى 33.3 | منخفضة |
| من 33.2 إلى 66.7 | متوسّطة |
| من 66.8 إلى 100 | مرتفعة |

**1-1-1 الإجابة عن أسئلة نقاط القوّة (البيئة الداخليّة):** وتتألف من سبعة أسئلة (من1-7)، وهي:

**السؤال الأول: ما الممارسات التي تدعم الإبداع في المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (16) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الأول من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الممارسات التي تدعم الإبداع في المدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | نشر ثقافة الإبداع بين العاملين والطلاب. | 42 | %84 | مرتفعة |
| 2 | تخصيص وقت محدد في الاصطفاف الصباحي أو ضمن أوقات الدوام لعرض بعض الأعمال الإبداعيّة للطلاب. | 39 | %78 | مرتفعة |
| 3 | تكريم المبدعين من الطلاب والمدرّسين والافتخار بما يقدمونه من أفكار إبداعيّة. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 4 | تطوير القدرات الإبداعيّة لدى الطلاب وفق الإمكانيات المتاحة. | 35 | %70 | مرتفعة |
| 5 | تهيئة مناخ مدرسي داعم للأعمال الإبداعيّة في المدرسة. | 20 | %40 | متوسّطة |
| | **المجموع** | **173** | | |

نلاحظ من الجدول (16) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على الممارسات التي تدعم الإبداع في المدرسة، حيث جاءت معظم العبارات بنسبة مرتفعة من التكرارات وقد يعود السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى أنّ هذه البنود تقع ضمن صلاحيّة المدير في إدارة شؤون مدرسته، وإنّ تحقيقها لا يتطلب موافقات مركزيّة أو إمكانيات ماديّة وبشريّة مكلفة؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Mehmood et al, 2021) من حيث ارتباط القيادة الرياديّة إيجابياً بإبداع الموظفين فيها.

كما يتبين من الجدول السابق حصول العبارة **(تهيئة مناخ مدرسي داعم للأعمال الإبداعيّة في المدرسة)** على أقل نسبة تكرارات وبدرجة متوسّطة، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل الرتب إلى مصداقيّة أفراد العينة وموضوعيتهم في الإجابة عن الأسئلة، فمن خلال تطبيق الباحثة للدراسة الميدانيّة تبين لها أنّه على الرغم من ميول عينة البحث لتحقيق مناخ مدرسي يدعم الإبداع والمبدعين، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة ( Pihie et al, 2014) من حيث أهميّة العمل على إيجاد بيئة عمل داعمة للتغيير والابتكار في المدرسة، كما تتفق مع ما دعت إليه دراسة (آل سرحان والمخلافي،2019) من ضرورة توفير بيئة عمل محفزة لاستقطاب العقول الابتكاريّة، ودراسة (فتحي، 2021) من ضرورة توفير البيئة الداعمة لأبعاد القيادة الرياديّة بالمدارس.

**السؤال الثاني: ما المهارات التي يمتلكها مدير المدرسة وتجعله قادراً على تحمل المخاطر؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (17) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثاني من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | المهارات التي يمتلكها مدير المدرسة وتجعله قادراً على تحمّل المخاطر | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الجرأة في التعامل مع المخاطر واتخاذ القرارات المناسبة. | 28 | %56 | متوسّطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | التواصل والاتصال مع الآخرين. | 21 | %42 | متوسّطة |
| 3 | حل المشكلات المعقدة والصعبة. | 19 | %38 | متوسّطة |
| 4 | النزاهة في تطبيق الأنظمة والقوانين. | 16 | %32 | منخفضة |
| 5 | التعاون مع الآخرين والعمل ضمن فريق. | 12 | %24 | منخفضة |
| | **المجموع** | **96** | | |

نلاحظ من الجدول (17) وجود نسبة اتفاق منخفضة بين آراء أفراد العينة على بنود المحور الخاص بالمهارات التي يمتلكها مدير المدرسة وتجعله قادراً على تحمل المخاطر، حيث تراوحت التقديرات بين النسب المتوسّطة والمنخفضة، وهذا ما يشير إلى مصداقيّة أفراد العينة في إجابتهم على بنود المحور، وقد يعود السبب في هذه التقديرات المتواضعة من وجهة نظر الباحثة إلى ضعف تطبيق إدارة المخاطر في المدارس، الناتج عن قصور في إعداد وتدريب المديرين أكاديمياً، حيث تقتصر الدورات المقامة على بعض المهارات النظريّة دون أن يكون هناك تطبيق فعلي وعملي لهذه المهارات، بالإضافة إلى افتقار هذه الدورات للمهارات الإداريّة الحديثة كإدارة المخاطر.

**السؤال الثالث: ما الإمكانات التي تمتلكها المدرسة من أجل تقديم خدمات مميّزة بشكل استباقي؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (18) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثالث من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الإمكانات التي تمتلكها المدرسة من أجل تقديم خدمات مميّزة بشكل استباقي | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | كادر تدريسي مميّز، وطلاب متميّزين. | 23 | %46 | متوسّطة |
| 2 | وسائل تعليميّة متنوعة ومتطوّرة. | 20 | %40 | متوسّطة |
| 3 | تنفيذ أنشطة ومهام مميّزة بشكل دوري ودائم. | 18 | %36 | متوسّطة |
| 4 | الالتزام الدقيق بالدوام المدرسي ومواعيد الدروس واختصاصاتها. | 14 | %28 | منخفضة |
| 5 | مقارنة نتائج الأداء الحالي بنتائج الأداء في السنوات السابقة. | 11 | %22 | منخفضة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6 | مدير يمتلك فكر ريادي وتصميم على القيام بإنجازات مميّزة. | 10 | %20 | منخفضة |
| 7 | إقامة دورات تقويّة للطلاب الضعاف ومساعدتهم على اللحاق بزملائهم. | 6 | %12 | منخفضة |
| **المجموع** | | **102** | | |

نلاحظ من الجدول (18) وجود نسبة اتفاق منخفضة بين آراء أفراد العينة حول محور الإمكانات التي تمتلكها المدرسة من أجل تقديم خدمات مميّزة بشكل استباقي، حيث تراوحت التكرارات بين المتوسّطة والمنخفضة، وتشير هذه النتيجة إلى وضع المدارس وحالها في الواقع، ودورها الذي يقتصر على الناحيّة التعليميّة وتنفيذ الخطط الوزاريّة والتعليميات المركزيّة، والتي يصعب معها تحقيق خطوات استباقيّة من التميز والمبادرات.

كما يلاحظ على بيانات الجدول السابق اتفاق عينة البحث وبنسبة منخفضة على ضعف الالتزام بأوقات الدوام الرسمي وعدم التقيد بمواعيد الدروس، وهذا ما يشير إلى حالة من التسيب والإهمال التي تعاني منها العديد من المدارس في الوقت الحالي، وذلك بسبب تساهل عمليّة الرقابة الإشرافيّة من قبل المدير والمشرف التربوي المسؤول عن المدرسة.

**السؤال الرابع: ما الاجراءات التي تمكّن المدرسة من تحديد رؤيتها الاستراتيجيّة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (19) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الرابع من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الاجراءات التي تمكّن المدرسة من تحديد رؤيتها الاستراتيجيّة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | اجراء دراسة مفصلة لأوضاع المدرسة داخلياً وخارجياً. | 16 | %32 | منخفضة |
| 2 | وضع رؤيّة استراتيجيّة واضحة للمدرسة تتناسب مع واقعها | 14 | %28 | منخفضة |
| 3 | تحديد أهداف إجرائيّة قابلة للتنفيذ من أجل إجراء الرؤيّة الموضوعة. | 8 | %18 | منخفضة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **4** | وضع خطوات واضحة من قبل الإدارة لتنفيذ الرؤية. | 8 | %14 | منخفضة |
| **5** | تحديد الموارد الماديّة والبشرية المطلوبة لتنفيذ الرؤيّة الموضوعة. | 4 | %8 | منخفضة |
| **المجموع** | | **50** | | |

نلاحظ من الجدول (19) وجود نسبة اتفاق منخفضة بين آراء أفراد العينة على الإجراءات التي تمكّن المدرسة من تحديد رؤيتها الاستراتيجيّة، وهي نتيجة منطقيّة من وجهة نظر الباحثة وتعزى إلى ضعف المعلومات لدى مديري المدارس عن موضوع الرؤيّة الاستراتيجيّة على مستوى المدرسة، فمن المعروف أن وضع مثل هذه الرؤى تكون بيد الإدارات العليا كون المدارس تتبع لنظام الإدارة المركزيّة، وبالتالي محدوديّة الإجابات المقدمة عن هذا المجال.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ غياب التخطيط الاستراتيجي في المدرسة قد يعود إلى أسباب مختلفة تتراوح من قدم المباني المدرسيّة، وشيخوخة المنشآت التعليميّة مادياً، وضعف التمويل وقصور في استخدام التكنولوجيا، فضلاً عن ضعف المهارات التي يمتلكها المدير أو العاملين معه واللازمة لإجراء مثل هذه الدراسات في البيئة المحيطة بالمدرسة باستثناء بعض المحاولات غير المنظمة من قبل بعض المدارس.

وتتفق البنود السابقة مع دراسة (يوسف، 2023) التي أكدت على ضرورة وضع رؤيّة استراتيجيّة ريادّية مبنيّة على أساس التحليل الاستراتيجي لاستكشاف الفرص المستقبليّة والتهديدات المتوقعة، ومعرفة نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف للتغلب عليها.

**السؤال الخامس: ما الخصائص التي تمكّن المدرسة من تحقيق استقلاليتها في العمل؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (20) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الخامس من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الخصائص التي تمكّن المدرسة من تحقيق استقلاليتها في العمل | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مدير ذو كفاءة وخبرة مميّزة، قادر على تحمل مسؤوليّة القرارات التي يتخذها. | 23 | %46 | متوسّطة |
| 2 | تفويض مدير المدرسة لاتخاذ الإجراءات التي يراها مناسبة. | 21 | %42 | متوسّطة |
| 3 | المعرفة التامة بالقوانين والتشريعات المدرسيّة بحيث لا تتعارض ما تقوم به المدرسة لتحقيق استقلاليتها معها. | 19 | %38 | متوسّطة |
| 4 | وجود بعض القرارات التي تتيح للمدرسة تكوين شراكات فاعلة مع المجتمع المحلي وأشخاص داعمين كأصدقاء للمدرسة. | 15 | %30 | منخفضة |
| 5 | اللقاءات الدوريّة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور لبحث سبل التعاون المشترك. | 14 | %28 | منخفضة |
| 6 | نظام محاسبيّة يضمن التزام العاملين بواجباتهم. | 11 | %22 | منخفضة |
| 7 | البعد عن الالتزام الحرفي بالقوانين والتشريعات والعمل بروح القانون. | 7 | %14 | منخفضة |
| | **المجموع** | **110** | | |

نلاحظ من الجدول (20) إجماع أفراد عينة البحث حول ضعف الخصائص التي تمكّن المدرسة من تحقيق استقلاليتها في العمل، وذلك بسبب أنّ جميع الخصائص والإجراءات التي يجب على المدرسة أن تمتلكها وتقوم بها لتصل إلى مرحلة من الاستقلاليّة في العمل، تتنافى بشكل جزئي أو كلي مع السياسات التعليميّة المتبعة في سوريّة، والتي تحكمها درجات عاليّة من المركزيّة تعيق استقلاليّة المدارس، وهنا يبقى دور المدرسة والعاملين فيها محصوراً بدائرة تنفيذيّة، تضعف معها أيّة مبادرات استقلاليّة خارج الصندوق.

**السؤال السادس: ما الأساليب التي تمكّن المدرسة من استثمار الفرص المتاحة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (21) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السادس من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الأساليب التي تمكن المدرسة من استثمار الفرص المتاحة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | اكتشاف فرص جديدة والعمل على استثمارها. | 22 | %44 | متوسّطة |
| 2 | استثمار الموارد المتاحة ضمن المدرسة لتطوير الخدمات التي تقدمها. | 18 | %36 | متوسّطة |
| 3 | تحديد مواطن القوّة في المدرسة للاستفادة منها، ومواطن الضّعف لمعالجتها. | 12 | %24 | منخفضة |
| 4 | الموازنة بين النتائج الإيجابيّة والآثار السلبيّة لأي فرصة تواجهها المدرسة. | 5 | %10 | منخفضة |
| | **المجموع** | **57** | | |

نلاحظ من الجدول (21) تواضع تقديرات أفراد العينة على الأساليب التي تمكّن المدرسة من استثمار الفرص المتاحة، حيث تراوحت النسب بين التقديرات المتوسّطة والمنخفضة، الأمر الذي يشير إلى ضعف قدرة المدرسة بكادرها الإداري والتدريسي على استثمار الفرص والموارد المتاحة، وهذا ما ينسجم إلى حد كبير مع ما تمّ ذكره سابقاً من قصور في تطبيق الاستقلاليّة والمبادرات الذاتيّة في المدارس، فالمدرسة التي تعاني من درجة متدنيّة من الاستقلاليّة والتسيير الذاتي لأمورها، يصعب عليها تطبيق الأساليب والإجراءات التي تمكنها من استثمار الفرص المتاحة، وتحديد نقاط القوّة والضّعف ودراسة الآثار الإيجابيّة والسلبيّة والموازنة بينها في أيّة فرصة استثماريّة في المدرسة، كما أن هذه المقارنة تحتاج لخبرة ودرايّة بخطوات وتفاصيل وإيجابيات وسلبيات ما سيطبقه المدير في مدرسته، وانعكاساتها على عمله الإداري، فهذا البند يتفق مع ما أوصت به دراسة (Ronald ,2015) من ضرورة قياس النتائج المترتبة على الفرص المستثمرة والموازنة بينها لضمان تطبيق القيادة الرياديّة.

**السؤال السابع: كيف يمكن الاستفادة من نقاط القوّة السابقة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (22) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السابع من نقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | كيفيّة الاستفادة من نقاط القوّة السابقة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | نشر التجارب الإبداعيّة المميّزة على مستوى المدارس جميعها. | 45 | %90 | مرتفعة |
| 2 | زيادة نسبة التفويض لمديري المدارس، ونشر ثقافة التفويض بين العاملين. | 36 | %72 | مرتفعة |
| 3 | تنميّة المهارات الرياديّة الموجودة لدى المديرين، ونشرها بين جميع المديرين. | 21 | %42 | متوسّطة |
| 4 | دعم وتشجيع الخطوات التي تقوم بها بعض المدارس في سبيل وضع رؤيّة استراتيجيّة واستثمار الفرص وتعميمها على جميع المدارس. | 14 | %28 | منخفضة |
| | **المجموع** | **116** | | |

نلاحظ من الجدول (22) وجود نسبة اتفاق مقبولة بين آراء أفراد العينة على كيفيّة الاستفادة من نقاط القوّة السابقة، حيث جاء بندي **(نشر التجارب الإبداعيّة المميّزة على مستوى المدارس جميعها)** و**(زيادة نسبة التفويض لمديري المدارس، ونشر ثقافة التفويض بين العاملين)** على نسبة تكرارات مرتفعة، يمكن تفسيرها انطلاقاً من رغبة مديري المدارس بنشر التجارب الإبداعيّة التي تقوم بها مدارسهم، وذلك إيماناً منهم بأهميّة نشر الثقافة الإبداعيّة في الأوساط المجتمعيّة والمدرسيّة، لأنّ أيّة عمليّة تطويريّة لا بدّ من التجهيز لها تثقيفياً ودعمها بإطار ثقافي منتشر بين المدارس، بهدف اطلاع المدارس الأخرى على إنجازاتهم في هذا المجال، والاستفادة من تجارب المدارس الأخرى في اتباع طرق جديدة في اكتشاف المبدعين وتنميّة مهاراتهم الإبداعيّة، وهذا الأمر يتطلب منح المدير بعض الصلاحيات والميزات وتفويضه ببعض الأمور والأعمال التي من شأنها منح المدرسة مزيد من الاستقلاليّة.

وهذا البند يتفق مع ما دعت إليه دراسة (المغاوري، 2016) من ضرورة تبادل الزيارات الميدانيّة بين القيادات الإداريّة المتميزة.

كما يظهر من بيانات الجدول السابق حصول البند الخاص بـ **(دعم وتشجيع الخطوات التي تقوم بها بعض المدارس في سبيل وضع رؤيّة استراتيجيّة واستثمار الفرص وتعميمها على جميع المدارس)** في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة اتفاق (28%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل المراتب إلى ضعف اهتمام مديري المدارس بمجال الرؤيّة الاستراتيجيّة، فالخطوات التي تقوم بها المدارس حالياً ضمن هذا المجال محدودة جداً وغير واضحة المعالم، ولا تخضع لخطوات ومعايير معينة كون هذه الرؤيّة غير مطالبة بها المدارس حالياً، وبالتالي ليس هناك خطوات في مجالي الرؤيّة الاستراتيجيّة واستثمار الفرص تذكر من أجل تعميمها على باقي المدارس.

**1-1-2 <u>الإجابة عن أسئلة نقاط الضّعف (البيئة الداخليّة):</u>** وتتألف من سبعة أسئلة (من8-14)، وهي:

**السؤال الثامن: ما الممارسات الإداريّة التي تحدّ من الإبداع في المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (23) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثامن من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الممارسات الإداريّة التي تحدّ من الإبداع في المدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الروتين والبيروقراطيّة في أداء الأعمال الإداريّة. | 48 | %96 | مرتفعة |
| 2 | قلة تحفيز العاملين في المدرسة على إنجازاتهم. | 47 | %94 | مرتفعة |
| 3 | ضعف الاهتمام بالمبادرات الإبداعيّة أو دعمها. | 45 | %90 | مرتفعة |
| 4 | قصور استخدام التقنيات التكنولوجيّة الحديثة لنشر الأعمال الإبداعيّة. | 41 | %82 | مرتفعة |
| 5 | ضعف الاهتمام بتوفير ميزانيّة ماديّة كافيّة لدعم الأعمال الإبداعيّة في المدرسة. | 38 | %76 | مرتفعة |
| | **المجموع** | **219** | | |

نلاحظ من الجدول (23) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على الممارسات الإداريّة التي تحدّ من الإبداع في المدرسة، حيث أجمعت عينة البحث على أنّ الروتين والبيروقراطيّة وقلة تحفيز المبادرات الإبداعيّة والاهتمام بها، وقصور استخدام التقنيات التكنولوجيّة الحديثة، وضعف المخصّصات الماليّة الداعمة للأعمال الإبداعيّة، لها دور كبير في الحدّ من الأعمال الإبداعيّة في المدرسة. وهذا يشير إلى واقع مدرسيّ متردّي يسوده الكثير من الأعمال والأعباء الإداريّة الروتينيّة التي تعتبر العامل الأول والأساسيّ الذي يقف في وجه الإبداع والتجديد، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Baghere, 2009) من حيث عدم اهتمام المؤسسات التعليميّة بعمليّة الإبداع والدخول إلى الأعمال التي فيها خطورة أكثر في حين تعدّ هذه العناصر من أساسيات تكامل الانسان لكي يصل إلى الريادة في القيادة.

**السؤال التاسع: ما المهارات الرياديّة التي يفتقدها مديرو المدارس وتحول دون تحمّلهم للمخاطر؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (24) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال التاسع من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | المهارات الرياديّة التي يفتقدها مديرو المدارس وتحول دون تحمّلهم للمخاطر | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مهارة إدارة الأزمات والمخاطر. | 39 | %78 | مرتفعة |
| 2 | مهارة العمل تحت ضغط العمل. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 3 | مهارات استخدام التقنيات التكنولوجيّة الحديثة. | 34 | %68 | مرتفعة |
| 4 | مهارة القدرة على تحليل البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدرسة. | 26 | %52 | متوسّطة |
| 5 | مهارة التخطيط الاستراتيجي. | 15 | %30 | منخفضة |
| | **المجموع** | **151** | | |

نلاحظ من الجدول (24) إجماع عينة البحث حول افتقارهم لمهارات إدارة الازمات والمخاطر، وهذا أمر طبيعي ومنطقي من وجهة نظر الباحثة يتناسب مع ضعف عمليات الإعداد والتدريب التي يخضع لها المدير والتي كثيراً ما تفتقد للمهارات والأساليب الإداريّة الحديثة، وهذا يشير إلى وعيهم الكبير بأهميّة تأهيلهم وتدريبهم بما يتناسب مع نظريات الإدارة المدرسيّة الحديثة، وخاصة ما يتعلق منها بالمهارات التكنولوجيّة وتحمّل الضغط وإدارة المخاطر، أكثر من التي ترتبط بمهارات التخطيط الاستراتيجي، كون التخطيط الاستراتيجي يقترن بعمل الإدارات المركزيّة العليا، ولا تعتبر من مهام المدير في الوضع التعليمي الراهن، وهذا ما دفعهم إلى الإفادة بتقديرات منخفضة على البند الخاص بمهارة التخطيط الاستراتيجيّ.

**السؤال العاشر: ما البنيّة التحتيّة التي تحتاجها المدارس لتحقيق الاستباقيّة في الخدمات المُقدّمة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (25) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال العاشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | البنيّة التحتيّة (بما فيها الأجهزة التكنولوجيّة) التي تحتاجها المدارس لتحقيق الاستباقيّة في الخدمات المُقدّمة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الكهرباء أو بديل عنها (ألواح طاقة شمسيّة، مولدات). | 50 | %100 | مرتفعة |
| 2 | حواسيب وبوابات انترنت خاصّة بكل مدرسة. | 49 | %98 | مرتفعة |
| 3 | أثاث مدرسي ووسائل تعليميّة متطوّرة. | 48 | %96 | مرتفعة |
| 4 | غرف خاصة بالحواسيب مجهزة بكهرباء وانترنت بشكل دائم. | 40 | %80 | مرتفعة |
| 5 | صفحة تواصل خاصة بالمدرسة من أجل عرض إنجازاتها والخدمات التي تقدمها وتتميز بها. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 6 | بناء مدرسي مشيّد وفق معايير عالميّة مناسب للتعليم والمرحلة العمريّة. | 20 | %40 | متوسّطة |
| | **المجموع** | **244** | | |

نلاحظ من الجدول (25) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على البنيّة التحتيّة والتكنولوجيّة التي تحتاجها المدارس لتحقيق الاستباقيّة في الخدمات المقدمة، وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة موافقة أفراد العينة على هذه البنود إلى إدراكهم ومعرفتهم الدقيقة بالوسائل التي تحتاجها مدارسهم من أجل تقديم أفضل النتائج في الأداء والمخرجات بما يضمن النهوض بها وتطويرها، خاصة أن أكثر المدارس قد تعرضت للسرقة، أو إنّها تمتلك بعض الوسائل القديمة أو غير المناسبة للمناهج الحاليّة أو إنّها تحتاج إلى من يعرف كيفيّة استعمالها، إضافة إلى حاجتهم الماسة للإنترنت في مدارسهم في ظل عصر التكنولوجيا الحالي كون المناهج الحديثة والمعاملات الإداريّة في الوقت الحالي تحتاجه.

كما يُلاحظ على بيانات الجدول السابق حصول البند الخاص ببناء مدرسي مشيّد وفق معايير عالميّة مناسب للتعليم والمرحلة العمريّة على أقل تقدير بنسبة تكرار (40%)، وبدرجة متوسّطة، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل المراتب إلى أنّ وجود بناء مدرسي متناسب مع المعايير العالميّة، يعتبر أمر صعب التحقيق في ظل الوضع الراهن، وهذا يدل على منطقيّة أفراد العينة وإدراكهم لمتطلبات عمليّة التشييد الجديدة من ميزانيات كبيرة لا تستطيع وزارة التربيّة تحملها.

**السؤال الحادي عشر: ما الممارسات التي تحول دون صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (26) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الحادي عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الممارسات التي تحول دون صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | عدم وجود دليل ومعايير لوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة وتنفيذها. | 30 | %60 | متوسّطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | قصور اشراك العاملين في المدرسة بوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة. | 27 | %54 | متوسّطة |
| 3 | ضعف القدرة على التكيف مع الظروف البيئيّة المتغيّرة. | 14 | %28 | منخفضة |
| 4 | قصور دراسة العائد من تنفيذ الرؤيّة الاستراتيجيّة مستقبلاً. | 8 | %16 | منخفضة |
| **المجموع** | | **79** | | |

نلاحظ من الجدول (26) تواضع تقديرات عينة البحث على البنود الخاصة بالممارسات التي تحول دون صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة، وإجماعهم بالإجابة بنسب متوسّطة ومنخفضة، وقد يعود السبب في تواضع هذه التقديرات إلى نقص المعلومات التي يمتلكها أفراد العينة الناتجة عن عدم وجود دليل ومعايير معتمدة من قبل وزارة التربيّة يستندون إليها في وضع وتنفيذ الرؤيّة الاستراتيجيّة في مدارسهم، وبالتالي فهم غير قادرين على تحديد الأساليب التي تعيق تنفيذها. وكما سبق للباحثة أن ذكرت أن موضوع الرؤيّة الاستراتيجيّة وصياغتها وتحديد متطلباتها ومعوقاتها، لا يعتبره أفراد العينة من مهامهم الإداريّة، وذلك بسبب احتكار هذه العمليّة من قبل الإدارات المركزيّة العليا، مع مراعاة استخدام معايير عالميّة أو الاستفادة من تجارب دوليّة مشابهة عند وضع مثل هذا الدليل.

**السؤال الثاني عشر: ما العوامل التي تحول دون تحقيق الاستقلاليّة في العمل؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (27) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثاني عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | العوامل التي تحول دون تحقيق الاستقلاليّة في العمل | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | عدم وجود نظام إدارة لامركزي. | 48 | %97 | مرتفعة |
| 2 | عدم وجود موارد ماليّة تغطي استقلاليّة المدرسة في العمل. | 45 | %90 | مرتفعة |
| 3 | عدم وجود قوانين تعطي المدرسة الحق في استقلالها. | 41 | %82 | مرتفعة |
| 4 | الهيكل التنظيمي الجامد التابع للإدارة المركزيّة. | 37 | %74 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5 | ضعف منظومة التدريب وتنميّة القدرات بصورة مستمرة. | 33 | %66 | متوسّطة |
| 6 | ضعف العلاقات مع المؤسّسات الاقتصاديّة الداعمة كالبنوك والجمعيات الأهليّة. | 19 | %38 | متوسّطة |
| **المجموع** | | **223** | | |

نلاحظ من الجدول (27) اتفاق عينة البحث بدرجات كبيرة على أن عدم وجود نظام إدارة لا مركزي، وما يترتب عليه من جمود الهيكل التنظيمي، وضعف وجود قوانين وموارد ماليّة تمنح المدرسة حريتها الإداريّة، تعتبر من أهم العوامل التي تحول دون تحقيق الاستقلاليّة في العمل المدرسي، وذلك انطلاقاً من قناعة عينة البحث بأنّ الاستقلاليّة لا تنمو في حضن المركزيّة الشديدة التي يشهدها واقع التعليم حالياً، فمركزيّة القرارات وجمود الهيكليّة التنظيميّة وتابعيّة المدارس، واقتصار دورها على تنفيذ القرارات الصادرة عن وزارة التربيّة تعيق من تطبيق الاستقلاليّة، التي تحتاج لمساحة من الحريّة في اتخاذ بعض القرارات وتطبيقها. كما وينتج عن هذه المركزيّة تقيد عالي الدرجة من حيث القوانين والموارد الماليّة المخصصة لكل مدرسة، فعلى الرغم من حرص الإدارات العليا على عدالة توزيع الموارد الماديّة للمدارس جميعها، إلّا أنّ هذه الموارد لا ترتقي لتساعد المدرسة على تحقيق الاستقلاليّة، وهذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الأسمري، 2022) من أن من معوقات تطبيق القيادة الرياديّة هو افتقار البيئة المدرسيّة للموارد الماليّة والماديّة والبشريّة.

كما أفادت بيانات الجدول بحصول البندين المتعلقين بضعف منظومة التدريب وتنميّة القدرات بصورة مستمرة، وضعف العلاقات مع المؤسّسات الاقتصاديّة الداعمة كالبنوك والجمعيات الأهليّة، على أقل التقديرات، الأمر الذي تفسره الباحثة انطلاقاً من أن التنسيق مع مثل هذه المؤسّسات يكون من خلال وزارة التربيّة التي تحدد كيفيّة تدخلها ومعايير تقديمها المساعدات للمدارس، فاتصالها المباشر يكون مع الوزارة، وبالتالي فإن المديرين مدركون لضعف علاقاتهم المباشرة مع مثل هذه المؤسّسات.

**السؤال الثالث عشر: ما الإمكانات التي تحتاجها المدارس لاستثمار الفرص المُتاحة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (28) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثالث عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الإمكانات التي تحتاجها المدارس لاستثمار الفرص المتاحة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | اتصال دائم مع المجتمع المحلي والجهات المعينة. | 47 | %94 | مرتفعة |
| 2 | مهارات تواصل اجتماعي وقدرة على إقناع الآخرين. | 46 | %92 | مرتفعة |
| 3 | مكان مخصص ضمن كل مدرسة لإقامة الأنشطة المتنوعة. | 44 | %88 | مرتفعة |
| 4 | مسابقات لتعويض النقص في المدرّسين لجميع الاختصاصات. | 40 | %80 | مرتفعة |
| 5 | القدرة على الاستمرار بالفرص التي تمّ استثمارها من أجل تحقيق النتائج المطلوبة. | 7 | %14 | منخفضة |
| | **المجموع** | **184** | | |

نلاحظ من الجدول (28) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على الإمكانات التي تحتاجها المدارس لاستثمار الفرص المتاحة، وكيف إنّها أشارت بتقديرات عاليّة على ضرورة الاتصال الدائم والفعّال مع المجتمع المدرسي والجهات المعنيّة، وما يترتب على ذلك من ضرورة تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي والقدرة على إقناع الآخرين.

بينما حصل بند **(القدرة على الاستمرار بالفرص التي تمّ استثمارها من أجل تحقيق النتائج المطلوبة)** في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة اتفاق (14%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل المراتب إلى أنّ هذا البند يحتاج لشخص خبير في متابعة الفرص المستثمرة، فتحديد الفرص والبدء باستخدامها لا يحقق الغايّة الكاملة منها، بل لا بدّ من متابعة تنفيذها، وهو أمر صعب المنال في ظل الأعباء الإداريّة والفنيّة الملقاة على عاتق المديرين.

وتتفق هذه النتيجة يتفق مع ما دعت إليه دراسة (الحليم ومرسال، 2019)، التي أشارت إلى أن استثمار الفرص في محيط المدرسة يحتاج أولاً إلى التعامل الدائم مع المجتمع المحلي لمعرفة آخر المستجدات، والفرص المتاحة فيه.

**السؤال الرابع عشر: كيف يمكن التخلّص من نقاط الضّعف؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (29) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الرابع عشر من نقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | كيفيّة التخلّص من نقاط الضّعف | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | دعم الإبداع في المدارس وإقامة مسابقات على مستوى المدارس. | 50 | %100 | مرتفعة |
| 2 | وضع معايير عاليّة لاختيار المديرين ممن يتمتعون بخصائص رياديّة. | 47 | %94 | مرتفعة |
| 3 | التنسيق والتكامل بين الاحتياجات الفعليّة ومنظومة التدريب المتبعة. | 43 | %86 | مرتفعة |
| 4 | تشجيع العمل الجماعي ضمن الفريق من خلال إلزام كل مدرسة بتشكيل فرق عمل فعّالة ومتنوعة الخبرات والمهارات. | 42 | %84 | مرتفعة |
| 5 | توفير الموارد اللازمة لاستثمار الفرص كالأدوات التكنولوجيّة والموارد البشريّة. | 39 | %78 | مرتفعة |
| 6 | صياغة قوانين وتشريعات تسهّل استقلاليّة المدرسة في العمل. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 7 | إلزام كل مدرسة بوضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها، وتدريب العاملين عليها. | 35 | %70 | مرتفعة |
| 8 | تبني معايير عالميّة تتوافق مع السياسة التربويّة المحليّة في مجال الرؤيّة الاستراتيجيّة، ووجود دليل يوضح خطوات تنفيذها. | 17 | %34 | متوسّطة |
| | **المجموع** | **310** | | |

نلاحظ من الجدول (29) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على آرائهم عن كيفيّة التخلّص من نقاط الضّعف، وجاءت الإجابات بنسب مؤيدة كبيرة لضرورة دعم الإبداع في المدارس ووضع معايير عالميّة لاختيار المديرين، والتكامل بين الاحتياجات الفعليّة ومنظومة التدريب المتبعة، وهو ما يتفق مع ما دعت إليه كل من دراسة (شريف، 2022) و (خليل وآخرون، 2019) من ضرورة إقامة اختبارات ترشيحيّة للمديرين قبل ترقيتهم، وتوفير مساحة كافيّة من الاستقلاليّة لديهم، واختيارهم وفق معايير رياديّة عاليّة، وتشجيع العمل الجماعي وتوفير الموارد اللازمة لاستثمار الفرص، وما يتطلبه ذلك من صياغة قوانين وتشريعات تسهّل استقلاليّة المدرسة في العمل، عبر إلزام كل مدرسة بوضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها، وتدريب العاملين عليها، وتتفق هذه النتيجة مع ما دعت إليه دراسة ( العريفي،2023) من حيث العمل على توفير نظام تشريعي واداري ومالي يدعم استقلاليّة العمل لدى القيادات، ودراسة ( يوسف، 2023) التي شجعت على تشكيل فرق عمل متنوعة الخبرات.

وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة موافقة أفراد العينة على هذه الأساليب إلى أن الخبرة المكتسبة من العمل الإداري والمدرسي والاحتكاك المباشر مع المشكلات التربويّة التي يواجهونها، يجعلهم أقدر على تحديد نقاط الضّعف وتقديم حلول مناسبة ودقيقة لكل نقطة ضعف تمّ ذكرها في أسئلة نقاط الضّعف، فالعاملين في الميدان التربوي أعرف بشعابه وأقدر على تقديم العلاج المناسب له.

وتتفق هذه النتيجة مع ما دعت إليه دراسة (قرني، 2022) من حيث ضرورة توافر قيادة رياديّة تعمل على تشجيع العمل الجماعي وتحث على طرق طرح الافكار الجديدة ومشاركتها من أجل الاستفادة منها وتحقيق التفاعل الايجابي بين أفراد المدرسة، ودراسة (يوسف، 2023) من حيث ضرورة العمل على بناء رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة ذات توجه ريادي تعمل على تعزيز الابتكار والريادة.

كما أفادت نتائج الجدول حصول البند الخاص بـ **(تبنّي معايير عالميّة تتوافق مع السياسة التربويّة المحليّة في مجال الرؤيّة الاستراتيجيّة، ووجود دليل يوضح خطوات تنفيذها)** في المرتبة الثامنة والأخيرة بنسبة اتفاق (34%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل المراتب إلى أن تبني المعايير العالميّة في مجال الرؤيّة الاستراتيجيّة يحتاج إلى باحثين تربويين متخصصين في مجال الدراسات المقارنة من أجل الاطلاع على أفضل التجارب العالميّة والعربيّة الناجحة في هذا المجال، ودراستها بشكل مفصل من أجل وضع دليل تتبناه وزارة التربيّة، ويكون متوافق مع السياسة التربويّة السوريّة.

**1-1-3الإجابة عن أسئلة الفرص (البيئة الخارجيّة):** وتتألف من ستة أسئلة (من15-20)، وهي:

**السؤال الخامس عشر: ما الفرص التي يمكن استثمارها لتنميّة الإبداع في المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (30) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الخامس عشر من الفرص ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الفرص التي يمكن استثمارها لتنميّة الإبداع في المدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | فرصة وجود طلاب ومدرّسين مبدعين في المدرسة. | 44 | %88 | مرتفعة |
| 2 | فرصة وجود إدارة مدرسيّة مبدعة وداعمة للإبداع في المدرسة. | 36 | %72 | مرتفعة |
| 3 | فرصة وجود مسابقات ومنافسات للأعمال الإبداعيّة والمميّزة. | 34 | %68 | مرتفعة |
| 4 | فرصة وجود مجتمع محلي وأهالي داعمين للإبداع في المدرسة. | 21 | %42 | متوسّطة |
| 5 | فرصة وجود وقت مخصص لتنفيذ الأنشطة والمبادرات إبداعيّة. | 19 | %38 | متوسّطة |
| | **المجموع** | **154** | | |

نلاحظ من الجدول (30) وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة موافقة أفراد العينة على هذه الأساليب إلى قدرة أفراد العينة على تحديد للفرص المتاحة في المدرسة، والتي يمكن الاستفادة منها واستثمارها من أجل تنميّة الإبداع فيها، فوجود طلاب ومدرّسين مبدعين يعد من أهم الفرص التي يمكن للمدرسة استثمارها، فالإبداع لا يتأتى إلا في ظلّ أناسٍ يقومون بأعمال إبداعيّة رياديّة، من مسابقات ومنافسات ترعى الأعمال الإبداعيّة والمتميزة، وهذا ما يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة ( المغاوري، 2016) إلى أن تحقيق القيادة الرياديّة في المؤسسات التعليميّة قد يسمح بتنفيذ الأفكار الجديدة والمبدعة، وتشجع العاملين على تقديم أي جديد.

بينما جاءت تقديرات العينة متوسّطة على البندين الرابع والخامس وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجود مجتمع محلي داعم للأعمال الإبداعيّة، لا يعتبر فرصة ذات قيمة عاليّة ولا متطلب شديد الإلحاح، لأنّه بمجرد استثمار الفرص السابقة فسيكون المجتمع المحلي عبارة عن بيئة حاضنة للإبداع، أما فيما يخص فرصة وجود وقت مخصص لتنفيذ الأنشطة الإبداعيّة فإن الأنشطة والمبادرات الإبداعيّة تحتاج لأشخاص متفرغين لتنفيذها، ومؤمنين بأهميّة ملاحقة مثل هذه المبادرات، وغالبيّة المدارس لا يوجد فيها مثل هؤلاء الأشخاص، فتقع مسؤوليّة اكتشاف ومتابعة هذه الأعمال على عاتق المدير والإداريين الذين لا يمتلكون الوقت الكافي في كثير من الأحيان لمتابعتها.

**السؤال السادس عشر: ما الظروف المحليّة التي تقلّل من المخاطر التي تتعرّض لها المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (31) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السادس عشر من الفرص ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الظروف المحليّة التي تقلل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | انتشار الأمن في البيئة المحيطة بالمدرسة. | 43 | %86 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | أهالي وطلاب متفهمين وداعمين للعلم والتعلم. | 28 | %56 | متوسّطة |
| 3 | موقع جغرافي متوسّط قريب من السكن. | 27 | %54 | متوسّطة |
| 4 | توافر بيئة داعمة للريادة والعمل الريادي. | 7 | %14 | منخفضة |
| **المجموع** | | **105** | | |

نلاحظ من الجدول (31) اختلاف آراء عينة البحث حول الظروف المحليّة التي تقلل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة، وهذا أمر طبيعي مردّه إلى اختلاف منظور كل شخص لما قد يقلل من المخاطر المدرسيّة، حيث حصل البند الخاص بانتشار الأمن في البيئة المحيطة بالمدرسة على أعلى نسبة اتفاق وبدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أعلى المراتب إلى أن الشعور بالأمن يعد من أهم حاجات الإنسان للعيش، وبالتالي فإن وجود بيئة آمنة في البيئة المحيطة بالمدرسة يمكن أن تقلل من أي خطر يمكن أن تتعرض له المدرسة.

بينما حصل البند الخاص بـ **(توافر بيئة داعمة للريادة والعمل الريادي)** على المرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق منخفضة (14%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجود بيئة داعمة للريادة والعمل الريادي أمر ضروري ومهم للتقليل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة، لكنها تحتاج إلى أشخاص رياديين مؤمنين بالفكر الريادي يعملون على توفير بيئة داعمة له، وهو غير موجود حالياً بسبب حداثة الموضوع وبُعد المديرين عن الأساليب الإداريّة الحديثة.

**السؤال السابع عشر: ما التغيرات المستقبليّة التي تسهّل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (32) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال السابع عشر من الفرص ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | التغيرات المستقبليّة التي تسهّل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| **1** | مديري مدارس يمتلكون مهارات عاليّة في صياغة رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة. | 42 | %84 | مرتفعة |
| **2** | توفر وسائل الاتصال والتكنولوجيّة الحديثة في المدارس. | 35 | %70 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | تدريب مديري المدارس وبعض العاملين الإداريين على وضع رؤيّة استراتيجيّة وتنفيذها. | 31 | %62 | متوسّطة |
| 4 | تطبيق اللامركزيّة في التعليم. | 24 | %48 | متوسّطة |
| 5 | إنشاء مكتب خاص في مديريّة التربيّة مهمته مساعدة المدارس على وضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها. | 9 | %18 | منخفضة |
| **المجموع** | | **141** | | |

من خلال قراءة بيانات الجدول (32) يتضح تنوع آراء عينة البحث واختلاف تقديراتهم على التغيرات المستقبليّة التي تسهّل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة، حيث جاء البندين الأول والثاني بنسبة اتفاق مرتفعة (84%) و(70%) وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجود عناصر بشريّة قادرة على التعامل مع موضوع الرؤيّة الاستراتيجيّة يعد من أهم المتغيّرات المستقبليّة، التي تسمح بتطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة في المدارس، إضافة لتوفر الإمكانات الماديّة والتكنولوجيّة المساعدة على تطبيق هذه الرؤيّة.

بينما جاء البند الخاص بـ **(إنشاء مكتب خاص في مديريّة التربيّة مهمته مساعدة المدارس على وضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها)** في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة اتفاق (68%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل المراتب إلى أن صعوبة وضع المدارس للرؤيّة الاستراتيجيّة وتنفيذها يحتاج إلى متابعة من قبل مديريّة التربيّة، وهو ما يتطلب وجود مكتب خاص مهمته نشر الثقافة الرياديّة ومتابعة المدارس لكل الخطوات التي تقوم بها لتنفيذ الرؤى ووضع الخطط–قصيرة المدى أو بعيدة المدى–المناسبة لتطبيقها.

**السؤال الثامن عشر: ما العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (33) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثامن عشر من الفرص ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | رغبة المجتمع المحلي والعديد من المنظّمات الأهليّة في دعم المدرسة بما يسهم في تطوّرها واستقلالها. | 24 | %48 | متوسّطة |
| 2 | رغبة وزارة التربيّة في تحقيق اللامركزيّة الجزئيّة وإعطاء المدارس صلاحيات من شأنها تحقيق الاستقلاليّة. | 22 | %44 | متوسّطة |
| 3 | سعي وزارة التربيّة نحو الإدارة الإلكترونيّة مما يمكن المدرسة من تكوين قاعدة بيانات ومعلومات مساعدة على تحقيق الاستقلال. | 14 | %28 | متوسّطة |
| 4 | الاستقرار الوظيفي. | 7 | %14 | منخفضة |
| | **المجموع** | **67** | | |

نلاحظ من الجدول (33) وجود اتفاق بين آراء أفراد العينة على العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة، حيث تراوحت تكراراتهم بين النسب المتوسّطة والمنخفضة وتعزو الباحثة انخفاض نسبة موافقة أفراد العينة على هذه الأساليب إلى أن طبيعة النظام التربوي المركزي، ومجانيّة التعليم، وانخفاض المستوى الاقتصادي للأسر السوريّة بشكل عام، تجعل تطلعات أفراد العينة منخفضة نحو تحقيق استقلاليّة المدارس الثانويّة، كما أن غياب الاستقرار الوظيفي الذي يعزى لعوامل عدّة يتربع انخفاض المدخول الشهري للمديرين على رأسها، ورغبة الكثيرين منهم بترك العمل، واللحاق بالقطاع الخاص أو الحر لكسب مدخول أفضل، قد أثر بشكل كبير على إجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور، فغياب الاستقرار الوظيفي سينعكس بشكل أو بآخر على نظرة المدير وتقديراته للعوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي تسهم بتحقيق الاستقلاليّة، فإذا كان الفرد من العينة لا يشعر باستقرار وظيفي واستقلاليّة في العمل، ستقل تقديراته للعوامل الأخرى التي من شأنها أن تمنح المدرسة الاستقلاليّة.

**السؤال التاسع عشر: ما الخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة بشكل يسهم في تسهيل تقديمها لخدمات متميزة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (34) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال التاسع عشر من الفرص ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة بشكل يسهم في تسهيل تقديمها لخدمات متميزة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تقديم دعم مادي ومعنوي للمدرسة. | 21 | %42 | متوسّطة |
| 2 | الترحيب بالخطوات والخدمات التي تقدمها المدرسة. | 20 | %40 | متوسّطة |
| 3 | تسهيل تطبيق المواد العمليّة بما يسهم في فهم أكثر لها. | 19 | %38 | متوسّطة |
| 4 | التبرع للمدرسة بالمواد اللازمة لها. | 14 | %28 | منخفضة |
| 5 | ربط المجتمع المحلي بالمشروعات المطبقة داخل المدرسة. | 12 | %24 | منخفضة |
| 6 | اهتمام بعض الجمعيات الأهليّة بإقامة نشاطات مساعدة للمدرسة. | 10 | %20 | منخفضة |
| 7 | تقديم مقترحات لتطوير المدرسة والخدمات التي تقدمها. | 6 | %12 | منخفضة |
| **المجموع** | | **102** | | |

يلاحظ على بيانات الجدول (34) وجود تكرارات متوسّطة ومنخفضة للبنود الخاصة بالخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة بطريقة تسمح لهذه المدرسة من تقديم خدمات متميزة، إن هذا الاتفاق في توجه عينة البحث نحو تواضع الخدمات المجتمعيّة المقدمة للمدرسة تفسره الباحثة انطلاقاً من تبعيّة المدرسة الشديدة للإدارات المركزيّة، والتي تعمل بشكل أو بآخر على توحيد الخدمات المقدمة للمدارس الثانويّة، وتقلص من دور أيّة قطاع آخر من شأنّه أن يقدم أي تبرع أو خدمة للمدرسة، الأمر الذي يحجّم دور المجتمع المحلي ويقلل من عدد مبادراته، وتبقى عمليّة اشتراكه في الأعمال المدرسيّة لا تتعدى اجتماع مجلس أولياء الأمور الذي قد يعقد مرة أو مرتين خلال العام الدراسي.

ويتفق البند الأول مع ما أوصت إليه دراسة (شريف، 2022) من ضرورة توفير غطاء مادي وفير للقيام بالعمليّة التعليميّة بالشكل المنشود في ضوء القيادة الرياديّة، أما البند الأخير المتعلق بتقديم مقترحات لتطوير المدرسة والخدمات التي تقدمها، فيتفق مع ما دعت إليه دراسة (قرني، 2022) من ضرورة تقديم مقترحات بنّاءة من خلال تنميّة روح المبادرة.

**السؤال العشرون: كيف يمكن الاستفادة من الفرص المتاحة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (35) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال العشرون من الفرص ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | كيفيّة الاستفادة من الفرص المتاحة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | استثمار جميع الفرص الداعمة للإبداع في المدرسة. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 2 | الاستفادة من الظروف المحليّة التي تقلل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة. | 34 | %68 | مرتفعة |
| 3 | وضع تصور مستقبلي للمدرسة بناءً على رؤيتها الاستراتيجيّة. | 28 | %56 | متوسّطة |
| 4 | الاستفادة من العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة الداعمة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة. | 19 | %38 | متوسّطة |
| 5 | جذب مصادر التمويل المختلفة. | 16 | %32 | منخفضة |
| 6 | تنميّة المهارات الرياديّة لدى مديري المدارس، وتدريب باقي العاملين عليها. | 12 | %24 | منخفضة |
| **المجموع** | | **146** | | |

يتضح من بيانات الجدول (35) التفاوت في تقديرات عينة البحث حول الأساليب التي تدعم الإبداع في المدرسة، حيث جاء البند الخاص بـ **(استثمار جميع الفرص الداعمة للإبداع في المدرسة)** في المرتبة الأولى بنسبة اتفاق

(74%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أعلى المراتب إلى أهميّة تشجيع ودعم الإبداع في المدرسة عبر البحث عن أي فرصة تنميه، فالمدير الريادي سيعمل على الاستفادة من الفرص التي تطوّر من مدرسته وتنمي الإبداع فيها، كما سيعمل على الإفادة من الظروف المحليّة واستثمارها بطريقة تقلل مما قد تتعرض له المدرسة من مخاطر، وهذا يعتبر جزء لا يتجزأ من عمليّة الإبداع، فتجنب المخاطر ومحاولة استثمار كافة الظروف المحيطة لتحويل التحديات إلى فرص يعد جوهر عمليّة الإبداع، وهذا ما يفسر إجماع العينة بنسبة كبيرة أيضاً على البند الخاص بـ **(الاستفادة من الظروف المحليّة التي تقلل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة)** وبنسبة (68%). وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Pihie et al, 2014) حيث أن القيادة الرياديّة تسهم في التعرف على فرص جديدة لتحسين أداء المؤسسة وايجاد بيئة عمل داعمة للتغيير والابتكار في المدرسة.

كما يلاحظ على الجدول السابق حصول البندين الخامس والسادس على نسب اتفاق منخفضة (32%) و (24%) على التوالي الأمر الذي يمكن تفسيره انطلاقاً من عجز الإدارة المدرسيّة في ظل الظروف الحاليّة من الحصول على مصادر دخل أخرى مختلفة عما يخصص لها من موارد ماديّة من قبل الوزارة، أما فيما يتعلق بتنميّة المهارات الرياديّة، فإن التقديرات المنخفضة من قبل أفراد العينة تعود إلى قناعتهم بأن تنميّة المهارات الرياديّة يحتاج أولاً لتحديد مدى توافرها لدى مديري المدارس من أجل تعزيز المهارات الموجودة لديهم، وتدريبهم مع باقي العاملين على المهارات الرياديّة الأخرى، وهذا يحتاج إلى دعم مادي يغطي كافة نفقات التدريب على المهارات الرياديّة إضافة لتوفير مدربين متخصصين في هذا المجال.

ويتفق هذا البند مع ما دعت إليه كل من دراسة (الحليم ومرسال، 2019) و (الزهراني، 2022) و (عبد التواب وآخرون، 2024) من ضرورة عقد دورات تدريبيّة في القيادة الرياديّة لتنميّة المهارات الرياديّة لدى العاملين.

**1-1-4الإجابة عن أسئلة التهديدات (البيئة الخارجيّة):** وتتألف من خمسة أسئلة (من21-25)، وهي:

**السؤال الحادي والعشرون: ما الظروف الخارجيّة في المجتمع المحلي التي تحدّ من استثمار الفرص والإبداع في المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (36) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الحادي والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | الظروف الخارجيّة التي تحدّ من استثمار الفرص والإبداع في المدرسة | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ضعف الحوافز الماليّة. | 41 | %82 | مرتفعة |
| 2 | ظروف الحرب وانتشار السرقة والتخريب. | 39 | %78 | مرتفعة |
| 3 | الوضع الاقتصادي المتردّي. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 4 | اتّجاه الطلاب نحو البحث عن لقمة العيش(العمل) بدلاً من العلم وتقديم أعمال إبداعيّة. | 35 | %70 | مرتفعة |
| 5 | ضعف اهتمام الإدارات العليا بالمواهب الإبداعيّة. | 30 | %60 | متوسّطة |
| 6 | مجتمع محلي غير متعاون. | 27 | %54 | متوسّطة |
| **المجموع** | | **209** | | |

نلاحظ من الجدول (36) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على الظروف الخارجيّة التي تحدّ من استثمار الفرص والإبداع في المدرسة، وذلك يعود إلى وعي أفراد العينة بمجريات الأمور الخارجيّة وما يعيق منها تقدم المدرسة إبداعياً، فالوضع الاقتصادي المتردي الذي ترتب عليه انخفاض المخصصات الماليّة لوزارة التربيّة، وهوما أثر على المخصّصات الماليّة لكل مديريّة، واقتصارها على النفقات الأساسيّة لها، وهو ما أدى لضعف الحوافز الماديّة المقدمة، وتغير نظرة المجتمع نحو عمليّة التعليم واعتباراها لا تحقق الدخل المعيشي الكريم، فبعد أن كان

الشخص المتعلم في مقدمة المجتمع، تراجع ليأتي مكانه الحرفي وصاحب المشروع، ولو لم يكن يحمل أي شهادة علميّة، فاختلاف الأمور الماديّة والاقتصاديّة، التي شهدتها البلد في الآونة الأخيرة، قد قلب الموازين المتعلقة بعمليّة التعليم رأساً على عقب.

أما التقديرات المتوسطة على البند الخاص بضعف اهتمام الإدارات العليا بالمواهب الإبداعيّة فهي من وجهة نظر الباحثة نتيجة منطقيّة ناتجة عن اقتصار دور الإدارات المركزيّة في إملاء الأوامر والخطط على الإدارة المدرسيّة، بغيّة تسيير الأمور الروتينيّة التقليديّة، وهي تتجنب بذلك رعايّة الطلاب الموهوبين والمبدعين، وإن حدث ذلك وهو قليل ما يحدث، تكون هناك عمليّة تكريم شكلي لبعض الطلبة أو المعلمين، عن طريق التقاط بعض الصور مع الوزير المختص، ليعود هذا الشخص المبدع بعد عمليّة التكريم، للواقع نفسه، وطريقة معاملة لا تميزه عن سواه، مما ينعكس سلباً على قدراته، ويعوق من تنميتها. وتفسر الباحثة التقديرات المتوسطة على البند السادس انطلاقاً من انخفاض نسبة الأهالي الداعمين للإبداع، نتيجة ضعف اقتناعهم بتقديم مساعدة ماديّة للمدرسة، قد تسهم في تطويرها وتشجيع الإبداع فيها، انطلاقاً من فكرة أن التعليم مجاني ووزارة التربيّة هي المسؤولة عن تقديم كل ما تحتاجه المدارس.

**السؤال الثاني والعشرون: ما العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل عائقاً في تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة لها؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (37) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثاني والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل عائقاً في تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة لها | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | عدم وجود ثقافة مؤسّسيّة داعمة للرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة. | 43 | %86 | مرتفعة |
| 2 | اقتصار وضع الرؤيّة الاستراتيجيّة على الإدارات العليا، وعدم إلمام مديري المدارس بها. | 40 | %80 | مرتفعة |
| 3 | عدم وجود دليل ومعايير خاصة بالرؤيّة الاستراتيجيّة الواجب وضعها لكل مدرسة. | 37 | %76 | مرتفعة |
| 4 | عدم وجود نظام تقييم موضوعي للأداء. | 34 | %68 | مرتفعة |
| 5 | تدني مشاركة المجتمع المحلي في رسم رؤيّة المدرسة ورسالتها. | 28 | %56 | متوسّطة |
| | **المجموع** | **182** | | |

نلاحظ من الجدول (37) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل عائقاً في تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة لها، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود بيئة خارجيّة محيطة بالمدرسة تحول دون وجود رؤيّة استراتيجيّة واضحة للمدارس الثانويّة العامة، فعدم وجود ثقافة مؤسسيّة محليّة داعمة للرؤيّة الاستراتيجيّة يجعل هناك صعوبة في وضع وتنفيذ هذه الرؤيّة.

إلّا أن انخفاض تقديرات العينة على البند الخاص بـ **(تدني مشاركة المجتمع المحلي في رسم رؤيّة المدرسة ورسالتها)** في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة اتفاق (56%)، الأمر الذي تفسره الباحثة انطلاقاً من كون أن المدرسة ذاتها لا تقوم بعمل رؤيّة استراتيجيّة لنفسها، لأن وضع الرؤيّة الاستراتيجيّة والخطط مقتصر على الوزارة والإدارات المركزيّة العليا كما أشرنا سابقاً، فكيف للمجتمع المحلي أن يكون له دور في هذا الموضوع، وهو بعيد كل البعد عما يصاغ من قرارات وزاريّة وخطط استراتيجيّة.

**السؤال الثالث والعشرون: ما النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (38) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الثالث والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ضعف التمويل وارتفاع تكاليف التعليم. | 42 | %84 | مرتفعة |
| 2 | عدم تحقيق العدالة الاجتماعيّة. | 39 | %78 | مرتفعة |
| 3 | تفضيل المصالح الشخصيّة على المصلحة العامة. | 32 | %64 | متوسّطة |
| 4 | وجود أهداف متباينة تسعى إليها المدارس المستقلة. | 29 | %58 | متوسّطة |
| 5 | عدم القدرة على تحقيق وحدة التوجيه والإشراف والتقويم. | 23 | %46 | متوسّطة |
| **المجموع** | | **165** | | |

نلاحظ من الجدول (38) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل، حيث جاءت تقديرات العينة على كل من البند الخاص بـ **(ضعف التمويل وارتفاع تكاليف التعليم)**، و**( عدم تحقيق العدالة الاجتماعيّة)** حيث حصلا على نسبة (84%) و(78%) على التوالي، وهي تكرارات مرتفعة، الأمر الذي يمكن تفسيره بأن استقلال المدرسة يحتاج لمخصصات ماليّة تغطي تكاليف هذا الاستقلال، فارتفاع أجور المعلمين والمستلزمات التي تحتاجها المدارس في ظل وضع اقتصادي متردي صعب، يجعل تأمين هذه النفقات أمراً مستحيلاً، وإذا حدث وتم مراعاة عنصر استقلاليّة المدارس من الناحيّة الماديّة، فستكون المدرسة انعكاساً لصورة المجتمع أو الحي الذي تتواجد فيه، من ناحيّة الخدمات والموارد والبنيّة التحتيّة والتكنولوجيا المستخدمة، الأمر الذي قد يغيّب من العدالة الاجتماعيّة التي تحاول الإدارة المركزيّة تحقيقها، وهو ما يترتب

عليهتفضيل المصالح الشخصيّة على المصلحة العامة، وتباين الأهداف التي تسعى إليها المدرسة المستقلة، وبالتالي تباين أيضاً فيما تحتاجه من عمليات إشرافيّة وتوجيهيّة وتقويميّة، وهذا يظهر من خلال استجابة العينة على هذه البنود بدرجة متوسطة، فالاستقلاليّة سلاح ذو حدين، يجب أن يأخذ بإيجابيات الإدارة المركزيّة من ناحيّة التوزيع العادل للموارد الماديّة، ويتجنب ما يمكن أن تسببه الإدارة اللامركزيّة من حالات تسيب وفقدان السيطرة.

وبناء على ما تقدم ترى الباحثة أنّ عمليّة الإشراف والتوجيه يجب أن تكون مركزيّة الجهة، لتقوّم مدى تطبيق المدارس للقوانين والأنظمة المركزيّة، وتصحّح مسار المدرسة، مع مراعاة إمكانيات المدرسة واستقلاليتها الإداريّة في اتخاذ ما يلزمها من إجراءات وأساليب غير مركزيّة.

**السؤال الرابع والعشرون: ماهي العقبات (الجوانب السلبيّة) التي يسهل تجاوزها والتغلّب عليها؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (39) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الرابع والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | العقبات (الجوانب السلبيّة) التي يسهل تجاوزها والتغلّب عليها | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | المركزيّة الشديدة. | 45 | %90 | مرتفعة |
| 2 | غياب نظام الحوافز للعاملين المبدعين. | 43 | %86 | مرتفعة |
| 3 | ندرة وجود التقنيات التكنولوجيّة الحديثة في المدارس وقلّة استخدامها في المهام الإداريّة. | 40 | %80 | مرتفعة |
| 4 | عدم وجود دليل ومعايير لوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة وتنفيذها. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 5 | اتجاه الطلاب للعمل بدل العلم. | 34 | %68 | مرتفعة |
| 6 | وجود هيكل تنظيمي جامد. | 30 | %60 | متوسّطة |
| 7 | عدم تعاون المجتمع المحلي. | 28 | %56 | متوسّطة |
| 8 | التمويل وارتفاع تكاليف التعليم. | 24 | %48 | متوسّطة |
| | **المجموع** | **281** | | |

نلاحظ من الجدول (39) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على العقبات (الجوانب السلبيّة) التي يسهل تجاوزها والتغلّب عليها، حيث جاء البند الخاص بـ **(المركزيّة الشديدة)** في المرتبة الأولى بنسبة اتفاق (90%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أعلى المراتب إلى المركزيّة الشديدة على الرغم من أهميتها إلا أنّه يمكن تجاوزها بالتوجه الجزئي نحو اللامركزيّة، بشكل يخفف من نتائج المركزيّة المترتبة على عمل المؤسسات التعليميّة باتباع إجراءات محددة ومعايير عالميّة تتوافق مع السياسة المحليّة، كما أن غياب نظام الحوافز للعاملين المبدعين و ندرة وجود التقنيات التكنولوجيّة الحديثة في المدارس وقلّة استخدامها في المهام الإداريّة يمكن تجاوزه بتبني نظام حوافز يتناسب مع الموارد الماليّة المتاحة، ودعم المدارس بالوسائل التقنيّة الحديثة.

وبتالي فإن تحديد المشكلات السابقة والعمل على إيجاد حلول فعالة لها يعتبر نقطة الانطلاق والبدايّة لما يترتب عليها من إضفاء مرونة للهيكل التنظيمي، بطريقة تسمح للمجتمع المحلي بمد يد العون وبشكل فعلي وأكثر حيويّة وإنتاجيّة، مما قد يخفف من الأعباء الماليّة المترتبة على عمليّة التعليم ورعايّة المبدعين.

**السؤال الخامس والعشرون: كيف يمكن التغلّب على التهديدات؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات

والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (40) التكرارات والنسب المئويّة للسؤال الخامس والعشرون من التهديدات ضمن نموذج سوات (SWOT)**

| م | كيفيّة التغلّب على التهديدات | التكرار | النسبة المئويّة | تقدير نسب الواقع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | التوجه نحو اللامركزيّة وتفويض السلطة. | 46 | %92 | مرتفعة |
| 2 | نشر الثقافة الرياديّة داخل المدرسة وخارجها. | 43 | %86 | مرتفعة |
| 3 | توظيف التكنولوجيا والاتصال الفعّال في أداء المهام الإداريّة. | 41 | %82 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | توفير الدعم الحكومي والأهلي بما يضمن استقلال المدارس. | 39 | %78 | مرتفعة |
| 5 | الابتعاد عن أساليب القيادة التقليديّة والتوجه نحو تبني الأساليب الإداريّة الحديثة كالقيادة الرياديّة. | 37 | %74 | مرتفعة |
| 6 | توزيع جوائز ماليّة ومعنويّة للطلاب المبدعين والمتميزين. | 34 | %68 | مرتفعة |
| 7 | وجود هيكل تنظيمي مرن. | 27 | %54 | متوسّطة |
| 8 | وجود نظام حوافز متكامل. | 20 | %40 | متوسّطة |
| 9 | تعزيز قنوات الاتصال الرسميّة وغير الرسميّة بين إدارة المدرسة والإدارات العليا والمجتمع المحلي. | 18 | %36 | متوسّطة |
| 10 | بناء نظام شامل للتقويم. | 15 | %30 | منخفضة |
| | **المجموع** | **320** | | |

نلاحظ من الجدول (40) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على كيفيّة التغلّب على التهديدات ، حيث جاءت أغلب العبارات بنسب تكرارات مرتفعة، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى وعي عينة البحث بأهميّة وجود إجراءات متنوعة للتغلب على التهديدات الخارجيّة التي تعيق عمل المدرسة وتحقيقها لأهدافها ومهمتها في المجتمع، وما تحتاجه من متطلبات وأساليب من شأنها أن تدعم المحاولات والجهود الداعمة لتطور المدرسة، وهذه النتيجة تتفق مع ما دعت إليه كل من دراسة (المغاوري، 2016) و( خليل وآخرون، 2019)و(عبد التواب وآخرون،2024) من أهميّة دعم اللامركزيّة في المؤسسات التعليميّة، كما يتفق البند الثاني المتعلق بنشر الثقافة الرياديّة مع ما دعت إليه كل من دراسة (العريفي،2023) و( يوسف، 2023) و( عبد التواب وآخرون، 2024) التي أشارت لضرورة تنميّة الوعي لدى القيادات بأهميّة القيادة الرياديّة وماهيّة أبعادها من أجل تطوير أداء القيادات في ضوئها، و دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي أكدت على العمل على بناء ثقافة استباقيّة تنظيميّة، والتوجه نحو ممارسة القيادة الرياديّة في المؤسسات التعليميّة كاستجابة استراتيجيّة للتعامل مع التحديات والفرص.

كما أن توفير الدعم الحكومي والأهلي، والابتعاد عن أساليب القيادة التقليديّة والتوجّه نحو تبنّي الأساليب الإداريّة الحديثة كالقيادة الرياديّة، وتوزيع جوائز ماليّة ومعنويّة للطلاب المبدعين والمتميزين يعد من الإجراءات الهامة والسهلة التحقق من أجل التغلب على التهديدات التي تواجه تطبيق القيادة الرياديّة، وهو ما يتفق ما أشارت إليه دراسة ( Tien & Tyasari, 2020) إلى أهميّة زيادة الدعم المالي المخصص للمؤسسات الرياديّة، ودراسة (Raby et al, 2022) التي أوصت بالبعد عن أسلوب القيادة التقليديّة والتفكير بطريقة رياديّة.

أما وجود هيكل تنظيمي مرن، ونظام حوافز متكامل، والعمل على تعزيز قنوات الاتصال الرسميّة وغير الرسميّة بين إدارة المدرسة والإدارات العليا والمجتمع المحلي، فهو يحتاج لإجراءات أصعب وأكثر تعقيداً لذا جاءت بدرجة متوسطة ولاحقة للبنود السابقة، وتتفق هذه البنود مع ما توصلت إليه كل من دراسة (سليمان، 2021) و(العتيبي والثبيتي، 2022) و(خليل وآخرون، 2019) أن من آليات دعم ممارسات القيادة الرياديّة تغيير الهيكل التنظيمي، وتوظيف أسلوب الحوافز والمكافآت لتحفيز الأفكار الخلاقة ودعمها في مجال تطوير العمليّة التعليميّة.

كما يظهر من خلال قراءة الجدول السابق تفرد البند رقم (10) الخاص بـ **(بناء نظام شامل للتقويم)** بأقل نسبة تكرارات (30%) وبدرجة منخفضة، الأمر الذي تفسره الباحثة بأن وجود نظام شامل للتقويم يحتاج لوجود مختصين تربويين، ودراسات استقصائيّة عامة، وتحديد دقيق لأهداف وخطوات تنفيذ هذا النظام، بحيث يتوافق مع طبيعة النظام التربوي في سوريّة، إضافة لتدريب العاملين من جميع المستويات على تطبيقه، وهو بالمجمل يحتاج إلى ميزانيّة ماديّة تغطي تكاليف تبنّي نظام تقويم وهو غير متاح في وضعنا الحاضر.

وفيما يلي ملخّص لنتائج إجابات أفراد العينة وفق نموذج سوات (SWOT)، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

**الجدول (41) نموذج سوات (SWOT) لواقع تطبيق القيادة الرياديّة**

| البيئة الداخليّة | |
|---|---|
| **نقاط القوّة** | **نقاط الضّعف** |
| **1) الممارسات التي تدعم الإبداع في المدرسة**<br>▪ نشر ثقافة الإبداع بين العاملين والطلاب.<br>▪ تخصيص وقت محدد في الاصطفاف الصباحي أو ضمن أوقات الدوام لعرض بعض الأعمال الإبداعيّة للطلاب.<br>▪ تكريم المبدعين من الطلاب والمدرّسين والافتخار بما يقدمونه من أفكار إبداعيّة.<br>▪ تطوير القدرات الإبداعيّة لدى الطلاب وفق الإمكانيات المتاحة.<br>▪ تهيئة مناخ مدرسي داعم للأعمال الإبداعيّة في المدرسة.<br>**2) المهارات التي يمتلكها مدير المدرسة وتجعله قادراً على تحمل المخاطر**<br>▪ الجرأة في التعامل مع المخاطر واتخاذ القرارات المناسبة.<br>▪ التواصل والاتصال مع الآخرين.<br>▪ حل المشكلات المعقدة والصعبة.<br>▪ النزاهة في تطبيق الأنظمة والقوانين.<br>▪ التعاون مع الآخرين والعمل ضمن فريق.<br>**3) الإمكانات التي تمتلكها المدرسة من أجل تقديم خدمات مميّزة بشكل استباقي**<br>▪ كادر تدريسي مميّز، وطلاب متميزين.<br>▪ وسائل تعليميّة متنوعة ومتطوّرة.<br>▪ تنفيذ أنشطة ومهام مميّزة بشكل دوري ودائم.<br>▪ الالتزام الدقيق بالدوام المدرسي ومواعيد الدروس واختصاصاتها.<br>▪ مقارنة نتائج الأداء الحالي بنتائج الأداء في السنوات السابقة.<br>▪ مدير يمتلك فكر ريادي وتصميم على القيام بإنجازات مميّزة. | **8) الممارسات الإداريّة التي تحدّ من الإبداع في المدرسة**<br>▪ الروتين والبيروقراطيّة في أداء الأعمال الإداريّة.<br>▪ قلة تحفيز العاملين في المدرسة على إنجازاتهم.<br>▪ ضعف الاهتمام بالمبادرات الإبداعيّة أو دعمها.<br>▪ قصور استخدام التقنيات التكنولوجيّة الحديثة لنشر الأعمال الإبداعيّة.<br>▪ ضعف الاهتمام بتوفير ميزانيّة ماديّة كافيّة لدعم الأعمال الإبداعيّة في المدرسة.<br>**9) المهارات الرياديّة التي يفتقدها مديرو المدارس وتحول دون تحملهم للمخاطر**<br>▪ مهارة إدارة الأزمات والمخاطر.<br>▪ مهارة العمل تحت ضغط العمل.<br>▪ مهارات استخدام التقنيات التكنولوجيّة الحديثة.<br>▪ مهارة القدرة على تحليل البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدرسة.<br>▪ مهارة التخطيط الاستراتيجي.<br>**10) البنيّة التحتيّة والتكنولوجيّة التي تحتاجها المدارس لتحقيق الاستباقيّة في الخدمات المقدمة**<br>▪ الكهرباء أو بديل عنها (ألواح طاقة شمسيّة، مولدات).<br>▪ حواسيب وبوابات انترنت خاصّة بكل مدرسة.<br>▪ أثاث مدرسي ووسائل تعليميّة متطوّرة.<br>▪ غرف خاصة بالحواسيب مجهزة بكهرباء وانترنت بشكل دائم.<br>▪ صفحة تواصل خاصة بالمدرسة من أجل عرض إنجازاتها والخدمات التي تقدمها وتتميز بها.<br>▪ بناء مدرسي مشيّد وفق معايير عالميّة مناسب للتعليم |

- إقامة دورات تقويّة للطلاب الضعاف ومساعدتهم على اللحاق بزملائهم.

**4) الاجراءات التي تمكّن المدرسة من تحديد رؤيتها الاستراتيجيّة**

- اجراء دراسة مفصلة لأوضاع المدرسة داخلياً وخارجياً.
- وضع رؤيّة استراتيجيّة واضحة للمدرسة تتناسب مع واقعها.
- تحديد أهداف إجرائيّة قابلة للتنفيذ من أجل إجراء الرؤيّة الموضوعة.
- وضع خطوات واضحة من قبل الإدارة لتنفيذ الرؤية.
- تحديد الموارد الماديّة والبشريّة المطلوبة لتنفيذ الرؤيّة الموضوعة.

**5) الخصائص التي تمكّن المدرسة من تحقيق استقلاليتها في العمل**

- مدير ذو كفاءة وخبرة مميّزة، قادر على تحمل مسؤوليّة القرارات التي يتخذها.
- تفويض مدير المدرسة لاتخاذ الإجراءات التي يراها مناسبة.
- المعرفة التامة بالقوانين والتشريعات المدرسيّة بحيث لا تتعارض ما تقوم به المدرسة لتحقيق استقلاليتها معها.
- وجود بعض القرارات التي تتيح للمدرسة تكوين شراكات فاعلة مع المجتمع المحلي وأشخاص داعمين كأصدقاء للمدرسة.
- اللقاءات الدوريّة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور لبحث سبل التعاون المشترك.
- نظام محاسبيّة يضمن التزام العاملين بواجباتهم.
- البعد عن الالتزام الحرفي بالقوانين والتشريعات والعمل بروح القانون.

**6) الأساليب التي تمكن المدرسة من استثمار الفرص المتاحة**

والمرحلة العمريّة.

**11) الممارسات التي تحول دون صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة**

- عدم وجود دليل ومعايير لوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة وتنفيذها.
- عدم اشراك العاملين في المدرسة بوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة.
- عدم القدرة على التكيف مع الظروف البيئيّة المتغيّرة.
- عدم دراسة العائد من تنفيذ الرؤيّة الاستراتيجيّة مستقبلاً.

**12) العوامل التي تحول دون تحقيق الاستقلاليّة في العمل**

- عدم وجود نظام إدارة لامركزي.
- عدم وجود موارد ماليّة تغطي استقلاليّة المدرسة في العمل.
- عدم وجود قوانين تعطي المدرسة الحق في استقلالها.
- الهيكل التنظيمي الجامد التابع للإدارة المركزيّة.
- ضعف منظومة التدريب وتنميّة القدرات بصورة مستمرة.
- ضعف العلاقات مع المؤسّسات الاقتصاديّة الداعمة كالبنوك والجمعيات الأهليّة.

**13) الإمكانات التي تحتاجها المدارس لاستثمار الفرص المتاحة**

- اتصال دائم مع المجتمع المحلي والجهات المعينة.
- مهارات تواصل اجتماعي وقدرة على إقناع الآخرين.
- مكان مخصص ضمن كل مدرسة لإقامة الأنشطة المتنوعة.
- مسابقات لتعويض النقص في المدرّسين لجميع الاختصاصات.
- القدرة على الاستمرار بالفرص التي تمّ استثمارها من

| | |
|---|---|
| ▪ اكتشاف فرص جديدة والعمل على استثمارها.<br>▪ استثمار الموارد المتاحة ضمن المدرسة لتطوير الخدمات التي تقدمها.<br>▪ تحديد مواطن القوّة في المدرسة للاستفادة منها، ومواطن الضّعف لمعالجتها.<br>▪ الموازنة بين النتائج الإيجابيّة والآثار السلبيّة لأي فرصة تواجهها المدرسة.<br>**7) كيفيّة الاستفادة من نقاط القوّة السابقة**<br>▪ نشر التجارب الإبداعيّة المميّزة على مستوى المدارس جميعها.<br>▪ زيادة نسبة التفويض لمديري المدارس، ونشر ثقافة التفويض بين العاملين.<br>▪ تنميّة المهارات الرياديّة الموجودة لدى المديرين، ونشرها بين جميع المديرين.<br>▪ دعم وتشجيع الخطوات التي تقوم بها بعض المدارس في سبيل وضع رؤيّة استراتيجيّة واستثمار الفرص وتعميمها على جميع المدارس. | أجل تحقيق النتائج المطلوبة.<br>**14) كيفيّة التخلص من نقاط الضّعف**<br>▪ دعم الإبداع في المدارس وإقامة مسابقات على مستوى المدارس.<br>▪ وضع معايير عاليّة لاختيار المديرين ممن يتمتعون بخصائص رياديّة.<br>▪ التنسيق والتكامل بين الاحتياجات الفعليّة ومنظومة التدريب المتبعة.<br>▪ تشجيع العمل الجماعي ضمن الفريق من خلال إلزام كل مدرسة بتشكيل فرق عمل فعّالة ومتنوعة الخبرات والمهارات.<br>▪ توفير الموارد اللازمة لاستثمار الفرص كالأدوات التكنولوجيّة والموارد البشريّة.<br>▪ صياغة قوانين وتشريعات تسهّل استقلاليّة المدرسة في العمل.<br>▪ إلزام كل مدرسة بوضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها، وتدريب العاملين عليها.<br>▪ تبنّي معايير عالميّة تتوافق مع السياسة التربويّة المحليّة في مجال الرؤيّة الاستراتيجيّة، ووجود دليل يوضح خطوات تنفيذها. |
| **البيئة الخارجيّة** | |
| **الفرص** | **التهديدات** |
| **15) الفرص التي يمكن استثمارها لتنميّة الإبداع في المدرسة**<br>❖ فرصة وجود طلاب ومدرّسين مبدعين في المدرسة.<br>❖ فرصة وجود إدارة مدرسيّة مبدعة وداعمة للإبداع في المدرسة.<br>❖ فرصة وجود مسابقات ومنافسات للأعمال الإبداعيّة والمميّزة. | **21) الظروف الخارجيّة التي تحدّ من استثمار الفرص والإبداع في المدرسة**<br>❖ ضعف الحوافز الماليّة.<br>❖ ظروف الحرب وانتشار السرقة والتخريب.<br>❖ الوضع الاقتصادي المتردي.<br>❖ اتجاه الطلاب نحو البحث عن لقمة العيش(العمل) بدلاً من العلم وتقديم أعمال إبداعيّة. |

❖ فرصة وجود مجتمع محلي وأهالي داعمين للإبداع في المدرسة.
❖ فرصة وجود وقت مخصص لتنفيذ الأنشطة والمبادرات إبداعيّة.

**16) الظروف المحليّة التي تقلّل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة**

❖ انتشار الأمن في البيئة المحيطة بالمدرسة.
❖ أهالي وطلاب متفهمين وداعمين للعلم والتعلم.
❖ موقع جغرافي متوسّط قريب من السكن.
❖ توافر بيئة داعمة للريادة والعمل الريادي.

**17) التغيرات المستقبليّة التي تسهّل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة**

❖ مديري مدارس يمتلكون مهارات عاليّة في صياغة رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة.
❖ توفر وسائل الاتصال والتكنولوجيّة الحديثة في المدارس.
❖ تدريب مديري المدارس وبعض العاملين الإداريين على وضع رؤيّة استراتيجيّة وتنفيذها.
❖ تطبيق اللامركزيّة في التعليم.
❖ إنشاء مكتب خاص في مديريّة التربيّة مهمته مساعدة المدارس على وضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها.

**18) العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة**

❖ رغبة المجتمع المحلي والعديد من المنظّمات الأهليّة في دعم المدرسة بما يسهم في تطوّرها واستقلالها.
❖ رغبة وزارة التربيّة في تحقيق اللامركزيّة الجزئيّة وإعطاء المدارس صلاحيات من شأنها تحقيق الاستقلاليّة.
❖ سعي وزارة التربيّة نحو الإدارة الإلكترونيّة مما يمكن المدرسة من تكوين قاعدة بيانات ومعلومات مساعدة على تحقيق الاستقلال.
❖ الاستقرار الوظيفي.
❖ ضعف اهتمام الإدارات العليا بالمواهب الإبداعيّة.
❖ مجتمع محلي غير متعاون.

**22) العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل عائقاً في تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة لها**

❖ عدم وجود ثقافة مؤسّسيّة داعمة للرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة.
❖ اقتصار وضع الرؤيّة الاستراتيجيّة على الإدارات العليا، وعدم إلمام مديري المدارس بها.
❖ عدم وجود دليل ومعايير خاصة بالرؤيّة الاستراتيجيّة الواجب وضعها لكل مدرسة.
❖ عدم وجود نظام تقييم موضوعي للأداء.
❖ تدني مشاركة المجتمع المحلي في رسم رؤيّة المدرسة ورسالتها.

**23) النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل**

❖ ضعف التمويل وارتفاع تكاليف التعليم.
❖ عدم تحقيق العدالة الاجتماعيّة.
❖ تفضيل المصالح الشخصيّة على المصلحة العامة.
❖ وجود أهداف متباينة تسعى إليها المدارس المستقلة.
❖ عدم القدرة على تحقيق وحدة التوجيه والإشراف والتقويم.

**24) العقبات التي يسهل تجاوزها والتغلّب عليها**

❖ المركزيّة الشديدة.
❖ غياب نظام الحوافز للعاملين المبدعين.
❖ ندرة وجود التقنيات التكنولوجيا الحديثة في المدارس وقلة استخدامها في المهام الإداريّة.
❖ عدم وجود دليل ومعايير لوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة وتنفيذها.
❖ اتجاه الطلاب للعمل بدل العلم.
❖ وجود هيكل تنظيمي جامد.

| | |
|---|---|
| **19) الخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة بشكل يسهم في تسهيل تقديمها لخدمات متميزة**<br>❖ تقديم دعم مادي ومعنوي للمدرسة.<br>❖ الترحيب بالخطوات والخدمات التي تقدمها المدرسة.<br>❖ تسهيل تطبيق المواد العمليّة بما يسهم في فهم أكثر لها.<br>❖ التبرع للمدرسة بالمواد اللازمة لها.<br>❖ ربط المجتمع المحلي بالمشروعات المطبقة داخل المدرسة.<br>❖ اهتمام بعض الجمعيات الأهليّة بإقامة نشاطات مساعدة للمدرسة.<br>❖ تقديم مقترحات لتطوير المدرسة والخدمات التي تقدمها.<br>**20) كيفيّة الاستفادة من الفرص المتاحة**<br>❖ استثمار جميع الفرص الداعمة للإبداع في المدرسة.<br>❖ الاستفادة من الظروف المحليّة التي تقلل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة.<br>❖ وضع تصور مستقبلي للمدرسة بناءً على رؤيتها الاستراتيجيّة.<br>❖ الاستفادة من العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة الداعمة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة.<br>❖ جذب مصادر التمويل المختلفة.<br>❖ تنميّة المهارات الرياديّة لدى مديري المدارس، وتدريب باقي العاملين عليها. | ❖ عدم تعاون المجتمع المحلي.<br>❖ التمويل وارتفاع تكاليف التعليم.<br>**25) كيفيّة التغلّب على التهديدات**<br>❖ التوجه نحو اللامركزيّة وتفويض السلطة.<br>❖ نشر الثقافة الرياديّة داخل المدرسة وخارجها.<br>❖ توظيف التكنولوجيا والاتصال الفعّال في أداء المهام الإداريّة.<br>❖ توفير الدعم الحكومي والأهلي بما يضمن استقلال المدارس.<br>❖ الابتعاد عن أساليب القيادة التقليديّة والتوجه نحو تبني الأساليب الإداريّة الحديثة كالقيادة الرياديّة.<br>❖ توزيع جوائز ماليّة ومعنويّة للطلاب المبدعين والمتميزين.<br>❖ وجود هيكل تنظيمي مرن.<br>❖ وجود نظام حوافز متكامل.<br>❖ تعزيز قنوات الاتصال الرسميّة وغير الرسميّة بين إدارة المدرسة والإدارات العليا والمجتمع المحلي.<br>❖ بناء نظام شامل للتقويم. |

مما سبق نجد أن تجاوب مديري المدارس على الأسئلة المتضمنة في النقاط الأربعة لنموذج سوات (SWOT) كان جيداً، وهو ما ساعد الباحثة وخدم البحث العلمي الذي تقوم به في تشخيص واقع القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة بعيداً عن الأسلوب التقليدي في تشخيصه، وبذلك أصبحت أقدر على وضع الاستراتيجيّة المناسبة لتطوير الإدارة في التعليم الثانوي وفق مدخل أسلوب حديث في القيادة وهو القيادة الرياديّة.

**2-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

**ما معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين؟**

قامت الباحثة بمناقشة نتائج إجابات عدد من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، على أسئلة بطاقة المقابلة ودلالتها، ثمّ حساب التكرارات والنسب المئويّة لإجابات المديرين، والمقارنة فيما بينها، للتوصل إلى نتائج تؤدي إلى تعرّف معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظرهم، حيث تمّ استرجاع (56) بطاقة، من أصل (64) بطاقة وزعت على مديري المدارس.

**2-1-1الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما معوّقات تطبيق الإبداع في المدارس الثانويّة العامة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (42) التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق الإبداع**

| م | معوّقات تطبيق الإبداع | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| 1 | قلة عدد المسابقات التنافسيّة على مستوى المدرسة وخارجها. | 53 | %94.6 |
| 2 | عدم وجود حوافز ماديّة واقتصارها على الجوائز المعنويّة. | 51 | %91 |
| 3 | ضعف الدافعيّة للإنجاز والإبداع. | 37 | %66 |
| 4 | غياب المناخ التنظيمي الداعم للإبداع. | 29 | %51.7 |

نلاحظ من تجاوب أفراد العينة على بيانات الجدول (42) أنّهم يمتلكون ملاحظة واضحة وتحديد دقيق لأهم وأكثر المعوقات التي تمنع الإبداع في مدارسهم، فهم أدرى بأهم الأسباب التي لا تسمح لهم إلا بتنميّة ومتابعة قدر ضئيل من الأعمال الإبداعيّة للمبدعين عندهم، من ندرة إقامة مسابقات تنافسيّة، إلى غياب الحوافز الماديّة والمعنويّة والذي

أدى لضعف الدافعيّة لتقديم أعمال إبداعيّة وأخيراً عدم وجود مناخ تنظيم يشجع وينمي الإبداع، وهذه الإجابات أتت من كونهم يتعايشون مع الواقع الحالي، ويعرفونه حق المعرفة.

حيث أفادت بيانات الجدول السابق بوجود نسبة اتفاق مرتفعة على البند الخاص بـ **(قلة عدد المسابقات التنافسيّة على مستوى المدرسة وخارجها)** والبند الخاص بـ **(عدم وجود حوافز ماديّة واقتصارها على الجوائز المعنويّة)** حيث حصلا على أعلى نسبة تكرار من وجهة نظر العينة وتعزو الباحثة حصول هذين البندين على أعلى الرتب إلى أن إقامة المسابقات التنافسيّة سواء داخل المدرسة أو خارجها يحتاج لوقت وجهد كبيرين من أجل التحضير والتنسيق لها، إضافة للحاجة لوجود ميزانيّة إضافيّة كافيّة لدفع تكاليف إقامة مثل هذه المسابقات، ودفع تكاليف الجوائز المعطاة في هذه المسابقات، لذلك تقتصر الجوائز فيها على الجوائز المعنويّة، وهذا ما قد يقلل من دافعيّة المتسابقين في المشاركة لاحقاً في مثل هذه المسابقات.

بينما حصل البد الخاص بـ **(غياب المناخ التنظيمي الداعم للإبداع)** على المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة اتفاق (51.7%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل الرتب إلى أن غياب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة والمتمثّلة بالهيكل التنظيمي والمكافأة على الأداء، ودرجة الشعور بالمسؤوليّة وتحمل المخاطر ونمط القيادة المتبع وهو القيادة التقليديّة بشكل عام أدى من وجهة نظر أفراد العينة إلى غياب المناخ الداعم للإبداع.

### 2-1-2الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما معوّقات تطبيق المخاطرة في المدارس الثانويّة العامة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (43) التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق المخاطرة**

| م | معوّقات تطبيق المخاطرة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| 1 | الخوف من المساءلة الإداريّة والبعد عن المجازفة. | 55 | %98.2 |
| 2 | ضعف شخصيّة المدير. | 48 | %85.7 |
| 3 | عدم القدرة على تحمل مسؤولية القرارات الجريئة التي يتخذها. | 37 | %66 |
| 4 | عدم وجود تشريعات وقوانين تحمي المدير من المخاطر جراء القرارات التي يتخذها في سبيل تطوّر مدرسته وتقدمها. | 35 | %62.5 |
| 5 | ضعف القدرة على توظيف التكنولوجيا والافتقار إلى البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات. | 33 | %58.9 |
| 6 | قلة المعلومات المستخدمة في عمليّة صنع القرار. | 26 | %46.4 |

يتبين من الجدول (43) تفاوت تقديرات عينة البحث حول معوّقات تطبيق المخاطرة في المدرسة ، حيث أفادت بيانات الجدول بأنّ الخوف من المساءلة الإداريّة والبعد عن المجازفة وما يصحبه من ضعف في شخصيّة المدير نتيجة عدم وجود تشريعات وقوانين تحميه، وهي نتيجة منطقيّة تتناسب مع خوف المديرين مما قد يترتب على المجازفة والتغيير من نتائج غير مرغوبة، إذ نجد قليل من الإداريين الذين يخاطرون باتخاذ قرارات جريئة من أجل تطوير المدرسة، بينما نجد أن الغالبيّة العظمى منهم ملزمون بالقرارات المرسومة لضمان سير العمليّة التعليميّة والإداريّة وفق خطط الإدارة المركزيّة كون أنظمة الإدارة المركزيّة الشديدة هي أنظمة رقابيّة من أعلى لأسفل، كما أنّ مدى شدة وقسوة عمليّة الرقابة والتفتيش المركزيّة، تدفع المدير إلى تجنب أيّة مبادرة قد تعرضه للمساءلة، خاصة مع غياب عنصر الحمايّة الفعال للإدارة المدرسيّة، فبحسب النظام الداخلي للمدارس الثانويّة نجد أنّ هناك فائض في مهام المدير وواجباته، مع تهميش واضح لحقوقه والقوانين التي تحميه، الأمر الذي يسبّب خوف لمعظم العاملين في السلك الإداري، ويجعلهم يتجنّبون ما قد يوقعهم في يد الرقابة والتفتيش حتى وإن كان في صالح المدرسة.

كما أن ضعف قدرة المديرين على توظيف التكنولوجيا والافتقار إلى البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، يعود إلى غياب الحقائق الكاملة في كثير من الأحيان بسبب كميّة المتغيّرات التي على صانع القرار أن يراعيها، وقد يعود السبب أيضاً إلى عدم معرفة المدير الكافيّة باللوائح والأنظمة المعمول بها وتحديثاتها، إضافة لعدم توفر الوقت الكافي لجمع المعلومات، أو الحصول عليها من مصادر غير موثوقة، أو عدم استخدام التقنيات الحديثة في جمعها والحصول عليها وهو ما نرى أن الكثير من المديرين غير قادرين على التعامل معها.

**2-1-3الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما معوّقات تطبيق الاستباقيّة في المدارس الثانويّة العامة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (44) التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق الاستباقيّة**

| م | معوّقات تطبيق الاستباقيّة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| 1 | ضعف البنيّة التحتيّة اللازمة. | 56 | %100 |
| 2 | جمود القوانين والتشريعات والروتين في العمل المدرسي. | 52 | %92.8 |
| 3 | قلّة الدورات التدريبية على أحدث الأساليب الإداريّة. | 47 | %83.9 |
| 4 | عدم وجود كوادر إداريّة وتدريسيّة مؤهلة بشكل مناسب. | 36 | %64.2 |
| 5 | عدم وجود الكفاءات والخبرات الإداريّة القادرة على قيادة المدرسة بشكل ريادي. | 29 | %51.7 |
| 6 | عدم وجود إدارة نظم المعلومات. | 16 | %28.5 |

نلاحظ من الجدول (44) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على معوّقات تطبيق الاستباقيّة في المدرسة، وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة موافقة أفراد العينة على هذه الأساليب إلى الضعف العام في المؤسسات التعليميّة سواء على مستوى البنيّة التحتيّة، أو القوانين والتشريعات التي لم تلمس إلا مقدار طفيف من التعديلات غير الكافيّة لتحسين الواقع الإداري، وصولاً لكوادر بشريّة غير مؤهلة نتيجة عدم الالتحاق بالدورات المناسبة عند تعيينهم أو أثناء تأديتهم

الخدمة باستثناء بعض الدورات التي لا تكاد تذكر وتنحصر في الإطار التدريسي، مما خلق لدينا فجوة في وجود قادة حقيقيين يحملون سمات قياديّة، إضافة لعدم وجود نظام واضح للمعلومات، نتيجة افتقار المدارس لوجود استراتيجيّة واضحة، وعدم قدرتها على دمج التقنيات الحديثة في العمليّة التعليميّة والإداريّة، ومقاومة التغيير من قبل العاملين فيها، وعدم امتلاكهم للمهارات اللازمة لإدارة وتحسين نظم المعلومات الإداريّة، وعدم القدرة على تلبيّة الاحتياجات التنظيميّة، كل هذه الأسباب والتي حددها أفراد العينة تدل بشكل دقيق على إدراكهم للمعوقات الواقعيّة التي تقف عائقاً في تحقيق المدرسة لخدماتها الاستباقيّة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه كل من دراسة (الدرس، 2020) و (حسن وآخرون، 2023) من حيث وجود معوقات تطبيق القيادة الرياديّة تتمثل بجمود اللوائح والروتين والقيود الماليّة.

كما يلاحظ على بيانات الجدول السابق إجماع عينة البحث بنسبة (100%) على **(ضعف البنيّة التحتيّة اللازمة)** وقد يعود السبب في هذا الإجماع من وجهة نظر الباحثة إلى أن ضعف الاهتمام الحكومي بالقطاع التعليمي وتزويده بأحدث الوسائل لسير العمليّة التعليميّة والذي نتج عن سرقة ونهب المدارس في الفترة الماضيّة إضافة لضعف الاقتصاد والذي أدى إلى ضآلة التخصيصات الماليّة المرصودة له قياساً ببقيّة القطاعات، أدى لافتقار المدارس لأقل التقنيات التكنولوجيّة اللازمة للنهوض بالتعليم، والأثاث اللازم لها من مقاعد وكراسي وطاولات ومخابر و .....، وعد المقدرة على صيانة البنيّة التحتيّة الموجودة، فضلاً عن ضعف حجم الامتيازات للمعلم، والدورات التدريبيّة التي يجب عليه اتباعها، كل هذه الأسباب وغيرها أثرت على الدور الاستباقي الذي يجب أن تقوم به المدرسة.

**2-1-4الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما معوقات تحقق الرؤية الاستراتيجيّة في المدارس الثانويّة العامة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (45) التكرارات والنسب المئويّة لمعوقات تحقق الرؤية الاستراتيجيّة**

| م | معوقات تحقق الرؤية الاستراتيجيّة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| 1 | عدم امتلاك المدير لمهارة إعداد ووضع رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة. | 56 | %100 |
| 2 | محدوديّة المعارف المرتبطة بموضوع الرؤيّة الاستراتيجيّة. | 54 | %96.4 |
| 3 | عدم وجود رؤيّة استراتيجيّة خاصة بكل مدرسة. | 53 | %94.6 |
| 4 | أسلوب القيادة التقليدي. | 45 | %80.3 |
| 5 | القصور في تحديد الأهداف العامة والاجرائيّة للرؤيّة الاستراتيجيّة. | 13 | %23.2 |

يلاحظ على الجدول (45) ارتفاع نسبة تكرارات عينة البحث لبعض معوقات تحقق الرؤية الاستراتيجيّة، وكان من أبرز هذه المعوقات هو **(عدم امتلاك المدير لمهارة إعداد ووضع رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة)** ، حيث جاء هذا البند بنسبة اتفاق (100%)، يليه البند الخاص بـ **(محدوديّة المعارف المرتبطة بموضوع الرؤيّة الاستراتيجيّة)**، الأمر الذي يتفق مع ما تمّ ذكره سابقاً بشأن أنّ صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة لا تعتبر من مهام المدرسة والإدارة المدرسيّة، خاصة في ظلّ المركزيّة الشديدة التي تتبع لها، يضاف إلى ما سبق أن المدير غير قادر على وضع الرؤى الاستراتيجيّة والمهام المطلوبة نتيجة افتقاره للكثير من المهارات الرياديّة ومنها مهارة إعداد وصياغة هذه الرؤيّة للمدارس وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم خضوعه لدورات تدريبيّة تؤهله للحصول على مهارات إداريّة متنوعة، فتعيين مدير المدرسة يتمّ بناء على القدم الوظيفي والمراكز الوظيفيّة التي استلمها مسبقاً، بعيداً عن المعايير الواضحة، إضافة لعدم خضوعه لدورات تدريبيّة عند استلامه لمهامه الإداريّة، أو حتى أثناء تأديته لدوره الإداري.

كما أن عدم وجود قوانين تلزم المدرسة بوضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بها، واتباع النمط التقليدي في الإدارة من قبل المديرين يجعل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة في المدرسة أمراً صعباً، وينتج عنه قصور في تحديد الأهداف العامة والاجرائيّة للرؤيّة الاستراتيجيّة الذي يعد حصيلة منطقيّة لعدم معرفة وامتلاك مديري المدارس للمهارات الرياديّة

وخاصة في مجال الرؤيّة الاستراتيجيّة، فهذه الخطوة بيد وزارة التربيّة، كونها المسؤولة عن تحديد الأهداف العامة والاجرائيّة، أما المدرسة فلا تمتلك إلا التنفيذ إذ إنّها بعيدة عن خطوات وضع الرؤيّة الاستراتيجيّة.

**2-1-5الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: ما معوّقات تطبيق الاستقلاليّة في المدارس الثانويّة العامة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (46) التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق الاستقلاليّة**

| م | معوّقات تطبيق الاستقلاليّة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| 1 | نظام الإدارة المركزي. | 56 | %100 |
| 2 | عدم منح مديري المدارس الصلاحيات الكافيّة. | 55 | %98.2 |
| 3 | عدم وجود جهات تدعم استقلال المدرسة مادياً. | 49 | %87.5 |
| 4 | عدم وجود قوانين وتشريعات تشجع على الاستقلال والحريّة الإداريّة. | 47 | %83.9 |
| 5 | مقاومة التغيير من قبل العاملين والإداريين. | 39 | %69.6 |
| 6 | تفضيل العمل الفردي على العمل الجماعي. | 28 | %50 |
| 7 | افتقار مديري المدارس القدرة على إجراء تقييمات موثوقة للعاملين. | 9 | %13 |

نلاحظ من الجدول (46) وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين آراء أفراد العينة على معوّقات تطبيق الاستقلاليّة في المدرسة، من حيث وجود نظام الإدارة المركزي أو عدم منح مديري المدارس الصلاحيات الكافيّة، ويعود ذلك إلى أن نظام الإدارة المركزي يقيد المدير بصلاحيات محددة فلا يمنحه الحريّة الكاملة داخل مدرسته، فالمتتبع لمواد النظام الداخلي التي تحدد مهمات المدير وصلاحياته يلاحظ أن مهماته تنفيذيّة فقط، وصلاحياته محدودة جداً، وهذا ما يدعو بالقول بأن قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس وقلة المسؤوليات المناطة به يجعل عمليّة تحقيق الاستقلاليّة مسألة معقدة يشوبها الارتجال مما يؤدي لمزيد من الوقت والجهد والكلفة، وهو ما يعوق تحقيق الأهداف

المرجوة من العمليّة التعليميّة، وهذه النتيجة تتفق مع توصلت إليه دراسة (العريفي، 2023) من أبرز التحديات التي تواجه التطوير المركزيّة الإداريّة، وعدم وجود نظام تشريعي ومالي وإداري يدعم استقلاليّة المدارس.

إضافة لعدم وجود جهات تدعم استقلال المدرسة مادياً نتيجة عدم وجود قوانين وتشريعات تشجع على الاستقلال والحريّة الإداريّة، وهو ما يقيد تدخل المجتمع المحلي أو المنظمات المحليّة أو العالميّة في شؤون المدرسة الماليّة وغيرها ودعمها على الوجه الذي يحقق استقلاليتها الماليّة، كما تعد الاستقلاليّة أمراً صعب المنال مع وجود مقاومة التغيير من قبل العاملين والإداريين، فلا يمكن أن يكون هناك تغيير جذري في تبعيّة المدرسة لجهة محددة أو استقلالها بشكل ذاتي دون وجود رغبة لدى العاملين فيها لهذا التغيير.

وبالمقابل نجد أن البند الخاص بـ **(افتقار مديري المدارس إلى القدرة على إجراء تقييمات موثوقة للعاملين)** قد حصل على المرتبة السابعة والأخيرة بنسبة اتفاق (13%)، وتعزو الباحثة حصول هذا البند على أقل الرتب إلى أن التقييم عمليّة معقدة وطويلة الأمد، تحتاج لشروط خاصة كالتقييم الموضوعي والبعد عن المحسوبيات والعوامل الشخصيّة، وأدوات لإجرائها كالمقابلات والملاحظات وتقييمات الزملاء، كما تتمّ وفق معايير محددة مثل المهارات والمعرفة والالتزام بالمهام؛ وأغلب المديرين لا يستطيعون استيفاء هذه الشروط، أو ليس لديهم الوقت الكافي لذلك، فهي في النهايّة ليست من صلاحياته وبالتالي لن تكون ذات تأثير كبير على استقلاليّة المدرسة.

### 2-1-6الإجابة عن السؤال الفرعي السادس: ما معوّقات تطبيق استثمار الفرص في المدارس الثانويّة العامة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة لكل عبارة متفق عليها، وترتيبها تنازلياً كما في الجدول الآتي:

**الجدول (47) التكرارات والنسب المئويّة لمعوّقات تطبيق استثمار الفرص**

| م | معوّقات تطبيق استثمار الفرص | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|---|
| 1 | البعد عن احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل. | 53 | %94.6 |
| 2 | عدم مرونة الهيكل التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي العام. | 50 | %89.2 |
| 3 | اعتماد الطرق التقليديّة في العمل المدرسي. | 44 | %78.5 |
| 4 | ضعف الوعي بأهميّة تبنّي ثقافة ريادية. | 31 | %55.35 |
| 5 | عدم توفر البيئة الآمنة والمستقرة. | 22 | %39.2 |

نلاحظ من الجدول (47) تفاوت تقديرات العينة حول معوقات تطبيق استثمار الفرص، وذلك بسبب الاختلافات الشخصيّة والميول المهنيّة والخلفيات الثقافيّة التي يتبع لها أفراد العينة، فما يُعتبر فرصة لدى مدير معين قد يعتبره مدير آخر تحصيل حاصل، لكن اتفاق العينة وبنسبة كبيرة تبلغ (94.6%) على أنّ البعد عن احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل، يعتبر من أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق استثمار الفرص، يمكن أن ترجعه الباحثة إلى الدور الذي أصبحت تضطلع به المدرسة، فلم يعد دورها يقتصر على التنشئة الاجتماعيّة والدينيّة للمتعلّم، بل أصبح دورها يمتدُّ لإنتاج موارد بشريّة مؤهلة تتميّز بالمهارة الكافيّة التي تجعلها مكيّفة مع احتياجات سوق العمل، وبالتالي فإنّ البعد عن تحقيق هذه الاحتياجات يعدّ من أكبر المعوقات من أجل استثمار المدرسة للفرص المتاحة.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Gaputa et al, 2004) إلى أن بعض القيادات الموجودة في المنظمات لا زالوا متمسكين بثقافتهم، بينما استفادت بعض القيادات من الثقافات المتعدّدة وقاموا بتنميّة أفكارهم وتصوّراتهم من خلالها لكي تصل إلى نوع من الرياديّة في عمليّة قيادة منظمتهم.

**3-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

**ما متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين؟**

**أ -نتائج الاستبانة ككل لمحاور ومجالات متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة:**

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجات المتحققة لكل محور من محاور الدّراسة، وتمّ ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسّطات الكليّة، وحساب المتوسّط الرتبي لكل محور وذلك لمعرفة أعلى المحاور وأدناها ممارسة من قبل أفراد العينة، وفق الجدول الآتي:

**الجدول (48) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل محور من محاور متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة**

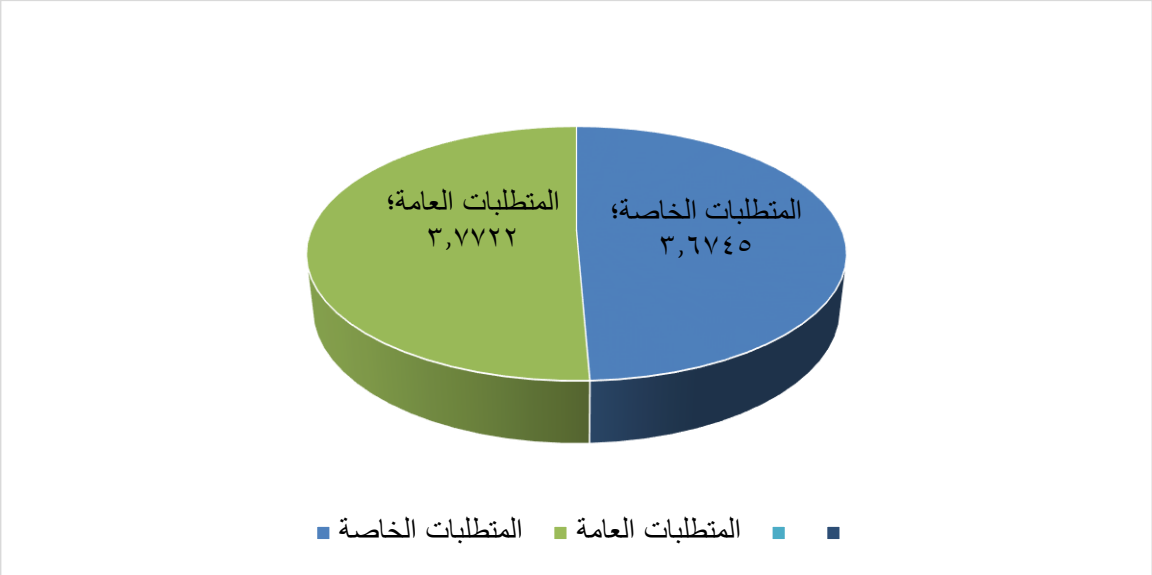
| الرتبة | الرقم | المحور | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | المتطلبات العامة | 3.7722 | 0.66464 | مرتفعة |
| 2 | 2 | المتطلبات الخاصة | 3.6745 | 0.65142 | مرتفعة |
| **الاستبانة ككل** | | | **3.723** | **0.6276** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (48) ما يلي:

- إن القيمة الإجماليّة للمتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة لمتطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بلغت (3.72)، مما يشير إلى أن متطلبات تطبيق مديري المدارس للقيادة الرياديّة كانت بدرجة **مرتفعة** وفق المحك المعتمد في الدّراسة، حيث جاء المحور الأول (المتطلبات العامة بتطبيق القيادة الرياديّة) بالمرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي (3.77) وبدرجة **مرتفعة**، ثمّ جاء

المحور الثاني (المتطلبات الخاصة لتطبيق القيادة الرياديّة) بالمرتبة الثانيّة بمتوسّط حسابي (3.67) وبدرجة **مرتفعة** أيضاً، وقد يعود السبب في هذه التقديرات المرتفعة على محوري الاستبانة من وجهة نظر الباحثة إلى رغبة أفراد العيّنة في تحسين العمل الإداري المدرسي وتطويره، كما تعكس إدراكهم لأهميّة تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثانوي العام، فعلى الرغم من قصور تطبيق هذا النوع من الإدارة على أرض الواقع حالياً، لكن هذه التقديرات المرتفعة تشير إلى وعي عينة البحث بشكل نظري لأهميّة هذا التوجه، واعتباره مفتاحاً للنهوض بالأداء المؤسّسي والتنظيمي، حيث يُرضي هذا التوجّه رغبة المدير والمعلّم في تولّي مزيد من السيطرة على بيئة العمل، ويعكس حاجة المؤسّسات التعليميّة إلى تبني نهجاً من القيادة يدعم العمليات الرياديّة ويحقق الميزة التنافسيّة، ويعزز من انفتاح المدرسة على البيئة الخارجيّة المحيطة بها.

ويمثل الشكل (5) متوسّطات إجابات أفراد العينة على محوري متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام:




**الشكل (5) متوسّطات إجابات المديرين والمدرّسين بالنسبة لمحوري متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة**

ثمّ تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجات المتحققة لكل مجال من مجالات محور المتطلبات الخاصة، وتمّ ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسّطات الكليّة، وحساب المتوسّط الرتبي لكل مجال وذلك لمعرفة أعلى المجالات وأدناها ممارسة من قبل المديرين، وفق الجدول الآتي:

**الجدول (49) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل مجال من مجالات المتطلبات الخاصة لتطبيق القيادة الرياديّة**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 5 | الاستقلاليّة في العمل | 3.7608 | .75990 | مرتفعة |
| **2** | 3 | الاستباقيّة | 3.7396 | .76355 | مرتفعة |
| **3** | 1 | الإبداع | 3.7288 | .74918 | مرتفعة |
| **4** | 6 | استثمار الفرص | 3.6561 | .64136 | مرتفعة |
| **5** | 2 | المخاطرة | 3.5975 | .88733 | مرتفعة |
| **6** | 4 | الرؤيّة الاستراتيجيّة | 3.5646 | .81056 | مرتفعة |
| | | **محور المتطلبات الخاصة** | **3.772** | **0.664** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (49) ما يلي:

- إنّ القيمة الاجماليّة للمتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة لمتطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بلغت (3.77)، مما يشير إلى أن متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة كان بدرجة **مرتفعة** وفق المحك المعتمد في الدّراسة، وهذا ما يختلف ما توصلت إليه دراسة (خلف الله،2017) حيث كانت درجة تحقق المتطلبات منخفضة، ودراسة (حسين،2023) حيث كانت النتائج جيدة.
- إن قيمة المتوسّط الحسابي للمجالات الستة تراوحت بين (3.76) لأعلى متوسّط و (3.56) لأدنى متوسّط مما

يشير إلى أن متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة كان بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم.

- استناداً إلى النتائج السابقة نجد أنّ تقديرات أفراد العينة لدرجة أهميّة المتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة في الثانويات العامة سواءً عند الدرجة الكليّة أو المحاور الفرعيّة تعكس حاجة المدارس الثانويّة إلى تبني التوجه الريادي، الذي يدعم الاستقلاليّة والاستباقيّة والإبداع ويشجع على استثمار الفرص والمخاطرة، وما يترتب على ذلك من ضرورة إعادة النظر في الأنظمة والعمليات الإداريّة المركزيّة، وتوفير متطلبات القياديّة الرياديّة في البنى التحتيّة للمؤسّسات التعليميّة، وبالرجوع إلى الترتيب التنازلي لتقديرات عينة البحث على المتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة نجد أنّ محور (الاستقلاليّة في العمل) حصل على الترتيب الأوّل وبمتوسّط حسابي (3.76)، الأمر الذي يعكس درجة الحاجة الملحة لتلبيّة النزعة الرياديّة للمديرين والمعلمين ورغبتهم في الحصول على مساحة من الحريّة والاستقلاليّة، التي تساعدهم على تحقيق طموحهم الريادي، كما تعكس هذه التقديرات المرتفعة حاجة عينة البحث للتحرر من القيود الروتينيّة في ظل المركزيّة الشديدة التي تسيطر على الإدارة المدرسيّة.

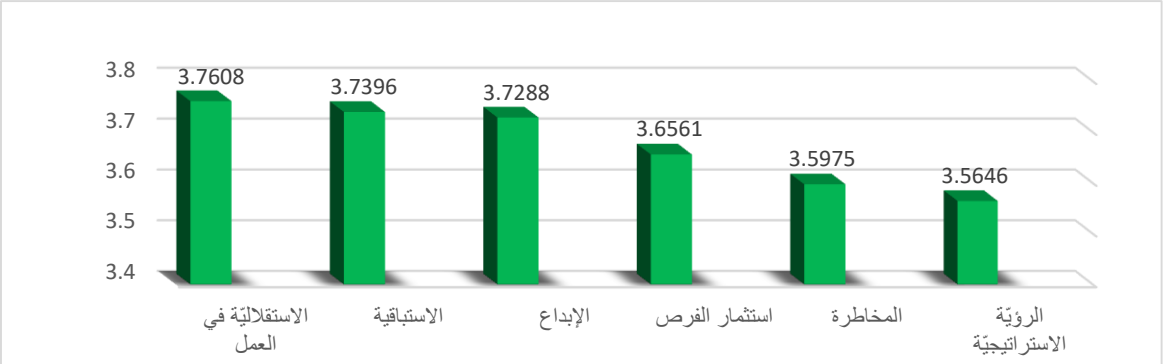
وبالرجوع إلى نتائج الجدول السابق نجد أنّ كل من محوري (الاستباقيّة والإبداع) قد حصلا على الترتيب الثاني والثالث على التوالي وبمتوسّطين حسابيين متقاربين جداً، الأمر الذي يمكن تفسيره انطلاقاً مما ورد في الأدب النظري للبحث الحالي حيث ذُكر أنّ الاستباقيّة تتضمن البحث عن حلول إبداعيّة مميّزة، وممارسة أنشطة جديدة غير تقليديّة، وبالتالي يكون هناك تقاطع وانسجام كبير بين مفهومي الإبداع والاستباقيّة، الأمر الذي ظهر بتقارب تقديرات عينة البحث على درجة أهميّة هذين المتطلبين في تحقيق القيادة الرياديّة. وفي المرتبة الرابعة جاء المجال السادس المتعلق باستثمار الفرص بمتوسّط حسابي (3.65) وبتقدير مرتفع، والذي يمكن تفسيره في ضوء وعي أفراد العينة لأهميّة استثمار الفرص ودوره في نجاح المؤسّسات الرياديّة، وذلك من خلال الاستفادة من المزايا المختلفة لبيئة العمل، ومعرفة أسباب ضياع الفرص لتجنّبها مستقبلاً.

أمّا الترتيب الخامس فكان من نصيب المجال الثاني المتعلّق بـ (المخاطرة) وبمتوسّط حسابي مرتفع قدره (3.59)، حيث أنّ هذه التوجهات الإيجابيّة نحو المخاطرة تنسجم مع التوجّه نحو العمل الريادي بشكل عام، فكلمة ريادة تنطوي على درجة كبيرة من المخاطرة، والمؤسّسة التي تسعى لتحقيق الأهداف المطلوبة وتحمّل النتائج المتوقّعة لابدّ أن تتحمّل مخاطر تطبيق كل ما هو جديد، مع تجنّب الخوف والفشل.

وأخيراً جاء المحور الرابع المتعلّق بـ (الرؤيّة الاستراتيجيّة) بالمرتبة السادسة والأخيرة وبمتوسّط حسابي (3.565) بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين أنفسهم، وذلك أنّه على الرغم من الأهميّة المرتفعة لها إلا أن متطلبات تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة تشكّل أهميّة لاحقة لباقي المتطلبات من وجهة نظر أفراد العينة كون الإدارة العليا تختص بها، وهم في الواقع بعيدين كل البعد عن وضع مثل هذه الرؤيّة على مستوى المدرسة كونهم مدارس عامة تابعة لوزارة التربيّة.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ ترتيب المتطلبات الخاصة لتطبيق القيادة الرياديّة لا يعبّر عن فروق جوهريّة في ترتيب أهميتها، بينما يعبر عن ترتيب احتياجات الإدارة المدرسيّة إلى إدخال التغييرات والتعديلات وما يلزمها من مهارات وأساليب وأدوات لتتمكن من الوصول إلى المستوى الريادي.

ويمثّل الشكل (6) متوسّطات إجابات المديرين والمدرّسين المدارس على مجالات المتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام:




**الشكل (6) متوسّطات إجابات المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجالات المتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة**

**ج-نتائج كل مجال من مجالات متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة:**

**- أولاً: المتطلبات العامة**

لتعرّف المتطلبات العامة لتطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، وترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (50) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال المتطلبات العامة**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | تطبيق اللامركزيّة في النظام التعليمي. | 4.25 | .854 | مرتفعة جداً |
| 2 | 3 | تطبيق مفهوم الإدارة الذاتيّة في المدارس الثّانويّة. | 4.21 | .879 | مرتفعة جداً |
| 3 | 11 | سن قوانين وتشريعات تسهّل تطبيق القيادة الرياديّة. | 4.08 | .988 | مرتفعة |
| 4 | 2 | تفويض مديري المدارس الصلاحيّات اللازمة لإجراء التطوير اللازم لمدارسهم. | 3.93 | .937 | مرتفعة |
| 5 | 10 | تشكيل هياكل تنظيميّة مرنة تسمح بتطبيق القيادة الرياديّة. | 3.91 | 1.150 | مرتفعة |
| 6 | 6 | تمكين مديري المدارس من الاتصال المباشر مع الإدارات العليا. | 3.87 | .990 | مرتفعة |
| 7 | 8 | منح مديري المدارس المتميّزين تعويض معنوي ومادي يتناسب مع جهودهم المبذولة في تطوير مدارسهم. | 3.72 | 1.041 | مرتفعة |
| 8 | 13 | تخفيف الأعباء الإداريّة للمدير ليتسنى له تطبيق أساليب إداريّة جديدة. | 3.68 | 1.054 | مرتفعة |
| 9 | 5 | نشر الثقافة الرياديّة في المدارس. | 3.63 | .969 | مرتفعة |
| 10 | 4 | تفعيل نظام المساءلة الإداريّة الذكيّة في المدارس الثانويّة. | 3.53 | 1.008 | مرتفعة |
| 11 | 12 | تشجيع التعاون بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي والاستفادة من خدماته. | 3.49 | 1.095 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **12** | 7 | تعيين مديري المدارس وفق معايير جودة عاليّة. | 3.41 | 1.126 | مرتفعة |
| **13** | 9 | إجراء دورات تدريبيّة لمديري المدارس الثانويّة لتدريبهم على أحدث الأساليب الإداريّة ومنها القيادة الرياديّة. | 3.31 | 1.129 | متوسّطة |
| **الدرجة الكليّة لمحور المتطلبات العامة** | | | **3.77** | **.664** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (50) ما يلي:

– إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات العامة لتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.77) وبدرجة **مرتفعة**، مما يشير إلى أنّ الأهميّة الكبيرة للمتطلبات العامة، ويمكن تفسير ذلك برغبة أفراد العينة بتطوير العمل الإداري عبر تأمين المستلزمات الضروريّة لتطبيق القيادة الرياديّة، وهو ما يعكس إدراكهم لها، في ضوء الخبرة الإداريّة والعمليّة الواسعة لأفراد العينة من جهة، والاحتكاك المباشر مع آيات العمل الإداري والتدريسي ضمن بيئة العمل المركزيّة من جهة أخرى، إذ تشكّلت لديهم المعرفة الكافيّة بأهم المتطلبات اللازمة لتطبيق أنواع حديثة من القيادة كالقيادة الرياديّة.

كما وتتفق المتطلبات السابقة بدرجتها المرتفعة مع ما توصلت إليه دراسة (ربابعة، 2022)، كما تتفق مع ما أوصت به كل من دراسة (Wahab & Tyasari, 2020) و (Nguyen et al, 2021) و(محمد ومحروس، 2022) لتلبيّة متطلبات القيادة الرياديّة كالعمل على نشر الثقافة الرياديّة، وتطوير الهيكل التنظيمي، وتدعيم العلاقات والاتصال، ووضع أنظمة للحوافز والمكافآت وتطوير الموارد البشريّة بدورات تدريبيّة متنوعة.

–إن قيمة المتوسّطات الحسابي لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (13) بنداً تراوحت بين الدرجة المرتفعة جداً والمتوسّطة، وجاءت قيمتها بين (4.27 و3.31).

–البندين اللذين حصلا على **درجة مرتفعة جداً** مقارنة ببنود هذا المجال كانا:

- تطبيق اللامركزيّة في النظام التعليمي.
- تطبيق مفهوم الإدارة الذاتيّة في المدارس الثانويّة.

وهي نتيجة منطقيّة لتطبيق القيادة الرياديّة كونها تعتمد أساساً على الاستقلاليّة في العمل، مع التأكيد على تحمل المدير لمسؤوليّة القرارات التي يتخذها، حيث تشير هذه النتائج إلى رغبة أفراد العينة في التوجه نحو تطبيق الإدارة الذاتيّة للمدرسة باعتبارها تمثل مدخلاً للإصلاح الإداري في التعليم، وتسهل تطبيق القيادة الرياديّة بما تضمنه من استقلال في عمل الإدارة والمخاطرة بتجريب كل ما هو جديد، وبناء رؤيّة استراتيجيّة.

كما تشير هذه النتيجة إلى التوازن المفقود بين المسؤوليات والسلطات، والتبعيّة المركزيّة، وهيمنة البيروقراطيّة الحكوميّة على الممارسات الإداريّة، والتعدد في أجهزة الرقابة على الأداء المدرسي، فما زالت الإدارة المدرسيّة أسيرة لقيود المركزيّة ومنخفضة المبادرة والمشاركة والتعاون مع مجتمعها المحلي المحيط بها.

-أما بالنسبة للبند الذي حصل على أقل الرتب بدرجة **متوسّطة** مقارنة ببنود هذا المجال كان:

- إجراء دورات تدريبيّة لمديري المدارس الثانويّة لتدريبهم على أحدث الأساليب الإداريّة ومنها القيادة الرياديّة.

وهذه النتيجة تشير إلى عدم جدوى هذه الدورات نتيجة ضعف محتواها وعدم تركيزها على الاتجاهات الإداريّة المعاصرة، إضافة لعدم تقاطعها مع الواقع الحالي للإدارة في المدارس والتي تحتاج أولاً لإجراء العديد من الإصلاحات والتشريعات بما يواكب الأساليب الحديثة في الإدارة، الأمر الذي يبرز ضرورة العمل باستمرار على تطوير هذه الدورات من حيث المحتوى والتطبيق بما يتناسب مع تطبيق القيادة الرياديّة وتوجيه موضوعاتها لتواكب الأنماط الإداريّة الحديثة كتفويض السلطة، والإدارة الذاتيّة وإدارة التغيير وغيرها ....، ثمّ القيام بتقويم عمل الدورات والقائمين عليها ومتابعة أثرها في ميادين العمل التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما دعت إليه كل من دراسة (الحليم ومرسال، 2019) و(خليل ومحمود، 2019) و (الزهراني، 2022) و(محمد ومحروس، 2022) من ضرورة عقد دورات تدريبيّة في القيادة الرياديّة لتنميّة المهارات الرياديّة لدى العاملين.

**- ثانياً: المتطلبات الخاصة**

بعد الانتهاء من عرض نتائج المحور الأول، ومعرفة أهميّة المتطلبات العامة لتطبيق القيادة الرياديّة سننتقل لعرض نتائج المحور الثاني من أجل تعرف درجة أهميّة المتطلبات الخاصة بكب مجال من المجالات التي تناولتها الدّراسة الحاليّة كما عبر عنها أفراد العينة.

**المجال الأول: متطلبات الإبداع:**

لتعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجال **الإبداع** قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، وترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (51) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الإبداع**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 14 | توفير بيئة مدرسيّة محفّزة للإبداع في المدرسة. | 3.89 | .956 | مرتفعة |
| 2 | 15 | توفير حوافز ماليّة للمبدعين في المدرسة طلاباً ومدرّسين. | 3.85 | .999 | مرتفعة |
| 3 | 16 | توفير الدعم الكافي لتنفيذ الأفكار الرياديّة الإبداعيّة في المدرسة. | 3.74 | 1.008 | مرتفعة |
| 4 | 20 | الأخذ بآراء العاملين في المدرسة ووضعها موضع التنفيذ. | 3.74 | .967 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **5** | 19 | خلق بيئة تنافسيّة بين المدارس على مستوى القطر لتشجيع الأفراد على الإبداع. | 3.68 | 1.017 | مرتفعة |
| **6** | 18 | إقامة أنشطة دوريّة متنوّعة، تنمّي القدرات الإبداعيّة لدى الطلاب. | 3.64 | 1.007 | مرتفعة |
| **7** | 17 | توظيف التكنولوجيا الحديثة في دعم الإبداع المدرسيّ. | 3.57 | 1.147 | مرتفعة |
| **الدرجة الكليّة لمجال متطلبات الإبداع** | | | **3.72** | **.749** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (51) ما يلي:

– إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر أفراد العينة على مجال متطلبات الإبداع الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.72) وبدرجة **مرتفعة**، مما يشير إلى وعي عينة البحث بأهميّة تأمين مستلزمات تنميّة الإبداع في المدارس سواء على مستوى العاملين أو الطلاب، إذ أنّه يعد حجر الأساس لضمان تحقيق التميز في الأداء والمخرجات، بما يضمن حصول المدرسة على مكانة مرموقة فيما تقدمه من خدمات ومخرجات تعليميّة.

–إن قيمة المتوسّطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (7) بنود، جاءت قيمتها بين (3.89 و3.57)، وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير هذه التقديرات المرتفعة انطلاقاً من إدراك عينة البحث لأهميّة دور المدرسة في تحقيق النمو المتكامل لشخصيّة الطالب، وكيف إنّها مسؤولة عن تَعَلُم الطالب كيف يُفكر وكيف يبحث عن المعلومات ليصبح قادراً على التعلم والبحث والإبداع والابتكار، كما تعكس وعيهم بدور القيادة المدرسيّة في خلق مناخ مدرسي ينمّي القدرات الإبداعيّة لدى الطلبة. وهذا يتفق مع أكدت عليه كل من دراسة ( آل سرحان والمخلافي، 2019) و( الحليم ومرسال، 2019) (Utash, 2017) من ضرورة العمل على إيجاد بيئة محفزة للإبداع، ومناخ تنظيمي داعم لها، ودراسة ( يوسف، 2023) التي شجعت على الأخذ بآراء العاملين واشراكهم في صياغة أهداف المؤسسة، وكل

من دراسة( هلل،2020) و( خليل ومحمود، 2019) التي أشارت لأهميّة توظيف التكنولوجيا في الحديثة في العمليّة التعليميّة والإداريّة. ،

**-المجال الثاني: متطلبات المخاطرة:**

لتعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجال **متطلبات المخاطرة** قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، وترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (52) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات المخاطرة**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 22 | تكريم المديرين الذين أثبتوا قدرتهم على تطوير مدارسهم على نطاق محلي ودولي. | 4.00 | 1.028 | مرتفعة جداً |
| 2 | 21 | تلبيّة الاحتياجات المدرسيّة بما يضمن التطوير اللازم لها. | 3.68 | 1.047 | مرتفعة |
| 3 | 25 | انتقاء المديرين ذوي الخبرة الأكبر القادرين على التعامل مع المخاطر وإيجاد الحلول لها. | 3.63 | 1.119 | مرتفعة |
| 4 | 23 | نشر التجارب الناجحة لبعض المدارس في حلّ المخاطر والأزمات التي تواجهها. | 3.57 | 1.139 | مرتفعة |
| 5 | 24 | تدريب مديري المدارس على إدارة المخاطر والأزمات. | 3.44 | 1.208 | مرتفعة |
| 6 | 26 | وضع خطط شاملة لكل مدرسة في كيفيّة التعامل مع المخاطر المحتملة. | 3.26 | 1.316 | متوسّطة |
| | | **الدرجة الكليّة لمجال متطلبات المخاطرة** | **3.59** | **.887** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (52) ما يلي:

– إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات المخاطرة الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.59) وبدرجة **مرتفعة**، و قيمة المتوسّطات الحسابي لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (6) بنود كانت بين الدرجة المرتفعة جداً والمتوسّطة، وجاءت قيمتها بين (4.00 و3.26)، مما يشير إلى اتجاه مديري المدارس نحو ممارسة المخاطرة المحسوبة بعيداً عن القلق من التجديد والتغيير الجذري، كما تدل على قناعة عينة البحث بأهميّة المجازفة، فعلى الرغم من صعوبة الواقع ومعوقاته التي جعلت من التنبؤ بالمستقبل أمر في غايّة الصعوبة، إلّا أنّ التقديرات المرتفعة على بنود الجدول السابق تشير إلى رغبة عينة البحث بالقيام بالمخاطرة المحسوبة، ويمكن تفسير ذلك انطلاقاً من أهميّة المخاطرة ودورها في فتح المجال أمام تجارب جديدة، التي من الممكن أن تؤتي ثمارها على المدى البعيد، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه كل من دراسة ( آل سرحان والمخلافي، 2019) و( قرني، 2022) من ضرورة تبني بعد المخاطرة للانتقال بالمؤسسة التعليميّة إلى موضع ريادي من خلال تبني المخاطرة المحسوبة والانفتاح على خبرات الاخرين، ودراسة ( المختار، 2018) التي أشارت إلى أن بعد المخاطرة يشير إلى تمتع القيادة بروح المجازفة المحسوبة التي تسمح بتطبيق الأمور الجديدة غير المألوفة، وإمكانيّة تخطي الشعور بالقلق والخوف من حدوث الفشل، أو غموض التجربة وعدم التأكد من نتائجها.

–**أهم بند** في هذا المجال، وفق آراء أفراد العينة وكان بدرجة مرتفعة جداً:

- تكريم المديرين الذين أثبتوا قدرتهم على تطوير مدارسهم على نطاق محلي ودولي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى محاولة بعض مديري المدارس تطوير مدارسهم والبحث عن طرق غير تقليديّة في العمل المدرسي، يعد انجازاً كبيراً في ظل الأعباء الإداريّة الكثيرة التي يقوم بها، لذلك كان الاتجاه العام لدى أفراد

العينة بإعطاء المديرين المتميزين حقهم فيما بذلوه من جهود لتطوير مدارسهم من خلال جوائز ماليّة ومعنويّة على المستويين المحلي والدولي بما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويشعرهم بلذة المجهود المبذول من قبلهم.

وترى الباحثة أنّ هذه التقديرات المرتفعة لا تتعدى سوى رغبة من عينة البحث ووعي عالٍ منهم بأهميّة المخاطرة المحسوبة لكن إذا نظرنا إلى تقديراتهم المتواضعة على البند رقم (26) الذي ينص على **(وضع خطط شاملة لكل مدرسة في كيفيّة التعامل مع المخاطر المحتملة)**، نجد إنّها تعكس قلّة اكتراث المديرين بجديّة المخاطر التي من الممكن أن تقع سواء من الحوادث أم السلوكيات، بالإضافة إلى الضّعف في ثقافة إدارة الأزمات والمخاطر والتخطيط لمواجهتها، مما جعل التعامل مع المخاطر التي يتعرض لها المدير يتمّ بشكل آني، ومتناسب ما يتطلبه الموقف الذي حدث، وهو ما يجعل وضع خطط شاملة أمراً متعباً، وغير مجدي بشكل عام، وذلك نظراً لضعف الإمكانات الماديّة للمدارس في تأمين جميع مستلزمات الخطط الموضوعة، والحاجة لتلقي دورات تدريبيّة في كيفيّة وضع هذه الخطط داخل المدارس وتنفيذها، وهذه النتيجة تتفق مع ما دعت إليه دراسة (هلل، 2022) من أهميّة تدريب العاملين على مواجهة المخاطر، ووضع خطط شاملة للتغيير عند حدوث المخاطر.

**-المجال الثالث: متطلبات الاستباقيّة:**

لتعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجال **متطلبات الاستباقيّة** قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، وترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (53) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الاستباقيّة**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 27 | توفير وسائل متنوعة لنشر الأعمال الرياديّة الإبداعيّة لمديري المدارس. | 3.91 | 0.863 | مرتفعة |
| 2 | 33 | منح الثقة لمديري المدارس والعاملين فيها حتى يتسنى لهم روح المبادرة وطرح الأفكار الخلّاقة دون خوف من النتائج. | 3.89 | 1.005 | مرتفعة |
| 3 | 31 | تشجيع المدارس على المنافسة فيما بينها بالخدمات المقدمة والمخرجات. | 3.85 | 1.008 | مرتفعة |
| 4 | 29 | زيارة المشرفين التربويين ومديري التربيّة للمدارس التي تقدم خدمات ومخرجات متميّزة لرفدها بالدعم اللازم. | 3.79 | 1.112 | مرتفعة |
| 5 | 30 | إقامة جائزة سنويّة للريادة والتميّز التعليمي بما يسهم في تعزيز التنافس بين المدارس في الخدمات المقدمة. | 3.65 | 0.934 | مرتفعة |
| 6 | 32 | تشجيع المدارس على تقديم خدمات مفيدة ومميّزة للمجتمع المحلي. | 3.63 | 1.013 | مرتفعة |
| 7 | 28 | استخدام مداخل جديدة للتعامل مع المشكلات وحلّها بطرق فريدة. | 3.45 | 1.066 | مرتفعة |
| | | **الدرجة الكليّة لمجال متطلبات الاستباقيّة** | **3.73** | **.763** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (53) ما يلي:

- إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الاستباقيّة الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.73) وبدرجة **مرتفعة**، قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى تطلع أفراد العينة إلى تأمين المتطلبات اللازمة لتحقيق التميز عبر مواجهة التحديات والتعقيدات في بيئة العمل، والتكيف مع المتغيّرات مع وجود ثقافة الاستباقيّة في العمل.

- إن قيمة المتوسّطات الحسابي لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (7) بنود كانت بدرجة مرتفعة، وجاءت قيمتها بين (3.91 و3.45) حيث جاءت جميع البنود في هذا المجال، وفق آراء أفراد العينة بدرجة **مرتفعة**، الأمر الذي يعكس درجة أهميّة كبيرة لمتطلبات الاستباقيّة ووجود كوادر بشريّة مميّزة تمكّن المدرسة من تقديم خدماتها بشكل استباقي، لا بدّ أن تقترن بمقومات أخرى لتكون أكثر فاعليّة، فالكادر التدريسي والطلابي المميّز، يجب أن يكون ضمن بناء مدرسي مشيّد وفق معايير عالميّة مناسبة ومتضمن للأثاث المدرسي المتطوّر، كما أنّ الوسائل التعليميّة المتنوعة والمتطوّرة لا بدّ أن تقترن بوجود كهرباء أو ما هو بديل عنها ليتمّ استثمارها بشكل فعّال، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (الحليم ومرسال، 2019) من ضرورة العمل على توفير مناخ قائم على الثقة المتبادلة وروح التعاون بين العاملين، وفسح المجال أمام الأفكار الخلّاقة للوصول إلى رؤيّة واضحة لدى العاملين.

- **المجال الرابع: متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة:**

لتعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجال **متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة** قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، وترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (54) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 37 | تقديم خطة سنويّة كاملة لعمل كل مدرسة. | 3.65 | 1.010 | مرتفعة |
| 2 | 34 | تدريب مديري المدارس على صياغة الأهداف والخطط | 3.65 | 1.059 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الاستراتيجيّة طويلة الأمد للمدارس. | | | |
| 3 | 35 | وضع رؤيّة متكاملة وشاملة بالتعاون مع جميع العاملين في المدرسة. | 3.62 | .979 | مرتفعة |
| 4 | 38 | مواكبة المستجدات التكنولوجيّة بما يعود بالفائدة على المدرسة والخدمات التي تقدمها. | 3.55 | 1.126 | مرتفعة |
| 5 | 36 | تطوير رؤيّة المدرسة المستقبليّة بحيث تتلاءم مع التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة. | 3.35 | 1.083 | متوسّطة |
| **الدرجة الكليّة لمجال متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة** | | | **3.56** | **.810** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (54) ما يلي:

- إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.56) وبدرجة **مرتفعة**، الأمر الذي يدل إلى حاجة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لمتطلبات وضع رؤيّة مدرسيّة استراتيجيّة تنظم إجراءات العمل المدرسي، عبر وجود مكتب متخصص يشرف على وضع وتنفيذ هذه الرؤيّة بعد اجراء دورات تدريبيّة للإداريين في المدرسة على كيفيّة وضع هذه الرؤيّة.
- إن قيمة المتوسّطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (5) بنود تراوحت بين الدرجة المرتفعة والمتوسّطة، وجاءت قيمتها بين (3.65 و3.35).

-حيث جاءت البنود الأربعة الأولى في هذا المجال، وفق آراء أفراد العينة بدرجة **مرتفعة**:

تشير هذه النتائج إلى أنّ تبنّي رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة يحتاج لخطة متكاملة واضحة بدايّة، وتدريب المديرين على وضعها نظراً لعدم خبرتهم في هذا المجال، والتعاون مع جميع العاملين على وضعها انطلاقاً من قناعتهم بأن التوصل للرؤيّة الموضوعة لن يتمّ بالاعتماد على قرارات فرديّة دون مشاركة العاملين، ولكنه بحاجة إلى اجراء

اجتماعات دوريّة معهم في سبيل تطويرها بشكل جماعي، وهو ما لا يتمّ بدون مواكبة لآخر التطوّرات التكنولوجيّة بما يسهل وضع الرؤيّة وتنفيذها بشكل مناسب.

-أما بالنسبة للبند الذي حصل على أقل الرتب مقارنة ببنود هذا المجال بدرجة متوسّطة كان:

- تطوير رؤيّة المدرسة المستقبليّة بحيث تتلاءم مع التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة.

وترجع الباحثة حصول هذا البند على أقل الرتب إلى قلة خبرة المديرين والعاملين في المدرسة بوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة واجراء تعديلات عليها، بما يتوافق مع التغيرات الحاصلة، وعدم وجود خبراء في التربيّة يمكن الرجوع إليهم واستشارتهم لإجراء التعديلات اللازمة، إضافة للقيود البيروقراطيّة التي تعوق تبني رؤيّة استراتيجيّة متغيّرة، وهذه النتيجة تتفق ما دعت إليه كل من دراسة (العريفي،2023) و( يوسف، 2023) و(Nguyen et al, 2021 ) من ضرورة وضع رؤيّة استراتيجيّة مستقبليّة في المدرسة بحيث تعتمد على الاستجابة السريعة لمتطلبات السوق.

**-المجال الخامس: الاستقلاليّة في العمل:**

لتعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجال **متطلبات الاستقلاليّة في العمل** قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، وترتيبها تنازلياً كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (55) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الاستقلاليّة في العمل**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 43 | إعطاء مديري المدارس الحريّة في تنفيذ كل ما هو في | 4.11 | .860 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | مصلحة المدرسة دون قيود روتينيّة بيروقراطيّة. | | | |
| 2 | 44 | تجنّب المركزيّة المطلقة في اتّخاذ القرارات. | 3.99 | 1.008 | مرتفعة |
| 3 | 45 | تفويض مديري المدارس بما يعزز ثقافة التفويض لديهم تجاه العاملين معهم. | 3.92 | 1.071 | مرتفعة |
| 4 | 41 | إعطاء مديري المدارس الصلاحيات الكاملة في تقديم خدمات للمجتمع المحلي والاستفادة منه. | 3.82 | .989 | مرتفعة |
| 5 | 40 | منح المدارس استقلاليّة ماليّة في رسم سياساتها المتبعة. | 3.69 | 1.125 | مرتفعة |
| 6 | 42 | تسهيل التنسيق بين الإدارة والجهات المعنيّة لضمان العمل المتميز. | 3.68 | 1.092 | مرتفعة |
| 7 | 46 | بناء نظام متكامل من المحاسبيّة قائم على الشفافيّة يتابع الأداء المدرسي ويقومه. | 3.53 | 1.048 | مرتفعة |
| 8 | 39 | إعادة النظر بالنظام المالي المعتمد في وزارة التربيّة. | 3.35 | 1.177 | متوسّطة |
| **الدرجة الكليّة لمجال متطلبات الاستقلاليّة في العمل** | | | **3.76** | **.759** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (55) ما يلي:

– إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات الاستقلاليّة في العمل الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.76) وبدرجة **مرتفعة**، تشير هذه النتيجة إلى تأكيد أفراد العينة على أهميّة حصول المدارس على استقلالها ذلك أن الاستقلال في العمل يبعدها عن المركزيّة الإداريّة والسمة التنفيذيّة لها، ويخطو بها نحو العمل وفق ما يتطلبه المجتمع المحلي وسوق العمل، وتتفق هذه النتيجة مع ما دعت إليه دراسة ( عبد التواب وآخرون، 2024) من أهميّة منح المدارس استقلاليّة في العمل.

–إن قيمة المتوسّطات الحسابي لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (8) بنود كانت الدرجة مرتفعة والمتوسّطة، وجاءت قيمتها بين (4.11 و3.35).

-حيث جاءت البنود السبعة الأولى في هذا المجال، وفق آراء أفراد العينة بدرجة **مرتفعة**، وقد يعود السبب في هذه التقديرات المرتفعة من وجهة نظر الباحثة إلى وعي عينة البحث بأهميّة الاستقلاليّة في العمل وما تضفيه على المدرسة من حريّة ومرونة تسمح بتعزيز العقليات الرياديّة لدى الطلاب والعاملين، كما تشير نتائج الجدول السابق أنّ الوصول إلى الاستقلاليّة يتطلب منح المدارس مزيد من الصلاحيات في اتخاذ القرارات دون العودة إلى الإدارة المركزيّة، مع ضرورة تخفيف العقبات التي تفصل بين المدرسة والإدارات المركزيّة العليا، وذلك من منطلق أنّ الاستقلاليّة من الصعب أن تنمو وتزدهر في ظل المركزيّة الشديدة التي يشهدها النظام التعليمي في سوريّة، لذا كان لإعطاء المدارس الحريّة والتخفيف من المركزيّة التقديرات الأكثر ارتفاعاً وفق معطيات الجدول السابق، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنّه بمجرد البدء بتطبيق لا مركزيّة التعليم سيتمّ التدرج بالعمليات اللاحقة لها والتي تتضمن التفويض والمسائلة الذاتيّة والاستقلاليّة الماليّة، وما يتبعها من إجراءات تعزز من الاستقلاليّة في العمل، وبناءً على ما سبق يمكننا القول أنّ تطبيق اللامركزيّة في التعليم يعتبر بمثابة حجر الأساس لما يتبعه من خطوات تمنح المدارس الاستقلاليّة في العمل التي لا يمكن بدونها الوصول إلى الريادة في التعليم.

-أما بالنسبة للبند الذي حصل على أقل الرتب مقارنة ببنود هذا المجال بدرجة **متوسّطة** كان:

- إعادة النظر بالنظام المالي المعتمد في وزارة التربيّة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بوعي أفراد العينة من مديرين ومدرّسين بصعوبة تغيير النظام المالي القائم المعتمد من وزارة التربيّة كون أي تغيير فيه يتطلب التحول من النمط المركزي في الإدارة إلى النمط اللامركزي والاستقلال في العمل، إضافة لتخوف بعض المديرين من تزايد المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، فضلاً عن قلة خبرتهم المتعلقة بالنظام المالي المعتمد وتفاصيله الذي تختصه به جهات حكوميّة معينة تكون هي المسؤولة عنه، وكذلك تفضيل بعض المديرين بقاء النظام المالي الحالي إيماناً منهم بعدالة الإدارة المركزيّة إذا ما قورنت بإدارة المدرسة بعيداً عن

المحسوبيات والتحيّز عند جعل الأجر بيد الإدارة المدرسيّة.

**-المجال السادس: متطلبات استثمار الفرص:**

لتعرّف متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بالنسبة لمجال **استثمار الفرص** قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لكل بند من بنود هذا المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (56) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لإجابات المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات استثمار الفرص**

| الرتبة | الرقم | البنـــــد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 48 | الاستفادة من الخدمات التي يقدّمها المجتمع في تطوير مجالات تعليميّة معيّنة. | 4.05 | 1.010 | مرتفعة |
| 2 | 52 | التعاون مع المؤسّسات المحليّة كوسيلة للتطبيق العملي لبعض المواد الدراسيّة. | 4.00 | .953 | مرتفعة |
| 3 | 53 | التعاون بين المديرين في المدارس لتبادل الخبرات الناجحة. | 3.75 | 1.015 | مرتفعة |
| 4 | 51 | تنظيم حفلات مدرسيّة تُستخدم إيراداتها الماليّة في تطوير المدرسة. | 3.64 | .928 | مرتفعة |
| 5 | 47 | تبادل الزيارات الميدانيّة مع المدارس المتميزة، والاطلاع على التجارب التي تقدمها. | 3.51 | 1.233 | مرتفعة |
| 6 | 49 | الاستفادة من التجارب العالميّة في مجال القيادة الرياديّة. | 3.34 | .910 | متوسّطة |
| 7 | 50 | العمل على تحويل نقاط الضّعف في البيئة المدرسيّة إلى مزايا تنافسيّة. | 3.30 | 1.059 | متوسّطة |
| | | **الدرجة الكليّة لمجال متطلبات استثمار الفرص** | **3.65** | **.641** | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (56) ما يلي:

- إن قيمة المتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة للمتطلبات الخاصة بتطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين على مجال متطلبات استثمار الفرص الموضحة في الجدول السابق بلغت (3.65) وبدرجة **مرتفعة**، حيث تشير هذه النتيجة الإيجابيّة وعي أفراد العينة بأهميّة استثمار الفرص كأحد المتطلبات الرئيسيّة للوصول للقيادة الرياديّة، ذلك ان تطبيق القيادة الرياديّة في ظل عدم استثمار الفرص المتاحة لن يؤدي إلى الريادة والتميز في الأداء التي هي جوهر وهدف القيادة الرياديّة.
- إن قيمة المتوسّطات الحسابي لجميع بنود هذا المجال والبالغ عددها (7) بنود تراوحت بين الدرجة المرتفعة والمتوسّطة، وجاءت قيمتها بين (4.05 و3.30).
- حيث جاءت البنود الخمسة الأولى في هذا المجال، وفق آراء أفراد العينة بدرجة **مرتفعة**، قد يعود السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة لارتباط استثمار الفرص بالمجتمع المحلي المحيط بمؤسّساته وخدماته، حيث يلاحظ على المتطلبات السابقة إنّها تركز على المجالات التي يمكن أن يستثمرها المديرون لتأمين كافة المستلزمات المترتبة على استقلاليّة العمل وتأمين الموارد اللازمة لتطبيق القيادة الرياديّة حيث تمحورت هذه المتطلبات حول الإفادة من خدمات المجتمع والتعاون مع مؤسّساته بما فيها المدارس الأخرى بغرض تقويّة العلاقات وتبادل الخبرات الناجحة، وبذلك تدل التقديرات المرتفعة على قناعة أفراد عيّنة الدراسة بأهميّة الدور الذي يلعبه المجتمع المحلي في استثمار الفرص التي من شأنها تطوير العمل المدرسي، ووجود مصالح مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي حيث أنّ أحدهما لا يمكن أن يستغني عن الآخر، وهذه النتيجة تتفق مع المتطلبات التي توصلت إليها دراسة(مرجان وآخرون، 2024) لدعم القيادة الرياديّة من خلال التواصل مع المجتمع المحلي والتعاون مع المؤسسات المجتمعة لتوفير الفرص واستثمارها.

-أما بالنسبة للبندين اللذين حصلا على أقل الرتب مقارنة ببنود هذا المجال جاءت على الشكل الآتي:

- الاستفادة من التجارب العالميّة في مجال القيادة الرياديّة.
- العمل على تحويل نقاط الضّعف في البيئة المدرسيّة إلى مزايا تنافسيّة.

على الرغم من التقديرات المتواضعة من قبل عينة البحث على هذين البندين إلّا إنّها تعكس شفافيّة الإجابات وموضوعيتها، وتعزو الباحثة تواضع تقديرات العينة على البندين السابقين إلى إدراك المديرين لأهميّة الأخذ بالتجارب العالميّة في مجال القيادة الرياديّة وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (المغاوري، 2016) من ضرورة الاستفادة من خبرات المؤسسات التعليميّة الرائدة في مجالها. لكن الاختلاف الكبير بين واقع الحال في سوريّة وأنجح التجارب الرياديّة في المدارس على مستوى العالم، يجعل من هذا الأمر غايّة في الصعوبة في الوقت الحالي، لذا كان هذا المتطلب من وجهة نظر العينة بدرجة إلحاح لاحقة للمتطلبات المتعلقة بالإصلاح والتطوير المدرسي، لتتمكن حينها المدارس من الإفادة من التجارب العالميّة والأخذ بها، أمّا فيما يخص البند الذي ينص على (العمل على تحويل نقاط الضّعف في البيئة المدرسيّة إلى مزايا تنافسيّة) والذي حصل أيضاً على تقديرات متوسّطة، فترجع الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ تحقيق هذا المتطلب يحتاج مهارات رياديّة عاليّة من الصعب التمكن منها دون الخضوع لدورات تدريبيّة رفيعة المستوى، كما أنّ الاستثمار في نقاط الضّعف وتحويلها لمزايا تنافسيّة يتطلب أيضاً العمل في بيئة مدرسيّة مرنة وآمنة ومستقرة، ومرتبطة بشكل وثيق مع ما يحتاجه المجتمع المحلي وسوق العمل.

## ثانياً: النتائج الخاصة باختبار فرضيات الدّراسة وتفسيرها

**2-1-<u>الفرضيّة الأولى</u>: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسّطي درجات إجابات أفراد العينة من المديرين والمدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق تبعاً لمتغيّر الجنس.**

لاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة بحساب دلالة الفرق بين متوسّطي درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة وفق متغيّر الجنس (ذكر – أنثى) باستخدام اختبار (ت – ستيودنت) كما يلي:

**الجدول (57) نتائج اختبار T.test للفرق بين متوسّطي درجات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر الجنس**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | درجة الحريّة | مستوى الدلالة | القرار عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات العامة | ذكر | 86 | 3.7540 | .61207 | 0.28- | 393 | 0.77 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.7772 | .67940 | | | | |
| متطلبات الإبداع | ذكر | 86 | 3.6927 | .70754 | 0.50- | 393 | 0.61 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.7388 | .76117 | | | | |
| متطلبات المخاطرة | ذكر | 86 | 3.6744 | .85057 | 0.90 | 393 | 0.36 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.5761 | .89746 | | | | |
| متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | ذكر | 86 | 3.7126 | .70515 | 0.37- | 393 | 0.71 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.7471 | .77995 | | | | |
| متطلبات الاستباقيّة | ذكر | 86 | 3.5651 | .80889 | 0.00 | 393 | 0.99 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.5644 | .81234 | | | | |
| متطلبات الاستقلاليّة | ذكر | 86 | 3.7398 | .79155 | 0.28- | 393 | 0.77 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.7666 | .75208 | | | | |
| متطلبات استثمار الفرص | ذكر | 86 | 3.6362 | .63875 | 0.32- | 393 | 0.74 | غير دال |
| | أنثى | 309 | 3.6616 | .64301 | | | | |
| **الدرجات الكليّة** | **ذكر** | **86** | **3.7121** | **.57850** | **0.18-** | **393** | **0.85** | **غير دال** |
| | **أنثى** | **309** | **3.7265** | **.64149** | | | | |

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول(57) أن قيم الدلالة الإحصائيّة لاختبار (ت – ستيودنت) سواء بالنسبة للدرجة الكليّة أو لكل مجال من مجالات متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّة المحسوبة (0.85) للدرجة الكليّة وهي قيمة غير دالة احصائياً، أي أن جنس المجيب لم يؤثّر على إجابات عينة الدّراسة ، وبالتالي **نقبل الفرضيّة الصفريّة السابقة،** التي تنص على أنه"" لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات أفراد العينة من مديرين ومدرّسين لمتطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر الجنس ""

يلاحظ من خلال نتائج الفرضيّة السابقة عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات إجابات المديرين و المدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التقبّل الإيجابي، والرغبة في التطوير الإداري، وتطبيق مثل هذا النوع من القيادة في مدارسنا ، فالمديرون ذكوراً وإناثاً يواجهون ظروف إداريّة متشابهة، مما يجعل تقديراتهم لأهميّة المتطلبات التي من شأنها أن تطوّر العمل الإداري تكون متقاربة، لكون هذه المتطلبات تمثل الأساس الذي ترتكز عليه القيادة الرياديّة، وتسهّل عمليّة تطبيقها في إطار نظمي منهجي عام يتناسب مع طبيعة المؤسّسات التعليميّة الموجودة في سوريّة، وتش.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة (خلف الله، 2017) و(حسين، 2023) اللتين أظهرتا وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيّر الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور.

**2-2-<u>الفرضيّة الثانيّة</u>: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسّطي درجات إجابات أفراد العينة من المديرين والمدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي.**

لاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة بحساب دلالة الفرق بين متوسّطي درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة وفق متغيّر المسمى الوظيفي (مدير – مدرّس) باستخدام اختبار (ت – ستيودنت) كما يلي:

**الجدول (58) نتائج اختبار T.test للفرق بين متوسّطي درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي**

| المجال | المسمى الوظيفي | العدد | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | درجة الحريّة | مستوى الدلالة | القرار عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات العامة | مدير | 61 | 3.8058 | .60056 | 0.43 | 393 | 0.66 | غير دال |
| | مدرس | 334 | 3.7060 | .67634 | | | | |
| متطلبات الإبداع | مدير | 61 | 3.8200 | .62030 | 0.76 | 393 | 0.047 | **دال** |
| | مدرس | 334 | 3.7181 | .34000 | | | | |
| متطلبات المخاطرة | مدير | 61 | 3.5055 | .85145 | 0.88- | 393 | 0.37 | غير دال |
| | مدرس | 334 | 3.6143 | .89394 | | | | |
| متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة | مدير | 61 | 3.7922 | .88257 | 0.56 | 393 | 0.046 | **دال** |
| | مدرس | 334 | 3.6818 | .21855 | | | | |
| متطلبات الاستباقيّة | مدير | 61 | 3.6131 | .71635 | 0.50 | 393 | 0.61 | غير دال |
| | مدرس | 334 | 3.5557 | .82728 | | | | |
| متطلبات الاستقلاليّة | مدير | 61 | 3.8418 | .78029 | 0.21- | 393 | 0.027 | **دال** |
| | مدرس | 334 | 3.7242 | .26285 | | | | |
| متطلبات استثمار الفرص | مدير | 61 | 3.6792 | .51748 | 0.35 | 393 | 0.033 | **دال** |
| | مدرس | 334 | 3.5818 | .29919 | | | | |
| **الدرجات الكليّة** | **مدير** | **61** | **3.7900** | **.54038** | **0.29** | **393** | **0.01** | **دال** |
| | **مدرس** | **334** | **3.7193** | **.21033** | | | | |

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول(58) أن قيم الدلالة الإحصائيّة لاختبار (ت – ستيودنت) سواء بالنسبة للدرجة الكليّة أو للمجالات كافة عدا المجالات (المتطلبات العامة ومتطلبات المخاطرة والاستباقيّة) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّة المحسوبة(0.01) للدرجة الكليّة وهي قيمة دالة احصائياً، أي أن المسمى الوظيفي أثّر على إجابات عينة الدّراسة وبالتالي **نرفض الفرضيّة الصفريّة السابقة، ونقبل الفرضيّة البديلة** التي تنص على أنه"" يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات المديرين والمدرّسين لمتطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي"".

يلاحظ من الفرضيّة السابقة وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات إجابات المديرين والمدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي، وكان الفرق في الدرجة الكليّة ومجالات متطلبات (الإبداع، والرؤيّة الاستراتيجيّة، واستثمار الفرص) لصالح المديرين، بينما كان الفرق في مجال ( متطلبات الاستقلاليّة في العمل) لصالح المدرّسين وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرين هم المعنيون بأمر الإدارة والقيادة، وهم أكثر خبرة وإلماماً واحتكاكاً بموضوع القيادة الرياديّة بأبعادها، والمشكلات التي يتعرضون لها، وبالتالي هم أقدر من المدرّسين على تحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الرياديّة مستقبلاً بما يتناسب مع السياسة التربويّة المتبعة حالياً، ويجعلهم يسعون لتحقيق مستوى عالي من الإبداع على مستوى المدرسة، مع وجود قدر كافٍ من الحريّة والاستقلاليّة في العمل عبر استثمار الفرص المتاحة داخل المدرسة وخارجها.

كما أنّ متطلبات عمل المديرين تجعلهم أكثر قدرة على تحديد المتطلبات اللازمة للرؤيّة الاستراتيجيّة كونهم المسؤولون مباشرة عنها منذ بدايتها وحتى النهايّة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (حسين،2023)، التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي لصالح المديرين.

**2-3-<u>الفرضيّة الثالثة</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسّطات درجات إجابات المدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.**

لاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة وفق متغيّر المؤهل العلمي (إجازة جامعيّة – دبلوم تأهيل –ماجستير فما فوق) باستخدام اختبار One-way ANOVA كما يلي:

**الجدول (59) نتائج اختبار One-way ANOVA للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسّط المربعات | F | مستوى الدلالة | القرار عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات العامة | بين المجموعات | 1.067 | 2 | .534 | 1.209 | .299 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 172.982 | 392 | .441 | | | |
| | Total | 174.050 | 394 | | | | |
| الإبداع | بين المجموعات | 5.400 | 2 | 2.700 | 4.906 | .008 | دال |
| | داخل المجموعات | 215.742 | 392 | .550 | | | |
| | Total | 221.142 | 394 | | | | |
| المخاطرة | بين المجموعات | .579 | 2 | .289 | .366 | .693 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 309.641 | 392 | .790 | | | |
| | Total | 310.220 | 394 | | | | |
| الرؤيّة الاستراتيجيّة | بين المجموعات | 2.894 | 2 | 1.447 | 2.501 | .083 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 226.812 | 392 | .579 | | | |
| | Total | 229.706 | 394 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الاستباقيّة** | بين المجموعات | 1.225 | 2 | .613 | .932 | .045 | **دال** |
| | داخل المجموعات | 257.638 | 392 | .657 | | | |
| | Total | 258.864 | 394 | | | | |
| **الاستقلاليّة في العمل** | بين المجموعات | 6.360 | 2 | 3.180 | 5.637 | .004 | **دال** |
| | داخل المجموعات | 221.157 | 392 | .564 | | | |
| | Total | 227.517 | 394 | | | | |
| **استثمار الفرص** | بين المجموعات | 1.179 | 2 | .589 | 1.436 | .239 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 160.890 | 392 | .410 | | | |
| | Total | 162.069 | 394 | | | | |
| **الدرجات الكليّة** | **بين المجموعات** | **1.634** | **2** | **.817** | **2.086** | **.043** | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | **153.573** | **392** | **.392** | | | |
| | **Total** | **155.207** | **394** | | | | |

من الجدول (59) يتبين أن قيم الدلالة الإحصائيّة لاختبار (F) سواء بالنسبة للدرجة الكليّة التي بلغت قيمتها (0.43) أو للمجالات ( متطلبات الإبداع، الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل) كانت أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ،مما يعني أن الفرضيّة غير محققة ، وبالتالي فإن متغيّر المؤهل العلمي أثر في إجابات المديرين والمدرّسين حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، وبالتالي **نرفض الفرضيّة الصفريّة السابقة**، ونقبل الفرضيّة البديلة التي تنص على أنّه ""توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي"".

ولتعرّف طبيعة الفروق ضمن هذه المجالات تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنة البعديّة. وتظهر نتيجة الاختبار في الجدول التالي:

**الجدول (60) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي**

| | المؤهل العلمي (I) | المؤهل العلمي (J) | الفروق بين المتوسّطات (I-J) | الخطأ المعياري للوسط الحسابي | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **متطلبات الإبداع** | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -.19220* | .08529 | .025 | **دال** |
| | | دبلوم فما فوق | -.10526 | .12106 | .385 | غير دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | .19220* | .08529 | .025 | **دال** |
| | | دبلوم فما فوق | -.29746* | .11079 | .008 | **دال** |
| | دبلوم فما فوق | معهد فما دون | .10526 | .12106 | .385 | غير دال |
| | | إجازة جامعيّة | .29746* | .11079 | .008 | **دال** |
| **متطلبات الاستباقيّة** | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | .05273 | .09320 | .572 | غير دال |
| | | دبلوم فما فوق | -.11034 | .13229 | .405 | غير دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | -.05273 | .09320 | .572 | غير دال |
| | | دبلوم فما فوق | -.36306 | .12107 | .019 | **دال** |
| | دبلوم فما فوق | معهد فما دون | .11034 | .13229 | .405 | غير دال |
| | | إجازة جامعيّة | .36306 | .12107 | .019 | **دال** |
| **متطلبات الاستقلاليّة في العمل** | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | .12933 | .08635 | .135 | غير دال |
| | | دبلوم فما فوق | -.23974 | .12257 | .050 | **دال** |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | -.12933 | .08635 | .135 | غير دال |
| | | دبلوم فما فوق | -.36907* | .11217 | .001 | **دال** |
| | دبلوم فما فوق | معهد فما دون | .23974 | .12257 | .050 | **دال** |
| | | إجازة جامعيّة | .36907* | .11217 | .001 | **دال** |
| **الدرجة الكليّة** | **معهد فما دون** | **إجازة جامعيّة** | .11130 | .07454 | .136 | غير دال |
| | | **دبلوم فما فوق** | -.09941 | .10581 | .348 | غير دال |
| | **إجازة جامعيّة** | **معهد فما دون** | -.11130 | .07454 | .136 | غير دال |
| | | **دبلوم فما فوق** | -.21071* | .09683 | .030 | **دال** |
| | **دبلوم فما فوق** | **معهد فما دون** | .09941 | .10581 | .348 | غير دال |
| | | **إجازة جامعيّة** | .21071* | .09683 | .030 | **دال** |

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

يتبين من الجدول (60) أن مصدر الفروق بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة جاءت على الشكل التالي:

- بالنسبة للدرجة الكليّة لمتطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، ومجال (الاستباقيّة في العمل) وجدت فروق بين فئتي (دبلوم فما فوق، إجازة جامعيّة) لصالح الفئة حملة الدبلوم فما فوق، أما بالنسبة لمجال (متطلبات الاستقلاليّة في العمل) وجدت فروق بين فئتي (معهد فما دون، دبلوم فما فوق)، وفئتي (إجازة جامعيّة، دبلوم فما فوق) لصالح فئة الدبلوم فما فوق.
- بالنسبة لمجال (متطلبات الإبداع) وجدت فروق بين فئتي (معهد فما دون، إجازة جامعيّة) لصالح الفئة الإجازة الجامعيّة، وفئتي (إجازة جامعيّة، دبلوم فما فوق) لصالح فئة الإجازة الجامعيّة.
- من خلال الجدول السابق يتضح أن الفروق بشكل عام جاءت لصالح الأفراد **المؤهل العلمي الأعلى**، أي أنّ هناك علاقة طرديّة بين ارتفاع المؤهل العلمي وزيادة قدرته على تحديد متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، وهذا يرتبط بامتلاكه قدر أكبر من الثقافة والاطلاع على مستجدات الإدارة التربويّة، كما أن الحاصلين على مؤهلات علميّة عاليّة غالباً ما يعملون أعمالاً إضافيّة على جانب وظيفتهم، لذلك تغلّب عليهم السمات القياديّة، وبالتالي تكون نظرتهم الرياديّة مختلفة عن غيرهم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود قاعدة معرفيّة وعلميّة واسعة تمكنهم من التحديد الدقيق للمتطلبات الضروريّة لتطبيق القيادة الرياديّة في مدارسنا بما يتوافق مع طبيعة المجتمع المحلي وينسجم مع المعايير العالميّة المطبقة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (خلف الله، 2017) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.

**2-4-<u>الفرضيّة الرابعة</u>: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.**

لاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة وفق متغيّر عدد سنوات الخبرة (6 سنوات وأقل – من 6-10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) باستخدام اختبار One-way ANOVA كما يلي:

**الجدول (61) نتائج اختبار One-way ANOVA للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسّط المربعات | F | مستوى الدلالة | القرار عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المتطلبات العامة** | بين المجموعات | 1.674 | 2 | .837 | 1.904 | . 015 | **دال** |
| | داخل المجموعات | 172.376 | 392 | .440 | | | |
| | Total | 174.050 | 394 | | | | |
| **الإبداع** | بين المجموعات | 2.024 | 2 | 1.012 | 1.810 | .165 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 219.118 | 392 | .559 | | | |
| | Total | 221.142 | 394 | | | | |
| **المخاطرة** | بين المجموعات | .100 | 2 | .050 | .063 | .039 | **دال** |
| | داخل المجموعات | 310.120 | 392 | .791 | | | |
| | Total | 310.220 | 394 | | | | |
| **الرؤيّة الاستراتيجيّة** | بين المجموعات | 3.224 | 2 | 1.612 | 2.790 | .063 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 226.483 | 392 | .578 | | | |
| | Total | 229.706 | 394 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الاستباقيّة** | بين المجموعات | 4.034 | 2 | 2.017 | 3.102 | .046 | **دال** |
| | داخل المجموعات | 254.830 | 392 | .650 | | | |
| | Total | 258.864 | 394 | | | | |
| **الاستقلاليّة في العمل** | بين المجموعات | 3.275 | 2 | 1.638 | 2.863 | .038 | **دال** |
| | داخل المجموعات | 224.242 | 392 | .572 | | | |
| | Total | 227.517 | 394 | | | | |
| **استثمار الفرص** | بين المجموعات | 2.094 | 2 | 1.047 | 2.566 | .078 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 159.975 | 392 | .408 | | | |
| | Total | 162.069 | 394 | | | | |
| **الدرجات الكليّة** | **بين المجموعات** | **1.834** | **2** | **.917** | **2.343** | **.097** | غير دال |
| | **داخل المجموعات** | **153.374** | **392** | **.391** | | | |
| | **Total** | **155.207** | **394** | | | | |

من الجدول (61) يتبيّن أنّ قيم الدلالة الإحصائيّة لاختبار (F) سواء بالنسبة للدرجة الكليّة التي بلغت قيمتها (0.97) أو لكل مجال من المجالات (متطلبات الإبداع، الرؤيّة الاستراتيجيّة، استثمار الفرص) كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ،مما يعني أن متغيّر عدد سنوات الخبرة لم يؤثّر في إجابات أفراد العينة من المديرين والمدرّسين حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، وبالتالي **نقبل الفرضيّة الصفريّة السابقة**، التي تنص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة من المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه حاجة المديرين بتطبيق هذا النوع من القيادة في مدارسنا، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، وهذا يؤكد ما توصلت إليه الباحثة سابقاً برغبة المديرين في تطوير العمل الإداري، من خلال الاتجاه نحو الريادة بما تحمله من نتائج إيجابيّة مقارنة مع النتائج المترتبة على اتباعهم للطرق التقليديّة في الإدارة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (خلف الله، 2017) من حيث وجود فروق تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة وكانت الفروق لصالح (من 5–10 سنوات)، كما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (حسين، 2023) من حيث وجود فروق لصالح سنوات الخبرة (الأقل من 5 سنوات).

بينما وجدت فروق في مجالات (المتطلبات العامة، المخاطرة، الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل)، ولتعرّف طبيعة الفروق ضمن هذه المجالات تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة. وتظهر نتيجة الاختبار في الجدول التالي:

**الجدول (62) نتائج اختبار (شيفيه) للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة**

| | سنوات الخبرة (I) | سنوات الخبرة (J) | الفروق بين المتوسّطات (I-J) | الخطأ المعياري للوسط الحسابي | مستوى الدلالة | القرار عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات العامة | 6 سنوات فأقل | من 6 –10 سنوات | -.04823 | .08881 | .587 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | .09830 | .08579 | .253 | غير دال |
| | من 6 –10 سنوات | 6 سنوات فأقل | .04823 | .08881 | .587 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | .24653* | .07675 | .050 | **دال** |
| | أكثر من 10 سنوات | 6 سنوات فأقل | -.09830 | .08579 | .253 | غير دال |
| | | من 6 –10 سنوات | -.24653* | .07675 | .050 | **دال** |
| متطلبات المخاطرة | 6 سنوات فأقل | من 6 –10 سنوات | .02801 | .11913 | .814 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.34078* | .06507 | .023 | **دال** |
| | من 6 –10 سنوات | 6 سنوات فأقل | -.02801 | .11913 | .814 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.01277 | .10295 | .901 | غير دال |
| | أكثر من 10 سنوات | 6 سنوات فأقل | .34078* | .06507 | .023 | **دال** |
| | | من 6 –10 سنوات | .01277 | .10295 | .901 | غير دال |
| متطلبات | 6 سنوات | من 6 –10 سنوات | .02441 | .10799 | .821 | غير دال |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الاستباقيّة** | فأقل | أكثر من 10 سنوات | .21871* | .10431 | .037 | **دال** |
| | من 6 –10 سنوات | 6 سنوات فأقل | -.02441 | .10799 | .821 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | .19429* | .09332 | .038 | **دال** |
| | أكثر من 10 سنوات | 6 سنوات فأقل | -.21871* | .10431 | .037 | **دال** |
| | | من 6 –10 سنوات | -.19429* | .09332 | .038 | **دال** |
| **متطلبات الاستقلاليّة في العمل** | 6 سنوات فأقل | من 6 –10 سنوات | -.02358 | .10130 | .816 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | .16994 | .09785 | .083 | غير دال |
| | من 6 –10 سنوات | 6 سنوات فأقل | .02358 | .10130 | .816 | غير دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.19351* | .08754 | .028 | **دال** |
| | أكثر من 10 سنوات | 6 سنوات فأقل | -.16994 | .09785 | .083 | غير دال |
| | | من 6 –10 سنوات | .19351* | .08754 | .028 | **دال** |
| * The mean difference is significant at the 0.05 level. | | | | | | |

يتبين من الجدول (62) أن مصدر الفروق بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين لمتطلبات تطبيق القيادة الرياديّة جاءت على الشكل التالي:

- بالنسبة لمجال المتطلبات العامة، وجدت فروق بين فئتي (من 6–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة من 6–10 سنوات.
- بالنسبة لمجال متطلبات الاستباقيّة، وجدت فروق بين فئتي (6 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة 6 سنوات فأقل، وبين فئتي (من 6–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة من 6–10 سنوات.

وتعزو الباحثة ذلك إلا أن سنوات الخدمة المتوسّطة بما تتضمنه من خبرة أعمق وأكثر حداثة لها تأثير ملحوظ في فهم خصائص الأفراد وتحديد المتطلبات اللازمة مستقبلاً، وهو مالا يتحقق لأصحاب سنوات الخبرة الأكثر أو الأقل.

- بالنسبة لمجال متطلبات المخاطرة، وجدت فروق بين فئتي (6 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات.
- بالنسبة لمجال متطلبات الاستقلاليّة في العمل، وجدت فروق بين فئتي (من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات

وهذا يدل على أنّ إجابات أفراد العينة لمتطلبات تطبيق هذين المجالين تزداد كلما زاد عدد سنوات الخبرة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تعدد المواقف التي يتعرضون لها خلال خبرتهم الطويلة في العمل المدرسي، لذا فهم أقدر على تحديد أدق للمتطلبات اللازم لتطبيق بعدي المخاطرة والاستقلاليّة في العمل.

**2-5-الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبيّة.**

لاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة وفق متغيّر عدد الدورات التدريبيّة (لم أتبع دورة – من 1-3 دورات – أكثر من 3 دورات) باستخدام اختبار One-way ANOVA كما يلي:

**الجدول (63) نتائج اختبار One-way ANOVA للفروق بين متوسّطات درجات إجابات أفراد العينة حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبيّة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسّط المربعات | F | مستوى الدلالة | القرار عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المتطلبات** | بين المجموعات | .293 | 2 | .147 | .331 | .719 | غير |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **العامة** | داخل المجموعات | 173.757 | 392 | .443 | | | دالة |
| | Total | 174.050 | 394 | | | | |
| **الإبداع** | بين المجموعات | .127 | 2 | .063 | .113 | .894 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 221.015 | 392 | .564 | | | |
| | Total | 221.142 | 394 | | | | |
| **المخاطرة** | بين المجموعات | .457 | 2 | .229 | .289 | .749 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 309.762 | 392 | .790 | | | |
| | Total | 310.220 | 394 | | | | |
| **الرؤيّة الاستراتيجيّة** | بين المجموعات | .024 | 2 | .012 | .021 | .979 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 229.682 | 392 | .586 | | | |
| | Total | 229.706 | 394 | | | | |
| **الاستباقيّة** | بين المجموعات | .563 | 2 | .282 | .427 | .653 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 258.301 | 392 | .659 | | | |
| | Total | 258.864 | 394 | | | | |
| **الاستقلاليّة في العمل** | بين المجموعات | .425 | 2 | .213 | .367 | .693 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 227.092 | 392 | .579 | | | |
| | Total | 227.517 | 394 | | | | |
| **استثمار الفرص** | بين المجموعات | .119 | 2 | .059 | .144 | .866 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 161.950 | 392 | .413 | | | |
| | Total | 162.069 | 394 | | | | |
| **الدرجات الكليّة** | **بين المجموعات** | **.022** | **2** | **.011** | **.028** | **.972** | **غير دالة** |
| | **داخل المجموعات** | **155.185** | **392** | **.396** | | | |
| | **Total** | **155.207** | **394** | | | | |

من الجدول (63) يتبيّن أن قيم الدلالة الإحصائيّة لاختبار (F) سواء بالنسبة للدرجة الكليّة التي بلغت قيمتها (0.97) أو لكل مجال من مجالات متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ،مما

يعني أن متغيّر الدورات التدريبيّة لم يؤثّر أثر على إجابات أفراد العينة من المديرين والمدرّسين حول متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، وبالتالي **نقبل الفرضيّة الصفريّة السابقة،** التي تنص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات المديرين والمدرّسين في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبيّة"، ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى ضعف تأثير عدد الدورات التدريبيّة المتّبعة على خبرة المديرين والمعلمين، وتواضع فاعليّة هذه الدورات والبرامج التدريبيّة في تزويد الخاضعين لها بالخبرات والمعارف والمهارات العمليّة التي يحتاجونها، حيث أنّ هذه الدورات والبرامج التدريبيّة لم تترك فروقاً جوهريّة في تقديرات أفراد العيّنة لدرجة أهميّة متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء بعد هذه الدورات عن الواقع الفعلي للإدارة، وتضمينها لمواضع نظريّة كثيفة من حيث الكم، قليلة من حيث التطبيق العملي الميداني، ومن خلال عمل الباحثة في ميدان التدريس والأعمال الإداريّة المدرسيّة يمكنها القول إنّ البرامج المطروحة في الدورات التدريبيّة، لا تتعدى كونها محاضرات يقوم أحد المشرفين التربويين بإلقائها على مسامع الحضور سواء من المعلمين أو المديرين، وهي محاضرات متواضعة الإمكانيات ووسائل الإيضاح، الأمر الذي يؤثّر في مدى فعّاليتها وتأثيرها في المنتسبين لها. الأمر الذي يسلط الضوء على ضرورة إعادة النظر في طرق التدريب المتبعة حالياً، وتطويرها بما يتناسب مع الاحتياجات وواقع العمل المدرسي.

## ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة الميدانيّة

استناداً للنتائج المترتبة على توزيع أدوات الدّراسة تمّ التوصل إلى تلخيص لها وفق ما يلي:

### 3-1: واقع تطبيق القيادة الرياديّة:

- **بالنسبة لنقاط القوّة ضمن نموذج سوات (SWOT):**

- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة ببعد (الإبداع) تشير إلى ارتفاع نسبة الممارسات الداعمة للإبداع وفق آراء عينة الدراسة.
- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة ببعدي (المخاطرة، الاستباقيّة) تشير إلى محدوديّة الممارسات الداعمة لكل منها وفق آراء عينة الدراسة.
- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة بأبعاد (الرؤيّة الاستراتيجيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص) تشير إلى ضعف الممارسات الداعمة لكل منها وفق آراء عينة الدراسة.
- محدوديّة الإجابات المقدمة من قبل أفراد العينة على كيفيّة الاستفادة من نقاط القوّة السابقة.

– **بالنسبة لنقاط الضّعف ضمن نموذج سوات (SWOT):**

- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة بأبعاد (الإبداع، المخاطرة، الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص) تشير إلى ارتفاع نسبة الممارسات التي تعيق تطبيق كل بعد منها وفق آراء عينة الدراسة.
- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة ببعد (الرؤيّة الاستراتيجيّة) تشير إلى محدوديّة الممارسات التي تعيق تطبيقها وفق آراء عينة الدراسة.
- ارتفاع نسبة الإجابات المقدمة من قبل أفراد العينة على كيفيّة التخلص من نقاط الضّعف.

– **بالنسبة للفرص ضمن نموذج سوات (SWOT):**

- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة ببعد (الإبداع) تشير إلى ارتفاع نسبة الفرص الداعمة للإبداع وفق آراء عينة الدراسة.
- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة ببعدي (المخاطرة، الرؤيّة الاستراتيجيّة) تشير إلى محدوديّة الفرص الداعمة لكل منها وفق آراء عينة الدراسة.
- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة بأبعاد (الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل، استثمار الفرص) تشير إلى ضعف الممارسات الداعمة لكل منها وفق آراء عينة الدراسة.
- محدوديّة الإجابات المقدمة من قبل أفراد العينة على كيفيّة الاستفادة من الفرص السابقة.

- **بالنسبة للتهديدات ضمن نموذج سوات (SWOT):**

- إن قيمة التكرارات لبنود نموذج سوات (SWOT) المتعلقة بأبعاد (الإبداع، استثمار الفرص، الرؤيّة الاستراتيجيّة) تشير إلى ارتفاع نسبة الظروف الخارجيّة التي تعيق تطبيق كل بعد منها وفق آراء عينة الدراسة.
- محدوديّة الإجابات المقدمة من قبل أفراد العينة على النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل.
- ارتفاع نسبة الإجابات المقدمة من قبل أفراد العينة على تحديد العقبات التي يسهل تجاوزها وكيفيّة التغلّب عليها.

## 3-2: معوّقات تطبيق القيادة الرياديّة:

**3-2-1 أبرز المعوّقات المتعلقة بمجال الإبداع:** تتحدّد بما يلي:

1) قلّة عدد المسابقات التنافسيّة على مستوى المدرسة وخارجها.
2) عدم وجود حوافز ماديّة واقتصارها على الجوائز المعنويّة.
3) ضعف الدافعيّة للإنجاز والإبداع.
4) غياب المناخ التنظيمي الداعم للإبداع.

**3-2-2 أبرز المعوّقات المتعلقة بمجال المخاطرة:** تتحدد بما يلي:

1) الخوف من المساءلة الإداريّة والبعد عن المجازفة.
2) ضعف شخصيّة المدير.
3) عدم القدرة على تحمّل مسؤولية القرارات الجريئة التي يتخذها.
4) عدم وجود تشريعات وقوانين تحمي المديرين من المخاطر جراء القرارات التي يتخذها.
5) ضعف القدرة على توظيف التكنولوجيا والافتقار إلى البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات.
6) قلة المعلومات المستخدمة في عمليّة صنع القرار.

**3-2-3 أبرز المعوّقات المتعلقة بمجال الاستباقيّة:** تتحدد بما يلي:

1) ضعف البنيّة التحتيّة اللازمة.
2) جمود القوانين والتشريعات والروتين في العمل المدرسي.

3) قلّة الدورات التدريبية على أحدث الأساليب الإداريّة.
4) عدم وجود كوادر إداريّة وتدريسيّة مؤهلة بشكل مناسب.
5) عدم وجود الكفاءات والخبرات الإداريّة القادرة على قيادة المدرسة بشكل ريادي.
6) عدم وجود إدارة نظم المعلومات.

**3-2-4 أبرز المعوّقات المتعلقة بمجال الرؤيّة الاستراتيجيّة:** تتحدد بما يلي:

1) عدم امتلاك المدير لمهارة إعداد ووضع رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة.
2) محدوديّة المعارف المرتبطة بموضوع الرؤيّة الاستراتيجيّة.
3) عدم وجود رؤيّة استراتيجيّة خاصة بكل مدرسة.
4) أسلوب القيادة التقليدي.
5) القصور في تحديد الأهداف العامة والاجرائيّة للرؤيّة الاستراتيجيّة.

**3-2-5 أبرز المعوّقات المتعلقة بمجال الاستقلاليّة في العمل:** تتحدد بما يلي:

1) نظام الإدارة المركزي، وغياب ثقافة التفويض.
2) عدم منح مديري المدارس الصلاحيات الكافيّة.
3) عدم وجود جهات تدعم استقلال المدرسة مادياً.
4) عدم وجود قوانين وتشريعات تشجع على الاستقلال والحريّة الإداريّة.
5) مقاومة التغيير من قبل العاملين والإداريين.
6) تفضيل العمل الفردي على العمل الجماعي.
7) افتقار مديري المدارس القدرة على اجراء تقييمات موثوقة للعاملين.

**3-2-6 أبرز المعوّقات المتعلقة بمجال استثمار الفرص:** تتحدد بما يلي:

1) البعد عن احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل.
2) عدم مرونة الهيكل التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي العام.
3) اعتماد الطرق التقليديّة في العمل المدرسي.

4) ضعف الوعي بأهميّة تبنّي ثقافة ريادية.

5) عدم توفر البيئة الآمنة والمستقرة.

## 3-3 متطلبات تطبيق القيادة الريادية:

**3-3-1 بالنسبة لمحوري الاستبانة:** إن القيمة الاجماليّة للمتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة لمتطلبات تطبيق القيادة الريادية في مدارس التعليم الثّانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين بلغت (3.72)، وبدرجة أهميّة مرتفعة، حيث حصل المحور الثاني (المتطلبات الخاصة) في المرتبة الأولى وفق آراء عينة البحث بمتوسّط حسابي (3.77) وبدرجة أهميّة مرتفعة، ثمّ جاء محور (المتطلبات العامة) في المرتبة الثانيّة بمتوسّط حسابي (3.67) وبدرجة أهميّة مرتفعة أيضاً.

**3-3-2 بالنسبة لمجالات محور المتطلبات الخاصة:** حصل مجال (الاستقلاليّة في العمل) على أعلى تقدير وفق آراء عينة البحث بمتوسّط حسابي (3.76) وبدرجة أهميّة مرتفعة، ثمّ جاء مجال (الاستباقيّة) في المرتبة الثانيّة بمتوسّط حسابي (3.73) وبدرجة أهميّة مرتفعة ، تلاه مجال (الإبداع) في المرتبة الثالثة بمتوسّط حسابي (3.72) وبدرجة أهميّة مرتفعة ، و مجال (استثمار الفرص) في المرتبة الرابعة بمتوسّط حسابي (3.65) وبدرجة أهميّة مرتفعة ، ثمّ مجال (المخاطرة) في المرتبة الخامسة بمتوسّط حسابي (3.59) وبدرجة أهميّة مرتفعة، وأخيراً مجال (الرؤيّة الاستراتيجيّة) في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسّط حسابي (3.56) وبدرجة أهميّة مرتفعة أيضاً وفق آراء عينة البحث من المديرين والمدرّسين في التعليم الثانوي العام.

## 3-4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدّراسة:

**3-4-1** عدم تأثير متغيّرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبيّة) على درجات إجابات أفراد العينة من مديرين ومدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الريادية.

3-4-2 تأثير متغيّر (المسمى الوظيفي) على درجات إجابات أفراد العينة من مديرين ومدرّسين على كل مجال من مجالات استبانة متطلبات تطبيق القيادة الريادية بالنسبة للدرجة الكليّة لصالح المديرين، ومتغيّر (المؤهل العلمي) لصالح حملة الدبلوم فما فوق.

# الفصل السابع: الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة في سورية



**تمهيد**

تُشكّل الفصول السابقة من الدراسة الحاليّة بإطارها النظري والتطبيقي الأساس الفكري لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام التي تقود لرسم ملامح الاستراتيجيّة المقترحة انطلاقاً من أبعاد القيادة الرياديّة، وانسجاماً مع تطبيقها في المدارس السوريّة بما يتناسب مع طبيعة النظام التعليمي القائم حالياً.

وبناءً على ذلك تعبّر الاستراتيجيّة عن التصوّر الذي سيشكل نقطة انطلاق من الوضع الحالي إلى الوضع المرغوب مستقبلا بدءاً **بمرحلة التخطيط للاستراتيجيّة المقترحة** وذلك من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع القيادة الرياديّة كدراسة ( القحطاني والمخلافي، 2019)، ( خليل ومحمود، 2019)،(الدرس، 2020)، (شريف، 2022)، (حسين، 2023)، والاطلاع على خطوات عدد من الاستراتيجيات المقترحة المتعلقة بموضوع القيادة الرياديّة والمواضيع الاخرى كدراسة (الشريف وإبراهيم، 2019)،(عزام، 2022) ( العريفي، 2023)، ( خلف الله والمصري، 2023)، يليها مرحلة **تشخيص واقع استراتيجيّة التطوير** من خلال الاطلاع على تفاصيل الواقع الفعلي لأبعاد القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة من أجل بناء قاعدة علميّة صحيحة لتطوير الإدارة فيها، ومن ثمّ **تحليل الفجوة بين واقع الاستراتيجيّة المقترحة والمتطلبات اللازمة** من خلال الاستعانة بنموذج التحليل البيئي سوات (SWOT)، والمعوقات التي عبر عنها أفراد العينة من خلال استخدام أداة المقابلة معهم، وأبرز المتطلبات التي تمّ التوصل إليها بعد توزيع الاستبانات على أفراد العينة، يليها **صياغة الاستراتيجيّة المقترحة** متمثلةً بالفلسفة التي تقوم عليها، ومنطلقاتها، وأسسها والإطار العام لها (الرؤيّة ، الرسالة، القيم، الأهداف)، يليها **تنفيذ الاستراتيجيّة** المقترحة والتي تتضمن مصفوفة التحليل الرباعي، وآليات تنفيذها، ومن ثمّ تحديد متطلبات الاستراتيجيّة والمعوقات التي يمكن إن تواجهها، وكيفيّة التغلب عليها وفق آراء عينة البحث من أجل تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، وانتهاءً **بمرحلة التقويم ومتابعة** الاستراتيجيّة المقترحة من خلال متابعة مدى تحقق

الأهداف الرئيسة والفرعية للاستراتيجيّة، بما يسهم في تحديد أي تأخر في تطبيق آليات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة، ومن ثم تقديم التغذيّة الراجعة المناسبة واتخاذ الإجراءات المناسبة لتصحيحها.

ولتحقيق ذلك اتّبعت الباحثة الخطوات الاتيّة:

- قياس واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل القيادة الرياديّة وفق نتائج الإطار النظري المتعلّق بواقع إدارة التعليم الثانوي العام في سوريّة، واستناداً لنتائج البحث الميداني حول دراسة واقع القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة من حيث نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات وفق نموذج التحليل البيئي سوات (SWOT)، ومعوقات تطبيقها باستخدام أداة المقابلة مع مديري المدارس، والمتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة مستقبلاً باستخدام أداة الاستبانة التي وزّعت على مديري ومدرّسي هذه المدارس.
- وضع إطار مبدئي للاستراتيجيّة وإرسالها إلى مجموعة من الخبراء المحكّمين في كليتي التربية بدمشق وحمص الواردة أسماؤهم في الملحق (2) لمناقشتها.
- اطّلاع كل محكّم على الصورة الأوليّة للاستراتيجيّة.
- الطلب من المحكّمين التعديل على بنود المحاور وفق ما يرونه مناسباً.
- توثيق الشكل النهائيّ للاستراتيجيّة واعتمادها.

## المحور الأول

## تشخيص واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة

إن الخطوة الأولى في بناء أيّ استراتيجيّة مستقبليّة مقترحة يبدأ من تشخيص الواقع الحالي، لذلك فإنّ التعرف على تفاصيل الواقع الفعلي للقيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة يعد أمراً ضرورياً من أجل بناء قاعدة علميّة صحيحة لتطوير الإدارة فيها، وهو ما تستهدفه الاستراتيجيّة المقترحة اذ يتم التعرف على واقع القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة من خلال ما ورد في الأدب النظري (53)، وإجابات أفراد عينة البحث من مديرين ومدرّسين في المدارس الثانويّة العامة في مدينة دمشق عينة البحث.

وفيما يلي عرض لتشخيص الواقع وفق إجابات عينة الدراسة:

**الجدول (64) تشخيص واقع أبعاد استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة**

| 1 | واقع الإبداع في استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام: |
|---|---|
| | – ضعف الإبداع نتيجة عدم توافر الدعم الكافي وقلّة المخصصات الماليّة مما يجعل المدارس غير قادرة على تحقيق أهدافها بالشكل المطلوب.<br>– وجود ممارسات محدّدة بنسب مرتفعة تتعلّق باكتشاف المبدعين وتكريمهم وفق الإمكانيّات المتاحة للمدرسة ولكن أغلبها معنوي.<br>– تنوّع الفرص التي يمكن أن تستثمرها المدرسة لتنميّة الإبداع لديها كوجود طلاب ومدرّسين مبدعين، ووجود مجتمع محلي واهالي وإدارة مدرسيّة داعمة للإبداع، ووقت كافي لدعم المبادرات الإبداعيّة مع وجود مسابقات ومنافسات للأعمال الإبداعيّة ضمن نطاق ضيّق ضمن المدرسة أو مجموعة المدارس المحيطة بها فقط.<br>– غلبة التفكير التقليدي والبعد عن التجديد والإبداع إلا بعض الممارسات الإبداعيّة للطلاب وبعض المدرّسين المميزين مما أدى إلى ضعف قدرة هذه المدارس على الاستجابة لمتطلبات التنميّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة<br>– غلبة نمط العلاقات الرأسيّة في المعاملات الإداريّة وغياب أنماط التنظيمات الأفقيّة والروتين الإداريّ والتقيّد بمسارات العمل الشكليّة التي لا تتيح الإبداع والمبادرة. |

| | |
|---|---|
| 2 | **واقع المخاطرة في استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام:** |
| | – عدم قدرة مديري المدارس على القيام بشيء من المخاطرة سواء كانت محسوبة أو غير محسوبة لارتباطهم وإلتزامهم بالقوانين المدرسيّة الصارمة الصادرة عن وزارة التربيّة ومديريتها وعدم مناقشتها والخروج عنها.<br>– تتلخّص مهارات مديري مدارس التعليم الثانوي العام على تحمل المخاطر في التحلي بالجرأة، والقدرة على التواصل مع الآخرين والتعاون معهم وحلّ المشكلات المعقّدة.<br>– تتنوّع الظروف المحليّة التي تشكّل فرصاً للتقليل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة كانتشار الأمن في البيئة المحيطة بالمدرسة، وقرب المدارس من سكن الطلاب أو وجود أهالي وطلاب داعمين للعلم والتعليم.<br>– مركزيّة الإدارة التربويّة أضعفت التوجّهات الإداريّة في المدارس نحو الأخذ بالمخاطر المهنيّة لتطوير مدارسهم.<br>– عدم وجود قوانين وتشريعات تحمي المدير الريادي من اتخاذ القرارات التي تسهم في تطوير المدرسة.<br>– ضعف قدرة معظم المديرين على التعامل مع التكنولوجيا وغياب روح المخاطرة ويرجع ذلك لعدم وجود معايير واضحة للجودة والكفاءة عند اختيار المديرين. |
| 3 | **واقع الاستباقيّة في استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام:** |
| | – انخفاض مستوى التنافسيّة في المدارس من حيث المستوى التنفيذي فالمشكلة الأساسيّة في التنافسيّة هي عدم وجود فعّاليات واقعيّة تعزز التنافسيّة داخل المدارس أو فيما بينها.<br>– غياب القدرات التنافسيّة في المدارس نتيجة غياب السياسات والاستراتيجيّات واضحة المعالم بالإضافة لغلبة النمط التقليدي على أداء معظم مديري هذه المدارس لمهامهم وادوارهم الإداريّة.<br>– ضعف المهارات الرياديّة لدى مديري المدارس نتيجة عدم اهتمامهم بالمستجدات الإداريّة واساليبها الحديثة.<br>– بُعد المدارس الثانويّة العامة عن مسايرة التطوّر في علوم الإدارة، وفقدانها لآليات المواكبة والمواجهة الاستراتيجيّة للتحديات المحليّة والعربيّة والعالميّة. |
| 4 | **واقع الرؤيّة الاستراتيجيّة في استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام:** |
| | – تبنّي استراتيجيّات قصيرة المدى بدلاً من الاستراتيجيّات بعيدة المدى.<br>– اقتصار وضع أيّ رؤيّة استراتيجيّة على الإدارة العليا في وزارة التربيّة، وعدم تعميم وضع الرؤى المستقبليّة |

على إدارات المدارس.

- عدم امتلاك مديري المدارس خلفيّة ثقافيّة عن الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة، وافتقارهم لمهارات وضع وتنفيذ الرؤيّة الاستراتيجيّة.
- هناك بعض الإجراءات غير المُمنهجة التي يتّبعها مديرو المدارس والتي قد تسهم في تحديد الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة دون وجود مسمى واضح لهذه الاجراءات وهي بنسب قليلة.

| 5 | **واقع الاستقلاليّة في استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام:** |
|---|---|

- افتقاد الإدارة المدرسيّة في المدارس الثانويّة العامة للاستقلاليّة الماليّة والإداريّة لمدارسهم.
- أدّت المركزيّة في اتخاذ القرارات إلى وجود سلسلة طويلة من المستويات الإداريّة متمثلةً بوزارة التربيّة ثمّ مديريّة التربيّة ثمّ المجمعات التربويّة، وهو ما أضعف استقلاليّة المدارس.
- من أسباب ضعف استقلاليّة المدارس بُعد مديري المدارس عن استخدام الأساليب الإداريّة الحديثة، ومقاومتهم للتجديد والالتزام بنظام الإدارة المركزيّة الذي يمنع الإدارة المدرسيّة من الحريّة في إدارة شؤونها.
- اقتصار الخصائص التي تتبعها بعض المدارس لتحقيق استقلاليتها على الخصائص الشخصيّة للمدير، وخبرته، ومعرفته بالقوانين المدرسيّة التي تعطيه بعض الحريّة في التصرف، وتفويضه بالقيام ببعض الإجراءات التي يراها مناسبة، ووجود مجتمع محلي داعم له.

| 6 | **واقع استثمار الفرص في استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام:** |
|---|---|

- ضعف استثمار الفرص من قبل الكثير من المديرين بسبب كثرة الأعباء الإداريّة الملقاة على عاتقهم.
- مقاومة الكثير من المديرين للتغيير والتجديد واعتمادهم على الأساليب التقليديّة في الإدارة.
- من الأساليب التي تمكّن المدرسة من استثمار الفرص عمل مدير المدرسة على اكتشاف الفرص الجديدة واستثمارها بما يسهم في تطوير الخدمات التي تقدمها المدرسة، وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف، ومقارنة النتائج الإيجابيّة والسلبيّة لأي فرصة تستثمرها المدرسة.
- إدارة مدارس التعليم الثانوي غير مهيئة للقيام بمتطلبات الريادة واستثمار الفرص كون البيئة الخارجيّة غير داعمة لذلك، إضافة لعدم وجود تشريعات وقوانين تدعم ذلك.

## المحور الثاني

## تحليل الفجوة بين واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام والمتطلبات

ويتم التركيز في هذه المرحلة على نقاط الضعف والتهديدات من خلال الاستعانة بنموذج التحليل البيئي سوات (SWOT)، وكيفيّة التغلب عليها وعلى المشكلات والمعوقات الموجودة والتي عبّر عنها أفراد العينة، وتحديد الأولويات والضروريات بناءً على رصد الواقع، وتحديد المستقبل المأمول، وفاعليّة العمليّة التعليميّة والإدارة التربويّة لإيجاد واقع تعليمي أفضل من الواقع الحالي.

والجدول الآتي يوضح الفجوة المعرفيّة والمكانيّة والمنهجيّة بين الواقع والمتطلبات:

**الجدول (65) تحليل الفجوة بين واقع استراتيجيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام والمتطلبات**

| نوع الفجوة | الواقع | المتطلبات | بيان الفجوة بين الواقع والمتطلبات |
|---|---|---|---|
| الفجوة المعرفيّة | هناك ارتفاع في نسبة المعوقات في البيئة الداخليّة والخارجيّة لأبعاد (الإبداع، استثمار الفرص).<br>إضافة لارتفاع نسبة المعوقات الداخليّة لأبعاد (المخاطرة، الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل).<br>محدوديّة المعوقات الداخليّة لبعد (الرؤيّة الاستراتيجيّة) والمعوقات الخارجيّة لبعد (الاستقلاليّة في العمل).<br>محدوديّة معرفة المديرين بالثقافة الرياديّة وأساليب القيادة الحديثة ومنها القيادة الرياديّة. | المتطلبات العامة والخاصة بجميع أبعادها (الإبداع، المخاطرة، الاستباقيّة، الاستقلاليّة في العمل الرؤيّة الاستراتيجيّة، استثمار الفرص) جاءت بدرجة مرتفعة، وذلك لتجاوز العقبات في البيئة الداخليّة بما يسمح بنشر الثقافة الرياديّة وتطبيق القيادة الرياديّة. | لضمان الوصول للتطبيق الأفضل للقيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة لا بد الأخذ بالمتطلبات العامة والخاصة والعمل على تنفيذها، مع التركيز على تجاوز المعوقات الداخليّة والخارجيّة التي رصدها الواقع أو التخفيف منها، وهو ما ستتناوله الاستراتيجيّة المقترحة وتنطلق منه. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **الفجوة المكانيّة** | تم تناول واقع القيادة الريادية في المدارس الثانويّة العامة في مدينة دمشق والبيئة المحيطة بها، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية (نموذج سوات، وبطاقة المقابلة، والاستبانة) في هذه المدارس. | لم تقتصر المتطلبات العامة والخاصة على المدارس الثانويّة العامة بل تجاوزتها للبيئة المحليّة، ومديريات التربيّة ووزارة التربيّة والبلدان التي طبقت القيادة الريادية وكان لها تجارب ناجحة في مجال تطبيق القيادة الريادية، من خلال بيان الدور الذي ستلعبه كل منها بما يسهل تطبيق القيادة الريادية، والاستفادة من التجارب الناجحة وإمكانية الإفادة منها في سورية. | لضمان تطبيق القيادة الريادية في المدارس الثانويّة العامة لابد من تعاون جميع الجهات المعنيّة من وزارة التربيّة ومديرياتها والمجتمع المحلي، لذلك جاءت الاستراتيجيّة المقترحة لتشمل كل ما سبق بحيث لا تقتصر على المدارس الثانويّة العامة. |
| **الفجوة المنهجيّة** | تم التركيز على الممارسات الإداريّة في المدارس الثانويّة العامة من قبل مديري المدارس والعاملين معهم، من خلال الأسئلة الموجهة إليهم في نموذج سوات والتي ركزت بشكل مباشر على الممارسات التي يقومون بها هم والعاملون معهم في وفق كل بعد من أبعاد القيادة الريادية. | تناولت المتطلبات العامة والخاصة الإدارات التربويّة المعنيّة بتطبيق القيادة الريادية بمستوياتها المختلفة وفق ما يلي:<br>-**الإدارة العليا:** متمثلةً بوزارة التربيّة.<br>-**الإدارة المتوسطة:** متمثلةً بمديريات التربيّة.<br>-**الإدارة الدنيا:** متمثلةً بإدارة المدارس.<br>حيث تناولت بعض المتطلبات الدور الذي يمكن أن تقوم به الإدارة والعليا والمتوسطة في سبيل تطبيق القيادة الريادية مع تغيير دور الإدارة الدنيا التنفيذي. | لجعل المتطلبات السابقة قيد التنفيذ لا بد من نقل بعض صلاحيات الإدارة العليا للإدارات الدنيا، وزيادة الدور الذي تقوم به الإدارة الدنيا المتمثلة بإدارات المدارس، وهو ما ستبيّنه الاستراتيجيّة المقترحة. |

## المحور الثالث

## صياغة الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة

### أولاً: الفلسفة التي تقوم عليها الاستراتيجيّة المقترحة

تقوم الاستراتيجيّة المقترحة على فلسفة مستمدة من طبيعة المجتمع السوريّ، والتحديات التي تواجهه فضلاً عن التطوّرات الإداريّة، والمتغيّرات الدوليّة التي يشهدها العالم اليوم، والتي أثّرت على المؤسّسات التعليميّة بشكل خاص.

وتقوم هذه الاستراتيجيّة على فلسفة مؤادها ضرورة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، وذلك لتعزيز قدرتها على تحقيق مستوى متميّز في الأداء والاهداف المنشودة بكفاءة وفاعليّة.

فتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة يتطلب صياغة استراتيجيّة تستند إلى مبادئ فلسفيّة تتمثل بما يلي:

1-1 **الجودة:** فالمدارس الثانويّة العامة لم تعُد بمنأى عن تأثيرات العصر الحالي وبات لزاماً عليها التعامل مع المستجدات العلميّة والمعرفيّة والاستفادة منها في الإصلاح والتطوير وتحسين جودة التعليم وإدارته.

2-1 **التغيير الإداري:** نتيجة تزايد الدعوات نحو الإصلاح الإداري بشكل عام وإصلاح منظومة التعليم بشكل خاص تعد القيادة الرياديّة مطلب عصري كونها تمثّل أسلوباً معاصراً في الإدارة لتطويرها وزيادة قدرتها على التكيّف مع المتغيّرات البيئيّة ومسايرتها.

3-1 **التنظيم والمتابعة:** القيادة الرياديّة قيادة عصرية، تحتاج جميع مكونات العملية التعليمية والإدارية في ظلها إلى تنظيم ومتابعة من أجل تحقيق الهدف الذي تسعى إليه.

4-1 **التخطيط الاستراتيجي:** ستحتاج مؤسسات التعليم الثانوي لإعادة صياغة الرؤية الاستراتيجية للتعليم فيها، وتحديث الرؤيّة والرسالة والأهداف مما يتفق مع متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة الأمر الذي يجعل التخطيط لوضعها والإفادة منها هدفاً في غايّة الأهميّة.

5-1 **العدالة والمساواة:** إن تطبيق القيادة الرياديّة يتطلب من القائد الريادي التعامل مع جميع العاملين على أنهم متساوون في الواجبات والمسؤوليات والصلاحيات، وبالتالي عدم التمييز بينهم في نظم المكافأة والعقاب، مع تشجيع العاملين المبدعين ودعمهم.

6-1 **العلاقات الاجتماعية:** فمؤسسات التعليم الثانوي العام في ظل القيادة الرياديّة تحتاج إلى منظومة علاقات اجتماعية واسعة تعد من المهارات التي يجب أن يتمتع بها القائد الريادي.

7-1 **سياسة الجذب:** في ظل القيادة الرياديّة يجب على مؤسسات التعليم الثانوي اعتماد سياسة عمليّة لجذب الإداريين والمدرّسين والطلاب المبدعين الذين يسهمون في رفع مستوى التعليم الثانوي العام.

## ثانياً: منطلقات الاستراتيجيّة المقترحة

تنقسم المنطلقات التي تسهم في بناء الاستراتيجيّة المقترحة إلى منطلقات عامة وخاصة، وفيما يلي توضيح ذلك:

**2-1 المنطلقات العامة:** وتشمل ما يلي:

2-1-1 الاهتمام العالمي بمدخل القيادة الرياديّة في مجال تطوير الإدارة في المؤسّسات التعليميّة بوصفها أحد المداخل الحديثة في الإدارة.

2-1-2التطوّرات العالميّة التي يشهدها التعليم الثانوي من تطوّر طرق التعليم والتدريب للارتقاء بالجانب العملي والمهاري للطلاب، وإنشاء برامج ريادة الأعمال في المدارس الثانويّة، وهو ما يفرض ضرورة تطوير أداء مديري هذه المدارس.

2-1-3وجود عدد من التحديات العالميّة والتنافسيّة التي تستدعي تطوير أداء القيادات في المدارس الثانويّة كالتحوّل نحو مجتمع المعرفة، والتغيّر المستمر في حاجات التنميّة ومتطلبات سوق العمل.

**2-2 المنطلقات الخاصة:** وتشمل ما يلي:

2-2-1 التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة في ضوء نتائج الدراسة الميدانيّة في الدراسة الحاليّة كـ (ضعف التمويل، ضعف الحوافز الماليّة، ندرة وجود التقنيات التكنولوجيّة الحديثة في المدارس، عدم وجود دليل ومعايير لوضع الرؤيّة الاستراتيجيّة وتنفيذها، عدم تعاون المجتمع المحلي) والتي تؤثّر على أداء المدارس الثانويّة العامة، وجودة مخرجاتها.

2-2-2 الواقع الحالي لأداء مديري المدارس الثانويّة العامة في ضوء القيادة الرياديّة، والذي لم يبلغ المستوى المأمول، وهو ما أكّدته نتائج التحليل البيئي سوات (SWOT) لهذه الدراسة في الفصل السابق.

2-2-3 المشروع الوطني للإصلاح الإداريّ الذي تمّ إطلاقه في حزيران (2017) ليكون اللبنة الأولى الأساسيّة في عمليّة النهوض الشامل في الأداء الإداريّ والعمل المؤسّسي للوزارات والمؤسّسات العامة ومكافحة الخلل الإداريّ بكل جوانبه.

2-2-4 توصيات عدد من المؤتمرات والملتقيات كتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول (2019) الذي تضمّن دعم المركز الوطني لتنميّة الموارد البشريّة للقيام بدوره كمركز إقليمي في إعداد القيادات التربويّة في مجال التخطيط والإدارة، وإعادة هيكلة مركز الوزارة والميدان التربوي، وإنشاء إدارات تعليميّة عامة في المناطق أو المحافظات، وإعطائها الصلاحيات اللازمة لممارسة أعمالها انسجاماً مع مشروع اللامركزيّة الإداريّة بما يسهم في تحسين كفاءة النظام التربوي، وتوصيات المؤتمر العلمي الثاني الذي عُقِد في جامعة حمص عام(2023م) بعنوان ( دور كليات التّربيّة بتحقيق الريادة المجتمعية) التي تضمنت أهمية ترسيخ مفهوم

التربية الريادية لتنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الشباب الجامعي وإتاحة فرصهم في التميز، وتوصيات ورشة العمل المقامة في جامعة دمشق (2024) بعنوان (رؤى لتطوير منظومة العمل التربوي في سورية) التي تضمنت ضرورة ربط التعليم بسوق العمل وبدء تطبيق مسارات التعليم من المرحلة الثانوية، وتعزيز دور المجتمع المحلي في دعم التعليم.

## ثالثاً: أسس الاستراتيجيّة المقترحة

يوجد أسس عدة تستند إليها الاستراتيجيّة المقترحة، وهي:

3-1 نتائج الدراسة النظريّة: وهوما تم عرضه في الفصل الثاني من فصول الدراسة الحاليّة.

3-2 نتائج الدراسة الميدانيّة: وهوما تم عرضه في الفصل الثالث من فصول الدراسة الحاليّة.

3-3 تحليل البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدارس الثانويّة العامة: وهو ما تمّ عرضه في السؤال الأول من الدراسة الميدانيّة، والمحور الأول من الاستراتيجيّة المقترحة.

3-4 وجود بعض المهارات الريادية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

3-5 توجّه وزارة التربيّة نحو اللامركزيّة الجزئيّة في الإدارة، من خلال إنشاء المجمعات التربوية الصادر بالقرار (443/19911 عام 2001)، وتعديله الصادر عام (2004)، والقرار الصادر عام (2006) الذي ربط ما بين وزارة التربية والمجالس التربوية المحلية، ومنح صلاحيات أوسع لمديريات التربية ومسؤوليات أشمل لمديري المدارس في التعليم العام.

## رابعاً: الإطار العام للاستراتيجيّة

### 4-1 الرؤيّة:

مدرسة ثانويّة عامّة متميّزة في أدائها العام، وخدماتها التعليميّة، وتطبيقها للقيادة الرياديّة.

### 4-2 الرسالة:

مدرسة عصريّة عربيّة الانتماء، سوريّة الهويّة، تسعى للتطوير المستمر والاستجابة لمتطلبات العصر وتداعياته، والاستفادة من مداخله واتجاهاته في تطبيق القيادة الرياديّة من خلال: استثمار الفرص المتاحة، وتحقيق الاستقلال في العمل، والقدرة على تحمّل المخاطر، وتعزيز الإبداع، وتحديد رؤيّة المدرسة الاستراتيجيّة، وذلك بما يساعد على تحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وفاعليّة وفق معايير الجودة العالميّة.

### 4-3 القيم:

تستند الاستراتيجيّة المقترحة على عدد من القيم هي:

4-3-1 **الجودة والإتقان:** وهي غايّة العمل الريادي، والذي تسعى إليه القيادة الرياديّة.

4-3-2 **العمل التشاركي:** والذي يعدّ أساس العمل الريادي، من خلال تنظيم فرق عمل للمدرسين والطلاب.

4-3-3 **التنافسيّة:** التي تجعل المدرسة رائدة في مجالها، وهي إحدى أبعاد القيادة الرياديّة.

4-3-4 **المصداقيّة في العمل:** من أجل ضمان تقديم أفضل مستوى من الأداء في العمل.

4-3-5 **التميّز:** الغايّة الأولى والأسمى للقيادة الرياديّة.

4-3-6 **التمكين:** الذي يعطي المدير حريّة التصرف في الأعمال التي يقوم بها ويتحمّل مسؤوليتها، مما يتيح له حريّة الرأي والإبداع ويحرّره من السياسات التنفيذيّة والرقابة الصارمة.

4-3-7 **التكامل بين الجهات العليا والدنيا (التنفيذيّة):** من أجل ضمان التناسق والانسجام في العمل المدرسيّ وبالتالي تقديم خدمات أفضل.

4-3-8 **المُساءلة الإداريّة الذكيّة:** نظام المحاسبيّة الأمثل الذي يتلاءم مع أسلوب القيادة الرياديّة.

4-3-9 **الإبداع:** من أجل تحويل الأفكار الخلّاقة والجديدة إلى أفكار واقعيّة وملموسة.

4-3-10 **المشاركة المجتمعيّة:** لضمان مشاركة المجتمع المحلي في تحديد احتياجاته وتقديم الخدمات اللازمة للمدرسة.

## 4-4 الغايات (الأهداف الكبرى):

تستهدف الاستراتيجيّة تقديم إطار تطبيقيّ يحدّد كيفيّة تطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، بما يضمن تحسين مخرجاتها وأدائها، ويوصلها إلى مستوى تنافسيّ محلّي وعالمي، وقد استندت هذه الاستراتيجيّة إلى الإطار النظري الذي يعدّ مرجعيّة فكريّة لها، ونتائج الجانب الميداني الذي يحدّد الأبعاد التصنيفيّة للاستراتيجيّة المقترحة.

يشمل الهدف الاستراتيجي العام للاستراتيجيّة المقترحة: تحسين أداء إدارة التعليم الثانوي العام ورفع كفاءتها على تطبيق مدخل القيادة الرياديّة من قبل مديري هذه المدارس، عن طريق تبنّي مدخل القيادة الرياديّة في إدارة هذه المدارس والبعد عن نمط القيادة التقليدي ونتائجه السلبيّة التي انعكست على واقعنا اليوم.

لذلك من الضروري نشر الثقافة الرياديّة والعمل الريادي، وجعله جزءاً من الممارسات الإداريّة في مدارس التعليم الثانوي العام، ثمّ ترجمة الاستراتيجيّة إلى خطوات تنفيذيّة وفق مراحل وأبعاد متنوعة، وتنفيذ تقييم دوري من أجل إجراء تحسينات مستمرة، ويمكن إجمال الأهداف الرئيسة التي تسعى إليها الاستراتيجيّة المقترحة، والتي تمّ تصنيفها وفقاً لأبعاد القيادة الرياديّة بما يلي:

4-4-1تشجيع الإبداع ودعمه على جميع المستويات.

4-4-2تنميّة القدرة على تحمّل المخاطر.

4-4-3تحقيق الاستباقيّة من أجل تحسين القدرة التنافسيّة للمدارس الثانويّة العامة.

4-4-4تبنّي الرؤيّة الاستراتيجيّة كآليّة عمل داخل المدارس.

4-4-5تحقيق الاستقلاليّة في العمل المدرسي.

4-4-6الاستثمار الأمثل للفرص من أجل الاستفادة من كافة الموارد الماليّة والمعنويّة والبشريّة المتوّفرة في البيئة المحيطة بالمدرسة من أجل تطويرها.

## المحور الرابع

## تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة

### أولاً: مصفوفة التحليل الرباعي

بعد الوقوف على أوجه القوة والضعف في المدارس الثانويّة العامة، وكذلك الفرص التي يمكن استثمارها، والتهديدات التي تنذر بالمعوقات الخارجيّة المحيطة، لا بدّ من اللجوء إلى مجموعة من التدابير والإجراءات المنظّمة التي يتعيّن على المدرسة الثانويّة العمل بمقتضاها حتى يكون للخطوة السابقة معنى، هذه التدابير تشكّل مصفوفة التحليل الرباعي، وهي موضحة بالجدول الآتي:

**الجدول (66) مصفوفة التحليل الرباعي للاستراتيجيّة المقترحة**

| استراتيجيّة النمو (SO) | استراتيجيّة التنميّة الداخليّة(WO) |
|---|---|
| – دعم أصحاب الأفكار الإبداعيّة وتشجيعهم.<br>– اتخاذ إجراءات متنوعة لضمان تحقيق الاستباقيّة في العمل المدرسي.<br>– توفير الاحتياجات الأساسيّة لاستثمار الفرص.<br>– التوجه نحو اللامركزيّة الإداريّة.<br>– الاستفادة من اهتمام وزارة التربيّة بالمدارس الثانويّة في تنظيم دورات تدريبيّة على جميع الأصعدة.<br>– تنمية المهارات الرياديّة لدى المديرين.<br>– تنمية مفهوم المخاطرة المحسوبة لدى المديرين. | – تشجيع المبادرات لتطوير العمل الإبداعي والريادي في المدرسة.<br>– تدريب العاملين على مهارات إدارة المخاطر.<br>– تدريب العاملين على مهارات وضع وتنفيذ ومتابعة الرؤيّة الاستراتيجيّة، وتشكيل فريق عمل مختص بها.<br>– زيادة الصلاحيات الممنوحة للمدير.<br>– إصدار تشريعات تشجع على استقلاليّة المدارس.<br>– توفير بنية تحتية تحقق الاستباقية في الخدمات المقدمة. |

| استراتيجيّة التنميّة الخارجيّة(ST) | استراتيجيّة البقاء (WT) |
|---|---|
| – إيجاد مناخ تنظيمي داعم للإبداع.<br>– تشكيل لجنة مختصة بإدارة المخاطر لوضع خطط طارئة للتعامل مع المخاطر قبل حدوثها.<br>– توفير المناخ الداعم لتطبيق الخدمات الاستباقيّة في المدرسة.<br>– توفير مصادر تمويل ذاتي مختلفة لدعم استقلال المدرسة.<br>– إقامة المزيد من الشراكات مع المؤسّسات المحليّة والدوليّة لتعزيز استقلاليّة العمل المدرسي.<br>– تفعيل الشراكة المجتمعيّة لدعم إدارة المخاطر. | – وضع نظام لإدارة المخاطر وتقييمه.<br>– وضع رؤيّة استراتيجيّة متكاملة لكل مدرسة تعبّر عن التوجّهات الرياديّة للإدارة في ضوء الاحتياجات الفعليّة والمستقبليّة ومتابعة تنفيذها.<br>– وضع خطة ماليّة لترشيد الإنفاق.<br>– تطوير عمليات الشراكة المجتمعيّة. |

يتضح من الجدول (66) إن هناك فرصاً للتطوير وهو ما يتطلب صياغة استراتيجيّة لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة من خلال تحويل جوانب الضعف إلى نقاط قوة، والاستفادة من الفرص المتاحة في التعامل مع التهديدات المحيطة وتحويلها إلى فرص.

## ثانياً: آليات تنفيذ الاستراتيجيّات

تتعدّد آليات تنفيذ كل استراتيجيّة من استراتيجيّات مصفوفة التحليل الرباعي، والجدول الآتي يوضح كل منها:

**جدول (67) آليات تنفيذ الاستراتيجيّات**

| الاستراتيجيّات | آليات التنفيذ |
|---|---|
| تشجيع المبادرات لتطوير | عقد دورات تدريبيّة وورش عمل تنمي دوافع العاملين نحو المبادرة وتطوير العمل. |

| | |
|---|---|
| العمل الإبداعي والريادي في المدرسة. | تحديد معايير واضحة لتحقيق الأهداف من هذه الورش والدورات. |
| إيجاد مناخ تنظيمي داعم للإبداع. | إشاعة الثقة والأمان عند العاملين في حال تقديمهم للحلول المبتكرة. |
| | دعم الأفكار والحلول الإبداعيّة. |
| | تطبيق الريادة الاستراتيجيّة لتعزيز الفكر الريادي ونشر الثقافة الريادّية. |
| | إتاحة الفرص المختلفة للعاملين للتعبير عن مقترحاتهم بأساليب متنوعة. |
| | تقديم الدعم المادي للأعمال الإبداعيّة المقترحة. |
| دعم أصحاب الأفكار الإبداعيّة وتشجيعهم. | الاهتمام بالتقييم الوظيفي للعاملين، وتحديد الفئة الأكثر تأثيراً وإبداعاً من خلالها. |
| | تقديم مكافآت تحفيزيّة (ماديّة، معنويّة) لهم. |
| | تسميّة الأعمال الإبداعيّة بأسماء أصحابها ونشرها على مستوى القطر. |
| | نشر التجارب الإبداعيّة الناجحة للمدارس على الصفحات الرسميّة للوزارة ومديريات التربيّة. |
| تنمية المهارات الريادّية لدى المديرين | إضافة معيار التمتع بالمهارات الريادّية عند اختيار مديري المدارس. |
| | تعديل القوانين والتشريعات التي تسمح للمدير بتطبيق المهارات الريادّية في مدرسته. |
| | إعطاء مكافآت مادية للمديرين الذين يتمتعون بمهارات ريادية ويطبقونها في مدارسهم بما يسهم في تطويرها. |
| تنمية مفهوم المخاطرة المحسوبة لدى المديرين. | إعطاء مديري المدارس حرية أكبر في التصرف بما يتناسب مع متطلبات التطوير في المدرسة. |
| | خضوع المخل في عمله للمساءلة في حال وجود قصور أو خلل في التطبيق. |
| | بيان الفرق بين المخاطرة غير المحسوبة والمخاطرة المحسوبة والتي يتحمل المدير مسؤوليتها في حال تطبيق. |
| وضع نظام لإدارة المخاطر وتقييمه. | إعداد سجلات المخاطر وتحديثها بشكل دوري. |
| | المتابعة الدوريّة لنظام إدارة المخاطر. |
| | توفير وسائل وتجهيزات الحمايّة من المخاطر كأدوات مكافحة الحرائق، أنظمة المراقبة. |
| | استخدام أدوات علميّة متنوعة للتقييم مثل مصفوفة المخاطر (بحساب الاحتماليّة وشدة التأثير). |
| | وضع استراتيجيّات تنظيميّة للتكيف مع مختلف الظروف البيئيّة. |
| | الاستفادة من تجربة كل من المملكة المتحدة وأمريكا واستراليا في إدارة المخاطر |

| | |
|---|---|
| | وتطبيقه بحيث يوائم البيئة السورية، حيث كان لهذه الدول تجارب ناجحة فيها. |
| تدريب العاملين على مهارات إدارة المخاطر. | تدريب العاملين على مهارات تحليل البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدرسة. |
| | استخدام أدوات متنوعة لتحديد المخاطر في المدرسة وتصنيفها. |
| تشكيل لجنة مختصة بإدارة المخاطر لوضع خطط طارئة للتعامل مع المخاطر قبل حدوثها. | تحديد أهداف تشكيل هذه اللجنة. |
| | تحديد الأعمال والمهام الملقاة على عاتق هذه اللجنة. |
| | انتقاء أفراد اللجنة ممن خضعوا لدورات إدارة المخاطر. |
| | اختيار خبراء مختصين يتولون الإشراف على هذه اللجنان وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقييمها. |
| تفعيل الشراكة المجتمعيّة لدعم إدارة المخاطر. | تشكيل فريق لإدارة المخاطر في المدرسة يضم أفراداً من المجتمع المحلي. |
| | مشاركة المجتمع المحلي في تأمين أدوات لدرء المخاطر المحتملة في المدرسة. |
| توفير المناخ الداعم لتطبيق الخدمات الاستباقيّة في المدرسة. | دراسة حاجات الطلاب والمجتمع المحلي. |
| | تحديد الخدمات المميزة التي تقدمها المدرسة وتلبي حاجات المجتمع. |
| | التدريب الدائم والمتواصل على مهارات إدارة الأزمات. |
| | تنميّة مهارات العاملين في المدرسة استناداً لاحتياجاتهم المهنيّة. |
| توفير بنية تحتية تحقق الاستباقية في الخدمات المقدمة | وجود أبنية مدرسية مصممة وفق معايير عالمية تضم قاعات صفية تناسب تطبيق الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة. |
| | توفير الانترنت والكهرباء أو بديل عنها في المدارس. |
| | تزويد المدارس بأحدث الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة. |
| | تدريب المعلمين والإداريين على استخدام أحدث التقنيات التعليمية الحديثة. |
| اتخاذ إجراءات متنوعة لضمان تحقيق الاستباقيّة في العمل المدرسي. | التخطيط الجيد لتنميّة المسار الوظيفي عن طريق التقييم المستمر للأداء وتحديد القدرات الكامنة فيهم والعمل على توظيفها. |
| | إعطاء حوافز ماليّة ومعنويّة للمديرين الذين يتبعون دورات تدريبيّة في أحدث الأساليب الإداريّة بشكل عام والقيادة الرياديّة بشكل خاص. |
| | الاستفادة من وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في إتاحة فرص مشاركة المدارس الثانويّة العامة في الأنشطة والمسابقات العالميّة لتحقيق مستوى متميّز من التنافسيّة. |
| | وضع تصور مستقبلي لاستثمار الخدمات التي تقدمها المدرسة ويقدمها المجتمع المحلي للتغلب على نقاط الضعف والتهديدات المجتمعيّة المتوقعة. |
| الاستفادة من اهتمام وزارة | تنظيم دورات تدريبية على أحدث الأساليب الإدارية ومنها القيادة الرياديّة. |

| | |
|---|---|
| التربيّة بالمدارس الثانويّة في تنظيم دورات تدريبيّة على جميع الأصعدة. | إقامة دورات تدريبية تنمي المهارات الرياديّة لدى العاملين في وزارة التربية. |
| | إقامة دورات تدريبية في كيفية تدريب باقي العاملين على استخدام وتوظيف المهارات الرياديّة في العمل المدرسي. |
| تدريب العاملين على مهارات وضع وتنفيذ ومتابعة الرؤيّة الاستراتيجيّة، وتشكيل فريق عمل مختص بها. | تبني برامج تدريبيّة متنوعة تنمي المهارات الرياديّة في مجال الرؤيّة الاستراتيجيّة. |
| | تشجيع العمل الجماعي عند وضع الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة وتنفيذها. |
| | تشكيل فريق عمل في كل مدرسة يشرف عليه خبراء تابعين لوزارة التربيّة من أجل وضع رؤيّة استراتيجيّة للمدرسة وضمان تنفيذها في الوقت المحدد. |
| وضع رؤيّة استراتيجيّة متكاملة لكل مدرسة تعبر عن التوجهات الرياديّة للإدارة في ضوء الاحتياجات الفعليّة والمستقبليّة ومتابعة تنفيذها. | العمل على توفير الإمكانيات الماديّة والبشريّة اللازمة لتحقيق الرؤيّة الاستراتيجيّة. |
| | وجود دليل عمل واضح يحدد الرؤيّة الاستراتيجيّة الخاصة بالمدرسة وإجراءات تنفيذها. |
| | وضع خطط مستقبليّة تحدد أهداف المدرسة قريبة وبعيدة المدى. |
| | وضع جدول أعمال لتنفيذ الرؤيّة الموضوعة واعتماد آليات واضحة لعمليّة الرقابة وتقييم الأداء. |
| | تطوير العمليات الإداريّة في المدارس الثانويّة العامة بحيث تتضمن مرونة وضع وتنفيذ الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة. |
| زيادة الصلاحيات الممنوحة للمدير. | منح مديري المدارس السلطة اللازمة لاتخاذ القرارات التربويّة في المدرسة. |
| | توسيع صلاحيات مدير المدرسة بحيث لا يكون مقيداً بالقوانين الإداريّة الروتينيّة التي تعيق العمل. |
| | العمل بمبدأ تفويض السلطة حسب الكفاءات. |
| إصدار تشريعات تشجع على استقلاليّة المدارس. | إصدار قانون يدعم استقلال المدرسة فيما يتعلق بشؤون العاملين فيها. |
| | إصدار قانون يدعم استقلال المدرسة فيما يتعلق بمسألة اختيار المحتوى التعليمي المناسب. |
| | إصدار قانون يدعم استقلال المدرسة فيما يتعلق بتحديد نظام العمل ومدته. |
| | إصدار قانون يدعم استقلال المدرسة فيما يتعلق بوضع لوائح داخليّة تنظم العمل فيها. |
| | إصدار قانون يدعم استقلال المدرسة فيما يتعلق بالمكافآت الماليّة والعقوبات الماديّة. |
| التوجّه نحو اللامركزيّة الإداريّة. | تطبيق الإدارة الذاتيّة في المدارس، وتدريب العاملين عليها. |
| | تغيير الهيكل التنظيمي في المدرسة، وجعله أكثر مرونة. |

| | |
|---|---|
| توفير مصادر تمويل ذاتي مختلفة لدعم استقلال المدرسة. | استفادة المدرسة من مصادر التمويل المحليّة. |
| | اشتراك المدرسة مع الإدارة المحليّة في تخطيط الموازنة الماليّة وإعدادها. |
| | تنفيذ مشاريع استثماريّة محليّة لصالح تمويل المدرسة. |
| توفير الاحتياجات الأساسيّة لاستثمار الفرص. | إنشاء مركز معلومات يلبي الحاجات الأساسيّة للمدرسة. |
| | إتاحة الحريّة لإدارة المدرسة باتخاذ أساليب التغيير المناسبة لظروفها. |
| | تبني سياسات إداريّة تحقق الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة والعمل على تقويتها وتقليل المعوقات. |
| تطوير عمليات الشراكة المجتمعيّة بحيث تتضمن | نظاماً واضحاً للتعاون مع الشركاء أو المنظمات الأهليّة المحليّة والعالميّة. |
| | استعمالاً وظيفياً فعّالاً للموارد البشريّة والبيئيّة من أجل الحصول على مردود تربوي أفضل. |
| | عقد اتفاقات تعاون مشترك يحدد بها الاختصاصات، ومجالات العمل، والالتزامات الماليّة، والإداريّة، والقانونيّة لجميع أطراف العقد. |
| | منفعة متبادلة بين المدارس الثانويّة والمجمع المحلي. |
| | خطط إجرائيّة للاستفادة من العلاقات مع المؤسّسات المحليّة والدوليّة لتعزيز استثمار الفرص. |
| | أساليب الاتصال متنوعة بين المدرسة والإدارات المختلفة. |
| وضع خطة ماليّة لترشيد الإنفاق. | |
| إقامة المزيد من الشراكات مع المؤسّسات المحليّة والدوليّة لتعزيز استقلاليّة العمل المدرسي. | |

## ثالثاً: متطلبات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة

ولتنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة لا بدّ من توافر مجموعة من المتطلبات يمكن إجمالها بما يلي:

3-1 تبنّي الفكر الريادي ونشر الثقافة الرياديّة على مستوى المؤسّسات التعليميّة كافة، وفق معايير ومبادئ عالميّة للقيادة الرياديّة تتلاءم مع طبيعة المجتمع السوري والنظام التربوي السائد فيه.

2-3 توفير الميزانيّة اللازمة لعمليّة تطبيق الاستراتيجيّة المقترحة، إضافة لتأمين الموارد البشريّة اللازمة لتنفيذ الاستراتيجيّة من مدرّسين وإداريين يمتلكون مهارات رياديّة عاليّة، ومبرمجين ومدخلي بيانات.

3-3 توفير البنيّة التحتيّة اللازمة لتنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة من أبنيّة مدرسيّة تضم قاعات صفيّة مبنيّة وفق معايير عالميّة ومجهزة بأحداث الوسائل التعليميّة والتكنولوجيّة الحديثة.

4-3 إلتزام الإدارة العليا بالإشراف على تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس ومتابعة تنفيذها خطوة بخطوة تحت إشراف خبراء وأساتذة مختصين بالأساليب الإدارية الحديثة في كليات التربية وإدارة الأعمال.

5-3 إعادة هيكلة الإدارة التعليميّة في وزارة التربيّة ومديرياتها بما يتوافق مع تبنّي المدخل الريادي في الإدارة.

6-3 كوادر إداريّة مُختارة وفق معايير عالميّة دقيقة كـ (الخبرة، والكفاءة والجدارة والتمتع بالمهارات الرياديّة ومدّربة على تطبيق أحدث الأساليب الإداريّة وفي مقدمتها القيادة الرياديّة، من خلال برامج تدريبيّة يُشرف عليها مختصون في القيادة الرياديّة.

7-3 إعطاء المدارس الثانويّة العامة المجال في البحث عن مصادر تمويل بديلة عن وزارة التربيّة.

8-3 الاستفادة من التجارب العالميّة والعربيّة الناجحة في مجال القيادة الرياديّة.

## رابعاً: معوقات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة والحلول المقترحة لتجاوزها

يمكن إيجاز معوقات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة، ووضع الحلول المقترحة لتجاوزها وفق الجدول الآتي:

**الجدول (68) معوقات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة والحلول المقترحة لتجاوزها**

| معوقات تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة | الحلول المقترحة لتجاوزها |
|---|---|
| انخفاض الرواتب والأجور. | رفع رواتب العاملين في القطاع التربوي، من خلال زيادة المخصصات المالية لوزارة التربية بما ينعكس إيجاباً على جودة العمل فيها. |

| | |
|---|---|
| ضعف البنيّة التحتيّة للمدارس الثانويّة العامة، لتقديم أنشطة إبداعيّة تسهم في تقدم المدرسة وجعلها رائدة في مجالها. | العمل على تبني معايير عالميّة للأبنيّة المدرسيّة والقاعات الصفيّة، وتجهيز المدارس بأحدث الوسائل التكنولوجيّة، وتوفير الانترنت فيها بشكل دائم. |
| المركزيّة الإداريّة. | الجمع بين المركزيّة واللامركزيّة الإداريّة. |
| غياب الفكر الريادي لدى الإداريين في المدارس. | تقديم دورات ونشرات توعيّة بأهميّة المدخل الريادي في الإدارة لما له من تأثير فعال في تطوير التعليم وبما يتوافق مع التوجه العام في سورية نحوه مؤخراً. |
| ضعف القناعات بالمداخل الإداريّة الحديثة في الإدارة واقتصارها على القيادة التقليديّة. | |
| ضعف اهتمام الإدارات العليا بأهميّة تنفيذ الاستراتيجيّة لتحقيق الريادة على مستوى المدارس. | |
| مقاومة التغيير من قبل العديد من العاملين في القطاع التربوي سواء على المستويات العليا أو الدنيا. | نشر ثقافة التغيير لدى العاملين وأهميّة التغيير في تطوير العمل المدرسي. |
| قلة توافر الكوادر البشريّة المؤهلة في مجال القيادة الريادية على مستوى المدربين والإداريين في المدارس. | صقل المهارات الريادية لدى العاملين في التربيّة بالدورات التدريبيّة وورش العمل. |
| محدوديّة مشاركة المجتمع المحلي ونقص الموارد الداعمة لجهود التطوير في المدرسة. | تفعيل مشاركة المجتمع المحلي في تطوير المدارس الثانويّة العامة، من خلال إنشاء مجلس إداري مدرسي يضم إداريين ومعلمين وأولياء أمور وأشخاص فعالين في المجتمع المحلي، والسماح للمجتمع المحلي بالتدخل الإيجابي في أمور المدرسة من حيث تقديم مقترحات ودعم مادي بما يتوافق مع متطلباته. |
| عدم وجود قواعد معلومات عن احتياجات السوق من التخصصات المطلوبة في الموارد البشريّة التي تخرجها المدارس، وبالتالي ليس هناك موازنة بين مخرجات التعليم الثانوي العام واحتياجات السوق المحلي. | توفير قاعدة بيانات موثّقة عن حاجات السوق الفعليّة من المخرجات التعليميّة تتوافق مع المعايير العالميّة لكل مجال من مجالات العمل. |
| الوقت المخصّص: يمكن إن يأخذ تطبيق الاستراتيجيّة وقت أكثر مما هو مخصّص لها. | تطوير معايير ومؤشرات أداء واضحة لكل عنصر من عناصر الاستراتيجيّة المقترحة بغرض قياسه وضمان عمليّة الرقابة عليه. |

| | |
|---|---|
| صعوبة توفير الموارد الماليّة والبشريّة التي يتطلبها تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة. | تحسين الوضع الاقتصادي عبر التوجه نحو المشاريع الرياديّة، والبحث عن مصادر تمويل بديلة. |
| ضعف الالتزام بالتنفيذ لأسباب متنوّعة. | |
| محدوديّة الموازنة المخصصة للتعليم في وزارة التربيّة مقارنة بغيرها من الدول، مما يحدّ من إمكانيّة التطوير فيها. | |
| الوضع الاقتصادي المتردي وأثره في تنميّة الإبداع وتحقيق التنافسيّة على المستوى المحلي والعالمي. | |
| القوانين والأنظمة التي قد تعيق التطوير. | إعادة صياغة الفلسفة الأساسيّة للتعليم الثانوي العام وتحديث الرؤيّة والرسالة والأهداف بما يتوافق مع متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة. |
| انتشار البيروقراطيّة الإداريّة في جميع المدارس الثانويّة العامة في سوريّة. | |
| ضعف الشفافيّة الإداريّة في المدارس الثانويّة العامة. | |
| ضعف التخطيط الاستراتيجي لتبني التوجه الريادي في الإدارة التربويّة. | |
| عدم تجاوب المستويات الإداريّة العليا للقرارات التي تؤخذ بشأن تعديل بعض القوانين والتشريعات. | |

## المحور الخامس تقويم ومتابعة الاستراتيجيّة المقترحة

ويتمّ في هذه المرحلة ما يلي:

1. متابعة تنفيذ أهداف الاستراتيجيّة المقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، من خلال تقديم تقرير عن مدى تحقق كل هدف من الأهداف والمعوقات التي واجهت تطبيقه.
2. العمل بروح الفريق والعمل التعاوني في سبيل تطوير التعليم الثانوي وإدارته.
3. العمل على مواجهة أي طارئ أثناء تنفيذ الاستراتيجيّة المقترحة والبحث عن حلول لأي مشكلات تواجه تطبيقها.
4. تقييم أداء القائمين على تنفيذ الاستراتيجيّة وأداء المديرين والعاملين في المجال التربوي.
5. المتابعة الدقيقة والمستمرة لتطبيق الاستراتيجيّة المقترحة، من خلال استخدام مؤشرات أداء محددة مثل معدلات نجاح الطلاب، وعدد المبادرات الرياديّة التي تم تنفيذها على مستوى المدارس أو الأفراد فيها، رضا المعلمين والمديرين عن التغيير الحاصل في ضوء التوجه الريادي المطبق، رضا أولياء الأمور والمجتمع المحلي عن المخرجات والخدمات المقدمة.
6. نشر الإنجازات المميّزة لتكون دافع للعمل والإنجاز والتميّز في الأداء.

### خلاصة الفصل

استناداً إلى ما سبق يمكن القول إنّ القيادة الرياديّة أسلوب إداريّ حديث يقوم على الأسس الحديثة في القيادة، بما يساعد على تحقيق أهداف المؤسّسة التعليميّة ويسمو بها نحو التميّز في الأداء والخدمات المقدمة، وبناءً على ذلك حاولت الاستراتيجيّة المقترحة السابقة وضع خطوات ومحاور لتطبيقها بحيث تناسب البيئة السوريّة، وتبقى الاستراتيجية الحالية صورة إجرائية مقترحة قد يتمّ الاستفادة منها عند تبنّي التوجّه الريادي في التعليم، استناداً إلى نتائج البحث الميداني.

**الخاتمة**

لقد كشفت النتائج التي عرضتها الباحثة واقع تطبيق القيادة الرياديّة من قبل المديرين في مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظرهم، ومعوقات تطبيقها والمتطلبات اللازمة للتطبيق، في إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، ولكون هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود المعرفة التي توصلت إليها الباحثة عند إعدادها لأطروحة الدكتوراه، فإنها تأمل وتتمنى أن تكون هذه الدراسة مصدراً من مصادر المعلومات القيّمة للدراسات والأبحاث المستقبلية في مجال تطبيق نموذج سوات للتحليل البيئي ووضع استراتيجيات شاملة للتطوير الإداري.

فالقيادة الرياديّة أو أي نوع من أنواع القيادات الإداريّة الحديثة ليست أساليب إداريّة فقط يتم وضعها كيفما كان، بل لا بدّ من تبنّي الأنماط التي تتوافق مع طبيعة المجتمع السوري، والتي تسهم في تطويره، وصولاً به للمكانة التي تليق به على المستوى المحلي والعالمي.

**مقترحات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحاليّة، وضعت الباحثة جملة مقترحات منها:

1- تبنّي الاستراتيجيّة المقترحة من قبل وزارة التربيّة في سوريّة، وتضمينها ضمن أولوياتها وتوفير الدعم اللازم لها، لما لها من دور فعّال في تطوير الإدارة المدرسيّة.

2- تنظيم لقاءات مع مديري المدارس لزيادة معرفتهم بمدخل القيادة الرياديّة وأثرها في التطوير الإداري.

3- عقد ندوات علميّة ودروس عمل مركزيّة لمناقشة سبل زيادة قدرة مديري المدارس على تحقيق الاستقلاليّة في العمل الإداري، والاستفادة من الفرص المتاحة.

4- دعم وزارة التربيّة لأي تغييرات هيكليّة لتناسب متطلبات الريادة والقيادة الرياديّة.

5- العمل على إتاحة مبدأ التفويض كأساس لدعم الإبداع والتطوير المدرسي.

6- وضع رؤيّة استراتيجيّة خاصة بكل مدرسة لتناسب حاجات سوق العمل بشكل يُسهم في زيادة قدرتها التنافسيّة على المستوى المحلي والدولي.

7- نشر الثقافة الرياديّة، وتفعيل مساهمة المدرسة بنشرها وتطبيقها، حيث أظهرت النتائج ضعف إلمام المديرين الكافي بها.

8- إعادة النظر في بعض معايير انتقاء مديري المدارس ليتناسب مع التوجهات العالميّة نحو الريادة تعتمد على الكفاءة والجدارة وامتلاك المهارات الرياديّة والخضوع لدورات تدريبيّة.

9- مشاركة القائمين على العمليّة التعليميّة والمختصين في وزارة التربيّة في وضع برامج تدريب لتنميّة المهارات الرياديّة لدى العاملين في القطاع التربوي، وزرع مفهوم الريادة لديهم، لما لهذا التوجه من أهميّة على جميع المستويات.

10- تصميم برنامج أكاديمي للقيادة الرياديّة على مستوى وزارة التربيّة وكليات التربيّة كمتطلب جامعي يدرسه جميع الطلاب، وفتح تخصص إعداد قائد ريادي يؤهل المنتسبين إليه لتولي المناصب الإداريّة.


المراجع

## المراجع

### المراجع العربية:

1. ابن منظور. (د.ت). **لسان العرب المحيط**. ط: 3، بيروت: لبنان. دار صادر.
2. أبو تحف، عبد السلام. (2002). **الإدارة الاستراتيجيّة وإدارة الأزمات**. الإسكندرية: مصر. دار الجامعة الجديدة للنشر.
3. أبو عيادة، هبة. (2022). تصور مقترح للقيادة الرياديّة في تحقيق التنمية المستدامة. **مجلة كلية الكوت العراقية**. آذار، ص-ص: 45-58. بغداد: العراق. جامعة الكوت.
4. أبو ندى، سامية. (2007). **تحليل علاقة بعض المتغيّرات لشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية**. أطروحة دكتوراه. قسم إدارة أعمال. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
5. أحمد، محمد. (2015). واقع تطبيق الريادة الإدارية في المدارس الثانوية العامة بمصر ومعوقاته. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. مج: 2، ع:9، ص-ص: 366-384. سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس.
6. أحمد، محمود. (2019). تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر لأبعاد القيادة الرياديّة. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. مج: 10، ع: 14، ص-ص: 430-478.مصر، جامعة الفيوم.
7. إدريس، محمد، والمرسي، أسامة. (2002). **التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجيّة**. الإسكندريّة: مصر. الدار الجامعية.
8. إسماعيل، عمر. (2010). خصائص الريادي في المنظمات الصناعية وأثرها على الابداع التقني: دراسة حالة في الشركات العامة لصناعة الأثاث المنزلي. **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**. مج: 12، ع: 4، ص-ص: 66-90. نينوى: العراق. مجلة القادسية.
9. الأسمري، مها. (2022). واقع تطبيق أبعاد القيادة الرياديّة لدى القيادات الإدارية في الإدارة العامة لتعليم عسير. **مجلة شباب الباحثين**. عدد: 13، ص-ص: 1-46. مصر. جامعة سوهاج.
10. آل سرحان، عبير، والمخلافي، محمد. (2019). واقع أبعاد القيادة الرياديّة في الجامعات السعودية، دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات**. عدد:40، ص-ص: 216-233. السعودية.

11.بلان، كمال (1984). **الإدارة التربوية في القطر العربي السوري**، من أبحاث ندوة الإدارة التربوية واتجاهات تحديثها في الوطن العربي، نقابة المعلمين، دمشق، سورية.

12.بني حمدان، خالد، وإدريس، وائل. (2007). **الاستراتيجية منهج معاصر**. بيروت: لبنان. دار اليازوري للطباعة والنشر.

13.جمال، دينا، وطاهر، عبد الكريم. (2017). أثر المعرفة الإلكترونية في القيادة الرياديّة، دراسة تطبيقية لعينة من شركات السفر والسياحة في مدينة بغداد. **مجلة الإدارة والاقتصاد**. عدد: 110، ص –ص: 354–368. بغداد: العراق.

14.الجيار، سهير. (2018). **القيادة الرياديّة: مدخلاً لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية**. المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (نظم التعليم ومجتمع المعرفة) المنعقد في 27–28 آب، مصر. ص–ص: 229–257.

15.حسن، زينب، ودياب، عبد الباسط، ومحمود، حنان. (2023). معوقات تطبيق القيادة الرياديّة بالجامعات ومسؤوليات القادة في مواجهتها، دراسة ميدانية في جامعة أسوان. **مجلة كلية التربية**. عدد:40، ص–ص 54–69. أسوان: مصر. جامعة أسوان.

16.حسين، عبد الكريم. (2023). متطلبات تطوير ممارسات القيادة الرياديّة لدى الأكاديميين بجامعة العريش. **مجلة كلية التربية**. عدد: 47، ج:1، ص–ص 117 – 160. مصر. جامعة عين شمس.

17.حسين، قيس. (2013). دور الخصائص الرياديّة في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من متخذي القرار في الشركة العامة للصناعات الكهربائية. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**. عدد: 26، ص–ص 41–91. ديالى: العراق. جامعة السليمانية.

18.حلاق، محمد. (2012). المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في الجمهورية العربية السورية دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق. **مجلة جامعة دمشق**. مج: 28، ع: 2، ص–ص: 155–196. دمشق: سورية. جامعة دمشق.

19.الحلواني، هادية.(2013). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، قسم التربية المقارنة. كلية التربية. جامعة دمشق.

20.الحليم، تغريد، ومرسال، منى. (2019). أثر القيادة الرياديّة على المسؤولية الاجتماعية، دراسة حالة: شركة زين للاتصالات–الخرطوم. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**. عدد:8، ص–ص: 287–308. الخرطوم: السودان.

21.حواله، سهير، والسبيعي، قوت. (2019). واقع تطبيق أبعاد القيادة الرياديّة لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية**. ع:3، ج: 2، ص–ص: 300–347.

22.الحوامدة، ثروت، وعبد المنعم، أسامة. (2019). أثر الذكاء الاصطناعي في خلق التفكير الاستراتيجي الصحيح للقيادات الرياديّة لمنظمات الأعمال للوصول للقيمة المضافة لعملياتها الاستراتيجية، نموذج مقترح. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**. مج:21، ص–ص: 251–270.

23.خلف الله، محمود. (2017). ممارسة مديرين مدارس لأسلوب الادارة بالاستثناء وعلاقتها بتحقق متطلبات بناء القيادات الرياديّة، دراسة تطبيقية. **مجلة جامعة الأقصى**. سلسلة العلوم الإنسانية، مج:21، ع: 2، ص–ص: 328 – 373. فلسطين. جامعة الأقصى.

24.خلف الله، محمود، والمصري، مروان. (2023). استراتيجية مقترحة لتفعيل المساءلة الذكية في المدارس الخاصة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. مج:19، ع: 3، ص–ص: 721–743.

25.خليل، نبيل، ومحمد، أشرف، ومحمد، رجب. (2019). القيادة الرياديّة في التعليم، المفهوم والأهمية والمداخل والأبعاد والكفاءات والمتطلبات، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، ع:5، ص347–393.

26.خليل، نبيل، ومحمود، سيدة. (2019). تطوير أداء مديري المدارس الرسمية للغات بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة الرياديّة. **مجلة العلوم التربوية**. مج:2، ع: 4، ص–ص: 310–356. الغردقة. مصر. جامعة جنوب الوادي.

27.الدرس، منى. (2020). متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة بمدارس المتفوقين STEM في جمهورية مصر العربية. **مجلة كلية التربية**.عدد:44، ج:1، ص–ص: 57 – 108. مصر. جامعة عين شمس.

28.الدوسري، صالح. (2016). تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء مدخل القيادة الرياديّة أنموذجاً: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**. مج: 63، ع: 3، ص–ص: 321–371.

29.دياب، عبد الباسط. (2015). تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية للتعليم الثانوي الصناعي في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وأستراليا. **مجلة العلوم التربوية**. عدد: 23، ص-ص: 48-199. مصر. جامعة جنوب الوادي.

30.ربابعة، إيمان. (2022). درجة توافر متطلبات الريادة في الجامعات الأردنية العامة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة كلية التربية**. مج:38، ع: 7، ص-ص: 192- 208. مصر. جامعة أسيوط.

31.الزهراني، مستورة. (2022). واقع القيادة الرياديّة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**. مج: 6، ع:43، ص-ص: 1-24.

32.زيدان، عمرو.(2010). دراسة ميدانية مقارنة للتوجهات والدوافع الرياديّة بين الطلاب والطالبات في الجامعات المصرية. **المجلة العربية لعلوم الإدارية**. مج: 17، ع: 3، ص-ص: 447-485. الكويت.

33. ستراك، رياض.(2004). **دراسات في الإدارة التربوية**، عمان: الأردن. دار الأوائل للنشر والتوزيع.

34.السكارنة، بلال .(2010). **القيادة الإدارية الفعالة**. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر.

35.سلطان، محمد. (2016). **الريادة الاستراتيجية**. القاهرة: مصر. دار الأمل للنشر والتوزيع.

36.سلمان، فاضل، والناصري، طارق. (2016). ريادة المنظمات في إطار ممارسات القيادة الاستراتيجية. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**. مج:22، ع:87، ص-ص: 191-212. العراق. جامعة بغداد.

37.السلماوي، حسين. (2015). القيادة الرياديّة والاستراتيجيات التنافسية وتأثيرهما في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في صناعة الفنادق : دراسة ميدانية في فنادق الدرجة الممتازة لمدينة بغداد، **أطروحة دكتوراه**، كلية الإدارة والاقتصاد. العراق. الجامعة المستنصرية.

38.سليمان، هناء. (2021). تصور مقترح لمناخ تنظيمي داعم لممارسات القيادة الرياديّة بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة دمياط. **مجلة التربية**. ع:189، ج:4، ص-ص: 60-123. مصر. جامعة الأزهر.

39.السويفي، وائل. (2018). فاعليّة برنامج قائم على استراتيجيّة (SWOT Analyses) في تدريس الاستماع لتنميّة فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة**. مج: 19، ع: 3، ص-ص: 12-45.البحرين. جامعة البحرين.

40.شاذلي، ناهد، وفرج، هاني. (2004). تجديد نظام التعليم في ضوء التحديات الحضاريّة المعاصرة. **مجلة التربيّة والتنمية**. ع: 31، ص-ص: 124-154.

41.شاهين، نجلاء .(2020). التخطيط الاستراتيجي لجامعة بنها في ضوء متطلبات الجامعة الرياديّة. **مجلة كلية التربية**. مج: 20، ع:1، ص-ص: 125-183.

42.الشريف، عبد الله، وإبراهيم، زكريا. (2019). استراتيجية مقترحة لزيادة القدرة التنافسية لطلاب كليات الفروع بجامعة تبوك. **مجلة كلية التربية**. عدد: 184، ج: 3، ص-ص: 952-986. مصر. جامعة الأزهر.

43.شريف، نورا .(2022). واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية لأبعاد القيادة الرياديّة دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**. ع: 18، ص-ص: 1561-1598. مصر. جامعة المنصورة.

44.الشطيطي، عواطف. (2021). القيادة الرياديّة ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل. **مجلة كلية التربية**. مج:37، ع:11، ص: 548-571. أسيوط: مصر. جامعة أسيوط.

45.الشماس، عيسى، وميلاد، محمود. (2017). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.

46.الشميمري، أحمد، والمبيريك، وفاء. (2016). **مبادئ ريادة الأعمال لغير المتخصصين**. الرياض: السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

47.الصالح، محمد.(2004). **إدارة القيادة الرياديّة**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

48.صلاح الدين، نسرين. (2020). القيادة الرياديّة والمسؤولية الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. مج: 14، ع: 4، ص-ص: 281-359.

49.الطراونة، تحسين. (2012). **الفلسفة الأخلاقية وعلم القيادة في قيادة فرق العمل الأمنية**. السعودية. مركز الدراسات والبحوث بجامعة الأمير نايف الأمنية.

50.العاجز، فؤاد. (2009). **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة.** المؤتمر العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل أفضل، مج:1، عمان.

51.العاني، مزهر، وجود، شوقي، وإرشاد، حسين، وحجازي، هيثم، كايد.(2010). **إدارة المشروعات الصغيرة منظور ريادي تكنولوجي**. عمان: الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.

52.عبد التواب، عبد التواب، وعمار، بهاء الدين، ويونس، أماني. (2024). القيادة الرياديّة في التعليم الجامعي. **مجلة كلية التربية**. مج: 40، ع: 8، ج:2، ص-ص: 117-151. مصر. جامعة أسيوط.

53.عبد الفاضل، تغريد، ومرسال، منى .(2019). أثر القيادة الرياديّة على المسؤولية الاجتماعية دراسة حالة شركة زين للاتصالات. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**. مج:14، ع:4، ص –ص: 287–308. الخرطوم: السودان.

54.العبيدي، رأفت، والجراح، أضواء .(2014). رأس المال الفكري في إطار متغيّرات بيئة ريادة الأعمال. **مجلة كلية الإدارة**. مج: 6، ع: 12، ص–ص: 159–202.

55.العتيبي، حنان، والثبيتي، خالد. (2022). ممارسة أبعاد القيادة الرياديّة لدى القيادات التربوية في مكاتب التعليم النسائية بمدينة الرياض. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. مج: 6، ع: 28، ص–ص: 243–284.

56.العريفي، حصة. (2023). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء القيادات بكليات المجتمع في ضوء مدخل القيادة الرياديّة، **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، ع:197، ج:1، ص–ص: 186 –228. مصر. جامعة الأزهر.

57.عزام، سوار. (2021). درجة أهمية القيادة الرياديّة في إدارة الجامعات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات النظرية والتطبيقية في محافظة السويداء. **مجلة جامعة دمشق**. مج: 37، ع: 4، ص–ص: 45–88.

58.عزام، سوار. (2022). استراتيجية مقترحة لإدارة التنوع بالتعليم العالي في سورية في ضوء تجربتي فرنسا وكندا. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، قسم التربية المقارنة. كلية التربية. جامعة دمشق.

59.علي، عيسى. (2006). **الإدارة التربوية ونظرياتها (1)**. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.

60.علي، عيسى. (2016). **إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة**. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.

61.علي، عيسى، وحنا، فاضل، وحلاوة، باسمة. (2016). **التربية المقارنة**. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.

62.عمر، أحمد .(2008). **معجم اللغة العربية المعاصر**، القاهرة: مصر. عالم الكتب.

63.عواطف، خلود. (2010). **المنظمات الرياديّة وطريقها نحو تحقيق جدارة ديناميكية تنافسية**، الملتقى الدولي الرابع المنعقد في الجزائر بعنوان المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، الجزائر.

64.غبور، ماهر .(2015). أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، قسم التربية المقارنة. كلية التربية. جامعة دمشق.

65.غنيم، فايزة. (2023). **القيادة الريادية في غرفة الصف: تنميتها وتحدياتها**، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي، مشكلات وحلول، المنعقد في الفترة ما بين 24-26 شباط، مصر.

66.فتحي، شاكر. (2021). الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء بعض النماذج العالمية لتدريب قيادات المدارس الريادية. **مجلة كلية التربية**. عدد:1، ج:1، ص-ص: 474 -512. مصر. جامعة بني سويف.

67.القحطاني، سالم. (2015). القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات. **مجلة الإدارة العامة**. مج: 55، ع: 3، ص-ص: 437-499.

68.القحطاني، عبير، المخلافي، محمد. (2019). واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية – دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. **مجلة الفنون وعلوم الانسانيات والاجتماع**. مج:1، ع: 40، ص-ص: 216-233. الرياض: السعودية.

69.قرني، حمادة. (2022). آليات تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. **مجلة كلية التربية**. ج:3، ص-ص: 178 – 206. مصر. جامعة بني سويف.

70.الكايد، وائل.(2007). **أثر خصائص أصحاب الأعمال الصغيرة على الأداء**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان: الأردن.

71.كحيل، أمل .(2015). تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرة بعض الدول، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. مج: 13، ع: 2، ص-ص: 198- 238. دمشق: سورية.

72.الكرخي، مجيد. (2014). **التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج**، الإمارات. بيت الغشام للنشر والترجمة.

73.المبيريك، وفاء .(2014). **النظام البيئي لريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية**. ورقة عمل منشورة في المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال، المنعقد بتاريخ 9-2014/9/11م، جمعية ريادة الأعمال، السعودية.

74.محمد، أشرف، والزائدي، أحمد. (2022). واقع الريادة الاستراتيجية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة: دراسة ميدانية. **مجلة التربية**. ع:198، ج:2، ص-ص: 555-593. مصر. جامعة الأزهر.

75.محمد، سعيد. (2012). إمكانية تعزيز استراتيجية الريادة من منظور العلاقة مع التوجه الاستراتيجي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من المديرين في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية. **مجلة تنمية الرافدين**. مج:112، ع:35، ص-ص: 21-48.

76.محمد، سلوى. (2020). مدى توفر تطبيق مقومات محاسبة المسؤولية على ريادة المؤسسات الحكومية السعودية: دراسة حالة: جامعة الملك خالد. **مجلة الإدارة والقيادة**. مج:2، ع:5، ص-ص: 13-39.

77.محمد، عبير، ومحروس، عبد الستار. ( 2022). متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في محافظة الفيوم، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية النفسية**، مج:16، ع: 3، ص-ص: 318 – 454. مصر. جامعة الفيوم.

78.المختار، جمال. (2018). أبعاد التوجه الريادي في بناء رأس المال البشري. **مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية**. مج: 1، ع: 41، ص-ص: 75-118. العراق.

79.مرجان، ريم، وجوهر، علي، ورضوان، وائل. (2024). متطلبات دعم ثقافة القيادة الرياديّة لدى طلاب كلية التربية بجامعة دمياط من وجهة نظرهم. **مجلة كلية التربية**. مج: 39، ع:88، ج:5، ص-ص: 78-134. مصر. جامعة دمياط.

80.المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2022). **تطوير الإدارة العلمية**. دول الخليج العربي.

81.مصطفى، هاني محمود. (2005). **بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية**. ط:1. عمان: الأردن. دار جرير للنشر والتوزيع.

82.المغاوري، هالة. (2016). تطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليميّة في مصر على ضوء القيادة الرياديّة، **مجلة البحث العلمي في التربية**. مج: 1، ع: 17، ص-ص: 535-556. القاهرة: مصر.

83.ميسون، حسين. (2013). ريادة الأعمال –الريادة في منظمات الأعمال مع الإشارة لتجربة بعض الدول، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، مج: 21، ص-ص: 70-104. العراق. جامعة بغداد.

84.هلل، شعبان. (2020). تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الرياديّة بجامعة دمنهور. **المجلة التربوية**.عدد:76، ص 1520-1564. مصر. جامعة سوهاج.

85.الهندال، عبد الوهاب، والسيد طه، حسنين. (2022). دور القيادة الريادّية في تعزيز الثقة التنظيمية دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**. مج:13، ع:3، ص-ص: 449-480.

86.هيئة تخطيط الدولة .(2005). **التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية الألفية في الجمهورية العربية السورية**. الجمهورية العربية السورية.

87.الهيئة السورية لشؤون الأسرة.(2008). **تحليل الوضع الراهن لتنمية الطفولة المبكرة في سورية**. دمشق: سورية.

88.هيبة، زكريا، والسيد، محمود. (2016). التحليل البيئي باستخدام نموذج سوات (SWOT) في التعليم، مفهومه وآليات تطبيقه. **مجلة العلوم التربويّة**. عدد: 4.ص-ص: 120-136.

89.وزارة التربية والتعليم. (2000). **ملامح الاستراتيجيّة التربويّة في الجمهورية العربية السورية خلال فترة 2000 - 2020.** دمشق: سورية.

90.وزارة التربية والتعليم. (2016). **النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام المعدل بالقرار ذي الرقم 433/8**، دمشق: سورية.

91.وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.(2016). **مديرية التنمية الإدارية**، دمشق: سورية.

92.يوسف، شريف. (2023). القيادة الريادّية ودورها في استشراف المستقبل كمدخل لتعزيز تنافسية المنظمات بالتطبيق على شركات الاتصالات، **المجلة العربية للإدارة**، مج:43، ع:1، ص-ص: 115-135.

93.اليونسكو. (2015). **التربية في الجمهورية العربية السورية (الواقع والتحديات والأولويات)**، دراسة مقدمة للمؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015، شرم الشيخ: 27-29 كانون الثاني.

**المراجع الأجنبية:**

1. Aktan, F .(2011) " **The Employment Disadvantage of the low – educated in international comparison**, McGraw-Hill: New York.
2. Armstrong, S. & Hird, A. (2009): Cognitive Style and Entrepreneurial Drive of New and Mature Business Owner-Managers. **Journal of Business and Psychology**. Vol . 24, N0.4 ,pp. 419-430.

3. Baghere, Afsaneh. (2009). An Exploratory Study of Entrepreneurial Leadership Development of University Students .**European Journal of Social Sciences** .Vol . 11, N0.1,pp. 103-139.
4. Bel , U& Ordu**,** A .(2020). Entrepreneurial Leadership in Start-up Businesses**,** **Educational Reforms Worldwide BCES Conference Books,** Vol .18,pp. 197-205.
5. Bennett, B., Bevers, S., Borchardt, R., & Duckworth, B. (2003). **SWOT analysis: Identifying your strengths, weaknesses, opportunities, and threats**. Department of Ag Economics, Texas Cooperative Extension, *Texas A&M, University*.
6. Certo, S & Certo, T, (2006), **Modern Management**, 10th Ed, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 07458, U.S.A.
7. Clayton, Christensen.(1997). ). **The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms To Fail**. Boston, MA: Harvard Business School Press.
8. Chapman, C. & Ward, S. (2012). **How to manage project opportunity and risk**. England: A John Wiley & Sons Ltd.
9. Chen, MH. (2007) . Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity on entrepreneurial teams. **Creativity and Innovation Management**. Vol .16, N0.3,pp. 239-249.
10. Churchill, R.& Agbodohu, W & Arhenful, Peter. (2013). An Exploratory Study of Entrepreneurial Leadership Development of Polytechnic Students. **Journal of Education and Practice**. Vol .4, N0.24,pp. 9-19.
11. Covin J. G., & Slevin D.P., (2002). **The Entrepreneurial Imperatives of Strategic Leadership**. South- Western, Mason, USA.
12. Crant, M. (2006). “The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intention”. **Journal of small business management**. University of Notre dame. Vol . 11, N0.1,pp.30-47
13. Damodaran, A. (2008). **Strategic risk taking. a framework for risk management.** 2nd ed Person Education Inc. Upper saddle river New jersey 07458.ISBN-13:978-0130 1990-48-7
14. Davis, Brent& Brundrett,Mark. (2010), Developping Successful Leadership. **Studies in Educational Leadership**. Vol .15, N0.4,pp. 251-294.
15. Deepababu, K. & Manalel, J. (2016). Entrepreneurial Orientation and Firm Performance: A Critical Examination. IOSR**. Journal of Business and Management**, Vol .1, N0.4,pp. 21-28.

16. Dyduch, W. (2008). “Corporate Entrepreneurship Measurement for Improving Organizational Performance”, **Journal of Economics and Management**. Vol .4, N0.1,pp. 20-59.
17. Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: a theoretical review. **Journal of International Social Research**. Vol. 10, No.51, pp: 994-1006.
18. Harrison ,P& Roomi MA& Teck, Tan.(2016). Entrepreneurial leadership: What is it and how should it be taught? **International Review of Entrepreneurship**. Vol. 9, N0.3,pp. 137-201.
19. Hartog, D. & Belschak, F. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. **Journal of Applied Psychology**. Vol .97, N0.1,pp. 194-202.
20. Huan, Wang & Yan, LI & Jong, Kim. (2020). The Influence of Entrepreneurial Leadership on Team Performance–Focusing on the Mediating Role of Team Efficacy . **Journal of Digital Convergence**. Vol. 18. No. 10, pp. 107-117.
21. Ireland, D& Hitt, M ,A.& David, G.(2003). A Model of Strategic Entrepreneurship: The Construct and its Dimensions. **Journal of Management**. Vol .29, N0.6,pp. 963–989.
22. Kansikas, D& Gabriel , J& Sonate,Y.(2012). **"A Model for Assessment of University Entrepreneurship Capability (Uec): A Case Study In Iranian Universities''** EABR & 1 TlC Conferences Proceedings. Rothenburg, Germany.
23. Kuratko , D & David, B.(2009)."Strategic entrepreneurship: exploring different perspectives of an emerging concept, Entrepreneurship theory and practice**" European Journal of Innovation Management**. Vol .33, N0.1,pp. 11- 45.
24. Kuratko , D., & Morris, H .(2003). "**Entrepreneurship**": A Contemporary Approach (5th ed.), Harcourt College Publishers.
25. Kuratko, DF& Hornsby, JS & Goldsby, MG (2007). The relationship of stakeholder salience، organizational posture, and entrepreneurial intensity to corporate entrepreneurship. **Journal of Leadership and Organizational Studies**. Vol .13, N0.4,pp. 56-72.
26. Lee, A& Venkataraman, H .(2006). Entrepreneurship and leadership: common trends and common threads. **Human Resource Management Review**.Vol .13, No.2, pp 103-127.
27. Mehmood, Muhammad& Jian, Zhang& Akram Umair & Tariq, Adeel .(2021). Entrepreneurial leadership: the key to develop creativity in organizations ,**Leadership & Organization Development Journal**. Vol. 42, No.3, pp: 434-452.

28. Mishra , P & Misra , R. K,(2017),**Entrepreneurial leadership and Organizational Effectiveness: A Comparative study of Executives and Non – executives** — peer-review under responsibility of the scientific committee of the 5th International conference on Information Technology and Quantitative Management .
29. Morgan & Krejcie ( 1970). Determining Sample Size for Research Activities, **Educational and Psychological Measurement**. No.30, pp: 607-610.
30. Morgan, R.R. (2006). Rethinking Creativity. Phidelta kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana. pp 477 – 504.
31. Mueller, SL & Thomas, AS .(2000). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. **Journal of Business Venturing**.Vol .16, N0.1,pp. 51-75.
32. Nafei, W. A., (2018), The Role of Spiritual Leadership in Reducing Bullying Behavior:A Study on the Industrial Companies in Egypt, **International Journal of Business and Management**. Vol .13, N0.2,pp. 167 -186.
33. Najim, N & El-refae, G. & Alnaji, L. (2013). The impact of the key dimensions of entrepreneurship on opportunities for the success of new ventures in the greater amman municipality. **European Journal of Business and Management.** Vol .5, N0.4,pp. 159-173.
34. Nguyen, Q & Lavalle, C& Nicolas, V.(2021). Entrepreneurship imperatives in higher education institutions: The case of Australian universities. **Industry and Higher Education**. Vol. 36, No.5,pp 115-131.
35. Pichl, E.(2019). **Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria**, Centre for Entrepreneurship, Organization for Economic Co-operation and Development, France.
36. Pihie, Z&,Asimiran, S,& Bagheri**,** L**(**2014). Entrepreneurial Leadership Practices and School Innovativeness. **South African Journal of Education.** Vol. 34 ,NO. 1.pp. 34-125.
37. Pinto, J. (2016). **Project management: Achieving competitive advantage. 4th.Boston**: Pearson Education, Inc.
38. Raby, R. & Fortunato, J & Udin U .(2022). **Community College International Leaders Sense making Entrepreneurial Leadership Skills and Behavior**, Community College Review (CCR), Rosalind Latiner Raby, California State University Northridge, USA.

39. Renko, M. (2018). **Entrepreneurial Leadership**. In J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), The Nature of Leadership, Forthcoming. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
40. Renko, M., Tarabishy, A., Carsrud, A. & Brännback, M. (2015): Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. **Journal of Small Business Management**. Vol .53, N0.1,pp: 54-74
41. Rey, Amanda.( 2018).**The Role Of Entrepreneurial Leadership Of Principals In High Performing Schools**, Magister education in education management, Lawanda policy, the faculty education of the university of Pretoria.
42. Ronald, A. (2015). Fostering Innovation in Higher Education through Entrepreneurial Leadership. **Systems Computer Science and Informatics**. Vol.13, No.6, pp: 58-90.
43. Roy . A .(2001). **Management Organizational Change** j.N.j Prentice – Hall. Entrepreneurship : Concept & Measurement.
44. Sammut- Bonnici, T, & Galea, D. (2015). SWOT analysis. **Wiley Encyclopedia of Management**. pp. 1-8.
45. Sandybayev, A .(2019). Impact of Effective Entrepreneurial Leadership Style on Organizational Performance: Critical Review. **International Journal of Economics and Management.** Vol .1, N0.1,pp. 47 – 55.
46. Sarsby, A. (2012). **A useful guide to SWOT Analysis**. Nottingham: Pansophix Online.
47. Shepherd, D& Katz, J .(2014). Corporate entrepreneurship. **Advance in entrepreneurship Journal.** Vol .1, N0.7,pp: 1-6.
48. Song, J (2008). **The Integrative Determinants Of Organization, performance Improvement: The Impacts Of Dimensions Of learning Organization and Dynamic Creation**. Unpublished PhD. Dissertation The Pennsylvanian State University. USA.
49. Styron, R. A. (2015). **"Fostering innovation in higher education through entrepreneurial leadership**. In Proceedings from the 13th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications: EISTA.
50. Thornberry, N .(2006**). Lead Like the Best Entrepreneurs: Learn How They Innovate**, Grow and Profit. in Babson Insights.
51. UNESCO. (2020). **Secondary Education in Arabic Word(Reality and Challenges)**, Research Project Report, Department of Science & Technology, Paris: UNESCO. من الموقع: http://vision2020.gov.sa/ar/node

52. Utash, S. (2017). **The Experiences of Community College Leaders Committed to an Entrepreneurial Leadership Philosophy.** Doctoral dissertation, National American University.
53. Vipin, G & MacMillan, U & Gita, S. (2004), Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring a Cross-Cultural Construct. **Journal of Business Venturing, Claremont McKenna College**. Vol .4, No.1, pp: 98-124.
54. Wiersma, W .(2004**).Research in Education. An Introduction**. University of Toledo, sixth edition, USA.
55. Zamani, A. & Khorasgani, N. (2018).The Relationship Between the Perception of Rational Leadership and Organizational Citizenship Behavior Among the Employees of Azad University in Isfahan. **International Journal of Management, Innovation & Entrepreneurial Research**. Vol .4, N0.1,pp: 9-23.
56. Zimmerer, T.W.& Scarough, N &,Wilson ,D. (2010). **Essentials of entrepreneurship & Small Business Management**.6 ed, Prentice-Hill.

**مراجع الانترنت:**

الصفحة الرسمية لجامعة دمشق تم استرجاعه في 2025/1/7م من:

https://www.damascusuniversity.edu.sy

الصفحة الرسمية لجامعة حمص تم استرجاعه في 2024/12/15م من:

https://www.homs-univ.edu.sy

وزارة التربية والتعليم السورية تم استرجاعه في 2025/1/23م من:

https://www.moed.gov.sy

وزارة التعليم العالي تم استرجاعه في 2024/11/27م من:

https://www.mohe.gov.com


الملاحق

# الملحق (1)

## أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

| | السادة المحكمين | الجامعة | التخصص |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. د. عيسى علي | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 2 | أ. د. محمد اسماعيل | جامعة حمص | المناهج وطرائق التدريس |
| 3 | أ. د. منال مرسي | جامعة حمص | المناهج وطرائق التدريس |
| 4 | أ. د. محمد حلاق | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 5 | أ. د. يوسف خضور | جامعة حمص | المناهج وطرائق التدريس |
| 6 | أ. د. سمية منصور | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 7 | أ.م .د. ابتسام ناصيف | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 8 | د. رنا الزبن | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 9 | د. خديجة غرير | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 10 | د. وسيم القصير | جامعة دمشق | التربية المقارنة |

# الملحق (2)

## أسماء السادة المحكمين للاستراتيجية المقترحة

| | السادة المحكمين | الجامعة | التخصص |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. د. محمد اسماعيل | جامعة حمص | المناهج وطرائق التدريس |
| 2 | أ. د. منال مرسي | جامعة حمص | المناهج وطرائق التدريس |
| 3 | أ. د. محمد حلاق | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 4 | أ. د. سمية منصور | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 5 | أ. د. باسمة حلاوة | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 6 | أ. م .د. ابتسام ناصيف | جامعة دمشق | التربية المقارنة |
| 7 | د. خديجة غرير | جامعة دمشق | التربية المقارنة |

# الملحق (3)

## أدوات الدراسة بعد التحكيم

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

جامعة دمشق

كليّة التربيّة

قسم التربيّة المقارنة

## نموذج سوات SWOT بصورته النهائيّة

السيد المدير المحترم ..... السيدة المديرة المحترمة ..... تحيّة طيبة وبعد

تقومُ الباحثة بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: " **استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثّانوي العام وفق مدخل القيادة الريادية، حالة دراسيّة: مديرو ومدرّسو التعليم الثّانويّ العام في مدينة دمشق**"، حيث يهدف هذا النموذج إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والتهديدات والفرص في المدارس الثانويّة العامة من أجل رصد واقع تطبيق القيادة الرياديّة فيها.

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا النموذج الذي يتضمن أربع فقرات تتضمّن أسئلة تساعدكم في الوصول للإجابة عن محتوى الفقرة، أرجو التكرّم من حضرتكم بالإجابة عليها، علماً أن ما تقدمونه من معلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

إذ يعّد نموذج سوات (SWOT) أحد أدوات التحليل الاستراتيجي للبيئتين الداخليّة والخارجيّة للمدرسة يساعد على فهم مواردها وقدراتها واختيار الاستراتيجيّة المناسبة للتطوير، فهو نموذج تقييمي أساسي يقيس 4 نقاط رئيسيّة هي:

1. **نقاط القوة(Strengths)**: عناصر القوة التي تمتلكها المدرسة (خصائص، مهارات، قدرات)، والتي تميّزها عن غيرها من المدارس.
2. **نقاط الضعف(Weaknesses)**: العوامل الداخليّة (خصائص، مهارات، قدرات) التي تمنع المدرسة من تحقيق أهدافها.
3. **الفرص(Opportunities)**: الظروف المواتيّة التي يمكن أن تأتي من خارج المدرسة يمكن اغتنامها لتحقيق الأهداف المطلوبة.

4. **التهديدات أو المخاطر(Threats)**: الظروف غير المواتيّة التي تأتي من خارج المدرسة وتمثل خطراً قائماً يجعل تحقيق الأهداف أمراً صعباً أو مستحيلاً.

**شاكرة حُسـن تعاونكم الباحثة: لينـا الزهوري**

| نموذج سوات (SWOT) للتحليل البيئي | | | | |
|---|---|---|---|---|
| البيئة الداخليّة | نقاط القوة | 1 | ما الممارسات التي تدعم الإبداع في المدرسة؟ | |
| | | 2 | ما المهارات التي يمتلكها المدير وتجعله قادراً على تحمل المخاطر؟ | |
| | | 3 | ما الإمكانات التي تمتلكها المدرسة من أجل تقديم خدمات مميزة بشكل استباقي؟ | |
| | | 4 | ما الاجراءات التي تمكّن المدرسة من تحديد رؤيتها الاستراتيجيّة؟ | |
| | | 5 | ما الخصائص التي تمكّن المدرسة من تحقيق استقلاليتها في العمل؟ | |
| | | 6 | ما الأساليب التي تمكّن المدرسة من استثمار الفرص المتاحة؟ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 7 | كيف يمكن الاستفادة من نقاط القوة السابقة؟ | |
| | نقاط الضعف | 8 | ما الممارسات الإداريّة التي تحدّ من الإبداع في المدرسة؟ | |
| | | 9 | ما المهارات الرياديّة التي يفتقدها مديرو المدارس وتحول دون تحملهم للمخاطر؟ | |
| | | 10 | ما البنيّة التحتيّة والتكنولوجيّة (بما فيها الأجهزة التكنولوجيّة) التي تحتاجها المدارس لتحقيق الاستباقيّة في الخدمات المقدمة؟ | |
| | | 11 | ما الممارسات التي تحول دون صياغة الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟ | |
| | | 12 | ما العوامل التي تحول دون تحقيق الاستقلاليّة في العمل؟ | |
| | | 13 | ما الإمكانات التي تحتاجها المدارس لاستثمار الفرص المتاحة؟ | |
| | | 14 | كيف يمكن التخلص من نقاط الضعف؟ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| البيئة الخارجيّة | الفرص | 15 | ما الفرص التي يمكن استثمارها لتنميّة الإبداع في المدرسة؟ | |
| | | 16 | ما الظروف المحليّة التي تقلّل من المخاطر التي تتعرض لها المدرسة؟ | |
| | | 17 | ما التغيرات المستقبليّة التي تسهّل تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟ | |
| | | 18 | ما العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تسهم في تحقيق استقلاليّة المدرسة؟ | |
| | | 19 | ما الخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة بشكل يسهم في تسهيل تقديمها لخدمات متميزة؟ | |
| | | 20 | كيف يمكن الاستفادة من الفرص المتاحة؟ | |
| | التهديدات | 21 | ما الظروف الخارجيّة في المجتمع المحلي التي تحد من استثمار الفرص والإبداع في المدرسة؟ | |
| | | 22 | ما العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل عائقاً في تطبيق الرؤيّة الاستراتيجيّة للمدرسة؟ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 23 | ما النتائج السلبيّة المترتبة على استقلال المدرسة في العمل؟ | |
| | | 24 | ماهي العقبات (الجوانب السلبيّة) التي يسهل تجاوزها والتغلب عليها؟ | |
| | | 25 | كيف يمكن التغلب على التهديدات؟ | |

**الجمهوريّة العربيّة السوريّة**

**جامعة دمشق**

**كليّة التربيّة**

**قسم التربيّة المقارنة**

**بطاقة المقابلة بصورتها النهائيّة**

السيد المدير المحترم .....السيدة المديرة المحترمة ..... تحيّة طيبة وبعد

تقومُ الباحثة بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: " **استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثّانوي العام وفق مدخل القيادة الريادية، حالة دراسيّة: مديرو ومدرّسو التعليم الثّانويّ العام في مدينة دمشق**".

حيث تهدف هذه البطاقة إلى تحديد معوقات تطبيق القيادة الرياديّة في المدارس الثانويّة العامة.

وتعرّف **القيادة الرياديّة** بأنّها:نوع قيادي مميّز تطمح من خلاله المؤسّسة بأن تكون مؤسسة رياديّة ذات رؤية خاصة وواضحة، قادرة على الإبداع والابتكار وتحمّل المسؤولية، إضافة لقدرتها على مواجهة التحديات والظروف المحيطة.

**وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها**: أسلوب معاصر في القيادة يتّبعه مدير المدرسة الثانويّة العامّة يتميز بالجرأة والمخاطرة، والاستغلال الأمثل للموارد من أجل إيجاد بيئة مدرسية مبدعة ذات رؤية خاصة وواضحة تمكن المدرسة من الوصول إلى مستوى عالي في الفكر والأداء مما يؤهلها لتحقيق أهدافها المتمثلة بتجويد المخرجات التعليمية بكفاءة مرتفعة والحصول على مكانة متميزة على المستوى المحلي والعربي والعالمي.

أرجو التكرم من حضرتكم بالإجابة على أسئلة بطاقة المقابلة، من أجل معرفة معوقات تطبيق القيادة الرياديّة من وجهة نظركم، علماً أن ما تقدمونه من معلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

**تاريخ المقابلة:** / / **مدة المقابلة:** .....

**مكان المقابلة:** .....

**شاكرة حُسـن تعاونكم**

**الباحثة: لينـا الزهـوري**

**السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الإبداع في المدارس الثانويّة العامة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق المخاطرة في المدارس الثانويّة العامة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الثالث: ما معوقات تطبيق الاستباقيّة في المدارس الثانويّة العامة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الرابع: ما معوقات تحقق الرؤية الاستراتيجيّة في المدارس الثانويّة العامة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**<u>السؤال الثالث</u>: ما معوقات تطبيق الاستقلاليّة في المدارس الثانويّة العامة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**<u>السؤال الرابع</u>: ما معوقات تطبيق استثمار الفرص في المدارس الثانويّة العامة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**ولكم جزيل الشـــــكر**

**الباحثة: لينا الزهوري**

**الجمهوريّة العربيّة السوريّة**

**جامعة دمشق**

**كليّة التربيّة**

**قسم التربيّة المقارنة**

## الاستبانة في صورتها النهائيّة

السيد/ة المدير/ة المحترم/ة ..... السيد/ة المدرّس/ة المحترم/ ة ..... تحيّة طيبة وبعد

تقومُ الباحثة بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: " **استراتيجيّة مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثّانوي العام وفق مدخل القيادة الرياديّة، حالة دراسيّة: مديرو ومدرّسو التعليم الثّانويّ العام في مدينة دمشق**". حيث تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد متطلبات تطبيق مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق للقيادة الرياديّة.

وتعرّف **القيادة الرياديّة** بأنّها:نوع قيادي مميّز تطمح من خلاله المؤسّسة بأن تكون مؤسسة رياديّة ذات رؤية خاصة وواضحة، قادرة على الإبداع والابتكار وتحمّل المسؤولية، إضافة لقدرتها على مواجهة التحديات والظروف المحيطة.

**وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها:** أسلوب معاصر في القيادة يتّبعه مدير المدرسة الثانويّة العامّة يتميز بالجرأة والمخاطرة، والاستغلال الأمثل للموارد من أجل إيجاد بيئة مدرسية مبدعة ذات رؤية خاصة وواضحة تمكن المدرسة من الوصول إلى مستوى عالي في الفكر والأداء مما يؤهلها لتحقيق أهدافها المتمثلة بتجويد المخرجات التعليمية بكفاءة مرتفعة والحصول على مكانة متميزة على المستوى المحلي والعربي والعالمي.

- يرجى التفضل من حضرتكم وذلك بالإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة (✓) أمام الخيار الذي يعبر عن رأيكم من أجل الحصول على معلومات دقيقة تساعد في الوصول للنتائج المرجوة، علماً أن المعلومات التي ستقدمونها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- يرجى عدم وضع أكثر من إشارة على البند ذاته.

**شاكرة حُسـن تعاونكم**

**الباحثة: لينـا الزهـوري**

**القسم الأول: البيانات الأساسيّة:**

1- **الجنس:** O ذكر O أنثى

2- **المسمى الوظيفي:** O مدير O مدرس

3- **المؤهل العلمي:** O معهد فما دون O إجازة جامعيّة O دبلوم فما فوق

4- **عدد سنوات الخبرة:** O 5سنوات فأقل O من 6-10سنوات O أكثر من 10سنوات

5- **عدد الدورات التدريبيّة:** O لم أتبع أي دورة O من 1-3 دورات O أكثر من 3 دورات

**القسم الثاني: فقرات الاستبانة**

| متطلبات تطبيق القيادة الرياديّة | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | العبارات | درجة الأهميّة | | | | | |
| | | مرتفعة جداً | مرتفعة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| **أولاً: المتطلبات العامة الواجب توافرها لتطبيق القيادة الرياديّة** | | | | | | | |
| 1 | تطبيق اللامركزيّة في النظام التعليمي. | | | | | | |
| 2 | تفويض مديري المدارس الصلاحيّات اللازمة لإجراء التطوير اللازم لمدارسهم. | | | | | | |
| 3 | تطبيق مفهوم الإدارة الذاتيّة في المدارس الثّانويّة. | | | | | | |
| 4 | تفعيل نظام المساءلة الإداريّة الذكيّة في المدارس الثانويّة. | | | | | | |
| 5 | نشر الثقافة الرياديّة في المدارس. | | | | | | |
| 6 | تمكين مديري المدارس من الاتصال المباشر مع الإدارات العليا. | | | | | | |
| 7 | تعيين مديري المدارس وفق معايير جودة عاليّة. | | | | | | |
| 8 | منح مديري المدارس المتميّزين تعويض معنوي ومادي يتناسب مع جهودهم المبذولة في تطوير مدارسهم. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | إجراء دورات تدريبيّة لمديري المدارس الثانويّة لتدريبهم على أحدث الأساليب الإداريّة ومنها القيادة الرياديّة. | | | | | |
| 10 | تشكيل هياكل تنظيميّة مرنة تسمح بتطبيق القيادة الرياديّة. | | | | | |
| 11 | سن قوانين وتشريعات تسهّل تطبيق القيادة الرياديّة. | | | | | |
| 12 | تشجيع التعاون بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي والاستفادة من خدماته | | | | | |
| 13 | تخفيف الأعباء الإداريّة للمدير ليتسنى له تطبيق أساليب إداريّة جديدة. | | | | | |
| **ثانياً: المتطلبات الخاصة الواجب توفرها لتطبيق القيادة الرياديّة** | | | | | | |
| **المجال الأول: متطلبات الإبداع** | | | | | | |
| 14 | توفير بيئة مدرسيّة محفّزة للإبداع في المدرسة. | | | | | |
| 15 | توفير حوافز ماليّة للمبدعين في المدرسة طلاباً ومدرّسين. | | | | | |
| 16 | توفير الدعم الكافي لتنفيذ الأفكار الرياديّة الإبداعيّة في المدرسة. | | | | | |
| 17 | توظيف التكنولوجيا الحديثة في دعم الإبداع المدرسيّ. | | | | | |
| 18 | إقامة أنشطة دوريّة متنوّعة، تنمّي القدرات الإبداعيّة لدى الطلاب. | | | | | |
| 19 | خلق بيئة تنافسيّة بين المدارس على مستوى القطر لتشجيع الأفراد على الإبداع. | | | | | |
| 20 | الأخذ بآراء العاملين في المدرسة ووضعها موضع التنفيذ. | | | | | |
| **المجال الثاني: متطلبات المُخاطرة** | | | | | | |
| 21 | تلبيّة الاحتياجات المدرسيّة بما يضمن التطوير اللازم لها. | | | | | |
| 22 | تكريم المديرين الذين أثبتوا قدرتهم على تطوير مدارسهم على نطاق محلي ودولي. | | | | | |
| 23 | نشر التجارب الناجحة لبعض المدارس في حلّ المخاطر والأزمات التي تواجهها. | | | | | |
| 24 | تدريب مديري المدارس على إدارة المخاطر والأزمات. | | | | | |
| 25 | انتقاء المديرين ذوي الخبرة الأكبر القادرين على التعامل مع المخاطر وإيجاد الحلول لها. | | | | | |
| 26 | وضع خطط شاملة لكل مدرسة في كيفيّة التعامل مع المخاطر المحتملة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المجال الثالث: متطلبات الاستباقيّة** | | | | | | |
| 27 | توفير وسائل متنوعة لنشر الأعمال الرياديّة الإبداعيّة لمديري المدارس. | | | | | |
| 28 | استخدام مداخل جديدة للتعامل مع المشكلات وحلّها بطرق فريدة. | | | | | |
| 29 | زيارة المشرفين التربويين ومديري التربيّة للمدارس التي تقدم خدمات ومخرجات متميّزة لرفدها بالدعم اللازم. | | | | | |
| 30 | إقامة جائزة سنويّة للريادة والتميّز التعليمي بما يسهم في تعزيز التنافس بين المدارس في الخدمات المقدمة. | | | | | |
| 31 | تشجيع المدارس على المنافسة فيما بينها بالخدمات المقدمة والمخرجات. | | | | | |
| 32 | تشجيع المدارس على تقديم خدمات مفيدة ومميزة للمجتمع المحلي. | | | | | |
| 33 | منح الثقة لمديري المدارس والعاملين فيها حتى يتسنى لهم روح المبادرة وطرح الأفكار الخلّاقة دون خوف من النتائج. | | | | | |
| **المجال الرابع: متطلبات الرؤيّة الاستراتيجيّة** | | | | | | |
| 34 | تدريب مديري المدارس على صياغة الأهداف والخطط الاستراتيجيّة طويلة الأمد للمدارس. | | | | | |
| 35 | وضع رؤيّة متكاملة وشاملة بالتعاون مع جميع العاملين في المدرسة. | | | | | |
| 36 | تطوير رؤيّة المدرسة المستقبليّة بحيث تتلاءم مع التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة. | | | | | |
| 37 | تقديم خطة سنويّة كاملة لعمل كل مدرسة. | | | | | |
| 38 | مواكبة المستجدات التكنولوجيّة بما يعود بالفائدة على المدرسة والخدمات التي تقدمها. | | | | | |
| **المجال الخامس: متطلبات الاستقلاليّة في العمل** | | | | | | |
| 39 | إعادة النظر بالنظام المالي المعتمد في وزارة التربيّة. | | | | | |
| 40 | منح المدارس استقلاليّة ماليّة في رسم سياساتها المتبعة. | | | | | |
| 41 | إعطاء مديري المدارس الصلاحيات الكاملة في تقديم خدمات للمجتمع المحلي والاستفادة منه. | | | | | |
| 42 | تسهيل التنسيق بين الإدارة والجهات المعنيّة لضمان العمل المتميز. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 43 | إعطاء مديري المدارس الحريّة في تنفيذ كل ما هو في مصلحة المدرسة دون قيود روتينيّة بيروقراطيّة. | | | | | |
| 44 | تجنّب المركزيّة المطلقة في اتّخاذ القرارات. | | | | | |
| 45 | تفويض مديري المدارس بما يعزز ثقافة التفويض لديهم تجاه العاملين معهم. | | | | | |
| 46 | بناء نظام متكامل من المحاسبيّة قائم على الشفافيّة يتابع الأداء المدرسي ويقومه. | | | | | |
| **المجال السادس: متطلبات استثمار الفرص** | | | | | | |
| 47 | تبادل الزيارات الميدانيّة مع المدارس المتميزة، والاطلاع على التجارب التي تقدمها. | | | | | |
| 48 | الاستفادة من الخدمات التي يقدّمها المجتمع في تطوير مجالات تعليميّة معيّنة. | | | | | |
| 49 | الاستفادة من التجارب العالميّة في مجال القيادة الرياديّة. | | | | | |
| 50 | العمل على تحويل نقاط الضعف في البيئة المدرسيّة إلى مزايا تنافسيّة. | | | | | |
| 51 | تنظيم حفلات مدرسيّة تُستخدم إيراداتها الماليّة في تطوير المدرسة. | | | | | |
| 52 | التعاون مع المؤسسات المحليّة كوسيلة للتطبيق العملي لبعض المواد الدراسيّة. | | | | | |
| 53 | التعاون بين المديرين في المدارس لتبادل الخبرات الناجحة. | | | | | |

# الملحق (4)

## تسهيل مهمة الباحثة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

الاستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق

ع/ظ الاستاذ الدكتور عميد كلية التربية

مقدمه (١) : الطالبة لينا حيدر الزهوري

نوع البحث : ☐ دراسات عليا ☐ ماجستير ☑ دكتوراه ☐ عضو هيئة تدريسية

عنوان البحث : استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الريادية
حالة دراسية : مديرو ومدرسو التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

يرجى التفضل بالتوسط لدى (٢) مديرية التربية في دمشق للسماح لنا بالحصول على او القيام

بـ : إ مصابيات مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في دمشق وتطبيق الجانب الميداني في مدارسها.

على ان (٣) :

لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك.

| المشرف أو الباحث الرئيسي | رئيس قسم المختص | عميد الكلية |
|---|---|---|
| الدكتورة لينا حيدر الزهوري | الدكتورة هدى عمر | الدكتور |

(١) يذكر اسم الطالب في حالة ابحاث طلاب الدراسات العليا واسم عضو الهيئة التدريسية في حالة ابحاث أعضاء الهيئة التدريسية

(٢) يذكر اسم الجهة او الجهات التي يرغب الطالب باتعاون معها

(٣) يجب ان يتم وضع إحدى العبارات التالية حصرا :

✓ـ لاتتحمل جامعة دمشق اية نفقات لقاء ذلك .

ـ لاتتحمل جامعة دمشق اية نفقات سوى المواد اللازمة والتي يتم تأمينها أصولا

ـ تتحمل جامعة دمشق النفقات المترتبة عن ذلك والبالغة ( )

٢١ يناير ٢٠٢٥ ٥:١٠ م

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم :.....٢٠٢٤/١٠/٢٢.....

**مديرية التربية في دمشق**

يرجى السماح لطالبة الدكتوراه **لينا حيدر الزهوري** المسجلة في كلية التربية بجامعتنا بالحصول على إحصائيات مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام وتطبيق الجانب الميداني( الاستبيان -بطاقة المقابلة- نموذج سوات swot) **في المدارس الحكومية في مدينة دمشق** لزوم البحث الذي تعده بعنوان" **إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الريادية حالة دراسية :مديرو ومدرسو التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق** " وذلك بإشراف **السيدة الدكتورة لينا شالاتي** .

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

**شاكرين تعاونكم،،،**

٢- نوفمبر ٢٠٢٤

ك نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الأستاذ الدكتور محمد فراس العناوي

ناره 2023/12/17

٢١ يناير ٢٠٢٥ ٥:١٠ م

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم :١٣
تاريخ:٢٠٢٤/١/٢

**إلى مديرية التربية في محافظة دمشق**

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة لينا حيدر الزهوري" طالبة **الدكتوراه بكلية** التربية في جامعة دمشق في مدارس التعليم الثانوي من أجل تطبيق بحث بعنوان" **(إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام وفق مدخل القيادة الريادية حالة دراسية : مديرو ومدرسو التعليم العام في مدينة دمشق)"** المتعلقة بموضوع دراستها و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

**شاكرين تعاونكم**

دمشق في / /١٤٤٥هـ / /٢٠٢٤م

**الدكتور المشرف**

**د لينا شالاتي**

---

**مديرية التربية في محافظة دمشق**

الرقم : ٤٤ (م/١)

**إلى إدارة مدارس التعليم الثانوي**

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم /١٣/ تاريخ ٢٠٢٤/١/٢

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " لينا حيدر الزهوري " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

**للاطلاع و التقيد بمضمونه**

دمشق في / /١٤٤٥هـ/ ١/ ٢٠٢٤م

**مدير التربية**
**سليمان اليونس**

**صورة إلى :**

- مكتب السيد المدير
- صاحب العلاقة

٢١ يناير ٢٠٢٥ ٥:١٠ م


ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

## Summary

The current study aimed to develop a proposed strategy for developing general secondary education management according to the entrepreneurial leadership. According intellectual framework of entrepreneurial leadership , the management of general secondary education in Syria, the reality of entrepreneurial leadership in its schools, the requirements necessary for application, and the obstacles that may be faced, until Providing a proposed strategy for developing general secondary education management according to the entrepreneurial leadership, to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical approach, while the study tools consisted of (Swot) model to know the reality of the application of entrepreneurial leadership, an interview card with a number of public secondary school principals to know the obstacles to implementation, and a questionnaire: to determine the requirements of the application, , and the original population to study is from all general secondary school principals in Damascus city (77) principals , and all teachers in these schools (2527) teacher of academic year (2023/2024), while the study sample consisted of (50) principals of the Swot model, and (56) principals of the interview card, and (395) (61)principal and (334)teacher for the questionnaire. The study reached the following results:

1. With regard to the reality of the application of entrepreneurial leadership, the value of the repetitions of the Swot Model questions came in the following form:
   - **As for the strengths**: the high percentage of practices supporting creativity, the limited practices supporting both (risk, pre -emptive), and the weak supportive practices of (strategic vision, independence in work, investment of opportunities).
   - **As for weak points**: the high percentage of practices that hinder the application of (creativity, risk, proactive, independence in work, investment of opportunities), and the limited practices that hinder the application of the strategic vision.
   - **As for opportunities**: the high percentage of opportunities for creativity, limited opportunities for each of (risk, strategic vision), and weak supporting practices for each (proactive, independence in work, investment of opportunities).
   - **As for threats**: the high percentage of external conditions that hinder (creativity, investment of opportunities, strategic vision), and the limited

answers provided to the negative results resulting from the independence of the school in work.

2. The most prominent obstacles facing the application of entrepreneurial leaders Lack of competitive competitions at the school level and abroad, the fear of administrative accountability and the distance from the risk, the weakness of the necessary infrastructure, that the principal does not have the skill of preparing and developing a strategic vision for the school, the central management system and the absence of a culture of authorization, distance from the needs of the local population and the labor market.
3. The requirements for the application of entrepreneurial leadership in secondary education schools from viewpoint of the principals and teachers of these schools came high and with an average account (3.72), where the axis (special requirements) ranked first, while the axis (public requirements) came second. As for the arrangement of fields in the axis of special requirements, it came according to the following: independence in work, proactive, creativity, investment of opportunities, risk, and finally the strategic vision.
4. With regard to study assumptions, they indicate that there are no statistically significant differences between the averages of the levels of the sample members regarding the requirements of applying entrepreneurial leadership according to the variables of (gender, the number of years of experience, the number of training courses), while there were statistically significant differences according to the (job title) variable in favor of managers, and variable (scientific qualification) in favor of the diploma and above.
5. In the end, a proposed strategy was developed for developing the general secondary education management based on a vision, mission, goals and dimensions of a proposed strategy of creativity, risk, proactive, strategic vision, independence in work and investment of opportunities.

**Key words**: strategy, developing, general secondary education, entrepreneurial leadership, principal, teacher.

**Syrian Arab Republic**

**Damascus University**

**Faculty of Education**

**Department of Comparative Education**

# *A Proposed Strategy for Developing of General Secondary Education Management According to the Entrepreneurial Leadership Approach*

## *Case Study: Principals and Teachers of General Secondary Education in Damascus City*

*A dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree of (PhD) in Comparative Education and Educational Management*

Prepared by

**Lena Haidar Al zhouri**

Supervised by

**Dr. Lena Mahmoud Shalati**

*Assistant Professor in the Department of Comparative Education*

**2025م**

**1446هـ**