كلية الدراسات العليا

واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقيه في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون

The State Of Educational Leadership In The Schools Of East Jerusalem In Light Of Transformational Leadership As Perceived By Teachers & Principals

رسالة ماجستير مقدمة من:

منى" محمد حافظ" سالم أبو الضبعات جيعان

إشراف

الدكتور أحمد فتيحة

بيرزيت – فلسطين

حزيران 2013

كلية الدراسات العليا

واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقيه في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون

The State Of Educational Leadership In The Schools Of East Jerusalem In Light Of Transformational Leadership As Perceived By Teachers & Principals

إعداد

منى "محمد حافظ" سالم أبو الضبعات جيعان

إشراف

د. أحمد فتيحة (رئيساً)

لجنة المناقشة:

د. أجنس حنانيا (عضواً)

د. موسى الخالدي (عضواً)

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية– توجه الإدارة التربوية في جامعة بيرزيت– فلسطين.

حزيران 2013

كلية الدراسات العليا

واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقيه في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون

The State Of Educational Leadership In The Schools Of East Jerusalem In Light Of Transformational Leadership As Perceived By Teachers & Principals

رسالة ماجستير مقدمة من:

منى "محمد حافظ" سالم أبو الضبعات- جيعان

تمت مناقشة هذه الرسالة بإذن الله بتاريخ 15/ 6 / 2013

لجنة المناقشة:		التوقيع
د. أحمد فتيحة	(رئيساً)	.....
د. أجنس حنانيا	(عضواً)	.....
د. موسى الخالدي	(عضواً)	.....

قال تعالى:

﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ الآيه (4) من سورة القلم (القرآن الكريم، ص. 564).

وقال تعالى:

﴿إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَق(2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3)الَّذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ(4) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)﴾ الايات من 1-5 من سورة العلق (القرآن الكريم، ص. 597).

وقال تعالى:

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ الأيه (159) من سورة آل عمران (القرآن الكريم، ص. 71).

صدق الله العظيم

إهداء

من علمني حرفا فأنا له سندٌ

إلى جميع الأنبياء والمرسلين

إلى من نمت أضلاعي في رحمها وحملتني وهنا على وهن أمي الغالية.

إلى من فَلَّ الحديد ليوفر لنا سبل الحياة الكريمة، وشق الصخر ليوفر لنا بيتا دافئـــا؛ أبي.

إلى إخوتي وأخواتي الذين كانوا دافعا لي في مشواري، وشمعة منيرة في الظلام.

إلى زوجي الدكتور عصام جيعان، وفلذات كبدي تالا ولور وهشام، الذين دوما كـــانوا إلى جانبي وحملوني على إتمام هذا العمل المتواضع، بدعم نفسي ومعنوي.

إلى أرواح جميع الشهداء ومنهم روح إبن أخي الشهيد حازم عادل أبـــو الضـــبعات، الذين دفعوا دماءهم ثمنا للعزة والكرامة. وإلى جميع الأسرى والمعتقلين الذين تأبى أرواحهم العيش إلا بكرامة وحرية ونصرة للإنسانية. إلى جميع أمهاتهم أهدي هـــذه الرساله.

إلى نيلسون مانديلا، والمهاتما غاندي وأمثالهم من قادة مقاومة الفصـــل والتمييـــز العنصري.

إلى جميع صديقاتي وأصدقائي الذين كانوا عوناً وسنداً لـــي لإتمـــام هـــذه الرســـالة صديقتي هيفاء وزوجها البروفسور رامي اعقيلان، ورنا فقراء، وعليـــاء الزعبـــي، ويعاد غنادري، ونورا بياطره.

إلى جميع طلابي وطالباتي الذين زرعت فيهم بأن الأخلاق، والعلم، والمعرفة جميعها أساسٌ لنجاة الأمة ونهضتها، ودفعها إلى المجد والسُّؤدُدِ.

إليهم جميعا إهداء من سويداء قلبي.

منى أبو الضبعات جيعان

الشكر والتقدير

الشكر لله خالقي من نطفةٍ أمشاجٍ فجعلني سميعةً بصيرةً.

إنه لَمِمّا يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي المشرف على هذه الرسالة، الدكتور أحمد فتيحة، الذي كان دعماً وعوناً لي على إتمامها، وعلى ما بذله من صبر ووقت وجهد لإنجازها. كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتورة القديرة أجنس حنانيا، والدكتور موسى الخالدي عضوي لجنة المناقشة، لما قدماه لي من دعم نفسي ومعنوي، ونصح وإرشاد.

وأتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور حسن عبد الكريم الذي قدم لي الدعم والإرشادات والإلهام والدافعية، كما وأتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور أنور عبد الرزاق الذي قدم لي الاقتراحات المثرية والتحفيز الفكري لإنجاز هذا البحث، والدكتور عبدالله بشارات الذي دعمني في الجانب الإحصائي، والدكتورة علا خليلي، والدكتور ماهر حشوة، والذين علموني خلال ثلاث السنوات السابقة، جميع أولئك كانوا عوناً ومنارة لي في بحر العلم.

كما وأتوجه بالشكر إلى جميع أعضاء لجنة التحكيم لما قدموه لي من نصح وإرشاد.

وإني لأزجي جزيل الشكر والتقدير إلى السيد ماهر طنوس الذي كان عونا لي في التحليل الإحصائي، وإلى المحرر الصحفي الأستاذ القدير في جريدة القدس الأستاذ إبراهيم عفانة الذي قام بتحرير الرسالة وتنقيحها لغويا. وإلى جميع من لم أستطع ذكرهم وكانوا عونا لي من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات والزملاء والزميلات.

منى أبو الضبعات جيعان

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ت
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال والرسوم البيانية	ز
قائمة الملاحق	س
الملخص باللغة العربية	ش
الملخص باللغة الإنجليزية	ض
الفصل الأول: خلفية الدراسة	**1**
القيادة وأهميتها:	**3**
القيادة التحويلية: (Transformational leadership) (Tr)	**6**
القيادة التبادلية: (Transactional leadership) (TrL)	**10**
اللاقيادة (Laissez-Faire leadership) (LF)	**11**
واقع التعليم على مستوى الوطن العربي	**12**
واقع التعليم على مستوى فلسطين والقدس	**14**
مشكلة الدراسة	**17**
أهداف الدراسة وأسئلتها	**18**
فرضيات الدراسة	**18**
أهمية الدراسة ومبرراتها	**21**
حدود الدراسة	**21**
مصطلحات الدراسة	**22**

الفصل الثاني: الإطار النظري ومراجعة الأدبيات	**24**
أولا: الإطار النظري	**24**
ثانياً: مراجعة الأدبيات	**32**
ملخص الفصل الثاني	**48**
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	**50**
منهجية الدراسة	**50**
متغيرات الدراسة	**50**
مجتمع الدراسة	**51**
عيّنة الدراسة	**52**
أدوات الدراسة (الاستبانه)	**56**
مبررات استخدام الأداة	**56**
أجزاء الاستبانه	**58**
صدق الأداة	**59**
ثبات الأداة	**60**
أسئلة وفرضيات الدراسة واختباراتها (المعالجات الاحصائية)	**62**
إجراءات الدراسة وجمع البيانات	**68**
ملخص الفصل الثالث	**68**
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**69**
النتائج المتعلقة بالسؤال المركزي الأول	**70**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**74**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	**87**
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	**100**
ملخص الفصل الرابع	**112**

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات: **113**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال المركزي الأول **115**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني **118**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث **123**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع **126**

خلاصة الدراسة **131**

تأملات **132**

التوصيات **134**

قائمة المراجع **136**

المراجع باللغة العربية **136**

المراجع باللغة الإنجليزية **140**

الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (2:1)	نموذج القيادة متعدد الأبعاد. (FRLM) (TheFull Range Leadership Model).	24
جدول (3:1)	التوزيع العددي والنسبي لمجتمع المعلمين والمديرين تبعا لمتغيرات الدراسة.	51
جدول (3:2)	التوزيع العددي والنسبي لعينة المعلمين والمديرين تبعا لمتغيرات الدراسة والتي تم الحصول عليها من الاستمارات التي تم جمعها.	53
جدول (3:3)	التوزيع العددي والنسبي لعدد المدارس في المجتمع والعينة تبعا لمتغيرات الدراسة المتعلقة بالمدرسة.	55
جدول (3:4)	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للعوامل الثلاثة لأبعاد القيادة والمقياس الكلي للاستبانة وعدد الفقرات وأرقامها.	61
جدول (3:5)	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية كما ورد في (Avolio & Bass, 2004, P. 54).	61
جدول (3:6)	معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية التفصيلية للفقرات الرباعية.	62
جدول (4:1)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة الصغرى والعظمى لأبعاد القيادة الرئيسية لجميع العينة وعينة المديرين وعينة المعلمين.	70
جدول (4:2)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم الصغرى والعظمى لأبعاد القيادة الفرعية لجميع عينة المعلمين والمديرين معا، وعينة المديرين، وعينة المعلمين.	72
جدول (4:3)	نتائج إختبار (ت) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جنس المعلمين.	75
جدول (4:4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.	76

جدول (4:5)	تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.	77
جدول (4:6)	نتائج اختبار LSD للمقارنات للتأثير المثالي (السلوك) بين فئات سنوات الخبرة.	78
جدول (4:7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.	79
جدول (4:8)	تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.	80
جدول(4:9)	نتائج اختبار LSD للمقارنات للمكافآت بين فئات المؤهل العلمي.	81
جدول (4:10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية، تبعًا لمتغير جنس المدرسة.	82
جدول (4:11)	تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر جنس المدرسة.	83
جدول (4:12)	نتائج اختبار LSD للمقارنات للقيادة بالاستثناء نشط بين فئات جنس المدرسة.	84
جدول (4:13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية، تبعًا لمتغير الجهة المشرفة.	85
جدول (4:14)	تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر الجهة المشرفة.	86
جدول (4:15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جنس المديرين.	88
جدول (4:16)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية	89

تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (4:17) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمديرين. 90

جدول (4:18) نتائج اختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post Hoc Test) اللاقيادة بين فئات جنس المدرسة. 91

جدول (4:19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في منطقة القدس. 92

جدول (4:20) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي. 93

جدول (4:21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جنس المدرسة. 95

جدول (4:22) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر جنس المدرسة. 96

جدول (4:23) نتائج اختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post Hoc Test) للقيادة بالاستثناء نشط بين فئات جنس المدرسة. 97

جدول (4:24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير الجهة المشرفة. 98

جدول (4:25) تحليل التباين الأحادي لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر الجهة المشرفة. 99

جدول (4:26) نتائج اختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post Hoc Test) للقيادة بالاستثناء نشط بين فئات الجهة المشرفة. 100

جدول (4:27)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور.	101
جدول (4:28)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث.	103
جدول (4:29)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة.	105
جدول (4:30)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية.	106
جدول(4:31)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة.	108
جدول(4:32)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة.	109
جدول (4:33)	اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في عينة المدارس.	111
جدول (1: م)	نتائج ثبات الاداه من العينة الإستطلاعية لجميع فقرات الأداه.	166

جدول (2: م) إختبار ثبات المجالات الرئيسية للأداه من العينة الاستطلاعية. 167

جدول (3: م) إختبار ثبات المجالات الفرعية للأداه من العينة الاستطلاعية. 168

جدول (4: م) قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير المتعامد لبنود الاستبانة المتعلقة بمدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة. 171

جدول (5: م) البنود الواقعة على عوامل مدى ممارسة المديرين أبعاد القيادة نتيجة التدوير المتعامد ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي إليه. 173

قائمة الأشكال والرسوم البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل (2:1)	القيادة التحويلية إلى جانب القيادة التبادلية.	27
شكل (2:2)	نموذج القيادة متعددة الأبعاد (Bass & Riggio, 2006).	28
شكل (2:3)	نموذج القيادة متعددة الأبعاد (Bass & Riggio, 2006).	29
شكل (4:1)	المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرئيسية لجميع العينة (المديرين والمعلمين).	71
شكل (4:2)	المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الفرعية من وجهة نظر جميع العينة، وعينة المديرين، وعينة المعلمين.	73
شكل (1: م)	(Scree Plot) للبنود المتعلقة بممارسة المديرين لأبعاد القيادة مع قيم آيغن الأولية (Initial Eigenvalues) (الجذور الكامنة).	172

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	الإذن باستخدام الأداة من المصدر.	147
ملحق (2)	النسخة الالكترونية الأداة باللغة الانجليزية.	149
ملحق (3)	النسخة الالكترونية الأداة باللغة العربية.	157
ملحق (4)	الأداة (الاستبانة) بصورتها النهائية بعد التحكيم.	160
ملحق (5)	ثبات الأداة من خلال العينة الإستطلاعية.	165
ملحق (6)	التحقق من التحليل العاملي للأداة	170

الملخص باللغة العربية

واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون

هدفت الدراسة الكشف عن واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون، وأثر المتغيرات المستقلة (الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) لكل من المعلمين والمديرين، وكذلك أثر المتغيرات المستقله المتعلقة (بجنس المدرسة، والجهة المشرفه) على مدى تطبيق أبعاد القيادة الفرعية.

تم إختيار عينة طبقية عشوائية منتظمة من المعلمين وعددها (481) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة الذي بلغ (2418) للعام الدراسي 2012–2013. أما عينة المديرين فقد بلغت (58) مديراً ومديرة تم إختيارهم من (116) مدرسة: حكومية فلسطينية، وخاصة، ومدارس الوكالة التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA). وقد تم استخدام استبانة القيادة متعددة الأبعاد (MLQ) لكل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004). تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) لتحليل البيانات الكمية.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- واقع القيادة التحويلية في مدارس القدس كما يراها المديرون والمعلمون، ذو تقدير متوسط إلى مرتفع، وقد حصل عاملي التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية على أدنى تقديرات من بين العوامل الأخرى للقيادة التحويلية. وقد اتضح تقارب متوسطات القيادة التحويلية والتبادلية وتباعد اللاقيادة والاستثناء– السلبي، وهذا يتفق مع نموذج القيادة متعدد الأبعاد لكل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المعلمين لصالح الإناث في درجة ممارسة التأثير المثالي السلوك، ولصالح الذكور في ممارسة القيادة بالاستثناء– سلبي واللاقيادة، كما وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في درجة ممارسة

مديري المدارس للقيادة بالاستثناء– نشط، ومتغير المؤهل العلمي في مدى ممارسة مديري المدارس لبعد المكافآت، ومتغير جنس المدرسة بين مدارس الذكور والإناث ولصالح مدارس الإناث في ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط. عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية من وجهة نظر المعلمين تعود إلى الجهة المشرفة على المدرسة.

- كما وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المديرين ولصالح الإناث في درجة ممارسة التأثير المثالي الأخلاقي (الكاريزما)، ومتغير سنوات الخبرة للمديرين، ومتغير جنس المدرسة ذكور إناث ومختلطة ولصالح المدارس المختلطة في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط، ومتغير الجهة المشرفة بين فئة مدارس الحكومة ومدارس الوكاله ولصالح مدارس الحكومه في درجة ممارسة الدافعية الإلهامية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمديرين.
- وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث والمدارس المختلطة والمدارس الحكومية ومدارس الوكالة، وبين جميع عينة المدارس ولصالح المديرين في درجة ممارسة أبعاد القيادة (التأثير المثالي (الكاريزما)، والتأثير المثالي (السلوك)، والدافعية الإلهامية، والتحفيز الفكري، والاعتبارات الفردية، والمكافآت، ولصالح المعلمين في درجة ممارسة المديرين الأبعاد (القيادة بالاستثناء– سلبي، واللاقيادة). ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور.

في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم توصيات منها الحاجة إلى إقامة دورات تدريبية في القيادة التحويلية للمديرين في المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية، والتي تركز على عاملي التحفيز الفكري والإعتبارات الفردية، اللذين يلعبان دوراً أساسياً في تمكين المعلمين وتحفيزهم.

English Summary

The State Of Educational Leadership In The Schools Of East Jerusalem In Light Of Transformational Leadership As Perceived By Teachers & Principals

By
Muna "Mohammaad hafez" Salem Abu Daba't Jea'an

Supervising committee
Dr. Ahmmad Fteha (Major Advisor)

Dr. Agnes Hanania
Dr. Musa Khaldi

The purpose of this study is to investigate the state of educational leadership in schools of East Jerusalem in light of the transformational leadership as perceived by teachers and principals. The study considers the independent variables of: (Gender, years of experience, and Academic qualification) of teachers and principals. It also considers the effect of the independent variables of: (school gender, and supervising authority) over the application of leadership factors.

A stratified random sample of (481) teachers were selected from (2418) techers for the year (2012-2013), in addition to a sample of (58) principals who were selected from (116) principals from the governmental Palestinian schools, private schools, and (UNRWA) schools.The instrument of the

study was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Avolio & Bass, 2004).

Means, standard deviations, One Way ANOVA, and T- test, were all used to analyse the quantitative data. Finding indicate that the state of transformational leadership was moderate to high as precieved by teachers and principals. Intellectual stimulation, and individual consideration had the lowest means among the transformational leadership factors. In addition, it was clear that the means for transformational leadership and Transactional leadership were close. Farther away from both these means of the Laissez-faire leadership, and the management by exception (passive). These results agreed with the Full Range Leadership Model of Avolio and Bass (2004).

- There were statistically significant mean differences at alpha level ($\alpha = 0.05$) between teachers' attitudes according to the independent variables of teachers gender, years of experience, academic qualification, and school gender. However there were no significant mean differences related to the independent variable of supervising authority.

- On the other hand there were statistically significant mean differences at the alpha level ($\alpha = 0.05$) between principals' attitudes according to the independent variables of principals' gender, years of experience, school gender, and supervising authority. Moreover, there were no significant mean differences related to the principals scientific qualification.

- Finally, there were statistically significant mean differences at alpha level ($\alpha = 0.05$) between teachers' and principals' attitudes in female schools, mixed schools, governmental Palestenian schools, Private

schools, United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the near east (UNRWA) schools, and between all the schools' samples. As a whole there were no statistically significant mean differences between teachers' and principals' attitudes in male schools.

In light of the study results, it is recommended that training courses should be provided in transformational leadership for principals in Palestinian schools in East Jerusalem. This will improve principals abilities in transformational leadership that has a basic role in teachers' empowerment, and individual consideration.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة

يدخل العالم العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين، ولا زال موضوع القيادة والقيادة الفعالة الناجحة يشغل بال المهتمين في هذا الموضوع، لماذا القيادة الفعالة الناجحة؟ ذلك أن نجاح القيادة منوط بنجاح المنظمة، فالمنظمة التعليمية أي المدرسة، التي تعتبر منشأ الأجيال، تحتضن الطفل بعد أمه، حيث يقضي معظم وقته ويترعرع في أكنافها، يكتسب الأخلاقيات والثقافة والمعرفه لتكمل صقل شخصيته جنبا إلى جنب مع الأسرة والمجتمع، لذلك بات البحث والمناقشة لما يتم داخل أسوار المدرسة من أهم المواضيع التي يجب تناولها في أبحاثنا، ومن الأمثلة على ما يتم داخل الأسوار ممارسات القائد التي قد تكون من أهم المحاور التي يجب تناولها لإنجاح المؤسسة التعليمية، بمعلميها، وطلابها، وبمشاركة العائلة والمجتمع المحلي، وتكون المدرسة مفتوحة لا تغلقها جدران أو سياسات أو أنظمة أو قوانين. هذا الإنفتاح ينبع من فلسفة وسياسات، ورؤية ورسالة وأهداف تلك المدرسة التي يبنيها القيادي داخل المؤسسة التعليمية، والأمر الأهم هو كيف يتم هذا التأثير وبناء العوامل السابقة؟ لذلك بات إعداد القادة داخل المدارس من أهم الإجراءات التي لا بد من أن تتخذها المؤسسات الوطنية والتربوية كسياسة واضحة في أجندتها ضمن معايير مدروسة ومتفق عليها، وتعتمد بالأساس على الأخلاقيات التي لا انفصام لها عن العلم، والخبرة، والمشورة الدائمة التي تؤدي إلى تنمية المعلمين وتمكينهم، وخلق الروح القيادية في أعماقهم، التي بدورها تنمي إلتزامهم تجاه مؤسستهم التعليمية والرغبة والمُباشرة الحقيقية في التغيير نحو الأفضل، لما فيه المصلحة الجماعية.

يرى فولان (Fullan, 2003) أن إنتاج نظام مدارس عامة وحيوية بشكل مستدام ومستمر في مجتمعات بالغة التعقيد، هو أمر في غاية الصعوبه، وقد يكون صعب المنال، وإن هذا الإنتاج لا يمكن أن يحدث دون تكريس قوة تعليمية عالية الأداء؛ بحيث يعمل المعلمون جنبا إلى جنب للتحسين المستمر في المدرسة، ولا يمكن الحصول على معلمين يعملون بالطريقة السابقة الذكر وعالية الأداء إلا من خلال قادة يعملون على جميع المستويات؛ لتوجيه ودعم العملية؛ بمعنى

آخر فإن دور المدير هو دور محوري في المعادلة. كما وأكد فولان أن عملية إختيار ودعم قادة جيدين، هي نقطة بداية حاسمة للبدء في عملية التغيير في سياق قوي، وطرق جديدة. من خلال تعريف عمل القائد، الذي يعَّرف بالمساعدة والمُباشرة في عملية التغيير في سياق مباشر. وقد عرَّف فولان السياق هنا على أنه السياق الاجتماعي، وليس على المستوى الفردي. وهذا يتفق مع ما لخصه يوكل (Yukl, 2006) من خلال عرضه لتعريفات مختلفة للقيادة، حيث بين أن علماء السلوك والممارسين يؤمنون بأن القيادة هي ظاهرة واقعية وطبيعية لفعالية المنظمات. والحوار أو الجدل مازال قائما بين الأبحاث والكتب حول القيادة التي لا تُظهر أي علامة من التراجع لتلك المنظمات. وقد إتفق فولان (Fullan,2003) ويوكل على أن القيادة عملية تأثير تحدث بشكل طبيعي في نظام إجتماعي، وهذا ما أكد عليه (Bass & Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006).

إن ما يهمنا هنا التغيير في المؤسسات التعليمية، بالتحديد في المدرسة، وزيادة فعاليتها وحيويتها بشكل مستمر، من خلال القيادة الفعالة، والتي عرفها يوكل على أنها تلك الممارسات التي تعمل على تحسين أداء ونمو المنظمة ككل، والتي تتعامل مع التحديات والصعاب، كما وتعمل على زيادة رضى التابعين وولائهم، وتهتم بالحاجات النفسية لهم وتعمل على تطويرهم. في هذا السياق أشار ليثوود (Leithwood, 2004) إلى التأثير المباشر أو غير المباشر للنمط القيادي الذي يتبعه القائد داخل المدرسة على أداء المعلمين وعلى تحصيل الطلبة من خلال مراجعته لأبحاث أجريت عالميا في هذا الموضوع. فمنذ حوالي ثلاثة عقود لا زال نوع القيادة موضوع نقاش وبحث، كالقيادة التعليمية والتحويلية فكلتاهما شغلت ولا زالت تشغل بال الباحثين والعلماء والمفكرين. حيث أشار ليثوود إلى أن الأولى تقتصر في التركيز على المناهج والتعليم والتكنولوجيا. بينما الثانية ترمي الى أبعد من ذلك، بالإكثار من التركيز على القيم والمعايير الإنسانية، والتحفيز والإلهام الفكري، وتمكين المعلمين، وإشراكهم في إتخاذ القرارات، ورسم رسالة المدرسة ورؤيتها، والعمل على تطويرهم ودعمهم. وهذا يتفق مع الإطار النظري الذي أشار إليه باس وزملاؤه على مدار عشرين عاماً.

القيادة وأهميتها:

نشأ جدل حول مفهوم القيادة وممارساتها، وبعض هذه المفاهيم أدت إلى نشوء قيادات هرمية ذات اتجاه واحد، صلبة وخطية، تعاني من المركزية في التخطيط وإتخاذ القرارات، وما على الطاقم إلا التنفيذ لهذه القرارات وبشكل آلي (Bell, 2002). من هنا تنبع الضرورة القصوى للفهم العميق لمفهوم القيادة، فالقيادة كلمة قديمة حديثة، إرتبطت في الماضي بالنواحي العسكرية والحروب، حتى إن النصر اقترن بشخصية القائد وصفاته، ويرتبط مصطلح القيادة بذلك الشخص الذي يمتلك القوة لجذب الناس ليعملوا بتوجيهاته (حمادات، 2006). وكذلك هي التعلم جنبا إلى جنب باتجاه هدف مشترك أو أمل مشترك، حيث أن القيادة والتعلم عنصران متشابكان بشكل عميق ونحن بحاجة إلى بعضنا البعض في الأمور الجديرة بالاهتمام والعناية والمشاركة في التعلم، حيث يمكن فهم القيادة كعملية تفاعلية وهادفة للتعلم ضمن مجتمع، والمعاملة بالمثل تساعدنا على بناء علاقة الإحترام المتبادل، معلمين ومتعلمين ومشاركين، من خلال البناء والمعرفة والتفكير بشكل تشاركي، كالأطفال الذين يتعلمون من بعضهم البعض بعملية المشاركة (Lambert, 2003).

إن القيادة هي ممارسة التأثير على الأفراد بهدف خلق التعاون بينهم، من أجل تحقيق هدف مشترك، بحيث يمتلك القائد القدرة على رؤية الهدف الجماعي وبلورته، وبناء الثقة المشتركة وتعزيزها، مما يتطلب وجود الألفه والعلاقة الإيجابية بينه وبين مختلف العاملين في المؤسسة (عماد الدين، 2004). وقد اتفق سمارة (2007) مع سيولا (Ciulla, 2004) حول مفهوم التأثير، بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض. وقد فسر سمارة ذلك بأنها تسعى إلى إثارة دافعية المرؤوسين، وتوجيههم نحو العمل البناء، وحل الصراعات التي تنشأ. وأضاف سمارة إلى أن القيادة تسعى لتحقيق الأهداف التي يمكن إيجازها بالتالي: خلق البيئة التنظيمية والإجتماعية التي تعمل على تنمية رأس المال الفكري، وكذلك قيادة عمليات الإبتكار والإبداع، وتوظيف الخبرات الإنسانية، وتوفير مساحة من الحرية للعاملين، والتقليل من الهدر في العمل، وتحسين نواتج العمل ومخرجاته.

قد يكون من الملائم في هذا السياق التركيز بشكل أكبر على مفهوم القوة أو التاثير في القيادة الذي يأخذ أشكالاً متعددة، وخفية، فينعكس ذلك على عدد لا حصر له من التركيبات والخصوصيات في سياق محدد، كما وأنها تأخذ وجوها مختلفة، قد تكون مرئية مثل شارة رجل الشرطة، أو مستترة مثل الهمس في الغرفة الخلفية، هذه القوة يمكن أن تكون ضعيفة وضيقة، ومن الممكن أن تكون قوية ومؤثرة على المدى البعيد، مهيمنه من قبل دوافع شخصية، تعتمد على الأنصار، على الأموال، على الأفكار، وعلى المؤسسات، على صداقة قديمة، على الإعتمادات السياسية، وعلى الوضع القائم، وعلى مهارات خاصة من الإتصالات، والوقت اللازم لتعبئة العناصر التي تتصل بدوافع شخص معيَّن يتجاوز القيم والأهداف، كأن يحشد ذلك الشخص الآلات والوقود واليد العاملة والخبرات وتبادل المعلومات (Burns, 1978). وبذلك يعَّرف بيرنز القيادة ويشير إلى أهميتها على أنها تشمل القائد والتابعين للعمل لتحقيق أهداف محددة والتي تمثل القيم والدوافع والحاجات والرغبات، والطموحات، والتوقعات لكل من القادة والأتباع، وعبقرية القيادة تكمن في الطريقة التي يراها القادة والتابعون ويطبقونها من تلقاء أنفسهم من خلال القيم والدوافع.

تنبع أهمية القيادة من تعريفاتها فقد بين أبو عايد (2006) أن القيادة ضرورية في جميع المؤسسات على إختلاف أنواعها، وفي كل المجالات الإدارية التي تشمل التخطيط والتنفيذ والتوجيه والرقابة والتقويم والمتابعة. ونظراً لتنامي المؤسسات وتشعب أعمالها وتعقدها، وتنوع العلاقات الداخلية والخارجية وتشابكها، وتأثرها بالجوانب السياسية والإقتصادية والإجتماعية، أصبح لا بد من التغيير والتطوير، اللذين لا يمكن أن يتحققا إلا في ظل وجود قيادات واعية وعادلة. وقد نبعت أهمية القيادة من تأثيرها المزدوج على الجانبين الإنساني والمادي (سمارة، 2007). ومن التعريفات الأخرى للقيادة والتي تبين أهميتها كجانب من جوانب القوة على الآخرين، وأنها عملية حيوية ومنفصلة بحد ذاتها، تتم من خلال التأثير على دافعية الأخرين وحشد الموارد المختلفة لتحقيق أهداف معينة تنبع من احتياجاتهم (Burns, 1979). وقد عرف ليثوود (Leithwood, 2004) القيادة أنها التي تتمتع بوظيفتين لا غنى عنهما: تحديد الإتجاهات وممارسة التأثير بالآخرين، وهذا يتفق مع ما أشار إليه بيرنز. وقد وضح لييثوود أنه يمكن ممارسة الوظيفتين بطرق مختلفة مما أدى إلى إعطاء نماذج مختلفة للقيادة؛ وقد يفسر هذا

التعريف البيروقراطية أو الهرمية، ولكن ليس من الضروري أن يكون التفسير من هذا القبيل، ويعتبر مفهوم القيادة مفهوماً دقيقاً جداً، يصعب قياسه. مثل تعريف الجمال، والقانون، والصحة، والإبداع، كما عرف ليثوود القياده وميزها عن الإدارة حيث عرف الإدارة أنها "عمل الأشياء بشكل صحيح."، ولكن القيادة "عمل الأشياء الصحيحة." وقد عرفها من الناحية العملية بأنها "عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح." أما أبو عايد (2006) تعريفه للقيادة على أنها فن وعلم، بحيث أن الفن يكمن في مقدرة القائد على التعامل مع مختلف العاملين مع المقدرة على كسب ثقتهم وطاعتهم وتعاونهم، وهي علم؛ لأنها تتطلب إلمام القائد بالأمور الإدارية وعلوم أخرى كعلم الإجتماع وعلم النفس، لتوظيفها في خدمة المنظمة التعليمية وتوجيه سلوك العاملين فيها. ولتصل إلى أعلى مراحلها من التفاعل والتعاون بين القائد والعاملين . وبذلك القيادة لا تكون حكرا على مجموعة من الناس في الجزء العلوي، بل يمكن أن تتوفر على جميع المستويات ولأي شخص، فمن أهم مهام القائد أن يعمل على تطوير مهارات القيادة لدى التابعين، أو من هم أقل منه (Bass & Riggio, 2006). وقد عرفها نورثاوس (Northouse, 2013) على أنها عملية يقوم من خلالها القائد بالتأثير على الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة. ويقصد نورثاوس هنا بأن القيادة عملية: أي أنها ليست صفة أو سمه يتمتع بها القائد، وإنما هي حالة من المعاملات المتبادلة بين القائد والتابعين. والمقصود بالعملية أيضا أنها عملية تأثير وتأثُر بين القائد والتابعين. وتعني أن القيادة ليست خطية، وإنما عملية تفاعل متبادل، وبذلك تكون القيادة متاحة لجميع الأفراد، ولا تقتصر على الفرد المحددة له رسميا. أما ما قصده نورثاوس بالتحفيز فهو كيفية تأثير القائد بالمجموعة. التأثير شرط لاغنى عنه، وبدون التأثير لا قيمة لوجود القيادة. وبالنسبة للقيادة أنها تحدث في مجموعة، فقد وضح نورثاوس المجموعة بأنها: الإطار الذي تأخذه القيادة. فالقيادة تشمل التأثير في مجموعة من الأفراد الذين لهم أهداف مشتركة.

ركزت هذه الدراسة على القيادة التحويلية كعامل يقود عملية التغيير داخل المنظمة التعليمية وبالتحديد المدرسة إعتماداً على ما أكدته الأبحاث، والأدب التربوي بأن القيادة التحويلية يمكن تطبيقها في مجالات مختلفة من الحياة (Avolio & Bass, 2004; Bass, 1985; Bass & Riggio, 2006; Leithwood, 2004; Northouse, 2013). فقد أكد ليثوود أن أهمية القيادة التحويلية تنبع من مدى تأثيرها على أداء المعلمين، وعلى أداء الطلبة وتحصيلهم. كما وركزت

الأبحاث والأدب التربوي أن نموذج القيادة التحويلية يرمي إلى ممارسة التغيير النابع من توجيه ممارسات المعلمين نحو العمل الجماعي بإرادتهم الذي يحول ثقافة المدرسة وممارساتها (Barnett, Shosho & Tooms, 2010; Hoy & Miskel, 2008; Leithwood, 2004). لقد أكد كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) أنه لا يمكن فصل القيادة التحويلية عن القيادة التبادلية لذلك إقترحا نموذج القيادة متعدد الأبعاد الذي يقيس مدى قرب أو بعد القائد عن القيادة التحويلية والذي يشمل كذلك اللاقيادة وفيما يلي عرض للقيادة التحويلية ومكوناتها، والقيادة التبادلية ومكوناتها، واللاقيادة.

القيادة التحويلية: (Transformational leadership) (Tr):

يعتبر بيرنز (Burns,1978) من أول رواد القيادة التحويلية حيث عرفها على أنها تحدث عندما ينخرط شخص أو أكثر مع الآخرين بطريقة يعمل فيها القادة والتابعون على رفع بعضهم بعضاً إلى مستوى أعلى من الدافعية والأخلاق. فالقيادة التحويلية أخلاقية في رفع مستوى سلوك الإنسان والطموحات الأخلاقية لكل من القائد والمُقاد، وبذلك تكون تحويلية فيما بينهم. وقد ضرب بيرنز مثالا على ذلك القائد غاندي، الذي أثار ورفع آمال الملايين من الهنود، بحيث أن شخصيته وحياته كانت مرهونة معهم. وقد بين بيرنز أن القادة التحويليين يعملون على رفع مستوى الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين نحو أهمية وقيمة النتائج المرجوة وطرق الوصول إليها، كما وأنهم يعملون على دمج التابعين في المجموعة أو المنظمة بناءً على رغباتهم النابعة منهم، بالإضافة إلى الاهتمام باحتياجات الأفراد على المستوى الشخصي. وهذا ما أكده باس (Bass, 1985) بأن القيادة التحويلية تتمتع بالاهتمام بحاجات الأفراد ودعمها، وكذلك تتمتع بروح التغيير من الدرجات العليا في المجموعة والمنظمة والمجتمع بحيث ترفع مستوى الوعي لدى الأفراد حول القضايا الهامة، وهذا المستوى العالي من الوعي يحتاج الى قائد يتمتع برؤية واضحة، وثقة بالنفس، وقوة داخلية لإدارة الحوار والجدال بنجاح لما يراه صوابا، وليس لما هو معمول به أو متعارف عليه عبر الزمن. كما وأن السلطة والنفوذ من هذا النوع من القيادة ليست نابعة بالضرورة من المنصب الإداري أو الجلوس في الأعلى، وإنما من القدرة على الإلهام من خلال التطلعات الجماعية، والرغبة الجماعية والشخصية للسيادة وحشد القدرات لتحقيق التطلعات الجماعية (Jantzi & Leithwood, 1999). ويرى كل من باس وريجو (Bass &

(Riggio, 2006 أن قلب القيادة التحويليه هو عملية خلق قادة آخرين داخل المنظمة، والمبـــادئ المستمدة من هذه النظرية تعتبر أساسية للقيادة الفعالة، وتنطبق على قطاعات واسعة في الحيـــاة، بداية من العمل والعائلة والرياضة والصفوف، والأهم من ذلك قضايا التغيير الاجتمـــاعي. كمـــا وهي عملية تقود التابعين لإنجاز أكثر مما هو متوقع مـــنهم (Northouse, 2013). وقـــد أكـــد نورثوز أن القيادة التحويلية عملية يتم من خلالها التغيير والتحويل فـــي النـــاس، وهـــي تـــرتبط بالمشاعر، والقيم والأخلاقيات، والأهداف بعيدة المدى. كما وأنها تعمـــل علـــى شـــحن دافعيـــة التابعين، وتحقيق إحتياجاتهم، وتتعامل معهم على أنهم أناس بكامل المعنى. كما وأنهـــا تمتلـــك " الكاريزما " والرؤية. من هنا فإن التابعين والقادة يعملون يدا بيد في العملية التحويلية، بحيث يـــتم التأثير في جميع المنظمة إلى أن يمتد هذا التأثير إلى البيئة الخارجية. والذي نستطيع أن نطلـــق عليه التأثير على المجتمع وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من (Avolio & Bass, 2004; Bass & Bass, 2008; Bass, 1985).

مكونات القيادة التحويلية:

أكد كلٌ من أفوليو وباس على الأثر الإيجابي للقيادة التحويلية على الدافعية والأداء، من خلال شخصية القائد التي تتميز بالصفات التاليـــة: الإلهاميـــة (Inspirational)، الاســـتثارة العقليـــة (Intelectually stimulated)، التحدي (challenging)، البصيرة أو الرؤيـــة (visionary)، حيث يتجه القائد نحو التنمية، والعزم على تحقيق أقصى قـــدر مـــن الأداء. (Development oriented, and determined to maximize performance). أما ليبثوود فقـــد اقتـــرح أن القائد التحويلي يسعى لتحقيق ثلاثة أهداف هي: مساعدة أعضاء الطاقم على التطور، من خـــلال المشاركة وخلق بيئة مدرسية متخصصة. تعزيز تطور المعلمين. مساعدتهم على حل المشـــكلات بشكل جماعي وفعّال (Leithwood, 1992). وقـــد أكـــد ليثـــوود (Leithwood, 2004) أن القيادة التحويلية لها جذورها والتي أكدها بيرنز وباس والتي جاءت لمواجهة العولمة التي ظهرت في الثمانينات والتسعينات، حيث أن ممارسة القائد التحويلي تواجه بمجموعـــة مـــن التحـــديات للتغيير. وكذلك ممارسة هذا النوع من القيادة يسهم في مجموعة واسعة من النتـــائج التنظيميـــة. حيث أن القيادة التحويلية من وجهة نظره تركز على العواطف والقيم وعلى هدف أساسي مشترك

لتعزيز وتنمية القدرات. وعلى مستويات أعلى من الإلتزام الشخصي نحو أهداف المنظمة عبر جزء من القادة والزملاء. وإن زيادة القدرات والإلتزام يؤديان إلى زيادة الجهد وزيادة الإنتاجية. وفي هذا النوع من القيادة ليس شرطا أن يكون التأثير على التابعين من المركز الإداري وإنما من الإلهام وإتقان العمل الجماعي لتحقيق التطلعات.

أكد ليثوود (Leithwood, 1992, 2004) أن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن القيادة التحويلية يمكن توزيعها على جميع أنحاء المنظمة؛ لذلك ليس هناك حاجة لعرض القيادة التحويلية بأنها ذلك الرجل العظيم، أو البطل. من هنا أعطى لييثوود وزملاؤه نموذجا عن مدرسة القيادة التحويلية، فكان نموذجا لعشرات الدراسات التجريبية، حيث شمل هذا النموذج وضع رؤية المدرسة، ووضع أهداف وأولويات محددة، وعقد توقعات عالية الأداء، لتطوير الناس، من حيث العمل على توفير التحفيز الفكري وتقديم الدعم الفردي، ووضع نماذج الممارسات المهنية والقيم المرغوب فيها عند إعادة تصميم المنظمة، وتنمية ثقافة المدرسة التعاونية، وإنشاء هياكل تعمل على تعزيز المشاركة في صنع القرارات المدرسية، وخلق علاقات إنتاجية في المجتمع، وكل إتجاه يتكون من عدة ممارسات تشجع القائد على الإستجابات الطارئه للقادة تبعا لسياقات عملهم. وهذا ما أكد عليه الصريفي (2009) حول القائد التحويلي حيث أشار إلى أنه هو من يمتلك: الجاذبية الشخصية، وهو شخص ينتمي إليه الآخرون، ويثقون به ويقلدونه، وهو من يمتلك رؤية ورسالة جماعية، وشخصية إلهامية: يلهم الآخرين ويؤثر على إنفعالاتهم ودافعيتهم، ولديه القدرة على الإستثارة العقلية، ويشجع الأخرين للتأمل في ممارساتهم، واستثارة أفكارهم، ويهتم بهم على المستوى الإنساني الفردي؛ أي أنه يهتم بكل شخص حسب احتياجاته الخاصة والفردية. وقد عرف الصريفي القائد التحويلي "أنه يرى نفسه شخصاً له رؤية مستقبلية خاصة، وصاحب رساله، فهو مثل الجمل ينظر إلى البعيد وليس تحت رجليه." (ص. 203). أما سمارة (2007) فقد لخص القيادة التحويلية على أنها تلك القيادة التي تهتم بتطوير المنظمة التعليمية والعاملين إلى مستويات أفضل وأرقى عن طريق التوجيه المستمر، وتحديد الوصف الوظيفي لكل عامل، وتحدد له الأدوار والمهام، وتلتزم بالتخطيط والتنفيذ. وتتبع القيادة التحويلية من ممارسات القائد التربوي التحويلي، التي يمكن تلخيصها بالانتماء، الصداقة، القدرة على التعامل مع الناس واختلافاتهم، المرونه، العدل، القدوة، الثقة، الحزم، تقدير الآخرين، توجيه نشاط الآخرين والتعاون المتناغم

فيما بينهم، وتَقبُل النصيحة من العاملين. جميع هذه الصفات تعمل على خلق قائد له القدرة على التأثير في الآخرين من خلال إستثارة دافعيتهم الداخلية والتي تعمل على دفع العاملين للعمل بتفانٍ من أجل الإبداع. والقدرة على التأمل في الممارسات ونقدها بشكل إيجابي وبَنّاء.

هذا بدوره سيرتقي بالمدرسة وينشئ جيلاً يمتلك القدرة على التعلم الذاتي والنشط (وولفولك، 2010). هذا الجيل قادر على التحليل والتركيب والتقييم إلى أن يصل الى أعلى مراتب التفكير. كما يؤكد (المخلافي، 2007) أن القائد التحويلي يمتلك قوة تأثير مثالية على التابعين، وينمي عندهم القدرة كي يصبحوا هم أنفسهم قادة، كما يحفزهم على تحقيق التنمية الذاتية، ويؤمن بالتغيير كمنهج لإحداث التطوير في المنظمة. كما يشير إلى وجود أبعاد أساسية للقيادة التحويلية، وهي: الرؤية، وتطوير التابعين، والقيادة المساندة، والتمكين، والتفكير الإبداعي. حيث يحفز القادة في هذا النوع من القيادة التابعين على الاهتمام بأهدافهم الجماعية لتحقيق أداء ذي مخرجات مرتفعة، وبناء رؤية ورساله تشاركية، وتحقيق أعلى درجة من الفعالية والكفاءة، حيث يضعون أهداف الجماعة فوق الأهداف الذاتية، ويضعون الأساسات للتغيير الجذري في طرق عمل الفرد والجماعة، ويتميز هؤلاء القادة بقيم أخلاقية مرتفعة، ويسعون لبناء ثقافة إيجابية دائمة في المؤسسة. ويتضمن هذا النوع من القيادة خمسة عوامل من التواصل: التأثير النموذجي أو المثالي، المشاركة بالتأثير المثالي من قبل التابعين، الدافعية الملهمة، والتحفيز الذهني، والاعتبارات الفردية (Hoy & Miskel, 2008). وقد أكد على عملية التمكين كل من باس وريجو (Bass & Riggio, 2006) وذلك من خلال التوفيق بين الأهداف والغايات الفردية للتابعين، والقادة، والمجموعة، والمنظمة بأكملها.

من هنا يمكن تلخيص مكونات القيادة التحويلية (Transformational leadership: The "5 I'S") حسب (Avolio & Bass, 2004) على أنها:

1- التأثير المثالي:(Idealized influence) ويقسم الى مستويين:

أ- المستوى الأخلاقي: (Idealized Attributes) (IA): يكون القائد قدوة للتابعين في أخلاقياته.

ب- المستوى السلوكي: (IB) (Idealized Behaviors): يكون القائد قدوة للتابعين في سلوكياته.

2- الدافعية الإلهامية: (IM)(Inspiration Motivation): يعمل القائد هنا على شحن دافعية المعلمين من خلال تشجيعهم وبناء أعلى التوقعات منهم من خلال إعطاء صورة إيجابية عن المستقبل والنتائج المتوقعة.

3- التحفيز الفكري: (IS) (Intelictual Stimulation): يشارك القائد المعلمين في صنع القرارات وبناء رؤية ورسالة المدرسة، والنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة، وحلها بطرق خلاقة ومبدعة.

4- الإعتبارات الفردية: (IC) (Individual Consideration): ينظر القائد لكل معلم بأنه إنسان له إحتياجاته الخاصة، ويعمل على تطوير قدراته بشكل فردي ضمن قدراته، وإحتياجاته.

القيادة التبادلية: (Tr L) (Transactional leadership):

كان الاهتمام بالقيادة التبادلية على المستويين النظري والتجريبي حتى أواخر السبعينات (Burns, 1978) . ويرى بيرنز أن القيادة التبادلية تحدث عندما يقوم شخص معين بعمل ما مقابل التبادل، قد يكون هذا التبادل إقتصادياً، أو سياسياً، أو نفسياً، ودون أن يكون للأشخاص هدف معين يجمعهم مع بعضهم البعض، فلكل شخص أهدافه الخاصة. وقد اتفق باس وباس (Bass & Bass, 2008; Bass, 1985) مع بيرنز على أن القيادة تكون تبادلية عندما يكافأ التابع على تطبيقه لاتفاقية بينه وبين القائد، ويعاقب عندما يفشل في تطبيق هذه الإتفاقية. وهذا ما أكده ليثوود (Leithwood, 1992) حول القيادة التبادلية بأنها تعتمد على سبيل المثال على تبادل بالخدمات. أما من الناحية التربوية، فقد وضح هوي وميسكل (Hoy & Miskel, 2008) أن القياديين يعملون على دفع التابعين من خلال التبادل، وهي عملية مقايضة تكون فيها المكافأة على مقدار العمل، ومن ذلك على سبيل المثال أن المدير يزود المعلمين بتعليمات جديدة، ويزيد وقت التخطيط للمعلمين، من أجل تنفيذ منهجية معينة، ويكون التنفيذ تبادلياً منوطا بتلبية احتياجات المعلمين. كما وأكد باس وباس (Bass & Bass, 2008; Bass, 1985) أنه يتم

التأكيد على عملية التبادل بين الأتباع والقائد من خلال التوجيه من القادة، والمناقشة المتبادلة مع الأتباع حول المتطلبات اللازمه للوصول إلى الأهداف المرجوة. والوصول إلى الأهداف سوف يؤدي إلى مكافآت نفسيه أو مادية. على العكس من ذلك فإن عدم تحقيق الأهداف وعدم تحقيقها على أتم وجه، وإيجاد الأعذار، وعدم الرضا، كل ذلك سيجلب عقوبه نفسية أو ماديه. وإذا تمت العملية التبادلية وتقاطعت حاجات القائد مع التابعين، وإذا كان للقائد سلطة رسميه أو غير رسميه فإن ذلك سيعزز الأداء الناجح.

مكونات القيادة التبادلية:

أشار كل من أفوليو وباس، باس وباس، باس وريجو (Avolio & Bass, 2004; Bass & Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006). إلى أن القيادة التبادلية تتكون من ثلاثة أبعاد هي :

1- المكافآت:(Contigent Reward) (CR): يضع القائد الأهداف، ويعطي مكافأة على الأداء بعد تحقيق الأهداف، وقد تكون هذه المكافآت تحويلية إذا كانت معنوية، وتبادلية إذا كانت مادية.

2- القيادة بالاستثناء – نشط: (Management –by- exception: Active) (MBEA): يتابع القائد الأتباع عن كثب ويرصد الأخطاء.

3- الإدارة بالاستثناء- سلبي (Management- by-exception: Passive) (MBEP) : لا يطلع القائد على مشكلات المدرسة، فلا يعلم إلا إذا بلغه أحد التابعين، أو يعلم عن طريق الشكاوى، ولا يتدخل إلا إذا حدثت مشكلات عميقة وخطيرة، وقد بين أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) أن هذا النوع من القيادة ينضم إلى اللاقيادة تحت اسم القيادة السلبية.

اللاقيادة : (Laissez-Faire leadership) (LF)

اهتم باس (Bass,1985) بهذا النوع من القيادة حيث بين أن القائد يكون سلبيا ولا يتدخل إلا عند وجود المشاكل أو حدوث أزمة معينة. ومن الأمثلة على ذلك المدير الذي يبقى جالسا في مكتبه، لا يندمج مع المعلمين ومع الطلبة إلا قليلاً ونادراً، وليس من أولوياته الإهتمام بتعلم

الطلاب وتطورهم، ولا العناية باحتياجات المعلمين، وكل ما يهمه هو أن تستمر المدرسة وهيكليتها وعملياتها في نفس الطريقة (Hoy & Miskel, 2008). وبالإضافة إلى ذلك المماطلة في أسلوب القيادة، ورفض اتخاذ القرارات، وتجنب الصراعات، وعدم إقحام نفسه في تطوير التابعين (Avolio & Bass, 2004; Bass & Bass, 2008).

واقع التعليم على مستوى الوطن العربي:

لا زال المجتمع العربي في أزمة حقيقية أمام التعليم (عويس، 2005). وبين عويس إلى أن هذه الأزمة ربما كانت نابعة من المناهج التي تدرَّس، أو القيادات التي تدير تلك المدارس، أو السياسات المرسومة لها من الوزارات، أو أساليب التدريس والمعلمين أنفسهم، أو النظام الإجتماعي، أو السياسي، أو البيئة المدرسية المادية والمعنوية. جميع المتغيرات السابقة لا نستطيع أن نهمل أياً منها، فلكل منها أهميته، وجميعها متداخلة وتؤثر بعضها في بعض، ولكن العنصر الذي قد يكون من العناصر الأهم والذي قد يؤثر في جميع المتغيرات السابقة الذكر بدرجات متفاوته هو القيادة التي تنعكس على المعلمين والتعليم داخل تلك المدارس والتي يصب أثرها في خانة الطالب.

ومن أمثلة ذلك ما طرحه فريري (2003) أن التعليم البنكي يشبه عملية إيداع يكون الطالب فيها الجهة التي يتم الإيداع فيها، والمعلم هو المودع، وبدلا من أن يقوم المعلم المُضطّهَد أصلا بالتواصل مع الطلاب يلجأ إلى التعليم البنكي الذي لا يتعدى عملية الإيداع والامتلاء. وأكد فريري أن هذه التربية ليست إلا نوعا من الاضطهاد الذي يمحو الهوية الشخصية للطالب ويحرمه من التفكير الناقد والواعي، وفي النهاية تجريده من إنسانيته، وإحداث انفصام بينه وبين العالم. هذا التأثير يكون في حلقة مفرغة من مُضطّهِد إلى مُضطهَدٍ الى مُضطّهَدٍ آخر..... وهكذا. وقد يكون المُضطَهَد الأول هو القائد، إلى أن يصبح الإضطهاد أمراً ممارساً بشكل هرمي: من القائد إلى المعلم، إلى الطالب. وقد يكون ممارسا من مسؤولين أعلى من القائد داخل المدرسة كالمسؤولين وواضعي السياسات في وزارة التربية والتعليم.

من هنا تنبع الحاجة إلى الإصلاح التربوي في مدارسنا، ولضمان نجاح ما يبذل من جهود في سبيل هذا الإصلاح، يجب توفر عدة عناصر مشتركة هي تلك التي أشار إليها عبد الرزاق (1980) قبل ثلاثين عاما والتي من أهمها: وجود رغبة أصيلة لإصلاح التعليم لدى جميع قطاعات المجتمع. وأن يتم الإتفاق على أن تكون عمليات التغيير تدريجية وديموقراطية؛ إذا أريد لها أن تحظى بالقبول على نطاق واسع. ولا بد من الشجاعة في حصر المشكلات وتحديدها؛ والإلتزام بالتخطيط الشامل نظرية وتطبيقاً، مع إجراء البحوث المكثفة لاستقصاء الحقائق قبل إتخاذ أي خطوة عملية، وتمثيل كل فئات المجتمع التي يمسها التغيير التربوي، ومشاركتها في مشروعات التغيير من بدايتها حتى نهايتها. وقد ركز عبد الرزاق كذلك على مشاركة السياسيين في هذه العملية الإصلاحية، وعلى أن مثل هذه الإصلاحات التربوية تحتاج إلى تكاليف باهظة وجهود جبارة، لا بد للدول العربية والنامية أن تتحملها، بسبب الحاجة الماسة لها؛ حتى لا تدخل إلى القرن الحادي والعشرين بأجيال غير ناضجة فكريا، ومعزولة ثقافيا- الأمر الذي يعرقل جهود التنمية الاجتماعية والاقتصادية بدلا من تعزيزها. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه أين نحن اليوم بعد ثلاثين عاما مما طرحه عبد الرزاق؟ حيث أن هذه المعيقات كانت منذ حوالي ثلاثة عقود ولكن ما الذي فعلناه حتى اليوم؟ ففي دراسة عويس (2005) أشار إلى أن هذه المعيقات لا زالت موجودة، حيث بين أن استمرارية برامج الإصلاح المدرسي الشمولي تمثل إحدى أكبر العقبات التي تواجهها المدارس، وبالتحديد عمليات الإصلاح التي تركز على إحداث تغييرات جذرية في الأطر والمناخات "البيداغوجيات" السائدة في وقتنا الحاضر، فهي صعبة التطبيق والديمومة بطبيعتها، إضافة الى كونها شديدة الارتباط بعوامل الجهد والزمن والموازنات المالية الضرورية لتطبيقها في مجالات التربية المتعددة. وأكد عويس أن جزءا كبيرا من عدم نجاح محاولات الإصلاح التربوي في العالم العربي يمكن أن يكون كامنا في فشل جهود الإصلاح في عدِّ المدرسة مؤسسة أو منظمة متعددة الأهداف، والنشاطات، والخدمات، والأفراد التي تعمل بروح الفريق الواحد متعدد الصلاحيات.

واقع التعليم على مستوى فلسطين والقدس:

قد تكون مؤسساتنا التعليمية الفلسطينية بحاجة لفهم دور القائد الحقيقي والفعال داخل المدرسة، والقيادة الفعالة التي تحقق نجاح المدرسة بجميع تفاعلاتها، هذا النجاح الذي سيلعب دوراً أساسياً في عملية الإصلاح التربوي؛ ذلك أن مؤسساتنا التعليمية في مأزق حقيقي أمام العملية التعليمية التعلمية، وفي صراع حول الطرق الأنسب لرسم مستقبل جيل كامل يخرج إلى المجتمع، برؤى ورسالات ترسمها القيادات والجهات المشرفة المختلفة. وعلى صعيد المجتمع المقدسي خاصة لا زال يواجه صعوبات أخرى بالإضافة للصعوبات السابقة الذكر على مستوى الوطن العربي؛ فقد مرّ ولا يزال يمر بصعوبات جمّة سياسية واقتصادية واجتماعية متغيرة، تؤدي بدورها إلى ضغوطات تبدأ من الأسرة فالمدرسة فالجامعة فالمجتمع ككل. والعنصر الذي سنسلط الضوء عليه هو المنظمة التعليمية، التي تتكون من القائد والمعلمين والطلبه والمجتمع المحلي، والتي تعكس خلفيات وبيئات وثقافات متعددة خلفتها القيم الإجتماعية وعززتها الأنظمة السياسية لتخلق جيلا يعاني من الضبابية وعدم الوضوح في الهوية، والرؤية، والأهداف، والقيم المختلفة. لذلك لابد من إعداد قادة لهم القدرة على فهم المتغيرات السابقة والقدرة على التعامل معها وخلق لغة مشتركة بين جميع أفراد المنظمة ولغة تعمل على تعزيز الدور القيادي لكل فرد داخل المنظمة، وكسر الشعور باليأس وفقدان تقدير الذات والآخر سواء على مستوى الطلبة أو المعلمين أو الإدارة نفسها؛ لما خلفته الظروف السابقة والتي تسعى لتغريب الفرد في مجتمعه، وإحاطته بقيود تحدُّ من ممارساته الإبداعية والريادية، فيكون نتيجة لذلك أجيال لا تعرف مرادها ومبتغاها ذات هوية مشوهة وغير واضحة ضمن تعددية شائكة مبنية على التمييز العقائدي، والطائفي، والقبلي، والسياسي. حيث أكدت فتيحة (2010) إلى أن الإنسان العربي الفلسطيني في مجتمع إسرائيلي غلبت عليه مفاهيم العنصرية وفلسفة الاحتلال القائمة على تجريد الفلسطيني من هويته التي تصقل شخصيته. كما وبينت أغازريان (2010) أن المقدسيين يعانون من انشطار في الهوية، فقد ركزت على أن المقدسي في كل خطوة يقوم بها يعيش (ديالكتيك) الإستعمار. فهو مراقب في كل خطوة يقوم بها، ومضطر إلى إعادة تحديد علاقته بذاته وبمستعمِره، كما أنه يعيش في حالة من التناقض، فهو مواطن على نقيض المواطن الإسرائيلي الذي يتمتع بالرفاهية والتعليم والثقة، بينما المقدسي يضطر إلى التخفي ليحجب عيون الشك عنه. عنده رفض لتعلم لغة عدوه في المدرسة، ولكن حينما يجابه الحياة العملية يكون مضطراً للتماهي والتكلم بلغة عبرية

ركيكة لا تساعده في الدفاع عن أقل حقوقه، أو مجابهة أي موقف مهما كان بسيطاً فهو في النهاية الخاسر بسبب سيادة عدوه وعنصريته، وبسبب ركاكة لغته العبريه والتي قد تكون سلاحا قويا بيده، لولا هذا الضعف الذي يضطره إلى الإنسحاب مخذولا مسلوب الإرادة في أغلب الأحيان. لا يستطيع أن يشعر بالإمان؛ حيث يأتي الشعور بالأمان الحاجة الثانية بعد الحاجات الفسيولوجية التي أشار إليها ماسلو (Maslow, 1954,1970). فكيف سيستطيع الحصول على الحاجات التي في أعلى الهرم وهو دائم الشعور بالتهديد، وفقدان الاستقرار والأمان؟ وبالذات بعد عزل القدس عن المدن المحيطة من خلال جدار الفصل العنصري، مما أدى إلى تغريب أهلها وأسرلتهم في مجتمع تغلب عليه العنصرية، والطبقية، والمشاكل الإجتماعية، والإقتصادية، والسياسية المتشابكة.

وإن تناولنا ملف التعليم بالتحديد فقد بين تقرير خاص بقطاع التعليم في القدس صادر عن وحدة شؤون القدس أن هناك عدم وجود مرجعية واضحة وقيادة تربوية لمدارس مدينة القدس على الرغم من وجود وزارة التربية والتعليم العالي وإشرافها المباشر والكلي على المدارس التابعة لها. كما وأشار التقرير إلى غياب رؤية وفلسفة إستراتيجية تربوية لمدارس القدس تتعامل مع الواقع المقدسي بحكمة مهنية حيث أن المدارس المقدسية تخضع إلى خمس جهات مشرفه تديرها وتوجهها (المدارس الحكومية، مدارس وزارة المعارف والبلدية، المدارس الخاصة، ومدارس سخنين). هذه التعددية أدت بدورها إلى ضعف التنسيق والتعاون ما بين المدارس المقدسية. والتي خلفت مشاكل عميقة أشار إليها التقرير، وقد تناول التقرير الحاجة إلى تطوير الكوادر التعليمية من خلال إعادة تأهيل جزء منها، من خلال التدريب المتواصل للمعلمين، كما وأشار إلى ضرورة تطوير الكوادر الإدارية، وخاصة المديرين من خلال إتاحة المجال أمامهم في دورات تدريبية، تركز على مفاهيم الإدارة التربوية الحديثة (وحدة شؤون القدس، 2008). وقد أكد (أبو حامد، 2013) على تعدد المرجعيات المشرفة على المدارس في مدينة القدس، والتي تمتلك كل جهة منها فلسفتها وسياستها الخاصة، والتي قد تلعب دورا هاما في التأثير على القيادات المدرسية التي تمثل المستوى التنفيذي لسياسات وتوجهات الجهة المشرفة، والذي بدوره ينعكس على فعاليات المدارس، وأداء المعلمين ونتائج الطلبه فيها. كما بين النمري (2001) أن من الحلول لإصلاح التدهور في وضع التعليم في القدس العمل على إزالة التشتت، وتعدد

المرجعيات، وإيجاد مرجعيات مدعومه تكون مفوضه بالسلطة، لديها استراتيجية وخطة. كما وأوصى بإعادة النظر في المناهج ورسم سياسة تعليمية طويلة المدى والعمل على تأهيل العاملين في قطاع التعليم، حيث بين أن البطالة وحاجة الإنسان إلى العمل أدى إلى إندفاع أناس من الجنسين ممن لم يسبق لهم العمل في المهن التعليمية، إلى العمل في حقل التعليم وكان هذا جليا في المدارس الرسمية أكثر من المدارس الخاصة.

وأكد كمال (1996) في عرضه عن وضع التعليم في القدس على ضرورة العمل على تطوير الطواقم التربوية في القدس؛ حيث أن المستوى العلمي للتربويين من معلمين ومديرين وموجهين غير مناسب ولا يمكن الرضى به أو السكوت عليه؛ لأن نجاح أي عملية تربوية تعليمية منوط بجودة القائمين عليها. وهذا ما أكدت عليه إدارة الإعلام والمعلومات (2010) حيث أعطت نبذه تاريخية عن التعليم بالقدس من العهد العثماني عام (1874)، إلى العهد البريطاني(1917)، ومن ثم أشارت إلى التعليم الممتد من عام (1948–1967)، ومن ثم إلى (1994) عام دخول السلطة إلى يومنا هذا، فقد أكدت على أن تعدد الجهات المشرفة من أهم المشاكل التي تشكل خطورة على قطاع التعليم في القدس كذلك عرضت مشاكل أخرى لها علاقة بالمباني، والصفوف، والمناهج والتسرب، والنقص بالكادر التعليمي المتخصص. وقد أكدت في توصياتها على تشكيل مرجعية واحدة لقطاع التعليم، وتأمين الدعم المادي، والتوعية عبر وسائل الإعلام، والاهتمام بتأهيل الكوادر التعليمية من خلال تنظيم البرامج التدريبية المختلفة لكل من المعلمين والمديرين والمشرفين كل حسب احتياجاته والدور الذي يؤديه، وعدم إهمال الدعم النفسي والتربوي للأهل والطلاب وكذلك الاهتمام بالشباب والعمل على تنشيط الجمعيات الأهلية والمدنية في القدس، التي تشكل حضانة ضد التسرب، وتوظيف طاقاتهم في مشاريع تنمويه وتطويريه للمجتمع. وقد أكدت مؤسسة القدس الدولية (2012) في مؤتمر القدس السادس على جميع النقاط السالفة الذكر وعدم إهمال إي منها وضرورة تأهيل الكادر التربوي في القدس تأهيلا علميا عاليا وتوحيد التعليم وإيجاد مرجعيه فلسطينية موحدة لقطاع التعليم.

تلخيصا لما سبق يقع على عاتقنا كتربويين ومسؤولين في مجالات مختلفة، إعادة النظر في العملية التربوية بجميع متغيراتهاعن قرب، وكثب، وعمق. ومن ثم التخطيط، والعمل الدؤوب

على إحتضان الأجيال الصاعدة، والشباب ضمن بيئة تساعدهم على مجابهة الظروف الإجتماعية والإقتصادية والسياسية الصعبة، وتساعدهم على حل المشكلات من خلال جعلهم رأس المال الفكري والاستثمار بهم، وليس الاستثمار منهم كما تفعل بعض المؤسسات، والجمعيات، والمدارس الربحية المنتشرة في القدس في الآونة الأخيرة؛ لأنهم هم قادة المستقبل وصانعيه. من هنا تنبع مشكلة الدراسة بالحاجة إلى تشخيص واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون.

مشكلة الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من قاعدة لفهم واقع القيادات المدرسية في القدس الشرقية، ومدى قربها أو بعدها من القيادة التحويلية، التي تقوم على إحترام الفرد وحاجاته الشخصية والعمل على تطويره أثناء الخدمة، وعلى بناء ثقافة تدعم العمل الجماعي في رسم وبناء الرؤى وتحويلها إلى أهداف، والعمل على الإلهام والتأثير في الأفراد ليس من موقع السلطة بل من خلال القيم الأخلاقية التي يتمتع بها القائد، والذي يعتبر نموذجا يحتذى به من قبل التابعين. وربما كانت هذه هي الخطوة الأولى نحو الإصلاح التربوي الذي يعتبر مشروعا من مشاريع التنمية البشرية في القدس التي تسعى الى أنسنة الأفراد، ووضعهم على الطريق الصحيح للخروج من السياسات التي تزرع في المدارس سواء من خلال المناهج أو المعلمين أو الإدارات التي قد تمارس بيروقراطياتها ومركزيتها للسيطرة على التعليم وعقول المعلمين والطلاب، أو تطبق سياسات مرسومة لها من خلال الوزارات والمؤسسات الكبرى على مستوى الدولة. هذه العملية لا يمكن البدء بها إلا بعد فهم وتحليل المشكلات السابقة الذكر، والتي منها واقع القيادات في المدارس الفلسطينية في مدينة القدس.

بالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون؟

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي الأول: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

السؤال الثاني: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة)؟

السؤال الثالث: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المديرين تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، جنس المدرسة، والجهة المشرفة)؟

السؤال الرابع: ما مدى اتفاق واختلاف المعلمين والمديرين في وجهة نظرهم حول مدى تطبيق القيادة التحويلية في مدارسهم، ضمن المتغيرات المشتركة للمعلمين والمديرين وبما يتعلق بخصائص المدرسة الجهة المشرفة، وجنس المدرسة؟

فرضيات الدراسة:

تفرع من السؤال الثاني والثالث والرابع الفرضيات التالية:

فرضيات السؤال الثاني:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المعلمين.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمعلمين.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلمين.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة.

فرضيات السؤال الثالث:

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المديرين.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمديرين.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمديرين.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.

10-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة.

فرضيات السؤال الرابع:

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور.

12-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث.

13-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة.

14-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية.

15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة.

16- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة.

17- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في جميع المدارس.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تعتبر هذه الدراسة امتدادا لدراسات تجرى عالميا ومحليا في مجال القيادة التحويلية على مدار العقدين السابقين (Abu-Tineh, Khasawneh & Omari, 2012; Anderson, 2008; Bently, 2011; Leithwood & Sleegers, 2006; Soka, 2011; Young, 2011). لذلك يؤمل أن تفيد الدراسة واضعي السياسات في حقل التربية والتعليم، في تبني القيادة التحويلية كونها أخلاقية تتمتع بصفات كالعدل، والصدق، والأمانة، والتضحية من أجل المصلحة الجماعية، إلى آخره من الأخلاقيات على مستوى الصفات والسلوك. كما ويؤمل أن تفيد مديري المدارس الذين يسعون دوما نحو التغيير، وذلك من خلال الإستفاده من الإطار النظري لنموذج القيادة التحويلية الذي يتمتع بالأخلاقيات بالدرجة الأولى، ويسعى دوما نحو التغيير لما فيه مصلحة المنظمة العليمية عن علم ومعرفة. كما ويؤمل أن تضيف هذه الدراسة للأدب التربوي الفلسطيني نتائج جديدة لم يتم تناولها من قبل في فلسطين عامة ومدينة القدس خاصة، ضمن متغيرات الدراسة. وكذلك يؤمل أن تغني المكتبة الفلسطينية بمرجع باللغة العربية والذي يركز على القيادة التحويلية في إطاريها النظري والبحثي، وكذلك أداة على درجة عالية من الأصالة تبعا لصدقها وثباتها. وأخيراً إعطاء توصيات بناءً على نتائج الدراسة لها علاقة بالسياسات المتعلقة بحقل التربية والتعليم الفلسطيني، حول القيادات داخل المدارس في القدس خاصة، على سبيل المثال إعطاء برامج تدريبية للمديرين لها علاقة بمجالات القيادة التحويلية، وكذلك رفع المعايير التي من خلالها يتم تعيين الإداريين داخل المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي 2013/2012 م.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمدارس الخاصة، ومدارس الوكالة التابعة إلى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA).

مصطلحات الدراسة:

القيادة التحويلية (إصطلاحيا):

هي تلك القيادة المبنية على القيم والأخلاقيات لرفع كل من القائد والمُقـاد (Burns, 1978). التي تسعى دوما نحو التغيير والإصلاح (Jantzi & Leithwood, 2006) .

أما الفعل "تحويل" فقد عرف في قاموس "ويبستر" على أنه "التغيير الكامل فـي المظهـر أو الطبيعة" (Webster's Dictionary, 2003).

القيادة التحويلية (إجرائيا):

هي ذلك النوع من القيادة التي تعتمد بذورها على الأخلاقيات، والتي تترعـرع مـن رؤيـة تشاركية على المستويين القريب والبعيد، تسعى لأن تمتلك شفافية في صـنع القـرارات التـي تخص القرية التعليمية على المستوى الخاص، والمجتمع على المستوى العام، تلك التي لكل فـرد فيها أهميته ودوره في نشر هذه البذور في حقولها المختلفة، والعناية بها وتنميتها. تلك الحقـول ذات تربة خصبة، يعمل الجميع فيها بمناخ يسوده الإنسجام. من خلال تـأثير دافـع الإلهاميـة، والتأثيرين الأخلاقي والسلوكي، والتحفيز الفكري لجميع العاملين في هذه القرية من خلال النظـر إلى المشكلات جماعي ومن زوايا مختلفة؛ والذي يؤدي إلى حلها بطرق خلاقة ومُبدعه.

القيادة التبادلية (إصطلاحيا):

هي تلك القيادة المقتصرة على عملية التبادل بين القائد والتابعين، وتكون قائمة علـى إتفـاق بين القائد والتابعين، بحيث يتلقى التابع مكافأة على عمله، أو أجراً إذا أتم عمله على أكمل وجـه كما هو متفق عليه، سواء أكان محفزاً مالياً أو سياسياً أو إجتماعياً، بينما يعاقب إذا لم يؤدّ العمـل ضمن ما هو متفق عليه (Burns, 1978).

اللاقيادة (إصطلاحيا):

هي تلك القيادة التي يكون فيها القائد سلبياً ولا مبالياً لما يتم داخل المدرسة، لا يؤمن بعملية التغيير، وما يهمه هو أن يستمر وضع المدرسة على ما هو عليه دون أي تغيير، أو تحسين داخل المدرسة، ولا يعتني بأفراد طاقمه وحاجاتهم، كما أنه لا يعزز العمل الجماعي، ولا يسعى الى تمكين أو تدريب أو توجيه طاقمه نحو الأفضل، ولا يتدخل إلا عند وجود المشاكل المستعصية (Bass & Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006; Bass, 1985) .

مدارس القدس حسب مجتمع الدراسة (إجرائيا):

تم تقسيمها حسب الجهة المشرفة داخل القدس إلى: المدارس التابعة الى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمدارس الخاصة، ومدارس الوكالة التابعة إلى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA).

الفصل الثاني

الإطار النظري ومراجعة الأدبيات

الفصل الثاني

الإطار النظري ومراجعة الأدبيات

أولا: الإطار النظري:

إعتمدت الدراسة في إطارها النظري على نموذج كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) ، والذي أطلق عليه إسم نموذج القيادة متعـــدد الأبعـــاد " Full- Range Leadership Model" جدول (2:1)، وقد حوّل هذا النموذج إلى استبانة قام بتطويرها كل من أفوليو و بـــاس أطلـــق عليهـــا اســـتبانة القيـــادة متعـــددة الأبعـــاد أو العوامـــل (Multifactor leadership Questionnaire) (MLQ)، والتي إعتمدتها الكثير من الأبحاث في قطاعات مختلفة كـــالجيش والطـــب والمصـــانع والشـــركات (Bass & Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006; Bass,1985). وكما ورد في هوي و مسكل (Hoy & Miskel, 2008) فقد انتقلت إلى المجال التربوي في المدارس من خلال ليثوود (Leithwood) لقياس القيادة وفحـــص نظريـــة القيـــادة التحويلية والتبادلية، واللاقيادة.

الجدول رقم (2:1) يبين نموذج القيادة متعدد الأبعاد ومجالات كل بُعد .

جدول (2:1) نموذج القيادة متعدد الأبعاد. (FRLM) (TheFull Range Leadership Model)

المجال الأول : القيادة التحويلية	المجال الثاني: القيادة التبادلية	المجال الثالث: اللاقيادة
1-التأثير المثالي:الصفات.	6-المكافآت.	9- القيـــادة المتســـاهلة الضـــعيفة (التي تتجنب التدخل إلا عند حدوث المشاكل).
2-التأثير المثالي: السلوك.	7-الإدارة بالاستثناء- نشط.	
3-الدافعية الإلهامية.	8-الإدارة بالاستثناء- سلبي.	
4-التحفيز الفكري.		
5-الإعتبارات الفردية.		

يتضح من الجدول رقم (2:1) نموذج القيادة متعددة الأبعاد بمجالاته الثلاثة الرئيسية، والمجالات التسعة الفرعية حسب ما ورد في: (Avolio & Bass, 2004; Bass & Bass 2008 ; Bass

(Bass & Riggio, 2006 ; Northouse, 2013). حيث يتكون النموذج من خمسة مجالات للقيادة التحويلية، وثلاثة للقيادة التبادلية، وواحد للاقيادة .

أولا: القيادة التحويلية:

أ- التأثير المثالي (والذي يعرف بالقيادة الكاريزمية): وهو على شقين التأثير المثالي (الأخلاقي) بحيث يكون القائد نموذجاً للتابعين، يحظى باحترامهم وتقديرهم وثقتهم. ويعترف به التابعون. والتأثير المثالي (السلوك) المستوى السلوكي هؤلاء القادة لهم القدرة على مواجهة المخاطر، والمثابرة في العمل والتصميم، ويتمتعون بقيم أخلاقية ومعنوية عالية. يحتوي التأثير المثالي على شقين، هما الشق المتعلق بالشخصية (الأخلاق) أو الكاريزما، وذلك المتعلق بالممارسات (السلوك).

ب- الدافعية الإلهامية: يمتلك القائد القدرة على تجسيد مصطلح "روح فريق العمل". بحيث يشيع التفاؤل والأمل والحماس في العمل، مما يخلق جواً من الالتزام بالأهداف والرؤى المشتركة.

ج- التحفيز الفكري: يحفز القائد التابعين على التفكير لحل المشاكل بطرق مختلفة وإبداعية وجديدة، من خلال خلق مناخ يشجع على الإبداع.

د- النظرة الفردية (الاعتبارات الفردية): يعمل القائد التحويلي كموجه ومدرب، ويحترم رغبات وإحتياجات كل فرد. والاختلافات بالرأي تحترم لديه، وتقبل، ويكون الإتصال مع تابعيه باتجاهين، ويكون القائد مستمعاً جيداً ومتفاعلاً مع كل فرد من أفراد الطاقم، وساعياً لتطوير كل فرد بالمؤسسة، ويتجنب القائد الانتقاد العلني للأفراد.

ثانيا: القيادة التبادلية: هناك ثلاثة مجالات للقيادة التبادلية هي:

أ- المكافآت: يضع القائد الأهداف، ويعطي مكافأة على الأداء عند تحقيق التابع للأهداف، وتكون تلك المكافأة باتجاه التحويلية إذا كانت معنويه، و باتجاه التبادلية إذا كانت مادية.

ب- الإدارة بالاستثناء- نشط: يتابع القائد الأتباع ويوجه الاهتمام لعدم الالتزام بالمعايير حسب (MLQ)، وقد ذكر كل من باس وريجو (Bass & Riggio, 2006) أن الإدارة

بالاستثناءات– النشطه، تكون أقل فعاليه من المكافآت أو مكونات القيادة التحويلية، وتتبع إيجابيتها من كون القائد مراقبا فعالا للانحرافات عن المعايير، أو الأخطاء، بحيث يتخذ الإجراءات التصحيحية عند الضرورة، ومنها على سبيل المثال تلك التصحيحات التي تستدعي السلامة العامه. أمّا سلبياتها فكونها متتبعة ومتربصة بالأخطاء ليتم العقاب عليها.

ج– الإدارة عن طريق الاستثناء– سلبي: يكون القائد غير مطلع على مشكلات المدرسة، ولا يعلم إلا إذا بلغه أحد التابعين، أي لا يتخذ إجراءات إلا حين يستلم الشكاوى، ولا يتدخل إلا إذا حدثت مشكلات عميقة وخطيرة (Bass & Riggio, 2006). أي أنه لا يتدخل، وينتظر حتى تحدث الانحرافات عن المعايير، ومن ثم يتدخل (Antonakis & House, 2002). وقد صنف كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) القيادة بالاستثناء سلبي إلى جانب السلوك اللاقيادي تحت مسمى القيادة السلبية.

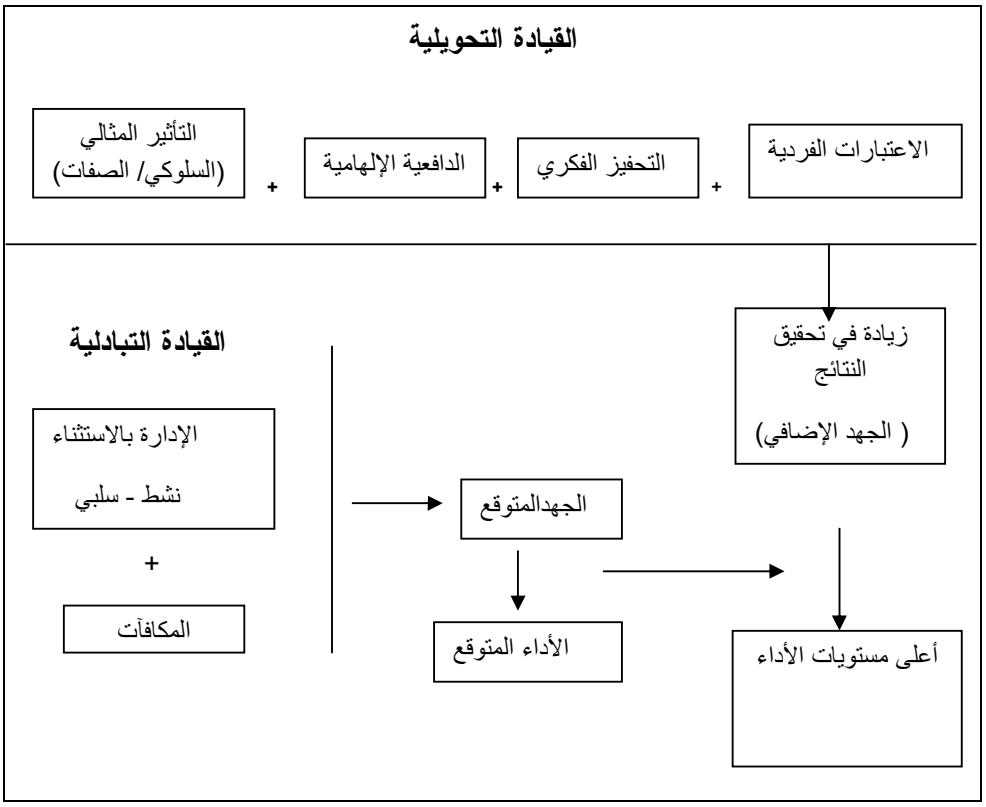
ثالثا: اللاقيادة: يتجنب القائد في هذا النوع من القيادة المسؤولية، ويفشل في اتخاذ القرارات، ويكون غائباً عند الحاجة إليه، وكذلك الأمر يفشل في إتباع الآخرين له باحترام، أي أنه لا يمكن أن يكون قدوة للتابعين.

القيادة التحويلية الفعَّاله:

فَصَلَ بيرنز (Burns, 1978) بين القائد التحويلي والقائد التبادلي بينما باس(Bass, 1985) ربط بين النوعين من القيادة وأشار إلى أنه يمكن أن يكون القائد تحويليا وتبادليا في نفس الوقت. هذا ما كان جليا في نموذجه للقيادة متعدد الأبعاد (Avolio & Bass, 2004; Bass, 1985).

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: إلى أي درجة سيكون تحويليّا أو تبادليّا؟ وتحت أية ظروف؟ ومن وجهة نظري كباحثة، لا يمكن أن يكون القائد مكتفيا بتطبيق نوع واحد من القيادة في جميع الظروف، ولزيادة فعالية القيادة التحويلية يحتاج القائد إلى أن يكون تحويليّا وتبادليّا في آنٍ واحد، وبالذات في حالة القيادة التبادلية بالمكافآت، إلى جانب القيادة التحويلية بمكوناتها الخمسة، وقد تم توضيح العلاقة بين القيادة التحويلية والتبادلية التي إقترحها أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) من خلال الشكل التوضيحي (2:1) التالي:

شكل (2:1): القيادة التحويلية إلى جانب القيادة التبادلية.



(Avolio & Bass , 2004 , Page. 19)

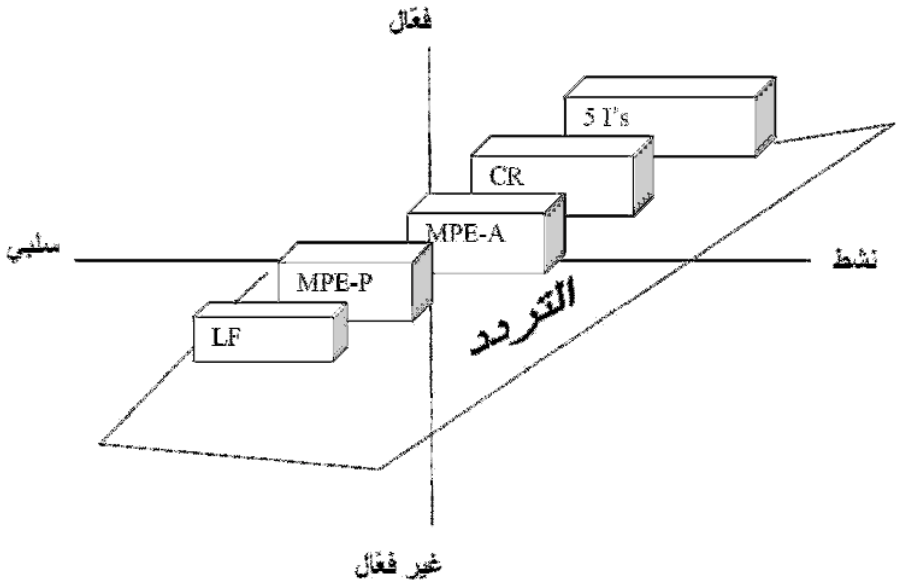
يتضح من الشكل السابق نموذج القيادة التحويلية الفعالة والتي تعمل جنبا إلى جنب مع القيادة التبادلية، والذي اقترحه كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004). للوصول إلى أعلى مستويات الأداء (Performance Beyond Expectation)، فقد بين كلاهما أن مكونات القيادة التحويلية الخمسة بالتفاعل مع مكوني القيادة التبادلية: المكافآت، والقيادة بالاستثناء– نشط، سيؤديان إلى زيادة في الجهد المتوقع، والأداء المتوقع، وسيصبان في النهاية في أعلى مستويات من الأداء لجميع المنظمة.

ولكن نعود بالسؤال إلى أي مدى نستطيع القول:" إن القائد يميل بإتجاه القيادة التحويلية؟ وإلى أي مدى يكون أقل تحويليا؟" لذلك اقترح كل من باس وريجو (Bass & Riggio, 2006) شكلاً ثلاثي الأبعاد، يتم من خلاله توضيح العلاقة بين أبعاد القيادة، والتعرف على مدى قرب أو بعد القائد من القيادة التحويلية حيث يوضح الشكل (2:2) ثلاثي الأبعاد نموذج القيادة متعددة الأبعاد،

فالعمق يعرض مقدار التردد الذي يظهره القائد لنمط القيادة الذي يتبعه. البُعد الأفقي "النشط "، أما البعد العمودي" الفعال" فهو يستند إلى نتائج الأبحاث التجريبية.

القائد ذو المستوى الأمثل هو الذي يعكس القيادة التبادلية بجميع نماذجها بتردد عالٍ، وكذلك يعكس القيادة التحويلية بأعلى درجة من التردد. بينما يعكس النمط اللاقيادي بأقل تردد. بينما العكس صحيح إذا كان القائد دون المستوى الأمثل. أي يكون مستوى تردد النمط اللاقيادي في أعلاه، بحيث يكون القائد سلبياً غير فعال، وبذلك يكون أقل مقدار من التردد للقيادة التبادلية والتحويلية شكل (2:2).

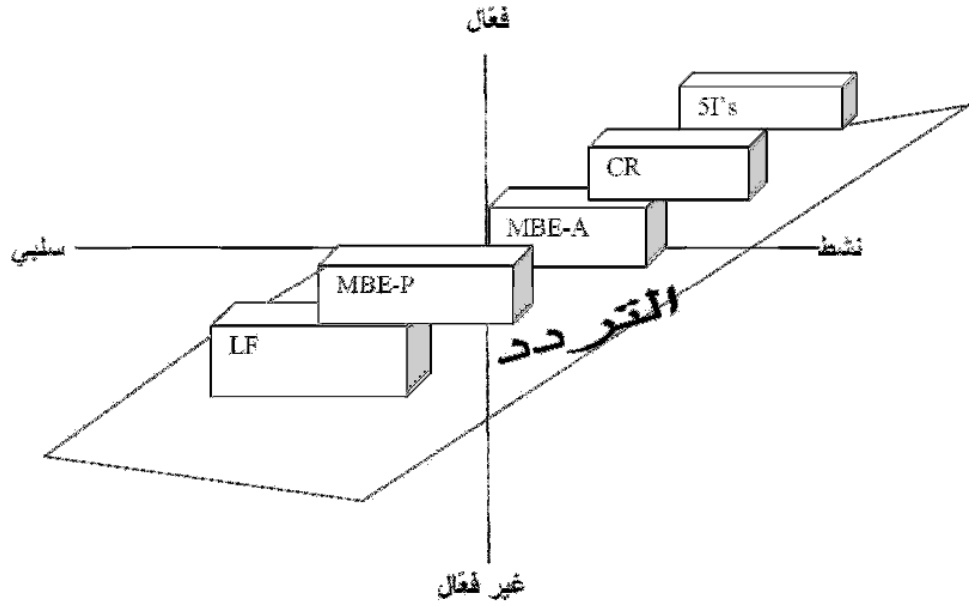
شكل (2:2) نموذج القيادة متعددة الأبعاد (Bass & Riggio, 2006)



- خمس مكونات القيادة التحويلية: (5I'S)
- المكافآت: (CR).
- القيادة بالاستثناء- نشط: (MPE-A) .
- القيادة بالاستثناء- سلبي: (MPE-P).
- اللاقيادة: (LF).

نلاحظ من الشكل (2:2) أنه كلما زاد الاتجاه نحو السلوك الفعال والنشط، زاد السلوك التحـــويلي والتبادلي وقل السلوك اللاقيادي. والعكس ما يتضح بالشكل (2:3).

شكل (2:3) نموذج القيادة متعددة الأبعاد (Bass & Riggio, 2006)



- خمس مكونات القيادة التحويلية: (5 I's)
- المكافآت(CR).
- القيادة بالإستثناء– نشط: (MPE-A).
- القيادة بالإستثناء– سلبي (MPE-P).
- اللاقيادة: (LF).

يتضح من الشكل (2:3) أن القائد يتجه بإتجاه السلوك غير الفعال، والسلبي أي يكون أقل ما يكون تحويليا وتبادليا، ويكون أعلى ما يكون لاقياديا.

نستنتج أن القائد التحويلي لا يمكن أن يمارس السلوك التحويلي فقط أو السلوك التبـــادلي، أو اللاقيادي وإنما يكون ممارساً بترددات مختلفة لكل سلوك، فإما أن يكون أكثر تحويلايا وتبادليـــا، وأقل لا قياديا، وقد يكون أكثر لا قياديا، وأقل تحويليا وتبادليا. لذلك لم يفصل نموذج القيادة متعدد الأبعاد بين السلوكات الثلاثة من القيادة، وحين قام بدراسة القيادة التحويلية لـــم يدرســـها كقيـــادة منفردة أو منعزلة عن القيادة التبادلية أو اللاقيادة. وهذا ما سيتم المحاولة إلى كشفه وفهمه حـــول واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضـــوء القيـــادة التحويليـــة كمـــا يراهـــا المعلمـــون والمديرون.

ملخص:

القيادة ليست مُختصة بمجموعة من الناس يجلسون في الجزء العلوي، بل إن القيادة يمكـــن أن تتحقق على جميع المستويات، ومن أي شخص، في الحقيقة من المهم أن يقوم القادة بتطوير قادة آخرين من التابعين، وهذا الإتجاه هو قلب توجه القيادة التحويلية، والمديرون الذين ينطلقون من القيادة التحويلية هم بذاتهم يتمتعون بالقيادة الفعالة، حيث أنهم مقبولون في مواقـــع مختلفـــة مـــن الحياة والتي توجّه إلى التغيير الاجتماعي (Bass, & Riggio, 2006). وقد بين كل من بـــاس وريجيو أن القيادة التحويلية تعمل جنبا إلى جنب مع القيادة التبادلية، وهي تعمـــل علـــى تمكـــين التابعين من خلال مشاركتهم في صنع القرارات، وتحفيزهم للحصول علـــى أعلـــى مســـتويات الأداء، مع الإلتزام النابع من الشعور بأهمية العمل وأهمية النتائج، من خلال وضع تحديات عالية تحظى بأداء عالٍ، بالإضافة إلى أن القادة التحويليين يهتمون باحتياجات كل شخص في المدرسة، ويعملون على تطويره ومتابعته، وكذلك يساعدون التابعين لتطوير قدراتهم القياديه. والأهم مـــن ذلك أنهم يشاركون التابعين في وضع رؤية المدرسة ورسالتها. وهذا يؤكد أن القيادة التحويليـــة تركز على الجانبين السياسي والاجتماعي والتغيير الاجتماعي (Bass & Bass, 2008; Bass, 1985; Burn, 1978). كما ويمكن فهم القيادة بوصفها عملية التأثير على أساس قيم ومعتقـــدات واضحة، التي تقود إلى رؤية للمدرسة، وتتمحور هذه الرؤية من خلال القادة الذين يسعون إلـــى الحصول على الإلتزام من الموظفين وأصحاب المصلحة، للحصول على وضع مثالي ومســـتقبل

أفضل للمدرسة، وللطلاب والمعلمين (Bush, 2007). والتي تحقق القيادة التحويلية كعملية متداخلة بين جميع أفراد المنظمة التعليمية بشكل متكامل ومنسجم كالجوقه الموسيقية، والتي نستطيع أن نمثلها كتفاعل كيميائي باتجاهين بحيث تعتمد المخرجات على المدخلات والمدخلات على المخرجات بشكل مستمر دون توقف كإنسجام دورة الحياة، ولكن الفرق أن القيادة التحويلية تزود الطاقة نحو العمل من خلال الإلهام والأخلاقيات التي يتمتع بهما القائد، بشكل مواز للعملية التبادلية وبالذات التي تركز على المكافآت.

إنطلاقا من الإطار النظري لكل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) جاءت هذه الدراسة للعمل على تقييم واقع القيادة في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون، وذلك من خلال الإجابه على أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات كميّاً، وكذلك فحص الفرضيات المتعلقة بأسئلة الدراسة ضمن متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) لكل من المعلمين والمديرين، وكذلك أثر المتغيرات المستقله المتعلقة (بجنس المدرسة، والجهة المشرفة) على مدى تطبيق المدير لأبعاد القيادة الفرعية.

ثانياً: مراجعة الأدبيات:

في هذا الجزء تم عرض الأبحاث التي تسلط الضوء بإتجاه القيادة التحويلية وآثارها الإيجابية على الولاء، والأداء، والرضى الوظيفي والفعالية وغيرها من المتغيرات، والتي دعت إلى ضرورة إجراء البحث لتشخيص واقع القيادة التحويلية في مدارس القدس، كما يراها المعلمون والمديرون. وقد تم تناول الدراسات بناءً على المحاور الرئيسية التالية:

1-القيادة التحويلية وأثرها على متغيرات مختلفة (كالوضع الإقتصادي، والإجتماعي، والسياسي).

2- أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، العمر، والوظيفه ومتغيرات أخرى على ممارسة القيادة التحويلية).

3- أوجه الشبه والإختلاف بين القيادة التبادلية والتحويلية.

4- دارسات لها علاقة بالقيادة على المستوى المحلي والقدس.

1-القيادة التحويلية وأثرها على متغيرات مختلفة (كالوضع الإقتصادي، والإجتماعي، والسياسي).

لعل السؤال الذي يطرح نفسه ما هو التأثير القيادي الأفضل والذي يعزز عملية التغيير، والعملية التعليمية التعلمية في ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية مختلفة وصعبه؟ من خلال هذا السؤال أجريت العديد من الأبحاث حول ما هو النمط القيادي الأفضل؟ وما هي الممارسات الفضلى، والتي قد تصلح في ظروف وأوضاع مختلفة ومتغيره؟ وما تم فحصه من خلال هذا الفصل القيادة التحويلية التي بينت في كثير من الأبحاث التجريبية أنها أكثر فعالية من القيادة التبادلية والتبادلية أفضل من اللاقيادة (Bass & Bass, 2008). ففي دراسة سوكا (Soka, 2011) حول سؤال المديرين عن أي نوع من القيادة يفضلون استخدامه لقيادة التغيير في مدارسهم، ومواجهة قضايا الطلاب المتعلقة بالفقر والتمييز في شمال داكوتا (North Dacota)، حيث كان الفحص للقيادة التحويلية، التبادلية، وسياسة عدم التدخل، والديموقراطية، والأوتوقراطية. فقد فضل المشاركون لمواجهة الفقر والتمييز القيادة التحويلية والديموقراطية، ولم

يفضلوا سياسة عدم التدخل والأوتوقراطية؛ حيث أن المديرين يديرون مدارس تحتوي طلاباً من خلفيات عائلية مختلفة ويعانون من ظروف مختلفه، كالجنس، والعرق، والانتماء، وحالات العجز والإعاقة. فقد كانت معظم المشاكل التي يواجهها المديرون بشكل كبير مع الطلاب هي مشاكل تتعلق بالوضع الاقتصادي والاجتماعي يليه العرق، والدين. وعلى الرغم من تفضيل المديرين للقيادة التحويلية والديموقراطية فقد كان هناك حاجة إلى دراسة نظرية القيادة الديموقراطية والتحويلية؛ لتشجيع المديرين لمواجهة الظروف الصعبة التي يعانيها أولئك الطلاب. وكذلك الدعوة إلى ضرورة وجود برامج الترخيص وبرامج التدريب أثناء الخدمة للمديرين؛ لمساعدتهم في مواجهة أثر التمييز الناتج عن الوضع الاقتصادي الاجتماعي.

لعل من أهم الأهداف التي تسعى المدارس لتغييرها، وتحقيقها بعد إنشاء جيل يتمتع بالأخلاقيات ومواجهة الظروف السابقة الذكر– هو رفع تحصيل الطلبة والذي يتأثر بمتغيرات مختلفة كثقافة المدرسة وبيئتها، وعوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية مختلفة. ففي دراسة أجراها ليي (Lea, 2011) حول أثر القيادة التحويلية على تحصيل الطلبة في ولاية إلينوي (Illinois) وذلك بإستخدام أستمارة القيادة متعددة الأبعاد (MLQ) التي طورها، وإستخدام سؤالين حول ممارسات الإداريين، فقد وجد علاقة إيجابية بين القائد التحويلي ونتائج الطلاب في الإمتحان، وكان هناك تقدم سنوي في القراءة والرياضيات، وكان يرى المعلمون أن فعالية القائد أهم مؤشر لزيادة تحصيل الطلبة.

أما دراسة تأثير القيادة على نتائج الطلاب: تحليل الآثار المتباينه لأنواع القيادة. فقد كان الغرض منها دراسة التأثير النسبي من أنواع القيادة على نتائج الطلاب الأكاديمية وغير الأكاديمية، من خلال تحليل لنتائج (27) دراسة نشرت حول العلاقة بين القيادة ونتائج الطلاب، حيث كان هناك (22) دراسة من مجموع الدراسات السابقة، تنطوي على المقارنة بين آثار القيادة التحويلية والقيادة التعليمية في نتائج الطلاب، وكان هذا التحليل الأول. وكان التحليل الثاني ينطوي على مقارنة لآثار خمس مجموعات من الممارسات القيادية على نتائج الطلبة. أشارت نتائج التحليل إلى متوسط التأثير للقيادة التعليمية على تحصيل الطلبة، ثلاث إلى أربع مرات من تأثير القيادة التحويلية؛ أي أن تأثير القيادة التعليمية كان له الأثر الأكبر على تحصيل الطلبة. كما

كشف فحص المسح للبنود لقياس القيادة المدرسية خمس مجموعات من الممارسات القيادية أو الابعاد القيادية: تحديد الأهداف والتوقعات، توفير الموارد من الناحية الاستراتيجية، وتخطيط وتنسيق وتقييم التدريس والمناهج الدراسية، وتعزيز المشاركة في تعلم وتنمية المعلم، والتأكيد على وجود بيئة منظمة وداعمة. كما وكشف التحليل الثاني (meta-analysis) عن آثار قوية عن بعد القيادة التي تعزز المشاركة في تعلم وتنمية المعلم، وتأثيرات معتدلة للأبعاد الأخرى من تحديد الأهداف والتوقعات، وتوفير الموارد من الناحية الاستراتيجية، وتخطيط وتنسيق وتقييم التدريس والمناهج الدراسيه (Lioyd, Robinson & Row, 2008).

التحصيل من العوامل الهامة في المدرسة، وقد تعددت العوامل التي تؤثر على التحصيل وقد يكون أحد هذه العوامل التفاؤل الأكاديمي، ففي دراسة قام بإجرائها روتليدج (Rutledgii, 2010) حول أثر القيادة التحويلية على التفاؤل الأكاديمي للمدارس الابتدائية في شمال ألاباما (North Alabama) حيث شاركت في الدراسة (67) مدرسة، وقد قام أعضاء الهيئة التدريسية بإكمال أداة للمسح : أداة ليثوود لمسح القيادة المدرسية. وأداة المسح للتفاؤل الاكاديمي داخل المدرسة. وقد كان هناك (470) مستجيب للدراسة. وتم جمع البيانات على مستوى المدرسة. حيث كان المتغير المستقل نموذج ليثوود للقيادة التحويلية، على أنها شكل من أشكال القيادة التي تنقل الأفراد إلى مستوى من الالتزام لتحقيق أهداف المدرسة، من خلال تحديد الاتجاهات، وتطوير الناس، وإعادة تصميم المنظمة، وإدارة البرامج التعليمية. وكان المتغير التابع للتفاؤل الأكاديمي الذي عرّف على أنه الثقة الجماعية بين أفراد المدرسة التي توفر الظروف للطلاب للتحصيل والنجاح. ويتألف التفاؤل الأكاديمي من ثلاث خصائص للمنظمة وهي: فعالية المعلمين الجماعية، التركيز الأكاديمي، ثقة الطاقم بالعملاء. كما وجدت الدراسة أن نموذج ليثوود للقيادة التحويلية كان ذا علاقة إيجابية مع التفاؤل الأكاديمي في المدرسة. وقد أعطت هذه النتائج دعماً لفرضيات الدراسة، وهي كلما زادت درجة القيادة التحويلية كلما زادت درجة التفاؤل الأكاديمي في المدرسة. وقد اعتمدت هذه الدراسة على نظرية القيادة التحويلية التي كانت جذورها ترجع الى بيرنز (Burns,1978). وقام بتطويرها باس(Bass, 1985) والذي حولها إلى أداة مسح إستخدمت في كثير من الأبحاث التجريبية لمسح القيادة التحويلية في مجالات مختلفة، ومنها التعليم، وكذلك الأبحاث التي تفحص مدى تأثيرها على تحصيل الطلبة، حيث حقق بعضها التأثير

على تحصيل الطلبة الأكاديمي والاجتماعي. وقد قام كل من جـــانتزي وليثـــوود (Jantzi & Leithwood, 2006) بمراجعة (33) دراسه، والتي بينت التأثير غير المباشـــر علـــى النتـــائج الاكاديمية والإجتماعية لتحصيل الطلبة، وأشارت الدراسة إلى أن سبب تأثير القيـــادة التحويليـــة غير المباشر يعود إلى أنها تركز على العلاقات بين القادة والأتباع أكثر من التركيز على العمـــل التعليمي في قيادة المدرسة، ونوعية هذه العلاقات ليست تَنَبُّئِيَّةً بجودة مخرجات الطـــلاب، كمـــا أشارت إلى أن القيادة التربوية لا تشمل فقط العلاقات وبنـــاء فـــرق جماعيـــة مـــن المـــوظفين المخلصين والمتماسكين، وتقاسم الرؤية الملهمة. من هذه الدراسة نستطيع أن نستنتج أن القيـــادة التحويلية من القيادات التي تعمل على دعم المعلمين على المستوى النفسي والعملي بحيث تعمـــل على خلق جو من الثقة والأُلفة بين القائد والمعلمين الذي يبث روح العمل الجماعي الهادف نحـــو تحقيق رؤى مستقبلية تتم صياغتها الى أهداف واضحة ومعلنة، وتلك الرؤى والأهـــداف النابعـــة من العملية التحويلية بين القائد والطاقم لا تتم صياغتها بشكل جماعي إلا من خلال الجهود التي يبذلها القائد لتطوير طاقمه، والتي بدورها يكون لها الأثر الإيجابي لتـــوفير الظـــروف الملائمـــة لتحسين أداء الطلبة، وهذا يدعم الإطار النظري لكل من أفوليو وباس الذي ستعتمد عليه الدراسة الحالية (Avolio & Bass, 2004).

وفي دراسة أخرى أجراها كل من ليثوود وسلييجيرز (Leithwood & Sleegers, 2006) تحت عنوان: "مقدمة في مدرسة القيادة التحويلية" حيث إعتمدت على منهجية البحث الكمي، من خلال تقييم الآثار المترتبة على القيادة التحويلية، حيث أن استكشاف الأثر لنهج القيادة وبالـــذات القيادة التحويلية والتعليمية أصبح ذا اهتمام كبير لواضعي السياسات وذوي الميول الإصـــلاحية، فضلا عن الممارسين والباحثين الذين يسعون إلى تحسين تعلم جميع الطلاب. وقد أشار الباحثـــان إلى أن هناك دراسات متعددة أجريت في مختلف البلدان، التي تحاول الإجابه على أســـئلة غيـــر مفهومة حول مقارنة آثار أساليب مختلفة للقيادة عبر الثقافات الوطنيه. حيـــث وجـــدت الدراســـة الأثر غير المباشر لدراسات ثلاث قام الباحثان بتحليلها على تحصيل الطلبة. لذلك لا بد من إيجاد رابط بين أثر القيادة وظروف المنظمة والتي بدورها تؤثر على تحصيل الطلبـــة. فعلـــى ســـبيل المثال، إن آثار القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي للمعلم، والإلتـــزام التنظيمـــي، والمواطنـــه التنظيمية أو الإنتماء للمنظمة، السلوك ومتغيرات أخرى، لها العلاقة في نتائج المنظمة. فقد بينت

الدراسات الثلاث الآثار الكبيرة للقيادة التحويلية على المدارس والمعلمين. ولكن ليثوود وسليبجرز (Leithwood and Sleegers, 2006) لم يجدا الأثر المباشر أو غير المباشر للقيادة التحويلية على تحصيل الطلبة. ولايمكن تفسير ذلك بعدم تأثير القيادة ، وإنما بوصفها وظيفة من الممارسات الصفية التي ينادي بها الإصلاح للمدارس التي شاركت في هذه الدراسة. وقد إتفقت هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة تحت عنوان "مدرسة القيادة التحويلية على نطاق واسع من الإصلاح: التأثيرات على الطلاب والمعلمين والفصول الدراسيه والممارسات" حيث استخدمت الدراسة بيانات من تقييم أكبر لمدة أربع سنوات واستراتيجيات الدروس الوطنية لمحو الأمية والحساب في إنجلترا، حيث اختبرت هذه الدراسة الآثار المترتبة لإستخدام القيادة التحويلية على المعلمين (الدافعية، القدرات، وتنظيم العمل)، الممارسات في صفوفهم، والمكاسب التي تحققت في تحصيل الطلبة، وقد إستجاب للدراسة (2290) من المعلمين من (655) مدرسة ابتدائية، حيث أستخدمت أداتين للمسح (معرفة القراءه والكتابة والحساب) وقياس المتغيرات كافة في نموذج للباحثين. وقد أشارت نتائج الدراسة الى تأثيرات هامة للقيادة التحويلية على الممارسات الصفية للمعلمين، ولكن ليس على تحصيل الطلبة (Jantzi, & Leithwood, 2006).

أما في دراسة أخرى تحت عنوان: أثر القيادة التحويلية: للنسخ المتماثل. قام بها كل من جانتزي وليبثوود (Jantzi, & Leithwood,1999) . بينت الدراسة أن معظم المبادرات لإعادة هيكلية المدرسة تعتبر عنصرا هاما وكبيرا لتنمية الأفراد داخل المنظمة التعليمية، فضلا عن المنظمات كلها، بل وتعتمد أيضا على مستويات عالية من التحفيز والالتزام في حل المشاكل الكبيرة المرتبطة بتنفيذ من مبادرات إعادة الهيكلة. لقد نادى الجانب التحويلي من القيادة بالإنتاج تحت تلك الظروف، وتشير الأدلة الى أنّ الممارسات التحويلية تسهم في تطوير القدرة والإلتزام. وقليل من الأدلة المتاحة حول الآثار الاجتماعية والنفسية التي تؤدي إلى التغيير التنظيمي وتعزيز مخرجات المنظمة. في هذه الدراسة تم جمع البيانات المسحية من عينة تكونت من (1818) من المعلمين و(6490) من الطلاب من (94) مدرسة ابتدائية في منطقة واحدة وكبيرة لتكرار دراسة سابقة للآثار المترتبة على تأثير ممارسات القيادة التحويلية على ظروف تنظيمية محددة ومشاركة

الطلاب في المدرسة. وقد أشارت نتائج البحث إلى آثار كبيرة وقوية من مثل هذه القيادة في الظروف التنظيمية، وأثر معتدل ولكن لا يزال كبيرا على مشاركة الطلاب.

ولا بد لنا هنا أن نتوقف عند الإلتزام التنظيمي وعلاقته مع القيادة التحويلية حيث وجد كل من أبو تينه وكساونه وعمري (Abu-Tineh, Khasawneh & Omari, 2012) علاقة قوية وإيجابية بين القيادة التحويلية والإلتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس المهنية في الأردن، وقد قامت الدراسة باستخدام أداتين كميتين لفحص العلاقة بين المتغيرين السابقين. حيث بلغت درجة ممارسة المديرين لسلوك القيادة التحويلية كما يراها المعلمون (3.88) وهي ذات تقدير متوسط الى عالٍ، وقد حصل مجال الدافعية الإلهامية على أعلى تقدير، يليه الاعتبارات الفردية ثم التأثير المثالي، وأخيرا التحفيز الفكري. وقد أوصت الدراسة على القيام بورشات عمل في القيادة التحويلية برعاية وزارة التربية والتعليم في الأردن. كما وجدت هيربرت (Herbert, 2011). علاقه إيجابية بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية والفعالية عند مديري المدارس.

لقد جاءت أهمية عرض الدراسات السابقة لتوضيح وفهم أثر القيادة التحويلية على متغيرات مختلفة، والتي قد تثبت نتائج إيجابية لممارسة القيادة التحويلية على المنظمة التعليمية وتدعم الإطار النظري الذي تناول القيادة التحويلية بشيء من التفصيل. وقد بينت شامير، وكارك (Shamir & Kark, 2002) في عرض لهما تحت عنوان: تأثير مزدوج من القيادة التحويلية: فتيل العلاقات بين الذات والجماعة وآثاراً أخرى على الأتباع. حيث بينت أن القيادة التحويلية تنطوي على إلهام الدافعية، والتي تشمل إنشاء وعرض رؤية جذابة للمستقبل، وذلك من خلال استخدام الرموز والحجج العاطفيه ، وإظهار التفاؤل والحماس. والتأثير المثالي ويشمل سلوكات مثل التضحية لصالح المجموعة، بحيث يكون القائد قدوة من خلال إظهار معايير أخلاقية عالية. والمكون الثالث، الاعتبارات الفرديه والتي تشمل الدعم، التشجيع، والتدريب للتابعين. والمكون الرابع التحفيز الفكري والذي ينطوي على السلوكات التي تزيد الوعي بالمشكلات، وتتحدى التابعين لعرض المشكلات من خلال وجهات نظر جديدة. جميع هذه السلوكات تظهر من خلال تطوير وتمكين التابعين، والتي تزيد من قدراتهم ودافعيتهم، والتي تبدأ من إشعال الفتيل حول العلاقة مع الذات، وتحديد الهوية مع القائد. وقد لخصت شامير وكارك أن القادة بإمكانهم التأثير على التابعين من خلال تسليط الضوء على جوانب مختلفه تخص التابعين، كمفهوم الذات

الاجتماعيه، والجوانب العلائقية الجماعية، وربما تغيير تركيزهم من مستوى واحد لمفهوم الذات إلى الآخر.

2- أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، العمر، والوظيفه ومتغيرات أخرى على ممارسة القيادة التحويلية).

من الممكن أن تختلف النساء والرجال بشكل عام في قدراتهم القيادية وقد يرجع ذلك الاختلاف إلى الجينات، الإطار الاجتماعي، الظروف والأوضاع، وربما تتأثر الاختلافات بالمهارات، القيم، الدوافع، التفاعل مع الصراعات، دور الجنس في تعريف الهوية، الثقة بالنفس، القوة وإستخدامها، والإختلافات في القيادة بين الجنسين هامة ولكنها قليلة بشكل عام (Bass & Bass, 2008, P. 951). بينما بيَن جراي مان (Greiman, 2009) أن الأبحاث التي ركزت على الجنس في التعليم الزراعي قد أعطت نتائج متضاربة. ولكن لم يظهر أثر للجنس على نمط القيادة بين مديرات في الولايات المتحدة الأمريكية (Young, 2011) وهذا ما أكد عليه (Lea, 2011) إضافة إلى متغير الخبرة للمديرين الذي لم يظهر أثرا على نمط القيادة. وفي دراسة لأفوليو، وباس وأتواتير (Atwater, Avolio, Bass & 1996) تحت عنوان: "القيادة التحويلية والتبادلية للرجال والنساء في مؤسسات مختلفة"، حيث تم إستخدام (MLQ) في دراسة شروط لعيّنة متنوعة لفحص ما إذا كان لدى المديرين الذكور والإناث إختلاف في أنماط القيادة. وقد بينت نتائج الدراسة أن النساء لسن أقل تحويليات من نظرائهن من الرجال، وربما في الواقع كنّ أكثر من ذلك. وكانت العينة الأولى تضم (219) امرأة و(658) من الذكور، من شركات مختلفة في أمريكا الشمالية، وقد تم جمع البيانات بين عامي (1986 و 1989)، حيث كانت العيّنة من الذكور والإناث واسعة النطاق العمري، حيث كان الأفراد ما بين (20 – 62) عاماً. ولم تظهر النتائج أي اختلاف للقيادة التحويلية للجنسين. أما العيّنة الثانية فقد شارك بها (45) من المنظمات التي تقع في شمال شرق الولايات المتحدة، وكانت إحدى عشرة منظمة من منظمات متاجر التجزئة، وأربع من منظمات الرعاية الصحية مثل المستشفيات، وأربع من البنوك، وثمانٍ من شركات التصنيع، وعشر منظمات للخدمات العامة مثل المكتبات والمتطوعين للحرائق، وقسم الشرطة، ومحطة الإذاعة العامة، والمحاسبة، والتأمين، والشركات العقارية، وثلاث لبيع السيارات. وكانت جميع المنظمات السابقة تحتوي على ما لا يقل عن عشرين موظفاً، منهم اثنان

على الأقل من مستويات الإدارة، العيّنة النهائية شملت (271) موظفاً (124) ذكوراً، (147 إناثاً) تم اختيارهم عشوائيا. وقد أكدت النتائج أن تصنيف القيادات النسائية أكثر تحويلية من الذكور، وقد تم الحصول على تفضيل القيادات النسائية لتقييمات على الكاريزما وموازين النظر الفردية، ومرة أخرى لم يكن هناك فروقٌ كبيرة تعود الى الجنس.

وبالنسبة للعينة الثالثة فقد اشتملت على (131) من الذكور و(154) من الإناث، من القيادات النسائية ورجال الأعمال، الرعاية الصحية، والمنظمات الدينية، من المجتمعات في منطقة من العاصمة، وكان متوسط العمر للقادة الذكور (45) سنه، وبالنسبة للنساء كان المتوسط (42)، وكانت الفئة العمرية للذكور من (21– 69) وللإناث من (24–75). وكان للذكور من المتوسط (22) عاما من الخبرة في العمل . وبالنسبة للنساء كان متوسط عدد سنوات الخبرة (17) عاماً، حيث كانت الخبرة الإدارية للذكور (7) سنوات مقابل (3) سنوات للإناث، وقد أعطت هذه الدراسة الثالثة فرصة لاختبار الفرضيات التي تم قياسها في العينة الأولى والثانية ولكن بتنوع أكبر مما كانت عليه العينتان السابقتان. وبالنسبة للنتائج لم تكن هناك فروق واضحة بين الجنسين، إلا أن الكاريزما كانت واضحة لصالح النساء، فقد اتفقت النتائج مع العينتين السابقتين. وتتفق هذه الدراسة حول متغير الجنس، في أنه ليس له دلالة إحصائية مع ما أشار إليه (Stoltzfus, 2010) حيث أن هذه الدراسة استخدمت الجانبين الكمي والكيفي للكشف عن أثر النمط القيادي لنقل التدريب من المعلمين ومن ثم الى الصفوف اعتمادا على نموذج باس وأفوليو 2004، وقد بينت الدراسة أن المعلمين أكثر قدرة على نقل التدريب إلى الصفوف عندما يكون المديرون أكثر تبادليين وتحويليين، إلى جانب بيئة من المساءلة والتعلم المهني.

نستنتج مما سبق، أنه ليس هناك فروق تذكر بين الذكور والإناث لتطبيق القيادة التحويلية يعود لمتغير الوظيفة أو العمر أو الخبرة، وقد تكون النساء أكثر تحويليات من نظرائهن من الرجال لوجود بعض الفروق في الكاريزما والاعتبارات الشخصية. إذن نستطيع أن تستنتج ان النساء أكثر تحويليات من نظرائهن من الرجال، بينما الرجال أكثر تبادليين وهذا يتفق مع ما أشار إليه باس وباس (Bass & Bass, 2008) في إطارهما النظري.

وفي دراسة أخرى لأندرسون (Anderson, 2008) حول قيادة المعلم التحويلية في المدارس الريفية تبين أن هذا النوع من القيادة غير متعارف عليه في هذه المدارس. ولقد تبين أن التغييرات التي حصلت على النماذج التنظيمية رافقتها تغييرات في فهم أهمية المشاركة في صنع القرار من قبل المعلم تشكل شكلاً من أشكال قيادة المعلم، حيث زاد الفهم للديناميكية المعقدة في العلاقة ما بين القيادة والتبعية. وزاد هذا التغيير في فهم الجانب التنظيمي لطبيعة عمل المدرسة، زاد من أهمية مهنية المعلمين، التنوع ما بين الطلبة، وكما أن زيادة التعقيد في المدارس قللت من أهمية التركيز على الأبعاد الإدارية فيها، ودعمت أهمية أن يكون المديرون قادة للمعلمين الذين هم أنفسهم أيضاً قادة. وقد أكدت كون قيادة المعلم مركزية في عملية تطوير المدرسة وأهمية ممارسة المعلم لأدوار قيادية تحويلية فيها. وكذلك أكدت أن القيادة التحويلية التي تمارس من قبل المعلم توجد داخل الصف عندما يقوم بممارسة التعليم الفعال، ولكن السؤال المحوري هو تواجد هذا النوع من قيادة المعلم خارج حدود الصف. كما وقد عرض أندرسون نموذجين أوليين للقيادة التحويلية اللذين اقترحهما كل من "ليثوود و جانتزي" عام (1997) كنتيجة لدراسة أجريت على سياق مدارس المرحلة الأساسية وهما:نموذج القيادة التحويلية الأولي (1): المعلمات أكثر ميلاً لامتلاك نماذج قيادة من المعلمين والتي تتضمن سمات وسلوكات أنثوية وكذلك ممارسات القيادة التحويلية. نموذج القيادة التحويلية الأولي (2): المعلمون الأصغر سناً والأقل خبرة أكثر ميلاً لامتلاك نماذج قيادة تتضمن ممارسات قيادة تحويلية (Anderson, 2008). فمن هنا نرى أن أندرسون لا يتفق الى حد ما مع الدراسات السابقة لأفوليو، وباس وستولتفيوز حول متغير الجنس.

قامت بينتلي (Bently, 2011) بدراسة وصفية كمية غير تجريبية ، لتحديد أسلوب القيادة والإدراك الذاتي في حقبة من المساءلة، حيث كانت أداة الدراسة (MLQ) بالإضافة الى أسئلة (ديموغرافية)، وبالإضافة الى تحديد الإدراك الذاتي للقيادة الرئيسية، وتحديد العلاقة الممكنة بين المتغيرات (الديموغرافية) مثل الجنس، الخبرة، العرق، ونوع المدرسة (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، الصف في المدرسة، الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة، وبين أساليب القيادة، وكان المشاركون من مديري المدارس من ثلاث مدارس كبيرة في فلوريدا. وكان المتغير التابع أسلوب القيادة والذي تم تصنيفه من خلال استخدام استبانة (MLQ): التحويلية، والتبادلية،

واللاقيادة (التي لا تتدخل إلا عند وجود المشاكل)، وكانت المتغيرات المستقلة هي المتغيرات الديموغرافية، وجنس المدير، والعرق، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، (ابتدائية، متوسطة، أو ثانوية)، الصف المدرسي، والحالة الإجتماعية والإقتصادية التي تحددها المدرسة. تبين من النتائج فروقاً قليلة بين الجنسين، والمتغير الديموغرافي، والعرق، ومستوى المدرسة، والصف المدرسي، والوضع الاقتصادي والاجتماعي. ولم يتم العثور على الاختلافات بين الأنماط القيادية وسنوات الخبرة لمديري المدارس. ونتائج هذه الدراسة ذات أهمية لمديري المدارس ذات المراحل المختلفة في تحديد نهج القيادة والأساليب المختلفة في حقبة من المساءلة، وربما ذات أهمية قد يستفيد منها مديرو المدارس حول دراسة أساليب القيادة البديلة لتحفيز المدرسين والطلاب من أجل تحسين النتائج الأكاديمية.

وقد يكون هناك حاجة قويه لإجراء التدريب للقادة على ممارسة القيادة التحويلية، حيث بينت دراسة عملية، تم من خلالها تدريب مجموعة تجريبية من القادة على القيادة التحويلية الأثر الإيجابي على أداء وتطور التابعين، بينما لم تظهر المجموعة الضابطة الأثر الإيجابي على أداء وتطور التابعين (Avolio, Dvir, Eden & Shamir, 2002). كما وأن التدريب قد يكون له الأثر الإيجابي على طرح الأفكار الهامه والجماعية في المنظمه (Avolio & Jung, 1999). وفي دراسة تحت عنوان "العلاقة بين تحويل تدريب المعلمين وتصوراتهم حول نوع القيادة " بينت هذه الدراسة إلى أن نقل التدريب هو تطبيق المهارات والمعارف من نشاط في التنمية المهنية إلى الصفوف الدراسية، فقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب مختلفة للقيادة وسلوكات إدارية قد تؤثر على نقل هذا التدريب إلى الصفوف، وقد جرى هذا التقييم من خلال استخدام أسلوب القيادة وفقا لكل من باس وأفوليو (2004) الذي يتضمن أساليب القيادة الثلاثة السلبي (اللاقيادة)، والتبادلية، والتحويلية. حيث بينت التحليلات الإحصائية أن هناك علاقة بين أسلوب القيادة ونقل التدريب، بالإضافة إلى الممارسات القيادية للمديرين، التي ساعدت على نشر التدريب مثل تعزيز ثقافة المساءلة، والتعلم المهني، وكان المديرون التبادليون والتحويليون هم الأكثر تأثيرا على نقل التدريب (Stoltzfus, 2010).

3- أوجه الشبه والإختلاف بين القيادة التبادلية والتحويلية:

في دراسة أجريت تحت عنوان: فائدة القيادة التبادلية والتحويلية لتنبؤ الأداء في إطار نظرية المسار والهدف، كان الهدف منها إختبار التكامل بين المبادئ المستمدة من نظرية المسار والهدف التي تبناها هاوس 1996 كما ورد في (Justin, Pearce & Vecchio, 2008). ونظرية القيادة التحويلية التي تبناها باس (Bass,1985) حيث تم جمع البيانات من خلال (179) من معلمي المدارس الثانوية ومديري المدارس الخاصة باستخدام التحليل هرمي الانحدار، فقد أشار التحليل الى أن القيادة التبادلية كان لها دور أكبر وفريد من نوعه في تفسير معيار التباين وراء مساهمة التحويلية، بالإضافة الى ذلك، كان كلٌ من القيادة التبادلية والتحويلية سلبيا في العلاقات التفاعلية للتنبؤ بنتائج الأداء، وعلى العكس من ذلك كان قائد الرؤية وقائد التحفيز الفكري أكثر إيجابية للتأثير على أداء الموظفين، بينما إستخدام المكافآت كان ذا أثر منخفض، هذه النتائج قد تبين أن القيادة التبادلية ذات أثر أكبر من المؤثرات الأخرى (Justin, Pearce & Vecchio, 2008). وعلى العكس من ذلك ففي دراسة أخرى تحت عنوان: القيادة في الفرق الظاهرية: مقارنة بين القيادة التحويلية والتبادلية. حيث فحصت الدراسة الآثار المترتبة على إستخدام نوعي القيادة السابقة على الجماعات بحيث تتفاعل بطريقة أكثر انسجاما وارتياحا، فقد أشارت النتائج إلى أن النمط التحويلي أكثر إرضاء من النمط التبادلي (Ruggieri, 2009). كما و صلت دراسة على القساوسة المسيحيين في ألمانيا الى أن القيادة التحويلية ذات أثر إيجابي على الأتباع من حيث الرضا الوظيفي والولاء، وكذلك بذل الجهود الإضافية، والفعالية في العمل، والإرتياح في الخدمة (Rowold, 2008). وهذا ما اتفق مع دراسة أخرى حول أثر القيادة التحويلية والتبادلية على عمل المعلمين بارتياح، والإلتزام التنظيمي، وسلوك المواطنه التنظيمية في المدارس في سياق محدد للبلدان النامية في "تنزانيا"، حيث تم جمع البيانات من معلمي المدارس الابتدائية، وقد بينت النتائج آثاراً قوية للقيادة التحويلية على المعلمين والرضا الوظيفي لهم والإلتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية (Denessen, Ngunia & Sleegers, 2006). كما وتبين الأثر الإيجابي للقيادة التحويلية لاستثارة العصف الذهني مقابل القيادة التبادلية، حيث أضافت هذه الدراسة خطوة واحدة نحو الكشف عن أن القيادة التحويلية لها القدرة على تحقيق الابتكار والإبداع، والتي تعتمد على العمل الإبداعي الجماعي داخل المنظمة، والإلهام للآخرين (Jung, 2001). وكذلك تبين الأثر الإيجابي للقيادة التحويلية على فعالية المعلم والتأثير المباشر وغير

المباشر على التزام المعلم لرسالة المدرسة، والإلتزام في مجتمعات التعلم المهنيـــة (Gray, & Ross, 2006) . وهذا ما أكد عليه باس وريجو (Bass, & Riggio, 2006) حيـــث بينـــا أن القادة التحويليين يشاركون التابعين في وضع رسالة ورؤية المنظمة، ويتحدونهم ليكونوا مبتكرين في حل المشكلات المختلفة، ويطورون قدرتهم من خلال التدريب والتوجيه، وتـــوفير التحـــديات والدعم من خلال توفير المعاني، والفهم، والعمل الجماعي. والذي يتوافق مع مجتمعـــات الـــتعلم المهنية التي أشار إليها (Gray & Ross, 2006). وكذلك تبين أن النمط التحويلي كـــان أكثـــر إرضاء من التبادلي، وكان الرضى الوظيفي أفضل بممارســـة القيـــادة التحويليـــة (Ruggieri, 2009). وهذه الدراسة تتفق في الرضى الوظيفي مع الدراسة التي أجراها (Rowold, 2008; Denessen, Nguni & Sleegers, 2006).

4- دراسات لها علاقة بالقيادة على المستوى المحلي والقدس:

في دراسة تحت عنوان: القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطه في مدارس وكالة الغـــوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها (أحمـــد عـــواد، 2012). توصـــل الباحث إلى أن درجة ممارسة القيادة التحويلية في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية مـــن وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها ذات تقدير عالٍ على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يـــدل على مستوى عالٍ للقيادة. وكذلك الأمر لقي مستوى تفويض السلطة درجة عالية. ويفسر الباحث الإرتفاع في مستوى القيادة التحويلية في مدارس الوكاله إلى التأثير الكبير الذي يحدثه المـــديرون في نفوس المعلمين؛ استجابة لتوجهات إدارة برنامج التعليم في وكالة الغوث الدوليه في الضـــفة الغربية، بما يطرحه من خطة النهوض بالتعليم. وقد بينت الدراسة إن هناك فروقـــاً ذات دلالـــه إحصائية في مجال الاهتمام الفردي، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. وكذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، ولصالح منطقة نابلس التعليمية في مـــدى ممارسة القيادة التحويلية وتفويض السلطة. وكذلك الامر كان هناك فروق ذات دلالـــه إحصـــائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات، ولصالح أصحاب الخبرة الأقل، ما عدا مجـــال التحفيز الإلهامي فكان لصالح من يملكون أكثر من(15) سنه في التعليم. ولم تكن هناك فـــروقٌ

ذات دلاله إحصائية تعزى الى متغير المؤهل العلمي في مجالات الجاذبيـــة والتـــأثير، التحفيـــز والإلهام، والاهتمام الفردي، والدرجة الكلية لمجالات القيادة التحويلية.

أما في دراسة أخرى أجرتها ريم عواد (2012) تحت عنوان: "علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها". فقد وجدت الباحثة أن هناك واقعاً عالياً للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في مديريات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر المديرين. كما أنها لم تجد فروقـــا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس ما عدا المجالات التالية فيما يخص القيـــادة التحويليـــة وهي التحفيز الفكري والدرجة الكلية للقيادة التحويلية، وكذلك بعض مجالات المنـــاخ التنظيمـــي. وكذلك لم تجد فروقا ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغيـــر المؤهـــل العلمـــي وســـنوات الخبـــره والتخصص فيما يخص القيادة التحويلية. كما وأنها وجدت ارتباطاً إيجابياً بين القيـــادة التحويليـــة والمناخ التنظيمي. وقد أوصت الباحثة نتيجة للدراسة وعلى الرغم من ارتفـــاع معـــدل القيـــادة التحويلية على نشر ثقافة القيادة التحويلية وتدريب القادة عليها، وضرورة دراســـة الممارســـات القيادية عن قرب، وتحليلها كماً ونوعاً.

وقد إختلفت الدراستان السابقتان أحمد عواد(2012) وريم عواد (2012) مع مـــا توصـــلت إليه عيسى (2008) تحت عنوان: " دور القيادة التحويلية في تطـــوير أداء مـــديري المـــدارس الثانوية في محافظات غزه ". حيث وجدت تدنياً في القيادة التحويلية في تطوير أداء المديرين من وجهة نظر المديرين، وقد احتلت الاستثارة الفكرية أعلى تقدير، بينما احتل تقديم نموذج ســـلوكي المرتبة الأخيرة وكلاهما كانا متدنيان. ولم تجد الباحثة فروقا ذات دلالة إحصـــائية لهـــا علاقـــة بمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص للمديرين.

تتفق الدراسة السابقة إلى حد ما مع ما أجرته شمشوم (1997) في دراسة لها تحـــت عنـــوان "القيادة بين التبادلية والتحويلية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله من وجهة نظر المعلمين". حيث فحصت هذه الدراسة السلوك الحالي، والسلوك المفضل مستقبلا من وجهة نظـــر المعلمين وفقا لنموذج باس (1985)، وجدت الدرسة فروقا بين السلوك القيادي الحالي والســـلوك

القيادي المفضل مستقبلا في جميع الأبعاد، كانت الفروقات إيجابية لصالح السلوك التحويلي والتبادلي والاعتبارات الشخصية، وسلبية للسلوك اللاقيادي والتدخل المتأخر. كما أنها وجدت فروقا في الاتجاهات نحو السلوك القيادي الحالي والمفضل مستقبلا، بين مدارس الذكور والإناث في بعدي القيادة التبادلية لصالح الذكور، والاعتبارات الشخصية لصالح الإناث. بينما تشابهت إتجاهات معلمي ومعلمات مدارس الذكور والإناث في زيادة البعد المتعلق بسلوك القيادة التحويلية، وتخفيض بعدي السلوك اللاقيادي والتدخل المتأخر. إن نتائج القيادة التحويلية والتبادلية كانت في مربع واحد متدنٍ بالنسبة للسلوك الحالي، وعالٍ بالنسبة للسلوك المفضل مستقبلا، وهذا يؤكد ما أشار إليه أفوليو وباس في إطارهما النظري (Avolio & Bass, 2008; Bass, 1985) في تقارب متوسطات القيادة التحويلية والتبادلية.

أما في دراسة (أبو سمرة، الطيطي وعمرو، 2011) فقد تبين أن ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كما يراها المشرفون التربويون كانت بدرجة متوسطة. وقد بينت هذه الدراسة أن التأثير المثالي والتمكين حصلا على الترتيب الأول، يليه الإعتبارات الفردية والدافعية الإلهامية بنفس المتوسط، ثم المكافآت، وأخيرا حصلت الاستثارة الفكرية على أدنى ترتيب. كما وجدت هذه الدراسة أن المشرفين التربويين في جنوب الضفة الغربية يقدرون مدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف بدرجة أكبر من زملائهم في منطقة شمال الضفة. وقد عزا الباحثون ذلك الى سنوات الخبرة لدى رؤساء الإشراف التربوي في الجنوب أعلى منها في الشمال. ولم يجد البحث فروقاً ذات دلاله إحصائية تعزى الى متغير الجنس، والمؤهل العلمي لرؤساء أقسام الإشراف التربوي. وكذلك قد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات خبرة المشرف التربوي بين فئة المشرفين الذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات، والذين تتراوح خبرتهم بين(5–10) سنوات لصالح أصحاب الخبرة أكثر من(10) سنوات ما عدا مجال الاستثارة الفكرية.

وتتفق الدراسة السابقة مع دراسة جرادات والخوالدة (2011) حول درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية ومن وجهة نظر طلابهم. فقد تبين أن درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة

التدريس لسلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة متوسطة. إلا أن جرادات والخوالدة قد وجدا فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في ممارسة التأثير المثالي فقط ولصالح الإناث. كما وكان هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة السلوك القيادي لدى العمداء وأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية وعلى المجال الأول التأثير المثالي ولصالح الكليات الإنسانية. كما وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة التحفيز العقلي تعزى إلى الرتبة العلمية، ومتغير الخبرة ولصالح (5–10) سنوات. وقد عزا الباحثان الأسباب إلى أن العمداء يهتمون أكثر بمن لهم خبرة متوسطة، وإن ذوي الخبرة الطويلة لا يميلون الى التغيير. كما وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإعتبارات الفردية ولصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات. بينما من وجهة نظر الطلاب كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في ممارسة الاعتبارات الفردية. وقد عزا جرادات و الخوالدة (2011) ذلك إلى طبيعة تعامل هيئة التدريس مع الإناث من منطلق قيمي إجتماعي؛ يفرض هذا المنطلق نوعا من الاهتمام والاحترام وذلك على إعتبار أن طبيعة المرأة تمتاز بالحساسية ولا بد من التعامل معها بنوع من الاهتمام والرفق مما أثر في تقدير الطالبات في هذا المجال.

لم تعثر الباحثة على الأبحاث التي تركز على القيادة التحويلية في مدارس القدس من جانب، وكذلك لم تجد الأبحاث التي تجرى للمقارنه بين الجهات المختلفة المشرفة على مدارس القدس من جانب آخر. فاستعاضت عنها بدراسات لها علاقة بأنواع أخرى من القيادة كدراسة أبو حامد (2013) التي تركز على تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في القدس. حيث شملت دراسة أبو حامد مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومدارس وزارة المعارف، والمدارس الخاصة. وقد وجدت الدراسة أن تقييم المعلمين للمديرين جاء دون (85%) وهو المستوى الإفتراضي الذي اعتمدته الدراسة للأداء الناجح للمدير. وما يهمنا من هذه الدراسة أنها أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات المعلمين على جميع بنود الإستبانه حسب الجهة المشرفة يعود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كما وأشارت الدراسة إلى فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم تعود إلى فئة الخبرة (5 سنوات فما دون). كما وجدت أبو ديه (2012) في دراسة لها تحت عنوان: " مستوى

ممارسة التفويض لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشرقية من وجهة نظر (المدراء) والمعلمين". أن مستوى التفويض للسلطة في المدارس الأساسية والعليا والثانوية في مديرية القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين متوسطٌ، وكذلك من وجهة نظر المعلمين. ولم تجد فروقا في متوسط إستجابات المديرين يعود إلى متغير الخبرة. كما وأنها لم تجد فروقا ذات دلاله لإستجابة المديرين تعود إلى الجهة المشرفة. وقد إتفقت هذه النتائج مع إستجابات المعلمين في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة. ولكن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى السلطة المشرفة على المدارس. وقد أوصت الباحثة بعقد دورات لمجالات التفويض وخطواته وكيفية تطبيقه في مختلف السلطات المشرفة على المدارس. جاءت أهمية عرض الدراسات السابقة لعلاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية بالذات بما يخص الجهة المشرفة على المدارس في منطقة القدس، حيث أن الدراسات الأجنبية لم تتطرق إلى الجهة المشرفة؛ كون هذه خصوصية تخص فلسطين عامة والقدس خاصة من حيث تعدد الجهات المشرفة على المدارس. قد تعود الفروق بين الجهات المشرفة إلى عدم وجود مرجعية واحدة تبني رؤيتها ورسالتها بخصوصية تتلاءم واحتياجات قطاع التعليم في القدس (مؤسسة القدس الدولية ،2012؛ مؤسسة القدس الدولية، 2010؛ إدارة الإعلام والمعلومات، 2010؛ وحدة شؤون القدس، 2008؛ النمري 2001).

أما دراسة أمين (2008) حول إسهام المدير في الارتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الإبتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. فقد وجدت الباحثة إختلافاً بين المديرين والمعلمين في وجهات نظرهم، حيث كانت تقديرات المديرين عالية، وتقديرات المعلمين قليلة في الجانبين الكمي والكيفي. وقد بين الجانب الكيفي من الدراسة أن عملية اتخاذ القرار داخل المدرسة يتم أحيانا بمشاركة المعلمين، ولكن بشكل صوري حيث أن المعلمين بالنهايه هم منفذون للقرارات وليسوا مشاركين. كما وبينت الدراسة أن معرفة المديرين لمفهوم الرؤية هي حديثة العهد للعام (2006–2007)، من خلال دورات تم من خلالها عمل رؤية ولم يتم تطبيقها والدليل على ذلك عدم معرفة المعلمين بالرؤية. وقد أوصت الباحثة أن يهتم المديرون بالدور الإداري والتربوي بشكل موازٍ مع توفير بيئة عمل مناسبة تزيد من دافعيتهم وفاعليتهم للعمل.

ملخص الفصل الثاني:

في ضوء ما سبق يمكن أن نلاحظ الأثر الواضح للقيادة التحويلية في بناء العلاقات الإيجابية داخل المنظمة التعليمية وإن تفاوتت الدرجات، هذه العلاقات التي تدعم الفرد وتراعي احتياجاته الخاصة، وتدعم روح العمل الجماعي في بناء رؤية واضحة للمدرسة، تتصف بالمرونه، وقابلة للتعديل والتغيير حسب متطلبات البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة وفي الوقت نفسه قابلة للتطبيق، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كوفمان (Kaufman, 1995) في التخطيط الاستراتيجي الذي يبدأ بالحاجة إلى التغيير الذي يبدأ من المجتمع ثم ينتقل إلى المدرسة والأفراد داخل المدرسة. وأن القيادة التحويلية الفعالة تعمل جنبا إلى جنب مع القيادة التبادلية، تلك التي تركز بالذات على المكافآت كما أشار كل من (Avolio & Bass, 2004; Bass,1985) في إطارهما النظري. فمن خلال مراجعة الأدبيات التي تنظر إلى القيادة التحويلية بمناظير وأضواء مختلفة، لا نستطيع أن ننكر تلك الأبحاث التي سلطت الأضواء بإتجاه دعم القيادة التحويلية داخل المنظمة كأساس للتغيير والإلهام والعمل الإبتكاري النابع من الحاجة إلى هذا العمل للتطوير والتغيير، من خلال رؤية تشاركية تسعى نحو الأفضل للطلاب، وليس فقط الهدف التبادلي من وراء هذا العمل (Bass & Riggio, 2006). لذلك تناول هذا الفصل أثر القيادة التحويلية على تحصيل الطلبة وقد بينت معظم الدراسات الأثر غير المباشر على تحصيل الطلبة والذي يتم من خلال المعلمين، لذلك كان لا بد من دراسة أثر القيادة على أداء المعلمين، والذي يصب بالنهاية في التأثير على تحصيل الطلبة، كما وتناول هذا الفصل متغيرات كالوظيفة، أو العمر، أو الخبرة، والجنس، كمؤثرات على ممارسة القيادة التحويلية ولم يكن هناك أثر واضح يعود لهذه المتغيرات ولكن متغير الجنس كان لصالح الإناث حيث كنّ أكثر تحويليات بفعل "الكاريزما" (Bass & Bass, 2008). وكذلك تم عرض الدراسات التي تبين أثر القيادة التحويلية على متغيرات أخرى غير تحصيل الطلبة، كالتفاؤل الأكاديمي، وتحديد العلاقة بين الذات والآخر، فعالية المعلم، الرضا الوظيفي، التغيير، وبيان السلوك القيادي المفضل للمعلمين التبادلي أم التحويلي من خلال إجراء مقارنه بين القيادة التحويلية والتبادلية، وكان الاثر الإيجابي لصالح القيادة التحويلية في الأثر الإلهامي، وإستثارة الدافعية نحو العمل، والتفكير الابداعي والابتكاري، والإهتمام بالحاجات الشخصية للأفراد والتي تتفق مع هرم ماسلو (Maslow,1954,1970).

هذه الحاجات التي تبدأ بالإهتمام بالحاجات الفسيولوجيه في قاعدة الهرم، تليها الحاجة إلى الشعور بالأمان والإطمئنان، ومن ثم الحاجة الى الإنتماء من خلال العلاقات الإجتماعية والقبول من الآخرين، وبعد ذلك الحاجة إلى تقدير الذات وتقدير الأخرين، وفي أعلى الهرم تحقيق الذات والإبداع. كل ذلك ينبع من التمكين من خلال إثارة تفكير التابعين لحل المشكلات بطرق خلاقة ومبدعة ومختلفة عن المألوف، ويكون مبنياً من خلال رؤية ورسالة مدرسة مبنية بمشاركة جميع أفراد المدرسة من إداريين ومعلمين، وطلاب، بالإضافة إلى أولياء الأمور دون إغفال مشاركة المجتمع المحلي، وذلك من سياسات تضع نصب أعينها أن الأجندة التعليمية جزء أساسي في تطوير المجتمع وتنميته، لذلك تكون أول أولوياتها عملية الإصلاح التربوي والتعليمي، الذي بدوره يسعى إلى أنسنة الأفراد من خلال فهم إحتياجاتهم وتطويرها ودعمها. كما وتم تناول دراسات على المستوى المحلي بشكل عام والقدس بشكل خاص لها علاقة بالقيادة والقيادة التحويلية، وأبحاث ذات علاقة بمتغيرات الدراسة كالجنس، والجهة المشرفة على المدرسة.

تأتي هذه الدراسة إمتدادا للدراسات السابقة المحلية والعالمية التي تناولت القيادة التحويلية كمتغير يجدر الإهتمام به كونها أخلاقيه بالدرجة الأولى، فتأتي لتشخّص واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون ضمن متغيرات الدراسة؛ وذلك لعدم وجود دراسات سابقة تبحث في القيادة التحويلية على مستوى القدس بشكل خاص ضمن متغيرات الدراسة، وهذا ما يبرز أصالتها وتميزها. اللذان سيفتحان أبواباً جديدة لأبحاث أخرى تعتمد على نتائجها على مستوى القدس خاصة، وفلسطين عامة. وكذلك تم التركيز في الدراسات السابقة على متغيرات كالجنس، والخبرة، والتخصص، الجهة المشرفة، جنس المدرسة كمتغيرات قد يكون لها التأثير على ممارسة القيادة التحويليه، وهذا جزء من المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية لفهم واقع القيادة في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

سعت هذه الدراسة للكشف عن واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون؛ وذلك للحاجة الماسة كمجتمع فلسطيني ككل ومقدسي بشكل خاص لوضع سياسات جديدة تدعم عملية التعليم والتعلم. فمن خلال هذا الفصل سيتم تناول منهجية الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، ثم أداة الدراسة، مكوناتها وأهدافها، صدق وثبات الأداة، جمع البيانات، استراتيجيات تحليل البيانات والاختبارات المستخدمة، وأخيرا ملخص الفصل الثالث.

منهجية الدراسة:

سيتم إتباع التصميم الوصفي المسحي التحليلي، من خلال إستخدام المنهج الكمي.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة:

أ- متغيرات متعلقة بالمبحوثين (المعلمين والمديرين) هي:

1- الجنس مستويين (ذكر، أنثى).

2- سنوات الخبرة خمسة مستويات (أقل من سنه، من سنة الى خمس سنوات، من ست الى عشر سنوات، من (11- 15) سنة، أكبر من (15) سنة.

3- المؤهل العلمي أربعة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، غير ذلك).

ب- متغيرات متعلقة بالمدارس هي:

1- جنس المدرسة ثلاثة مستويات (ذكور، أو إناث، أو مختلط).

2- الجهة المشرفة على المدرسة ثلاثة مستويات (حكومية فلسطينية، خاصة، وكالة).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

مكونات القيادة لنموذج القيادة متعدد الأبعـــاد (Avolio & Bass, 2004, Bass & Riggio, 2006):

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع والدراسة من جميع معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدارس القدس، والمدارس الخاصة، ومدارس الوكاله التابعة لوكالة تشغيل اللاجئين الفلسطينيين الدولية، والبالغ عددها (116) مدرسة بناء على إحصـــائيات العـــام الدراسي (2011-2012). وقد بلغ عدد المعلمين (2418) معلماً ومعلمـــة، حيـــث كـــان عـــدد المعلمات (1835) لجميع المدارس بنسبة (75.9%)، وقد بلغ عدد المعلمين(583) بنسبة(24%)، كما بلغ عدد المديرين (116) مديراً ومديرة بواقع (45) ذكوراً، و(71) إناثـــاً. أمـــا خصـــائص المجتمع للمعلمين والمديرين حسب متغيرات الدراسة فتتضح في الجدول رقم (3:1).

جدول (3:1): التوزيع العددي والنسبي لمجتمع المعلمين والمديرين تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	عدد المعلمين	النسبة المئوية	عدد المديرين	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	583	%24.1	45	%38.8
	أنثى	1835	%75.9	71	%61.2
	المجموع	2418	%100.0	116	%100
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فما دون	25	%1.0	1	%0.9
	دبلوم متوسط(سنتين او ثلاث)	349	%14.4	9	%7.8
	بكالوريوس (ليسانس)	1802	%74.5	68	%58.6
	دبلوم عالي	27	%1.1	8	%6.9
	ماجستير	201	%8.3	28	%24.1
	دكتوراة	14	%0.6	2	%1.7
	المجموع	2418	%100.0	116	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	1041	%43.1	14	12.1%
	من 5 - 10 سنوات	658	%27.2	21	18.1%
	من 11 - 15 سنة	289	%12.0	21	18.1%
	أكبر من 15 سنة	430	%17.8	60	51.7%
	المجموع	2418	%100.0	116	100.0%

يتضح من الجدول (3:1) خصائص مجتمع الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) لكل من المعلمين والمديرين، كما ويبين أعداد المعلمين والمعلمات والنسب المئوية، وعدد المديرين والمديرات والنسب المئوية تبعا لمتغيرات الدراسة.

عيّنة الدراسة:

تم إختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة (19.89%) من مجتمع الدراسة، وقد حسبت باستخدام (sample size calculator) إذ إستخدمت فترة ثقه (4)، ودرجة الثقه (95%) حيث بلغ عدد أفراد العينة (481) من المعلمين، وقد بلغ عدد الذكور (116)، وعدد الإناث (365)، بنسبة (24%) إلى (75.9%). وقد تم توزيع الإستمارات على جميع أفراد العينة حيث بلغ عدد المدارس (58) مدرسة منها (20) مدرسة حكومية فلسطينية، و(33) مدرسة خاصه، و(5) مدارس وكاله. ويبين الجدول رقم (3:2) التالي خصائص العينه بعد جمع الإستمارات. حيث تم إسترجاع (428) من الإستمارات بنسبة إرجاع (88.98 %) من عينة الدراسة حيث كانت جميعها صالحة للتحليل لتصبح نسبة العينة (18.51%) من مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبوله لأغراض الدراسة. يعرض الجدول رقم (3:2) وصف عينة الدراسة للمعلمين تبعا لمتغيرات الدراسة.

أما بالنسبة لعينة المديرين فقد تم إختيار (58) مديراً ومديرة بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، وقد تم توزيع الاستمارات على جميع العينة، وقد تم إسترجاع (51) إستمارة، ويتضح كذلك من الجدول خصائص عينة المديرين تبعا لمتغيرات الدراسة.

جدول (3:2): التوزيع العددي والنسـبي لعينة المعـلمين والمديرين تبعا لمتغيرات الدراسة والتي تم الحصول عليها من الاستمارات التي تم جمعها:

المتغير	المستويات	عدد المعلمين	النسبة المئوية	عدد المديرين	النسبة المئوية	ملاحظة
الجنس	ذكر	115	%26.9	22	%43.1	لـم يعبـئ 6 مـديرين استمارة الدراسة وهنـاك مدير لم يجب على متغير الجنس
	أنثى	313	%73.1	29	%56.9	
	المجموع	428	%100	51	%100	
المؤهل العلمي	دبلوم	40	%9.3	3	%5.8	
	بكالوريوس	330	%77.1	34	%65.4	
	ماجستير	51	%11.9	11	%21.2	
	غير ذلك	7	%1.6	4	%7.7	
	المجموع	428	%100	52	%100	
*التأهيل التربوي	يوجد	211	%58.3	35	%79.5	*لم يجب علـى سـؤال متغير التاهيل التربـوي جميـع المعلمـين
	لا يوجد	151	%41.7	9	%20.5	
	المجموع	362	%100	44	%100	
عـدد سـنوات الخبرة	أقل من سنة	30	%7	1	%2	لـم يعبـئ 6 مـديرين استمارة الدراسة وهنـاك مدير لم يجيـب علـى سؤال سنوات الخبرة
	من 1 إلـى 5 سنة	117	%27.3	3	%5.9	
	من 6 – 10	102	%23.8	7	%13.7	
	من 11 –15	74	%17.3	9	%17.6	
	أكبر من 15	105	%24.5	31	%60.8	
	المجموع	428	%100	51	%100	

يشير الجدول السابق (3:2) إلى أعداد عينة المعلمين والنسب المئوية تبعا لمتغيرات الدراسـة (الجنس، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي، وسنوات الخبرة). بلغ عدد الذكور في العينـة (115) بنسبة (23.90%) من عينة الدراسة الأصلية، وبلغ عدد الإناث (313) بنسبة (65%) من عينـة الدراسة الاصليه. أم بالنسبة للمؤهل العلمي فقد كانت أعلى نسبة لحملة البكالوريوس، وأقل نسبة لغير ذلك. لم يجب على التأهيل التربوي (66) من العينة. وكان (211) ممن يحملـون التأهيـل التربوي، و(151) لا يحملون ذلك. أما بالنسبة لسنوات الخبرة فكانت أعلى نسبة (27.3%) مـن عينة الدراسة لمن لهم سنوات خبرة من سنه إلى خمس سنوات. وأقلها(7%) من عينة الدراسـة لمن لهم سنوات خبرة أقل من سنه.

ويتضح من الجدول (3:2) عدد المديرين والنسب المئوية تبعا لمتغيرات الدراسة (الجـنس، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة). ويشير الجـدول إلـى أن (6) مـديرين لـم

يستجيبوا للدراسة، وبذلك أصبح عدد المديرين الذين يمثلون العينة (51) مديراً ومديره يمثلون ما نسبته (86.44%) من عينة الدراسة الأصلية. وما نسبته (44.82%) من مجتمع الدراسة.

تفسير وتوضيح خطوات إختيار العينة :

نظرا لعدم توفر المعلومات الكافية من مديرية القدس حول عدد المعلمين والمديرين تبعا لمتغيرات الدراسة في وقت حساب العينة في شهر تشرين أول، وذلك بإختيار عينة من المدارس نسبتها حوالي (50%) من المدارس وبطريقة العينة الطبقيه العشوائية المنتظمة، وقد تم إختيار العينة بالخطوات التالية:

1- تم ترتيب المدارس المستهدفة حسب الجهة المشرفة وجنس المدرسة وجنس مدير المدرسة والمرحلة التعليمية، وذلك لضمان إختيار عينة ممثلة من المدارس حسب الخصائص المذكورة.
2- تم ترقيم المدارس بأرقام متسلسلة من (1) إلى (116).
3- تم إعطاء المدارس التي رقمها المتسلسل فردي الرقم (1) والمدارس التي رقمها المتسلسل زوجي الرقم (2)، وبذلك تكون هذه المدارس هي عينة المدارس المختارة.
4- تم فصل المدارس التي أعطيت الرقم (1)، والمدارس التي تحمل الرقم (2) هي عينة الدراسة.
5- وأما اختيار عينة المعلمين من المدرسة فقد تم اختيار(8-10) معلمين ومعلمات في المدرسة، لضمان تمثيل العينة من مؤهلات مختلفة، ويعود السبب لعدم الحصول على معلومات كافية تبعا لمتغيرات الدراسة للمدارس الحكومية الفلسطينية.

وفي المدرسه التي جميع المعلمين فيها ذكور تم اختيار (8- 10) معلمين، والمدرسة التي فيها جميع المعلمات إناث يختار (8-10) معلمات، ومن المدرسة المختلطة تم اختيار عدد المعلمين والمعلمات حسب نسبة كل منهما في المدرسة، فعلى سبيل المثال والتبسيط إذا كان العدد (4) معلمين و(12) معلمة في المدرسة تم اختيار معلمين و(6) معلمات وهكذا.

وقد تمت التوصية من الباحثة عند توزيع الإستمارات أن يكون المعلمون أو المعلمات من فترات خبرة مختلفة وعلى أن يكون معلمين (10) سنوات فأقل ومعلمين أكثر من (10) سنوات من كل مدرسة إن توفر. وهناك مدارس لم يتجاوز عدد المعلمين والمعلمات فيها من (4-6) فقد تم إختيار عدد أقل من المعلمين والمعلمات.

يتضح من الجدول أدناه الجدول رقم (3:3) التوزيع العددي والنسبي لعدد المدارس في المجتمع والعينة تبعا للمتغيرات المتعلقة بالمدرسة (جنس المدرسة، الجهة المشرفة على المدرسة).

جدول (3:3) التوزيع العددي والنسبي لعدد المدارس في المجتمع والعينة تبعا لمتغيرات الدراسة المتعلقة بالمدرسة

المتغير	المستويات	المجتمع		العينة	
		عدد المدارس	النسبة المئوية	عدد المدارس	النسبة المئوية
جنس المدرسة	ذكور	24	20.7%	12	20.7%
	إناث	34	29.3%	15	25.9%
	مختلط	58	50%	31	53.4%
	المجموع	116	100%	58	100.0%
الجهة المشرفة على المدرسة	حكومة فلسطينية	39	33.6%	20	34.5%
	خاصة	69	59.5%	33	56.9%
	وكالة	8	6.9%	5	8.6%
	المجموع	116	100%	58	100.0%

يتبين من الجدول أعلاه (3:3) المتغيرات المتعلقة بالمدرسة (جنس المدرسة، الجهة المشرفة على المدرسة)، حيث بلغ عدد مدارس الذكور (24) مدرسة في المجتمع بنسبة (20.7%)، و(12) مدرسة ذكور بالعينة بنسبة (20.7%) في العينة. وكذلك الأمر نلاحظ التقارب بالنسب المئوية بين عدد المدارس في المجتمع والعينة مما يعني أن العينة ممثله لخصائص مجتمع المدارس.

أدوات الدراسة (الاستبانه):

مصادر الأداة ومبررات إستخدامها:

تم جمع البيانات الكمية من خلال توزيع إستبانة القيادة متعددة الأبعاد على عينة المعلمين والمديرين.

تم الحصول على الأداة من خلال شرائها من موقع (www.mindgarden.com) على شبكة الإنترنت حيث تم شراء (500) نسخة وأعطي مكتوب للسماح بإستخدامها من قبل الباحثة فقط وحفاظا على حقوق النشر والطبع الملحق رقم (1)، وقد تم الحصول على الاستبانه على شكل نسخة إلكترونية باللغة الإنجليزية ملحق رقم (2)، ثم تم التوجه إلى الموقع برساله لتوفير نسخة مترجمه باللغة العربية وتم الحصول على نسخة باللغة العربية ملحق رقم (3). يطلق على هذه الإستبانه (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ) والتي وضعها باس في (Bass, 1985) وقد طورها كل من أفوليو وباس الى (Multifactor Leadership Questionnaire- form 5x) (MLQ5x) من العام(1995 حتى العام 2004)، وقد بُنيت هذه الإستبانه بناءً على نموذج القيادة متعدد الأبعاد (Full Range Leadership Model) (FRLM)حيث صنف السلوك القيادي إلى ثلاثة أنواع هي: السلوك التحويلي، والسلوك التبادلي، والسلوك اللاقيادي. كما وتحتوي هذه الاستبانه على خمسة مقاييس للقيادة التحويلية التي تحول السلوكات التحويلية من خلال الإلهام، والتحفيز، وثلاثة مقاييس للقيادة التبادلية والتي تقدم المكافآت، الإدارة بالاستثناء– نشط، والإدارة بالاستثناء– سلبي. ومقياس واحدٍ للسلوك اللاقيادي. تم حساب متوسط الدرجات للعوامل القيادية التسعة والتي بلغ عددها (36) فقرة للسلوك القيادي (Avolio & Bass, 2004).

مبررات استخدام الأداة:

إستُخدمت الأداة على المستوى العالمي وبعض دول العالم النامية مثل تانزانيا (Denessen, Ngunia & Sleegersb, 2006, Rowold, 2008). وكذلك في قطاعات عمل مختلفة، كما أنها أستخدمت في مؤسسات مختلفة عسكرية، ومصانع، وعيادات طبية ومستشفيات، وفي الحقل التربوي كالمدارس. وكذلك تعتبر الأداة صادقة داخليا من حيث قياس نموذج القيادة

متعددة الأبعاد (FRLM)، وكذلك صادقة خارجيا أي تصلح عالميا، وكذلك هيكلها عامل قوي لصدقها (Antonakis & House, 2002 P. 27). ومن الأبحاث التي دعمت كذلك صدق الأداة (Pillia, Scandura, & Tejeda, 2001). وتتبع عالمية الأداة أنها ترجمت إلى لغات متعددة؛ وهي لا تختص بمجتمع أو بيئة معينة، وكذلك تعتبر من أكثر الاستبانات إستخداما للكشف عن السلوك القيادي من أبعاد متعددة، ويلاحظ أن عباراتها قصيرة لا تحتاج الكثير من الوقت للإجابة عليها من خلال المبحوثين. تعتبر عالية الصدق والثبات كما ورد في مصادر متعددة (Avolio & Bass, 2004; Avolio, Bass & Jung, 1999; Bass & Bass, 2008; Bass,1985). حيث ذكر باس (Bass, 1985) أن ثبات الأداة تم حسابه من خلال التحليل العاملي والتدوير بطريقة فاريماكس (Varimax rotation) لعدد من المبحوثين العاملين في الشؤون العسكرية المكتبية حيث بلغ عددهم (104) مبحوث وقد نتج سبع عوامل مع قيم إيجن (eigenvalues) وهي: القيادة الكاريزمية، القيادة بالمكافآت، الإعتبارات الفردية، القيادة بالاستثناء، التحفيز الفكري، ومقياس الأداء عالي التوقع حيث كان أقرب إلى التحفيز الفكري، ومقياس القيادة الإلهامية، ومقياس اللاقيادة، وقد اكد كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) أن العوامل التي وردت عن التحليل العاملي لباس (Bass, 1985) هي ستة عوامل نتجت عن التحليل العاملي لعناصر الاستبانه. وقد إستخرجت شمشوم (1997) خمسة عوامل تمثل الأبعاد المختلفة للسلوك القيادي وهي: تحويلي، تبادلي، لاقيادي، إعتبارات شخصية، تدخل متأخر، من خلال التحليل العاملي للأداة.

إن أداة القيادة متعددة الأبعاد لم يتم تصميمها لقياس ما إذا كان القائد تحويليا أو تبادليا، وأنما لتقيس إلى أي مدى كان القائد أكثر تحويليا أو أقل تبادليا عن الاعتياد، وكذلك للمقارنة بين المجالات الفرعية لكل مجال من مجالات القياده(Avolio & Bass , 2004, P. 110) .

أجزاء الاستبانه:

إحتوت الأداة على جزأين رئيسين :

الجزء الأول:

إحتوى على المتغيرات المتعلقة بالآتي:

1- جنس المدرسة وهو ذو ثلاثة مستويات (ذكور، إناث، مختلط).

2- مرحلة المدرسة وهي خمسة مستويات: أساسي دنيا (1-4)، أساسي عليا (5-10)، ثانوي (11-12)، كل ما ذكر، غير ذلك.

3- الجهة التي تتبع لها المدرسة وهي ذات ثلاثة مستويات: حكومية فلسطينية، خاصة ، وكاله.

4- المتغيرات المتعلقة بالمعلمين والمديرين من حيث:

- الجنس، وهو ذو مستويين (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وهو ذو أربعة مستويات(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، غير ذلك)
- التأهيل التربوي، وهو ذو مستويين (يوجد، لا يوجد).
- عدد سنوات الخبرة في التعليم وهي ذات خمسة مستويات (أقل من سنه، من سنه الى خمس سنوات، من ست الى عشر سنوات، من 11– 15 سنه، أكثر من 15 سنه).

الجزء الثاني:

احتوى الجزء الثاني على قائمة جمل تصف النمط القيادي للقائد مكونة من (36) جمله، وقد قسمت قائمة الجمل إلى ثلاثة مجالات وهي:

- المجال الأول القيادة التحويلية: كان هناك (20) فقرة حول القيادة التحويلية. قسمت إلى خمسة مجالات فرعية، كل مجال كان يتكون من أربع فقرات وهذه المجالات هي:
- التأثير المثالي (الكاريزما).
- التأثير المثالي (السلوك).
- الدافعية الإلهامية.
- التحفيز الفكري.
- الاعتبارات الفردية.

- المجال الثاني القيادة التبادلية: كان هناك (12) فقرة حول القيادة التبادلية. تم تقسيمها الى ثلاثة مجالات فرعية، كل مجال يحتوي على أربع فقرات وهذه المجالات:
  - المكافآت.
  - القيادة بالاستثناء– نشط.
  - القيادة بالاستثناء– سلبي.
  - المجال الثالث اللاقيادة: إحتوى على أربع فقرات.

تم جمع النقاط المُحرزة حول كل مجال، ومن ثم تم تقسيم العدد الناتج على عـــدد الفقـــرات التي يشتمل عليها المقياس وهذا يعطينا الوسط الحسابي لكل مجال. مركب الدرجات للإستبانه تم تصنيفه حسب مقياس "ليكيرت "الخماسي، والذي يبدأ بالتقدير دائما والذي أعطي (5) درجـــات، ثم غالبا والذي أعطي (4) درجات، ثم أحيانا وأعطي (3) درجات، ثم نادرا وأعطـــي درجتـــين، أخيرا مطلقا وأعطي درجة واحدة.

تعتبر الأداة المسحية المستخدمه ترجمة لنموذج القيادة متعدد الابعـــاد (FRLM)(Avolio & Bass, 2004). والذي يشتمل على:

1- القيادة التحويلية: وتشمل خمسة مجالات وهي: التـــأثير المثـــالي ويتعلـــق (بالكاريزمـــا) أو الجاذبية، التأثير المثالي ويتعلق بالسلوك، إلهام الدافعية، التحفيز الفكري، والإعتبارات الفردية.
2- القيادة التبادلية: وثلاثة أبعاد للقيادة التبادلية وهي: المكافآت، الإدارة بالاستثناء– نشط، الإدارة بالإستثناء– سلبي.
3- السلوك اللاقيادي: الذي لا يتدخل إلا عند وجود مشكلات.

صدق الأداة:

إن صدق الأداة يقيس مدى قياس هذه الأداة للأهداف التي وضعت لأجلها، ومـــدى إرتباطهـــا بالدراسة وأهدافها (Bryman, 2008). وفيما يلي إجراءات فحص صدق الأداة:

1- تم الحصول على النسخة الأَصلية باللغتين الإنجليزية والعربية من خـــلال التواصـــل عبـــر الإنترنت بموقع (www.MindGarden.com) الملحق(2) وملحق (3)، كما وتم تنقيحها لغويا من متخصصين باللغة العربية.

2- تم تحكيم الأداه بمساعدة المحكمين الذين بلغ عددهم ثلاثة عشر محكماً هم : ستة محكمين من كلية التربية في جامعة بيرزيت، دكتور من جامعة القدس، ودكتور من جامعة بيت لحم، وأستاذتان جامعيتان من جامعة القدس، مديرة مدرسة تحمل درجة الماجستير في التربية، ومعلمتان زميلتان تحملان درجة الماجستير في الإدارة التربوية.

3- يمكن بصورتها النهائية بعد التحكيم ملحق (4).

4- لقد تم عمل إختبار أولي للاستبانة من خلال عينة لمدرسة إناث خاصة، تحمل خصائص المجتمع في مدينة القدس بوجود الباحثة بحيث تم التأكد من أن الأسئلة في الاستبانة، والتعليمات واضحة، ومن ثم تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على الأداة.

ثبات الأداه:

لقد تم فحص ثبات الأداة من خلال عينة إستطلاعية في مدرسة خاصة في القدس، كان هناك ثبات مقبول للأداة بشكل عام ولكن لم يكن هناك ثبات لبعد اللاقيادة وبعض الفقرات الفرعية يمكن الإطلاع بالتفصيل على نتائج ثبات الأداة من العينة الأستطلاية ملحق رقم (5)؛ لذلك تم بعد جمع جميع البيانات لكل من عينة المعلمين والمديرين حساب التحليل العاملي (Factor Analyses) لفحص الصدق البنائي للأداة يمكن الإطلاع بالتفصيل على نتائج التحليل العاملي ملحق رقم (6)، وبناءا على نتائج التحليل العاملي تم حساب معامل الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) كما هو مبين في جدول رقم (3:4).

معامل الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha):

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب معامل الاتساق الداخلي لجميع مقياس إستجابات المعلمين والمديرين، ولكل عامل من عوامله وفق نتائج التحليل المعاملي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب للمقياس الكلي (0.944) ولعامل للقيادة التحويلية (0.950) وعامل القيادة التبادلية (0.709) وعامل اللاقيادة والقيادة بالاستثناء سلبي (0.870)، وجميعها قيم مقبولة ومناسبة لثبات المقياس الكلي لأبعاد القيادة.

جدول (3:4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للعوامل الثلاثة

لأبعاد القيادة والمقياس الكلي للاستبانة وعدد الفقرات وأرقامها

أبعاد القيادة	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
القيادة التحويلية	0.950	24	24-1
القيادة التبادلية	0.709	4	28-25
اللاقيادة والقيادة بالاستثناء السلبي	0.870	8	36-29
مقياس القياس الكلي	0.944	36	36-1

يتضح من الجدول رقم (3:4) معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الرئيسية للقياده (كرونباخ ألفـــا) والذي بلغ للمقياس الكلي(0.944) والذي يعتبر مقبولا من ناحية بحثية. وكذلك كان مرتفعا لكـــل بُعد حيث تراوح ما بين (0.709- 0.950).

تم احتساب معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية وفق ما ورد في دليل الأداة (manual) (Avolio & Bass, 2004 P. 54) كما في الجدول (3:5).

جدول (3:5) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

للأبعاد الفرعية كما ورد في (Avolio & Bass, 2004, P. 54)

أبعاد القيادة	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
التأثير الشخصي (الكاريزما، الســلوك، الدافعية الإلهامية)	0.887	12	12-1
التحفيز الفكري	0.849	4	16-13
الاعتبارات الفردية	0.863	4	20-17
المكافآت	0.850	4	24-21
القيادة بالاستثناء- نشط	0.709	4	28-25
اللاقيادة والقيادة بالاستثناء سلبي	0.870	8	29-36

استنادا لما ورد في دليل الأداة حسب الجدول السابق (3:5) لحساب معامل الاتساق الـداخلي للأبعاد الفرعية تم احتساب معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية التفصيلية للفقرات الرباعيـة كما في الجدول (3:6):

جدول(3:6) معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية التفصيلية للفقرات الرباعية

أبعاد القيادة	معامـل الاتسـاق الداخلي كرونباخ ألفا	عـدد الفقرات	أرقام الفقرات
التأثير المثالي (الكاريزما)	0.737	4	4-1
التاثير المثالي (السلوك)	0.764	4	8-5
الدافعية الإلهامية	0.856	4	12-9
التحفيز الفكري	0.849	4	16 -13
الاعتبارات الفردية	0.863	4	20 -17
المكافآت	0.852	4	24-21
القيادة بالاستثناء– نشط	0.709	4	28-25
القيادة بالاستثناء سلبي	0.764	4	32 -29
اللاقيادة	0.822	4	36-33

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الاتساق الداخلي للأبعـاد الفرعيـة التفصـيلية للفقـرات الرباعية حيث تراوح معامل الاتساق الداخلي ما بـين (0.709- 0.863) وهـي قـيم مقبولـة إحصائيا لأغراض البحث العلمي.

أسئلة وفرضيات الدراسة وإختباراتها (المعالجات الإحصائية):

السؤال الأول: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويليـة، كمـا يراها المعلمون والمديرون؟

للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينـة المعلمين كل على إنفراد والمديرين على إنفراد ومن ثم لاستجابات المعلمين والمديرين والمقارنـة بـين المتوسطات الحسابية.

السؤال الثاني: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير (جنس المعلمين، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة)؟

إختبار فرضيات السؤال الثاني.

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المعلمين.

وتم اختبار الفرضية الأولى لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمعلمين والمعلمات.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمعلمين.

تم اختبار الفرضية الثانية لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات لمتغير سنوات الخبرة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، من ست إلى عشر سنوات، من 11 سنة إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلمين.

تم اختبار الفرضية الثالثة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، غير ذلك).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.

وتم اختبار الفرضية الرابعة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات لمتغير جنس المدرسة (ذكور، إناث، مختلطة).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة.

وتم اختبار الفرضية الخامسة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات في متغير الجهة المشرفة (حكومة فلسطينية، خاصة، وكالة).

السؤال الثالث: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المديرين تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، جنس المدرسة، والجهة المشرفة)؟

إختبار فرضيات السؤال الثالث:

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المديرين.

وتم اختبار الفرضية السادسة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمديرين والمديرات.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمديرين.

تم اختبار الفرضية السابعة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات في متغير سنوات الخبرة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، من ست إلى عشر سنوات، من 11 سنة إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمديرين.

وتم اختبار الفرضية الثامنة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، غير ذلك).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

تم اختبار الفرضية التاسعة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات لمتغير جنس المدرسة (ذكور، إناث، مختلطة).

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة.

وتم اختبار الفرضية العاشرة لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة للفئات لمتغير الجهة المشرفة (حكومة فلسطينية، خاصة، وكالة).

السؤال الرابع: ما مدى إتفاق وإختلاف المعلمين والمديرين في وجهة نظرهم حول مدى تطبيق القيادة التحويلية في مدارسهم ضمن المتغيرات المشتركة للمعلمين والمديرين بما يتعلق بخصائص المدرسة الجهة المشرفة، وجنس المدرسة؟

اختبار فرضيات السؤال الرابع:

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور.

وتم اختبار الفرضية (11) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين للمديرين والمعلمين في مدارس الذكور.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث.

وتم اختبار الفرضية (12) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمدراء والمعلمين في مدارس الإناث.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة.

وتم اختبار الفرضية (13) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمديرين والمعلمين في المدارس المختلطة.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية.

وتم اختبار الفرضية (14) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمدراء والمعلمين في المدارس الحكومية.

15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة.

وتم اختبار الفرضية (15) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمدراء والمعلمين في المدارس الخاصة.

16- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة.

وتم اختبار الفرضية (16) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمديرين والمعلمين في مدارس الوكالة.

17- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في جميع المدارس.

وتم اختبار الفرضية (17) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (جميع فقرات الاستمارة) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمديرين والمعلمين في جميع المدارس.

- إضافة للإختبارات السابقة تم استخدام إختبار شافييه (Scheffe Test) للإختبارات البعديه (Post HocTest)، وكذلك إستخدام إختبار(LSD) اللذين يفحصان لصالح من الاختبارات لبعض الأبعاد الفرعية للقيادة.
- تم تقسيم درجة ممارسة القيادة إلى ثلاثة مستويات هي(متدنية، متوسطة، مرتفعة)، وذلك بالإعتماد على مدى مستويات القيادة وتم حسابه بالطريقة التالية:

1- مدى مستويات القيادة = 5- 1 = 4 .

2- ثم تم تقسيم المدى إلى ثلاثة أقسام وكل قسم طوله 4 / 3 = 1.33

3- المستوى المتدني يكون بين 1 وأقل من (1 + 1.33) أي ما بين (1 وأقل من 2.33).

4- المستوى المتوسط يكون ما بين 2.33 وأقل من (2.33+ 1.33) أي ما بين (2.33 وأقل من 3.66).

5- المستوى المرتفع يكون بين 3.66 الى (3.66+ 1.33) أي ما بين (3.66 - 5).

6- وبذلك تكون المستويات كما يلي:

- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1 وأقل من 2,33) يشير إلى أن درجة ممارسة القيادة متدنية.
- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.33 وأقل من 3.66) يشير الى أن درجة ممارسة القيادة متوسطة.
- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.66 - 5) يشير الى أن درجة ممارسة القيادة مرتفعة.

إجراءات الدراسة وجمع البيانات:

1- لقد تم التوجه الى مديرية التربية والتعليم الفلسطينية في القدس برسالة موجهة من الجامعة الى مديرية القدس، للحصول على الإحصائيات، كما وتم التوجه الى مكتب وكالة تشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA) في القدس، للحصول على الموافقة بإجراء الدراسة.

2- تم حساب مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة، بإستخدام العينة الطبقية العشوائية المنتظمه للجانب الكمي،

3- تم فحص صدق الأداة من خلال مجموعة من المحكمين.

4- تم التوجه إلى المدارس بشكل شخصي وتوزيع الأداة وإجراء المقابلات مع المديرين والمعلمين. وبلغ عدد الاستبانات التي وزعت على المعلمين (481) استبانه وتم استرجاع (482) منها، وبلغ عدد الاستبانات التي وزعت على المديرين (58) إستبانه وتم استرجاع (51) منها.

5- تم تحليل البيانات الخاصة بالجانب الكمي للبحث من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

ملخص الفصل الثالث

تم من خلال هذا الفصل عرض لمنهجية الدراسة، وبيان مجتمع وعينة الدراسة المكون من معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس للمراحل المختلفة في مدينة القدس. وقد تم وصف أدوات الدراسة ومبررات استخدامها، بعدها تم عرض الإجراءات التي تمت لفحص صدق الأداة، ثم ثباتها، وقد كان صدقها وثباتها عاليان. ثم تم عرض إستراتيجيات تحليل البيانات، وأخيراً تم عرض لإجراءات الدراسة بشكل عام.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة للكشف عن واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون. وذلك للحاجة الماسة إلى دفع عجلة التعليم في فلسطين عامة والقدس خاصة إلى الأمام، من خلال الإصلاح التربوي الذي قد يبدأ من الإدارات داخل تلك المدارس وهيكلياتها التي لا نستطيع أن ننكر أثرها على المتغيرات التي تم بيانها من خلال الإطار النظري ومراجعة الأدبيات في الفصل الثاني. فكما إقترن النجاح في الحروب بالقائد فمن الممكن إقتران نجاح المدرسة بنجاح إدارتها وقيادتها، فعملية القيادة ليست منصبا أو كرسيا يعزل القائد عن الجماعة، وإنما هي عملية إنصهار وإنسجام بين القائد وأفراد المجموعة نحو بناء رؤية ورسالة وأهداف مدرسية تنبثق من حاجات المجتمع لتطبيقها داخل المدرسة والتي ستنعكس مستقبلا على المجتمع. لذلك فإن وظيفة القائد لا تنطوي فقط على تطبيق المهام، بل تنطوي أيضا على إمتلاك رؤية حول الكيف في تطبيق تلك المهام، والنتائج التي ستنبثق عن هذه الرؤية وتطبيقاتها لا تقتصر على المستوى القريب فحسب، بل على المستوى البعيد أيضا.

فمن خلال هذه الدراسة تم التركيز على القيادة التحويلية ومكوناتها في الفصل الأول والثاني، والتي يمكن إيجاز القول فيها بأنها تختلف عن القيادة التبادلية في أنها لا تنطوي فقط على عملية التبادل بشقيه النشط ، والسلبي. بل أن القيادة التحويلية تتميز بالإلهام، والدافعية التي تشمل إنشاء وعرض رؤية جذابه للمستقبل، والتأثير المثالي ويشمل سلوكات مثل التضحية لصالح المجموعة، بحيث يكون القائد قدوة من خلال إظهار معايير أخلاقية عالية. الإعتبارات الفرديه والتي تشمل الدعم، التشجيع، والتدريب للتابعين، والتحفيز الفكري والذي ينطوي على السلوكات التي تزيد الوعي بالمشكلات، وتتحدى التابعين لعرض المشكلات من خلال وجهات نظر جديدة. جميع هذه السلوكات تظهر من خلال تطوير وتمكين التابعين، والتي تزيد من قدراتهم ودافعيتهم نحو العمل (Bass & Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006; Shamir, 2002). كما تم في الفصل الثالث عرض منهجية الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، صدقها وثباتها،

وإجراءات الدراسة، ومن خلال هذا الفصل سيتم عرض النتائج الكمية للدراسة من خلال الإجابة على أسئلة وفرضيات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال المركزي الأول:

السؤال الأول: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون؟

فيما يلي عرض جداول المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعيّنة المديرين والمعلمين معا، وعينة المديرين على انفراد، وعينة المعلمين على انفراد.

جدول (4:1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة الصغرى والعظمى لأبعاد القيادة الرئيسية لجميع العينة وعينة المديرين وعينة المعلمين.

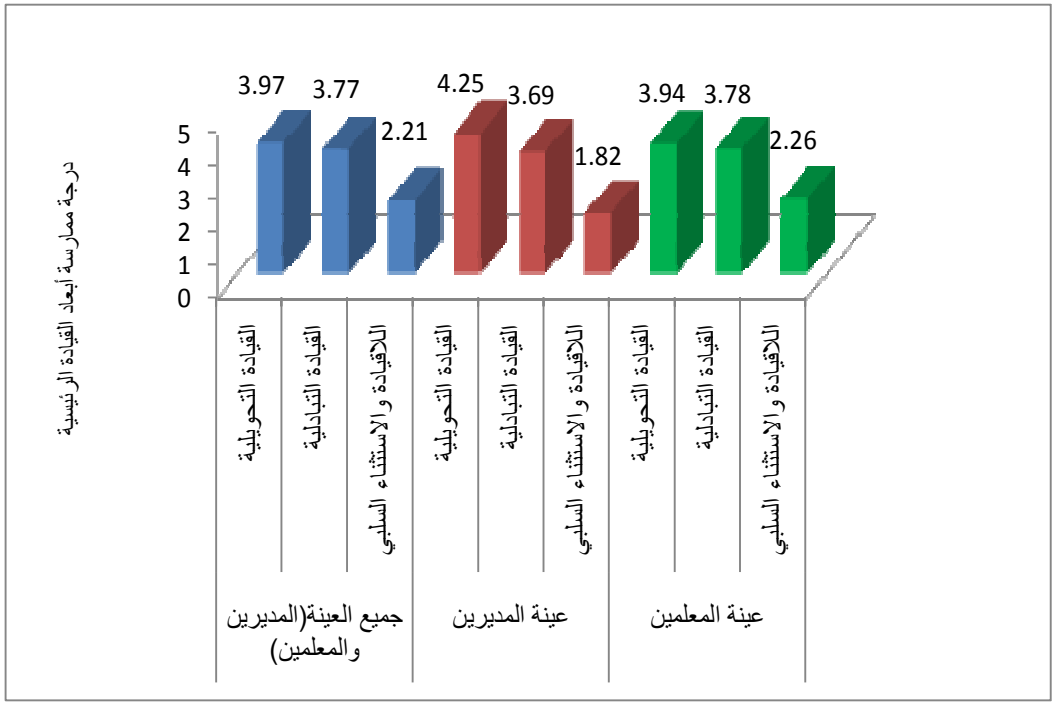
أبعاد القيادة	جميع العينة (المديرين والمعلمين)		عينة المديرين		عينة المعلمين	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
القيادة التحويلية والمكافآت	3.97	0.63	4.25	0.47	3.94	0.64
القيادة التبادلية (القيادة بالإستثناء نشط)	3.77	0.74	3.69	0.64	3.78	0.75
اللاقيادة والاستثناء السلبي	2.21	0.88	1.82	0.73	2.26	0.89
مقياس القيادة الكلي	3.91	0.58	4.17	0.46	3.88	0.58

يتضح من الجدول (4:1) أعلاه المقارنات في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات القيادة الرئيسية لعينة المديرين والمعلمين معا، وعينة المديرين، وعينة المعلمين. ويلاحظ من الجدول أن المتوسطات كما يراها المديرون للقيادة التحويلية قد بلغت (4.25) وهي قيمة أعلى من التوسطات كما يراها المعلمون التي بلغت (3.94). وأن المتوسطات كما يراها المديرون للقيادة التبادلية أقل من المتوسطات كما يراها المعلمون للقيادة التبادلية. أما اللاقيادة فكان متوسط اتجاهات المديرين متوسطا الى مرتفعا، وكان أقل من متوسط اتجاهات المعلمين. أما المقياس الكلي كما يراه المديرون فقد بلغ (4.17) وهي قيمة مرتفعة تشير الى ارتفاع القيادة التحويلية، وتدني اللاقيادة.

ولكن المتوسطات كما يراها المعلمون بلغت (3.88) وهي قيمة متوسطة الى مرتفعة، كما وأنها أقل مما يراه المديرون. وبذلك يبلغ المتوسط لمقياس القيادة الكلي كمايراه المديرون والمعلمون سويا (3.91) وهي قيمة متوسطة إلى مرتفعة، ومتقاربه مع التبادلية القيادة بالاستثناء – نشط، ومتباعدة عن اللاقيادة والاستثناء السلبي. وهذا يشير إلى أن التحويلية متوسطة إلى مرتفعة، والتبادلية متوسطة إلى مرتفعة. وهذا ما يتضح ويبدو جليا في الرسم البياني التالي شكل (4:1)

شكل (4:1) المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة

أبعاد القيادة الرئيسية لجميع العينة (المديرين والمعلمين)



يتضح من الشكل (4:1) أن المتوسطات الحسابية للقيادة التحويلية بلغت أعلى ما يكون كما يراها المديرون في تقييمهم الذاتي حيث بلغت (4.25)، وبلغت القيادة التبادلية أقل قيمة كما يراها المديرون حيث بلغت (1.82). أما كما يراها المعلمون فقد بلغت متوسطات القيادة التحويلية (3.97) وهي قيمة أقل مما يراها المديرون. بينما اللاقياده بلغت متوسطاتها كما يرى المعلمون أعلى مما يراه المديرون. أما التبادلية فكانت في تقدير المديرين أقل من تقدير المعلمين. ليبلغ المقياس الكلي للمتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين لكل من التحويلية، والتبادلية، واللاقيادة والاستثناء السلبي على التوالي (3.94،

3.78، 2.26). ويتضح تقارب المتوسطات بين التحويلية والتبادلية فهي متوسطة الى مرتفعة، وتباعد اللاقيادة والاستثناء السلبي فهي منخفضة.

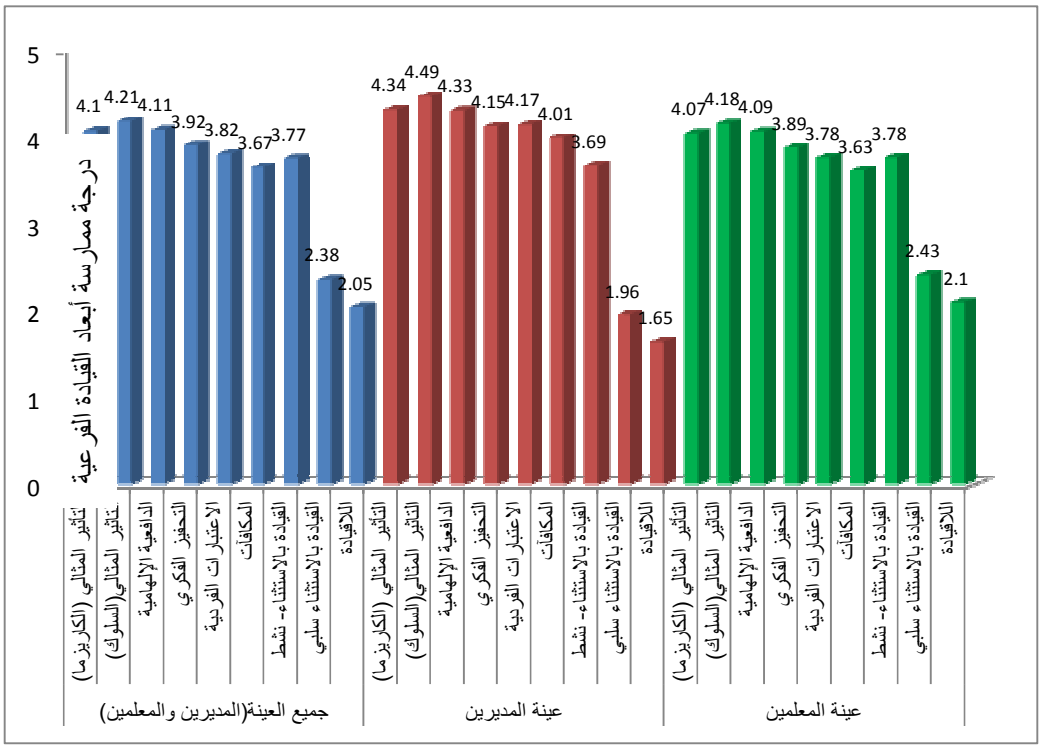
جدول (4:2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم الصغرى والعظمى لأبعاد القيادة الفرعية لجميع عينة المعلمين والمديرين معا، وعينة المديرين، وعينة المعلمين.

أبعاد القيادة		جميع العينة (المديرين والمعلمين)		عينة المديرين		عينة المعلمين	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التأثير المثالي (الكاريزما)	IIA	4.10	0.69	4.34	0.51	4.07	0.70
التاثير المثالي(السلوك)	IIB	4.21	0.65	4.49	0.46	4.18	0.66
الدافعية الإلهامية	IM	4.11	0.69	4.33	0.52	4.09	0.70
التحفيز الفكري	IS	3.92	0.78	4.15	0.64	3.89	0.80
الاعتبارات الفردية	IC	3.82	0.86	4.17	0.67	3.78	0.88
المكافآت	CR	3.67	0.86	4.01	0.63	3.63	0.88
القيادة بالاستثناء– نشط	MBEA	3.77	0.74	3.69	0.64	3.78	0.75
القيادة بالاستثناء سلبي	MBEB	2.38	0.98	1.96	0.78	2.43	0.99
اللاقيادة	LF	2.05	0.97	1.65	0.84	2.10	0.97

يتضح من الجدول (4:2) أن المتوسطات لأبعاد القيادة لتحويلية كما يراها المديرون في تقييمهم الذاتي أعلى من المتوسطات كما يراها المعلمون وقد بلغت أعلى قيمة للمتوسطات كما يراها المديرون للتأثير المثالي (السلوك) يليها التأثير المثالي (الكاريزما) ثم للدافعية الإلهامية، فالاعتبارات الفردية، وأخيراً التحفيز الفكري. فقد كانت على التوالي (4.49، 4.34، 4.33، 4.33،4.17). أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية كما يراها المعلمون فقد بلغت أعلى قيمة للتاثير المثالي (السلوك)، ثم الدافعية الإلهامية، يليها التأثير المثالي (الكاريزما)، يليها التحفيز الفكري، فالإعتبارات الفردية فقد كانت على التوالي. (4.18، 4.09، 4.07، 3.89، 3.78). وبذلك بلغت أعلى المتوسطات للقيادة التحويلية لجميع العينة (المديرين والمعلمين) للتأثير المثالي السلوك يليها الدافعية الإلهامية، ثم التأثير المثالي الكاريزما، ثم التحفيز الفكري، وأخيرا الاعتبارات الفردية. أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للقيادة التبادلية كما يراها المديرون فقد كانت أقل من تلك التي يراها المعلمون. على العكس من ذلك بالنسبة للقيادة بالاستثناء نشط، وسلبي، واللاقيادة فقد كانت

المتوسطات كما يراها المعلمون أعلى من تلك التي يراها المديرون في تقيـيمهم. ويبـين الشـكل (4:2) رسما بيانيا نستطيع من خلاله المقارنه بين المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة أبعـاد القيادة الفرعية من وجهة نظر جميع العينة، وعينة المديرين، والمعلمين.

شكل (4:2) المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الفرعية من وجهة نظر جميع العينة، وعينة المديرين، وعينة المعلمين.



يتضح من الشكل (4:2) المتوسطات الحسابية لجميع الأبعـاد الفرعيـة للقيـادة، وتلاحـظ الإختلافات بين المتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين، حيث أن المتوسطات لمجالات القيادة التحويلية و(المكافآت) كما يراها المديرون كانت أعلى من تلك التي يراهـا المعلمـون . وعلى العكس من ذلك بالنسبة للمجالات الفرعيه للقيادة التبادلية القيادة بالاستثناء– نشط، وكـذلك اللاقيادة والقيادة بالاستثناء– سلبي، فقد كانت المتوسطات كما يراها المعلمون أعلى من تلك التي يراها المديرون. لنلاحظ أن المتوسطات لجميع العينة للمجالات النهائية (القيادة بالاستثناء نشط– سلبي، واللاقيادة) تقترب من المتوسطات كما يراها المعلمون وهي منخفضة. وكذلك المتوسطات للمجالات من (المكافآت الى التأثير المثالي) تميل الى أن تكون أقرب الـى تلـك التـي يراهـا

المعلمون. حيث أن المكافآت يمكن تقديرها من متوسطة الى عالية وتكاد تكون أقرب الى المتوسطة.تليها القيادة بالاستثناء– نشط، فالاعتبارات الفردية، والتحفيز الفكري، جميعها أعلى من المتوسط بقليل فيمكن اعتبارها متوسطة إلى مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير (جنس المعلمين، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات للأبعاد الفرعية للقيادة من وجهة نظر المعلمين. وقد تم استخدام اختبار (ت) (t- test) للكشف عن الفروق التي تعزى إلى الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق التي تعزى إلى المتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة .

اختبار الفرضيات للأبعاد الفرعية للقيادة من وجهة نظر المعلمين

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المعلمين.

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات المعلمين لأبعاد القيادة تبعا لمتغير جنس المعلمين، ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة تعزى لمتغير جنس المعلمين، فقد تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (ذكر، أنثى) والجدول (4:3) يبين ذلك.

جدول (4:3) نتائج إختبار (ت) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جنس المعلمين.

أبعاد القيادة الفرعية	جنس المعلمين	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	ذكر	114	4.02	0.75	425	-0.82	0.41
	أنثى	313	4.08	0.68			
التاثير المثالي(السلوك)	ذكر	114	3.97	0.73	425	-3.89	* 0.00
	أنثى	313	4.25	0.62			
الدافعية الإلهامية	ذكر	114	4.01	0.77	425	-1.40	0.16
	أنثى	313	4.11	0.68			
التحفيز الفكري	ذكر	114	3.76	0.90	425	-2.34	* 0.02
	أنثى	313	3.94	0.75			
الاعتبارات الفردية	ذكر	114	3.75	0.88	425	-2.02	* 0.04
	أنثى	313	3.79	0.88			
المكافآت	ذكر	115	3.55	0.95	425	-0.41	0.68
	أنثى	309	3.66	0.85			
القيادة بالاستثناء- نشط	ذكر	115	3.52	0.79	422	-1.22	0.22
	أنثى	308	3.88	0.71			
القيادة بالاستثناء سلبي	ذكر	115	2.65	0.95	421	-4.45	* 0.00
	أنثى	308	2.34	0.99			
اللاقيادة	ذكر	115	2.27	1.03	421	2.87	* 0.00
	أنثى	308	2.04	0.95			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية للأبعاد (التأثير المثالي (السلوك)، والتحفيز الفكري، والإعتبارات الفردية، والقيادة بالاستثناء سلبي، واللاقيادة) أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية للأبعاد المذكورة، ويتضح من المتوسطات الحسابية لهذه الأبعاد أن درجة التأثير المثالي (السلوك) من وجهة نظر الإناث أعلى من درجة التأثير المثالي من وجهة نظر الذكور، وأن درجة القيادة بالاستثناء سلبي من وجهة نظر الإناث أقل من درجة القيادة بالاستثناء سلبي من وجهة نظر الذكور، وكذلك درجة اللاقيادة من وجهة نظر الإناث أقل من درجة اللاقيادة من وجهة نظر الذكور.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك حسب متغير سنوات الخبرة كما هو موضح في جدول(4:4).

جدول (4:4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد القيادة الفرعية		متغير سنوات الخبرة				
		أقل من سنة	من سنة إلى 5 سنوات	من ست إلى عشر سنوات	من 11 –15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
التأثير المثالي (الكاريزما)	عدد المستجيبين	30	117	102	74	104	427
	المتوسط الحسابي	4.26	4.04	4.1	3.95	4.1	4.07
	الانحراف المعياري	0.56	0.8	0.54	0.64	0.79	0.7
التاثير المثالي(السلوك)	عدد المستجيبين	30	117	102	74	104	427
	المتوسط الحسابي	4.36	4.26	4.19	3.99	4.14	4.18
	الانحراف المعياري	0.61	0.66	0.59	0.61	0.75	0.66
الدافعية الإلهامية	عدد المستجيبين	30	117	102	74	104	427
	المتوسط الحسابي	4.32	4.1	4.04	3.93	4.16	4.09
	الانحراف المعياري	0.63	0.72	0.67	0.68	0.74	0.7
التحفيز الفكري	عدد المستجيبين	30	117	102	74	104	427
	المتوسط الحسابي	4.08	3.96	3.79	3.73	3.96	3.89
	الانحراف المعياري	0.71	0.85	0.73	0.69	0.86	0.8
الاعتبارات الفردية	عدد المستجيبين	30	117	102	74	104	427
	المتوسط الحسابي	3.96	3.82	3.72	3.66	3.81	3.78
	الانحراف المعياري	0.82	1	0.78	0.75	0.91	0.88
المكافآت	عدد المستجيبين	30	116	101	74	103	424
	المتوسط الحسابي	3.96	3.6	3.57	3.54	3.7	3.63
	الانحراف المعياري	0.76	0.95	0.83	0.75	0.95	0.88
القيادة بالاستثناء– نشط	عدد المستجيبين	30	116	100	74	103	423
	المتوسط الحسابي	4	3.82	3.86	3.66	3.69	3.78
	الانحراف المعياري	0.87	0.75	0.71	0.7	0.77	0.75
القيادة بالاستثناء سلبي	عدد المستجيبين	30	116	101	74	102	423
	المتوسط الحسابي	2.72	2.39	2.44	2.52	2.31	2.43
	الانحراف المعياري	1.07	1.08	0.98	0.96	0.87	0.99
اللاقيادة	عدد المستجيبين	30	116	101	74	102	423
	المتوسط الحسابي	2.08	1.96	2.09	2.28	2.14	2.1
	الانحراف المعياري	1.06	1.04	0.92	0.88	0.99	0.97

يتبين من الجدول (4:4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم استخدام تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) والجدول أدناه تبين ذلك.

جدول (4:5) تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	2.47	4	0.62	1.26	0.29
	داخل المجموعات	207.15	422	0.49		
	المجموع	209.63	426			
(التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	4.48	4	1.12	2.61	* 0.04
	داخل المجموعات	180.91	422	0.43		
	المجموع	185.39	426			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	4.18	4	1.05	2.13	0.08
	داخل المجموعات	207.09	422	0.49		
	المجموع	211.28	426			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	4.90	4	1.23	1.96	0.10
	داخل المجموعات	264.59	422	0.63		
	المجموع	269.49	426			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	2.63	4	0.66	0.86	0.49
	داخل المجموعات	324.42	422	0.77		
	المجموع	327.05	426			
المكافآت	بين المجموعات	4.81	4	1.20	1.56	0.18
	داخل المجموعات	322.35	419	0.77		
	المجموع	327.16	423			
القيادة بالاستثناء– نشط	بين المجموعات	4.04	4	1.01	1.80	0.13
	داخل المجموعات	234.22	418	0.56		
	المجموع	238.26	422			
القيادة بالاستثناء سلبي	بين المجموعات	4.84	4	1.21	1.24	0.29
	داخل المجموعات	406.83	418	0.97		
	المجموع	411.67	422			
اللاقيادة	بين المجموعات	4.71	4	1.18	1.24	0.29
	داخل المجموعات	396.16	418	0.95		
	المجموع	400.87	422			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:5) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد التأثير المثالي (السلوك) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية للبعد أقل من(0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لبعد التأثير المثالي (السلوك)، وأما الأبعاد الأخرى فلا يوجد فروق حيث بلغت قيم الدلالة أعلى من (0.05).

ولتحديد أي من فئات سنوات الخبرة تعزى إليه الفروق المعنوية، فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول(4:6) أدناه يبين قيمة الدلالة للمقارنات.

جدول (4:6) نتائج اختبار LSD للمقارنات للتأثير المثالي (السلوك) بين فئات سنوات الخبرة

الفئات	المتوسط الحسابي	أقل من سنة	من سنة إلى 5 سنوات	من ست إلى عشر سنوات	من 11 –15 سنة	أكثر من 15 سنة
أقل من سنة	4.36	-	0.48	0.22	* 0.01	0.11
من سنة إلى 5سنوات	4.26	0.48	-	0.40	* 0.01	0.17
من ست إلى عشر سنوات	4.19	0.22	0.40	-	0.05	0.61
من 11 –15 سنة	3.99	* 0.01	* 0.01	0.05	-	0.14
أكثر من 15 سنة	4.14	0.11	0.17	0.61	0.14	-

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله. α=0.05

ويتبين من الجدول (4:6) أنه توجد فروق بين فئة (11–15) سنة وكل من الفئتين أقل من سنة، وسنة إلى 5 سنوات حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) ، ولم توجد فروق بين فئة من ست الى عشر سنوات وكذلك من 11–15 سنة حيث كانت الدلاله تساوي (0.05).

3 . **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.**

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك تبعا للمؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (4:7).

جدول (4:7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي .

أبعاد القيادة الفرعية		متغير المؤهل العلمي				
		دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	غير ذلك	المجموع
التأثير المثالي (الكاريزما)	عدد المستجيبين	40	329	51	7	427
	المتوسط الحسابي	4.11	4.05	4.1	4.11	4.07
	الانحراف المعياري	0.61	0.72	0.67	0.69	0.7
التاثير المثالي(السلوك)	عدد المستجيبين	40	329	51	7	427
	المتوسط الحسابي	4.27	4.18	4.08	4.14	4.18
	الانحراف المعياري	0.52	0.66	0.73	0.66	0.66
الدافعية الإلهامية	عدد المستجيبين	40	329	51	7	427
	المتوسط الحسابي	4.14	4.08	4.16	3.5	4.09
	الانحراف المعياري	0.57	0.72	0.62	0.91	0.7
التحفيز الفكري	عدد المستجيبين	40	329	51	7	427
	المتوسط الحسابي	3.95	3.9	3.84	3.21	3.89
	الانحراف المعياري	0.73	0.8	0.79	0.65	0.8
الاعتبارات الفردية	عدد المستجيبين	40	329	51	7	427
	المتوسط الحسابي	3.75	3.79	3.8	3.14	3.78
	الانحراف المعياري	0.9	0.88	0.84	0.92	0.88
المكافآت	عدد المستجيبين	40	327	50	7	424
	المتوسط الحسابي	3.5	3.65	3.73	2.79	3.63
	الانحراف المعياري	0.87	0.88	0.85	0.82	0.88
القيادة بالاستثناء– نشط	عدد المستجيبين	40	327	49	7	423
	المتوسط الحسابي	3.86	3.79	3.7	3.5	3.78
	الانحراف المعياري	0.53	0.77	0.8	0.61	0.75
القيادة بالاستثناء سلبي	عدد المستجيبين	40	326	50	7	423
	المتوسط الحسابي	2.45	2.43	2.42	2.5	2.43
	الانحراف المعياري	1.05	0.98	1.04	0.56	0.99
اللاقيادة	عدد المستجيبين	40	326	50	7	423
	المتوسط الحسابي	2.27	2.07	2.22	2	2.1
	الانحراف المعياري	1.11	0.97	0.88	0.87	0.97

يتضح من الجدول (4:7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير

المؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) والجـــداول أدنـــاه تبين ذلك.

جدول (4:8) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	0.19	3	0.06	0.13	0.94
	داخل المجموعات	209.44	423	0.50		
	المجموع	209.63	426			
التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	0.81	3	0.27	0.62	0.60
	داخل المجموعات	184.57	423	0.44		
	المجموع	185.39	426			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	2.77	3	0.92	1.87	0.13
	داخل المجموعات	208.51	423	0.49		
	المجموع	211.28	426			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	3.53	3	1.18	1.87	0.13
	داخل المجموعات	265.97	423	0.63		
	المجموع	269.49	426			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	2.93	3	0.98	1.27	0.28
	داخل المجموعات	324.12	423	0.77		
	المجموع	327.05	426			
المكافآت	بين المجموعات	6.28	3	2.09	2.74	* 0.04
	داخل المجموعات	320.88	420	0.76		
	المجموع	327.16	423			
القيادة بالاستثناء– نشط	بين المجموعات	1.20	3	0.40	0.71	0.55
	داخل المجموعات	237.05	419	0.57		
	المجموع	238.26	422			
القيادة بالاستثناء سلبي	بين المجموعات	0.07	3	0.02	0.02	1.00
	داخل المجموعات	411.60	419	0.98		
	المجموع	411.67	422			
اللاقيادة	بين المجموعات	2.29	3	0.76	0.80	0.49
	داخل المجموعات	398.58	419	0.95		
	المجموع	400.87	422			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:8) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى ($\alpha=0.05$) فـــي المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد المكافآت تعـــزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد المكافآت أقل مـــن

(0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية، وأما بقية الأبعاد فلا يوجد فروق حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05).

ولتحديد أي من فئات المؤهل العلمي تعزى إليه الفروق المعنوية، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، والجدول (4:9) أدناه يبين قيمة الدلالة للمقارنات.

جدول(4:9) نتائج اختبار LSD للمقارنات للمكافآت بين فئات المؤهل العلمي

الفئات	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	غير ذلك
دبلوم	3.50	–	0.74	0.61	0.19
بكالوريوس	3.65	0.74	–	0.93	0.05
ماجستير	3.73	0.61	0.93	–	* 0.04
غير ذلك	2.79	0.19	0.048	* 0.04	–

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله 0.05=α .

ويتبين من الجدول (4:9) أنه توجد فروق بين فئة المؤهل العلمي الماجستير للمعلمين وفئة غير ذلك ولصالح المعلمين من حملة الماجستير حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من(0.05).

4. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.**

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة، وذلك تبعا لمتغير جنس المدرسة، كما هو موضح في جدول (4:10)

جدول (4:10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية، تبعًا لمتغير جنس المدرسة

أبعاد القيادة الفرعية	متغير جنس المدرسة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي (الكاريزما)	ذكور	95	4.22	0.55
	إناث	129	4.01	0.65
	مختلط	203	4.03	0.79
	المجموع	427	4.07	0.70
التاثير المثالي(السلوك)	ذكور	95	4.15	0.66
	إناث	129	4.13	0.62
	مختلط	203	4.22	0.68
	المجموع	427	4.18	0.66
الدافعية الإلهامية	ذكور	95	4.09	0.66
	إناث	129	4.05	0.69
	مختلط	203	4.10	0.74
	المجموع	427	4.09	0.70
التحفيز الفكري	ذكور	95	3.89	0.78
	إناث	129	3.80	0.69
	مختلط	203	3.95	0.86
	المجموع	427	3.89	0.80
الاعتبارات الفردية	ذكور	95	3.93	0.78
	إناث	129	3.65	0.80
	مختلط	203	3.79	0.96
	المجموع	427	3.78	0.88
المكافآت	ذكور	96	3.67	0.77
	إناث	127	3.64	0.80
	مختلط	201	3.61	0.98
	المجموع	424	3.63	0.88
القيادة بالاستثناء– نشط	ذكور	96	3.61	0.74
	إناث	126	3.88	0.74
	مختلط	201	3.80	0.76
	المجموع	423	3.78	0.75
القيادة بالاستثناء سلبي	ذكور	96	2.47	1.02
	إناث	126	2.41	0.95
	مختلط	201	2.42	1.00
	المجموع	423	2.43	0.99
اللاقيادة	ذكور	96	2.11	1.09
	إناث	126	2.17	0.80
	مختلط	201	2.06	1.01
	المجموع	423	2.10	0.97

يتبين من الجدول (4:10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية، تبعًا لمتغير جنس المدرسة. ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير جنس المدرسة، فقد تم استخدام تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول (4:11) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر جنس المدرسة

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	2.90	2	1.45	2.97	0.052
	داخل المجموعات	206.73	424	0.49		
	المجموع	209.63	426			
التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	0.70	2	0.35	0.80	0.45
	داخل المجموعات	184.69	424	0.44		
	المجموع	185.39	426			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	0.27	2	0.13	0.27	0.77
	داخل المجموعات	211.01	424	0.50		
	المجموع	211.28	426			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	1.84	2	0.92	1.46	0.23
	داخل المجموعات	267.65	424	0.63		
	المجموع	269.49	426			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	4.39	2	2.19	2.88	0.06
	داخل المجموعات	322.66	424	0.76		
	المجموع	327.05	426			
المكافآت	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.15	0.86
	داخل المجموعات	326.93	421	0.78		
	المجموع	327.16	423			
القيادة بالاستثناء– نشط	بين المجموعات	4.12	2	2.06	3.69	* 0.03
	داخل المجموعات	234.14	420	0.56		
	المجموع	238.26	422			
القيادة بالاستثناء سلبي	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.11	0.89
	داخل المجموعات	411.45	420	0.98		
	المجموع	411.67	422			
اللاقيادة	بين المجموعات	1.06	2	0.53	0.55	0.57
	داخل المجموعات	399.82	420	0.95		
	المجموع	400.87	422			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله (α=0.05) .

يتبين من الجدول (4:11) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد القيادة بالاستثناء – نشط، تعزى لمتغير جنس المدرسة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد القيادة بالاستثناء – نشط أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية، وأما بقية الأبعاد فلا يوجد فروق حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من(0.05).

ولتحديد أي من فئات جنس المدرسة تعزى إليها الفروق المعنوية، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، والجدول أدناه يبين قيمة الدلالة للمقارنات.

جدول (4:12) نتائج اختبار LSD للمقارنات للقيادة بالاستثناء نشط بين فئات جنس المدرسة

الفئات	المتوسط الحسابي	ذكور	إناث	مختلطة
ذكور	3.61	-	* 0.01	* 0.04
إناث	3.88	* 0.01	-	0.37
مختلطة	3.80	* 0.04	0.37	-

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله α=0.05 .

يتبين من الجدول أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للمقارنة بين مدارس الذكور والإناث أقل من (0.05) ويعني ذلك وجود فروق بين مدارس الذكور ومدارس الإناث، وكذلك قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للمقارنة بين المدارس المختلطة ومدارس الذكور أقل من (0.05) ويعني ذلك وجود فروق بين المدارس المختلطة ومدارس الذكور، وكذلك قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للمقارنة بين المدارس المختلطة ومدارس الإناث فهي أعلى من (0.05)، ويعني ذلك أنه لا توجد فروق ما بين المدارس المختلطة ومدارس الإناث، ويتضح من جدول المتوسطات الحسابية أن مدارس الذكور الأقل في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط وأن مدارس الإناث هي الأعلى في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط.

5 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة على المدرسة.

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك تبعا للجهة المشرفة على المدرسة، كما هو موضح في جدول (4:13).

جدول (4:13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية، تبعًا لمتغير الجهة المشرفة.

أبعاد القيادة الفرعية	متغير الجهة المشرفة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التأثير المثالي (الكاريزما)	حكومة فلسطينية	144	4.05	0.58
	خاصة	238	4.06	0.77
	وكالة	45	4.13	0.69
	المجموع	427	4.07	0.70
التاثير المثالي(السلوك)	حكومة فلسطينية	144	4.10	0.55
	خاصة	238	4.22	0.71
	وكالة	45	4.19	0.70
	المجموع	427	4.18	0.66
الدافعية الإلهامية	حكومة فلسطينية	144	3.99	0.68
	خاصة	238	4.15	0.73
	وكالة	45	4.06	0.63
	المجموع	427	4.09	0.70
التحفيز الفكري	حكومة فلسطينية	144	3.83	0.71
	خاصة	238	3.89	0.85
	وكالة	45	4.04	0.76
	المجموع	427	3.89	0.80
الاعتبارات الفردية	حكومة فلسطينية	144	3.82	0.74
	خاصة	238	3.74	0.97
	وكالة	45	3.83	0.77
	المجموع	427	3.78	0.88
المكافآت	حكومة فلسطينية	143	3.74	0.79
	خاصة	238	3.56	0.95
	وكالة	43	3.65	0.69
	المجموع	424	3.63	0.88
القيادة بالاستثناء– نشط	حكومة فلسطينية	142	3.82	0.71
	خاصة	238	3.75	0.78
	وكالة	43	3.84	0.73
	المجموع	423	3.78	0.75
القيادة بالاستثناء سلبي	حكومة فلسطينية	142	2.41	0.93
	خاصة	238	2.46	1.02
	وكالة	43	2.33	1.02
	المجموع	423	2.43	0.99
اللاقيادة	حكومة فلسطينية	142	2.25	0.93
	خاصة	238	2.02	1.02
	وكالة	43	2.09	0.79
	المجموع	423	2.10	0.97

يتبين من الجدول (4:13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية، تبعًا لمتغير الجهة المشرفة. ولمعرفة إن

كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المعلمين على درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير الجهة المشرفة، فقد تم استخدام تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) والجداول أدناه تبين ذلك.

جدول (4:14) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المعلمين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر الجهة المشرفة

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.24	0.78
	داخل المجموعات	209.39	424	0.49		
	المجموع	209.63	426			
التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	1.44	2	0.72	1.66	0.19
	داخل المجموعات	183.95	424	0.43		
	المجموع	185.39	426			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	2.20	2	1.10	2.23	0.11
	داخل المجموعات	209.08	424	0.49		
	المجموع	211.28	426			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	1.47	2	0.74	1.17	0.31
	داخل المجموعات	268.02	424	0.63		
	المجموع	269.49	426			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	0.64	2	0.32	0.42	0.66
	داخل المجموعات	326.41	424	0.77		
	المجموع	327.05	426			
المكافآت	بين المجموعات	2.89	2	1.44	1.88	0.15
	داخل المجموعات	324.27	421	0.77		
	المجموع	327.16	423			
القيادة بالاستثناء– نشط	بين المجموعات	0.57	2	0.29	0.50	0.60
	داخل المجموعات	237.69	420	0.57		
	المجموع	238.26	422			
القيادة بالاستثناء سلبي	بين المجموعات	0.73	2	0.36	0.37	0.69
	داخل المجموعات	410.94	420	0.98		
	المجموع	411.67	422			
اللاقيادة	بين المجموعات	4.63	2	2.32	2.45	0.09
	داخل المجموعات	396.24	420	0.94		
	المجموع	400.87	422			

يتبين من الجدول (14: 4) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة

الفرعية تعزى لمتغير الجهة المشرفة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لكل بعد أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المديرين تبعا لمتغير (جنس المديرين، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إختبار الفرضيات للأبعاد الفرعية للقيادة من وجهة نظر المديرين. وقد تم استخدام اختبار ت (t- test) للكشف عن الفروق التي تعزى إلى الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق التي تعزى إلى المتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة.

ثانيا: اختبار الفرضيات للأبعاد الفرعية للقيادة من وجهة نظر المديرين

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المديرين.

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير جنس المديرين، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (ذكر، أنثى) والجدول (4:15) يبين ذلك.

جدول (15: 4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جنس المديرين

أبعاد القيادة الفرعية	جنس المديرين	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	ذكر	22	4.16	0.60	49	-2.23	* 0.03
	أنثى	29	4.47	0.39			
التاثير المثالي (السلوك)	ذكر	22	4.42	0.59	49	-0.91	0.37
	أنثى	29	4.54	0.35			
الدافعية الإلهامية	ذكر	22	4.26	0.60	49	-0.65	0.52
	أنثى	29	4.36	0.47			
التحفيز الفكري	ذكر	22	4.03	0.76	49	-0.97	0.33
	أنثى	29	4.21	0.53			
الاعتبارات الفردية	ذكر	22	4.14	0.83	49	-0.28	0.78
	أنثى	29	4.19	0.54			
المكافآت	ذكر	22	3.97	0.76	49	-0.38	0.70
	أنثى	29	4.04	0.55			
القيادة بالاستثناء- نشط	ذكر	22	3.88	0.68	48	1.82	0.07
	أنثى	28	3.55	0.59			
القيادة بالاستثناء سلبي	ذكر	22	2.08	0.94	49	1.01	0.32
	أنثى	29	1.85	0.66			
اللاقيادة	ذكر	22	1.71	0.89	49	0.34	0.73
	أنثى	29	1.63	0.81			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس بعد القيادة التأثير المثالي (الكاريزما) تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد القيادة التأثير المثالي (الكاريزما) أقل من 0.05 ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذا البعد، ويتضح من جدول النتائج أن درجة التأثير المثالي (الكاريزما) للإناث أعلى من درجة التأثير المثالي (الكاريزما) للذكور.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك تبعا لمتغير سنوات الخبره كما هو موضح في جدول (4:16).

جدول (4:16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

أبعاد القيادة الرئيسية		متغير سنوات الخبرة				
		5 سنوات فأقل	من ست إلى عشر سنوات	من 11 -15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
التأثير المثالي (الكاريزما)	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	4.31	4.45	4.08	4.4	4.35
	الانحراف المعياري	0.52	0.57	0.75	0.43	0.52
التاثير المثالي(السلوك)	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	4.63	4.49	4.44	4.48	4.48
	الانحراف المعياري	0.14	0.35	0.58	0.49	0.46
الدافعية الإلهامية	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	4.5	4.6	3.97	4.32	4.31
	الانحراف المعياري	0.46	0.28	0.67	0.49	0.52
التحفيز الفكري	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	4.44	4.33	3.89	4.12	4.13
	الانحراف المعياري	0.52	0.37	1.08	0.52	0.64
الاعتبارات الفردية	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	4.63	4.18	3.81	4.21	4.17
	الانحراف المعياري	0.43	0.57	1.18	0.48	0.67
المكافآت	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	4.25	4.18	3.83	3.97	4
	الانحراف المعياري	0.2	0.61	1.1	0.5	0.64
القيادة بالاستثناء- نشط	عدد المستجيبين	4	7	9	30	50
	المتوسط الحسابي	3.88	3.74	3.42	3.71	3.67
	الانحراف المعياري	0.43	0.58	0.8	0.62	0.63
القيادة بالاستثناء سلبي	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	2.19	1.79	2.14	1.94	1.97
	الانحراف المعياري	0.83	0.64	1.36	0.6	0.79
اللاقيادة	عدد المستجيبين	4	7	9	31	51
	المتوسط الحسابي	1.56	1.31	2.44	1.52	1.66
	الانحراف المعياري	0.43	0.48	1.46	0.57	0.85

يتبين من الجدول (4:16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم استخدام تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) والجدول أدناه (17: 4) بين ذلك.

جدول (17: 4) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمديرين

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"F قيمة"	P(Sig)قيمة الدلالة
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	0.81	3	0.27	1.00	0.40
	داخل المجموعات	12.69	47	0.27		
	المجموع	13.49	50			
(التاثير المثالي(السلوك	بين المجموعات	0.10	3	0.03	0.14	0.94
	داخل المجموعات	10.67	47	0.23		
	المجموع	10.76	50			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	1.75	3	0.58	2.32	0.09
	داخل المجموعات	11.79	47	0.25		
	المجموع	13.54	50			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	1.19	3	0.40	0.98	0.41
	داخل المجموعات	19.13	47	0.41		
	المجموع	20.32	50			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	2.07	3	0.69	1.57	0.21
	داخل المجموعات	20.64	47	0.44		
	المجموع	22.71	50			
المكافآت	بين المجموعات	0.75	3	0.25	0.60	0.62
	داخل المجموعات	19.55	47	0.42		
	المجموع	20.30	50			
القيادة بالاستثناء– نشط	بين المجموعات	0.82	3	0.27	0.66	0.58
	داخل المجموعات	18.90	46	0.41		
	المجموع	19.71	49			
القيادة بالاستثناء سلبي	بين المجموعات	0.72	3	0.24	0.37	0.77
	داخل المجموعات	30.11	47	0.64		
	المجموع	30.83	50			
اللاقيادة	بين المجموعات	7.01	3	2.34	3.82	* 0.02
	داخل المجموعات	28.71	47	0.61		
	المجموع	35.72	50			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله α=0.05 .

يتبين من الجدول (17: 4) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد اللاقيادة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد اللاقيادة أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية، وأما أبعاد القيادة الأخرى فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس للأبعاد الأخرى تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية.

ولتحديد أي من فئات سنوات الخبرة تعزى إليه الفروق المعنوية، فقد تم استخدام اختبار شافييه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول (4:18) يبين قيمة الدلالة الإحصائية.

جدول(4:18) نتائج اختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post Hoc Test) اللاقيادة بين فئات جنس المدرسة

الفئات	المتوسط الحسابي	من 5 سنوات فأقل	من ست إلى عشر	من 11 –15 سنة	أكثر من 15 سنة
5 سنوات فأقل	1.56	-	0.97	0.33	1.00
من ست إلى عشر سنوات	1.31	0.97	-	0.052	0.93
من 11 –15 سنة	2.44	0.33	0.052	-	*0.03
أكثر من 15 سنة	1.52	1.00	0.93	*0.03	-

يتبين من الجدول أنه توجد فروق بين فئات سنوات الخبرة ما بين فئة (11–15) سنة وفئة أكثر من (15) سنة حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) ، ويتضح من المتوسط الحسابي أن الفئة (11–15) سنة أعلى في ممارسة بعد اللاقيادة بالمقارنة مع الفئة أكثر من (15) سنة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك تبعا لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (4:19)

جدول (4:19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في منطقة القدس

أبعاد القيادة الفرعية	متغير المؤهل العلمي	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي (الكاريزما)	بكالوريوس	34	4.25	0.55
	ماجستير	11	4.55	0.38
	غير ذلك	7	4.46	0.42
	المجموع	52	4.34	0.51
التاثير المثالي(السلوك)	بكالوريوس	34	4.46	0.50
	ماجستير	11	4.61	0.36
	غير ذلك	7	4.46	0.44
	المجموع	52	4.49	0.46
الدافعية الإلهامية	بكالوريوس	34	4.26	0.51
	ماجستير	11	4.52	0.48
	غير ذلك	7	4.32	0.66
	المجموع	52	4.33	0.52
التحفيز الفكري	بكالوريوس	34	4.13	0.67
	ماجستير	11	4.26	0.39
	غير ذلك	7	4.07	0.83
	المجموع	52	4.15	0.64
الاعتبارات الفردية	بكالوريوس	34	4.14	0.75
	ماجستير	11	4.27	0.38
	غير ذلك	7	4.18	0.64
	المجموع	52	4.17	0.67
المكافآت	بكالوريوس	34	3.91	0.71
	ماجستير	11	4.22	0.39
	غير ذلك	7	4.14	0.52
	المجموع	52	4.01	0.63
القيادة بالاستثناء– نشط	بكالوريوس	34	3.66	0.53
	ماجستير	10	3.90	0.78
	غير ذلك	7	3.50	0.91
	المجموع	51	3.69	0.64
القيادة بالاستثناء سلبي	بكالوريوس	34	1.99	0.83
	ماجستير	11	1.89	0.76
	غير ذلك	7	1.93	0.69
	المجموع	52	1.96	0.78
اللاقيادة	بكالوريوس	34	1.64	0.86
	ماجستير	11	1.45	0.52
	غير ذلك	7	2.04	1.12
	المجموع	52	1.65	0.84

يتبين من الجدول (4:19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في منطقة القدس. ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) والجدول أدناه يبين ذلك (4:20).

جدول (4:20) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	0.82	2	0.41	1.58	0.22
	داخل المجموعات	12.68	49	0.26		
	المجموع	13.50	51			
التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.44	0.64
	داخل المجموعات	10.64	49	0.22		
	المجموع	10.83	51			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	0.56	2	0.28	1.03	0.37
	داخل المجموعات	13.44	49	0.27		
	المجموع	14.00	51			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.23	0.80
	داخل المجموعات	20.50	49	0.42		
	المجموع	20.69	51			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	0.15	2	0.07	0.16	0.85
	داخل المجموعات	22.67	49	0.46		
	المجموع	22.82	51			
المكافآت	بين المجموعات	0.94	2	0.47	1.17	0.32
	داخل المجموعات	19.61	49	0.40		
	المجموع	20.55	51			
القيادة بالاستثناء- نشط	بين المجموعات	0.72	2	0.36	0.87	0.42
	داخل المجموعات	19.67	48	0.41		
	المجموع	20.39	50			
القيادة بالاستثناء سلبى	بين المجموعات	0.09	2	0.04	0.07	0.93
	داخل المجموعات	31.25	49	0.64		
	المجموع	31.34	51			
اللاقيادة	بين المجموعات	1.47	2	0.73	1.04	0.36
	داخل المجموعات	34.42	49	0.70		
	المجموع	35.89	51			

يتبين من الجدول (4:20) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لكل بعد أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك تبعا لمتغير جنس المدرسة كما هو موضح في جدول(4:21).

جدول (4:21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جنس المدرسة

أبعاد القيادة الفرعية	متغير جنس المدرسة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي (الكاريزما)	ذكور	10	4.23	0.42
	إناث	15	4.40	0.38
	مختلط	27	4.36	0.61
	المجموع	52	4.34	0.51
التاثير المثالي(السلوك)	ذكور	10	4.45	0.61
	إناث	15	4.44	0.43
	مختلط	27	4.53	0.43
	المجموع	52	4.49	0.46
الدافعية الإلهامية	ذكور	10	4.38	0.53
	إناث	15	4.29	0.48
	مختلط	27	4.32	0.56
	المجموع	52	4.33	0.52
التحفيز الفكري	ذكور	10	4.15	0.36
	إناث	15	4.09	0.40
	مختلط	27	4.18	0.81
	المجموع	52	4.15	0.64
الاعتبارات الفردية	ذكور	10	4.35	0.50
	إناث	15	4.00	0.48
	مختلط	27	4.20	0.80
	المجموع	52	4.17	0.67
المكافآت	ذكور	10	4.05	0.54
	إناث	15	3.90	0.57
	مختلط	27	4.05	0.71
	المجموع	52	4.01	0.63
القيادة بالاستثناء– نشط	ذكور	10	3.65	0.54
	إناث	14	3.33	0.65
	مختلط	27	3.89	0.60
	المجموع	51	3.69	0.64
القيادة بالاستثناء– سلبي	ذكور	10	2.08	0.97
	إناث	15	1.82	0.59
	مختلط	27	1.99	0.82
	المجموع	52	1.96	0.78
اللاقيادة	ذكور	10	1.78	0.89
	إناث	15	1.75	0.79
	مختلط	27	1.55	0.86
	المجموع	52	1.65	0.84

يتبين من الجدول (4:21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المـــديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير جـــنس المدرسة. ولمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير جنس المدرسة، فقد تم اســـتخدام تحليـــل التبـــاين الآحادي (One-Way ANOVA) والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول (4:22) تحليل التباين الآحادي لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر جنس المدرسة .

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.36	0.70
	داخل المجموعات	13.31	49	0.27		
	المجموع	13.50	51			
التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	0.09	2	0.04	0.20	0.82
	داخل المجموعات	10.75	49	0.22		
	المجموع	10.83	51			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.07	0.93
	داخل المجموعات	13.96	49	0.28		
	المجموع	14.00	51			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	0.07	2	0.04	0.09	0.92
	داخل المجموعات	20.62	49	0.42		
	المجموع	20.69	51			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	0.79	2	0.39	0.88	0.42
	داخل المجموعات	22.03	49	0.45		
	المجموع	22.82	51			
المكافآت	بين المجموعات	0.25	2	0.12	0.30	0.74
	داخل المجموعات	20.30	49	0.41		
	المجموع	20.55	51			
القيادة بالاستثناء- نشط	بين المجموعات	2.92	2	1.46	4.02	* 0.02
	داخل المجموعات	17.46	48	0.36		
	المجموع	20.39	50			
القيادة بالاستثناء- سلبى	بين المجموعات	0.47	2	0.23	0.37	0.69
	داخل المجموعات	30.87	49	0.63		
	المجموع	31.34	51			
اللاقيادة	بين المجموعات	0.56	2	0.28	0.39	0.68
	داخل المجموعات	35.32	49	0.72		
	المجموع	35.89	51			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:22) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد القيادة بالاستثناء- نشط تعزى لمتغير جنس المدرسة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد أقل من 0.05 ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية، وأما أبعاد القيادة الأخرى فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس للأبعاد الأخرى تعزى لمتغير جنس المدرسة ، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية.

ولتحديد أي من فئات جنس المدرسة تعزى إليها الفروق المعنوية، فقد تم استخدام اختبار شافييه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول (4:23) يبين قيمة الدلالة.

جدول (4:23) نتائج اختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post Hoc Test) للقيادة بالاستثناء نشط بين فئات جنس المدرسة

الفئات	المتوسط الحسابي	ذكور	إناث	مختلطة
ذكور	3.65	-	0.44	0.57
إناث	3.33	0.44	-	* 0.02
مختلطة	3.89	0.57	* 0.02	-

* دالة إحصائية عند مستوى الدلاله α=0.05 .

يتبين من الجدول (4:23) أنه توجد فروق بين مدارس الإناث والمدارس المختلطة حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من(0.05)، وأنه لا توجد فروق بين المدارس المختلطة ومدارس الذكور، ويعني ذلك أن مدارس الذكور هي مابين المختلطة ومدارس الإناث، ومدارس الإناث الأقل في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء نشط وتليها مدارس الذكور، وأما المدارس المختلطة فالأعلى في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء نشط.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة على المدرسة.

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد القيادة وذلك تبعا للجهة المشرفة على المدرسة كما هو موضح في جدول(4:24)

جدول (4:24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير الجهة المشرفة

أبعاد القيادة الفرعية	متغير الجهة المشرفة	المتوسط	الانحراف	عدد
التأثير المثالي (الكاريزما)	حكومة فلسطينية	18	4.46	0.39
	خاصة	30	4.33	0.58
	وكالة	4	3.94	0.31
	المجموع	52	4.34	0.51
التاثير المثالي(السلوك)	حكومة فلسطينية	18	4.53	0.41
	خاصة	30	4.52	0.41
	وكالة	4	4.06	0.88
	المجموع	52	4.49	0.46
الدافعية الإلهامية	حكومة فلسطينية	18	4.48	0.39
	خاصة	30	4.31	0.56
	وكالة	4	3.75	0.46
	المجموع	52	4.33	0.52
التحفيز الفكري	حكومة فلسطينية	18	4.18	0.46
	خاصة	30	4.15	0.76
	وكالة	4	3.94	0.24
	المجموع	52	4.15	0.64
الاعتبارات الفردية	حكومة فلسطينية	18	4.11	0.53
	خاصة	30	4.20	0.78
	وكالة	4	4.25	0.35
	المجموع	52	4.17	0.67
المكافآت	حكومة فلسطينية	18	4.10	0.62
	خاصة	30	3.99	0.68
	وكالة	4	3.75	0.35
	المجموع	52	4.01	0.63
القيادة بالاستثناء– نشط	حكومة فلسطينية	17	3.53	0.74
	خاصة	30	3.84	0.57
	وكالة	4	3.25	0.20
	المجموع	51	3.69	0.64
القيادة بالاستثناء– سلبى	حكومة فلسطينية	18	1.76	0.72
	خاصة	30	2.01	0.80
	وكالة	4	2.44	0.85
	المجموع	52	1.96	0.78
اللاقيادة	حكومة فلسطينية	18	1.79	0.92
	خاصة	30	1.56	0.82
	وكالة	4	1.75	0.68
	المجموع	52	1.65	0.84

يتبين من الجدول (4:24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس على أبعاد القيادة الفرعية تبعًا لمتغير الجهة المشرفة.

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير الجهة المشرفة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجدول (4:25) يبين ذلك .

جدول (4:25) تحليل التباين الأحادي لإجابات عينة المديرين عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تبعاً لمتغيّر الجهة المشرفة

أبعاد القيادة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	بين المجموعات	0.90	2	0.45	1.75	0.18
	داخل	12.60	49	0.26		
	المجموع	13.50	51			
التاثير المثالي(السلوك)	بين المجموعات	0.79	2	0.39	1.92	0.16
	داخل	10.05	49	0.21		
	المجموع	10.83	51			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	1.77	2	0.89	3.55	* 0.04
	داخل	12.23	49	0.25		
	المجموع	14.00	51			
التحفيز الفكري	بين المجموعات	0.20	2	0.10	0.24	0.79
	داخل	20.50	49	0.42		
	المجموع	20.69	51			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	0.11	2	0.06	0.12	0.88
	داخل	22.70	49	0.46		
	المجموع	22.82	51			
المكافآت	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.51	0.60
	داخل	20.12	49	0.41		
	المجموع	20.55	51			
القيادة بالاستثناء– نشط	بين المجموعات	1.85	2	0.93	2.40	0.10
	داخل	18.53	48	0.39		
	المجموع	20.39	50			
القيادة بالاستثناء– سلبي	بين المجموعات	1.67	2	0.84	1.38	0.26
	داخل	29.67	49	0.61		
	المجموع	31.34	51			
اللاقيادة	بين المجموعات	0.67	2	0.33	0.47	0.63
	داخل	35.22	49	0.72		
	المجموع	35.89	51			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:25) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد القيادة الفرعية الدافعية الإلهامية تعزى لمتغير الجهة المشرفة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من(0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية.

ولتحديد أي من فئات الجهة المشرفة تعزى إليها الفروق المعنوية، فقد تم استخدام اختبار شافييه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول (4:26) قيمة مستوى الدلالة المحسوبة.

جدول (4:26) نتائج اختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post Hoc Test) للقيادة بالاستثناء نشط بين فئات الجهة المشرفة

الفئات	المتوسط الحسابي	حكومة فلسطينية	خاصة	وكالة
حكومة فلسطينية	4.48	-	0.51	* 0.04
خاصة	4.31	0.51	-	0.12
وكالة	3.75	* 0.04	0.12	-

* دالة إحصائية عند مستوى الدلاله α=0.05 .

يتبين من الجدول أنه توجد فروق بين مدارس الوكالة ومدارس الحكومة الفلسطينية حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة أقل من (0.05)، وأنه لا توجد فروق بين المدارس الخاصة ومدارس الحكومة الحكومة. وكذلك المدارس الخاصة مع مدارس الوكالة، ويعني ذلك أن المدارس الخاصة هي ما بين المدارس الحكومية ومدارس الوكالة، ويتضح من المتوسطات الحسابية ان درجة ممارسة الدافعية الإلهامية لمديري مدارس الحكومة الفلسطينية هي الأعلى وان درجة ممارسة الدافعية الإلهامية لمديري مدارس الوكالة هي الأقل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: ما مدى إتفاق وإختلاف المعلمين والمديرين في وجهة نظرهم حول مدى تطبيق القيادة التحويلية في مدارسهم ضمن المتغيرات المشتركة للمعلمين والمديرين بما يتعلق بخصائص المدرسة الجهة المشرفة، وجنس المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أولا تم اختبار الفرضيات للأبعاد الفرعية للقيادة للمقارنة ما بين وجهة نظر المعلمين والمديرين في كل من مدارس الذكور، مدارس الإناث، المدارس المختلطة، مدارس الحكومة الفلسطينية، المدارس الخاصة، مدارس الوكالة، جميع المدارس في العينة.

إختبار الفرضيات للأبعاد الفرعية للقيادة للمقارنة ما بين وجهة نظر المعلمين والمديرين :

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha= 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (المديرون في مدارس الذكور، المعلمون في مدارس الذكور) وذلك كما في الجدول أدناه.

جدول (4:27): اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	مديرون في مدارس الذكور	10	4.23	0.42	103	0.03	0.97
	معلمون في مدارس الذكور	95	4.22	0.55			
التاثير المثالي(السلوك)	مديرون في مدارس الذكور	10	4.45	0.61	103	1.37	0.17
	معلمون في مدارس الذكور	95	4.15	0.66			
الدافعية الإلهامية	مديرون في مدارس الذكور	10	4.38	0.53	103	1.29	0.20
	معلمون في مدارس الذكور	95	4.09	0.66			
التحفيز الفكري	مديرون في مدارس الذكور	10	4.15	0.36	19.79	1.90	0.07
	معلمون في مدارس الذكور	95	3.89	0.78			
الاعتبارات الفردية	مديرون في مدارس الذكور	10	4.35	0.50	103	1.68	0.10
	معلمون في مدارس الذكور	95	3.93	0.78			
المكافآت	مديرون في مدارس الذكور	10	4.05	0.54	104	1.53	0.13
	معلمون في مدارس الذكور	96	3.67	0.77			
القيادة بالاستثناء- نشط	مديرون في مدارس الذكور	10	3.65	0.54	104	0.16	0.87
	معلمون في مدارس الذكور	96	3.61	0.74			
القيادة بالاستثناء- سلبي	مديرون في مدارس الذكور	10	2.08	0.97	104	-1.17	0.24
	معلمون في مدارس الذكور	96	2.47	1.02			
اللاقيادة	مديرون في مدارس الذكور	10	1.78	0.89	104	-0.92	0.36
	معلمون في مدارس الذكور	96	2.11	1.09			

يتبين من الجدول (4:27) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لكل بعد أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين(المديرون في مدارس الإناث، المعلمون في مدارس الإناث) وذلك كما في الجدول أدناه.

جدول (4:28): اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	مديرون في مدارس الإناث	15	4.40	0.38	142	2.28	* 0.02
	معلمون في مدارس الإناث	129	4.01	0.65			
التاثير المثالي(السلوك)	مديرون في مدارس الإناث	15	4.44	0.43	142	1.91	0.06
	معلمون في مدارس الإناث	129	4.13	0.62			
الدافعية الإلهامية	مديرون في مدارس الإناث	15	4.29	0.48	142	1.35	0.18
	معلمون في مدارس الإناث	129	4.05	0.69			
التحفيز الفكري	مديرون في مدارس الإناث	15	4.09	0.40	142	1.61	0.11
	معلمون في مدارس الإناث	129	3.80	0.69			
الاعتبارات الفردية	مديرون في مدارس الإناث	15	4.00	0.48	24.11	2.47	* 0.02
	معلمون في مدارس الإناث	129	3.65	0.80			
المكافآت	مديرون في مدارس الإناث	15	3.90	0.57	140	1.22	0.22
	معلمون في مدارس الإناث	127	3.64	0.80			
القيادة بالاستثناء- نشط	مديرون في مدارس الإناث	14	3.33	0.65	138	-2.69	* 0.01
	معلمون في مدارس الإناث	126	3.88	0.74			
القيادة بالاستثناء- سلبي	مديرون في مدارس الإناث	15	1.82	0.59	23.78	-3.44	* 0.00
	معلمون في مدارس الإناث	126	2.41	0.95			
اللاقيادة	مديرون في مدارس الإناث	15	1.75	0.79	139	-1.93	0.06
	معلمون في مدارس الإناث	126	2.17	0.80			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله α=0.05 .

يتبين من الجدول (4:28) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث ، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد(التأثير المثالي(الكاريزما)، الأعتبارات الفردية، القيادة بالاستثناء نشط، القيادة بالاستثناء سلبي) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية للأبعاد المذكورة، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، الاعتبارات الفردية) أعلى من درجة التقييم للأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء نشط أقل من درجة التقييم لمدى

ممارسة القيادة بالاستثناء نشط للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وكذلك درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء سلبي أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء سلبي للمديرين من وجهة نظر المعلمين.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين(المديرون في المدارس المختلطة، المعلمون في المدارس المختلطة) وذلك كما في الجدول أدناه.

جدول (4:29): اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	مديرون في المدارس المختلطة	27	4.36	0.61	228	2.09	* 0.04
	معلمون في المدارس المختلطة	203	4.03	0.79			
التاثير المثالي(السلوك)	مديرون في المدارس المختلطة	27	4.53	0.43	45.87	3.23	* 0.00
	معلمون في المدارس المختلطة	203	4.22	0.68			
الدافعية الإلهامية	مديرون في المدارس المختلطة	27	4.32	0.56	228	1.49	0.14
	معلمون في المدارس المختلطة	203	4.10	0.74			
التحفيز الفكري	مديرون في المدارس المختلطة	27	4.18	0.81	228	1.30	0.20
	معلمون في المدارس المختلطة	203	3.95	0.86			
الاعتبارات الفردية	مديرون في المدارس المختلطة	27	4.20	0.80	36.72	2.49	* 0.02
	معلمون في المدارس المختلطة	203	3.79	0.96			
المكافآت	مديرون في المدارس المختلطة	27	4.05	0.71	40.55	2.90	* 0.01
	معلمون في المدارس المختلطة	201	3.61	0.98			
القيادة بالاستثناء– نشط	مديرون في المدارس المختلطة	27	3.89	0.60	226	0.56	0.58
	معلمون في المدارس المختلطة	201	3.80	0.76			
القيادة بالاستثناء– سلبي	مديرون في المدارس المختلطة	27	1.99	0.82	37.26	-2.46	* 0.02
	معلمون في المدارس المختلطة	201	2.42	1.00			
اللاقيادة	مديرون في المدارس المختلطة	27	1.55	0.86	226	-2.46	* 0.01
	معلمون في المدارس المختلطة	201	2.06	1.01			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله α=0.05 .

يتبين من الجدول (4:29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس المختلطة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من 0.05 للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين،

وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (المديرون في المدارس الحكومية، المعلمون في المدارس الحكومية) وذلك كما في الجدول أدناه.

جدول (4:30): اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي	مديرون في المدارس الحكومية	18	4.46	0.39	160	2.94	* 0.00
(الكاريزما)	معلمون في المدارس الحكومية	144	4.05	0.58			
التاثير	مديرون في المدارس الحكومية	18	4.53	0.41	160	3.22	* 0.00
المثالي(السلوك)	معلمون في المدارس الحكومية	144	4.10	0.55			
الدافعية الإلهامية	مديرون في المدارس الحكومية	18	4.48	0.39	160	3.00	* 0.00
	معلمون في المدارس الحكومية	144	3.99	0.68			
التحفيز الفكري	مديرون في المدارس الحكومية	18	4.18	0.46	160	2.04	* 0.04
	معلمون في المدارس الحكومية	144	3.83	0.71			
الاعتبارات الفردية	مديرون في المدارس الحكومية	18	4.11	0.53	160	1.63	0.11
	معلمون في المدارس الحكومية	144	3.82	0.74			
المكافآت	مديرون في المدارس الحكومية	18	4.10	0.62	159	1.84	0.07
	معلمون في المدارس الحكومية	143	3.74	0.79			
القيادة بالاستثناء-	مديرون في المدارس الحكومية	17	3.53	0.74	157	-1.60	0.11
نشط	معلمون في المدارس الحكومية	142	3.82	0.71			
القيادة بالاستثناء-	مديرون في المدارس الحكومية	18	1.76	0.72	24.83	-3.45	* 0.00
سلبي	معلمون في المدارس الحكومية	142	2.41	0.93			
اللاقيادة	مديرون في المدارس الحكومية	18	1.79	0.92	158	-1.95	0.053
	معلمون في المدارس الحكومية	142	2.25	0.93			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:30) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، القيادة بالاستثناء سلبي) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء سلبي أقل من درجة التقييم لمدى الممارسة من وجهة نظر المعلمين.

15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (المديرون في المدارس الخاصة، المعلمون في المدارس الخاصة) وذلك كما في الجدول (4:31).

جدول(4:31): اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي	مديرون في المدارس الخاصة	30	4.33	0.58	43.10	2.27	* 0.03
(الكاريزما)	معلمون في المدارس الخاصة	238	4.06	0.77			
التاثير	مديرون في المدارس الخاصة	30	4.52	0.41	54.07	3.40	* 0.00
المثالي(السلوك)	معلمون في المدارس الخاصة	238	4.22	0.71			
الدافعية الإلهامية	مديرون في المدارس الخاصة	30	4.31	0.56	266	1.17	0.24
	معلمون في المدارس الخاصة	238	4.15	0.73			
التحفيز الفكري	مديرون في المدارس الخاصة	30	4.15	0.76	266	1.59	0.11
	معلمون في المدارس الخاصة	238	3.89	0.85			
الاعتبارات الفردية	مديرون في المدارس الخاصة	30	4.20	0.78	41.22	2.95	* 0.01
	معلمون في المدارس الخاصة	238	3.74	0.97			
المكافآت	مديرون في المدارس الخاصة	30	3.99	0.68	45.05	3.09	* 0.00
	معلمون في المدارس الخاصة	238	3.56	0.95			
القيادة بالاستثناء-	مديرون في المدارس الخاصة	30	3.84	0.57	43.86	0.73	0.47
نشط	معلمون في المدارس الخاصة	238	3.75	0.78			
القيادة بالاستثناء-	مديرون في المدارس الخاصة	30	2.01	0.80	41.71	-2.80	* 0.01
سلبي	معلمون في المدارس الخاصة	238	2.46	1.02			
اللاقيادة	مديرون في المدارس الخاصة	30	1.56	0.82	41.32	-2.83	* 0.01
	معلمون في المدارس الخاصة	238	2.02	1.02			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:31) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)،الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء- سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد(التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة

الأبعاد (القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين.

16- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (المديرون في مدارس الوكالة، المعلمون في مدارس الوكالة) وذلك كما في الجدول أدناه.

جدول (4:32): اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة.

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي (الكاريزما)	مديرون في مدارس	4	3.94	0.31	47	-0.55	0.58
	معلمون في مدارس	45	4.13	0.69			
التاثير المثالي(السلوك)	مديرون في مدارس	4	4.06	0.88	47	-0.34	0.73
	معلمون في مدارس	45	4.19	0.70			
الدافعية الإلهامية	مديرون في مدارس	4	3.75	0.46	47	-0.96	0.34
	معلمون في مدارس	45	4.06	0.63			
التحفيز الفكري	مديرون في مدارس	4	3.94	0.24	10.34	-0.61	0.55
	معلمون في مدارس	45	4.04	0.76			
الاعتبارات الفردية	مديرون في مدارس	4	4.25	0.35	47	1.08	0.28
	معلمون في مدارس	45	3.83	0.77			
المكافآت	مديرون في مدارس	4	3.75	0.35	45	0.28	0.78
	معلمون في مدارس	43	3.65	0.69			
القيادة بالاستثناء- نشط	مديرون في مدارس	4	3.25	0.20	13.11	-3.87	* 0.00
	معلمون في مدارس	43	3.84	0.73			
القيادة بالاستثناء- سلبي	مديرون في مدارس	4	2.44	0.85	45	0.21	0.83
	معلمون في مدارس	43	2.33	1.02			
اللاقيادة	مديرون في مدارس	4	1.75	0.68	45	-0.83	0.41
	معلمون في مدارس	43	2.09	0.79			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:32) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية القيادة بالاستثناء نشط أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لبعد القيادة بالاستثناء نشط، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط للمديرين من وجهة نظر المعلمين.

17– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس ، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (المديرون في المدارس، المعلمون في المدارس) وذلك كما في الجدول أدناه.

جدول (4:33): اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في عينة المدارس

أبعاد القيادة الفرعية	العينة	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة P(Sig)
التأثير المثالي	مديرون في المدارس	52	4.34	0.51	76.24	3.53	* 0.00
(الكاريزما)	معلمون في المدارس	427	4.07	0.70			
التاثير	مديرون في المدارس	52	4.49	0.46	79.03	4.37	* 0.00
المثالي(السلوك)	معلمون في المدارس	427	4.18	0.66			
الدافعية الإلهامية	مديرون في المدارس	52	4.33	0.52	75.47	2.99	* 0.00
	معلمون في المدارس	427	4.09	0.70			
التحفيز الفكري	مديرون في المدارس	52	4.15	0.64	71.90	2.67	* 0.01
	معلمون في المدارس	427	3.89	0.80			
الاعتبارات الفردية	مديرون في المدارس	52	4.17	0.67	74.15	3.89	* 0.00
	معلمون في المدارس	427	3.78	0.88			
المكافآت	مديرون في المدارس	52	4.01	0.63	77.33	3.85	* 0.00
	معلمون في المدارس	424	3.63	0.88			
القيادة بالاستثناء-	مديرون في المدارس	51	3.69	0.64	472	-0.87	* 0.39
نشط	معلمون في المدارس	423	3.78	0.75			
القيادة بالاستثناء-	مديرون في المدارس	52	1.96	0.78	72.51	-3.97	* 0.00
سلبي	معلمون في المدارس	423	2.43	0.99			
اللاقيادة	مديرون في المدارس	52	1.65	0.84	69.10	-3.58	* 0.00
	معلمون في المدارس	423	2.10	0.97			

* داله إحصائيا عند مستوى الدلاله $\alpha=0.05$.

يتبين من الجدول (4:33) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء- سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة للأبعاد(التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة

التحويلية للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد(القيادة بالاستثناء– سلبي، اللاقيادة) أقل من درجة التقييم من وجهة نظر المعلمين.

ملخص الفصل الرابع:

تم من خلال هذا الفصل عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة على أسئلة وفرضيات الدراسة. وقد تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل من المعلمين والمديرين والمقارنة بين المتوسطات الحسابية لكل منهما، وكذلك الإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع التي تفرعت من السؤال المركزي الأول، وذلك من خلال الفرضيات المتعلقة بالابعاد الفرعية للقيادة ضمن متغيرات الدراسة المتعلقه بعينة المعلمين، ثم تلك المتعلقه بعينة المديرين، ومن ثم تم عرض النتائج المتعلقة بمدى اتفاق واختلاف المعلمين والمديرين في وجهة نظرهم للأبعاد الفرعية للقيادة ضمن المتغيرات المستقلة المشتركة بين المعلمين والمديرين (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). وكذلك ضمن المتغيرات المستقلة المتعلقة بالمدارس (جنس المدرسة، والجهة المشرفة على المدرسة). ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن واقع القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون ذات تقدير متوسط إلى مرتفع، وقد حصل عاملي التحفيز الفكري، والإعتبارات الفردية على أدنى تقديرات من بين العوامل الأخرى للقيادة التحويلية. وقد تبين تقارب متوسطات القيادة التحويلية والتبادلية وتباعد اللاقيادة والاستثناء السلبي، وهذا يتفق مع نموذج القيادة متعدد الأبعاد لكل من (Avolio & Bass, 2004). سيتم في الفصل الخامس مناقشة النتائج التي تم تناولها في هذا الفصل، ومن ثم ربطها بأدبيات الدارسة والدراسات السابقة، ثم تقديم التوصيات التي نبعت من نتائج الدراسة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع القيادة في مدارس القدس، في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات كل من الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، لكل من المعلمين والمديرين، وكذلك أثر المتغيرات المتعلقة بجنس المدرسة، والجهة التي تتبع لها المدرسة، وجنس المدرسة، على مدى تقييم كل من المعلمين والمديرين لممارسة المدير للقيادة التحويلية ومجالاتها كما ورد في (Avolio & Bass, 2004)، وفحص الفروق بين تقييم المعلمين للمديرين، والتقييم الذاتي للمديرين. لذلك تم بناء ثلاثة أسئلة انبثقت من السؤال البحثي الأول لتصبح أربعة أسئلة، انبثق عنها فرضيات الدراسة والتي تمت الإجابه عنها من خلال جمع البيانات من عينة طبقية عشوائية منتظمة وممثلة لمجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد عينة المعلمين (481)، وعينة المديرين (58). وقد تم جمع البيانات من خلال استخدام استبانة القيادة متعددة الابعاد لكل من أفوليو وباس (MLQ). بعد جمع البيانات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات كل من المعلمين والمديرين على فقرات الأداة، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) لتحليل البيانات. من خلال هذا الفصل تم مناقشة النتائج الكمية، وربطها بالأدبيات، ومن ثم تقديم التوصيات بناء على نتائج الدراسة. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

1- بلغ المتوسط الحسابي للقيادة التحويلية كما يراه المديرون (4.25) وهي قيمة أعلى مما يراه المعلمون الذين بلغ المتوسط الحسابي للقيادة التحويلية لديهم (3.94).
2- متوسط القيادة التبادلية كما يراه المديرون أقل من المتوسط للقيادة التبادلية كما يراه المعلمون.
3- متوسط اللاقيادة كما يراه المديرون أقل من متوسط اللاقيادة كما يراه المعلمون.
4- بلغ المقياس القيادة الكلي كما يراه المديرون (4.17) وهي قيمة عالية، وتشير إلى إرتفاع القيادة التحويلية وتدني اللاقيادة. ولكن المتوسطات كما يراها المعلمون بلغت (3.88) وهي

قيمة متوسطة إلى مرتفعة، كما وأنها قيمة أقل مما يراه المديرون. وبذلك يبلغ المتوسط لمقياس القيادة الكلي كما يراه المديرون والمعلمون معيا (3.91) وهي قيمة متوسطة إلى مرتفعة نسبيا.

5- إتضح أن القيادة التحويلية متوسطة إلى عالية، والتبادلية متوسطة إلى عالية، واللاقيادة منخفضه. فقد بلغ المقياس الكلي للمتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين لكل من التحويلية، والتبادلية، واللاقيادة والاستثناء السلبي على التوالي (3.94، 3.78، 2.26). واتضح تقارب المتوسطات بين التحويلية والتبادلية، وتباعد اللاقيادة، وهذا يتفق مع نموذج (Avolio & Bass, 2004).

6- يمكن الإستنتاج من المتوسطات الحسابية لجميع العينة للمجالات النهائية (القيادة بالاستثناء نشط – سلبي، واللاقيادة) أنها تقترب من المتوسطات كما يراها المعلمون. وكذلك الأمر للمتوسطات للمجالات من (المكافآت إلى التأثير المثالي) فهي تميل الى أن تكون أقرب إلى تلك التي يراها المعلمون.

7- الاعتبارات الفردية أعلى من المتوسط بقليل كما يراها المعلمون حيث بلغ متوسطها (3.78). وقد تعود الأسباب في ذلك لعدم وعي المديرين لهذا الجانب في تطوير وتمكين المعلمين. وعدم امتلاكهم الاستراتيجيات والأدوات، والخبرات التي تعمل على تفعيل هذا الجانب.

8- القيادة بالاستثناء- سلبي منخفضة وهي تتفق مع اللاقيادة.

مناقشة النتائج:

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال المركزي الأول:**

ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراهـا المعلمـون والمديرون؟

اتضح من المقارنات بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات القيادة الرئيسية لجميع عينة المديرين والمعلمين الذين بلغ عددهم معا (479)، حيث بلغ عدد المديرين الذين استجابوا للدراسة (51)، وعدد المعلمين الذين استجابوا للدراسة (428)، إن متوسط القيادة التحويلية كما يراها المديرون ذو قيمة مرتفعة وأعلى مما يراها المعلمون والتي قيمت على أنها متوسطة إلى مرتفعة بالرجوع إلى جدول (4:1). وأن متوسط القيادة التبادلية كما يراها المديرون أقل من متوسط القيادة التبادلية كما يراها المعلمون. أما بعد اللاقيادة كما يراه المديرون فكان أقل مما يراه المعلمين. بالنسبة للمقياس الكلي كما يراه المديرون فقد تبين أنه ذو قيمة عالية ويشير إلى إرتفاع القيادة التحويلية وتدني اللاقيادة. ولكن المتوسطات لمقياس القيادة كما يراها المعلمون كانت متوسطة إلى مرتفعة وكانت أقل مما يراه المديرون. وبذلك بلغ المتوسط لمقياس القيادة الكلي كما يراه المديرون والمعلمون سويا (3.91) وهي قيمة متوسطة إلى مرتفعة، ومتقاربه مع التبادلية. ومتباعدة عن اللاقيادة والاستثناء- السلبي والتي تعتبر منخفضه. وهذا يشير إلى أن التحويلية عالية والتبادلية عالية. وتبين تقارب المتوسطات بين التحويلية والتبادلية وتباعد اللاقيادة، وهذه ينطبق مع نموذج أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004). كما ويتفق مع ما توصلت إليه شمشوم (1997) حول العلاقة بين التحويلية والتبادليه.

وفي شيء من التفصيل للأبعاد الفرعية نلاحظ أن المتوسطات لأبعاد القيادة التحويلية كما يراها المديرون في تقييمهم الذاتي أعلى من المتوسطات كما يراها المعلمون وقد بلغت أعلى قيمة للمتوسطات كما يراها المديرون للتأثير المثالي (السلوك) تليها قيمة التأثير المثالي الكاريزما ثم الدافعية الإلهامية، فالاعتبارات الفردية، وأخيرا التحفيز الفكري؛ فقد كانت على التوالي (4.49، 4.34، 4.33، 4.33،4.17) وهي مرتفعة. أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية كما يراها المعلمون فقد بلغت أعلى قيمة فيها للتأثير المثالي(السلوك)، ثم الدافعية الإلهامية، يليها التأثير المثالي (الكاريزما)، يليها التحفيز الفكري فالاعتبارات الفردية فقد كانت على التوالي(4.18، 4.09،

4.07، 3.89، 3.78) فهي متوسطة إلى مرتفعة. وتتفق هذه الدراسة مع أبو تينه وكساونه وعمري (Abu-Tineh, Khasawneh & Omari, 2012) حيث بلغت درجة ممارسة المديرين لسلوك القيادة التحويلية كما يراها المعلمون (3.88) وهي ذات تقدير متوسط إلى عالٍ، ولكنها تختلف في ترتيب المجالات فقد حصل مجال الدافعية الإلهامية على أعلى تقدير، يليه الإعتبارات الفرديه ثم التأثير المثالي، وأخيرا التحفيز الفكري وهي على الترتيب (3.89،3.91،4.07،3.67) كما ورد في دراسة أبو تينة وكساونه وعمري.

أما المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لجميع العينة (المديرين والمعلمين) فأعلى تقدير للتأثير المثالي (السلوك) يليه الدافعية الإلهامية، ثم التأثير المثالي الكاريزما، ثم التحفيز الفكري، وأخيرا الاعتبارات الفردية. أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للمكافآت كما يراها المديرون فقد كانت أقل من تلك التي يراها المعلمون وكانت متوسطة إلى عالية. على العكس من ذلك بالنسبة للقيادة بالاستثناء– نشط، وسلبي، واللاقيادة فقد كانت المتوسطات كما يراها المعلمون أعلى من تلك التي يراها المديرون في تقييمهم الذاتي.

تتفق هذه النتائج إلى حد ما مع دراسة أحمد عواد (2012) و ريم عواد (2012) بارتفاع مجالات القيادة التحويلية. كما وتتفق مع دراسة أبو سمرة والطيطي وعمرو (2011) حيث أشارت دراستهم أن القيادة التحويلية لدى رؤساء الإشراف متوسطة من وجهة نظر المشرفين، كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جرادات والخوالدة (2011) حيث كانت درجة ممارسة عمداء الكليات في جامعة جرش للقيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة متوسطة، وكذلك الأمر تتفق إلى حد ما مع دراسة شمشوم (1997) حيث بينت نتائج دراستها إلى أن هناك وجود فروق بين السلوك الحالي والمستقبلي لبعدي القيادة التحويلية والتبادلية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين لصالح السلوك المستقبلي.

أما بالنسبة لتقديرات المديرين التي كانت أعلى من تقديرات المعلمين فقد تعود لرغبتهم في إعطاء أعلى تقييم لأنفسهم، أو رغبتهم الحقيقية في امتلاك صفات قيادية تحويلية، ولكن قد تكون هناك معيقات خارجية لعدم توفر دورات وورشات عمل تدعمهم وتمكنهم باتجاه القيادة التحويلية

وممارستها عن إيمان وعلم ومعرفة. وقد يكون الدليل على ذلك امتلاكهم صفات لها علاقة بالكاريزما والأخلاق والسلوك حيث حصلت على أعلى تقديرات، بينما السلوكيات التي تحتاج إلى تدريب كالتحفيز الفكري والإعتبارات الفردية قد حصلت على أدنى تقديرات. أما بالنسبة للقيادة التبادلية الخاصة بالمكافآت كذلك حصلت من خلال المديرين على تقدير أقل من المعلمين قد تعود الأسباب في ذلك للعجز المالي الذي تعانيه الجهات المشرفه على المدارس وبالأخص الحكومية الفلسطينية، والوكاله، وعدم إعطاء المكافآت أهمية في أجندتها كتلك المتعلقة بالإجراءات المتعلقة بجانب القيادة بالاستثناء– نشط واخاذ إجراءات عقابية التي قد تكون (الخصومات المادية، وسحب جزء من ساعات العمل من المعلم، أو نقل المعلم إلى مدرسة أخرى، أو كتابة التقارير كالتنبيهات والإنذارات) إذا حصل تقصير أو خطأ معين من المعلم. وقد أكدت شمشوم (1997) أن المعلمين يرغبون في أن يغير مدير المدرسة من سلوكه باجاه تطوير المدرسة، والعمل الجماعي، والمشاركة في صنع القرارات ومن الأسباب التي ذكرتها شمشوم والتي تكون قد أدت إلى الحيلولة دون تطبيق القيادة التحويلية: " قد تكون الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي مرت على الشعب الفلسطيني ومؤسساته الإجتماعية نتيجة الأوضاع السياسية قد أثرت سلبيا على أداء هذه المؤسسات بما فيها المدارس بشكل خاص. وذلك بسبب الإغلاقات المتكررة والعقبات التي أدت إلى عدم إستمرارية العملية التعليمية في المدارس ومشكلة تسرب الطلاب من المدارس من ناحية، وضعف الإدارة المدرسية من ناحية أخرى، خاصة وأن المديرين لم تتوفر لهم مجالات للتأهيل والتدريب في الإدارة المدرسية" (ص. 86). ونحن اليوم كمقدسيين وفلسطينيين نعاني ظروفاً مشابهة، وتزيد صعوبتها مع وجود جدار الفصل العنصري (جدار برلين الثاني) الذي عزل القدس عن المدن الأخرى المحيطة بها، مما أدى إلى صعوبه في الانفتاح والتواصل بين المؤسسات الفلسطينية المختلفة والتشبيك فيما بينها؛ وذلك لصعوبة التنقل التي أدت إلى هدر في الطاقة البشرية والمادية؛ من خلال ضياع الوقت والجهد على الحواجز، فهذا بدوره قد يكون هو الذي أدى إلى الحيلولة دون التطور للمعلمين والمديرين، وبالذات إذا كان المدير أو المعلم يعمل بعد دوامه لتدني الأجور التي تدفعها الجهات المشرفة، وعدم قدرتها على سد أدنى مقومات الحياة الكريمة للعائلة الفلسطينية. حيث أن الأجور قد تتوقف لشهور متتابعة كما حصل في العام الدراسي الحالي في المدارس التابعة للسلطة الفلسطينية، ومحاولة الوكالة إلى تقليص عدد العاملين لعجزها المالي كما تدعي. هذا يتنافى مع هرم ماسلو (Maslow, 1954) الذي يدعو في أدناه

إلى توفر الحياة الكريمة والشعور بالأمن والاستقرار والانتماء حتى يصل الفرد إلى أعلى الهـرم في التميز والإبداع. على الرغم من أن هذه النظرية غير مطلقة والدليل على ذلك أن هناك الكثير من المبدعين قد كانوا نتاجا لظروف القهر والظلم؛ أي أن الظروف قد لا تكون السبب الوحيد في الحيلولة دون التميز والإبداع. لكن حاجة الإنسان الفلسطيني لنيل أدنى مقومات الحياة قد تحـول دون قدرته على التفكير في الإبداع وبالذات إذا كان مسؤولا عن أسرة وأطفال.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير (جنس المعلمين،المؤهل العلمي، وسـنوات الخبـرة، جـنس المدرسـة، الجهـة المشرفة)؟

للإجابة عن هذا السؤال صيغت الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة وكانت نتائجها كالآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسـابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضـوء القيـادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المعلمين.

تم فحص المجالات الفرعية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضـية للأبعـاد (التأثير المثالي (السلوك)، القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) أقل من(0.05) ويعني ذلك رفـض الفرضية الصفرية للأبعاد المذكورة، ويتضح من المتوسطات الحسابية لهذه الأبعـاد أن درجـة التأثير المثالي(السلوك) من وجهة نظر الإناث أعلى من درجة التأثير المثالي من وجهـة نظـر الذكور، وأن درجة القيادة بالاستثناء سلبي من وجهة نظر الإنـاث أقـل مـن درجـة القيـادة بالاستثناء سلبي من وجهة نظر الذكور، وكذلك درجة اللاقيادة من وجهة نظر الإناث أقل مـن درجة اللاقيادة من وجهة نظر الذكور. وتتفق هذه الدراسة مـع دراسـة جـرادات والخوالـدة (2011) في وجود فروق ذات دلاله إحصائية لبعد التأثير المثالي بين الذكور والإنـاث للهيئـة التدريسية ولصالح الإناث.

إن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعود إلى متغير جنس المعلمين قـد تعـود إلـى السـمات الشخصـية (الكاريزما) لكل من الذكر والأنثى (Bass & Bass, 2008). حيث بين كل بـاس وبـاس أن

النساء قد يكن أكثر تحويليات بفعل الكاريزما، وقد يكون هذا مؤشراً إلى إختلاف تعامل المديرين مع المعلمات والمعلمين، واهتمام المعلمات أكثر بالجوانب التي تعتمد على التأثير المثالي، وهذا يتفق مع جرادات والخوالدة حيث عزا الباحثان ذلك إلى كون الأنثى تحتاج إلى تعامل خاص بالذات في التأثير المثالي. وقد يكون هذا سبباً مقنعا لوجود فروق بين المعلمين الذكور والإناث ولصالح الإناث لبعد التأثير المثالي، نظرا للقيم الاجتماعية التي تدعو إلى التعامل مع الإناث بطريقة تعتمد بالتأثير على المشاعر أكثر من الذكور.

المقارنات بين المعلمين الذكور والإناث:

1- درجة مقياس القيادة الكلي من وجهة نظر المعلمات الإناث أعلى من درجة مقياس القيادة الكلي من وجهة نظر المعلمين الذكور.

2- المتوسطات الحسابية لدرجة التأثير المثالي(السلوك) من وجهة نظر الإناث أعلى من درجة التأثير المثالي من وجهة نظر الذكور، وكذلك درجة القيادة بالاستثناء- سلبي من وجهة نظر الإناث أقل من درجة القيادة بالاستثناء- سلبي من وجهة نظر الذكور، ودرجة اللاقيادة من وجهة نظر الإناث أقل من درجة اللاقيادة من وجهة نظر الذكور. وتبين بشكل عام أن التأثير المثالي مرتفع لكلا الجنسين، قد تعود الأسباب في ذلك إلى كون التأثير المثالي والسلوكي صفات مرتبطة بشخصية القائد وليس لها ضوابط من الوزارات، والجهات المسؤولة عن المدارس، عكس الجانب الذي يهتم بالتحفيز الفكري والاعتبارات الفردية، والمكافآت فالتحفيز الفكري على سبيل المثال يحتاج إلى اللامركزية؛ فقد يكون المدير مقيداً بضوابط مركزية، وكذلك الأمر بالنسبة للاعتبارات الفردية فهي تحتاج إلى سياسة ممنهجة من الجهات المسؤولة لتطوير الأفراد تمد يد العون إلى المدير ليعمل على تطوير طاقمه وتمكينهم والذي سيخفف من الإجراءات التي تُتخذ للعقاب والتركيز على الأخطاء كسياسة واضحة في أجندة الجهات المختصة، وكذلك الإهتمام بالمكافآت المادية والمعنوية التي تعمل على تعزيز وتحفيز المعلمين وشحن طاقاتهم باتجاه الإبداع.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

إتضح من اختبارات الأبعاد الفرعية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد التأثير المثالي (السلوك) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية للبعد أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لبعد التأثير المثالي (السلوك)، وأما الأبعاد الأخرى فلا يوجد فروق، حيث بلغت قيم الدلالة المحسوبة أعلى من (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية للأبعاد الأخرى. وقد إتفقت هذه الدراسة مع دراسة جرادات والخوالدة (2011) في وجود فروق تعزى إلى متغير الخبرة العلمية ولصالح ذوي الخبرة (5-10) سنوات ولكن لبعد التحفيز العقلي، وليس لبعد التأثير المثالي (السلوك).

واتضح من اختبار (LSD) وجود فروق بين فئة (11-15) سنة وكل من الفئتين أقل من سنة وسنة إلى (5) سنوات حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة أقل من (0.05)، واتضح من مقارنة المتوسطات الحسابية أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة بالاستثناء- نشط من وجهة نظر المعلمين الذين لهم سنوات خبرة (11-15) سنة، أقل من درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة بالاستثناء- نشط من وجهة نظر المعلمين الذين لهم سنوات خبرة أقل من سنة أو سنة إلى (5) سنوات. وقد تعود هذه الأسباب إلى أن من لهم سنوات خبرة أعلى تختلف أفكارهم وتحليلاتهم عن أولئك ذوي الخبرة الأقل، أو أن المعلمين الجدد يتم استخدام إجراءات تصحيحية معهم أكثر من ذوي الخبرة الأعلى.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بعد فحص المجالات الفرعية إتضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد المكافآت تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد

المكافآت أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لبعد المكافآت، وأما بقية الأبعاد فلا يوجد فروق حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من(0.05). وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية للأبعاد الأخرى. وعند إجراء اختبار (LSD) تبين أنه توجد فروق بين فئة المؤهل العلمي الماجستير وفئة المؤهل العلمي غير ذلك حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة أقل من(0.05)، وقد يحصل حاملو درجة الماجستير على المكافآت، وأصحاب المؤهلات العلمية الأخرى لا يحصلون عليها، وقد يكون ذلك سببا في الاختلاف في المتوسطات الحسابية، وقد تعود الأسباب إلى أن عدد من يحملون درجة الماجستير في عينة الدراسة أكبر من عدد من يحملون المؤهل العلمي غير ذلك، حيث بلغ عددحاملي الماجستير في العينة (51) معلماً ومعلمة، أما فئة غير ذلك فقد بلغ عددهم (7).

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.

تبين من اختبار التباين الأحادي للمجالات الفرعية أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد القيادة بالاستثناء– نشط تعزى لمتغير جنس المدرسة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد القيادة بالاستثناء– نشط أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لبعد القيادة بالإستثناء– نشط، وأما بقية الأبعاد فلا يوجد فروق حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05). وهذا يختلف مع ما أشارت له شمشوم (1997) في عدم وجود فروق بين مدارس الذكور والإناث من وجهة نظر المعلمين. ولكن النتائج في هذه الدراسة من حيث التقييم كانت أعلى مما ظهر في دراسة شمشوم، حيث قالت " تبين شعور عدم الرضا عن السلوك القيادي الحالي في المدارس، فقد ظهرت رغبه واضحة في التغيير بإتجاه السلوك القيادي التحويلي والتبادلي معا." (ص. 88). قد ينبع هذا الاختلاف من اختلاف طبيعة التعامل ما بين مدارس الإناث ومدارس الذكور حيث اتضح من جداول المتوسطات الحسابية أن مدارس الذكور الأقل في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط وأن مدارس الإناث هي الأعلى في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط، وقد تعود الأسباب إلى كون المديرة في مدارس

الإناث هي أنثى وليست ذكراً، وتهتم أكثر في متابعة الأخطاء وتعديلها. تبين كذلك وجود فـــروق بين المدارس المختلطة ومدارس الذكور، على العكس من ذلك لم توجد فروق ما بين المـــدارس المختلطة ومدارس الإناث، وقد تعود الأسباب إلى كون المدارس المختلطة كانت ذات عدد أكبـــر تليها مدارس الإناث تليها مدارس الذكور وهي على التوالي (12،15،31) مدرسة. لقد أشار كل من أفوليو وباس (Avolio & Bass, 2004) إلى أن هذا النوع من القيادة يعمل علـــى متابعـــة جميع الأمور في المؤسسة وهذا جانب إيجابي ولكن تكمن سلبيته بالبحث عن الأخطـــاء وإتخـــاذ إجراءات عقابية مقابل هذه الأخطاء أو كما بين الباحثان الإنحراف عن المعايير؛ لذلك قد تكـــون الإناث يمتلكن قدرة أكبر في متابعة الأمور بشكل دقيق وتعود هذه الاسباب لصـــفات كاريزميـــة خاصة بالإناث تميزهن عن الذكور بينما الذكور لا يركزون بدقة كما الإناث، أمـــا ســـلبية هـــذا الجانب فتعود إلى إتخاذ إجراءات عقابية قد تكون نابعة من سياسات الجهات المختصة التي قـــد ترغم المديرين على التقيد بها وبالأخص النساء كونهن ملتزمات أكثر بالقوانين والسياسات؛ نتيجة لأعراف اجتماعية، وكذلك طبيعة تربية الأنثى في المجتمع العربي التي تحضـــها دومـــا علـــى الالتزام أكثر من الذكور.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحســـابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضـــوء القيـــادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة.

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجهة المشرفة، وقد تعود الأسباب في ذلك إلى المركزية في االسياسات التي تخص المدرسة، وقد يكون لا دخل للمدير فيها، وإنما تأتي من الجهة لمشرفه بالذات في المدارس الخاصة حيث بلغ عدد المدارس الخاصة (33) مدرسة أي تقريبا نصف العينة، والتي تشكل كذلك نصف مجتمع الدراسة، حيث أن الهدف من إقامـــة مثـــل هذه المدارس تجاريا وماديا بالدرجة الأولى حيث نلاحظ خلال العقد السابق زيادة ملموسة فـــي عدد المدارس الخاصة التي تفتقر إلى البنية التحتية، والمباني الملائمة للتعليم. وتتفق هذه الدراسة مع أبو ديه (2012) في عدم وجود فروق تعزى إلى الجهة المشرفة، ولكنها تختلف مع ما أشار له أبو حامد (2013) حيث أنه وجد فروقا تعود الى الجهة المشرفة. قـــد تكـــون هـــذه النتـــائج بالصدفة لعدم وجود فروق تعزى إلى الجهة المشرفة، وليس نتيجة لتنسيق مسبق بـــين الجهـــات

المشرفة، وقد يكون هذا مؤشرا إلى مركزية الجهات المشرفة على الرغم من عدم وجود سياسة موحدة تجمعهم.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما واقع القيادة التربوية في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية من وجهة نظر المديرين تبعا لمتغير (جنس المديرين، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، جنس المدرسة، الجهة المشرفة)؟

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المديرين.

تبين من إختبارات الأبعاد الفرعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد القيادة التأثير المثالي (الكاريزما) تعزى لمتغير الجنس، وتبين من النتائج أن درجة التأثير المثالي (الكاريزما) للإناث أعلى من درجة التأثير المثالي (الكاريزما) للذكور. أما بالنسبة للأبعاد الأخرى فإن نسبة الدلالة أعلى من (0.05). وقد تعود هذه الفروق لخصائص كاريزمية تتعلق بالإناث وهذا يتفق مع دراسة (Avolio, Bass & Atwater, 1996) على الرغم من أن أفوليو وباس وأتواتير لم تظهر نتائجهم أن هناك فروقاً تعود إلى الجنس. وبذلك يظهر أن الإناث لسن أقل تحويليات من الذكور. ويمكن للنساء أن يكنَّ أكثر تحويليات وقد كان هذا جليا في دراسة (Anderson, 2008; Bently, 2011). تختلف هذه النتائج مع دراسة كل من (Lea, 2011 & Young; 2011). بينما أعطى جريمان (Greiman, 2009) نتائج متضاربه تعزى للفروق بين الجنسين. أما بالنسبة لدراسة عواد (2012) فلم تجد الباحثة فروقا تعزى إلى متغير الجنس فيما عدا التحفيز الفكري والدرجة الكلية للقيادة التحويلية. بينما عيسى (2008) أبو سمرة ، الطيطي، وعمرو(2011) وجدوا أنه لا توجد فروق ذات دلاله تعزى الى متغير الجنس للمشرفين ولرؤساء الإشراف على التوالي. وقد تعود الأسباب إلى أن الإناث بفعل صفاتهن الكاريزمية يمكن أن يكنَّ أكثر تحويليات، ويتفق ما توصلت إليه هذه الدراسة في الفروق ما بين الجنسين مع

ما أشار إليه باس وباس (Bass & Bass, 2008) في إطاريهما النظري والتجريبي بما يخص الكاريزما، حيث أنهما أشارا إلى أن النساء قد يكن أكثر كاريزميات بفعل الطبيعة الأنثويه.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

تبين من الإختبارات للمجالات الفرعية أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد اللاقيادة تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (11-15) سنة وفئة أكثر من (15) سنة ولصالح فئة (11-15) سنة في ممارسة بعد اللاقيادة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد اللاقيادة أقل من(0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية، وأما أبعاد القيادة الأخرى فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس للأبعاد الأخرى تعزى لمتغير سنوات الخبرة . وهذا يتفق مع دراسة (عواد، 2012) ويختلف مع (عيسى؛ 2008). وكذلك النتائج تختلف مع ما حصل عليه (Bently, 2011; Lea; 2011). حيث أظهرت نتائج لي وبنتلي عدم وجود فروق تعزى إلى سنوات الخبرة للمديرين، وهذا ما حصل عليه باس أفوليو و أتواتر (Atwater, Avolio & Bass, 1996) إضافة إلى الوظيفة والعمر اللذين لم يعطيا دلاله إحصائية في دراستهم.

وقد تبين من إختبار شافييه (Scheffe) للمقارنات البعدية أنه توجد فروق بين فئات سنوات الخبرة ما بين فئة (11-15) سنة وفئة أكثر من (15) سنة حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة أقل من (0.05)، وإتضح من المتوسط الحسابي أن الفئة (11-15) سنة أعلى بالمقارنة مع الفئة أكثر من (15) سنة. ولكن الأبعاد الأخرى كانت الدلالات الإحصائية لها أعلى من (0.05). قد تشير هذه النتائج إلى أن المديرين ذوي الخبرة الأقل يمتلكون صفات تحويلية أعلى من ذوي الخبرة الأعلى، وعدم رغبة ذوي الخبرة الأعلى في التغيير، وإعتيادهم على نمط واحد في العمل يصعب عليهم تغييره.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تبين من الاختبارات للمجالات الفرعية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لكل بعد أعلى من(0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية. وهذا يتفق مع دراسة (عيسى، 2008) حيث أنها لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تخصص المديرين، والمؤهل العلمي. وقد تكون الأسباب أن أغلبية المديرين من تخصصات مختلفة ولا يحملون بالتحديد تخصص الإدارة التربوية، أو لم يتم تدريبهم على دورات لها علاقة في مجال الإدارة التربويه، والقيادة التربوية. وقد تكون هناك دورات بدعم من مؤسسات مختلفة، ولكن غير ممنهجة الهدف منها يكون ماديا بحتا وليس العمل على تطوير المديرين وتمكينهم بشكل مدروس ومخطط.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير جنس المدرسة.

تبين من الإختبارات للمجالات الفرعية أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لبعد القيادة بالاستثناء- نشط تعزى لمتغير جنس المدرسة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لبعد القيادة بالاستثناء- نشط أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية، وأما أبعاد القيادة الأخرى، فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس للأبعاد الأخرى تعزى لمتغير جنس المدرسة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية لصالح المدارس المختلطة في درجة ممارسة القيادة بالاستثناء- نشط. وقد تعود الأسباب كما ترى الباحثة إلى كون المدارس المختلطة شكلت حوالي 60% من العينة والمجتمع، ومعظمها من المدارس الخاصة التي قد تستخدم القيادة بالاستثناء- نشط أكثر من المدارس الاخرى. وقد يعود

السبب إلى مركزية المدارس الخاصة وإشراف جمعيات أو شركات أو أفراد عليها ترى أن لهـا الحق في تطبيق قوانينها الخاصة والتي لا تتنافى مع أهدافها المادية، ومن ذلك على سبيل المثال إقالة المعلم إذا لم يكن يحقق الشروط التي تحتاجها، نتيجة لعدم وجود مساءلة لحقوق المعلمين في هذا النوع من المدارس. والتي قد تختلف عن المدارس الحكومية، ومدارس الوكالة التـي تتبـع لسياسات عليا ومراقبة نوعا ما.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسـابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيـادة التحويلية) في منطقة القدس من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة على المدرسة.

تبين من الاختبارات للمجالات الفرعية أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القدس لأبعاد القيادة الفرعية تعزى لمتغير الجهة المشرفة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لكل بعد أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية. وقد تبين من المتوسطات الحسابية أن درجة ممارسة الدافعية الإلهامية لمديري مدارس الحكومة الفلسطينية هي الأعلى وأن درجة ممارسة الدافعية الإلهامية لمديري مدارس الوكالة هي الأقل. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو حامد (2013) في وجود فروق تعزى إلى الجهة المشرفة وتعود لصالح مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وكذلك دراسة أبو ديه (2012) وجدت فروقا تعزى إلى السلطة المشرفة. قد تكون الأسباب أن كل جهة تمتلك سياساتها الخاصة بها، لعدم وجود مرجعية تربط جميع الجاهات المشرفة على مدارس القدس توحد سياساتها التعليمية (إدارة التعليم والمعلومات، 2010؛ شؤون القدس، 2008؛ مؤسسة القدس الدوليه، 2012؛ النمري، 2001).

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما مدى اتفاق واختلاف المعلمين والمديرين في وجهة نظرهم حول مـدى تطبيـق القيـادة التحويلية في مدارسهم ضمن المتغيرات المشتركة للمعلمين والمديرين بما يتعلـق بخصـائص المدرسة الجهة المشرفة، وجنس المدرسة؟

11-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسـابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضـوء القيـادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور.

لم تظهر الاختبارات للمجالات الفرعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الذكور، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية لكل بعد أعلى من (0.05) ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية. وقد تعزى الأسباب إلى كون أغلبية جنس المعلمين هي من الذكور في مدارس الذكور وكذلك جنس المديرين من الذكور. والذي بدوره قد يكون عاملا لعدم وجود فروق.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الإناث، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، الاعتبارات الفردية، القيادة بالاستثناء- نشط، القيادة بالاستثناء- سلبي) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية للأبعاد المذكورة، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد(التأثير المثالي(الكاريزما)، الاعتبارات الفردية) أعلى من درجة التقييم للأبعاد من وجهة نظر المعلمين ، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء- نشط فأقل من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء- نشط للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وكذلك درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء- سلبي أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء- سلبي للمديرين من وجهة نظر المعلمين. هذا بدوره كما ترى الباحثة قد يعود إلى أن جنس المعلمات والمديرات في مدارس الإناث هو من الإناث؛ الذي يؤدي بدوره إلى تقييم أعمق من وجهات نظرهن، وقد يعود مدى تقييم المديرات أنه أعلى من المعلمات كونهن يفضلن إعطاء أفضل صورة عن أنفسهن بالذات في التأثير المثالي والاعتبارات الفردية.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس المختلطة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (القيادة بالاستثناء- سلبي، اللاقيادة) فهي أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم المدارس المختلطة فيها معلمات ومديرات. لذلك اتضحت هذه الفروق بينهن. وكذلك قد تعود الفروق إلى أن المدارس المختلطة معظمها من المدارس الخاصة والتي تشكل أكبر عدد من المدارس والتي أظهرت كذلك فروقا ذات دلالة إحصائية.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لإختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)،الدافعية الإلهامية، التحفيز، القيادة بالاستثناء- سلبي) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)،

الدافعية الإلهامية، التحفيز الفكري) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء- سلبي فهي أقل من درجة التقييم لمدى الممارسة من وجهة نظر المعلمين. كما ذكرنا سابقاً قد تعود هذه الفروق إلى رغبة المديرين في تقييم أنفسهم بدرجة أعلى من تقييم المعلمين. وقد تعود كما ذكرنا سابقا لوجود سياسات خاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد تجبر المدير على تنفيذها، وبذلك يقف حائلاً دون إتخاذ قرارات تخص مدرسته.

15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد (القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) فهي أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة الأبعاد من وجهة نظر المعلمين. وقد يعود ذلك أيضا إلى مركزية المدارس الخاصة وعدم وجود متابعة لسياساتها من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

16- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدارس الوكالة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة في ضوء القيادة التحويلية ما بين وجهتي نظر المعلمين

والمديرين في مدارس الوكالة ، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية القيادة بالاستثناء– نشط أقل من (0.05) ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية لبعد القيادة بالاستثناء– نشط، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط أقل من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة بالاستثناء– نشط للمديرين من وجهة نظر المعلمين.

يمكن ملاحظة التشابه بين الفرضيات الثلاث السابقة حول الفروق بين المعلمين والمديرين حسب متغير الجهة المشرفة في أن متوسط تقديرات المديرين أعلى من متوسط تقديرات المعلمين في معظم الأبعاد التي تخص القيادة التحويلية، وتدني التقديرات من وجهة نظر المديرين لبعدي اللاقيادة والاستثناء– السلبي. وقد يعود ذلك الى الرغبه الحقيقية للمديرين في إمتلاك خصائص تحويلية. قد تعود هذه الفروق إلى عدم وجود مرجعية واحدة للمدارس لها سياسات موحدة تخص المجتمع الفلسطيني في القدس. وقد أكدت ذلك السمان (2012) حيث قالت: " قطاع التعليم في القدس يعاني من تعدد جهات الإشراف، وبالتالي غياب المرجعية الواضحة. وهذا يؤدي بدوره الى غياب رؤية فلسفية وإستراتيجية واضحة المعالم، تتعامل مع الواقع المقدسي بحكمة ومهنية. حيث تخضع المدارس عمليا الى خمس جهات إشراف، يضعف التنسيق فيما بينها" ص. 2. هذا بدوره قد يضعف المدير على الرغم من كونه قدوة للمعلمين في اتخاذ القرارات التي تخص معلميه ومدرسته، وقد تجبره على تنفيذ قرارات قد يكون هو غير مقتنع بها سواء على مستوى المدارس الحكومية الفلسطينية، أو المدارس الخاصة، أو مدارس الوكالة. أو قد يكون قد لا يكون مالكاً للمهارات القيادية التي تدفع عجلة القيادة بإتجاه مجالات القيادة التحويلية.

17–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة (درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية) ما بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية عن درجة مدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الفرعية في ضوء القيادة التحويلية بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في المدارس، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الفرضية أقل من (0.05) للأبعاد (التأثير المثالي(الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الإلهامية ، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء سلبي، اللاقيادة) ويعني ذلك رفض الفرضية

الصفرية لهذه الأبعاد، فدرجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة القيادة للأبعاد (التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي (السلوك)، الدافعية الالهامية، التحفيز الفكري، الاعتبارات الفردية، المكافآت) أعلى من درجة التقييم لمدى ممارسة القيادة التحويلية للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وأما درجة التقييم الذاتي للمديرين لمدى ممارسة الأبعاد(القيادة بالاستثناء- سلبي، اللاقيادة) فهي أقل من درجة التقييم من وجهة نظر المعلمين.

قد تعود الأسباب لرفض النظريه الصفرية وقبول الفرضية البديلة إلى رغبة المديرين إعطاء أعلى تقييم لأنفسهم للأبعاد المتعلقة بالجانب التحويلي والتبادلي، وإعطاء تقييم منخفض للأبعاد السلبية (اللاقيادة، والاستثناء السلبي) على المستوى الخاص. وعلى تعدد المرجعيات للمدارس والجهات المشرفة على مدى المستوى العام (السمان، 2012؛ مؤسسة القدس الدولية، 2012؛ النمري، 2001؛ وحدة شؤون القدس، 2008). مما قد يؤدي بدوره إلى عدم وجود فلسفة واضحة وموحدة خاصة بمدارس القدس لتعدد الجهات المشرفة. وهذا ما أكدته أبو ديه (2012) حيث قالت:" إن الثبات الوظيفي في المدارس الخاصة أقل بكثير من الثبات الوظيفي في المدارس الحكومية والوكاله." وهذا بدوره يؤكد على أن السياسات مختلفة من جهة مشرفة إلى جهة مشرفة أخرى، وهذا بدوره قد يؤثر كمتغير على واقع القيادة في المدارس حسب الجهة المشرفة.

خلاصة الدراسة:

وجدت الدراسة أن القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون متوسطة إلى مرتفعة. وقد كانت هناك فروق ذات دلاله إحصائية بين المعلمين والمديرين ولصالح المديرين للقيادة التحويلية، كما وجدت أن مقياس القيادة الكلي من وجهة نظر المعلمات أعلى من مقياس القيادة الكلي من وجهة نظر الذكور. وكذلك كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لبعد التاثير المثالي (السلوك) في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمات الإناث. وقد كان هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الدافعية الإلهامية كما يراها المديرون تعزى لمتغير الجهة المشرفة ولصالح مدارس

الحكومة الفلسطينية، ثم المدارس الخاصة، ثم مـدارس الوكالـة. كمـا وأن التحفيـز الفكـري والاعتبارات الفرديه قد حصلا على أقل تقديرات مقارنة بمجالات القيادة التحويلية الأخرى. ممـا يؤكد الحاجة الملحة إلى التركيز على القيادة التحويلية كسياسة داخل المدارس الفلسـطينية. هـذا النوع من القيادة يعتمد على التغيير الذي يبدأ من القائد نفسه، من خلال التخطيط الذي يعمل على رسم رؤية ورساله مدرسية تنبع من العمل الجماعي والتشاركي داخل المؤسسة التعليمية بمشاركة جميع أفراد الطاقم، وذلك من خلال تمكين العاملين فيها من خلال التدريب والتوجيه المسـتمرين، وإثارة أفكارهم لحل المشكلات بطرق مختلفة وخلاقه ومبدعه، ولا تغفل أبدا إستثارة دافعيتهم نحو العمل بحيوية نابعة من خلال شحن أو إيقاظ الطاقـة الكامنـة داخلهـم، وإلهـامهم السـلوكي والأخلاقي اللذين يتمتع بهما القائد، والذي يعتبر قدوة للتابعين ومثلا لهم بأخلاقياته وعمله، كمـا وأنها تلك القيادة التي لا تهمل حاجات الأفراد بل تكون دوما نصب عينيها، ولا تعتبر الخطـأ إلا خطوة نحو التطور والتعلم (Bass & Riggio, 2006). فقد بينت هذه الدراسـة الحاجـة إلـى التركيز على جانبي التحفيز الفكري والإعتبارات الفردية كعاملين يقودان عمليـة التغييـر فـي مدارس القدس، هذا التغيير الذي لا يمكن أن يحدث دون التأمل في الممارسات التي يطبقها القادة والمعلمون والتي بدورها تنتقل إلى داخل الصفوف. ونستطيع أن نوجز أن الأخلاقيات هي قلـب القيادة (Ciulla, 2004). ولكن هذا لا يكفي فلا بد من تعلم المهارات وإكتساب الخبـرات التـي تجعل القائد في المنظمة التعليمية عنصراً أساسياً مؤثراً وفعالاً لدعم العملية التعليمية التعلمية ودفع عجلتها إلى الأمام، من خلال زيادة فعالية المدرسة، وريادتها، والذي يعكـس سياسـات وفلسـفة قيادات على المستوى الأعلى. فإذا أردنا أن نرتقي بالعملية التعليمية في فلسطين عامة وفي القدس خاصة، لا بد من إعادة النظر في ممارسات مختلفة من أهمها الممارسات القيادية داخل المدرسـة والبدء منها، وجعلها تطفو على سطح أولويات عمليات الإصلاح.

تأملات:

نرى في الآونة الاخيرة سعي السلطة الفلسطينية جاهدة لتأهيل المعلمين تربويا، هذا السـعي يجب أن يكون موازيا لتأهيل المديرين القدامى، وإنتاج نخبة قيادية جديدة تمتلـك القـدرة علـى الخروج من صندوق التقليد الأعمى، وتحويل القيادة ونقلها إلى طاقم العاملين عن إيمـان وعلـم؛

حيث أن هذا التحويل يسعى إلى تمكين وتطوير المؤسسة التعليمية بمعلميها وطلابها على حد سواء، وخروجها من صندوق المركزية، والبيروقراطية، والعمل بإتجاه واحد، أو اللاقيادة إلى التغيير في الممارسات التي قد تكون نتاج إضطهاد متوارث ضمن نسيج إجتماعي وسياسي واقتصادي صعب ومتداخل يعمل على أسرلة المواطن الفلسطيني والمقدسي وتشويه هويته وتشويشها. هذا التغيير الذي يسعى لتشكيل لوحة فنية جديدة بألوان مختلفة لكل لون فيها أهميته وجاذبيته، لوحة نابعة من الروحانيات والأخلاقيات التي تبرز حاجتنا الماسة كفلسطينيين ومقدسيين إلى إبراز هويتنا من خلال التناغم بين هذه الألوان المختلفة، ومن خلال الإيمان والإحساس بأن لكل فرد دوره القيادي في المنظمة التعليمية للتعبير والتغيير في المجتمع الفلسطيني وللخروج بشباب وشابات يحملون سمات قيادية تحويلية تجسد الروح الفلسطينية وتبرزها على المستويين المحلي والعالمي، وقادرين على حل المشكلات بشكل إبداعي وخلاق من خلال الانفتاح على الآخر بشكل إيجابي وعدم التمركز حول الذات. قد تكون جميع الأسباب السابقة هي معيقات تحول دون تطور المديرين وإمتلاكهم صفات قيادية تحويلية وبالأخص التي تركز على التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية، نعم تلك الأسباب هي معيقات ولكن ليست الوحيدة، بل قد تكون هناك سياسات مدروسة أو غير مدروسة تحول دون الإعداد لقادة ومديري مدارس تحويليين. لذلك قد يكون السبب وراء التقييم العالي الذي أعطاه المديرون لأنفسهم عائداً إلى رغبتهم الحقيقية لاكتساب مهارات قيادية تحويلية إلى جانب الكاريزما العالية التي يتمتعون بها كما أشار المعلمون والمديرون. فمن خلال تأملي كباحثة في النتائج السابقة الذكر أخشى من أن المعلمين والمديرين قد بالغوا في التقييم؛ لذلك تنبع الحاجة إلى إجراء الأبحاث الكيفية التي تفحص بشكل أعمق الخبايا تحت كل مجال من مجالات القيادة التحويلية، والتي لا يمكن فصلها عن القيادة التبادلية، والتي قد تعطي صورة وتفسيراً أوضح يختلف عن تفسير الأرقام فقط، ومن ثم وضع الخطط الاستراتيجية التي تعمل على الإصلاح التربوي القيادي، وتطبيقها وتقويمها بشكل مستمر. فبناءً على نتائج الدراسة الحالية تم بناء التوصيات التالية:

التوصيات :

توصيات على مستوى الدراسه (عملية):

أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع القيادة في مدارس القدس في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون ذات تقدير متوسط إلى مرتفع، وقد حصل بعدا التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية على أقل تقديرات بين أبعاد القيادة التحويلية، وبناءً على هذه النتائج تتبع التوصيات التالية الموجهة للمسؤولين في حقل التربية والتعليم وواضعي السياسات:

1- أن تعمل التربية والتعليم على تعيين المديرين ضمن معايير عالمية وشفافة، والتي من أهمها توفر الخبرة والعلم والمعرفة للقيادة بشكل عام، والقيادة التحويلية بشكل خاص، والتركيز على بعدي التحفيز الفكري، والاعتبارات الفردية؛ اللذين لهما دور أساسي في تنمية الروح القيادية لدى المعلمين، وتمكينهم كل ضمن مجاله إضافة إلى الأبعاد الأخرى.

2- أن تعمل التربية والتعليم على توفير دورات تركز على القيادة التحويلية في منطقة القدس على المستوى الخاص، والمناطق الفلسطينية الأخرى على المستوى العام. وبالذات في المجالات التي لها علاقة بالتحفيز الفكري، والاعتبارات الفردية، للمعلمين والعاملين في هذا الحقل وذلك بسبب حصولهما على أقل تقديرات مقارنة بمجالات القيادة التحويلية الأخرى كما يراها المعلمون والمديرون.

3- دعم المشاركة في المؤتمرات والندوات وورشات العمل التي تعقد على المستوى المحلي، ومستوى الدول العربية، ومستوى العالم في القيادة بشكل عام، وتلك التي تتعلق بالقيادة التحويلية بشكل خاص.

4- المتابعة المستمرة للإداريين الذين يتم تدريبهم على القيادة التحويلية، ومن ثم متابعة مدى تقدمهم في تطبيق القيادة التحويلية داخل مدارسهم، من خلال التقييم الذاتي وتقييم المعلمين لهم.

5- توفير منح تعليمية للمهتمين بهذا الموضوع سواء من المؤسسات والجامعات الفلسطينية، أو من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، أو من الدول المانحة ليتسنى التوسع في مجال البحث العلمي الخاص بالقيادة التحويلية على نطاق أوسع بالأراضي الفلسطينية، والحصول على خبراء في هذا المجال لهم القدرة على تدريب القادة، سواء في المجال التربوي أو مجالات قيادية أخرى، التي لا انفصام لها عن الأجندة السياسية للدوله.

توصيات لدراسات مستقبلية:

1- إجراء المزيد من الأبحاث الكمية والكيفية على مستوى القدس والمدن والقرى الفلسطينية المحيطة، لفحص مدى تطبيق القادة للقيادة التحويلية.

2- إجراء المزيد من الأبحاث التي تفحص العلاقة بين القيادة التحويلية ومتغيرات أخرى كالرضا الوظيفي، والولاء للمنظمة، ودافعية المعلمين، والهوية، وغير ذلك من المتغيرات التي لها علاقة بأداء المعلمين الذي يصب في تحصيل الطلبه.

3- إجراء الأبحاث طويلة الأمد، القبلية والبعديه التي لها علاقة بتدريب المديرين على القيادة التحويلية، ومن ثم الكشف عن آثار هذا التدريب من خلال المعلمين والقادة أنفسهم على المتغيرات السابقة الذكر.

4- إجراء بحث مشابه على مدارس البلدية والمعارف ومدارس سخنين في مدينة القدس، وضواحيها.

5- إيجاد العلاقة بين القيادة التحويلية وأنواع أخرى من القيادة كالقيادة التعليمية، وأثرهما على أداء المعلمين وتحصيل الطلبة، وإنخراطهم في العملية التعليمية التعلمية.

6- إعتماداً على نتائج التحليل العاملي للأداة في هذه الدراسة الذي يتلاءم والمجتمع الفلسطيني يمكن استخدام الأداة بصورتها الحالية لأبحاث مستقبلية لها علاقة بنفس الموضوع في المدارس والمؤسسات الفلسطينية المختلفة، وفي مجتمعات مشابهة.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

أبودية، ربى (2012). **مستوى ممارسة تفويض السلطة لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشرقية من وجهة نظر المدراء والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت فلسطين.

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

أبو سمرة، محمود، الطيطي، محمد، وعمرو، ميرفين (2011). **القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين**. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،(2).www.sslvbirzeit.edu //http. بتاريخ 2013/4/5.

أبو عايد، أحمد (2006). **إتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**. إربد، الأردن: دار الأمل.

أغازريان، أليز (2010). المقدسيون وإنشطار الهوية. *مجلة الدراسات الفلسطينية*،(82)، 80-87.

إدارة الإعلام والمعلومات (2010). **التقرير المعلوماتي (6) التعليم في القدس**. بيروت، لبنان.

أمين، ميادة (2008). **إسهام مدير المدرسة في الإرتقاء بمهنة التعليم في مدارس القدس الشرقية الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

جرادات، محمد، والخوالده، عايد (2011). **درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلي.** *مجلة بحوث التربية النوعية* (23)، 1- 30.

حمادات، محمد (2006). **القيادة التربوية في القرن الجديد.** عمان، الأردن: دار الحامد.

سمارة، فوزي (2007). **الإدارة التربوية.** عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: الطريق.

السمان، ديمه (2012). **تقرير عن التعليم بالقدس، التعليم بالقدس تحد وصمود.** وحدة شؤون القدس، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.http//www.pncecs.com بتاريخ 2013 /4/5.

شاور، سهير (2003). **أثر دافعية المعلمين الداخلية والخارجية في الإستفادة من برامج التدريب التطويرية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

شمشوم، جورجيت (1997). **القيادة بين التبادلية والتحويلية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

الصريفي، محمد (2009). **المدير القائد.** مصر، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبد الرزاق، طاهر (1980). *التخطيط لإصلاح محتوى التعليم. قضايا عربية،7* (8)، 194-206.

عماد الدين، منى (2004). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية.** الأردن، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

عواد، أحمد (2012). **القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

عواد، ريم (2012). علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. http:/www.scholar.najah.edu بتاريخ 2013/4/3.

عويس، سالم (2005). إتجاهات الإصلاح في الفكر التربوي المعاصر. *مجلة إتحاد الجامعات العربية،3* (2)، 49-78.

عيسى، سناء (2008). **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة.** الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين. http:/www.library.iugaza.edu.ps بتاريخ 3 /2013/4.

فتيحة، فاطمة (2010). **الإنتماء المدرسي كهوية وسيطة بين الخصائص الفردية والهوية الجماعية لدى طلبة القدس– فلسطين.** رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت. فلسطين.

فريري، باولو (2003). **نظرات في تربية المعذبين في الأرض.** (ترجمة مازن الحسيني). رام الله: دار التنوير للنشر والتوزيع.

كمال، سفيان(1996). **الوضع التعليمي في مدينة القدس الطبعة الاولى.** منشورات وزارة الإعلام الفلسطينية، مديرية الصحافة والإعلام المحلي– دائرة الدراسات والندوات.

المخلافي، محمد (2007). **القيادة الفاعلة وإدارة التغيير.** الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

مؤسسة القدس الدوليه (2010). **التقرير المعلوماتي (6) التعليم في القدس.** بيروت، لبنان.

مؤسسة القدس الدولية (2012). **التعليم في القدس تحت الإحتلال " الأسرائيلي" ، مؤتمر القدس السادس– 2012.** غزة، فلسطين.

النمري، طاهر (2001). **واقع وإحتياجات التعليم الفلسطيني في مدينة القدس.** فلسطين، القدس: الملتقى الفكري العربي.

وحدة شؤون القدس (2008). **قطاع التعليم في القدس الشريف. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.**http://www.mohe.gov.ps. بتاريخ 2/4/ 2013

وولفولك، أنيتا (2010). **علم النفس التربوي.**(ترجمة صلاح الدين محمود علام). ط1, الأردن،عمان: دار الفكر.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Abu-Tineh, A. Kasawneh, S. Omari, A. (2012). The relationship between transformational leadership & organizational commitment: The case of vocational teachers in Jordan. *Educational Management, Administration & Leadership, 40* (4), 494-508.

Anderson, K. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influence between teachers, leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvements, 15*(1), 97-113.

Anderson, K. (2008). Transformational teacher leadership in rural school. *Rural Education Journal*, 29(3), 8-17.

Antonakis, J. & House, R. (2002). The full – range leadershiptheory: The way found in: B. Avolio & F. Yammarino, **Transformatiomal andcharismaticleadership: The road ahead** *(*pp. 3-32). United kingdom: Emerald.

Atwater, L. Avolio, B. & Bass, B. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An International Review*, 45 (1), 5-34.

Avolio, B. Bass, B. & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational & transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 441- 462.

Avolio, B. & Jung, D.(1999). Effect of leadership style and follower's cultural Orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy of Management Journal,42* (2): 208-218.

Avolio, B. & Bass, B. (2004). **Multifactor leadership Questionnaire instrument (leadership and rater form) and scoring guide (from 5x- short**). Mind Garden. www. Mindgarden.com.

Avolio, B. Dvir, T. Eden, D. & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal, 45* (4), 735-744.

Barnet, B. Shoso, A. & Tooms, A. (2010). **The challenges for new principals in the twenty-first century.** San Antonio, Texas: Information age publisher.

Bass, B. (1985). **Leadership and Performance Beyond Expectations**. N.Y.: Free press.

Bass, B. & Bass, R. (2008). **The Bass Hand Book of leadership. Theory, Research, & managerial applications 4th ed**. New York: Free press**.**

Bass, B. & Riggio, R. (2006). **Transformational leadership. 2nd ed**. Lawrence Erlbaum association, Inc.

Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: Full of sound and fury, signifying nothing?. *Journal of Educational Management, 40* (5), 407-424.

Bentley, K. (2011). An investigation of self - received principal leadership styles in an era of accountability. South Florida.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management :Theory, policy and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391-406.

Bryman, A. (2008***). Social research methods 3rd ed***. Oxford: New York.

Burns, J. (1978). **Leadership**. London, NY: Harper & Row.

Burns, J. (March,1979). Two excerpts from leadership. *Educational Leadership*. EBSCO Publishing (2002).

Ciulla, J. (2004). **Ethics the heart of leadership (2nd ed)**. USA: Praeger Publisher. Retrieved, March, 28, 2013, from http://www. books.google.co.il.

Denessen, E. Ngunia, S. & Sleegers, P. (2006). Transformational and transactional leadership effect on teacher's jop satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement. 17*(2), 145-177.

Fullan, M. (2003). **The moral imperative of school leadership**. California: Corwin press.

Gray, P. & Ross, J. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy.17(2), 179- 199.

Greiman, B. (2009). Transformational leadership research in Agricultural education: A synthesis of the literature. *Journal of Agriculture Education.50* (4), 50-62.

Herbert, E. (2011). The relasioship between Emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school Principals. Ph.D. Dessertation, Georgia University.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). **Educational administration: Theory, research, practice. (8th ed)**. Boston: McGraw – Hill.

Jantzi, D. & Leithwood, K. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement. 17,* 201-227.

Jantzi, D. Leithwood, K. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement,10* (4), 451- 4*79.*

Justin, J. Pearce, C. & Vecchio, R. (2008). The utility of transactional and transformational leadership for predicting performance and satisfaction within a path- goal theory framework. *Journal of Occupational and Organization Psychology. 81*, 71-82

Jung, D. (2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups.*Creative Research Journal.13*(2), 185-195.

Kaufman, R. (1995). **Mapping educational success: Strategic thinking and planning for school administrators.** Thousand Oakes, California: Corwin.

Lambert, L. (2003). **Leadership capacity for lasting school improvement.** Alexandria,Virginia: ASCD.

Lea, P. (2011). High school principal leadership and student achievement: the effects of transformational leadership on the Illinois prairie state achievement examination. Unpublished Ph.D.Dissertation, Capella university, USA.

Leithwood, K. (Feb. 1992). The move toward transformational leadership. *Educational leadership*. EBSCO. (2002).

Leithwood, K. (2004). *The Laboratory For Student Success,* 1- 31. *Educational Leadership.* EBSCO Publishing.

Leithwood, K. Sleegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness & School Improvement.17*(2), 143-144.

Lioyd, C. Robinson, V. & Row, K. (2008). The impact of leadership on student outcome: An analysis of differential effects of leadership type. *Education Administration Quarterly. 44* (5), 635-674.

Maslow, E. (1954). **Motivation and personality**. New York: Harper.

Maslow, E. (1970). **Motivation and personality(2nd ed).** New York: Harper.

New Concise Webster's Dictionary**.**(2003)**. A comprehensive guide to the English language for home, office, and school.** Longman Group, NewYork. USA.

Northouse, P. (2013). **Leadership theory & practice 6th ed**. UK, London: Sage.

Routledgeii, R. (2010). **The effects of Transformational leadership on academic optimism within elementary schools**. Unpublished Ph.D. Dessertation, The University of Alabama, Alabama, U.S.A

Rowold, J. (2008). Effect of transactional and transformational leadership of Pastoes. *Pastor psychology.*56, 403- 411.

Ruggieri, S. (2009). Leadership in virtual teams: a comparison of transformational and transactional leaders. *Social Behavior and Personality.37* (8), 1017- 1022.

Shamir, B. & Kark, R. (2002). The dual effect of transformational leadership: priming relational and collective selves and further effects on followers. In: B. Avolio & F. Yammarino**. Transformatiomal and charismatic leadership: The road ahead** *(* PP, 67-91). United kingdome: Emirald.

Soka, J. (2011). **South Dacota school principals' preferred leadership styles for leading change to face poverty and discrimination**. A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education . South Dacota University, USA .

Stoltzfus, K. (2010). **The relationship between teacher's training transfer and their receptions of principal leadership style**. Unpublished Ph.D. Dissertation, Arizona University, USA.

Young, J. (2011). Leadership styles and gender role: Internalization among female managers in the United States. *Advancing Woman in Leadership. 31*, 102-112.

Yukl, G. (2006). **Leadership in organizations.(6th ed*).***USA : Pearson, prentice Hall.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الإذن باستخدام الإستبانة من المصدر

www.mindGarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

mind garden

www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material;

Instrument: ***Multifactor Leadership Questionnaire***

Authors: ***Bruce Avolio and Bernard Bass***

Copyright: ***1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass***

for his/her thesis research.

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

ملحق رقم (2)

النسخة الالكترونية للإستبانة باللغة الانجليزية

www.mindGarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012
Permission for Muna Abu-Dabat-Jeaan to reproduce 500 copies within one year of July 23, 2012

Multifactor Leadership Questionnaire

Instrument (Leader and Rater Form)

and Scoring Guide (Form 5X-Short)

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work -- via payment to Mind Garden – for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short)

My Name: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

This questionnaire is to describe your leadership style as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.**

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits you. The word "others" may mean your peers, clients, direct reports, supervisors, and/or all of these individuals.

Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

1.	I provide others with assistance in exchange for their efforts	0	1	2	3	4
2.	I re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3.	I fail to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4.	I focus attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards	0	1	2	3	4
5.	I avoid getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6.	I talk about my most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7.	I am absent when needed	0	1	2	3	4
8.	I seek differing perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9.	I talk optimistically about the future	0	1	2	3	4
10.	I instill pride in others for being associated with me	0	1	2	3	4
11.	I discuss in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12.	I wait for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13.	I talk enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14.	I specify the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15.	I spend time teaching and coaching	0	1	2	3	4

Continued =>

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

16.	I make clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17.	I show that I am a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18.	I go beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19.	I treat others as individuals rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20.	I demonstrate that problems must become chronic before I take action	0	1	2	3	4
21.	I act in ways that build others' respect for me	0	1	2	3	4
22.	I concentrate my full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	0	1	2	3	4
23.	I consider the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24.	I keep track of all mistakes	0	1	2	3	4
25.	I display a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26.	I articulate a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27.	I direct my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28.	I avoid making decisions	0	1	2	3	4
29.	I consider an individual as having different needs, abilities, and aspirations from others	0	1	2	3	4
30.	I get others to look at problems from many different angles	0	1	2	3	4
31.	I help others to develop their strengths	0	1	2	3	4
32.	I suggest new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33.	I delay responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34.	I emphasize the importance of having a collective sense of mission	0	1	2	3	4
35.	I express satisfaction when others meet expectations	0	1	2	3	4
36.	I express confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37.	I am effective in meeting others' job-related needs	0	1	2	3	4
38.	I use methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39.	I get others to do more than they expected to do	0	1	2	3	4
40.	I am effective in representing others to higher authority	0	1	2	3	4
41.	I work with others in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42.	I heighten others' desire to succeed	0	1	2	3	4
43.	I am effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44.	I increase others' willingness to try harder	0	1	2	3	4
45.	I lead a group that is effective	0	1	2	3	4

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Rater Form (5x-Short)

Name of Leader: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

This questionnaire is to describe the leadership style of the above-mentioned individual as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.** Please answer this questionnaire anonymously.

IMPORTANT (necessary for processing): Which best describes you?

___ I am at a higher organizational level than the person I am rating.
___ The person I am rating is at my organizational level.
___ I am at a lower organizational level than the person I am rating.
___ I do not wish my organizational level to be known.

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits the person you are describing. Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

THE PERSON I AM RATING. . .

1.	Provides me with assistance in exchange for my efforts	0	1	2	3	4
2.	Re-examines critical assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3.	Fails to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4.	Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards	0	1	2	3	4
5.	Avoids getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6.	Talks about their most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7.	Is absent when needed	0	1	2	3	4
8.	Seeks differing perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9.	Talks optimistically about the future	0	1	2	3	4
10.	Instills pride in me for being associated with him/her	0	1	2	3	4
11.	Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12.	Waits for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13.	Talks enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14.	Specifies the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15.	Spends time teaching and coaching	0	1	2	3	4

Continued =>

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

16.	Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17.	Shows that he/she is a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18.	Goes beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19.	Treats me as an individual rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20.	Demonstrates that problems must become chronic before taking action	0	1	2	3	4
21.	Acts in ways that builds my respect	0	1	2	3	4
22.	Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	0	1	2	3	4
23.	Considers the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24.	Keeps track of all mistakes	0	1	2	3	4
25.	Displays a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26.	Articulates a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27.	Directs my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28.	Avoids making decisions	0	1	2	3	4
29.	Considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others	0	1	2	3	4
30.	Gets me to look at problems from many different angles	0	1	2	3	4
31.	Helps me to develop my strengths	0	1	2	3	4
32.	Suggests new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33.	Delays responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34.	Emphasizes the importance of having a collective sense of mission	0	1	2	3	4
35.	Expresses satisfaction when I meet expectations	0	1	2	3	4
36.	Expresses confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37.	Is effective in meeting my job-related needs	0	1	2	3	4
38.	Uses methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39.	Gets me to do more than I expected to do	0	1	2	3	4
40.	Is effective in representing me to higher authority	0	1	2	3	4
41.	Works with me in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42.	Heightens my desire to succeed	0	1	2	3	4
43.	Is effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44.	Increases my willingness to try harder	0	1	2	3	4
45.	Leads a group that is effective	0	1	2	3	4

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

16.	Contingent Reward	0	1	2	3	4
17.	Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
18.	Idealized Influence (Attributed)	0	1	2	3	4
19.	Individualized Consideration	0	1	2	3	4
20.	Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
21.	Idealized Influence (Attributed)	0	1	2	3	4
22.	Management-by-Exception (Active)	0	1	2	3	4
23.	Idealized Influence (Behavior)	0	1	2	3	4
24.	Management-by-Exception (Active)	0	1	2	3	4
25.	Idealized Influence (Attributed)	0	1	2	3	4
26.	Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
27.	Management-by-Exception (Active)	0	1	2	3	4
28.	Laissez-faire	0	1	2	3	4
29.	Individualized Consideration	0	1	2	3	4
30.	Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
31.	Individualized Consideration	0	1	2	3	4
32.	Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
33.	Laissez-faire	0	1	2	3	4
34.	Idealized Influence (Behavior)	0	1	2	3	4
35.	Contingent Reward	0	1	2	3	4
36.	Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
37.	Effectiveness	0	1	2	3	4
38.	Satisfaction	0	1	2	3	4
39.	Extra Effort	0	1	2	3	4
40.	Effectiveness	0	1	2	3	4
41.	Satisfaction	0	1	2	3	4
42.	Extra Effort	0	1	2	3	4
43.	Effectiveness	0	1	2	3	4
44.	Extra Effort	0	1	2	3	4
45.	Effectiveness	0	1	2	3	4

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

For Dissertation and Thesis Appendices:

You cannot include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you can use up to five sample items. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce five sample items in a proposal, thesis, or dissertation the following page includes the permission form and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

Putting Mind Garden Instruments on the Web:

If your research uses a Web form, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at http://www.mindgarden.com/how.htm#instrumentweb.

All Other Special Reproductions:

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact info@mindgarden.com.

MLQRD, © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

ملحق رقم (3)

النسخة الالكترونية للإستبانة باللغة العربية

www.mindGarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

استبانة القيادة متعددة العوامل

نموذج المقيّم

اسم القائد : _____ التاريخ : _____

هوية المنظمة: _____ هوية القائد: _____

أعدت هذه الإستبانة لتصف نمط القيادة للشخص المذكور أعلاه من وجهة نظرك. الرجاء أجب على جميع الفقرات في هذه القائمة. إن كان هنالك عبارة غير متوافقة أو غير واضحة أو غير متأكد منها أتركها فارغة. الرجاء الإجابة على هذه الاستبانة دون كتابة اسمك.

هام (ضروري للاستخدام) : الرجاء تحديد افضل ما يصفك؟

____ أنا في مستوى تنظيمي متقدم عن مستوى الشخص الذي أقيمه.

____ الشخص الذي أقيمه في نفس مستوى التنظيمي.

____ أنا في مستوى تنظيمي دون مستوى الشخص الذي أقيمه.

____ لا أرغب في أن يكون مستواي التنظيمي معروف.

تقدم هذه الاستبانة خمسة واربعون بند لوصف النمط القيادي. الرجاء حدد درجة تكرار حدوث كل بند مع الشخص الذي تصفه. استخدم معدل التقييم التالي:

كثيراً ، إن لم يكن دائماً	أغلب الأحيان	احيانا	نادراً	مطلقاً لا
4	3	2	1	0

الشخص الذي أقيّمه ....

1	يقدم لي المساعدة مقابل جهودي	0	1	2	3	4
2	يعيد فحص أسس العمل الجوهرية للتأكد من ملاءمتها	0	1	2	3	4
3	يفشل في التدخل لعلاج مشاكل العمل حتى تصبح خطيرة	0	1	2	3	4
4	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والاستثناءات والإنحراف عن المعايير	0	1	2	3	4
5	يتجنب التورط في قضايا العمل الهامة	0	1	2	3	4
6	يتحدث عن قيم الموظفين الأكثر أهمية وعن معتقداتهم	0	1	2	3	4
7	تجده غائباً عند الحاجة إليه	0	1	2	3	4
8	يدقق في وجهات النظر المختلفة عند حل مشاكل العمل	0	1	2	3	4
9	يتحدث عن المستقبل بتفاؤل	0	1	2	3	4
10	يغرس بي الفخر كوني مرتبط معه في العمل	0	1	2	3	4
11	يناقش بعبارات محددة من هو المسؤول عن تحقيق الأهداف	0	1	2	3	4
12	ينتظر وقوع الخطأ قبل اتخاذ أي قرار	0	1	2	3	4
13	يتحدث بحماسة عما يجب انجازه	0	1	2	3	4
14	يهتم بخلق شعور قوي نحو تحقيق الهدف	0	1	2	3	4
15	يقضي وقته في التعليم والتدريب	0	1	2	3	4

يتبـــع =>

© 1995م بروس آفوليو و برنارد باس. جميع الحقوق محفوظة
الناشر مؤسسة مايند جاردن -www.mindgarden.com

TA-185

Copyright 1995 by Bass & Avolio
Publisher www.mindgarden.com

For use by Muna Abu-Dabat-Jeaan only. Received from Mind Garden, Inc. on July 23, 2012

	كثيراً ، إن لم يكن دائماً 4	أغلب الأحيان 3	احيانا 2	نادراً 1	مطلقاً لا 0				
16	يوضح للمرء ما يمكن توقع الحصول عليه عندما يتم إنجاز الأهداف				4	3	2	1	0
17	يبين أنه يؤمن إيماناً راسخاً بـ (ان كان هنالك إخفاق) فلا تصلحه انت				4	3	2	1	0
18	يتجاوز المصالح الشخصية لصالح مجموعة العمل				4	3	2	1	0
19	يجعلني أقدر مكانتي منفرداً لا كمجرد عضو في مجموعة				4	3	2	1	0
20	يبرهن على أن المشاكل يجب أن تصبح مزمنة				4	3	2	1	0
21	يتصرف بالطرق التي تبني احترامي				4	3	2	1	0
22	يركز الاهتمام الكامل على التعامل مع الاخطاء والشكاوي والفشل				4	3	2	1	0
23	يأخذ بالاعتبار التبعات المعنوية والأخلاقية للقرارات				4	3	2	1	0
24	يتتبع جميع الأخطاء				4	3	2	1	0
25	يمنحني الشعور بالقوة والثقة				4	3	2	1	0
26	يقدم رؤية واضحة ومقنعة عن المستقبل				4	3	2	1	0
27	يوجه انتباهي نحو الفشل بحجة عدم اختراق أنظمة العمل				4	3	2	1	0
28	يتجنب اتخاذ القرارات				4	3	2	1	0
29	يعتبر أن لدي احتياجات وقدرات وطموحات متميزة عن الآخرين				4	3	2	1	0
30	يجعلني أنظر للمشكلة من عدة زوايا مختلفة				4	3	2	1	0
31	يساعدني على تطوير نقاط القوة لدي				4	3	2	1	0
32	يطرح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إتمام المهمات				4	3	2	1	0
33	يؤجل الرد على الأسئلة الملحة				4	3	2	1	0
34	يعزز أهمية وجود شعور جماعي برسالة الوزارة				4	3	2	1	0
35	يعرب عن رضاه عندما يتم تحقيق الأعمال المتوقعة				4	3	2	1	0
36	يعزز الثقة بتحقيق الأهداف				4	3	2	1	0
37	تجده فعالاً في تلبية الإحتياجات المرتبطة بعملي				4	3	2	1	0
38	يستخدم طرقاً مرضية في القيادة				4	3	2	1	0
39	يحفزني لعمل أكثر مما هو متوقع مني				4	3	2	1	0
40	تجده فعالاً عندما يقوم بتمثيلي لدى سلطة أعلى				4	3	2	1	0
41	يعمل معي بطريقة مرضية				4	3	2	1	0
42	يضاعف رغبتي في النجاح				4	3	2	1	0
43	تعتقد أنه فعال في تلبية المتطلبات التنظيمية				4	3	2	1	0
44	يزيد من استعدادي لبذل جهد أكبر في العمل				4	3	2	1	0
45	يقود الفريق الفعال				4	3	2	1	0

© 1995م بروس آفوليو و برنارد باس. جميع الحقوق محفوظة
الناشر مؤسسة مايند جاردن -www.mindgarden.com

Copyright 1995 by Bass & Avolio
Publisher www.mindgarden.com

ملحق رقم (4)

الأداة (الاستبانة) بصورتها النهائية بعد التحكيم

إستبانة القيادة متعددة الأبعاد

نموذج المعلمين

المعلمون الفاضلون تحية طيبة وبعد:

تصف الإستبانة مدى قرب أو بعد القائد من القيادة التحويلية في مدارسكم في الوضع الحالي. لذلك أرجو الإجابه على الأسئلة الواردة في الإستبانة، وإذا لم يكن هناك سؤال واضح أرجو الإستفسار عن ذلك السؤال أو تركه فارغا. كما وسيتم التعامل مع المعلومات بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

القيادة التحويلية: هي القيادة من خلال التغيير الذي يبدأمن القائد نفسه، فهي ذلك النوع من القيادة التي يعمل من خلالها القائد على التأثير على التابعين من خلال :1- شخصيته التي تعتبر نموذجا للتابعين يعترفون به ويقدرونه ويقتدون به سواء على مستوى سلوكياته أو الأخلاق التي يتمتع بها. 2- الإلهام لدافعيتهم من خلال إشعال الطاقات الكامنة داخلهم وتحفيزهم على بذل أقصى جهودهم لمواجهة ضغوطات العمل.3- التحفيز الفكري بحيث يستثير أفكارهم لحل المشكلات التي تواجههم بطرق جديدة ومبدعة وخلاقة. 4- الإعتبارات الشخصية بحيث يهتم بإحتياجات كل فرد بالمنظمة التعليمية ويراعيها ويعمل على تطويرها ودعمها، ولا يعتبر الأخطاء إلا جزءا من عملية التطور، وخطوة الى النجاح

وأخيرا القائد التحويلي هو الذي يسعى دوما لبناء رؤية ورسالة مدرسية بشكل جماعي لجميع أفراد المنظمة، ويهتم بتمكين التابعين من خلال التدريب والدعم المستمرين.

القيادة التبادلية : هي ذلك النوع من القيادة الذي يقوم القائد من خلاله بعمل إتفاقية مع التابعين بحيث إذا قاموا بالعمل على أتم وجه وحسب ما هو مطلوب فسوف يعود ذلك عليهم بالفائدة المادية أو المعنوية.

بينما إذا لم يتم ذلك فسيكون هناك عقاب متفق علية، وبذلك يكون القائد متربصاً للأخطاء ورصدها ليتم العقاب عليها.

اللاقيادة: هي ذلك النوع من القيادة الذي يكون به القائد سلبيا، لا مباليا لما يتم داخل المنظمة التعليمية، يتفادى التدخل بالمشكلات إلا عند تأزمها، ويحاول دوما إبقاء المدرسة لما هي عليه الآن دون تغيير أو تحسين.

شكرا جزيلا لتعاونكم

الطالبه: منى أبو الضبعات .
برنامج الماجستير في التربية – جامعة بيرزيت
munajeaan@yahoo.com
الخلوي : **0503072087**

البند الأول : المعلومات الشخصية

أرجو وضع دائرة حول رقم الإجابة الملائمة:

1- جنس المدرسة: 1- ذكور 2-إناث 3- مختلط .

2- مرحلة المدرسة: 1- أساسي دنيا(1-4). 2- أساسي عليا(5-10). 3- ثانوي(11-12).

4-كل ما ذكر (1-12) 5- غير ذلك حدد_____ .

3- الجهة التي تتبع لها المدرسة: 1- حكومية فلسطينية. 2- خاصة. 3- وكالة.

4- جنس المعلم/ة : 1- ذكر. 2- أنثى

5- المؤهل العلمي : 1- دبلوم 2- بكالوريوس 3- ماجستير. 4- غير ذلك حدد_____.

6- التأهيل التربوي: 1- يوجد. 2- لا يوجد.

7- عدد سنوات الخبرة في التعليم:1- أقل من سنه. 2- من سنه الى خمس سنوات

3- من ست الى عشر سنوات 4- من 11- 15سنه 5- أكثر من 15 سنه.

البند الثاني:

فيما يلي قائمة جمل وصفية تصف النمط القيادي لمديرك، يرجى إعطاء حكمك حول مدى إتفاق ذلك مع سلوكه القيادي في مدرستك. إذا كان هناك جمله غير واضحه، أو لم تستطع الإجابه عليهـــا يرجـــى أن تتركها فارغة، أو الإستفسار عبر الإيميل أو الخلوي.

الرقم	العبارة	دائما 5	غالبا 4	أحيانا 3	نادرا 2	مطلقا 1
	أولا : القيادة التحويلية					
	1- التأثير المثالي(الكاريزما)					
1-	يفتخر بالآخرين كونهم يتعاملون معه.					
2-	يتغاضى عن مصالحه الشخصية مقابل مصالح الجماعة.					
3-	يتصرف بطرق تعزز إحترام الآخرين له.					
4-	يظهر الشعور بالقوة والثقه أمام المعلمين.					
	2-التأثير المثالي (السلوك)					
1-	يفصح عن أهم قيمه ومعتقداته أمام المعلمين.					
2-	يؤكد على أهمية وجود شعور قوي تجاه الأهداف والغايات.					
3-	ينظر للإعتبارات الأخلاقية عند إتخاذ القرارات.					
4-	يؤكد على وجود إحساس مشترك برسالة المدرسة وأهدافها.					
	3- الدافعية الإلهامية					
1-	يتحدث بتفاؤل وأمل عن المستقبل.					
2-	يتحدث بحماس عما يجب تحقيقه.					
3-	يعزز بعد النظر للمستقبل.					
4-	يظهر الثقة بأن الأهداف سوف يتم تحقيقها.					
	4- التحفيز الفكري					
1-	يعيد فحص رسالة المدرسة لكي يتأكد من انها مناسبة.					
2-	يبحث في الأمور من زوايا وإتجاهات متعددة عند حل المشاكل والقضايا.					
3-	يشجع كل فرد على النظر الى الأمور والمشاكل من عدة زوايا.					
4-	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية تحقيق مهام العمل.					
	5- الإعتبارات الفردية					
1-	يبذل جهدا بالتوجيه.					
2-	يعامل كل فرد كشخص متميز وليس مجرد فرد في مجموعة.					
3-	يعتبر بأن لكل فرد إحتياجات خاصه تميزه عن الآخرين.					
4-	يساعد كل فرد في تنمية قدراته.					

الرقم	العبارة	دائما 5	غالبا 4	أحيانا 3	نادرا 2	مطلقا 1
	ثانيا :القيادة التبادلية					
	1-المكافآت					
1-	يمنح الآخرين الحوافز مقابل جهودهم..					
2-	يناقش بدقة كل فرد مسؤول عن تحقيق أهداف العمل.					
3-	يوضح المردود المتوقع الذي سيتلقاه الفرد عند تحقيقه الأهداف.					
4-	يعبر عن الرضى والسرور عندما ينجز الفرد المطلوب والمتوقع منه.					
	2-القيادة بالإستثناء- نشط					
1-	يركز إنتباهه على الأخطاء.					
2-	يركز جل إهتمامه على التعامل مع الشكاوى.					
3-	يتابع بدقة جميع أخطاء المعلمين.					
4-	يوجه إنتباهه تجاه عدم تحقيق الأخرين للأهداف.					
	3-القيادة بالإستثناء سلبي					
1-	1- يتجنب التدخل حتى تصبح المشكلات خطيرة وجادة.					
2-	ينتظر حتى تحدث الاخطاء ثم يبادر في التحرك لتصحيحها.					
3-	يعزز فكرة: "إذا كانت الأمور تسير بالشكل المعتاد لا يحاول تغييرها" أي " إذا كان الشيء يعمل لا داعي أن يصلحه".					
4-	يبادر في حل المشكلات بعد أن تتحول الى أزمه.					
	ثالثا: اللاقيادة					
1-	يتجنب التورط عند ظهور أو نشوء قضايا حساسة.					
2-	يكون غائبا عندما يحتاجه المعلمون في كثير من الأحيان.					
3-	يتجنب إتخاذ القرارات .					
4-	يتأخر في الرد على أسئلة وقضايا مُلِحَّة.					

ملحق رقم (5)

ثبات الأداة من خلال العينة الإستطلاعية

ثبات الأداة من خلال العينة الإستطلاعية

تم عمل عينة استطلاعية من المعلمين لمدرسة خاصة في مدينة القدس وقد تم إستبعادها من العينة حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات ثمانية عشر معلمة، في الاختبار الأول والثاني، وتم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات القيادة وقد كان هناك ثبات مقبول للأداة بشكل عام، حيث بلغ (0.84) لجميع المجالات، كما هو موضح بالجدول التالي رقم (1: م).

جدول (1: م): نتائج ثبات الاداه من العينة الإستطلاعية لجميع فقرات الأداه

المجال	الإجابات	عدد الاستبانات	المعدل	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون
جميع فقرات الاستبانة	الإجابات الأولى	18	3.76	0.42	0.84
	الإجابات الثانية	18	3.51	0.47	

يتضح من الجدول أعلاه أنه تم قياس ثبات الأداة للاستبانة من خلال الإجابة على الاستبانة من قِبَلِ عينة من المعلمات من مدرسة واحدة وإعادة الإجابة مرة ثانية على فقرات الاستبانة بعد عشرة أيام من قبل نفس المعلمات، وقد بلغ عدد المعلمات اللواتي قد تجاوبن في المرتين (18) معلمة. وقد تم اختبار ثبات الأداة باختبار معامل ارتباط بيرسون بين معدلات قيم الإجابات الأولى ومعدلات قيم الإجابات الثانية كما هو موضح أعلاه حيث بلغ معامل إرتباط بيرسون لجميع الفقرات (0.84). وهو يدل على إرتباط عالٍ. لكن حين تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل المجالات الرئيسية ظهرت النتائج بالجدول التالي رقم (2: م).

جدول (2: م) إختبار ثبات المجالات الرئيسية للأداه من العينة الاستطلاعية:

المجال الرئيسي	الإجابات	عدد الاستبانات	المعدل	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	Sig.
القيادة التحويلية	الإجابات الأولى	18	3.86	0.48	0.93	*0.00
	الإجابات الثانية	18	3.61	0.57		
القيادة التباديلية	الإجابات الأولى	18	3.52	0.39	0.56	*0.02
	الإجابات الثانية	18	3.24	0.42		
اللاقيادة	الإجابات الأولى	18	4.00	0.87	0.22	*0.38
	الإجابات الثانية	18	3.82	0.76		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول أعلاه (2:م) أنه تم اختبار ثبات المجالات الرئيسية للأداة وهي مجال القيادة التحويلية، مجال القيادة التباديلية ومجال اللاقيادة، باختبار معامل ارتباط بيرسون بين معدلات قيم الإجابات الأولى للمجال ومعدلات قيم الإجابات الثانية للمجال وذلك للفرضية الصفرية وهي لا يوجد ارتباط بين معدلات قيم الإجابات على فقرات المجال في المرتين عند مستوى ثقة 95%.

الدلالة الإحصائية لمجال القيادة التحويلية أقل من (0.05)، ويدل ذلك على نفي الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي يوجد إرتباط بين معدلات الإجابات في المرتين لمجال القيادة التحويلية، ويبلغ معامل الارتباط 0.93 وهو إحصائيا يدل على ارتباط عالٍ بين الإجابات في المرتين لفقرات مجال القيادة التحويلية. وكذلك الدلالة الإحصائية لمجال القيادة التبادلية أقل من (0.05)، ويدل ذلك على نفي الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي يوجد ارتباط بين معدلات الإجابات في المرتين لمجال القيادة التبادلية، ويبلغ معامل الارتباط (0.56) وهو إحصائيا يدل على ارتباط متوسط بين الإجابات في المرتين لفقرات مجال القيادة التبادلية. وأما الدلالة الإحصائية لمجال اللاقيادة فهي أعلى من (0.05)، ويدل ذلك على قبول الفرضية الصفرية وهي لا يوجد ارتباط بين معدلات الإجابات في المرتين لمجال اللاقيادة.

إختبار ثبات المجالات الفرعية:

تم اختبار ثبات المجالات الفرعية للأداة، باختبار معامل ارتباط بيرسون بين معـدلات قـيم الإجابات الأولى للمجال ومعدلات قيم الإجابات الثانية للمجال وذلك للفرضية الصفرية وهـي: لا يوجد ارتباط بين معدلات قيم الإجابات على فقرات المجال في المرتين عند مستوى ثقة (95%)، والجدول (3: م) التالي يلخص نتائج الاختبارات للمجالات:

جدول (3: م): إختبار ثبات المجالات الفرعية للأداه من العينة الاستطلاعية:

المجال الفرعي	الإجابات	عدد الاستبانات	المعدل	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	Sig.
التـــأثير المثـــالي (الكاريزما)	الإجابات الأولى	18	3.88	0.66	0.48	*0.04
	الإجابات الثانية	18	3.68	0.63		
التاثير المثالي(السلوك)	الإجابات الأولى	18	4.31	0.60	0.71	*0.00
	الإجابات الثانية	18	3.97	0.81		
الدافعية الإلهامية	الإجابات الأولى	18	3.63	0.74	0.61	*0.01
	الإجابات الثانية	18	3.67	0.76		
التحفيز الفكري	الإجابات الأولى	18	3.75	0.55	0.53	*0.02
	الإجابات الثانية	18	3.24	0.61		
الاعتبارات الفردية	الإجابات الأولى	18	3.74	0.70	0.29	*0.24
	الإجابات الثانية	18	3.51	0.58		
المكافآت	الإجابات الأولى	18	3.04	0.87	0.15	*0.54
	الإجابات الثانية	18	2.49	0.97		
القيادة بالاستثناء- نشط	الإجابات الأولى	18	3.65	0.81	0.01	0.96 *
	الإجابات الثانية	18	3.03	0.59		
القيادة بالاستثناء- سلبي	الإجابات الأولى	18	3.88	0.96	0.15	*0.57
	الإجابات الثانية	18	4.21	0.83		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول أعلاه (3: م) أن الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) لكل من التأثير المثالي (الكاريزما)، التأثير المثالي(السلوك)، الدافعية الإلهامية، التحفيز الفكري، ويعنـي ذلـك رفـض الفرضية الصفرية لهذه المجالات الفرعية وقبول الفرضية البديلة لكل منها وهي يوجد ارتباط ما

بين قيم الإجابات في المرتين، ومعامل الارتباط عالٍ للتأثير المثـــالي (الســـلوك)، وأمـــا بقيـــة المجالات الفرعية وهي الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء نشط، والقيادة بالاستثناء سلبي، فقد كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية لكـــل منها وهي: لا يوجد ارتباط ما بين قيم الإجابات في المرتين.

ملخص نتائج الاختبارات:

يوجد ثبات عالٍ في الأداة بشكل عام، ويوجد ثبات عالٍ في المجال الرئيسي القيادة التحويليـــة ويوجد ثبات متوسط في المجال الرئيسي القيادة التبادلية، وأما مجال اللاقيادة فلا يوجد ثبات فـــي قياسه، وبالنسبة للمجالات الفرعية يوجد ثبات عالٍ في مجال التأثير المثالي(الســـلوك)، ويوجـــد ثبات متوسط في كل من التأثير المثالي(الكاريزما)، والدافعية الإلهامية، والتحفيز الفكري، وأمـــا المجالات الفرعية الأخرى فلا يوجد ثبات في قياسها وهي، تشمل الاعتبارات الفردية، المكافآت، القيادة بالاستثناء– نشط، القيادة بالاستثناء– سلبي.

لذلك تم عمل التحليل العاملي (Factor analysis) لفحص الصدق البنائي لعبارات الاستبانة، وذلك لفحص السلوك القيادي لكل عبارة من عبارات الإستبانة والبالغ عددها (36) مـــن خـــلال برنامج (SPSS) والتأكد أن كل عبارة تعبر عن هدف واحد فقط ومعرفة المجال الـــذي تنتمـــي إليه؛ وذلك أن صياغة الأسئلة في الإستبانه قد أعيد بما يتناسب والمجتمع الفلسطيني.

ملحق رقم (6)

التحقق من التحليل العاملي للأداة

التحقق من التحليل العاملي للأداة

للتحقق من صدق البناء العاملي للأداة ، فقد تم بعد جمع البيانات لجميع العينة (المعلمين والمديرين) استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع الاعتماد على معيار كيزر (Kaiser) بحيث لا تقل قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) عن الواحد الصحيح، ودورت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) (وبمعيار قبول مقداره لا يقل عن (0.40) كدرجة لقبول تشبع كل فقرة بالعامل الذي تنتمي إليه)، ويبين الجدول (4: م) أدناه قيم الجذور الكامنة والفروق بينها، وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير المتعامد لبنود الاستبانة المتعلقة بمدى ممارسة المديرين أبعاد القيادة.

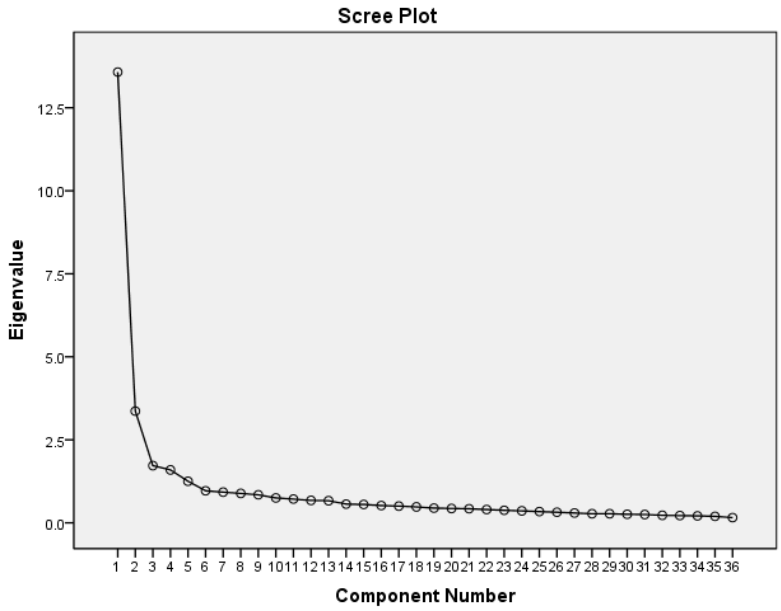
جدول (4: م) قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير المتعامد لبنود الاستبانة المتعلقة بمدى ممارسة المديرين لأبعاد القيادة

العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues (الجذور الكامنة)			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين قيم الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين % of variance	النسبة المئوية التراكمية Cumulative
1	13.57		37.69	37.69
2	3.31	10.26	9.21	46.90
3	1.72	1.59	4.77	51.66
4	1.59	0.13	4.43	56.09
5	1.26	0.33	3.50	59.59

يتضح من قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues (الجذور الكامنة) في جدول رقم (4: م) إمكانية أخذ خمسة عوامل على الأكثر، حيث تقل قيم آيغن بعد ذلك عن (1)، إلا أن الفروق بين قيم معاملات آيغن (الفروق بين قيم الجذور الكامنة) بدأت تقل وتقترب من بعضها بعد العامل الثالث مما يدل على إمكانية الاحتفاظ بثلاثة عوامل فقط.

وللتأكد من عدد العوامل الواجب الاحتفاظ بها استخدم (Scree Plot)، ويبين الشكل(1: م) (Scree Plot) للبنود المتعلقة بممارسة المديرين لأبعاد القيادة مع قيم آيغن الأولية(Initial Eigenvalues) (الجذور الكامنة).

شكل (1: م) (Scree Plot) للبنود المتعلقة بممارسة المديرين لأبعاد القيادة مع قيم آيغن الأولية (Initial Eigenvalues) (الجذور الكامنة).



يتضح من الشكل (1: م) (Scree Plot)إمكانية وجود ستة عوامل حيث بعدها يبدأ الخط بالاستواء والاقتراب من الخط الأفقي، وللحصول على أبسط تركيب للعوامل فقد تم تكرار التجربة لعدد من العوامل، فَبُدِئَ أولا بتجربة ستة عوامل ولم يتم الحصول على التركيب الأبسط للعوامل، وجربت (5) عوامل ولم يتم الحصول على التركيب الأبسط للعوامل، وجربت (4) عوامل ولم يتم الحصول على أبسط تركيب، وعند تجربة (3) عوامل فقد تم الحصول على أبسط تركيب حيث بلغت قيمة تفسير التباين النسبة المئوية التراكمية (Cumulative %) (51.66%).

ويعرض جدول رقم (5: م) بنود عوامل ممارسات المديرين لأبعاد القيادة بعد التدوير المتعامد ودرجة التشبع (Loading) وكل بند على العامل الذي ينتمي إليه.

جدول (5: م) البنود الواقعة على عوامل مدى ممارسة المديرين أبعاد القيادة

نتيجة التدوير المتعامد ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي إليه

رقم البند	درجة تشبع البند على العامل الأول	درجة تشبع البند على العامل الثاني	درجة تشبع البند على العامل الثالث	صيغة البند
20	0.78			يساعد كل فرد في تنمية قدراته.
11	0.73			يعززبُعد النظرللمستقبل.
3	0.72			يوضح المردود المتوقع الذي سيتلقاه الفرد عند تحقيقه الأهداف.
23	0.72			يشجع كل فرد للنظر للأمور والمشاكل من عدة زوايا.
15	0.72			يعتبر بأن كل فرد له إحتياجاته التي تميزه عن الآخرين.
24	0.71			يُعبرعن الرضا والسرورعندما ينجزالفرد المطلوب والمتوقع منه.
19	0.71			يعامل كل فرد كشخص متميزوليس مجرد فرد في مجموعة.
18	0.71			يتصرف بطرق تعززإحترام الآخرين له.
21	0.71			يمنح الآخرين الحوافز مقابل جهودهم.
12	0.69			يبحث في الأمورمن زواياواتجاهات متعددة عند حل المشاكل والقضايا
14	0.69			يظهر الثقة بأن الاهداف سوف يتم تحقيقها.
10	0.68			يتحدث بحماس عما يجب تحقيقه.
16	0.67			يقترح طرقا جديدة في مهام تحقيق العمل .
9	0.65			يناقش بدقة كل فرد مسؤول عن تحقيق أهداف العمل.
22	0.64			يتحدث بتفاؤل وأمل عن المستقبل .
8	0.62			يبذل جهد في توجيه المعلمين.
17	0.62			يعيد فحص رسالة المدرسة لكي يتأكد من أنها ملائمة.
13	0.62			يؤكد على وجودإحساس مشترك برسالة المدرسة وأهدافها.
2	0.60			يتغاضى عن مصالحه الشخصية مقابل مصالح الجماعة.
6	0.60			يؤكد على أهمية وجود شعورقوي تجاه الأهداف والغايات.
7	0.59			ينظر للإعتبارات الأخلاقية عند إتخاذ القرارات.
1	0.49			يفتخربالآخرين كونهم يتعاملون معه.
4	0.44			يظهر الشعور بالقوة والثقة أمام المعلمين.
5	0.39			يفصح عن أهم قيمه ومعتقداته أمام المعلمين.
35		0.76		يتجنب إتخاذ القرارات.
30		0.75		ينتظر حتى تحدث الأخطاء ثم يبادر في التحرك لتصحيحها.
36		0.74		يتأخرفي الردعلى أسئلة وقضايا مُلِحَّة.
33		0.72		يتجنب التورط عند ظهورأونشوء قضايا حساسة.
34		0.68		يكون غائبا عندما يحتاجه المعلمون في كثير من الأحيان .
29		0.67		يتجنب التدخل حتى تصبح المشكلات خطيرة وجادة .
32		0.67		يبادرفي حل المشكلات بعد أن تتحول الى أزمه.
31		0.60		يعززفكرة: "إذا كانت الأمور تسير بالشكل المعتاد لا تحاول تغييرها "أي" إذا كان الشيء يعمل لا داعي أن تصلحه."
25			0.76	يركز إنتباهه على الأخطاء.
27			0.75	يتابع بدقة جميع أخطاء المعلمين.
26			0.66	يركز جل اهتمامه على التعامل مع الشكاوى.
28			0.52	يوجه انتباهه تجاه عدم تحقيق الأخرين للأهداف.

ملاحظة: العوامل التي وقعت على أي عامل من العوامل الأولية الثلاثة لم تقع على العوامل الأخرى، وبذلك تـــم الحصول على التركيب الأبسط للعوامل.

ظهرت نتائج التحليل العاملي في الجدول السابق (5: م)، أن العوامل الثلاثة للاستبانة تختلف عن عوامل البناء النظري للمقياس، من وجهة نظر المفاهيم قبل إجراء الدراسة للقيادة التحويلية (1–20)، القيادة التبادلية (21–31)، واللاقيادة (32–36)، فقد بينت نتائج التحليل العاملي أن العامل الأول القيادة التحويلية يشمل (23) بنداً (1–4، 6–24) وأما البند (5) فقد تم شموله في العامل لأغراض البحث، ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.49) إلى (0.78). أما العامل الثاني القيادة التبادلية فيشمل (4) بنود (25–28) ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.52) إلى (0.76). وأما العامل الثالث القيادة بالاستثناء السلبي واللاقيادة فيشمل (8) بنود ودرجة تشبع كل بند على العامل الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.60) إلى (0.76).

مما لا شك فيه أن العبارات أو البنود المتعلقة بالمكافآت من (21–24) هي عبارات إيجابية تنتمي إلى عبارات القيادة التحويلية التي تبنى جميعها على الثقة والاحترام، وهي تكون تحويليه عندما تركز على التعزيز المعنوي، أما القيادة السلبية فهي تشمل القيادة بالاستثناء سلبي واللاقيادة وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Avolio & Bass, 2004) . وتعتبر القيادة بالاستثناء سلبي واللاقيادة ذات تدوير سلبي مع القيادة التحويلية والتبادلية المتعلقة بالمكافآت (Avolio, Bass & Jung, 1999, P. 457)