



**الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم
الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء الاتجاهات التربوية
المعاصرة من وجهة نظر المعلمين**

قدمت من قبل:

فاطمة صالح أرحيم صالح

تحت إشراف

أ.د. رمضان سعد كريم

قُدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة التخصص العالي

(الماجستير) في التخطيط والإدارة التعليمية

جامعة بنغازي

كلية الآداب

يوليو 2019

Copyright © 2019. All rights reserved, no part of this thesis may be reproduced in any form, electronic or mechanical, including photocopy , recording scanning , or any information , without the permission in writing from the author or the Directorate of Graduate Studies and Training university of Benghazi .

حقوق الطبع 2019 محفوظة . لا يسمح اخذ اى معلومة من اى جزء من هذه الرسالة على هيئة نسخة الكترونية او ميكانيكية بطريقة التصوير او التسجيل او المسح من دون الحصول على إذن كتابي من المؤلف أو إدارة الدراسات العليا والتدريب جامعة بنغازي

كلية الآداب



جامعة بنغازي

قسم التخطيط والإدارة التعليمية

الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء

الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين .

إعداد

فاطمة صالح أرحيم صالح

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2019.7.1م

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور : رمضان سعد كريم

التوقيع

(ممتحناً داخلياً)

الدكتور : ميكائيل إدريس الرفادي

التوقيع

(ممتحناً خارجياً)

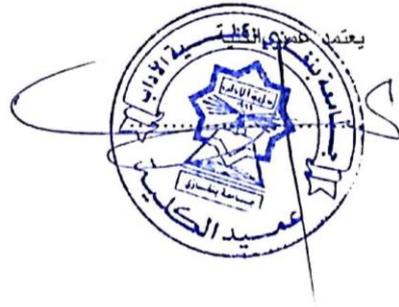
الدكتور : فتحي عيسى فرج

التوقيع

مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب بالجامعة



يعتمد



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾

صدق الله العظيم

سورة الزم. الآية (9).

الإهداء

إلى من علمتني طاعة الله وحب الناس إلى من جُعِلت الجنة تحت أقدامها

إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله

إلى من علمني الصبر وتحدي الصعاب

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله و صحبه الطيبين.

بعد شكر الله على نعمه وتوفيقه ، يسر الباحثة أن تتقدم بجزيل الشكر وفائق الاحترام للأستاذ مشرف الرسالة الأستاذ الدكتور رمضان سعد كريم الترهوني ، الذي منحها الوقت والجهد رغم مشاغله الكثيرة ، والذي كان لتوجيهاته وإرشاداته الأثر البالغ في إظهار هذه الرسالة بصورتها النهائية، وكان فضله على الباحثة كبيراً.

كما يطيب للباحثة أن تتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتور عبد الناصر شماطة عضو هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع بجامعة بنغازي؛ لتزويد الباحثة بالمصادر العلمية ، والدكتور ميكائيل الرفادي عضو هيئة التدريس بقسم التخطيط والإدارة التعليمية بجامعة بنغازي الذي ساعد في تحليل بيانات الدراسة .

ولا يفوت الباحثة أن تشكر جميع محكمي أداة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي وقطاع التعليم بمدينة بنغازي؛ لدورهم في تزويد الباحثة بالبيانات الخاصة بالدراسة، والشكر موصول إلى مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي الذين شملتهم هذه الدراسة، وإلى كل باحث استفدت منه في تدعيم هذه الدراسة ، وكل من قدم لي العون حتى خرجت هذه الدراسة إلى حيز الوجود.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	
ب	..... حقوق الطبع	-
ج	..... صفحة التوقيعات	-
د	..... الآية القرآنية	-
هـ	..... الإهداء	-
و	..... شكر وتقدير	-
ز	..... فهرس المحتويات	-
ط	..... فهرس الجداول	-
ي	..... فهرس الأشكال	-
ك	..... ملخص الدراسة	-
	الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	-
2	.....	المقدمة
5	..... مشكلة الدراسة	: أولاً
8	..... أهمية الدراسة	: ثانياً
9	..... أهداف الدراسة	: ثالثاً
9	..... حدود الدراسة	: رابعاً
9	..... مصطلحات الدراسة	: خامساً
	الفصل الثاني : الإطار النظري	
16	..... مفهوم الدور الوظيفي	: أولاً
20	..... نظريات الدور	: ثانياً
34	..... مفهوم الدور الإضافي	: ثالثاً
39	..... الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي	: رابعاً
	الفصل الثالث : عرض الدراسات السابقة ومناقشتها	
76	..... عرض الدراسات السابقة	: أولاً
103	..... مناقشة الدراسات السابقة	: ثانياً
	الفصل الرابع : إجراءات الدراسة	
108	..... منهجية الدراسة	: أولاً
108	..... مجتمع الدراسة	: ثانياً

110	.....	عينة الدراسة	: ثالثاً
113	.....	أداة الدراسة	: رابعاً
113	.....	صدق اداة الدراسة	: خامساً
115	.....	الوسائل الإحصائية المستخدمة	: سادساً
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها			
117	.....	عرض النتائج ومناقشتها	: أولاً
132	.....	النتائج والتوصيات والمقترحات	: ثانياً
137	.....	المصادر والمراجع	
الملاحق			
151	.....	ملحق رقم 1	
160	.....	ملحق رقم 2	
الخلاصة باللغة الانجليزية			

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
109	توزيع مجتمع الدراسة حسب الدور المهني	جدول(1)
110	توزيع عينة الدراسة من مدرء المدارس حسب المكاتب الخدمية التعليمية	جدول(2)
111	توزيع لعينة الدراسة من مدرء المدارس حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص	جدول(3)
112	توزيع عينة الدراسة من مدرء المدارس حسب متغيري التدريب في مجال الإدارة المدرسية والخبرة المهنية	جدول(4)
118	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (t) لتحديد مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري المدارس	جدول(5)
123	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	جدول(6)
126	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة تبعاً لمتغير التخصص	جدول(7)
128	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة تبعاً لمتغير التدريب في مجال الإدارة المدرسية	جدول(8)
130	معامل ارتباط بيرسون بين مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة وخبرتهم المهنية	جدول(9)

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
28	نموذج جتيزلز للبعد التنظيمي المعياري والبعد الشخصي للسلوك الاجتماعي	شكل (1)
30	نموذج جوبا للعلاقات الإدارية الداخلية	شكل (2)
32	النموذج الموسع لأبعاد النظام الاجتماعي	شكل (3)

الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين

إعداد

فاطمة صالح أرحيم صالح

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الجديدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك المستوى تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، و التدريب في مجال الإدارة المدرسية ، فضلاً عن تحديد دلالة العلاقة الإحصائية بين الخبرة المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي وممارستهم لأدوارهم المهنية الجديدة .

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي البالغ عددهم (36296) معلماً ومعلمة و (102) مديراً ومديرة ، خلال العام الدراسي 2016- 2017 . موزعين على ستة مكاتب خدمية تعليمية هي : البركة (1) ، والبركة (2)، و البركة (3)، والسلاوي (1)، والسلاوي (2) ، والسلاوي (3) ، واختيرت عينة الدراسة على مرحلتين ، ففي المرحلة الأولى استخدم الأسلوب العشوائي الطبقي النسبي لاختيار المكاتب الخدمية التعليمية ، حيث وقع الاختيار على (3) مكاتب خدمية تعليمية هي البركة(2)، والبركة (3) ،والسلاوي (1) وبنسبة 50% من مجموع المكاتب الخدمية التعليمية ، وفي المرحلة الثانية أعتمد الأسلوب نفسه لاختيار 25% من المدارس التابعة لكل مكتب خدمي تعليمي ،

حيث بلغ عدد المعلمين التابعين لهذه المكاتب (15333) معلماً ومعلمة ، و وزعت أداة الدراسة على (380) معلماً ومعلمة .

وطورت استبانة لجمع بيانات الدراسة تكونت من (97) فقرة موزعة على الأبعاد التالية:
تنمية قيم المواطنة ، وقيادة التغيير التربوي ، وإدارة الأزمات المدرسية، و تعزيز القيم الديمقراطية، وخضعت أداة الدراسة لإجراءات الصدق الظاهري ، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، حيث بلغت قيمة المعامل (0.86) ، وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

ولتحليل البيانات التي جمعت من عينة الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية منها النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (t.test)، ومعامل ارتباط بيرسون .

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة كانت عالية من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى ممارسة الأدوار المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي ، والتخصص ، والتدريب في مجال الإدارة المدرسية ، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة، وخبرتهم المهنية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً : مشكلة الدراسة .

ثانياً : أهمية الدراسة .

ثالثاً : أهداف الدراسة .

رابعاً : حدود الدراسة .

خامساً : مصطلحات الدراسة .

مقدمة

تعيش النظم ظروفاً دائمة التحول و التغيير الذي يجسد الاستثناء الدائم ، وأسهم كل ذلك في تغيير كل المفاهيم والأساليب والهياكل الإدارية التقليدية، وأوجدت مناخاً جديداً وأوضاعاً اقتصادية وسياسية وتكنولوجية مختلفة تماماً عما كان سائداً ، وتتميز تلك الأوضاع الجديدة في ذاتها بالحركية والتبدل والتطور بسرعة غير مسبوقة ، فضلاً عن تداخل تأثيراتها وتفاعلاتها البيئية؛ الأمر الذي يضاعف من تأثيرها في مجمل الحياة الإنسانية المعاصرة(السلمي:1997).

تشكل القيادة محوراً مهماً ترتكز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حد سواء ، وفي ظل تنامي المنظمات، وكبر حجمها، وتشعب أعمالها وتعقدها، وتنوع العلاقات الداخلية وتشابكها بالبيئة الخارجية من مؤثرات سياسية واقتصادية واجتماعية؛ الأمر الذي فرض مواصلة البحث والاستمرار في إحداث التغيير والتطوير من خلال تحديد الأهداف و ترتيبها حسب أولوياتها، واختيار الوسائل لتحقيق هذه الأهداف بما يتفق مع القدرات الحقيقية للمجتمع ، وإدراك الأبعاد المختلفة للمواقف التي تواجهها، وتشخيص المشكلات التي تصاحبها، واتخاذ القرارات اللازمة لمواجهة المشكلات والأزمات التي تفرزها هذه المواقف في إطار تحكمه القيم والمبادئ العليا للمجتمع (خيري:2013: 15) .

وتعد المدرسة المؤسسة التربوية والمجال المحتضن لمختلف العمليات المرتبطة بالتعليم والتعلم ، وبالتفاعلات الإنسانية التي تشكل الحياة المدرسية بكافة مكوناتها المادية والبشرية وبذلك تعمل المدرسة على تحقيق الأهداف المنشودة ضماناً لجودة التعليم والتعلم ، والاستعمال الأمثل للموارد البشرية والمادية والمالية ، وإذا كانت المواد الدراسية تخدم هذه الأهداف نظرياً، فإن

الممارسة داخل المدرسة ترسخها وتعززها إن هي قامت على قيم الديمقراطية والتربية على المواطنة(البناء: 2013 :159) .

وبذلك تعدّ المدرسة من أهم المنظمات التي يعهد إليها المجتمع بمهمة رعاية أبنائه وتنشئتهم وتنمية القيم والاتجاهات وأنماط السلوك البناء لديهم، إلى جانب إكسابهم المعارف والمهارات ، إذ إن للمدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية التي تعمل على تحقيقها لخدمة البيئة و المجتمع(علي: 2012: 316) . ومع تغير أهداف الإدارة المدرسية واتساع مجالها ، والتي لم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة وفق قواعد وتعليمات معينة تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية ، بل و تعنى بالنواحي الفنية وبكل ما يتصل بالتلاميذ ، وبأعضاء هيئة التدريس في المدرسة ، وبالمناهج وطرق التدريس ، والنشاط المدرسي ، والإشراف الفني ، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة(عطوي : 2014).

ولكي يتمكن التعليم فعلاً من تلبية متطلبات العصر فإنه ينبغي تأهيل نوعية من المتعلمين ذوي كفاءات خاصة يستطيعون التكيف مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية ، والعمل على فهم هذه المتغيرات ، والتفاعل الإيجابي معها ، ومواجهة المشكلات التي تعترض طريقهم ، واختيار ما هو ملائم لهم ولبيئتهم من هذه المتغيرات ، وفي إطار لا يتعارض مع انتمائهم ومعتقداتهم وقيمهم وتقاليدهم وهويتهم الوطنية .

يشغل مدير المدرسة موقعاً مهماً على قمة هرم السلطة في البناء التنظيمي الرسمي للمدرسة بوصفه قائداً لفريق من المعلمين والعاملين والتلاميذ وجميع المتعاشين فيه ومعه ، لذا فإن واجباته الوظيفية تتسع لتشمل كلا الجانبين ، الجانب التنظيمي العام للإدارة المدرسية و الجانب

الريادي كالإشراف الفني على جميع جوانب العملية التعليمية باعتباره قائداً تربوياً يعنى بالدرجة الأولى بحاجات المدرسة بوصفها مجتمعاً تربوياً متكاملًا ، وحاجات التلاميذ كأعضاء في هذا المجتمع التفاعلي ، وبالتالي يسعى إلى دفع خدمات العملية التربوية لتلبية تلك الحاجات بكفاءة وفاعلية (حسني : 2001) .

وفي ضوء التغييرات في نظم التعليم وما يصاحبها من مشكلات إدارية وفنية ، كتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم ، وزيادة عدد التلاميذ ، والتغيرات المستمرة في المناهج التعليمية لمواكبة التقدم المعرفي وطرق تدريس هذه المناهج ، هذا يحتم إدخال تقنيات ووسائل تربوية جديدة من شأنها رفع فاعلية وكفاءة العملية التعليمية لتتناغم مع روح العمل الإداري التربوي في المدارس. إن تنفيذ استحقاقات التغيير التربوي الذي يتجاوز الإصلاح في ظل مناخات تربوية مضطربة وغير مستقرة قادرة على التعاطي الفعال مع متطلبات إعادة البناء تتطلب مزاولة جملة من الأنشطة الإضافية ، وبذل الجهود التي تتجاوز الحدود المرسومة لأدوار مديري المدارس في نظم العمل التربوي المدرسي . إن مدير المدرسة بوصفه قائداً للتغيير التربوي يجب أن يمارس أدواره المهنية من خلال التأثير في الآخرين و توحيد الاهتمامات الفردية ، وأن يعمل كخبير تربوي يزود العاملين معه بالخبرات اللازمة أثناء مواجهة المواقف الطارئة وحل المشكلات المدرسية ، وأن يستثمر جميع المواقف الصفية وغير الصفية ويترجمها إلى سلوكيات تظهر في تصرفات العاملين داخل المدرسة وتعاملاتهم فيما بينهم ، وتربية المتمدرسين ، وتعزيز ولائهم وانتمائهم لوطنهم ، وأن يعمل على تأصيل القيم الديمقراطية في وجدانهم وفي عقولهم، وتأصيل قيم المحبة و التسامح وقبول الآخر، ونبذ العنف والتطرف .

أولاً : مشكلة الدراسة :

تتعايش الإدارة المدرسية مع متغيرات متحولة ومتبدلة قائمة على دينامية التطور والتجديد والبحث عن مزيد من الكفاءة والفاعلية والإبداع ، وتوجد العديد من الأساليب والأهداف والأبعاد التنظيمية التربوية التي تحتاج إلى تطوير، فالمنظمات التربوية تتعاطى مع ظروف متغيرة أسهمت في توسيع أدوار مديري المدارس والقيادات التربوية بمختلف مستوياتها . ذلك لأن النظم التربوية لايمكنها أن تحقق بُعد الفاعلية المستدامة من خلال التزام العاملين فيها بمتطلبات الأداء المرسوم في الأدوار المهنية فقط، إذ توجد العديد من الممارسات والنشاطات الضرورية التي تشكل إضافات ثرية لأدوار العاملين في المؤسسات التربوية، وتشكل عوامل الفرق بين النظم التربوية القائمة على الدور والنظم التربوية التي تنشأ والنمو والتطور والفاعلية المستدامة .

وفي ظل المفهوم الجديد للإدارة المدرسية يمكن النظر إلى المدرسة كمنظمة تتكون من مجموعة من الأدوار المتكاملة اللازمة لتحقيق هدف معين ، ويقوم كل فرد في المنظمة بدور محدد يتفاعل ويتكامل مع بقية الأدوار في سبيل تحقيق الأهداف .

ولقد نجم عن التغيير في وظائف المدرسة ظهور مفهوم شامل للإدارة المدرسية يلقي عليها مهمة الإشراف الإداري والفني لتسيير العملية التعليمية داخل حدود المدرسة، ويملي عليها ضرورة التعامل مع البيئة والمجتمع المحلي الذي يحيط بالمدرسة ، فبعد أن كانت الإدارة المدرسية تركز على تسيير النواحي الإدارية، وتسعى إلى تنفيذ المهام والأنظمة الروتينية وتتغمس في معالجة المشكلات اليومية ؛ امتد اهتمامها إلى تربية الطالب وإعداده الإعداد المناسب الذي يعود عليه بالنفع فرداً فعالاً منتجاً ، ويعود على مجتمعه بالفائدة مواطناً صالحاً .

وعلى الرغم من ظهور صيغ عديدة للإدارة المدرسية المعاصرة تركز على أهمية الجهد الجماعي في قيادة العمل المدرسي إلا أن مدير المدرسة يظل المسؤول الأول وليس الوحيد الذي تتناط به مهمة الإشراف العام على جميع النشاطات والفعاليات المتصلة بمجالات العمل المدرسي داخل حدود المدرسة وخارجها .

وتتحدد الأدوار الرسمية للعاملين من خلال توصيف مهام الوظيفة ، ونشاطاتها ، لذا فإن الأدوار الرسمية لمدير المدرسة لابد أن تستجيب للمهام والواجبات والمسؤوليات المناطة به بحكم موقعه الوظيفي، وينبغي على مدير المدرسة أن يقوم بأداء جميع الأدوار المطلوبة منه بشكل متوازن، وألا يغفل بعض أدواره أو يركز على بعضها على حساب الأخرى (الصائغ : 2014).

ينظر إلى مدير المدرسة بوصفه قائداً فعالاً على أنه الشخص الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المناخ المدرسي بوجه عام ، وفي الروح المعنوية للمعلمين وفي تعلم التلاميذ ، وفي الأداء العام للمؤسسة المدرسية ، فالقادة الفاعلون هم الطاقة المبدعة التي تحفز العاملين وتحولهم القيام بمبادرات تؤدي إلى بلوغ أهداف المدرسة (عطوي :2014 : 76) .

ويؤدي مديرو المدارس دوراً فاعلاً في تطوير الأداء التربوي في المؤسسة التعليمية، وتأصيل الثقافة المدرسية الإبداعية الفاعلة والداعمة لتحقيق الطموحات و التوقعات المجتمعية المتصلة بترجمة الأهداف إلى واقع ملموس في عصر باتت فيه المدرسة تواجه الكثير من التحديات نتيجة التطورات المتسارعة في مجال المعلوماتية والتكنولوجية والتغيرات السياسية والاقتصادية والتقارب بين الأمم بسبب تقدم وسائل الاتصال ، مما أوجد عبئاً أكبر على المؤسسات التربوية في تأدية رسالتها من منظور التوقعات المجتمعية والكونية ، بحيث تكون

المدرسة في مستوى التغييرات المحيطة بها، وتعمل ضمن المتطلبات المحلية والكونية المعاصرة بما يحقق التنشئة السليمة للتلاميذ (قناديلي: 2012) .

وفي ظل التغييرات التي تواجه أدوار الإدارة المدرسية على المستوى الوطني توجد العديد من التحديات الصعبة الناتجة عن التغيير في البنى السياسية والاقتصادية والاجتماعية، و ضعف الثقة و الغموض وعدم اليقين الذي يرسم الملامح العامة لصورة النظام التربوي في المستقبل، الأمر الذي يتطلب من مديري المدارس ممارسة أدوار جديدة لتعزيز القيم الديمقراطية، وتنمية قيم المواطنة، وتصميم الرؤية المدرسية، ووضع الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذها وتعميق معاني المهنية والاحتراف وتقنيات الحوار لإيجاد حلول فاعلة لمشكلات غير مألوفة، وتأسيس المناخ التربوي المناسب الداعم للإبداع والتجديد ، وتقديم المبادرات المبتكرة لجعلها حاضرة في بيئة العمل المدرسي، وتمكين العاملين من المشاركة الحقيقية والإسهام في التخطيط ووضع القرارات المتعلقة بالقضايا التي تهمهم وتؤثر في مستقبلهم المهني، وحل المشكلات بصورة جماعية، وتوفير فرص مناسبة للنمو المهني، ووضع برامج إجرائية ، وتطوير آليات لتعزيز التعاون والشراكة الحقيقية بين العاملين والمجتمع المحلي لتحقيق الجودة النوعية في المؤسسات التربوية وفقاً للسياسات العامة والفلسفة التربوية المعتمدة التي تراعي جميع الإمكانيات والقدرات والتسهيلات المتاحة داخل المدرسة وخارجها لاستخدام الموارد وتوظيفها بفاعلية من أجل إنجاز الأهداف التربوية .

وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

السؤال الأول : ما مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الجديدة من وجهة نظر المعلمين ؟

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الجديدة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، والتخصص ، والتدريب في الإدارة المدرسية ؟

السؤال الثالث : هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة وخبرتهم المهنية ؟

ثانياً : أهمية الدراسة : -

يمكن تحديد الأهمية النظرية والعملية لهذه الدراسة وذلك على النحو التالي : -

- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في نشر الوعي بين صفوف العاملين بالإدارات التربوية الوسطى بضرورة عقد ورش العمل، وإقامة الندوات، وتصميم البرامج التدريبية لتأهيل مديري المدارس وتنمية مهاراتهم القيادية .
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في نشر الوعي الإداري لدى مديري المدارس بمفاهيم إدارة الأزمات والتغيير وسلوك المواطنة التنظيمية والممارسات الديمقراطية داخل المجتمع المدرسي، مما ينعكس بشكل إيجابي على المعلمين والتلاميذ والعملية التربوية بشكل عام .
- قد توفر هذه الدراسة الأطر النظرية اللازمة لإجراء دراسات أخرى تتناول الأدوار الإضافية خارج نطاق الدور الرسمي في مدارس التعليم الثانوي والجامعات ، وفي إدارة النظم التربوية .
- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير معايير اختيار القيادات التربوية بناء على الأدوار الجديدة لمديري المدارس .

ثالثاً : أهداف الدراسة :-

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الجديدة من وجهة نظر المعلمين .
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الجديدة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، والتخصص ، والتدريب في مجال الإدارة المدرسية .
- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة وخبرتهم المهنية .

رابعاً : حدود الدراسة : -

اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمي ومديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة بنغازي التابعة للمكاتب الخدمية التعليمية التالية : البركة (1)، والبركة (2)، والبركة (3)، والسلاوي (1)، والسلاوي (2)، والسلاوي (3) .

خامساً : مصطلحات الدراسة : -

يمكن تعريف مفاهيم الدراسة نظرياً وإجرائياً على النحو التالي : -

الدور :- عرفه محمد (1994): " بأنه الطريقة التي يتصرف بها الفرد (شعورياً أو لا شعورياً) بما يتفق أو لا يتفق مع مجموعة معينة من المعايير ، فالدور هنا خاصية الفرد أكثر من كونه خاصية البيئة المعيارية " (محمد : 1994 : 62) .

وعرفه الصائغ (1995) : "بأنه إطار معياري للسلوك يطالب به الفرد أو يتوقع منه نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفية ، وهو مجموعة من الأنشطة التي تتحدد بمتطلبات الواجبات الوظيفية" (الصائغ : 1995 : 279) .

كما عرفه العرفي ومهدي(1996): " بأنه موقع داخل المؤسسة، ويرتبط كل دور مع الأدوار الأخرى بطريقة مكملة من أجل تحقيق وظائف المؤسسة، كما يرتبط كل دور بمجموعة من الحقوق والواجبات فيما يتعلق بالأدوار الأخرى في المجموعة"(العرفي ومهدي:1996: 108) .

وعرفه العصيمي (2010) : "بأنه مجموعة السلوكيات والأنشطة والمهام التي يتوقع من الإدارة المدرسية القيام بها ، وتلك التي تقوم بها فعلياً ، من أجل دعم الابتكار لدى الطلاب " (العصيمي : 2010 : 182) .

وعرفه نحيلي (2010) : "على أنه العمل الذي يقوم به مدير المدرسة تجاه المعلمين والذي أسند إليه في أي مرحلة من مراحل التعليم من أجل رفع كفاية المعلمين في العملية التربوية (التعليمية – التعلمية)" (نحيلي : 2010 : 144) .

وعرفه أبو النصر (2012) : "بأنه مجموعة الأنشطة والسلوكيات التي يتوقعها الآخرون من الفرد كمارس لهذا الدور ودور الفرد في العمل ينبع من طبيعته وظيفته أو مركزه التنظيمي " (أبو النصر : 2012 : 39) .

وعرفته الزهراني (2012) : " بأنه مجموعة من الأعمال والأنشطة والتوجيهات والإرشادات والتبنيهاً والنصائح والإيضاحات التي يقوم بها مدير المدرسة في بيئات التعليم النشط (الزهراني : 2012 : 8) .

وعرفه خيري (2013) : "بأنه مجموعة السلوكيات المتفاعلة بطريقة منتظمة يمكن ملاحظتها، وتتعلق بوظيفه أو وضع معين ،ويؤدي المدير غالباً أكثر من دور في وقت واحد " (خيري :2013: 51) .

وعرفه عطوي (2014) : بأنه " مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي يقوم بها القائد لتحقيق ما هو متوقع منه في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة ، وتتحدد أدوار للعاملين من خلال وصف الأعمال والواجبات التي سيقومون بها ، ودور القائد التربوي يعتمد على التوقعات والمتطلبات التي تفرضها البيئة والظروف المحيطة " (عطوي : 2014 : 72) .

ويمكن تعريف الأدوار المهنية الجديدة لمديري المدارس إجرائياً على أنها : ممارسات إدارية فاعلة يقوم بها مدير المدرسة بهدف تعزيز التعليم النوعي والتربية المستمرة للمتعلمين وجعلهم مشاركين في التغيير من خلال الحوار، وتنمية سلوك المواطنة، وترسيخ قيم الديمقراطية، والمشاركة في إدارة الأزمات كما تقيسه الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة، وتتضمن هذه الأدوار الأبعاد التالية :

تنمية قيم المواطنة، ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها : مجموعة من المبادئ والسلوكيات التي تسعى المدرسة إلى تنميتها لدى التلاميذ من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات المختلفة التي تعمل كموجهات للسلوك وضوابط للتفكير لتعكس مدى إلمامهم و معرفتهم بواجباتهم وحقوقهم

تجاه وطنهم وصولاً إلى تكوين المواطن الصالح، وذلك كما تقيسه الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة .

قيادة التغيير التربوي، وتعرف إجرائياً على أنها : مجموعة من المعالجات السلوكية، والأساليب الإدارية والفنية الفاعلة التي يقوم بها مدير المدرسة، وتهدف إلى التأثير في العاملين بالمدرسة وإلهامهم وتحريكهم نحو رؤية مستقبلية بغرض تحقيق التحسينات التربوية والتعليمية اللازمة لمجارة التغييرات البيئية الداخلية والخارجية للمدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة، وذلك كما تقيسه الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة .

إدارة الأزمات المدرسية، ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها : مجموعة من العمليات الإدارية والأنشطة والإجراءات والأساليب العلمية المبنية على تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معه للتنبؤ بالأزمات المدرسية، ومن ثم السيطرة عليها والحد من تفاقمها والعودة بالمدرسة إلى حالة الاستقرار الذي كانت عليه كما تقيسه الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة .

تعزيز القيم الديمقراطية وتعرف إجرائياً على أنها : جملة من الفاعليات والأنشطة والممارسات التي تنجز بالمشاركة بين المعلمين والتلاميذ ، وبين التلاميذ أنفسهم ، وبين الإدارة المدرسية من أجل تطوير معارف ومهارات وقيم التلاميذ، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان بما يمكنهم من القيام بأدوارهم ومسؤولياتهم كمواطنين قادرين على التكيف مع مقتضيات المجتمع الديمقراطي، وذلك كما تقيسه الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة .

مدير المدرسة : عرف قرار اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) رقم (9) لسنة (2009) مدير
المدرسة بأنه : المسؤول عن تسيير المؤسسة التعليمية من ناحية شؤونها الإدارية والمالية
والإشراف على أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين بالمؤسسة .

مرحلة التعليم الأساسي : عرف القرار رقم (15) لسنة (2009) الصادر عن الأمانة العامة
للتعليم (سابقاً) مرحلة التعليم الأساسي بأنها: المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، التي تمتد من
الصف الأول إلى الصف التاسع، حيث تضم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من 6- 15 سنة
وخلال هذه المرحلة يتعلم التلاميذ أساسيات القراءة والكتابة والعلوم والرياضيات فضلاً عن تعلم
القيم الدينية والأخلاقية والقومية .

المؤهل العلمي : ويقصد به الشهادات التي تحصل عليها مدير المدرسة، حيث يمكن تصنيف
مديري المدارس وفق هذا المتغير إلى :

- حملة دبلوم متوسط لإعداد المعلمين

- حملة الشهادة الجامعية

التخصص : يقصد به الحقل العلمي ونوع المعرفة العلمية التي تشكل مجال تخصص مدير
المدرسة، ويمكن تصنيف مديري المدارس حسب هذا المتغير إلى :

- مجال العلوم الإنسانية

- مجال العلوم التطبيقية

التدريب في مجال الإدارة المدرسية : ويقصد به التحاق مدير المدرسة بالبرامج التدريبية من
عدمه في مجال الإدارة المدرسية ، حيث يمكن تصنيف مديري المدارس وفق هذا المتغير إلى :

- سبق له حضور دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية
 - لم يسبق له حضور أي دورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية
- الخبرة المهنية :** ويقصد بها مدة خبرة مدير المدرسة معبراً عنها بالسنوات .

الفصل الثاني

الإطار النظري

- أولاً : مفهوم الدور الوظيفي .
- ثانياً : نظريات الدور .
- ثالثاً : مفهوم الدور الإضافي .
- رابعاً : الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي .

تتضمن الاتجاهات التربوية المعاصرة مجموعة من الأفكار والآراء والاهتمامات وغيرها من العوامل المادية والبشرية التي تتداخل في معظمها أو كلها في تحديد صياغة العمليات التربوية، إذ تواجه المجتمعات في القرن الحادي والعشرين تغييرات تفرضها تحديات كبرى فكرية وثقافية واجتماعية وأزمة التبعية وتكنولوجيا المعلومات .

إن لمدير المدرسة دوراً فاعلاً في تأصيل الثقافة المدرسية الفاعلة والداعمة لتحقيق الطموحات المتوقعة فيما يخص ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس؛ في عصر باتت فيه المدرسة تواجه الكثير من التحديات والتطورات المتسارعة، والتغيرات السياسية والاقتصادية، والتقارب بين الدول بسبب تقدم وسائل الاتصال، مما أوجد عبئاً أكبر على المؤسسات التربوية في تأدية رسالتها من منظور التوقعات المجتمعية ، وأصبحت الأساليب التقليدية في الإدارة المدرسية غير ملائمة لتحديات الحاضر والمستقبل، حيث بدأت تلك الأساليب في التراجع، وأصبحت مكبلة القيمة، لذلك كان من الضروري التفكير في أساليب إبداعية ووسائل مبتكرة لتحقيق رؤية المدرسة وتطلعات المجتمع، إذ يجب على المدرسة أن تفتح على البيئة المحيطة وأن تهئ المناخ المناسب للابتكار والتجديد والتفاعل مع المتغيرات ، ويتطلب ذلك من مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً أن يجسد أنموذجاً للأداء التربوي الفعال الذي يحقق أبعاد القيمة والقيمة المضافة في إدارة النظم التربوية، وفي مناحات مؤسساتها التعليمية .

أولاً : مفهوم الدور الوظيفي :

إن نشاط الفرد في النظام الاجتماعي الذي يعمل فيه لا يتم بوصفه فرداً مجرداً بل لأنه فرد يشغل دوراً معيناً في هذا النظام . وأن ممارسته لدوره الرسمي تتأثر بذلك النسيج المعقد للمشاركة الإنسانية، وما يرافقها من سلوك يظهر في حياة النظام . فحاجات الفرد و دوافعه و

قيمه واتجاهاته ومهاراته، وجماعات العمل، والبعد الثقافي الذي يعمل فيه، جميعها تؤثر في دوره وتتأثر به في الوقت نفسه بين مستويات تفاعل الفرد والنظام الذي يعمل فيه ، فالسلوك الذي يبديه الفرد أثناء شغله لدوره المعين في النظام سيأتي متأثراً بالتفاعل الدينامي مع مختلف المستويات المتمثلة في ذاتية الفرد ، و الدور ، وجماعة العمل ، و النظام ، و الثقافة (الطويل : 2006 : 294) .

يعكس الدور جملة من الأنشطة المترابطة ، والممارسات والتصرفات المنتظمة التي يتوقع القيام بها من قبل شاغلها ، اذ توجد توقعات متبادلة تحكم العلاقة بين الفرد والأفراد الآخرين بالمنظمة ، حيث يمتلك الفرد توقعات محددة ترتبط بأداء مهامه و واجباته ، وفي المقابل توجد توقعات تتصل بنوعية وكمية المجهودات التي يبذلها الفرد بالنظر إلى موقعه التنظيمي وخصائصه الذاتية ، ويحرص الأفراد والمنظمات على وجود نوع من التناغم والانسجام بين التوقعات الفردية والمنظمية ، لتحقيق فاعلية الأداء المنظمي ولضمان سلامة كافة الإجراءات المتصلة بالحياة المهنية للعاملين في جميع المواقع والمراكز والمستويات التنظيمية ، حيث تشير المراكز التنظيمية في صورتها العامة إلى طبيعة البنية التنظيمية ، والشكل الهرمي للوظائف ، والصلاحيات والمسؤوليات المرتبطة بها، ونظم الاتصالات، ووصف الاعتمادية المتبادلة للأدوار والواجبات واجراءات الضبط ، وعمليات الإشراف والمساءلة .

وينظر الباحثون في علم الاجتماع إلى الدور بأنه إدراك الفرد للدور الذي يجب أن يؤديه في التنظيم حيث يميل الفرد إلى تقييم الدرجة التي بمقتضاها يحقق سلوكه التوقعات المنتظرة من الدور الذي يؤديه ، وبهذا المعنى فإن الدور يستند إلى كيفية تصرف الشخص للدور المتوقع منه وتقييمه لتصرفاته في ضوء هذه التوقعات ، أما التفسير المتصل بعلم النفس

الاجتماعي للدور فإنه يؤكد على أن الدور يتناول أفكار وتصرفات الأفراد ، وفي الوقت نفسه يظهر أثر المطالب الاجتماعية والقوى النمطية عليهم ، وتركز وجهة النظر هذه على الطبيعة المتبادلة للدور، فهناك التوقعات التي تمثل القيم والمعايير التي يتمسك بها الأفراد ، وهناك توقعات سلوك معين تتوقعها جماعة العمل الصغيرة من أعضائها ، والفرد الذي يرغب في الانتماء إلى جماعة معينة عليه أن يبحث فيما تعتقه هذه الجماعة من قيم ومعتقدات ومسلمات وقناعات ويعمل على تعديل سلوكه تبعاً لها . كذلك فإن الفرد قد يكون قادراً أيضاً على تعديل توقعات الجماعة (فارس : 2014 : 92) . إن في كل مجتمع مجموعة من النظم المترامنة يشكل كل منها نظاماً اجتماعياً كاملاً يقوم على بعدين هما :

البعد الاجتماعي : بما فيه من مؤسسات وأدوار وتوقعات تتصل بتحقيق أهداف مرسومة .

البعد النفسي : بما فيه من أفراد يشغلون مختلف الأدوار التنظيمية الواردة في البعد الاجتماعي ، ويتضمن شخصياتهم وأبعادها وترتيب حاجاتهم وينجم عن تفاعل هذين البعدين سلوكاً . وحتى يتم فهم سلوك شاغل دور معين في مؤسسة ما ، لابد من التعرف على توقعات هذا الدور وكيفية ترتيب حاجات من يشغله . حيث إن كلاً من الحاجات والتوقعات هي دوافع للسلوك . الأول مشتق من خصائص شخصية والثاني من متطلبات مؤسسية . ويمكن النظر إلى السلوك الاجتماعي على أنه حصيلة تفاعل مجموعتي دوافع الحاجات والتوقعات، حيث يتألف البعد الاجتماعي أو بُعد المؤسسة من المؤسسة ، والدور ، وتوقعات الدور . ويشمل البعد النفسي أو بُعد الفرد الفرد، وشخصيته، وترتيب حاجاته و السلوك الملاحظ في النظام هو دالة التفاعل بين بُعد الدور وبين بُعد الشخصية . ويضم النظام التربوي أدواراً عديدة ومتنوعة ترتبط بتوقعات سلوكية محددة ، وهو ما يختص بالبعد المؤسسي للنظام التربوي .

وهذه الأدوار يشغلها أفراد لهم ترتيب حاجاتهم الخاص بهم وكذلك أبنيتهم الشخصية المعينة ، وهذا ما يمثل البُعد الفردي للنظام التربوي ، وأن من مسؤولية النظم التربوية البحث عن التقنية المناسبة التي يمكن من خلالها تكييف وتحويل توقعات المؤسسة وحاجات الأفراد؛ كي تلتقي معاً وتتفاعل بطريقة دينامية بعيدة عن الجوانب المغذية للصراع حتى تتمكن المؤسسة من الوصول إلى سلوكياتها الاجتماعية المرسومة ضمن أُطر من المحافظة على صحتها وسلامتها (الطويل: 2006 : 295)

ويتعلق الدور بمجموعة من المهام والواجبات الملقاة على عاتق الأفراد في المؤسسات ويحدده الوصف الوظيفي ويتم تطوير الأدوار وإغناؤها، وبالرغم من تمايز الأدوار إلا أنها تقع ضمن العلاقة التكاملية أي أن دور كل فرد يؤثر ويتأثر بأدوار الأفراد الآخرين . ومن ناحية أخرى فـلمؤسسة دور يتم تحقيقه من خلال جهود العاملين فيها وأدوار المؤسسات متكاملة تؤثر وتتأثر، أي أن دور كل مؤسسة يؤثر ويتأثر بأدوار بقية المؤسسات، كما أن الأدوار الماضية للفرد والمؤسسة تتأثر بأدوار أفراد آخرين ومؤسسات أخرى في المستقبل، وهذه الأدوار لها صلة بمجمل التوقعات سواءً كانت فردية تتصل بإشباع الحاجات، أو مجتمعية تتعلق بتحقيق الأهداف .

يتصل مفهوم الدور والعلاقات المعقدة الناتجة عن ممارسته بالمركز الذي يتضمن أبعاد ذاتية وموضوعية ، ذلك لأن الدور يعكس نظام تدرج الحقوق والواجبات المهيكلة بشكل رسمي، فضلاً عن ذلك فإنه عملية التحكم في ممارسات الآخرين حسب التقديرات الشخصية لشاغل المركز ووفق التسلسل الهرمي الهيراركي للوظائف (يونس : 1988) .

ثانياً : نظريات الدور :

• نظرية المكونات الأربعة :

يرى هالبين (1970), Halpin أن الإدارة سواءً كانت في التربية أو الصناعة أو الحكومة تتضمن أربعة مكونات كحد أدنى هي :

- **العمل** : وهو كيان التنظيم الإداري وبدونه ينتفي سبب وجود المنظمة الإدارية ، وتهدف المنظمات الرسمية إلى تحقيق أغراض اقتصادية واجتماعية، وينبغي أن يحدد عمل المنظمة بدقة ، وقد يكون هذا التحديد بصورة رسمية عن طريق اللوائح والقوانين والتشريعات أو بصورة غير رسمية عن طريق الإجماع . وقد يطرأ تغيير على عمل المنظمة مع مضي الزمن أو قد يبرز الاهتمام بأحد جوانبه في فترة ما نتيجة لظروف معينة .
- **المنظمة الرسمية** : تتميز بتوصيف الوظائف وتحديدها وتفويض السلطات المسؤوليات وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة (مرسي : 1977 : 76) .
- **مجموعة الأفراد العاملين** : الأفراد المنوط بهم العمل في المنظمة ، وقد تحتوي المنظمة الواحدة على أكثر من مجموعة من الأفراد العاملين ، ويُختار هؤلاء الأفراد على أساس كفاءتهم المهنية المتصلة بالعمل في المنظمة .
- **القائد** : أي المنوط به توجيه المنظمة من أجل تحقيق أهدافها وقد يوكل إليه اختيار المجموعات الفرعية من العاملين معه ، وكل مجموعة من هذه المجموعات تسهم بدورها في تحقيق المنظمة لرسالتها ، لذا كان من الضروري تحديد عمل كل مجموعة بوضوح تفادياً للازدواج وتكرار الجهود (عطوي :2014: 14) .

• نظرية الأبعاد الثلاثة :

ظهرت نظرية الأبعاد الثلاثة من خلال أعمال البرنامج التعاوني في الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تحاول هذه النظرية تفسير العملية الإدارية على أساس تفاعلي منتظم بين الوظيفة ، والإدارة ، والموقف أو المناخ الاجتماعي ، وتحاول النظرية شرح العلاقات بين هذه المكونات الثلاثة وفائدة هذه النظرية أنها عرفت الوظيفة ومكوناتها الإدارية، وأظهرت أهمية توضيح وصف مهام الأدوار الإدارية للعاملين في المدرسة في ظل الموقف الاجتماعي ، حيث يمكن لمدير المدرسة أو العاملين في الإدارة المدرسية الاستفادة من هذه النظرية في معرفة أبعاد العمل في مدارسهم، ومعرفة محتوى الوظيفة التي يقوم بها المعلمون وعملياتها وأبعادها ، ومشكلاتها، وتتابعها الزمني في الماضي وآثاره في المستقبل (الفاقي : 1994 : 79) . فضلاً عن دورها الحاسم في تحديد الخصائص والصفات الجسدية ، والعقلية ، والعاطفية لشاغلي الأدوار المختلفة ، وتأثير هذه الخصائص والصفات في فاعلية الدور ، والسلوك الفردي الإداري المدرسي، وذلك في ضوء العوامل والمتغيرات الاجتماعية والمزاج العام المحيط بالمدرسة ومجمل المتغيرات المؤثرة في الإدارة التربوية والتي تحدد الأنماط السلوكية للمعلمين والمتعلمين (مطاوع وحسن:1980).

• نظرية الدور

تركز هذه النظرية على تحديد الأدوار وتوزيعها على العاملين بالمؤسسة التربوية ،لتحقيق التناغم بين قدرات الفرد ومهاراته وطبيعة المهام والأدوار التي تقع على عاتقه ، ونظرية الدور تعزز المسؤولية الفردية والجماعية في آن واحد ، بحيث يقوم الجميع بأدوار متكامل فيما بينها مع تحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية القيام بدوره بدرجة عالية من الكفاءة ،

وبذلك تعمل الأدوار مجتمعة على تحقيق الأهداف وإنجازها ضمن ما هو مخطط لها (البناء:2013: 153). وتهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المدارس و تركز على فحص واختيار العمليات أو الانماط السلوكية ، مع تركيز الاهتمام على محصلات عديدة ،مثل التنظيمات والمراكز الإدارية العليا وترتيبها والتخصصات وتوقعات كل من الأفراد والمنظمة التي يعملون بها (المدرسة) وهذه النظرية تهتم بدراسة الاتصالات ، و التعلم ، و الاجتماع والتداخل الاستقلالي للأفراد ، وبالنسبة لمدير المدرسة أو للإداري بصفة عامة، فهذه النظرية توضح كيف تلقي الظواهر السلوكية والشخصية الضوء على أنشطة الأفراد عندما يعملون مع الآخرين في تنظيم أو إدارة المدرسة(الفقي:1994: 76). وطرحت مجموعة من الأدوار التنظيمية منها ما يلي :

- دور البناء والاستمرار .
 - دور المجموعة في اختيار وتحديد نوعية المشكلة ووضع الحلول المناسبة لها .
 - الأدوار الشخصية التي تساعد على تحقيق الحاجات الإنسانية للأفراد .
- يقوم الأفراد في المنظمة بأدوار معينة ، حيث تتفاعل عوامل متعددة في تحديد كل دور على حده، وإظهار الدور أو بروزه يعتمد على أساس ما يقدمه الفرد لذلك الدور (مصطفى والنابه:1986: 27) . ووفقاً لهذه النظرية يجب على مدير المدرسة أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات والمقدرات والحاجات الشخصية لكل المعلمين، وأن يتخذ من الإجراءات ما يعزز من وسائل الاتصال بينهم وبينه وتنمية معلوماتهم وتمكينهم من ممارسة أدوارهم بفاعلية من أجل تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها (دعمس:2009: 104) . وتستند نظرية الدور إلى مجموعة مبادئ من أهمها ما يلي :

- يتوزع البناء الاجتماعي إلى عدد من المؤسسات الاجتماعية وتتوزع المؤسسة الاجتماعية الواحدة إلى عدد من الأدوار الاجتماعية .
- يتضمن الدور الاجتماعي الواحد مجموعة من الواجبات التي يؤديها الفرد بناءً على مؤهلاته وخبراته وتجاربه وثقة المجتمع به وكفاءته وشخصيته، وبعد أداء الفرد لواجباته يحصل على مجموعة من الحقوق المادية والمعنوية. علماً بأن الواجبات ينبغي أن تكون متساوية مع الحقوق والامتيازات التي يتمتع بها .
- يشغل الفرد الواحد عدة ادوار اجتماعية وظيفية في آن واحد، ولا يشغل دوراً واحداً وهذه الأدوار هي التي تحدد منزلته أو مكانته الاجتماعية . ومنزلته هي التي تحدد قوته الاجتماعية وطبقته .
- أن الدور الذي يشغله الفرد يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي ،ويحدد علاقاته مع الآخرين على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي .
- سلوك الفرد يمكن التنبؤ به من خلال معرفة دوره الاجتماعي ، إذ أن الدور يساعد على التنبؤ بالسلوك .
- لا يمكن إشغال الفرد للدور الاجتماعي وأداؤه بصورة جيدة وفاعلة دون التدريب عليه، علماً بأن التدريب على القيام بالأدوار الاجتماعية يكون من خلال عملية التنشئة الاجتماعية .
- تكون الأدوار الاجتماعية متكاملة في المؤسسة، وذلك عندما تؤدي المؤسسة مهامها بصورة جيدة وكافية، بحيث لا يكون هناك تناقض بين الأدوار .

- تكون الأدوار الاجتماعية متصارعة أو متناقضة عندما لا تؤدي المؤسسة أدوارها بصورة جيدة وكافية ، كما أن تناقض الأدوار الوظيفية التي يشغلها الفرد يشير إلى عدم فاعلية المؤسسة ،التي يشغل فيها الفرد أدواره، في إدارة مهامها بصورة إيجابية.

- عند تفاعل دور مع أدوار أخرى فإن كل دور يقيم الدور الآخر ، وعندما يصل تقييم الآخرين لذات الفرد فإن التقييم يؤثر في تقييم الفرد لذاته . و يؤدي ذلك إلى فاعلية الدور ومضاعفة نشاطه .

- عن طريق الدور يتصل الفرد بالمجتمع ويتصل المجتمع بالفرد . بصورة رسمية أو غير رسمية .

- الدور هو حلقة الوصل بين الشخصية والبناء الاجتماعي .

أهتم ماكس فيبر(1981), Max Weber بالدور الاجتماعي، حيث عرف السلوك الاجتماعي بأنه " أي نشاط أو حركة يقوم بها الفرد تكون لها علاقة مباشرة بوجود الأفراد الآخرين في المجتمع "، حيث أن سلوك الفرد يعتمد على ثلاثة شروط رئيسية هي: وجود الدور الذي يشغله الفرد والذي يحدد طبيعة السلوك الذي يقوم به، و استعمال الرموز السلوكية واللغوية المتعارف عليها من قبل الأفراد عند القيام بالسلوك، و وجود علاقة اجتماعية تربط شاغل الدور مع الآخرين عند حدوث السلوك ، ويأخذ السلوك الذي يقوم به شاغل الدور أشكالاً متنوعة من بينها السلوك الاجتماعي الانفعالي كالحركة أو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور بشكل غير عقلاني كالسرقة والقتل والشجار والرشوة والاختلاس، والسلوك الاجتماعي العقلاني المثالي هو الحركة أو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما تكون غايته أخلاقية وعقلانية وشريفة كسلوك المقاتل وسلوك الطالب، و السلوك الاجتماعي التقليدي كالحركة او النشاط الذي يقوم به شاغل

الدور عندما يكون السلوك متأثراً من عادات المجتمع وتقاليده، كالالتزام بمراسم الأعياد والاحتفالات والمناسبات الدينية والوطنية .

ومن الإضافات التي قدمها ماكس فيبر (1981)، Max Weber لنظرية الدور توقع السلوك من معرفة دور الفرد ، حيث تساعد معرفة الدور الاجتماعي الذي يشغله الفرد على التنبؤ بسلوكه الفردي اليومي وبصورة مفصلة .

و قدم تالكوت بارسونز (1982) T.Parsons مجموعة من الإضافات لنظرية الدور من أهمها تأكيده بأن الفرد لا يشغل في المجتمع دوراً واحداً، بل يشغل عدة أدوار وهذه الأدوار عادة ما تكون موجودة في نظم ومؤسسات المجتمع المختلفة ، وان الدور الذي يشغله الفرد ينطوي على جملة من الواجبات والحقوق وتكون الأدوار في المؤسسة الواحدة ، متنوعة إذ أن هناك أدواراً قيادية، وأدواراً وسطية، وأدواراً قاعدية، وعلى الرغم من تنوع الأدوار فإنها متكاملة، إذ أن كل دور يكمل الدور الآخر في المؤسسة الواحدة و يمكن تحليل النسق الاجتماعي إلى مجموعة مؤسسات، ويمكن تحليل المؤسسة الواحدة إلى أدوار اجتماعية ، ويمكن تحليل الدور الواحد في المؤسسة إلى واجبات وحقوق اجتماعية ، و يحدث الصراع بين الأدوار عندما تطلب المؤسسات من الفرد الواحد الذي يشغل فيها أدواراً مختلفة القيام بمهام وواجبات متنوعة وفي الوقت نفسه ، حيث لا يتمكن من القيام بها نظراً للتضارب والتعارض في الزمن المخصص لمزاوتها، أو نتيجة لمحدودية قدراته وقابلياته، حيث يقوم الفرد بتنفيذ ما تريده منه مؤسسة واحدة، كالأسرة مثلاً، ويخفق في تنفيذ الأدوار المكلف بها من قبل المؤسسات الأخرى كالمدرسة مما يعرضه للوم والعقاب، وقد يسهم ذلك في تصدع شخصيته وانفصالها، وبالتالي عدم قدرته على التكيف مع المحيط والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

ويرى تالكوت بارسونز (1982) T. parsons, أن لكل فاعل اجتماعي دوراً وظيفياً يحدد واجباته وحقوقه وعلاقاته الاجتماعية، أي يحدد سلوكه الفردي والجماعي، لكن سلوك الفاعل تحدده المعايير الأخلاقية المشتركة التي يعتقد بها الجميع (الحسن : 2005) .

• نظرية الإدارة كعملية اجتماعية :

وتعد الإدارة كعملية اجتماعية من أكثر النظريات شهرة في مجال الإدارة التربوية، حيث تقوم على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من الشخصية التي تقوم بهذا الدور . ويمكن توضيح ذلك من خلال النماذج التالية :

- نموذج جيتزلز :

ينظر جيتزلز (1968) Getzels, إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين هما :

الجانب الأول : يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار، أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد لأجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي .

الجانب الثاني : يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أدائهم .

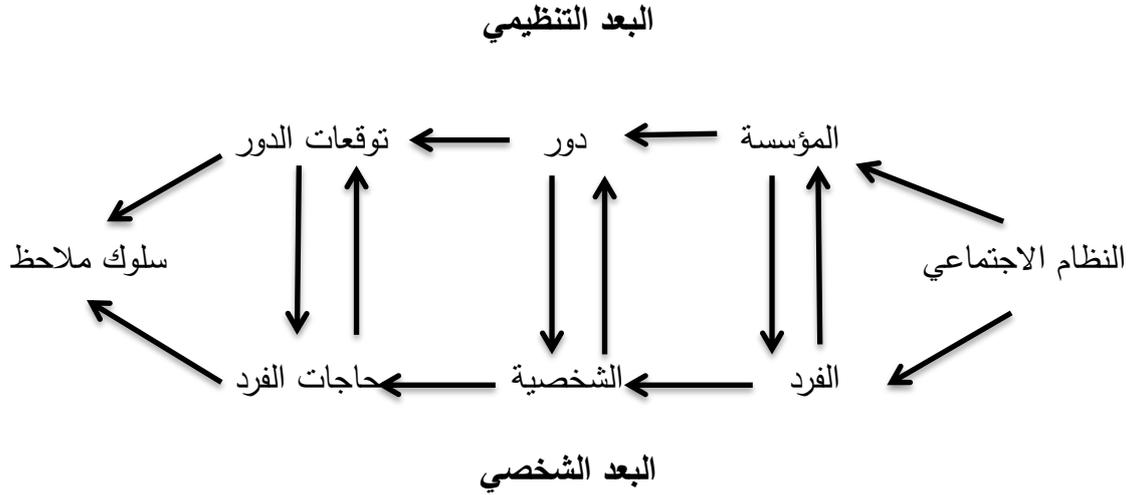
والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين ، فالمؤسسات والأدوار والتوقعات تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات تمثل البعد الشخصي، وتقوم الفكرة الأساسية لهذا النموذج على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره

كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لتفاعل التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية (العجمي : 2010 : 56) . ويقصد بالمؤسسة أي هيئة تقوم بالوظائف الثابتة للنظام الاجتماعي ككل ، وتمثل الأدوار الحية (الدينامية) للوظائف فيها ، وتتحدد الأدوار من خلال توقعات الدور ، و تمثل الالتزامات و المسؤوليات المتعارف عليها التي تقع على عاتق من يشغل الدور ، والأدوار تكاملية، بمعنى أن كل دور يستمد معناه من الأدوار الأخرى المرتبطة في المؤسسة، و يلون كل فرد دوره بصفاته الخاصة ،ولفهم الدور الملاحظ لمدير المدرسة أو المعلم مثلاً يجب معرفة طبيعة الدور وتوقعاته، فضلاً عن ضرورة فهم طبيعة شخصية الفرد الذي يمارس ذلك الدور، لذلك فإن الفهم العميق للدور يتطلب فهم تفاعلات الجوانب الشخصية والتنظيمية المعيارية (دعمس : 2008) .

إن أي سلوك اجتماعي يتحقق ويتجسد عبر محاولة الفرد للتعامل مع متغيرات البيئة التي ينشط فيها بكل ما تشمله هذه البيئة من توقعات ، فالسلوك الاجتماعي هو الجهد المقصود الذي يبذله شخص ما لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التناغمية بين نمط حاجاته وتوقعاته الشخصية ونمط توقعات ومتطلبات الدور الذي يشغله ، وتتمايز الأدوار متأثرة بكيفية تفاعلها مع حاجات شاغليها وشخصياتهم .

شكل (1)

نموذج جيتزلز Getzels للبعد التنظيمي المعياري والبعد الشخصي للسلوك الاجتماعي



المصدر: مرسى: 1977

ويلاحظ أن هذه التفاعلات بين مكونات البعد الشخصي والمنظمي لا تحدث بطريقة سلسة ودون تعقيد، بل تنشأ صراعات عديدة بين هذه المكونات يمكن تحديدها كما يلي :

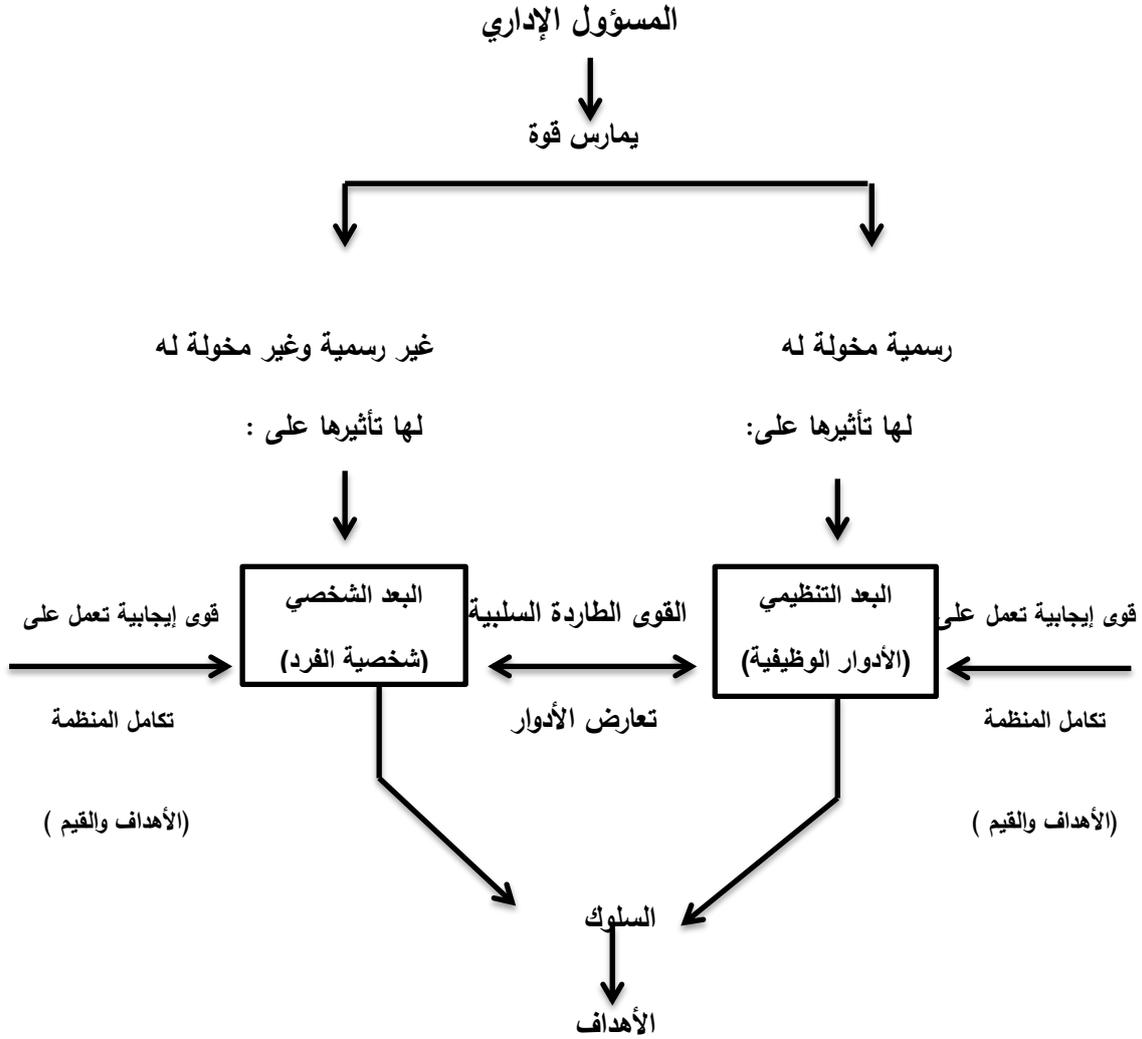
- بين المؤسسة والفرد بمعنى أن لا يكون الفرد أصلاً مناسباً للعمل في المؤسسة وأن دخوله إليها قد تم بسبب ضغوطات من نوع آخر، مما يعوق عملية تكيفه داخل المؤسسة ويجعله يعيش حالة من صراع مستمرة .
- قد ينجم الصراع عن عدم التناغم بين طبيعة الدور وشخصية الفرد ، كأن تكون فسحة الحرية التي يسمح بها الدور غير متناغمة مع متطلبات فسحة شخصية شاغليها .
- قد ينجم الصراع عن عدم توافق توقعات الدور مع حاجات شاغله، ما يؤثر في نوع وكيف الأداء والفاعلية (الطويل : 2001 : 71) .

- نموذج جوبا :

يرى جوبا (1960), Guba أنه يمكن النظر إلى علم الإدارة على أنه علم يختص بالسلوك البشري ، حيث يؤكد على أن القيمة الحقيقية لنظرية الإدارة كعملية اجتماعية تتمثل في توضيح واجب الإداري من حيث قيامه بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى التي توجه السلوك وهي التنظيمية والشخصية ، وذلك لإحداث سلوك مفيد تنظيمياً ويحقق الرضا النفسي، من خلال ممارسته لقوة دينامية يخولها له مصدران، المركز الذي يشغله، والمكانة الشخصية التي يتمتع بها ، ويمثل المركز الذي يشغله المدير القوة الرسمية وتمثل المكانة الشخصية القوة غير الرسمية ، وأن القوة الرسمية توجد لدى كل المديرين ، لذا فإن من الواجب للإداري أن يحظى ويتمتع بالسلطة وقوة التأثير، وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة له (مرسي:1977: 62)

شكل (2)

نموذج جوبا Guba للعلاقات الإدارية الداخلية



المصدر : مرسى:1977

ويرى جوبا (1960), Guba أن بعض التعارض بين الدور والشخصية أمر واقع لا يمكن تجنبه عندما يكون العاملون في المنظمة أكثر من شخص واحد، ويمثل هذا التعارض قوة طرد سلبية تعمل ضد النظام وتميل إلى تفكيكه ، ولكن توجد في الوقت نفسه قوة إيجابية أخرى تعمل على تكامل النظام تتبع من الاتفاق على الهدف ومن القيم التي تسود المنظمة، ولذلك يكون بعض

القادة الإداريين أقرب في أدائهم لأدوارهم إلى البعد القانوني أو التنظيمي ، وآخرون أقرب إلى البعد الشخصي ، وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين ثلاثة مكونات رئيسية لنظرية النظم الاجتماعية، وهي البعد القانوني (التنظيمي) وهو الجانب الاجتماعي للنظام الذي يتضمن الملامح التركيبية للنظام التي تمكنه من الإسهام في وظيفة المجتمع ككل ، لجعل السلوك منظماً مثل القانون ويمكن التنبؤ به ، ويتكون هذا البعد من ثلاثة عناصر مترابطة هي: المؤسسة، والدور، وتوقعات السلوك، فالمؤسسة تعد نمطاً من أنماط المواقع الاجتماعية أسسها المجتمع لضمان بقائه ، و تتصف كل مؤسسة بترتيب معين للمواقع الاجتماعية و كل موقع يمثل منطقة ثابتة للمناطق الأخرى في نظام العلاقات، كما يعد الدور موقعاً داخل المؤسسة ، ويرتبط كل دور مع الأدوار الأخرى بطريقة تكاملية من أجل تحقيق وظائف المؤسسة ، كما يرتبط كل دور بمجموعة من الحقوق والواجبات فيما يتعلق بالأدوار الأخرى في المجموعة، ويتضمن جميع التوقعات المتبادلة الضمنية والصريحة المرتبطة بالموقع ، أما التوقعات فتعكس جملة من التصورات المسبقة لدى الأفراد شاغلي الدور وتتطور التوقعات نتيجة الملاحظة والخبرة والوعي بالدور خلال دورة الحياة في النظام الاجتماعي ، فالبعد الشخصي يعكس الجانب النفسي للنظام، ويشير إلى الملامح الفردية أو الخاصة للأفراد المقيمين في النظام (العرفي ومهدي : 1996 : 107) .

ويلاحظ من نموذجي جيتزلز (1968)، Getzels وجوبا (1960)، Guba أن من بين مهام القائد والمسؤول التربوي السعي لإيجاد نوع من التسوية والانسجام الممكن بين توقعات المؤسسة وحاجات الفرد وأبعاده الشخصية، مع مراعاة الأبعاد الثقافية والبيولوجية والمناخ الاجتماعي العام الذي يعمل ضمن إطاره النظام الاجتماعي ويتعايش معه ، أي أن من مهام القائد الإداري التربوي السعي الجاد لإحداث نوع من التكامل والتناغم بين التوقعات التي تعيشها

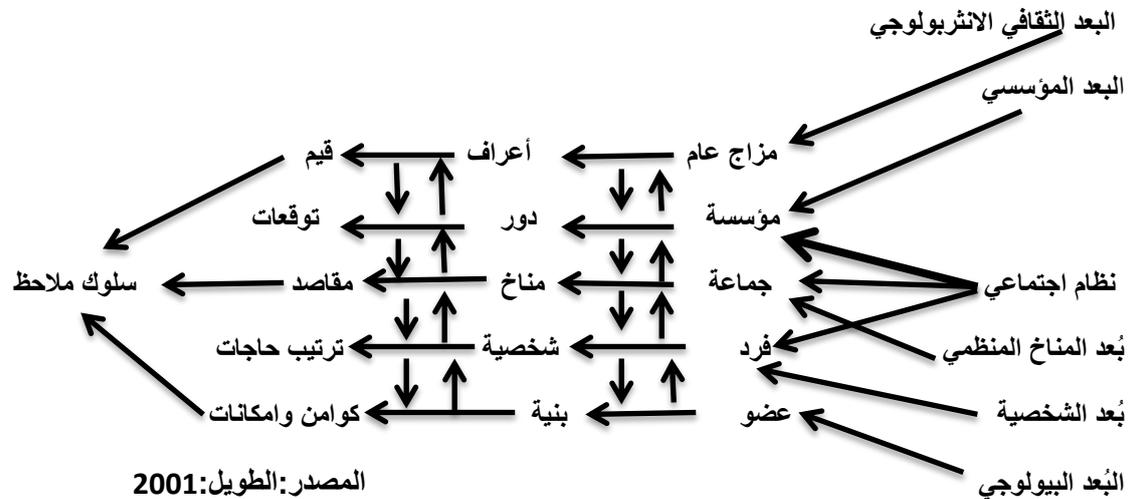
المؤسسة وتتطلع إلى تحقيقها عبر أدوارها المرسومة وبين حاجات وشخصيات شاغلي هذه الأدوار ضمن إطار مراعاته للمتغيرات الوسيطة الأخرى التي تؤثر في النظام ويتأثر بها للحصول على أداءات فاعلة ترافقها مشاعر من الرضا والقبول للأفراد المعنيين ، غير أن ذلك التناغم يواجه العديد من التحديات الناشئة عن وجود درجات متفاوتة من الصراع بين بُعدي توقعات الدور وحاجات الشخصية حيث يقع صراع بين المؤسسة والفرد، بمعنى ألا يكون الفرد أصلاً مناسباً للعمل في المؤسسة، وقد ينجم الصراع عن عدم توافق توقعات الدور مع حاجات شاغله مما يؤثر في نوع وكيف الأداء وفاعليته .

- النموذج الموسع لأبعاد النظام الاجتماعي :

وسع كل من جيتزلز وثيلن (1960)، Getzels and Thelen نموذج الإدارة كعملية اجتماعية، حيث تم إضافة البعد البيولوجي، والبعد الثقافي الأنثروبولوجي أو الحضاري، وذلك كما هو موضح بالشكل (3)

شكل (3)

النموذج الموسع لأبعاد النظام الاجتماعي



يعكس البعد البيولوجي وجود إمكانيات بنيوية ومقدرات يمكن أن تتطور من خلالها الشخصية. أما البعد الثقافي الإنثروبولوجي فيمثل الإطار الذي ينشط فيه النظام الاجتماعي المعين، بمعنى أن توقعات دور ما في نظام اجتماعي معين تتأثر بالمحتوى الثقافي الذي يعمل فيه النظام الاجتماعي .

هناك نوع من الانسجام الضروري الذي يجب أن يتم بين النظام نفسه وبين بيئته الاجتماعية الأكبر التي يعمل فيها وإن أي تغيرات في البيئة الاجتماعية الأكبر ستثير نوعاً من التجاوب من قبل النظام المعني ، فإذا كانت استجابة النظام أستاكيكياً فإنه سيحافظ على وضعه الراهن مع ما يترتب على ذلك من نتائج تتفاوت من نظام لآخر ومن مجتمع لآخر، أما إذا كان تجاوب النظام متصفاً بالدينامية فإنه عندئذ سيعيد تنظيم مكوناته الفرعية؛ بهدف التكيف مع معطيات التغير في البيئة الخارجية، وهذا يساعد على نمو النظام وتطوره، ويبقى على استقراره واستمراريته (الطويل: 2001: 72).

إن معظم التباين القائم بين المدارس يمكن أن ينسب إلى التباينات في الثقافات أو الثقافات الفرعية التي توجد المدارس فيها، وإن المحيط أو البيئة الثقافية لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على عمل المدرسة ككل، وعلى الأفراد المشاركين فيها (العرفي ومهدي: 1996: 116).

إن السلوك الملاحظ هو حصيلة التفاعل الآني والمباشر بين المؤسسة وأدوارها وتوقعاتها وبين الأفراد وشخصياتهم وحاجاتهم ويترتب على هذا التفاعل تحقق مستويات معينة من الكفاية والفاعلية والرضا ، حيث يتأثر بفاعلية الأداء في النظم بنوع وكيف سلوك شاغلي أدوارها ، أي أن مجرد حدوث السلوك بحد ذاته لا يشكل متغيراً وحيداً للحكم على فاعليته ، إذ يجب أن يكون هذا السلوك منسجماً مع التوقعات المرصودة للدور ، وأن يكون إدراك الشخص المعني بالحكم

على هذا السلوك وتقييمه وتقديره إدراكاً شاملاً وسليماً . إذ يحكم على السلوك فاعل أو أنه غير فاعل بناء على متغير إدراك توقعات هذا السلوك من قبل أفراد مختلفين معنيين بعملية تقييمه وتقديره ، فمثلاً قد يعد مدير التربية والتعليم أن سلوك أحد مديريه ذو نوعية متميزة، بينما يعد العاملون مع هذا المدير سلوكه غير فعال، وذلك في ضوء اختلاف وتمايز متغير توقعات الدور التي يحملها مدير التربية عن تلك التي يحملها المعلمون . أما الكفاية فتتجم عن العلاقة بين الحاجات والسلوك ، بمعنى أن هناك علاقة طردية بين كفاية السلوك وبين درجة انسجامه مع بُعد حاجات الفرد ، و تمتع السلوك بالكفاية يعني أنه بعيد عن التوتر الناجم عن أحساس الفرد بأنه مجبر عليه، أو أنه ملزم به عبر توقعات متطلبات دوره، مما يجعله يسلك بطريقة قد لا تتناغم بالضرورة مع حاجات شخصيته، وهذا يعني من الناحية الإدارية أن السلوك أحياناً ذا كفاية متدنية ولكن فاعليته مرتفعة والعكس صحيح ، شأن ذلك المعلم الذي يسلك وفق توقعات مديره، ولكنه يقوم بذلك من باب إلزام نفسه وقسرها دون رغبة أو ميل نابع من ذاته . أما الرضا فيمكن تعريفه بأنه العلاقة بين التوقعات والحاجات ، فإذا لم يكن هناك تناغم بين توقعات النظام وحاجات العاملين فيه فإنه يصبح من الصعب تنظيم بُعد رضا العاملين، فمثلاً المعلم الذي يعيش طموحاً وحاجة إلى الاستقلالية في ممارسته لتوقعات دوره سيغلب عليه الشعور بعدم الرضا في ظل مناخ إشرافي مقيد ومباشر(الطويل:2001: 75) .

ثالثاً :- مفهوم الدور الإضافي :

أطلقت العديد من المصطلحات على الأدوار المهنية التي تقع خارج نطاق الدور الرسمي ووصف بأنه السلوك غير المكلف ، وسلوك الدور الإضافي ، وسلوك الموالاه والتأييد الاجتماعي ، وسلوك المواطنة التنظيمية .

يوجد قدر من التداخل بين مفهومي سلوكيات المواطنة التنظيمية والسلوكيات المالية اجتماعياً من جانب وسلوكيات الدور الإضافي من جانب آخر ، تتفق سلوكيات الدور الإضافي مع السلوكيات التنظيمية المالية اجتماعياً بأن كليهما يشتمل على سلوكيات بناءة بينما سلوكيات المواطنة التنظيمية تشمل سلوكيات بناءة وغير بناءة ، ومن ناحية أخرى فإن سلوكيات المواطنة التنظيمية والسلوكيات المالية اجتماعياً تتضمن سلوكيات إيجابية وأخرى سلبية وهي لا تدخل ضمن الدور الرسمي والفرد لا يكافأ عليها وفقاً لنظام المكافآت بخلاف سلوكيات الدور الإضافي، حيث لا يتضمن أنواعاً من السلوكيات تدخل ضمن الدور الرسمي، وأن الفرد يمكن أن يكافأ عليها وفقاً لنظام المكافآت كما تقتصر على السلوكيات الإيجابية (عريشة : 1996) .

وظهر هذا المفهوم عندما قدم برنارد (1938) , Bernard مفهوم الرغبة في التعاون الذي يعد بداية الاهتمام بالسلوكيات المرغوبة من المجتمع في العمل التنظيمي ، وقد ارتبط هذا المفهوم بالتنظيم غير الرسمي، حيث كان الفكر السائد في ذلك الوقت يفترض أن الموظفين ليس لديهم القدرة على التعاون بصورة تلقائية ، وأن التنظيم غير الرسمي هو القادر على الوفاء بهذه الوظيفة، مؤكداً أن المنظمات ليست مكونة من أشخاص كما يتصور البعض بل من أفعال وتأثيرات هؤلاء الأشخاص، الذين يجب عليهم دعم السلوك التعاوني، وعُرفت هذه الرغبة بالولاء (الزهراني:2007: 22). وتناول كاتز (1964) Katz, سلوك الدور الإضافي وعرفه بأنه سلوك يؤدي اختياريًا علاوة على الدور الرسمي المحدد للفرد، ويساعد على تحقيق الفاعلية التنظيمية لأنه سلوك غير محدد من قبل المنظمة ، ويقوم به الفرد برغبته في مساعدة الآخرين وتقديم الاقتراحات البناءة لتطوير الأداء داخل المنظمة (القحطاني : 2013 : 41).

إن اعتماد منظمة ما بصورة كلية مطلقة على أنظمتها ولوائحها الرسمية المحددة للسلوكيات والأدوار المطلوبة من الفرد يجعل منها نظاماً اجتماعياً هشاً يفتقر إلى التماسك . فإذا ما أصر النظام على التقيد بنص القوانين واللوائح الخاصة بالتوصيف الوظيفي للمهام المختلفة ، سوف يؤدي إلى التخبط وضعف معدلات الأداء والفاعلية التنظيمية على المدى البعيد . لذلك فإن إطلاق إمكانات الأفراد وقدراتهم للخوض في النواحي الإبداعية لإظهار التعاون العفوي مع أفراد التنظيم يعد من المسائل المهمة والجوهرية في تحقيق الاستمرارية والفاعلية التنظيمية . حيث أكد كاتز (1964) ، Katz ، على ضرورة قيام المنظمة باستقطاب الأفراد وتمكينهم من أداء أدوارهم ، وأنشطتهم الاختيارية ، والإبداعية ، والابتكارية ، ودعم مبادراتهم التعاونية التي أطلق عليها سلوكيات الدور الإضافي التي تتجاوز حدود اللوائح والقوانين السائدة في وصف المهمات وطبيعة الأدوار التنظيمية ، إذ توجد أنماط سلوكية لها علاقة مباشرة بالفاعلية التنظيمية وتتضمن الارتباط وتشمل الحضور والبقاء في المنظمة وهي ضرورية لتحاشي الغياب ، ومزاولة الأدوار والمهام والأنشطة الرئيسية المكونة للدور التنظيمي الرسمي للفرد ، وهي مهمة لتحقيق الإنتاجية المنشودة (خليفة : 1997 : 16) .

عرف الفهداوي الدور الإضافي في المدارس (2005) بأنه " السلوك الإنساني الذي يؤديه عضو المنظمة بصورة اختيارية أو تطوعية ، ويحدث أثراً إيجابياً يصب في خدمة المنظمة وزيادة قدرتها على الأداء التنظيمي دون احتساب ذلك السلوك علنياً ضمن جدول المكافآت والحوافز الرسمية " (الفهداوي :2005 : 394) .

وعرفته أبو جاسر(2010) بأنه "عمل أو نشاط اجتماعي يمارسه الموظف من تلقاء نفسه، ورغبة منه وإرادة ولا ينتظر أي مردود مادي، لأنه التزام ليس بالوظيفي إنما هو التزام أدبي حيث

يقوم على اعتبارات أخلاقية أو اجتماعية أو إنسانية أو دينية" (أبو جاسر: 2010 :34). كما عرفه أبازيد (2010) على أنه " تصرفات الفرد التي تتم في بيئة العمل بصور اختيارية وتطوعية وتهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة، ولا يندرج ضمن الواجبات الرسمية للفرد، أو ضمن نظام حوافز ومكافآت المنظمة " (أبازيد: 2010: 499). وعرفه البشاشة والحراشة (2011) بأنه : " سلوك الفرد التقديري الذي لا يكون لديه اهتمام بإظهاره مباشرة للدائرة الرسمية ، ولا يحصل على مكافأة جراء ممارسته، مع أنه في مجمله يؤدي إلى تعزيز الفاعلية الوظيفية للمنظمة ككل " (البشاشة والحراشة:2011: 649) . وعرفه الوديناني (2015) بأنه: "سلوك إنساني اجتهادي غير أُلزامي ، ويتسم بالطوعية وحرية الاختيار، يؤديه مديري المدارس حيث يسهم في فاعلية الأداء الوظيفي للمدرسة" (الوديناني:2015: 12) .

أصبح سلوك الدور الإضافي مطلب الكثير من المنظمات بسبب آثاره الإيجابية، ومنها أنه يسهم في تخفيف العبء المادي عن المؤسسات ، ويقدم إضافة حقيقية لمواردها ، بحيث يسمح بتوجيه ما كان مقرراً أن تتحمله المؤسسات في توظيف بعض العاملين للتوسع في خدماتها والتميز في أدائها، ويزيد من مستوى الرضا عن العمل لدى الأفراد، ويرفع من مستوى حماسهم في إنجاز المهمات والأدوار، فضلاً عن دوره في تعزيز مشاعر الولاء لدى العاملين لمؤسساتهم و يتيح الفرصة للممارسة الديمقراطية ، من حيث اختيار الفرد لنوع النشاط الذي يرغب المشاركة فيه أو التوقيت المناسب له، وكذلك يوطد العلاقات بين الأفراد والجماعات ، مما ينعكس إيجابياً على الأداء المتميز، ويزيد من فاعلية الأداء وكفاءته ، وخاصة في قطاع العمل الحكومي (أبو السعود و سلطان : 2008 : 37) .

إن سلوك الدور الإضافي هو جهود إضافية وتصرف اختياري وعفوي يتجاوز حدود الوصف الوظيفي ويتخطى الدور الرسمي حيث يؤديه الفرد طواعية وبدافع ذاتي دون أي حافز خارجي ، ويهدف إلى الإسهام في تحقيق أهداف المنظمة ومساعدة العاملين والتعاون معهم (أبازيد : 2010 : 502) . ويسهم في تطوير الأداء وتعزيز كفاءة المؤسسة مما يؤدي إلى زيادة حجم المخرجات وتحقيق النجاح والتميز و يحفز على الإبداع و الانتماء وحب العمل وتقديم الأفكار والاقتراحات، ويعزز الدافع للإنجاز والشعور بالمسؤولية تجاه المنظمة مما يؤدي إلى انخفاض معدلات الغياب وتخفيض الصراعات السلبية وتحقيق الاستقرار التنظيمي وتعزز الثقة المتبادلة بين العاملين (نوح : 2013 : 28) .

توجد مجموعة من العوامل المعززة لسلوك الدور الإضافي داخل المدارس منها : توفر المعلومات الخاصة بسير العمل بالمدرسة ، ووضوح الطريقة التي تتم من خلالها توزيع أعباء العمل، وثقة المعلمين والعاملين في إدارة المدرسة وبالقرارات الصادرة عنها، وتدريب المعلم على ممارسة أدواره التربوية و مشاركة المعلمين والعاملين في صنع القرارات و تحديد أهداف المدرسة (الذهبي : 2013) .

وتظهر أنماط سلوك الدور الإضافي في شكل مساعدة الموظف لزملاء العمل في الأمور المتعلقة بشؤون العمل كمساعدة الآخرين المتغيبين عن العمل ، وتوجيه الموظفين الجدد حتى ولو كان ذلك غير مطلوب منه، ومساعدة الموظفين الآخرين ذوي الأعباء الوظيفية الكثيرة ، وهذه الممارسات هي أعمال تطوعية لا يتوقع من الشخص أن يقوم بها لأنها ليست من متطلبات وظيفته الرسمية ، فضلاً عن الانصياع للقيم التنظيمية والسياسات واللوائح والعمل وفقاً لها مثل الحضور والانصراف حسب مواعيد العمل واقتراح تحسينات تنظيمية أو إدارية أو

إجرائية، من أجل جعل المنظمة أكثر نجاحاً وتميزاً مثل الاقتراحات المتعلقة بالبناء التنظيمي أو الاستراتيجية أو الممارسات الإدارية أو الإجراءات بالإضافة إلى بذل جهود في مضاعفة العمل وتجنب مضيعة الوقت في أحاديث جانبية أو فترات استراحة طويلة ومتكررة أو زيارات داخلية أو خارجية لا علاقة لها بالعمل والتطوع للقيام بأعمال إضافية من أجل مساعدة المنظمة كالاشتراك في اللجان أو بعض المشاريع المتعلقة بالعمل أو التغلب على الصعوبات التي تواجه الأدوار التنظيمية والبقاء مع المنظمة بالرغم من الظروف الصعبة التي تواجهها وتقديم المنظمة للآخرين بصورة جيدة ، والدفاع عنها، مما يسهم في تحسين سمعتها لدى الآخرين (العامري : 2003: 68) .

رابعاً :- الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي :

يتضمن تعليم القيم تغيير المعتقدات السلبية المؤثرة في بنيتها إلى معتقدات إيجابية ، وذلك من خلال رصد المعتقد السليبي ، وبيان سلبياته وتأثيراته على الفرد ، وبيان المعتقدات الإيجابية البديلة ، وتحديد فوائدها وإيجابياتها ، ثم إجراء عملية التغيير الذاتي ودعمه بالمواقف والمعززات ، وينبغي عند التعامل مع القيم تعلماً وتعليماً مراعاة مجموعة من المبادئ العامة التي توجه عمليات اكتسابها وتعلمها ومنها القيم والافتناع العقلي الحر : فبناء القيم الصحيح يقوم على قاعدة واضحة من الافتناع العقلي والاختيار الحر ، بعيداً عن التلقين والإكراه والإجبار ، فالقيم التلقينية والمفروضة لا تتسم بالثبات والاستمرار ، ولا تشكل وجداناً حقيقياً ، ذلك لأن القيم قضية تصورية وجدانية متأصلة في النفس البشرية ، لذلك يجب مراعاة قيامها على قاعدة عقلية ممزوجة بالعاطفة والوجدان حتى تتشكل لدى الفرد بصورة مناسبة وترتبط القيم بالتفكير ارتباطاً وثيقاً ، فالطريقة التي يفكر فيها الفرد تلون مظاهر حياته كافة وتحدد أنماط القيم

السلوك التي يصدر عنه ، و يتضح ذلك من خلال استجابات الأفراد للمثيرات البيئية التي يتعرضون لها ويستقبلونها ، حيث تصل هذه المثيرات إلى الدماغ الذي يقوم بعمليات إدراكها وتحليلها وتصنيفها ، ثم اتخاذ القرار المناسب حيالها ، وهي عمليات بالغة التعقيد تتداخل فيها التجارب والخبرات والمعلومات والعواطف والمشاعر، و يعتمد تعليم القيم على تخطيط مجموعة من المواقف التعليمية المتنوعة في صورة مشكلة تضم قيمتين متصارعتين، قد يعبر عنها بالقصص أو المسرحيات ، أو بالحوار والمناقشة ،أو من خلال المواقف والمشاهد الحياتية العادية التي يعيشها التلاميذ ، وربط ما يتعلمونه بحياتهم ومشكلاتهم وواقعهم ، وما يلاحظونه من قيم متصارعة تؤثر على اختياراتهم وتسبب لهم الحيرة والقلق بين ما يقبلون وما يرفضون. إن تهيئة المواقف القيمة التي تساعد التلاميذ على الاختيار الواعي في إطار من المعرفة المعمقة والتفكير في نتائج ما يختارون، وتوضح لهم أسباب اختيار الأفراد لقيمهم والدوافع وراء ذلك الاختيار، كما توفر لهم الفرص التعليمية التي تتيح للتلاميذ التعبير عن آرائهم وتوجهاتهم بحرية ، وتشجيعهم على إبداء أفكارهم حول ما يعتقدون من قيم إيجابية وسلبية ، ويجب أن توجد نماذج قيمة تمثل قدوة لها تأثيرها البالغ في التنشئة بجوانبها المختلفة ، فالتلميذ يتعلم من الأفعال والسلوكيات الحية أكثر مما يتعلم مما يلقي عليه من معلومات وتوجيهات ومعارف نظرية لا واقع لها. ومن خلال القدوة الحسنة والنماذج المشرفة تتجذر القيم الإيجابية بتلقائية وعفوية. يجب اعتماد المنحى التكاملي في تعليم القيم ، أي التعامل مع القيمة من منظور شمولي تكاملي ويتضمن ذلك النظر للقيمة في أبعادها الثلاثة المعرفية و الوجدانية والسلوكية (الجلاد : 2007) .

تتضمن الأدوار المهنية الجديدة جملة من الممارسات اللازمة لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، والأفعال الضرورية لإعادة الهيكلة والبناء الذي يتجاوز الإصلاح التربوي ومن هذه الأدوار ما يلي :

• تنمية قيم المواطنة :

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي تؤدي دوراً مهماً في المحافظة على القيم وتنمية أنماط السلوك و الأفكار المنضبطة التي تتناغم مع طموحات المجتمع وأهدافه وتطلعاته في تحقيق تنمية بشرية شاملة ومستدامة ، كما أن لها دوراً في تشكيل سلوك الفرد وبناء وتطوير منظومته القيمية والأخلاقية بما يتوافق مع تطلعات المجتمع وغاياته ، فالمدرسة معنية بتجذير القيم والمعتقدات لدى المتعلمين وترجمتها إلى سلوكيات عملية في واقع حياتهم وتنمية الانتماء للأمة والوطن (العسيري : 2012) . و يأتي دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق فلسفة التربية بأبعادها التربوية والتعليمية و الاجتماعية، وذلك بتجذير وتأسيس قيم المجتمع ومعتقداته الصالحة لدى التلاميذ ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها وتنمية مواهب وقدرات ومدارك التلاميذ الإدراكية والانفعالية ، والوجدانية ، والجسمية، ونقل التراث الثقافي وتجديده وتعزيز الانتماء للوطن ، فالمدرسة امتدادا وظيفي للأسرة في تنظيمها للخبرات ، وتزويد الأفراد بالمهارات والقيم التي تهدف إلى تشكيلها وإذا ما امتلكها الفرد تصبح جزءاً من بنائه المعرفي وتشكل مرجعاً لسلوكياته وطموحاته . كما تُعد المدرسة وسطاً مهماً من بين أوساط التي يُعتمد عليها في مجال التربية الوطنية لتحقيق المواطنة الصالحة، وتزداد أهمية هذا الدور في مرحلة التعليم الأساسي التي تتكون فيها الاتجاهات والقناعات الوطنية ، فهي تقدم المثل الوطنية السائدة في المجتمع (الأمير : 2016 : 19) .

ولا تقتصر المواطنة على معرفة المتعلم لحقوقه وواجباته، بل ترتبط بفهم أوسع يتم التأكيد فيه على جوانب وجدانية وليست معرفية فحسب ، وتعكس مشاعر الانتماء والولاء للوطن، وهي أسمى من مجرد التعرف على الحقوق والواجبات، ذلك لأن قيم المواطنة لا تركز على الاندماج في المجتمع ومؤسساته من خلال الأعمال والتوجهات الفكرية والعاطفية ، أو اكتساب جنسية ذلك المجتمع وما تمنحه من حقوق فحسب، وإنما تعكس الالتزام العفوي بما يترتب عليه من مسؤوليات تجاه ذلك المجتمع أيضاً (الكندري والغازمي : 2013: 312) .

وفي هذا السياق عرف صعب (2007) التربية على المواطنة بأنها " عملية إعداد للفرد تتضمن تعريفه بحقوقه وواجباته تجاه وطنه ومجتمعه، وكيف يمارس هذه الحقوق والواجبات ، فضلاً عن إعداده و تنميته شمولياً من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والقيم التي تجعله مسهماً منتجاً في وطنه إلى أقصى حد " (صعب : 2007 : 22) . وعرف الجبوري(2010) المواطنة بأنها " شعور الفرد بالانتماء إلى جماعة اجتماعية لها ثقافة وتاريخ ومصير مشترك ، وينظم هذا الشعور اجتماعياً وقانونياً وسياسياً ، ويُسهّم الفرد من خلال هذا الانتماء بشكل فاعل في الحياة الاجتماعية " (الجبوري:2010: 272) . كما عرف أبو حشيش (2010) تنمية قيم المواطنة بأنها " التربية الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي بهذا الشعور إلى حد تشبع الفرد بثقافة الانتماء ، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته " (أبو حشيش : 2010 : 260) . وعرف أبو سنيينة وغانم (2011) المواطنة بأنها " انتماء الإنسان إلى دولة يحمل جنسيتها ، ويخضع لقوانينها ويتمتع بشكل متساو مع بقية المواطنين فيها بمجموعة من الحقوق ، ويلتزم بأداء مجموعة من الواجبات" (أبو سنيينة وغانم :2011: 8). وعرف مليباري (2013) قيم المواطنة بأنها : " مجموعة من المعايير والمبادئ التي يقرها المجتمع ، ويتمثل في سلوكيات أفرادها، عن طريق ممارستهم لها

بحيث تعكس مدى إلمامهم ومعرفتهم بواجباتهم تجاه وطنهم ، من الحفاظ والدفاع عن الوطن ومبادئه ومكتسباته، ويشارك أفرادهم بفخر واعتزاز في رقيه والمحافظة على وحدته" (مليباري : 2013 : 24) .

إن التربية من أجل المواطنة لا تتوقف على مجرد تعلم الحقائق الأساسية المتعلقة بمؤسسات الدولة وديناميات الحياة السياسية فيها فحسب ، وإنما تتضمن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميول و الاتجاهات والفضائل والولاءات التي ترتبط ارتباطاً بممارسته لأدوار المواطنة ، إن المتعلم لا يكتسب تلك الفضائل والولاءات بمجرد دراسة مقرر في التربية الوطنية وإنما يتعين أن تكون تلك الفضائل والولاءات حاضرة وفاعلة ومؤثرة من خلال النظام التربوي بأسره من خلال ما يتعلمه بصفة عامة وكيف يتعلمه وطبيعة بيئة التعلم داخل الفصل والمناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية وكافة مؤسسات المجتمع ونظمه الأخرى التي يجب أن تعزز ما يتم تعلمه وممارسته في المدارس ، لذلك فإن التربية من أجل المواطنة لا تمثل مكوناً مستقلاً في صورة مادة دراسية وإنما يتعين النظر إليها والتعامل معها بوصفها إحدى الغايات أو المبادئ التي تشكل المنهج الدراسي بأكمله (فرج : 2004 : 9) . و يجب أن يكون لها تجسيدٌ داخل المؤسسة التربوية وخارجها. ويؤدي مدير المدرسة دوره بوصفه نموذجاً للمتعلمين والمعلمين والعاملين معه في أفعاله وممارسته، لذلك يجب عليه تأسيس مناخ تربوي مناسب مفعم بمشاعر الثقة والطمأنينة المتبادلة والتعاون والمودة والألفة ، والوضوح والمصادقية ، والشفافية ، ويتطلب ذلك وجود قيادة مدرسية تمتلك رؤية واضحة جلية لواقع المدرسة وتستشرف مستقبلها، وتتصف بمجموعة من الخصائص القيادية المؤثرة في المرؤوسين التي تحفزهم على تقديم الجهود الإضافية لتحقيق بُعد الفاعلية في الأداء المدرسي (العسيري : 2012) .

وتبرز أهمية قيم المواطنة التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها لدى التلاميذ في بناء شخصية الفرد بوصفها وسيلة لتوجيه سلوكه (أفعال ، و أقوال) الأفراد في المواقف المختلفة، مما يسهم في تنظيم المجتمع وضبطه واستمراره، وتساعد في المحافظة على تراث الأمة وثقافتها كما تساعد الفرد على التكيف مع مختلف التغيرات والتطورات الحديثة، وتعمل على مساعدة أفراد المجتمع في اتخاذ القرارات وحل النزاعات والصراعات في المواقف التي تواجههم .

وتمثل المدرسة بنية اجتماعية ووسطاً ثقافياً له أهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت لتتماشى مع ثقافة المجتمع و أهدافه وقيمه ، ذلك لأن المدرسة تحقق أهدافها من خلال المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة داخل المدرسة وخارجها، فضلاً عن ذلك تُعد المدرسة من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية لنشر القيم العليا في نوات المتعلمين، والتي يجب أن تعبر عن قيم المجتمع وفلسفته وتطلعاته . وتبلغ المدرسة أقصى درجات الفاعلية في تحقيق أبعاد التربية الوطنية ومضامينها من خلال تطابق ما يتم تعلمه مع ممارسات المتعلمين داخل المدرسة وخارجها، حيث تعكس الفجوة بين النظرية والممارسة إخفاق المدرسة في تربية المتعلمين على سلوك المواطنة وقيمتها فالمدارس مؤسسات لتعلم قيم الفضيلة وقيم المسؤولية والاستقلال والتعاون ونكران الذات ، ويجب أن يمتلك مدير المدرسة الوعي الذاتي بثقافة المواطنة فكراً وسلوكاً، وأن تكون لديه المعرفة العلمية والمهنية والتربوية المعاصرة، وأن يمتلك القدرة على التأثير والإقناع ، وأن يتصرف بوصفه نموذجاً معززاً لثقافة المواطنة داخل المجتمع المدرسي ، وأن يؤسس لمناخ تربوي يحول المدارس من منظمات إلى مجتمعات عادلة وإنسانية ، وأن يشرك الجميع في تصميم الرؤية المدرسية، وأن يمارس فنون التفويض والتمكين ، وهذا يتطلب منه التعرف على آراء العاملين بالمدرسة قبل قيامه بأي عمل قد يؤثر

في ممارستهم ومستقبلهم المهني ، وأن يتقبل النقد البناء من الآخرين ويوظفه في تطوير المشروعات المعززة لثقافة المواطنة، وأن يبتعد عن تصيد الأخطاء والهفوات في أداء العاملين بالمدرسة، وأن يعمل بوصفه ميسراً للعمل وليس مسيراً له، بهدف تعزيز ثقافة المواطنة والمسؤولية الجماعية داخل المجتمع المدرسي فضلاً عن استعداده للتضحية باهتماماته الخاصة من أجل مصلحة المدرسة ، وأن يحرص على أداء الواجبات المكلف بها أثناء ساعات الدوام الرسمي في المدرسة وبعدها ، وأن يتسم بالعدل والتسامح والنزاهة في تعاملاته مع جميع منسوبي المدرسة ، وأن يعمل على تشجيع ثقافة المنافسة الشريفة التي تتيح الفرص المتساوية أمام جميع العاملين في المدرسة لإبراز التفوق وتنمية الموهبة وإثبات الجدارة، وأن يتصرف بوصفه راعياً للقيم التربوية (العسيري : 2012) .

وتوجد مجالات عديدة لممارسة الأدوار التربوية لمديري المدارس المتصلة بتعزيز التربية الوطنية لدى التلاميذ ، من بينها التربية السياسية التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على استيعاب واقع المجتمع وفلسفته وأهدافه ، و تنمية قيم العيش المشترك ، و روح الانتماء والولاء للوطن وتوحيد الرؤى السياسية تجاه المواقف والأحداث ، ويؤثر مديرو المدارس في تحديد الاتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها المتعلمون والمعلمون ، التي تؤثر في منظوماتهم القيمية والأخلاقية وبناء شخصيتهم من خلال العلاقة بينهم وبين التنظيمات الإدارية السائدة في المدرسة والمجتمع ، فإذا كان مدير المدرسة متسلطاً في تعاملاته فمن المحتمل أن تنمو لدى التلاميذ قيم الإكراه والتسلط ، واستخدام القوة الفردية، وبالمقابل إذا تبنى مدير المدرسة الممارسات الديمقراطية تربي التلاميذ على قيم الحرية ، واحترام الرأي المخالف والاهتمام بالجماعة ، كما يجب معالجة أخطاء التلاميذ بالنصح والإرشاد والتوجيه وحفزهم على الاستفادة من الخطأ باعتباره مصدراً من مصادر التعلم مع بيان مترتباته وآثاره السلبية ، فضلاً عن

ضرورة تربية التلاميذ على الحوار ، والتسامح ، والمشاركة ، واحترام الرأي الآخر، والعيش المشترك ونبذ التطرف والعنف والكراهية، فضلاً عن تعريف التلاميذ بوطنهم وجغرافيته وتاريخه وآثاره وشخصياته التي أثرت في تاريخه، وتعزيز مشاركتهم في النظام المدرسي ومناقشة الأحداث والموضوعات السياسية بمسؤولية وانفتاح ، والاهتمام بالتربية البيئية، وذلك من خلال التأكيد على تعلم العمل الجماعي في المجتمع ، وتنمية العلاقة بين التلاميذ والبيئة، من خلال تشجيعهم على العمل الميداني وتفعيل المشاركات البيئية والمحاضرات الثقافية والمعارض والندوات والزيارات للمواقع البيئية وتطوير المكتبة المدرسية بتزويدها بالدوريات البيئية وإقامة المسابقات وتقديم الجوائز، ونشر الثقافة البيئية وترسيخ المفاهيم البيئية كالمحافظة على البيئة والمشاركة في أعمال النظافة المدرسية ومرافق المجتمع المحلي، والاهتمام بالنباتات والمحافظة على ممتلكات المدرسة، و المشاركة في النشاطات البيئية داخل المدرسة وخارجها ، كما يجب الاهتمام بالتربية الاجتماعية، حيث تُعدّ التربية الوطنية نمطاً من أنماط التربية الاجتماعية في المدرسة التي تتكون من خلالها مقومات شخصية التلميذ بحيث يكون قادراً على التفاعل مع المحيط الاجتماعي، كما تساعده على الانتقال من الاتكالية المطلقة والاعتماد على الآخرين ، والتمركز حول الذات إلى الاستقلالية الإيجابية والاعتماد على النفس، وتُعدّ المدرسة مؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تجذير قيمه ومعتقداته لدى التلاميذ ، وعلى المدرسة تعريف التلاميذ بقضايا مجتمعهم والاهتمام بها، والإسهام في الأنشطة المجتمعية من خلال الاتصال مع منظمات المجتمع والمؤسسات الرسمية فضلاً عن ذلك يتجدد دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من خلال وجود إدارة تربوية تعي مفهوم التربية المعاصرة وتمارس أسلوب المشاركة في قيادة المدرسة وتعمل على تأسيس بيئة تعليمية فاعلة من خلال نسيج من العلاقات الإنسانية بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي . ويجب أن تصمم المدرسة البرامج والخطط ذات الطبيعة

الاجتماعية، وأن تعمل على تشجيع التلاميذ على الانخراط فيها كالزيارات المنتظمة لدور العجزة والأيتام والمسنين، وتوزيع المساعدات على الأسر المحتاجة والمشاركة في الأعمال الكشفية ، وتوزيع التلاميذ ضمن مجموعات يجمعها هدف اجتماعي مشترك . فضلاً عن ذلك يجب التركيز على التربية الاقتصادية التي تهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين الاقتصادية باستخدام السبل والأساليب والأدوات المعاصرة والمشروعة وتنمية المفاهيم الإيمانية لدى التلاميذ من خلال الندوات والمحاضرات والرقابة الذاتية والخشية من الله والالتزام بالمبادئ والقيم الإنسانية العامة ، والتخلي بالأخلاق الفاضلة وبيان آثارها الاقتصادية على سلوكهم ، كالصدق والأمانة ، والاعتدال والقناعة والوفاء وحسن المعاملة ، و تحذيرهم من السلوكيات غير الأخلاقية كالإسراف والتبذير والغش والتدليس والاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة ووضع منهج علمي يوضح الآثار الناجمة على الكسب غير المشروع على الفرد والمجتمع ، واطلاعهم على نماذج ، وأمثلة للاقتداء بها (اليحوي : 2012) .

توجد مجموعة من العناصر والمقومات للمواطنة الصالحة تتمثل في الانتماء والولاء والحقوق والواجبات، حيث يشكل أحد الحاجات الأساسية للفرد، ويقصد به الانتساب للوطن والمجتمع والقيادة ، بحيث يكون هذا الانتساب قائم على منهج فكري ووجداني يجسد عملاً وسلوكاً ، فالانتماء شعور داخلي يدفع الشخص للعمل بكل طاقاته للارتقاء بوطنه، وتعزيز مكانته الدولية بعقلية منفتحة دون تعصب من خلال الاعتزاز بالوطن ورموزه وتاريخه والالتزام بقوانينه والحفاظ على مقدراته، والولاء حالة وجدانية تتمثل في مشاعر وأحاسيس الفرد وسلوكياته الايجابية تجاه وطنه، ويجب أن يتعرف الفرد على حقوقه، كحقه في الحرية، والسلامة الشخصية، والتعبير الفكري دون الإساءة للوطن ، وحقه في الحرية الشخصية وتشمل حقه في

(التملك، والاعتقاد، والرأي، والأمن، والاحترام، والعلم، و المشاركة في الانتخابات)، وأن يعرف واجباته ومسؤولياته بوصفه مواطناً يحمل المواطنة فكراً ووجداناً وسلوكاً .

المدرسة تعد الأساس في تشكيل المواطنة لدى التلاميذ ، حيث يتلقى التلاميذ قيم المواطنة من خلال الحصص اليومية والأنشطة الصفية وغير الصفية ، ويعيش التلاميذ في بيئة مدرسية تتضمن العديد من المؤثرات التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في سلوكهم، حيث يوجد في هذه البيئة العديد من التلاميذ الذين يمثلون بيئات أسرية مختلفة، ويحملون سلوكيات قد تكون مقبولة أو غير مقبولة اجتماعياً . وبالتالي فإن الترابط بين البيئة والمدرسة بما تحمله من معطيات تتفاعل بصورة مباشرة مع البيئة المدرسية ، ويكون مدير المدرسة مسؤولاً عن إرساء ثقافة التربية بالمدرسة بما فيها من قيم وأعراف ومعتقدات (الأمير : 2016 : 22) .

• تعزيز القيم الديمقراطية :

إن فضائل الديمقراطية بوصفها نمط حياة فردي وجماعي وسلوك أخلاقي واجتماعي سوف تبقى عبارات لا تملك مدلولاً إجرائياً دون تربية نوعية محددة ، ذلك أن فضائل التبادل الحر للأفكار والتجارب والتوزيع المتساوي والمتنوع للفرص، والاعتراف الواسع بالمصالح والغايات المشتركة ليست معطاة من البدء إنما يجب تعلمها واكتسابها . ويرى جون ديوي (1952)، John Dewy أن التربية وسيلة أساسية للإصلاح الاجتماعي الذي يتم إنجازه من خلال المدرسة لأنها الوسط الاجتماعي الرئيسي المؤهل لتنمية الأخلاق الديمقراطية في ذهنيات التلاميذ وسلوكهم ، وذلك يجعل مبدأ تكافؤ الفرص حقيقة فعلية يستفيد منها الجميع دون أي تمييز مهما كان نوعه . فالديمقراطية التي تطالب بتساوي الفرص كمثل أعلى لها تتطلب تربية

يكون فيها التعليم والتطبيق الاجتماعي والأفكار الممارسة والعمل والاعتراف بقيمة ما هو منجز
موحداً منذ البداية من أجل الجميع (جميلة : 2013) .

تعد التربية الأداة المركزية لتعليم القيم الديمقراطية بوصفها الوسيلة التي يتمكن التلاميذ من خلالها اكتساب المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية نحو الممارسات الديمقراطية ، وتعزيز الحوار والمشاركة ، والتعايش مع الأصدقاء، وقبول الآخر المختلف في قيمه ومعتقداته، وقناعاته ونشر ثقافة التسامح ، ونبذ العنف ، والكراهية. فالتربية وسيلة لتعليم الديمقراطية، ولها وظيفة تشكيل البنى الفكرية للمتعلم وتنمية مفاهيم الحياة التشاركية لديه ، وبما أن الفرد الديمقراطي أساس المجتمع ، فإن تشكيله ديمقراطياً لا يتم إلا إذا جعلته العملية التربوية محوراً لها، وجعلت من المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوباً لها ومن النهوض بالمجتمع وتقدمه هدفاً لها ، إذ توجد علاقة ارتباطية بين الديمقراطية والتربية التي دائماً يحرص عليها المجتمع لكي يضمن استمرار بقائه ، وعلى هذا تهدف التربية في المجتمع الديمقراطي تحقيق القيم والمبادئ والأفكار التي يتضمنها الإطار الأيدولوجي الديمقراطي للمجتمع عن طريق تشكيلها لدى الأفراد، وتنمية اتجاهاتهم وتكوين سلوكهم على أساسها ، وعن طريق تهيئة المواقف التربوية المناسبة لضمان هذا التشكيل(عبد الحي: 2005 : 5).

وفي هذا السياق توجد جملة من الأهداف التي تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها من بينها تأصيل الفكر الديمقراطي بتبنيه منهجاً واقعياً وتمكين المتعلمين من مناقشة الأفكار والنظريات الديمقراطية ومبادئ الحرية والعدالة ورصد التجارب الديمقراطية ومسارات التطبيق فيها واستخلاص نتائج التجارب والخبرات لإثراء النظرية والممارسة ، وتنمية الاهتمامات المشتركة لتوحيد الأفكار والاهتمامات والميول لدى التلاميذ بما يمكنهم من إيجاد فرص للتفاعل المتبادل

بينهم، وتأسيس مناخ تربوي مفعم بمشاعر المحبة والإخاء وبما يقلل من فرص التفاوت والاختلاف ويضاعف من فرص الالتقاء والانسجام مع المجتمع ومكوناته ، وتنمية روح المسؤولية فالتربية الديمقراطية تنمي لدى التلاميذ وأفراد المجتمع عموماً قيم الديمقراطية ، وتمكنهم من الاندماج ليحمل الفرد ثقافة مجتمعه ويشارك في بنائه بروح المسؤولية مستجيباً لمشكلاته ومتفاعلاً مع قضاياها ومساعداً في تطويره ، و يجب على النظام التربوي تعزيز قيم ديمقراطية التعليم ونشرها، ويتحقق ذلك من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المدارس والمناطق الجغرافية في جميع المراحل التعليمية، بحيث يحصل كل فرد على حقه في التعليم المناسب لقدراته وميوله، وأن يتعلم إلى أقصى ما تؤهله له قدراته واستعداداته، وإزالة جميع مظاهر التمييز في التعليم بسبب النوع أو العرق أو اللون أو المرجعية الاجتماعية والثقافية ، وغيرها من أشكال التمييز ، و تنمية التفاعل الإيجابي مع القضايا الإنسانية العالمية وتنمية الاهتمام بقضايا الشعوب لدى أفراد المجتمع والتفاعل الإيجابي مع مشكلاتها فضلاً عن ضرورة الحفاظ على البيئة ومحاربة التطرف والعنصرية (الحاج:2013: 59) .

وتوجد جملة من الأسباب التي تدعو إلى اتباع النمط الديمقراطي في المدارس من بينها أن النمط الديمقراطي يوفر المناخ المدرسي الملائم لإطلاق إبداعات التلاميذ والمعلمين وتنمية مواهبهم وقدراتهم فضلاً عن أن أفراد الجماعة يعملون سوية بطريقة أفضل وأكثر فاعلية إذا أشركوا في وضع الأهداف ووسائل تنفيذها ، كما إن القيادة التي تفرض على الجماعة من الخارج تساعد على تكوين قيادات غير رسمية مضادة ، أما إذا كانت القيادة نابعة من داخل الجماعة ومعبرة عن إرادتها، فإنها تكون محل تقدير واحترام وتحصل على الطاعة المقترنة بحرية الإرادة، فالمدارس يجب أن تكون المجال الذي يتعلم فيه الجميع قيم الديمقراطية وممارستها في جميع الأنشطة الصفية وغير الصفية، فالديمقراطية تنشئة وممارسة ، والمدارس يجب أن

تكون في صدارة المواقع التي يتعلم فيها الجميع معاني الديمقراطية وقيم العيش المشترك، والانفتاح، والتسامح، واحترام الرأي الآخر ، وحرية التعبير، ونبذ الفردية ، والأنانية والعنف والكراهية (حسان والعجمي: 2010: 142) .

إن التنشئة الديمقراطية في المدارس ضرورية؛ لأن آثارها الإيجابية تتعدى اللحظة، إذ تترك أثراً عميقاً في حياة التلاميذ والمعلمين ، فضلاً عن أثرها الإيجابي على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ، وتحسين نوعية الأداء التربوي المدرسي ، لذلك تُعد نوعاً من الأعداد والتأهيل للحياة في المستقبل بل أنها الحياة نفسها؛ ذلك لأن التربية من أجل الديمقراطية هي جوهر العمل التربوي في المدارس ، الذي يجعل من المجتمعات أكثر عدالة وإنسانية .

وتوجد مجموعة من الأسس التي تقوم عليها القيادة الديمقراطية في المدارس وهي تشجيع فردية التلاميذ والمعلمين والمحافظة على هذه الفردية حيث تسعى المدرسة للتعرف على الفروق في الميول والقدرات والحاجات والاستعدادات القائمة بين التلاميذ، ولا يخضع المعلمون في مثل هذا النوع من الإدارة لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم ، بل يضعون الأهداف والوسائل التي يرونها محققة لهذه الأهداف، مما يدفع غيرهم نحو التجريب والابتكار وهي من الأمور الأساسية لأي برنامج تعليمي يهدف إلى التطور وتسهم في تنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة بحيث يتخلى كل فرد من أفراد المجموعة العاملة عن أنانيته في سبيل نجاح العمل المدرسي حيث يشترك مدير المدرسة مع المعلمين في واجبات ومسؤوليات إدارة المدرسة بدلاً من انفراد بهذا العمل ولكل العاملين في المدرسة في وضع السياسات المدرسية والمشاركة في تنفيذها ويحصل مدير المدرسة على الدعم اللازم، ذلك لأنهم باشتراكهم في وضع السياسات يكونون أكثر استعداداً وأهلية لتنفيذها واشتراك التلاميذ في الإدارة المدرسية الديمقراطية أمر له

أهمية أيضاً ، فقد أصبح من الأهداف المطلوبة والضرورية في تربية التلاميذ للحياة في نظام ديمقراطي، ولا يمكن تربيتهم على هذا النحو إلا إذا كان النظام الذي تديره إدارة المدرسة نظاماً ديمقراطياً .

توجد مجموعة من الخصائص الواجب توافرها في مدير المدرسة الديمقراطي منها الثقة في نفسه وفي تنظيمه والإيمان بقيم هذا التنظيم وأهدافه والمهارة وحسن الأداء والقدرة على التكيف والحزم والسرعة في اختيار البدائل، وأن يمتلك قدر كبير من المعرفة والذكاء، وأن تكون لديه قدرة غير عادية على الإقناع والتأثير، وأن يتميز بتطابق ممارساته وسلوكه مع قيم المدرسة وأهدافها، فضلاً عن قدرته الفائقة على التنسيق ، وإحداث الوحدة والترابط في داخل المدرسة، و قدرته على خلق أحساس بالانسجام في توجيه المدرسة ، وتأكيد الإيمان بقيمتها لدى المعلمين والتلاميذ، وأن يسعى لتحقيق المصلحة العامة ، و أن يمتلك القدرة على تحقيق أهداف المدرسة دون اللجوء لاستخدام السلطة الرسمية والاعتماد عليها كأداة للجزاء ، وقدرته في إدارة الحوار البناء في المدرسة والبعد عن الأسلوب التسلطي، وأن يكون على قدر كبير من العدالة في علاقته بالمعلمين والتلاميذ و أولياء الأمور ، وكذلك حل ما يحتمل حدوثه من تضارب في الآراء والمصالح ، وأن يتميز بقدرته على المبادرة وتحديد الأهداف ، ولديه إمكانياته في إقامة اتصالات وعلاقات متينة في داخل مدرسته وبين مدرسته والمؤسسات الأخرى ، من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها (الفاقي : 1994) .

إن الهدف من الحياة الديمقراطية في المدارس هو مساعدة التلاميذ على التعايش بانسجام مع الآخرين، ولكي يستطيع مدير المدرسة القيام بدوره فلا بد من رسم الخطط السنوية والفصلية بالتعاون مع المعلمين ومشاركتهم، لما يحققه ذلك من دقة في الإنجاز. وإذا كان العمل بالمدرسة

يسير بطريقة علمية و ديمقراطية ، فإنه ينسج خيوط الود والألفة بين المعلمين ويزيد من ترابطهم والتعاون لتحقيق الأهداف المتوخاة بصورة مناسبة (نبهان : 2008 : 119) .

وللإدارة الديمقراطية داخل المدارس العديد من المزايا حيث تسهم في تكوين جماعة عمل تكون أكثر تعاوناً إيجابية وانسجاماً، مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وارتفاع معدلات الأداء وتحسين نوعيته ، وترفع من مستوى إحساس العاملين بأن أهدافهم وأهداف المدرسة واحدة فيقوى تأييدهم لأهداف المدرسة، ويعملون متعاونين لتحقيقها ويقلل ذلك معدلات دوران العمل والصراعات داخل المدرسة وبالتالي يسود بين العاملين داخل المدرسة مشاعر الرضا عن العمل (القيسي : 2010 : 140) .

• قيادة التغيير التربوي :

تواجه المؤسسات التربوية العديد من التحديات الناتجة عن التطورات المتسارعة في التربية والتكنولوجيا ، والإدارة التربوية ، فالمدارس التي توصف بأنها ذات فاعلية في الماضي القريب من غير المرجح أن تحقق الفاعلية نفسها مع اعتمادها للأساليب التي اعتمدها في الماضي، لذلك كان من الضروري أن تستجيب المدرسة لاستحقاقات التغيير، بإحداث تغييرات جوهرية في رؤيتها وأهدافها ووسائلها ، والقيم التي تدافع عنها وفي معتقدات وقناعات العاملين بها والمستفيدين من خدماتها التربوية .

وفي هذا السياق عرف العتيبي (2005) إدارة التغيير بأنها " عملية أخذ المنظمة في رحلة من حالتها الراهنة إلى الحالة المنشودة في المستقبل والتعامل بشكل إستراتيجي مع كافة الأمور التي تظهر خلال هذه الرحلة بعد تحديد الحالة المنشودة ومتطلباتها"(العتيبي : 2005 : 68). وعرف حسين (2007) التغيير التربوي في المدارس بأنه " عملية إدخال تحسين أو تطوير

على المدرسة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي ، وبحيث تتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل ، ويتناول التغيير هيكل المدرسة أو سياستها أو برامجها أو إجراءاتها وعملياتها أو الجوانب السلوكية فيها ، وقد يتناول المدرسة ككل أو بعضاً من أجزائها ، وقد يكون سريعاً أو تدريجياً " (حسين : 2007 : 127) . وعرف أبو ناصر (2008) إدارة التغيير بأنها " استخدام الإمكانيات البشرية والمادية بكفاءة وفعالية للتحويل من واقع معين إلى واقع أفضل منشود بأقل ضرر ممكن واقصر وقت وأقل جهد " (أبو ناصر : 2008 : 105) . وعرفت الزهراني (2012) قيادة التغيير بأنها " مهارة مدير المدرسة في القيادة وقدرته على ممارستها والتأثير في العاملين بالمدرسة وإلهامهم وتحريكهم نحو رؤيته المستقبلية بما يحقق الأهداف المنشودة منها نحو تغيير أفضل وأهداف اسمى للتعليم بما يكفل مستوى تربوياً وتعليمياً ملائماً للمتعلمين " (الزهراني : 2012 : 11) . وعرف عرفة (2012) قيادة التغيير التربوي بأنها " عملية انتقال من حالة معينة (الوضع الراهن الذي يسبب المشكلة) إلى وضع جديد (الوضع المرغوب الانتقال إليه الذي يعتبر بمثابة الحل) " (عرفة : 2012 : 130) . وعرف الجرادات (2013) إدارة التغيير بأنها " تقديم تصاميم وبرامج للتغيير والتطوير التنظيمي وإجراء التحسينات الممكنة على مختلف مستويات التنظيم (الفردية والجماعية والتنظيمية) باعتبارها فلسفة لإدارة المدرسة تتضمن التكامل والتخطيط لجوانب العملية التربوية التعليمية في المدرسة لتغييرها بهدف زيادة فاعليتها وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات التغيير المطلوب (الجرادات: 2013 : 237) .

توجد العديد من الأسباب الداعية لأحداث التغيير في المدارس، من بينها التجديد في الفكر التربوي، و الاهتمام بالبعد النوعي والتحويلات الملحوظة في أدوار المعلمين والتلاميذ و مديري المدارس، والتطورات المتلاحقة في تقنيات التعليم والإخفاق في تحقيق الأهداف الأمر الذي

يتطلب تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد مظاهر القوة و والضعف ورصد الفرص والتهديدات المصاحبة لتنفيذ الأهداف والمرامي التربوية (البنا : 2013) . ويشمل التغيير التربوي في المدارس ، الرؤية والأهداف، إذ يجب على القائد التربوي بث هذه الرؤية ونشرها بين العاملين معه، وأن يخلق الحماس لديهم للتغيير، وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ومساعدتهم على فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمؤسسة التعليمية ، وأن ينشر الإحساس اللازم في كافة أنحاء التنظيم المدرسي بضرورة المهمة وحيويتها، و أن يحث العاملين معه على الإخلاص وتكريس جهودهم للتغيير، وغرس لديهم شعوراً بالفخر والاعتزاز بالمدرسة واحترام القواعد السائدة فيها ، وأن يعمل على تشجيع التعاون بين العاملين بالمدرسة بجعلهم يعملون معاً لصياغة أهداف مشتركة تتصف بكونها واضحة وقابلة للتحقيق وتشكل تحدياً حقيقياً لهم لكي يسعوا لإنجازها، وأن يحرص على الوصول لاتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهداف من خلال تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في المدرسة وواجباتهم ، كما يشمل التغيير التربوي في المدارس الاستراتيجيات، والوسائل، والمصادر، والقنوات، والثقافة التنظيمية المدرسية والقيم والمعتقدات والمسلمات اللازمة للمتعلم لتربيته وتميته نمواً سليماً متكاملأً و تهيئته للتعايش الفاعل في عصر المعلومات فضلاً عن الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين ، كما يجب على قائد التغيير تجسيد نموذج سلوكي يحتذى به في كونه يضرب مثلاً حياً للعاملين معه يعكس القيم التي يتبناها ويناصرهما، وأن يسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معه بخصوص ممارساته القيادية ويبيدي استعداداً حقيقياً لتغييرها في ضوء الدور المطلوب منه، كما أن على قائد التغيير تنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم، مما يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة و متطورة لأداء العمل من خلال تزويد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم

لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة وحفزهم للتفكير في أساليب جديدة للتعلم والتعليم (عماد الدين : 2003 : 27) .

وفي جميع الأحوال يجب أن يأخذ التغيير التربوي في المدارس المنحى النظمي ، ذلك لأن تغيير أي مكون يترك آثاراً بدرجات متفاوتة في بقية المكونات الأخرى وفي جميع مستويات النظام التربوي، وقد يمتد لفترات طويلة من الزمن .

إن مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً يجب أن يعمل على كسر الجمود وتحريك الأوضاع التقليدية لقيادة جهود التغيير ، وأن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التي تمكنه من تحديد المواقف وطرق التفكير والمعارف والمهارات ، حيث تتمثل مواقف قائد التغيير الفعال في أن يوفر دعماً إيجابياً للعاملين معه، وأن يتصف بالحماسة والدافعية، وأن يكون مهتماً بقضايا التربية والتعليم و أولوياتها. ويجب أن يتصف قائد التغيير بالمتابعة ، ولا يبالغ في ردود أفعاله ، بل يكون عقلياً إذا سارت الأمور بعكس ما هو منشود ، وأن يكون لديه دائرة اهتمامات أوسع من مجرد إنجاز العمل ، وأن يكون لديه استعداد ورغبة للتعلم من أخطائه ومحاولاته ، وأن يتقبل التغيير والإصلاح والتطوير، وأن يلتزم بالقيادة من خلال تقديم الأمثلة العملية والسلوك الأنموذج. أما فيما يخص طريقة تفكير قائد التغيير الفعال فإنه يرى كل موقف قضية منفردة بذاتها ، ويدرك إمكانية وجود فرص للتشابه مع مواقف أخرى مماثلة سابقاً، وأن يعد للتغيير ويديره عن طريق استخدام قوائم للتشخيص والمطابقة والتعديل، وأن يعمل على تطويرها بشكل مناسب لأغراضها . وأن يمتلك المهارة الإدارية التصورية الإدراكية ، ويمتاز بالمرونة ويشجع استمرار التفكير أثناء فترة تطبيق التغيير، مما يؤثر بفاعلية في سير العمل والتطوير، والقدرة على التأمل و التفكير المتعمق في الأمور، ودراستها ، وتحليلها، واستنتاج نقاط الاتفاق أو التلاقي بين

البدائل والاحتمالات المختلفة، وأن يمتلك القدرة على توقع المشكلات المحتملة والتعلم من خبراته وتجاربه السابقة، كما يجب أن تكون لديه المقدرة على توجيه تعلمه الذاتي ، ومتابعة نموه المهني المستمر ،و أن يتفهم حركة عملية التغيير ويستطيع التعامل معها ، و أن يعمل بموجبها بكفاءة ونجاح ، ويعرف النقاط والعناصر الرئيسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في كل موقف من مواقف التغيير ، وأن يتفهم طبيعة برامج التعلم والعمليات المرتبطة بتصميمها وتطبيقها وتقويمها ، فضلاً عن إدراكه لأساليب التعزيز المنظم وكيفية استخدامها .

ويجب أن يتطلع قدماً نحو الأمام والتفكير للمستقبل ، مثلما يستطيع إدراك الحاضر وتفهمه والانطلاق منه للتخطيط الاستراتيجي ، وأن يمتلك قائد التغيير مهارات متنوعة تساعده على الاندماج الملائم مع العاملين بوصفهم الأعضاء الرئيسيين في عملية التغيير ، سواءً كان ذلك عن طريق اللقاءات الفردية أو أثناء العمل في المجموعات الصغيرة ، أو خلال الاجتماعات الرسمية ، ويشمل ذلك الانضمام إلى الجمعيات أو المنظمات ، وأن يستطيع بناء مناخ عمل إيجابي ، كما يجب أن تتوفر لديه أساليب ووسائل للتواصل المستمر مع المعارف والخبرات والتجارب الجديدة في مجالات تخصصه ، لإثراء حصيلته منها وجعلها متنامية بصورة مستدامة ، وأن تكون لديه المقدرة على تفهم طبيعة عمل عمليتي التعلم والتعليم وأبعادها ، ويمتلك حصيلة واسعة من الآليات التي تساعده على تحقيق تعلم فعال ، وأن يستطيع استخدام التقنيات المناسبة التي تساعده على رفع كفاءته في جميع جوانب العمل ومجالاته . وأن يتفهم طبيعة وآليات تحقيق النمو المهني المستدام ذاتياً (العوضي :2012 :25) .

توجد العديد من الخطوات التي يجب على مدير المدرسة اتباعها لتنفيذ استحقاقات التغيير التربوي على المستوى الإجرائي، ومنها وجود سبب وجيه للتغيير، فليس من السهل تغيير ثقافة

المنظمة، إذ يجب توافر القنوات اللازمة لدى جميع الأعضاء بضرورات التغيير و الاهتمام بالعاملين قبل الشروع في إجراءات التغيير الأساسية من خلال تقصي القضايا الملحة التي ستتأثر بهذه التغييرات غير المألوفة، وقدرتهم على إنجاز الأدوار الجديدة، بالإضافة إلى تقديم المعلومات والبيانات المفصلة للمرؤوسين والمعنيين بالتغيير عن أسبابه ومبرراته وأهدافه ونواتجه المتوقعة ، فكلما كانت البيانات واضحة ومفصلة أسهم ذلك في إزالة الغموض والتشويش والمعارضة التي تصاحب عملية التغيير ، وإشراك جميع الأعضاء في عملية التغيير هي مسألة مهمة تجعل منهم أقل نزوعاً لمقاومة التغيير وعدم قبوله، كما يجب عليه معرفة المتطلبات الضرورية في مجال العمل، حيث قد تنشأ المتطلبات الملحة في مجال العمل عن فرص متوافرة أو أمور مستجدة ، وهناك حالات تتطلب اتخاذ قرار لإجراء مبادرات التغيير بدلاً من التمسك بما هو متاح في الواقع، فضلاً عن ذلك تتحقق بعض التغييرات التي تحدث ضرراً ولو جزئياً ببعض العاملين، ما يُوجب على القائد التعاطف مع هؤلاء العاملين ومشاركتهم وجدانياً ، مع ضمان عدم إلحاق أي ضرر مادي بأي منهم ، وهذا يساعد على قبول التغيير كما يجب على مدير المدرسة إدارة تغيير السلوك والمهارات بشكل مباشر بتهيئة مناخ يدعم ويساند كلاً من التغيير والأداء ، ذلك لأن ترك العاملين يتخبطون في أعمالهم مع إضافة مهام جديدة لأدوارهم سيصعد من مقاومتهم للتغيير مع تدني مستوى أدائهم، وانخفاض مستوى الأداء لديهم، فضلاً عن تراجع مستوى رضاهم المهني، لذلك ينبغي على القائد التربوي توفير مساحة من الوقت للمرؤوسين كي يتعلموا الطرق الجديدة لأداء أعمالهم مع دعمهم بالتوجيه المباشر، و توفير البيئة الملائمة لقبول التغيير، فمن الخطأ مفاجأة العاملين بالتغيير، بل يجب توضيح أسبابه ومتطلباته، وحدوده واستحقاقاته، واختيار الوقت والظروف المناسبة للإعلان عن التغيير وطرح نماذج لمؤسسات حققت بُعد الفاعلية من خلال التغيير، والأمانة والتعامل بوضوح مع المرؤوسين،

والتحدث معهم بشفافية ووضوح عن التغيير المستهدف دون إخفاء للتفاصيل، والتحلي بالمرونة لتغيير بعض الأفكار، فقد يكون لدى العاملين آليات أفضل لإنجاز التغيير بشكل فعال، وقد يكون لدى بعضهم الكفاءة والخبرة الواسعة التي تساعد القائد التربوي على التخطيط للتغيير بشكل أفضل، وتشكيل فريق عمل لإنجاز مهماته واستحقاقاته، إضافة إلى ضرورة تكليف شخص محترف يتولى مسؤولية قيادة الفريق وتقديم المساعدة اللازمة له، وإخماد المشكلات الجانبية التي قد تظهر أثناء قيام الفريق بعمله (الحريري: 2011: 146) .

إن قيادة التغيير نمط قيادي يبني الالتزام، ويخلق الحماس والدافعية لدى العاملين في المؤسسة المدرسية للتغيير ، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل ، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمر المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها ، ويُمكن العمل التعاوني الذي تسعى قيادة التغيير إلى تعميمه على المشاركين في العملية من إتقان عملهم واستشراف مستقبلهم ، وقيادة التغيير في هذا المجال هي القيادة التي تساعد على إعادة النظر في الرؤية المتعلقة بالأفراد ومهامهم وأدوارهم ، وتعمل على تجديد التزامهم ، وتسعى لإعادة بناء النظم والقواعد العامة التي تسهم في تحقيق غاياتهم .

وتطور دور مدير المدرسة من مدير تعليمي مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية في مدرسته إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير في مؤسسته التربوية ، يركز على بناء وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة ، ويعمل على تحسين سبل وأساليب التواصل مع العاملين فيها ، ويصنع القرارات التربوية داخلها بطريقة تعاونية ، كما يؤكد هذا النمط على دور المدير في تطبيق نموذج الإدارة على مستوى المدرسة ، والاعتراف بتغيير طبيعة العلاقات بين مدير المدرسة وكل من العاملين معه والطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي .

ويظهر دور مدير المدرسة في قيادة التغيير من خلال تشكيله فريقاً لتطوير المعلمين ذوي الأداء المتميز، والمبدعين الذين يحظون باحترام زملائهم، ويحدد لهم أهدافاً وأولويات واضحة، و يدعم التوازن بين متطلبات العمل ومهامه والعلاقات الشخصية بين العاملين، فضلاً عن كونه يمثل نموذجاً للمعايير المدرسية، ويقدم مثلاً وقدوة حسنة في حماسه واهتمامه ومساهمته، ويحدد للمعلمين توقعات عالية و يدعم مبادرات التغيير والتجديد، ويخطط لاستقطاب الأفكار والمقترحات البناءة، ويعمل على تحديد اتجاهات التغيير ويوجهها، و يستقطب دعم المجتمع المحلي، و يُظهر قدراً كافياً من المرونة والاستعداد للتعديل والتكيف وفق ما يستجد من أمور، ويتحرك على مستوى مهني وجغرافي لدعم التغيير، و أن يحرص على حضور الاجتماعات والندوات والمؤتمرات التربوية والعلمية .

وعلى قائد التغيير أن يكون على علم ودراية بالهياكل والأطر التعليمية للمؤسسات، واستراتيجيات التغيير الفعّالة، والخبرات العملية للمجددين من المديرين ، وقد لا توجد طريقة واضحة لاستكشاف الخبرات العملية في عملية التغيير؛ لأن جوهر التغيير يكمن في مدى تأثيره على نمو المتعلمين، لذلك يجب على مدير المدرسة أن يكون في ذهنه هدف محدد ومفهوم وواضح يفرض بصمته على الموقف والمؤسسة ، مع ملاحظة أن ممارسة السلطة لا تعني بالضرورة أن التغيير سيحدث ويصبح واقعاً ، لذلك كان من الضروري أن يستوعب مدير المدرسة الواقع الاجتماعي لبيئة التغيير . فالمدرسة الناجحة تستجيب للمؤثرات الخارجية بنفس القدر الذي تحافظ فيه على استقلالها (الأخرس : 2008 : 111) .

وتتجز عملية التغيير من خلال اتباع مجموعة من المراحل والخطوات، ويُعد ليون كيرت (1940) Kurt Lewin، أشهر من كتب عن حركة ديناميات الجماعات وقد طور نموذجاً لإحداث التغيير والمراحل التي ينجز التغيير من خلالها ، وذلك على النحو التالي :

- **إذابة أو أسالة الجليد** : وتتضمن هذه المرحلة زعزعة واستبعاد وإلغاء الاتجاهات والقيم والعادات والممارسات والسلوكيات الحالية للفرد، بما يسمح بإيجاد شعور بالحاجة لشيء جديد ، فقبل تعلم الأفكار والممارسات الجديدة ينبغي أن تختفي الأفكار والاتجاهات والممارسات القديمة ، مما يسهل إذابة الجليد ، واختفاء السلوك الحالي والضغط البيئية الخارجية، مثل تدني الأداء والإنتاجية والاعتراف بوجود مشكلة ما ، والإدراك بأن شخصاً آخر اكتشف أفكاراً جديدة .

- **التغيير** : في هذه المرحلة يتعلم الفرد أفكاراً وأساليب ومهارات ومعارف جديدة ، بحيث يسلك سلوكاً جديداً أو يقوم بطريقة جديدة ، حيث يتم تغيير وتعديل فعلي في الواجبات أو المهام أو الأدوار، وهذا يقتضي تزويد العاملين بمعلومات ومعارف وأساليب وأفكار جديدة .

- **إعادة التجميد** : وهذا يعني أن ما تم تعلمه من أفكار ومهارات واتجاهات جديدة في مرحلة التغيير يتم دمجها في الممارسات الفعلية ، وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت التغيير وضمان استقراره بمساعدة الأفراد على دمج الاتجاهات والأفكار وأنماط السلوك التي تعلموها في أساليب وطرق عملهم المعتادة، وتصبح الأساليب والطرق الجديدة سهلة ومرضية ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إتاحة الفرصة للعاملين لإظهار السلوك والاتجاهات الجديدة ، واستخدام التعزيز الإيجابي للتغيير المرغوب، كما يمكن استخدام النمذجة لتعزيز استقرار التغيير (حريم : 2004 : 368) .

وتوجد أربعة مستويات للتغيير التربوي، هي المعرفة أي أن يتم التعرف على الفكرة أو المشروع التغييرى وأبعاده المختلفة وجوانبه المتعددة. والتوجيه من خلال الاقتناع بالتغيير حتى يصبح لدى الفرد اتجاه إيجابي وحماسة لهذا التغيير. والسلوك الفردي أي السلوك الذي يدل على الإيمان بالتغيير والاقتناع به والإصرار عليه. والسلوك الجماعي حيث تتبنى المجموعة فكرة التغيير والمطالبة به والعمل بمقتضاه، ومن ثم يصبح التغيير سلوكاً جماعياً (الصيرفي: 2007: 21).

يُعد التغيير في المنظومة المدرسية عملية اجتماعية تستجيب للتغيرات في القيم والأفكار في المجتمع المحلي، ينعكس في مفاهيم العاملين في المنظمات وسلوكهم واتجاهاتهم، وهو بذلك عملية متشابكة تتأثر بها المنظومة ككل، ويوجد نوعان لمصادر التغيير هما: مصادر التغيير الخارجية، حيث تؤثر بشكل كبير على المدرسة، فمثلاً من الممكن أن تحقق التغيرات الاجتماعية في المعتقدات والقيم والأفكار والأداء وأنماط وخبرات الحياة المجتمعية تغييرات كثيرة، وتضيف مزيداً من المطالب التي يتعين توافرها في الخدمات الجديدة، والتي تؤدي أيضاً إلى حدوث تغييرات أخرى جوهرية وغير منتظمة مثل: تغيير المناخ والبيئة المدرسية، وتغيير العلاقات بين المعلمين والتلاميذ، أو نتيجة للتطورات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية مثل استخدام الكمبيوتر؛ فإن ذلك يؤثر بصورة كبيرة على المدارس وعلى أسلوب أداء المهام التربوية بداخلها ويفرض مزيداً من التغييرات والتطورات على أدوار ومسؤوليات المعلمين والتلاميذ والمديرين والمجتمع الخارجي من خدماته العملية التعليمية وفي أداء المهام الإدارية والتنظيمية داخل المدرسة. و مصادر التغيير الداخلية، وتتمثل في التغييرات المهنية والوظيفية التي تحدث داخل المدرسة، وذلك مثل تغيير أدوار كل فرد داخل المدرسة تبعاً لتغير وظيفته، وتبعاً لاستفادة المجتمع الخارجي منه واستفادة المدرسة من وضعه الخارجي في المجتمع، وذلك

من خلال الاستفادة من كل التطورات الحديثة التي تحدث في المجتمع الخارجي والتي لها علاقة مباشرة بتخصصه الأكاديمي ووضعه الوظيفي والمهني داخل المدرسة (حسين: 2007 : 135) .

ويستطيع قائد التغيير أن يغير في بعض العادات والتقاليد أو حتى التضحية بهذه العادات والتقاليد التي تعوق التغيير، وذلك من أجل تحقيق رؤية جديدة، ويكون ذلك من خلال تفعيل دور جميع أعضاء المجتمع المدرسي ويتم ذلك من خلال قيامه بما يلي :

- **المعلمون :** وتقوم الإدارة المدرسية بتغيير عاداتهم وتقاليدهم المهنية من خلال تحفيزهم للبعد عن الأساليب التقليدية في التدريس والمتمثلة في التلقين والحفظ ، واستخدام أساليب ابتكارية مثل المناقشة ، البحث العلمي التي سوف تعزز النمو المعرفي للمتعلمين ، و تشجيع المعلم على تغيير أساليب التقويم وعدم اقتصارها على الاختبارات الشفهية والتحريرية ، واعتماد أساليب التقويم البديل من خلال تفاعل الطالب داخل الفصل ، و التقويم الذاتي ، و نشاط الطالب في الأنشطة المدرسية، فضلاً عن تشجيع المعلمين على تعلم التكنولوجيا الحديثة وتوضيح الفوائد التي تعود على المتعلم من استخدام هذه التكنولوجيا في تنمية مهارات الإبداع والابتكار لديه وزيادة دافعيته للإنجاز الأكاديمي .

- **التلاميذ :** من خلال تغيير المفاهيم والسلوكيات الخاطئة لديهم وإكسابهم السلوكيات المرغوبة، فيها وتوظيف الأنشطة الموجودة داخل المدرسة و تفعيل دور الجماعات المدرسية التي يتم خلالها طرح الموضوعات ومناقشتها من قبلهم ؛ وقد تكون هذه الموضوعات علمية، أو ثقافية ،أو اقتصادية .والتي تساعد على تغيير اتجاهاتهم السلبية وتوجيههم إلى التغيير الإيجابي والذي يساعدهم على الابتكار والإبداع. وجماعات

الأنشطة المدرسية مثل جماعة البيئة ، العلوم ، الخطابة ، التي يكون لها دور في تغيير المفاهيم والسلوكيات الخاطئة لدى المتعلمين .

- أولياء الأمور : ويتم تغيير بعض عادات وتقاليد أولياء الأمور إزاء العملية التعليمية من خلال تفعيل دور أولياء الأمور داخل المدرسة التي يمكن من خلالها توضيح عمليات التغيير التي تتم في المدرسة وأخذ آرائهم بشأنها ، وإشراكهم الفعلي في هذه العمليات وخاصة أن من هؤلاء الأفراد خبراء يمكن الاستفادة من خبرتهم في إحداث التغييرات المدرسية، حيث إن مشاركتهم تولد لديهم الشعور بالمسؤولية، وتجعلهم حريصين على نجاح هذه العمليات (عبد المنعم ومصطفى: 2012 : 106) .

وتكمن أهمية التغيير في المدرسة في أن التغيير يقدم الفرص لاكتساب وممارسة مهارات جديدة. كما أنه يعمل على رفع مستوى الرضا عن العمل، و يساعد على تحسين ممارسات العمل، كما أنه يقدم فرصاً للعمل مع أفراد جدد و يعمل على الاستخدام المناسب للوقت والجهد، كما يسهم في رفع مستوى الشعور والإحساس بالمسؤولية لدى العاملين بالمدرسة (عبد العليم والشريف : 2010 : 319) .

إن قيادة التغيير التربوي في المدارس تتطلب مشاركة جميع العاملين في صياغة أهدافه واستراتيجيات تنفيذه ، وتوفير القناعات الداعمة له، والمناخ التربوي المدرسي المناسب لإحداثه ، وتطوير نظم الاتصال والدعم المعلوماتي الذي يجب أن ينساب عبر جميع مستويات النظام التربوي وطرح بدائل ممكنة التحقيق تكون أفضل من الواقع الراهن السائد في المدارس ، من خلال تصميم رؤية تربوية واضحة المعالم والغايات ، يتم تنفيذها عبر خطة زمنية محددة سلفاً ،

وبموجب توزيع الأدوار على العاملين ، وحشد التأييد والدعم المحلي الضروري لنجاح التغيير التربوي في إدارة النظم التربوية على المستوى الإجرائي .

• إدارة الأزمات المدرسية :

يقتضي التعامل مع الأزمات المدرسية وجود قيادات تربوية تمتلك المهارات اللازمة، وتتصف بالشجاعة والثبات والالتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على الاتصال والحوار للتعامل مع الأزمة .

وفي هذا السياق عرف بطاح (2006) الأزمة بأنها "حدث فجائي يحمل في طياته تهديداً ما للمؤسسة، ويحتاج إلى جملة إجراءات سريعة وفعالة لتجاوزه ، أو على الأقل للتقليل من سلبية آثاره " (بطاح : 2006 : 172) . وعرف هيكل (2006) إدارة الأزمة بأنها " القدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية، ومحاولة التعرف على حجم وطبيعة الأزمات المحتملة وكافة البدائل المتاحة لمنع وقوع الأزمات أو التقليل من حدة آثارها والإعداد لمواجهةها عند حدوثها " (هيكل: 2006 : 23) ويعرف عبد العليم والشريف (2010) إدارة الأزمة بأنها " لإجراءات والأساليب التي تنفذها المنظمة أو المؤسسة التعليمية بصفة مستمرة في مراحل ما قبل الأزمة وأثنائها وبعد وقوعها "(عبد العليم والشريف: 2010 : 214) . كما عرف المالكي (2013) الأزمة المدرسية بأنها "حدث مفاجئ يحدث في المدرسة يؤثر على حالتها العادية المستقرة وينقلها إلى حالة غير مستقرة تفقد خلالها قدرتها على العمل بشكل معتاد ، وقد تقود إلى نتائج غير مرغوبة " (المالكي : 2013 : 11) . وعرفت البنا (2013) الأزمة التربوية داخل المدرسة بأنها : " حالة مؤقتة من الضيق وعدم التنظيم ، وخلل في الإدارة ، مما يؤدي إلى عدم قدرة مدير المدرسة على مواجهة الموقف باستخدام الطرق التقليدية، وتؤدي إلى نتائج غالباً ما تكون

غير مرغوبة وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها" (البنا : 2013 : 29). كما عرف المالكي (2013) إدارة الأزمة المدرسية بأنها : " مجموعة من العمليات الإدارية والإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة بمساعدة العاملين معه ، لمواجهة الأزمات المدرسية بأسلوب علمي مبني على التنوير الجيد وتحديد الأدوار والمهام، والتحرك السريع في جميع مراحل الأزمة للحد من أثارها السلبية والعودة بالمدرسة إلى الحالة التي كانت عليها " (المالكي : 2013 : 29) . وعرف عبد الوهاب والمرسي (2014) الأزمة المدرسية بأنها : " حالة من عدم الاستقرار المفاجئ التي تواجه المؤسسة التعليمية ، فيحدث فيها خلل في النظام يؤثر على سير العمل لديها ، ويخلق آثاراً سلبية غير مرغوبة، بسبب ما تواجهه من مشكلات تعرضها لضغوط خارجية وتوتر داخلي ، تتطلب منها اتخاذ القرارات السريعة والإجراءات الحاسمة للحد من تطورها وزيادة حدتها والنتائج غير المرغوبة" (عبد الوهاب و المرسي:2014: 38) .

ويلاحظ من هذه المفاهيم أن الأزمة المدرسية حدث مفاجئ غير متوقع ، وموقف استثنائي يحدث خلل في السياقات التربوية النمطية ويتطلب اتخاذ جملة من الإجراءات غير المألوفة لمواجهة الضغوط والتحديات الناتجة عنها وللتعاطي مع أثارها السلبية التي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة وتعمق إنجازها لرسالتها وأهدافها التربوية، كما يلاحظ ضرورة امتلاك القيادة المدرسية للاستراتيجيات اللازمة التي تمكنها من التعامل الفاعل مع الأزمة قبل وقوعها، وأثناء حدوثها ، وبعد انتهائها للحد من نتائجها غير المرغوبة .

وتختلف وتتعدد الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدارس إلا أن العامل المشترك بين جميع الأزمات المدرسية هو تأثيرها على سير العمل المعتاد خلال اليوم الدراسي، وذلك من

خلال نشئيتها لانتباه إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ عن أدوارهم وممارسة الأنشطة بالشكل السليم (عوض الله: 2013 : 257) .

تعتبر الأزمة في حقيقتها عن فشل إداري لمتخذ القرار نتيجة لخلل إداري معين ، أو عدم خبرة ، أو لقلّة معارفه ، أو قد تظهر نتيجة لهذه الأسباب جميعها . ولذلك فإن حدوث الأزمات بشكل متكرر يستوجب تغيير القائمين على إدارة الكيان الإداري الذي حدثت به الأزمة ، وهو ما يؤكد على اختلاف مفهوم الأزمة عن مفهوم المشكلة ، فالمشكلات أمر يواجه كثيراً متخذ القرار و تنجم عن أخطاء عليه تصحيحها ، أما الأزمات فهي أمر صعب حاد يصعب مواجهته . ولكل أزمة مقدمات تدل عليها ، وشواهد تشير إلى حدوثها ، ومظاهر أولية ، ووسطى، ونهائية تفرزها ، ولكل حدث من أحداث الأزمة معنى ومغزى ، ولكل فعل تداعيات وتأثيرات ، وعوامل تفرز مستجدات ، ولكل أزمة أداء وسلوك ، ومن خلال هذا الأداء وذاك السلوك يمكن معرفة القوى الصانعة والمؤيدة والداعمة لها ، والقوى الراضية والمعارضة لها ، وكيفية التعامل معها، وتحييد وعزل عناصرها والتقليل من آثارها ، فالأزمات ليست وليدة ذاتها ، ولكنها وليدة مجموعة من البواعث والأسباب والعوامل المحايدة والمؤيدة لنشئها، وأدت إلى تفاقمها ، فضلاً عن ذلك فإن معالجة الأزمات دون معرفة متعمقة لأسبابها وبواعثها التي أدت إليها تصبح معالجة غير علمية هامشية تسهم في هدر الوقت والجهد والتكلفة ، مما قد يدفع إلى تفاقم الأزمة وعدم علاجها ، بل ونشوء أسباب جديدة تسهم في بزوغ أزمات أخرى (الخصيري:2003 :43) .

تهدف إدارة الأزمات المدرسية إلى الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية ، وهذا يتضمن التنبؤ بالأزمات وتمكين الإدارة من السيطرة على الموقف وعلى المحافظة على ثقة جميع الأطراف

المعنية ، وتوفير نظم اتصالات فعالة ، من أجل التواصل مع كافة المعنيين بالأزمة ، وتتطور الأزمة المدرسية من خلال المراحل التالية :

- **مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار :** تحدث الأزمة المدرسية جزئياً بسبب أحداث بيئية لا تستطيع الإدارة المدرسية تجنبها ، كما تحدث نتيجة وجود قصور داخل هذه الإدارة، مع ملاحظة أن هذا القصور له جذوره العميقة ، ويلاحظ أنه غالباً ما يتم تجاهل إشارات الإنذار المرسله من البيئة المحيطة التي تقدم مؤشرات واضحة عن احتمالية وقوع الأزمة في الأمد القصير، إن هذا التجاهل قد يعزى لضعف المهارات التصورية للقيادات التربوية المدرسية ،وتبلى أحاسيسها، وافتقارها للقدرة على استشراف الأوضاع التربوية ، وعدم التزامها بما يدور حولها، كما قد يعزى السبب في ذلك التجاهل إلى ضعف أنظمة الرقابة والمساءلة التربوية ، لذلك كان من الضروري وضع قائمة إرشادية تصف الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن تترجم بسهولة إلى أداءات فعلية وتسهم في تطوير سلوك القيادات المدرسية، وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الأزمة ، لذلك يجب على قيادات النظم التربوية التنبؤ المبكر بالإشارات التحذيرية المبكرة لجوانب الخطر ، والبدء في اتخاذ إجراءات وقائية سريعة لمنع حدوث الأزمات أو الحد منها قبل وقوعها وانتشارها .

وتوجد مجموعة من العوامل التي يمكن أن تعوق قدرة المؤسسة عن اكتشاف إشارات الإنذار التي تنبئ بوقوع الأزمة، و منها حجب المعلومات المهمة عن الأفراد الذين يحتاجون إليها ، ونتيجة لذلك لا يتم التعرف على نقاط الضعف، كما لا تبلغ إشارات الإنذار إليهم ، و وجود صورة خاطئة أو معتقدات غير صحيحة في ذهن أفراد المؤسسة التعليمية بشأن مناعتها

ضد الأزمات أو قدرتها على كشف إشارات الإنذار، الأمر الذي لا يساعدهم على التفسير الصحيح لعلامات الإنذار وتشخيص وجود الأزمة، وافتقار بعض المؤسسات إلى المقدرة على الاستجابة بطريقة مناسبة لخطر معين (توفيق : 2004 : 13) .

- **مرحلة الاستعداد والوقاية** : تتطلب هذه المرحلة توافر كافة الوسائل، والمعلومات اللازمة للوقاية من الأزمات بهدف اكتشاف نقاط الضعف في منظومة التربية والتعليم ، ومعالجتها قبل أن تستفحل ويصعب علاجها .

- **مرحلة احتواء الأضرار والحد منها** : تتمثل هذه المرحلة في مجموعة الإجراءات التي يجب على إدارة المدرسة اتخاذها للحد من الآثار الناجمة عن الأزمة المدرسية ومنع انتشارها بعد فترة زمنية مناسبة من حدوثها .

- **مرحلة استعداده النشاط** : تتضمن هذه المرحلة عدة جوانب منها محاولة استعادة الأصول التي فقدت أثناء الأزمة سواء أكانت هذه الأصول مادية أو معنوية ، ومحاولة تخفيف الأزمة على الأطراف المعنية وإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل الأزمة المدرسية.

- **مرحلة التعلم** : تتضمن هذه المرحلة التأمل ، ودراسة الأحداث التي وقعت واستخلاص الدروس المستفادة منها، سواء من تجربة المدرسة ذاتها أو من تجارب المدارس الأخرى في إدارة الأزمة التي واجهتها؛ بغرض وضع ضوابط للأزمة لمنع تكرار الأزمات في المستقبل (مصطفى: 2012 : 152) .

وتسهم الإدارة الفاعلة للأزمة المدرسية في تهيئة المناخ الملائم للمتعلمين لممارسة الأنشطة بعيداً عن الضغوط النفسية والتشتت الذهني ، وتوفير النظام والاستقرار للعاملين في المدرسة لضمان

استمرار العمل المدرسي بالصورة المخطط لها، وضمان حُسن توظيف الموارد والإمكانيات المادية للمدرسة، ووضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات المستقبلية ووضع التدابير الوقائية اللازمة لمنع حدوثها ، وتهيئة العاملين في المدرسة والتلاميذ للتعامل مع الأزمات المتنوعة وتكوين فرق لإدارة الأزمات المدرسية وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه ، والمواجهة الفورية للأزمة المدرسية في حالة وقوعها والسيطرة الكاملة على الموقف ، والحد من تضارب الأدوار في موقف الأزمة(عوض الله: 2013 : 258) .

وتنشأ الأزمة المدرسية لأسباب مختلفة ومتباينة ، تباين طبيعة الأزمة ، ومكان وزمان حدوثها كالأسباب الإدارية الناتجة عن ضعف منظومة المعلومات والاتصالات، الأمر الذي يجعل من القرارات منفصلة عن الواقع وضعف المهارات القيادية، واستخدام أسلوب الإدارة بالتهديد والوعيد، والجمود والتكرار، والشائعات ، وتعارض قيم وقناعات متخذي القرارات ومنفذيها في المدرسة، والضعف الداخلي في بنية النظام الإداري وضعف نظم الرقابة والاتصال والحوافز وتجاهل الإدارة المدرسية لإشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى إمكانية حدوث الأزمة ، وضعف العلاقات بين العاملين داخل المدرسة ، وسيطرة الفردية على العمل ، وضعف الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للتعامل مع الأزمات ، مما يؤدي إلى تفاقمها ، وغموض الأهداف وما يترتب على ذلك من قصور في تحديد الأولويات المطلوب تحقيقها ، وصراع المصالح بين العاملين والنزاع الهدام داخل الإدارة المدرسية، والقصور في إجراء مراجعة دورية للمواقف المختلفة التي واجهت الإدارة المدرسية عبر الزمن فضلاً عن ذلك توجد الأسباب الاجتماعية كالصراعات الاجتماعية وعدم تحقيق التوازن الاجتماعي وشعور الفرد بالاغتراب في ظل الأوضاع الراهنة لمجتمعه ، وضعف السلطة وعجز الثقافة العامة عن مواجهة التغييرات والتحديات الجديدة المعاصرة ، والأسباب الشخصية كسيادة الأنانية والعمل الفردي ، وعدم

الاعتراف بالخطأ وضعف التعاون والنزاع وغياب الثقة بين العاملين ، وتراجع وانسحاب العاملين بسهولة من بعض المواقف وضعف الانتماء للمنظمة (البنا: 2013 : 292) .

ويجب على مدير المدرسة القيام بالعديد من الأدوار اللازمة للتعاطي الفاعل مع الأزمة المدرسية، من بينها تبسيط الإجراءات وتسهيلها، إذ لا يجوز إخضاع الأزمة للتعامل بنفس الإجراءات التقليدية ، فالأزمة عادة ما تكون حادة وعنيفة ، كما لا يمكن تجاهل عنصر الوقت الذي يؤدي تجاهله إلى اتساع نطاق الأزمة ، فالأمر يتطلب التدخل السريع والحاسم من قبل مدير المدرسة لتبسيط الإجراءات بما يساعد على التعامل مع الأزمة ومعالجتها ، و التعامل مع الأزمات بالمنهجية العلمية إذ لا يمكن لمدير المدرسة أن يتعامل مع الأزمة في إطار من العشوائية والارتجالية ، أو سياسة الفعل و رد الفعل ، بل يجب أن يخضع التعامل مع الأزمة للمنهج الإداري الموضوعي الذي يقوم على أربع وظائف أساسية (التخطيط ، والتنظيم ، و التوجيه ، والمتابعة) ، فضلاً عن ضرورة تقدير الموقف الأزموي بتحليل نظمي لأسباب الأزمة وتطورها ، وتحديد دقيق وشامل للقوى الصانعة للأزمة ، والمساعدة لها ، والمؤثرة فيها، وتقدير الإمكانيات المتاحة لإدارة الأزمة، وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادرها عن أبعاد الأزمة والتنبؤ باحتمالات تطور الأحداث وإمكانية السيطرة عليها وتحديد الأولويات بناءً على تقدير الموقف الحالي والمستقبلي لأحداث الأزمة، ووضع الخطط والبدائل في ضوء الأولويات التي يتم تحديدها وفق معايير محددة ، و تفويض السلطة، والتنازل عن بعض الصلاحيات ، ذلك لأن مدير المدرسة لا يمكنه القيام بالأدوار جميعها أثناء مواجهة الأزمة المدرسية، وهذا يتطلب منه ممارسة فنون التفويض لأعضاء فريق الأزمة ، على أن يقترن ذلك بمعرفة كل عضو لطبيعة المهام والأنشطة التي يتوقع منه إنجازها، و فتح قنوات الاتصال، والإبقاء عليها مفتوحة مع جميع الأطراف المعنية ، حيث تحتاج إدارة الأزمة إلى المعلومات

اللازمة ، وإلى متابعة فورية لتداعيات أحداث الأزمة، وسلوكيات أطرافها، ونتائج هذه السلوكيات، ومن ثم فإن فتح قنوات الاتصال مع الطرف الآخر يساعد على تحقيق هذا الهدف حيث تحتاج الأزمة إلى الفهم الكامل لأبعاد الموقف الناشئ عن طريق الوجود في موقف الأزمة ، كما تحتاج إلى الدعم المادي والمعنوي الذي يساعد على سرعة مواجهة الأحداث؛ لذلك يجب على مدير المدرسة توظيف الإمكانيات والاستفادة من العناصر البشرية الموجودة داخل المدرسة في مواجهة الأزمات الحالية والمتوقعة مستقبلاً و تشكيل فرق الأزمات بحسب تباين الأزمات واختلاف طبيعتها، وتحديد فرق المهمات الخاصة داخل المدرسة، وذلك للتدخل السريع عند الحاجة إليها، على أن تخضع هذه الفرق لتدريب خاص حسب نوع وحجم المهمة (البنا :2013 :288) . ويجب أن تتوفر مجموعة من الشروط في فرق إدارة الأزمات منها التخصصات المختلفة والمكملة لبعضها ، والقدرة على الانتباه والوعي والحرص ، واتخاذ القرارات في الوقت المناسب ، والتفاؤل والطموح وقوة الإرادة، كما يجب الاستفادة من المدارس الأخرى ذات السبق في هذا المجال ، فضلاً عن ضرورة الوجود المستمر لمدير المدرسة في مواقع الأحداث(أبو ناصر : 2008 : 138) .

وتتميز الأزمة بمجموعة من الخصائص التي تجعل من المدرسة أمام مجموعة من التحديات، فهي تمثل نقطة تحول أساسية في أحداث متتابعة ومتصارعة داخل المدرسة ومن هذه الخصائص أن الأزمة تسبب في بدايتها صدمة وتوتراً وضغطاً، ما يضعف من إمكانية الفصل السريع والمؤثر لمجابتها ، كما تتميز بتغييرات في العلاقات بين أعضاء المنظمة ، وتأخذ في التصاعد المفاجئ ، مما يؤدي إلى وجود درجة عالية من الشك في البدائل المطروحة لمجابهة الأحداث المتصارعة، و تتطلب مواجهة الأزمة أنماطاً غير مألوفة، ونظماً وأنشطة مبتكرة تمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة المترتبة على التغييرات المفاجئة ، ومن أجل مواجهة

الأزمة يجب توفر درجة عالية من التحكم في المصادر والإمكانيات وحسن توظيفها في إطار مناخ تنظيمي يتسم بدرجة عالية من الاتصالات الفعالة ، و غالباً ما تظهر الأزمة سلوكاً غير مُرضٍ يظهر في صورة عدم فاعلية متخذي القرار في مواجهة الأزمة ، كما ترفع درجة التوتر بين العاملين داخل المدرسة ، وتتميز بالتعقيد والتشابك والتداخل والتعدد في عناصر وعوامل أسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة لها وعدم وضوح الرؤية والقصور في تدفق المعلومات ، فضلاً عن أنها تساعد على اكتساب الإدارة لخبرات جديدة لمواجهة الأزمات (حسان وعجمي: 2010 : 372) .

وعادة ما تظهر مجموعة من المعوقات التي تحول دون قدرة مدير المدرسة على إدارة الأزمة المدرسية ، ومنها المعوقات المركزية في اتخاذ القرارات ، وغلبة الطابع الروتيني عند إنجاز المعاملات الإدارية وعدم تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة لمواجهة الأزمة المدرسية وكثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة مما يعرقل المواجهة السريعة للأزمات وضعف تأهيل مديري المدارس في مجال إدارة الأزمات المدرسية من خلال الدورات لتدريبية، وضعف تعاون القيادات العليا مع إدارة المدرسة(عبد الوهاب و المرسي:2014: 51) .

إن إدارة الأزمات المدرسية هي إدارة المستقبل والحاضر ، وتُعد أداة علمية رشيدة تُبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية المؤسسة والارتقاء بأدائها والمحافظة على سلامة المشتغلين بها ومعالجة أي قصور أو خلل يصيب أحد قطاعاتها أو معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية، ومن ثم تحتفظ المدرسة بحيويتها واستمرارها (أبو ناصر : 2008 : 134) .

لقد وضعت الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية تصوراً جديداً للإدارة المدرسية، وازدادت أدواراً جديدة لمدير المدرسة تختلف في مضامينها ومكوناتها عن الأدوار الرسمية والتقليدية، ولها أبعاد ودلالات تفرضها التغييرات السريعة والمتجددة في البيئة الداخلية والخارجية .

إن مقدره المدرسة على القيام بدورها التنموي والتطويري في المجتمع وأداء رسالتها التعليمية والتربوية تتطلب تبصر مدير المدرسة لأبعاد أدواره المهنية الجديدة وتطوير أدائه وإثراء معارفه، ومراجعة قيمه وممارساته وفق هذه الأدوار، وبما يحقق بُعدي الكفاية والفاعلية التعليمية .

فقيادة التغيير التربوي تتضمن التعاطي مع التحديات التي تواجه المدرسة، وذلك من خلال التوظيف الفعّال للموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة التعليمية، والعمل بطريقة تشاركية تعاونية وابتكار أساليب جديدة للتعامل مع قضاياها وحل مشكلاتها، وتسعى التربية من أجل المواطنة إلى بناء شعور وطني قائم على الفضائل الأخلاقية والقيم المدنية وحقوق الإنسان وحرية التعبير، ونقل التلميذ من الانتماءات الفرعية الدينية والقبلية إلى الانتماء للوطن .

إن التربية الديمقراطية الشاملة تعكس التحديث التربوي في شكل ونوعية الجيل القادم كي يكون مفكراً مبدعاً وتزخر سلوكياته باتجاهات إيجابية تستند إلى ثوابت المجتمع من جهة، وأن يكون مرناً ليستوعب الحضارة العالمية ثم يوظفها لخدمة مجتمعه من جهة أخرى، إن تأصيل هذه المفاهيم لدى التلاميذ لا يتم بالتعليم وسرد القصص فحسب، بل يتم من خلال الممارسة العملية داخل المدرسة وخارجها، ويتم اكتسابها وتطبيقها لتصبح مكوناً أساسياً في شخصياتهم وتنمية مهاراتهم ومواهبهم على نحو يجعلهم مشاركين حقيقيين في تنمية مجتمعاتهم .

الفصل الثالث

عرض الدراسات السابقة ومناقشتها

أولاً : عرض الدراسات السابقة .

1. الدراسات التي تناولت تنمية قيم المواطنة .
2. الدراسات التي تناولت تعزيز القيم الديمقراطية .
3. الدراسات التي تناولت قيادة التغيير التربوي .
4. الدراسات التي تناولت إدارة الأزمات المدرسية .

ثانياً : مناقشة الدراسات السابقة .

أولاً : عرض الدراسات السابقة .

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بفحص دور المؤسسة التربوية في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمين والمتعلمين، وقدرة قيادات النظم التربوية على إحداث التغيير التربوي، وإدارة الأزمات التربوية المدرسية ، وتعزيز قيم الديمقراطية في المؤسسة التربوية .

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى دراسة أبو حشيش (2010) التي هدفت إلى التعرف على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة ، وتحديد دلالة الفروق في استجاباتهم التي يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات التربية في جامعتي الأقصى والجامعة المفتوحة، واختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (500) طالب وطالبة ، وطورت استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكون من (50) فقرة خضعت لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ. ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تراوح دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين التقديرين المرتفع والمنخفض؛ حيث كان هذا الدور مرتفعاً في بُعد المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية، بينما وصف دور كليات التربية بأنه منخفض في بُعد المناخ الجامعي ، فضلاً عن ذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلبة المتصلة بدور كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لديهم تعزى لاختلاف الجامعة ، وكانت هذه الفروق لصالح طلبة جامعة الأقصى .

وأجرى الغامدي (2010) دراسة عن العلاقة بين قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وبين الأمن الفكري لديهم وتحديد دلالة الفروق في استجاباتهم تعزى لمتغيرات تخصص الطالب ونوعية المبنى المدرسي . وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (1000) طالب يمثلون 10% من مجتمع الدراسة ، وطور الباحث استبانة لجمع البيانات بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكون من (77) فقرة موزعة على قيم المواطنة ، والأمن الفكري ، حيث خضعت لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض من الأساليب الإحصائية كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل سيرمان، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه البعدي . وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين قيم المواطنة والأمن الفكري ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة ذوي التخصص الشرعي عن طلاب التخصص العلمي ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يدرسون في مباني مدارس حكومية ومباني مدارس مستأجرة لصالح المباني المستأجرة .

أما دراسة أبو اسنينة وغانم (2011) فقد هدفت إلى التعرف على حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتحديد دلالة الفروق في هذه الحقوق والواجبات التي يمكن أن تعزى لمتغيرات(النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي ، والجامعة أو الكلية التي تخرج فيها المعلم ، والتخصص ، ومدة الخدمة) . وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية بمدارس الغوث الدولية في الأردن في مناطق التعليم الأربع التابعة للوكالة، حيث سحبت عينة

عشوائية بسيطة قوامها (98) معلماً ومعلمة، وطور استبانة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة؛ شملت بُعدي الحقوق والواجبات، وتكونت من (50) فقرة ، وخضعت أداة القياس لاختبار الصدق والثبات ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي . وأظهرت نتائج الدراسة ان تقديرات عينة الدراسة جاءت مرتفعة فيما يتعلق بحقوق المواطنة وواجباتها، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حقوق المواطنة وواجباتها تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، والتخصص ومدة الخدمة ، والجامعة التي تخرج فيها المعلم) .

وعملت دراسة اليحوي (2012) على تحليل دور مديرات المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالمدينة المنورة في تنمية التربية الوطنية لدى الطالبات في مجالاتها السياسية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية ، ومعرفة الصعوبات التي تواجههن في تنميتها . واستخدم المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي شمل (351) طالبة ، كما اختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (85) مديرة مدرسة لمعرفة الصعوبات التي تواجههن في تأدية أدوارهن المتصلة بتنمية التربية الوطنية لدى الطالبات ، وجمعت بيانات الدراسة من خلال الملاحظة ومراجعة البرامج المدرسية والمتمثلة في الإذاعة المدرسية والنشاط التربوي والإرشاد التربوي ، كما طور أستبانة مكونة من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي التربية السياسية ، والتربية الاجتماعية ، والتربية البيئية ، والتربية الاقتصادية . وخضعت لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثبات أداة القياس . ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض من الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية، والتكرارات ، والنسب المئوية ، حيث وصفت أدوار مديرات المدارس بالضعف في مجالات

التربية البيئية ، والتربية السياسية ، والتربية الاجتماعية ، بينما وصفت الممارسات المتصلة بالتربية الاقتصادية بأنها متوسطة من حيث الممارسة، وذلك من وجهة نظر الطالبات ، كما تبين وجود صعوبات تحول دون ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في مجالات التربية الوطنية للطالبات من بينها النقص في المصادر المالية اللازمة لدعم برامج التربية الوطنية في المدارس، وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة .

وفي السياق نفسه هدفت دراسة العسيري (2012) إلى تقييم الدور القيادي لمديري مدارس المرحلة الثانوية بنين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية والمتصل بتنمية قيم المواطنة والسلوك المدني داخل المجتمع المدرسي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس المرحلة الثانوية بنين في منطقة الرياض ، اختيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (80) مديراً . ولجمع بيانات الدراسة طور استبانة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكون من (56) فقرة، وخضعت الأداة لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الدور القيادي لمديري المدارس الثانوية بنين بمنطقة الرياض المتصل بتنمية ثقافة قيم المواطنة والسلوك المدني داخل المجتمع المدرسي .

وهدف دراسة مليباري (2013) إلى تحديد درجة إسهام المشرف التربوي في إكساب معلمي المرحلة المتوسطة أساليب قيم المواطنة لدى الطلاب، والكشف عن دلالة الفروق في درجة هذا الإسهام، التي يمكن أن تعزى لمتغيرات طبيعة العمل ، والتخصص ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة . وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة

المتوسطة بمدينة مكة المكرمة ، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة تكونت من (99) مشرفاً تربوياً ، و(235) معلماً، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانة جمعت فقراتها بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ، وخضعت لاختبار الصدق الظاهري، كما تم التأكد من ثباتها وتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية ، ومعامل ارتباط بيرسون، والانحرافات المعيارية ، والتكرارات ، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي . وأظهرت نتائج الدراسة أن مساهمة المشرف التربوي في إكساب معلمي المرحلة المتوسطة أساليب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة كانت متوسطة في درجة أهمية قيم المواطنة الواجب تعزيزها لدى طلبة المرحلة المتوسطة، كما أتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير طبيعة العمل، وذلك لصالح المشرفين التربويين في البُعد الذي يقيس درجة أهمية قيم المواطنة التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب المرحلة المتوسطة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات التخصص ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة. و وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمل لصالح المشرفين التربويين في البُعد الذي يقيس درجة الإسهام الذي من خلاله يستطيع المشرف التربوي أن يكسب معلمي المرحلة المتوسطة أساليب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لنفس البعد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة .

كما أجرى الشبول والخوالدة (2014) دراسة عن دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطالبات في المدارس الأساسية بإقليم الشمال في الأردن، ومعرفة أثر متغيرات (المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة، المدرسة والتخصص، والوظيفة) على دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية في إقليم الشمال لتعزيز مفهوم المواطنة لدى

الطالبات . وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية والخاصة بإقليم الشمال البالغ حجمه (11150) مديرة ومعلمة ،منهم (80)مديرة و (1070) معلمة ، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (380) منهم (80) مديرة و (300) معلمة ، وطورت استبانة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة حيث تكون من (43) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي : المجال الشخصي، والمجال الوطني ، والمجال العالمي ، ومجال الحقوق والواجبات . وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين وثبات الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار . واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد ، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى أن مفاهيم المواطنة لدى الطالبات كانت متوسطة على جميع مجالات الدراسة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة ما عدا متغير التخصص، وذلك لصالح التخصصات العلمية.

وفي السياق نفسه أجرت الأمير (2016) دراسة عن دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، وكذلك معرفة دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة باختلاف الخبرة التعليمية لدى المعلمات ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مواد العلوم الاجتماعية (التاريخ ، جغرافيا ، علم اجتماع) البالغ عددهن (377) معلمة، موزعات على (152) مدرسة حكومية ، واختيرت عينة عشوائية بلغ حجمها (190) معلمة من منطقة مكة المكرمة التعليمية ، وطورت استبانة بالاستفادة من الأدب النظري وخبرة الباحثة مكون من (30) فقرة تقيس مدى إسهام المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات ، وخضعت الاستبانة لاختبار الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثبات الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ معامل

الاستقرار (90). واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسة تقوم بتتمية قيم المواطنة لدى الطالبات بدور متوسط ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية للمعلمات .

وحاولت دراسة أحميري (2016) تناول الفجوة الحاصلة بين الأهداف الرسمية لإدماج قيم حقوق الإنسان بصفة خاصة وقيم المواطنة بصفة عامة ، وبين ترسيخ و ممارسة هذه القيم من طرف المتعلمين داخل المجتمع، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يستند إلى الدراسة الميدانية من خلال الاستمارة كأداة للبحث تقيس قدرة تمكن التلاميذ من استيعاب بعض قيم حقوق الإنسان التي تؤكد عليها التوجيهات الرسمية الخاصة بمادة التربية على المواطنة من جهة ، ومن جهة أخرى رصد اتجاهاتهم وآرائهم حول الموضوع . وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الثالثة إعدادي بمؤسسة العرفان في مدينة الرباط بالمغرب، وسحبت عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (41) تلميذة و(40) تلميذاً، واستخدمت النسب المئوية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين دروس التربية على المواطنة وتمثلات التلاميذ لقيم حقوق الإنسان ، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للمستوى الثقافي للأسرة على التلميذ ، في حين أثبتت نتائج الدراسة وجود فجوة بين المفاهيم التي يتلقاها التلاميذ في درس التربية على الوطنية وبين ممارسة هذه القيم داخل المؤسسة التربوية وبالتالي داخل المجتمع .

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت دور المؤسسات التربوية بتعميق قيم الديمقراطية لدى أعضاء المجتمع المدرسي يمكن الإشارة إلى دراسة العميرة ومقابلة (2010) التي هدفت إلى معرفة دور المدارس الثانوية الأردنية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية وسلوكياتها ،

واستخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي بلغ حجمه (1372) طالباً وطالبة ، ولجمع بيانات الدراسة طورت أداة تكونت من بُعدي الثقافة الديمقراطية والسلوك الديمقراطي حيث تكونت الاستبانة من (60) فقرة وخضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتم التأكد من ثباته، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي . وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية دور مديري المدارس الثانوية الأردنية في إكساب الطلبة الثقافة الديمقراطية ، أما دورهم في إكساب الطلبة قواعد السلوك الديمقراطي، فقد جاء بمستويات متوسطة ، فضلاً عن ذلك كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أدوار مديري المدارس الثانوية المتصلة بإكساب الطلبة الثقافة الديمقراطية تعزى لمتغيري نوع الطالب ، والسلطة المشرفة على التعليم ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية ، وبخصوص بُعد السلوك الديمقراطي فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أدوار مديري المدارس المتصلة بهذا البُعد تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث ، في حين اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أدوار مديري المدارس المتعلقة بإكساب الطلبة قواعد السلوك الديمقراطي تعزى لمتغير السلطة المشرفة على التعليم .

أما دراسة الرميض (2010) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات الديمقراطية بالمدارس الكويتية من وجهة نظر المتعلمين وتكون مجتمع الدراسة من (14617) طالباً وطالبة في مدارس التعليم العام، وسُحبت عينة عشوائية بسيطة قوامها (883) طالباً وطالبة ولجمع بيانات الدراسة طورت أداة تكونت من (26) فقرة، وشملت أبعاد التفاعل الديمقراطي بين الطلبة والمعلمين ، والقيم الديمقراطية ، وحقوق الإنسان والدستور الكويتي ، وتم التأكد من

الصدق الظاهري لأداة الدراسة، والتأكد من ثباتها باستخدام ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.61) وتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي . وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى التعامل الديمقراطي في المدرسة الكويتية من منظور الطلبة في محور التفاعل الديمقراطي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والجنسية، ونوع المدرسة، حيث أبدى الذكور نظرة أكثر إيجابية إلى التفاعل الديمقراطي من الإناث ، وأبدى الطلبة العرب هذه الرؤية الإيجابية بالمقارنة بالطلبة الكويتيين والخليجيين، وكانت مظاهر التفاعل الديمقراطي في المدارس العربية الخاصة أكثر منها في المدارس الحكومية والخاصة الأجنبية ، أما فيما يخص البعد الثاني المتعلق بحقوق الإنسان فقد أظهرت النتائج انخفاضاً في مستوى التفاعل الحقوقي في الممارسات التربوية للمدرسة الكويتية من خلال انخفاض مستوى وعي الطلبة بالدستور الكويتي وحقوق الطفل، و تبيين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وعي الطلبة بالدستور الكويتي تعزى لمتغيري النوع ونوع المدرسة ولصالح الإناث مقابل الذكور، ولدى المدارس الأجنبية الخاصة مقابل المدارس الحكومية والمدارس العربية الخاصة ، وبخصوص البعد الثالث المتعلق بالقيم الديمقراطية فقد بينت نتائج الدراسة تدني في المفاهيم الديمقراطية لدى الطلبة بشكل عام .

وفي السياق نفسه هدفت دراسة الصمادي والعمري (2012) إلى الكشف عن دور الجامعات الأردنية في تشجيع الطلبة على ممارسة القيم الديمقراطية ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة بعض الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية ، وجامعة اليرموك ، وجامعة الحسين بن طلال) واختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (451) طالباً وطالبة، وطورت استبانة لجمع

البيانات شملت الأداة الأولى الممارسات الديمقراطية وتحتوي على مجالات (الحرية والمساواة والعدالة والمشاركة) وتكونت من (33) فقرة ، وتعلقت الأداة الثانية بدور الجامعات في تعزيز الممارسات الديمقراطية، وشملت مجالين هما (القوانين والتعليمات) وتكونت من (20) فقرة. وخضعت الاستبانة لاختبار الصدق الظاهري، كما تم التأكد من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالتكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي . وكشفت نتائج الدراسة عن الدور الفعال للجامعات الأردنية في تعميق الممارسات الديمقراطية لدى المتعلمين ، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دور الجامعات الأردنية في تعميق فهم الطلبة للقيم الديمقراطية وبين ممارساتهم لهذه القيم، فضلاً عن ذلك اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الطلبة لقيم الديمقراطية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي ، والكلية ، والسنة الدراسية ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الممارسات تعزى لمتغير الموقع الجغرافي ، وذلك لصالح إقليم الوسط الأردني .

وبخصوص الدراسات التي تناولت قيادة التغيير التربوي في المؤسسات التربوية يمكن الإشارة إلى دراسة دروزة (2003) التي هدفت إلى تحديد قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية، وإحداث التغيير في أبعاد البيئة المدرسية ، وتربية المتعلمين ، وأداء المعلم والمنهاج . وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية بمنطقة نابلس التابعة لوكالة الغوث الدولية ، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (25) مديراً ومديرة، وطورت أستبانة لجمع بيانات الدراسة تكونت من (37) فقرة شملت مجالات البيئة المدرسية ، والتلميذ ، والمعلم ، والمنهاج ، وخضعت لاختبار الصدق الظاهري، كما تم التحقق من ثباتها. ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بمستويات مقبولة ، وكان ذلك واضحاً في أبعاد المتعلم والمعلم ، والبيئة المدرسية والمنهاج على التوالي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرارات التطويرية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس والإدارة المدرسية ولصالح من تصل خبرتهم أو تزيد عن عشر سنوات .

وهدف دراسة الحراخشة والنوباني (2007) إلى التعرف على اتجاهات القادة التربويين في الأردن نحو التغيير التنظيمي ومعرفة أثر متغيرات المستوى الوظيفي والمؤهل العلمي والإقليم والخبرة الإدارية على اتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم والمديرين الفنيين والإداريين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، واختيرت عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (479) من المهن الإدارية (مدير تربية ، ومشرف تربوي ، ومدير مدرسة) موزعة على الأقاليم الثلاثة (شمال ، وسط ، وجنوب) وطورت أداة الدراسة بالإفادة من الدراسات السابقة وتكونت من (18) فقرة . ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه ، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي كانت إيجابية وبدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الوظيفي والإقليم والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة .

أما دراسة السبيعي (2009) فقد هدفت إلى تحديد درجة الأهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ودرجة إمكانية ممارستها وأهم المعوقات التي تحول

دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية وإمكانية ممارستها والمعوقات التي تحول دون ممارستها وفقاً لمتغيرات نوع الإدارة والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة في مجال الإدارة والدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير ، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعدتهم في إدارات التربية والتعليم للبنين في المملكة العربية السعودية واستخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث بلغ المجتمع (100) فرد موزعين على جميع إدارات التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات بالمملكة العربية السعودية، وطورت استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ، تكونت من (70) فقرة، خضعت لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ، ولتحليل البيانات استخدمت بعض من الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في متطلبات إدارة التغيير جاءت بدرجة كبيرة، وأن بُعد التحفيز العاملين جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ثم تلاه بُعد القيادة التشاركية، ثم بُعد بناء وتطوير رؤية مشتركة للإدارة، ثم بُعد وضع استراتيجية لتطوير الإدارة وبُعد تهيئة البنية التنظيمية لإحداث التغيير ثم جاء بُعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير كانت كبيرة من وجهة نظر المشاركين في الدراسة ، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية لإدارة التغيير تعزى لمتغيرات نوع الإدارة ، والوظيفة ، والمؤهل العلمي ، والخبرة في مجال الإدارة ، والدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير .

أما دراسة سفا (2012) فقد هدفت إلى التعرف على درجة أهمية المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير ودرجة ممارستها بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد دلالة الفروق الإحصائية في درجة الأهمية، ومستوى ممارسة المهارات المطلوبة لدى عينة الدراسة والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة العلمية و الخبرة والنوع الاجتماعي و الدورات التدريبية في مجال القيادة وإدارة التغيير) وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (933) عضو هيئة تدريس سعودياً واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (262) عضو هيئة تدريس ، ولجمع البيانات طورت الباحثة استبانة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة وتكونت من (39) فقرة موزعة على أربع مجالات هي (مهارات التحفيز ، ومهارات التأثير في الآخرين ، ومهارات التغيير ، ومهارات اتخاذ القرار) وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها ، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة شملت التكرارات ، حيث اتضح أن درجة أهمية ومستوى ممارسة المهارات المطلوبة لدى القيادات الأكاديمية لقيادة التغيير كانت عالية ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المهارات المطلوبة لقيادة التغيير تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المهارات المطلوبة لقيادة التغيير تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مهارات قيادة التغيير تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، ولصالح الذين التحقوا بالدورات التدريبية في مجال القيادة .

كما سعت دراسة الزهراني (2012) إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة في أبعاد التفكير الاستراتيجي

والتخطيط ، وتحفيز وتشجيع الإبداع وبناء العلاقات الإنسانية الحسنة، وحل المشكلات واتخاذ القرارات ،والتقويم والتحسين المستمر، وبناء الشراكة مع المجتمع، فضلاً عن معرفة المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي، والتعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مدى وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير لدى مديرات المدارس تعزى لكل من (المسمى الوظيفي ، والمؤهل العلمي ، والمرحلة الدراسية ، ومدة الخدمة) . واستخدم أسلوب المسح الشامل للمشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف التربوي وعددهن (18) كما اختيرت عينة عشوائية طبقية من المعلمات بلغ عددها (325) معلمة بجميع المراحل . وطورت الباحثة استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة وخبرة الباحثة في المجال حيث تكونت من (79) فقرة، وتحليل البيانات تم استخدام بعض من الوسائل الإحصائية مثل التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسط المرجح ، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه ، وتوصلت الدراسة إلى وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة وأهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لهذه الكفايات ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الكفايات المهنية تبعاً لمتغير الخبرة ماعدا البعد الخاص بالتفكير الاستراتيجي والتخطيط تبعاً للمؤهل العلمي ، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير تبعاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي ، والمؤهل العلمي ، والمرحلة الدراسية ، و مدة الخدمة) .

وهدفت دراسة العوضي (2012) إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التغيير ودرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية ومعلماتها في دولة الكويت واختيرت عينة طبقية عشوائية نسبية من معلمي المدارس الابتدائية ومعلماتها في دولة الكويت بلغ عدد أفرادها (378) معلماً ومعلمة موزعين على المناطق التعليمية الست في دولة الكويت، وطورت استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكونت من أداتين الأداة الأولى لقياس قيادة التغيير لدى مديري المدارس الابتدائية، وتكونت من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (مجال التعامل مع المعلمين ، ومجال توفير بيئة عمل ملائمة ، وتوفير بناء رؤية مشتركة للمدرسة) والأداة الثانية لقياس الالتزام التنظيمي للمعلمين وتكونت من (25) فقرة . وخضعت أداتا الدراسة لاختبار الصدق الظاهري بعرضهما على مجموعة من المحكمين ، كما تم التأكد من ثباتهما، وتحليل البيانات استخدمت بعض من الوسائل الإحصائية، هي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، وأن درجة الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كانت متوسطة وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التغيير ودرجة الالتزام للمعلمين، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع مجالات قيادة التغيير والالتزام التنظيمي للمعلمين .

وهدفت دراسة الصالحي (2012) إلى التعرف على واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم عند

التطبيق، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية، والوظيفية ، والمؤهل العلمي ، و الخبرة ، والدورات التدريبية) . وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس البالغ عددهم (560) مديراً ، وجميع وكلاء المدارس البالغ عددهم (595) وكلياً ، وجميع معلمي المدارس البالغ عددهم (12225) في منطقة القصيم التعليمية ، واختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة على جميع المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) حيث بلغ حجم العينة (378) مديراً و (324) وكيل مدرسة و (1492) معلماً . وطور الباحث استبانة لجمع البيانات مكونة من (70) فقرة بالاستفادة من الأدب النظري، والدراسات السابقة، وآراء الخبراء التربويين موزعة على ثلاثة محاور هي (البيانات الأولية ومتغيرات الدراسة ، والمحور الثاني واقع إدارة التغيير واشتمل على أربعة مجالات هي : الرؤية المستقبلية و الإبداع و الابتكار و القدوة والمحور الثالث الثقافة التنظيمية ، والمحور الرابع معوقات التطبيق) . وتم التأكد من الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ، وتم التأكد من الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وتحليل البيانات استخدمت بعض من الاساليب الاحصائية كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (t . test) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمنطقة القصيم التعليمية يمارس بدرجة كبيرة ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الصعوبات التي تواجه مديري المدارس عند تطبيق إدارة التغيير هي الأعباء المالية التي تتطلبها عملية التغيير ، وكثرة الأعباء وضغوط العمل على مديري المدارس ، وقلة إسهام المجتمع المحلي في دعم ومشاركة أنشطة وبرامج المدرسة ، كما وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس والوكلاء والمعلمين حول واقع تطبيق إدارة التغيير، وذلك لصالح مديري المدارس ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهلات الجامعية فأعلى ، و متغير الدورات التدريبية لدى مديري المدارس الذين تحصلوا على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية من (8) دورات فأكثر ، كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

وسعت دراسة أيوب (2012) إلى التعرف على درجة فاعلية المديرين في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهة نظرهم ، والتعرف على الاختلاف في وجهات النظر تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي والتخصص، والخبرة، والموقع الجغرافي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة . وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين البالغ عددهم (895) مديراً ومديرة، واختيرت عينة عشوائية طبقية منهم بلغ حجمها (255) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وطورت الباحثة استبانة بالاستفادة من الأدب النظري ، وتم التأكد من الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ، والتأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض من الوسائل الإحصائية كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، والتباين الأحادي، و اختبار شيفيه . وأظهرت نتائج الدراسة درجة عالية لفاعلية المديرين في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي، والنوع الاجتماعي، والتخصص، والدورات التدريبية .

وهدفت دراسة الجرادات (2013) إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في إدارة التغيير في منطقة حائل التعليمية ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور تعزى لمتغيرات المركز الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة العملية . تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ووكلاء المدارس ومرشدي الطلاب والمعلمين في مدارس التعليم الحكومي في مدينة حائل ، اختيرت منه عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (1036) من المشرفين التربويين والوكلاء والمرشدين والمعلمين، ولجمع البيانات طور الباحث استبانة مكونة من (49) فقرة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة وتحليل البيانات استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير كانت عالية وكانت أكثر المجالات ممارسة هي التقويم وأقلها مجال التنظيم كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس لمجالات إدارة التغيير وفقاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية ووجدت فروق دالة إحصائية في قيادة التغيير التربوي تعزى لمتغير المركز الوظيفي بين المشرفين والمرشدين ولصالح المشرفين التربويين .

وسعت دراسة سلمان (2016) إلى التعرف على درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية بفلسطين من وجهة نظرهم انفسهم ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وطورت استبانة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ، حيث تكون من (72) فقرة توزعت على محورين هما التغيير وثقافة التميز ، وتم التأكد من الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ، وكما تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ . تكون مجتمع

الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية والبالغ (539) وسحبت عينة عشوائية طبقية بسيطة بلغ حجمها (206) من المديرين والمديرات . ولتحليل البيانات استخدمت بعض من الوسائل الإحصائية منها التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنة البعدية، ومعامل ارتباط بيرسون . وأظهرت نتائج الدراسة عن درجة مرتفعة جداً لإدارة التغيير في المدارس الحكومية الثانوية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين أنفسهم ودرجة عالية جداً لثقافة التميز . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح العلوم الإنسانية ، ووجود علاقة موجبة بين إدارة التغيير وثقافة التميز في المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر المديرين .

أما بخصوص الدراسات التي أجريت بخصوص إدارة الأزمات في المؤسسات التربوية يمكن الإشارة إلى دراسة عبدالله (2000) التي هدفت إلى معرفة الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمرشدين وتحديد أثر متغيرات (النوع الاجتماعي ، والخبرة ، ومكان السكن ، والوظيفة ، والمؤهل العلمي، والمدرسة) على تقييم المديرين والمرشدين للأزمات التي يواجهها الطلبة . وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومرشدي مدارس محافظات شمال فلسطين البالغ عددهم (511) وسحبت عينة عشوائية بسيطة طبقية منتظمة بلغ حجمها (281) . وطور الباحث استبانة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة مكون من (60) فقرة تقيس خمس مجالات هي (النفسي ، و الاجتماعي ، والصحي ، والتربوي ، والطبيعي) وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل

آفا كرونباخ . وتحليل نتائج الدراسة استخدمت بعض من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي والمتعدد. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأزمات التي يواجهها الطلبة تراوحت بين المنخفضة والعالية، حيث كانت عالية في المجال (الاجتماعي) بينما كانت منخفضة في مجالات (النفسي، والتربوي، والصحي، والطبيعي) ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي ، ومكان السكن ، والوظيفة ، الحالة الاجتماعية ، المؤهل العلمي ، والمدرسة) بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأقل خبرة من (5) سنوات .

واهتمت دراسة اليحوي (2006) بالتعرف على مدى ممارسة مديرات المدارس المتوسطة الحكومية للبنات في المدينة المنورة لإدارة الأزمات المدرسية بالمنهجية العلمية والكشف عن الفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تعزى لمتغيرات (الخبرة العملية ، والدورات التدريبية ، ونوع وحجم المبنى المدرسي) ، والتعرف على مقترحات عينة الدراسة لتفعيل إدارة الأزمات في المدارس .تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرات والمعلمات البالغ عددهن (499) مديرة ومعلمة ، واستخدم المنهج الوصفي المسحي ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من (81) فقرة موزعة على عشرة مجالات لعمليات إدارة الأزمات هي : التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، و المتابعة، تشكيل عضوات فرق إدارة الأزمات ، القيادة ، نظام الاتصال ، نظام المعلومات ، اتخاذ القرارات ، التقييم . أُجري الصدق الظاهري عليها بعرضها على مجموعة من المحكمين ، كما تم التأكد من ثباتها . وتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والاختبار التائي (t.test)، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار شيفيه ، وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة ترى أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة

متوسطة ، وأن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة هي القيادة في الأزمات وأقلها تقويم الأزمات ، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تتعلق بالتنظيم ، والتوجيه ، القيادة تبعاً لنوع وحجم المبنى المدرسي لصالح المباني الحكومية ، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الخبرة العملية ، والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية وحجم المبنى المدرسي .

وسعت دراسة عبدالعال (2009) إلى التعرف على أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، ومعرفة أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخدمة ، والمرحلة التعليمية ، والمنطقة التعليمية) على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لأساليب إدارة الأزمات والتخطيط الاستراتيجي لمدارسهم . وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة البالغ عددهم (383) مديراً ومديرة ، ولجمع بيانات الدراسة طورت استبانة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة كونت من أربعة مجالات هي : (الهروب ، المواجهة ، والتعاون ، الاحتواء) وخضعت أداة الدراسة لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ، وتحليل البيانات استخدمت بعض من الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، واختبار التباين الأحادي، واختبار شيفيه ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب إدارة الأزمات المدرسية في مجالات (التعاون ، و المواجهة ، والهروب ، التخطيط الاستراتيجي المدرسي) ، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الهروب والتخطيط الاستراتيجي ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة أساليب إدارة الأزمات

تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في أسلوب التعاون والمواجهة لصالح الذكور ، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح مديرية رفح . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والمرحلة التعليمية) في أساليب إدارة الأزمات والتخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

كما أجرى المقري (2011) دراسة سعت إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض والوقوف من خلال هذا الواقع على المعوقات التي تحد من توافر إدارة ذات كفاءة عالية في إدارة الأزمات، بالإضافة إلى تقديم نموذج مقترح للتغلب على هذه المعوقات يسهم في رفع كفاءة إدارة الأزمات في هذه المدارس ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات ووكيلات الإدارة في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (235) مديرة ووكيلة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أكثر المشكلات حدوثاً في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض هي انقطاع التيار الكهربائي تلتها أزمة تعطل حافلات النقل المدرسي وأخيراً أزمة الاعتداءات اللفظية من الطالبات على المعلمات ، أما عن أقل الأزمات حدوثاً كانت تعرض المدرسة لعمل إرهابي ، تلتها تعاطي الطالبات للمواد المخدرة أثناء اليوم الدراسي ، أما عن أكثر الأسباب المؤدية إلى حدوث الأزمات هو ضعف التأهيل التربوي للمعلمات في إدارة الأزمة، يليه افتقاد المعلمات والطالبات للمهارات التي تمكنهن من إدارة الأزمة بطريقة فعالة وعدم فاعلية الاتصالات المتبادلة بين المدارس لتبادل الخبرات فيما يتعلق بإدارة الأزمة ، وقد جاءت هذه الأسباب من أكثر المعوقات التي تعترض لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض.

كما سعت دراسة الزلفى (2011) إلى التعرف على أبرز الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف، وكذلك التعرف على دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها، والكشف عن الفروق في التعامل مع الأزمات والتي يمكن أن تعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية ، ونوع المدرسة ، وسنوات الخبرة في مجال الإدارة ، والمؤهل العلمي ، والدورات التدريبية) .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي للبنين في مدينة الطائف . سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (135) مديراً من مدارس التعليم الحكومي والأهلي للبنين في مدينة الطائف، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليل البيانات استخدم بعض من الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه . وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي كانت بدرجة متوسطة وأن دور مديري المدارس في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها كانت بدرجة متوسطة، وأن دور مديري المدارس في التعامل أثناء حدوثها وبعد حدوثها كانت بدرجة عالية، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع الأزمة المدرسية تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي / أهلي) وكانت الفروق لصالح مديري التعليم الأهلي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

كما أجرى المطيري (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم كفايات التخطيط اللازمة في إدارة الأزمات وتحديد كفايات التخطيط الأكثر ممارسة في إدارة الأزمات لمديرات مدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض وتحديد دلالة الفروق في استجاباتهم والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والدورات التدريبية) وتكون مجتمع الدراسة من (145)

مديرة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ولتحليل نتائج الدراسة استخدمت بعض من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي وأظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد الدراسة التي تقيس كفايات إدارة الأزمة جاءت بدرجة كبيرة من حيث الأهمية بمحور التشخيص وإعداد الخطة وتنفيذها ، أما المتعلقة بمحور التقويم والمتابعة فإن كفايات هذا المحور تراوحت درجتها بين متوسطة إلى كبيرة أما فيما يتعلق بالأبعاد التي تقيس ممارسة كفايات التخطيط في إدارة الأزمات فقد تراوحت درجتها بين الضعيفة والمتوسطة من حيث الممارسة وإعداد الخطة وتنفيذها، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفردات الدراسة لأهم كفايات التخطيط في إدارة الأزمات وفي درجة ممارستها من حيث (التشخيص، إعداد الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة) تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، الخبرة في العمل الإداري ، والدورات التدريبية .

وسعت دراسة درباس (2012) إلى التعرف على مدى تمكن مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة من مهارة إدارة الأزمات ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والمرحلة الدراسية) في التعامل مع إدارة الأزمات. استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المنخرطين في برنامج (دبلوم مديري المدارس) بكلية المعلمين في محافظة جدة البالغ عددهم (43) مديراً موزعين على كافة المراحل الدراسية(الابتدائية، المتوسطة ،الثانوية) واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكونت من (77) فقرة موزعة على مجالات (الطالب، والمعلم، والإدارة).حيث خضعت الأداة لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ، وتم التأكد من ثباتها باستخدام طريقة التجزئة النصفية ،ولتحليل البيانات استخدمت

بعض من الأساليب الإحصائية كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، والاختبار التائي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود آلية واضحة لإدارة الأزمات، حيث إن مديري المدارس يمارسون مهارة إدارة الأزمات وفق رؤية شخصية تتحكم فيها آلية رد الفعل كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق إدارة أزمات مدربة للتعامل مع الأزمات والطوارئ داخل المدارس التي ينتمون إليها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب معالجة الأزمات تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والمرحلة الدراسية) .

وهدفنا دراسة عننور (2012) إلى التعرف على معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية بفلسطين وسبل علاجها من وجهة نظر المديرين، والتعرف على فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معوقات إدارة الأزمات وسبل علاجها في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية بفلسطين تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة الإدارية، والمحافظة، والدورات الإدارية، وموقع المدرسة، وعدد طلبة المدرسة). تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية البالغ عددهم (686) مديراً ومديرة، واختيرت عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (223) مديراً ومديرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة مكون من (58) فقرة تقيس ثماني مجالات لمعوقات الأزمة المدرسية تمثلت في (التخطيط، التنظيم، الاتصال، اتخاذ القرارات، فريق إدارة الأزمات، القيادة، المتابعة، التقويم) وخضعت الأداة لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ، واستخدمت بعض من الوسائل الإحصائية كالتكرارات،

والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين تراوحت بين المنخفضة والمتوسطة ، حيث كانت متوسطة في مجالات(التخطيط ، والتنظيم ، والقيادة) وكانت منخفضة في مجالات(الاتصال، واتخاذ القرار، وفريق إدارة الأزمات، والمتابعة ، والتقييم) ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي ، والتخصص ، والخبرة الإدارية ، المحافظة ، والدورات التدريبية ، وموقع المدرسة ، عدد طلبة المدرسة) .

وأجرى المالكي (2013) دراسة على أهمية وواقع ممارسة أسلوب إدارة الأزمات في المدارس الثانوية بمكة المكرمة والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة المتعلقة بأهمية وواقع ممارسة أسلوب إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة والتي ترجع إلى اختلاف المسمى الوظيفي، والخبرة، والتخصص ، والمؤهل العلمي . وتكون مجتمع الدراسة من (2630) معلماً و (74) مديراً للمدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (426) معلماً ومديراً، وطور الباحث استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكون من (60) فقرة خضع لاختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة وتحليل البيانات استخدمت بعض من الأساليب الإحصائية كالنسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لتقدير أسلوب ممارسة إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة . كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين تقدير المستجيبين حول درجات ممارسة أسلوب إدارة الأزمات وأبعادها باستثناء التخطيط لإدارة الأزمات، حيث تبين أن الفروق في المسمى الوظيفي لصالح المديرين ، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة أسلوب إدارة الأزمات تعزى لمتغير التخصص والخبرة والمؤهل، كما اتضح أن المتوسط الكلي لتقدير أهمية ممارسة أسلوب إدارة الأزمات جاءت بدرجة عالية وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول درجات أهمية ممارسة أسلوب إدارة الأزمات تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة .

وفي السياق نفسه أجرى عبد الوهاب والمرسي (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي بالمناطق التعليمية الست بدولة الكويت . سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (85) مديراً ومديرة وطور الباحثان استبانة لجمع البيانات بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكونت من (82) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : الأزمات التي تمر بها مدارس التعليم الثانوي ، والمعوقات التي تواجه إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي ، ومتطلبات إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي . وتحليل البيانات استخدمت بعض من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، والاختبار التائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الأزمات المدرسية التي تمر بها المدارس لصالح مدارس البنات كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الأزمات المدرسية تعزى للمنطقة التعليمية فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً في طبيعة معوقات إدارة الأزمات التي يواجهها مديرو مدارس التعليم الثانوي لصالح مدارس البنات في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بهذه المعوقات وفق متغير المنطقة التعليمية

ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمة المدرسية وفق متغيري نوع المدرسة والمنطقة التعليمية .

ثانياً : مناقشة الدراسات السابقة .

تُظهر المراجعة المعمقة للدراسات السابقة التنوع الحاصل في الاهتمامات المختلفة لممارسة الأدوار المهنية لمديري المدارس خارج نطاق الدور الرسمي، والكشف عن الفروقات الناتجة عن تأثير بعض المتغيرات الشخصية بوصفها متغيرات وسيطة تداخلت العلاقة بين ممارسة الأدوار المهنية الإضافية وجملة من المتغيرات التابعة .

حيث هدفت بعض الدراسات التي تناولت قيم المواطنة على تحليل وتقييم الدور القيادي لمديري المدارس في تنمية قيم المواطنة وتعزيزها لدى التلاميذ كدراسة اليحوي (2012) ، ودراسة العسيري (2012) ، ودراسة الشبول والحوالدة (2014) ، ودراسة الأمير (2016)، في حين هدفت دراسة مليباري (2013)، ودراسة أبو حشيش (2010)، إلى تحديد درجة المساهمة والممارسة لقيم المواطنة .

وحاولت الدراسات التي تناولت تعزيز القيم الديمقراطية لدى لدى التلاميذ إلى الكشف عن دور وواقع الممارسات الديمقراطية داخل المدارس كدراسة الرميض (2010) ، ودراسة العمري والصمادي (2010) ، ودراسة العمامرة ومقابلة (2010) .

أما بخصوص الدراسات التي تناولت التغيير التربوي فقد هدفت بعض الدراسات إلى تحديد قدرة مدير المدرسة على إحداث التغيير في البيئة المدرسية كدراسة دروزة (2003) ، ودراسة الجرات (2013) ، وعملت بعض الدراسات على توضيح أهمية التغيير في المؤسسات

التعليمية والمهارات والكفايات المطلوبة لقيادة التغيير التربوي، كدراسة السبيعي (2009) ،
ودراسة سقا (2012) ، ودراسة الزهراني (2012) ، وحاولت بعض الدراسات التعرف على
العلاقة بين إدارة التغيير ودرجة الالتزام التنظيمي وثقافة التميز كدراسة العوضي (2012) ،
ودراسة سلمان (2016) ، وسعت بعض الدراسات للتعرف على فاعلية مديري المدارس في
قيادة التغيير والصعوبات والمعوقات التي تواجههم، كدراسة الصالحي (2012) ، ودراسة
أيوب (2012). واهتمت دراسة الحراشنة والنوباني(2012) بمعرفة اتجاهات القادة التربويين
نحو التغيير التنظيمي .

أما بالنسبة لإدارة الأزمات المدرسية فقد سعت بعض الدراسات إلى معرفة أهم الأزمات التي
يواجهها مديري المدارس والتلاميذ كدراسة عبد الله (2000) ، ودراسة الزلفي (2011) ،
ودراسة عبد الوهاب والمرسي (2014) ، في حين اهتمت دراسات أخرى بالتعرف على معوقات
إدارة الأزمات في المدارس وأساليب التعامل معها ، كدراسة عنطور (2012) ، ودراسة عبد
العال (2009) ، ودراسة المقري (2011) ، ومعرفة مستوى تمكن مديري المدارس من مهارة
إدارة الأزمات وأهم الكفايات اللازمة لها كدراسة درباس (2012) ، ودراسة المطيري (2012) ،
وعملت دراسة المالكي (2013) على تحديد أسلوب إدارة الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات
التنظيمية والشخصية .

و اهتمت الدراسة الحالية بالأدوار المهنية خارج نطاق الدور الرسمي لمديري المدارس وقد
اتفقت في ذلك مع بعض الدراسات كدراسة الشبول والحوالدة (2014) ، ودراسة أحمري
(2016) ، ودراسة الرميض (2010) ، ودراسة دروزة (2003) ، ودراسة الزهراني (2012) ،
ودراسة العوضي (2012) ، ودراسة الصالحي (2012) ، ودراسة أيوب (2012) ، ودراسة

عبد العال (2012)، ودراسة المقري (2011)، ودراسة الزلفي (2011)، ودراسة درياس (2012)، في التركيز على مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي، واختلفت في ذلك مع دراسات أخرى ركزت على مرحلة التعليم الثانوي ومديري التربية والتعليم والمرحلة الجامعية كدراسة أبو حشيش (2010)، ودراسة أبوسنينة (2011)، ودراسة العسيري (2012)، ودراسة اليحوي (2012)، ودراسة مليباري (2013)، ودراسة الأمير (2016)، ودراسة العمارة ومقابلة (2010)، ودراسة الصمادي والعمري (2010)، ودراسة الحراحشة والنوياني (2007)، ودراسة السبيعي (2009)، ودراسة سقا (2012)، ودراسة الجرادات (2013)، ودراسة سلمان (2016)، ودراسة عبد الله (2000)، ودراسة المطيري (2012)، ودراسة عنطور (2012)، ودراسة المالكي (2013)، ودراسة عبد الوهاب والمرسي (2014).

استخدمت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي التحليلي و الاستبانة أداة لجمع البيانات، إذ قام الباحثون بجمع فقرات من أستبيانات سابقة لإعداد استبانة تقيس الأدوار المهنية الإضافية لمديري المدارس، واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات .

لقد استخدمت الدراسات السابقة جميعها الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات، كدراسة أبو حشيش (2010)، ودراسة أبوسنينة (2011)، ودراسة اليحوي (2012)، ودراسة مليباري (2013)، ودراسة الأمير (2016)، ودراسة العمارة ومقابلة (2010)، ودراسة الرميض (2010)، ودراسة الصمادي والعمري (2012)، ودراسة سقا (2012)، ودراسة العوضي، ودراسة الصالحي (2012)، ودراسة المطيري (2012)، ودراسة عنطور (2012)، ودراسة المالكي (2013)، ودراسة عبد الوهاب والمرسي (2014)، واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات، وقد اختلفت الدراسة مع بعض الدراسات في

استخدام بعض الوسائل الإحصائية كدراسة الشبول والحوالدة (2014) ، ودراسة دروزة (2013) ، ودراسة السبيعي (2009) ، ودراسة الزهراني (2012) ، ودراسة أيوب (2012) ، ودراسة الجرادات (2013) ، ودراسة سلمان (2016) ، ودراسة عبد الله (2000) ، ودراسة عبدالعال (2009) ، ودراسة الزلفي (2011) ، ودراسة درياس (2012) ، في استخدامها لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، وتحليل التباين المتعدد ، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت النسب المئوية والاختبار التائي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي ومعامل ارتباط بيرسون .

وقد تباينت نتائج الدراسات في تحديد الأهمية النسبية لكل متغير من المتغيرات الشخصية والتنظيمية وأثره على متغيرات الدراسة ، وتمت الاستفادة من بعض هذه الدراسات في إثراء الإطار النظري وفي تطوير أداة القياس والتعرف على الأساليب المستخدمة في اختيار العينات ، والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليلها .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

مقدمة

أولاً : منهج الدراسة .

ثانياً : مجتمع الدراسة .

ثالثاً : عينة الدراسة .

رابعاً : أداة الدراسة .

خامساً : صدق أداة الدراسة .

سادساً : الوسائل الإحصائية المستخدمة .

مقدمة

يتضمن هذا الفصل جملة من الإجراءات المنهجية التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة ، ووصفاً لمجتمع الدراسة وكيفية توزيعه حسب المكاتب الخدمية التعليمية ومدارس التعليم الأساسي التابعة لها ، وكيفية توزيعه وطريقة اختيار عينة الدراسة ، كما يتناول أداة جمع البيانات المتمثلة في استبانة تم تطويرها لقياس الأدوار المهنية الجديدة لمديري المدارس ، وإجراءات التأكد من صدق وثبات الأداة لتكون مناسبة وصالحة للتطبيق على عينة الدراسة المختارة، وبما يحقق أهداف الدراسة ومقتضياتها .

أولاً : منهجية الدراسة .

أعتمد أسلوب البحث الوصفي التحليلي ، لكونه أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع مثل هذا النوع من الدراسات ، حيث تم التعرف على مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2016 - 2017 .

ثانياً : مجتمع الدراسة .

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي العام الدراسي 2016 - 2017 البالغ عددهم (36296) معلماً ومعلمة و (102) مديراً ومديرة موزعين على ستة مكاتب خدمية تعليمية كما هو مبين بالجدول (1) .

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الدور المهني

عدد مديري المدارس	عدد المعلمين	اسم المكتب الخدمي
6	8628	السلامي (3)
14	6606	البركة (1)
28	6462	البركة (2)
26	5729	السلامي (2)
19	5239	السلامي (1)
9	3632	البركة (3)
102	36296	المجموع

يلاحظ من الجدول (1) أن عدد المعلمين والمعلمات العاملين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي بلغ (36296) معلماً ومعلمة ، في حين بلغ عدد مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي بلغ (102) مديراً ومديرة موزعين على ستة مكاتب خدمية تعليمية ، حيث بلغ عدد معلمي ومعلمات المكتب الخدمي التعليمي السلامي (3) (8628) معلماً ومعلمة ، بينما بلغ عدد مديري المدارس التابعين لنفس المكتب (6) مديراً ومديرة ، في حين بلغ عدد معلمي ومعلمات المكتب الخدمي البركة (1) (6606) وبلغ عدد مديري المدارس التابعين لنفس المكتب (14) مديراً ومديرة ، أما عدد معلمي ومعلمات المكتب الخدمي التعليمي البركة (2) بلغ (6462) معلماً ومعلمة و (28) مديراً ومديرة ، وكان عدد معلمي ومعلمات المكتب الخدمي السلامي (2) (5729) معلماً ومعلمة، وبلغ عدد مديري نفس المكتب (26) مديراً ومديرة ، في حين بلغ عدد معلمي ومعلمات المكتب الخدمي التعليمي السلامي (1) (5239) معلماً ومعلمة ، و(19) مديراً

ومديرة ، بينما بلغ عدد معلمي ومعلمات المكتب الخدمي التعليمي البركة (3) (3632) معلماً ومعلمة، وبلغ عدد مديري المدارس لنفس المكتب (9) من المديرين والمديرات .

ثالثاً : عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة على مرحلتين ، ففي المرحلة الأولى استخدم الأسلوب العشوائي الطبقي النسبي لاختيار المكاتب الخدمية التعليمية بمدينة بنغازي، حيث وقع الاختيار على (3) مكاتب تعليمية خدمية هي البركة (2)، والبركة (3)، والسلاوي (1) وبنسبة (50%) من مجموع المكاتب الخدمية التعليمية بمدينة بنغازي ، وفي المرحلة الثانية اعتمد الأسلوب نفسه لاختيار ما نسبته (25%) من المدارس التابعة لكل مكتب خدمي تعليمي، حيث وزعت أداة الدراسة على (380) معلماً ومعلمة، حددت عن طريق جدول مورجان (Morgan, 1970)، وبنسبة (2.5%) من مجموع معلمي مدارس التعليم الأساسي التابعة للمكاتب الثلاثة المذكورة ، البالغ عددهم (2396) ، فضلاً عن (14) من مديري ومديرات تلك المدارس. وبلغ العائد من الاستبانات الموزعة (351) استبانة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (2)

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة من مدرء المدارس حسب المكاتب الخدمية التعليمية

اسم المكتب الخدمي	عدد مديري المدارس	عدد المعلمين	النسبة
البركة (2)	7	1415	59%
السلاوي (1)	5	656	27.4%
البركة (3)	2	325	13.5%
المجموع	14	2396	100%

يلاحظ من الجدول (2) أن عدد مديري المدارس في المكتب الخدمي التعليمي البركة (2) قد بلغ (7) من المديرين والمديرات، بينما بلغ عدد المعلمين (1415) معلماً ومعلمة، وبنسبة (59%) كما بلغ عدد مديري المدارس في المكتب الخدمي التعليمي السلاوي (1) (5) مديريين ومديرات، وكان عدد المعلمين (656) معلماً ومعلمة وبنسبة (27.4%)، في حين في المكتب الخدمي التعليمي البركة (3) بلغ عدد مديري المدارس (2) بينما بلغ عدد المعلمين (325) وبنسبة (13.5) .

جدول (3)

توزيع لعينة الدراسة من مدراء المدارس حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	التخصص	العدد	النسبة
دبلوم متوسط	9	64.3%	علوم إنسانية	6	42.9%
جامعي	5	35.7%	علوم تطبيقية	8	57.1%
المجموع	14	100%	المجموع	14	100%

يلاحظ من الجدول (3) أن عدد مديري مدارس التعليم الأساسي من حملة الدبلوم المتوسط معلمين قد بلغ (9) ويشكل هذا العدد ما نسبته (64.3%) من عينة الدراسة ، في حين بلغ عدد مديري مدارس التعليم الأساسي من حملة الشهادات الجامعية (ليسانس / بكالوريوس) (5) وبنسبة قدرها (35.7%) من مجموع عينة الدراسة ، و فيما يتعلق بتوزيع مديري مدارس التعليم الأساسي حسب التخصص يلاحظ أن عدد مديري المدارس المختصين في العلوم الإنسانية قد بلغ (6) وبنسبة قدرها (42.9%) من عينة الدراسة ، في حين بلغ المختصون في العلوم التطبيقية (8) مدير ومديرة، ويشكل هذا العدد ما نسبته (57.1%) من عينة الدراسة.

جدول (4)

توزيع عينة الدراسة من مدرء المدارس حسب متغيري التدريب في مجال الإدارة المدرسية والخبرة المهنية

النسبة	العدد	التدريب في مجال الإدارة المدرسية	النسبة	العدد	سنوات الخبرة
%85.7	12	سبق له حضور دورات تدريبية	%21.4	3	أقل من 10 سنوات
%14.3	2	لم يسبق له حضور دورات تدريبية	%35.7	5	من 10-20 سنة
%100	14	المجموع	%42.9	6	أكثر من 20 سنة
			%100	14	المجموع

يبين الجدول (4) أن عدد مديري مدارس التعليم الأساسي الذين تقل خبرتهم عن (10) سنوات قد بلغ (3) مديرين ومديرات ويشكل هذا العدد ما نسبته (21.4%) من عينة الدراسة، وبلغ عدد مديري مدارس التعليم الأساسي الذين تتراوح خبرتهم من (10 - 20) سنة (5) مديري مدارس، ونسبة قدرها (35.7%) من إجمالي عينة الدراسة، بينما بلغ عدد مديري المدارس الذين تزيد خبرتهم عن (20) سنة (6) ونسبة قدرها (42.9%)، أما فيما يتعلق بمديري مدارس التعليم الأساسي الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية فقد بلغ عددهم (12) مديراً ومديرةً ونسبة (85.7%) أما مديرو المدارس الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية فقد بلغ عددهم (2) ونسبة قدرها (14.3%) من إجمالي عينة الدراسة.

رابعاً : أداة الدراسة .

لتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة با لإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة تكونت من (97) فقرة لقياس الأدوار المهنية لمديري المدارس موزعة على أبعاد الدراسة على النحو التالي :

- البعد الأول : تنمية قيم المواطنة وشملت (30) فقرة .
- البعد الثاني : قيادة التغيير التربوي وتضمنت (20) فقرة .
- البعد الثالث : إدارة الأزمات المدرسية وأحتوت (34) فقرة .
- البعد الرابع : تعزيز القيم الديمقراطية وتكونت (13) فقرة .

وقد وضعت أمام كل فقرة البدائل التالية : (موافق بشدة ، و موافق ، و محايد ، وغير موافق ، و غير موافق بشدة) .

خامساً : صدق أداة الدراسة .

"ويقصد بالصدق مدى قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه أو قياس السمة المراد قياسها " (عنان والباهي : 2005 : 167) .

و للتأكد من صدق أداة الدراسة استخدم الصدق الظاهري ، وذلك بعرض فقرات الدراسة على مجموعة من المحكمين (*) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي وطلب منهم الحكم على كل فقرة من حيث الصياغة اللغوية ، ووضوح الفقرة ، ومدى انتماء الفقرة إلى البعد الذي وضعت فيه ، وتم ترك مساحة في استمارة التحكيم للتعديل أو الحذف أو الإضافة ، وفي ضوء ذلك تم اعتماد أداة الدراسة ، حيث تكونت أداة قياس الأدوار المهنية لمديري المدارس من (97) فقرة موزعة

على أبعاد : تنمية قيم المواطنة ، قيادة التغيير التربوي ، إدارة الأزمات المدرسية ، تعزيز القيم الديمقراطية ، حيث اتفق المحكمون على صلاحية الفقرات جميعها، وأجريت تعديلات طفيفة على الصياغة اللفظية لبعض الفقرات الواردة في أداة القياس .

*تكونت مجموعة المحكمين من :

د.عبد الرحيم محمد البديري	أستاذ	قسم التربية وعلم النفس	كلية الآداب	جامعة بنغازي
د.عبد الكريم أجويلي عبد العال	أستاذ	قسم التربية وعلم النفس	كلية الآداب	جامعة بنغازي
د.ميكائيل إدريس الرفادي	أستاذ مشارك	قسم التخطيط والإدارة التعليمية	كلية الآداب	جامعة بنغازي
د. الكيلاني عمر المهدي	أستاذ مساعد	قطاع التعليم بنغازي		
د. أبتسام علي العيار	أستاذ مساعد	قسم التخطيط والإدارة التعليمية	كلية الآداب	جامعة بنغازي
د. عبير أنور رضوان	أستاذ مساعد	قسم التخطيط والإدارة التعليمية	كلية الآداب	جامعة بنغازي
د. محمد صالح فاضل	محاضر	قسم التخطيط والإدارة التعليمية	كلية الآداب	جامعة بنغازي
د.سيف النصر عبدالسلام الزوي	محاضر	قسم العلوم السياسية	كلية الأقتصاد	جامعة بنغازي

ثبات الأداة .

"يشير الثبات إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو الاختبار ، ويعني أن يعطي النتائج نفسها باستمرار إذا ما أستخدم الاختبار أكثر من مرة تحت الظروف نفسها " (صابر والخفاجة : 2002 : 165) .

ولتقدير ثبات أداة القياس ، طبقت على عينة مكونة من (30) معلماً من معلمي مدارس التعليم الأساسي، واستخدمت طريقة الأتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد درجة ثبات أداة القياس ، حيث بلغ معامل الثبات (0.86) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

سادساً : الوسائل الإحصائية المستخدمة .

تنوعت الوسائل الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات حسب أهداف الدراسة ، و تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، فقد استخدم معامل ألفا كرونباخ لإيجاد قيمة ثبات أداة الدراسة، كما استخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (t.test) لتحديد مستوى ممارسة الأدوار المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، واستخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي ، و التخصص، و التدريب في مجال الإدارة المدرسية . كما استخدم معامل ارتباط بيرسون لتحديد دلالة العلاقة بين مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وخبرتهم المهنية .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج ومناقشتها .

ثانياً : التوصيات .

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، كما يتضمن مناقشة لهذه النتائج في ضوء أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ، لينتهي بمجموعة من التوصيات التي يتوقع أن تحظى باهتمام القائمين على قطاع التربية والتعليم بمدينة بنغازي .

أولاً : عرض نتائج الدراسة .

تم عرض نتائج الدراسة حسب التساؤلات وذلك على النحو التالي :-

السؤال الأول : ما مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار

المهنية الجديدة من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة القياس والمتوسط الفرضي لبدائل الإجابة (***) ، كما استخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (5) .

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ، ودرجة الحرية وقيمة (t)

لتحديد مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري المدارس

الأدوار المهنية الجديدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
تنمية قيم المواطنة	4.125	0.33	3	13	(*) 12.75	0.00
قيادة التغيير التربوي	4.02	0.35	3	13	(*) 10.89	0.00
تعزيز القيم الديمقراطية	4.01	0.36	3	13	(*) 10.39	0.00
إدارة الأزمات المدرسية	3.93	0.37	3	13	(*) 9.39	0.00
المستوى العام للأدوار المهنية	4.02	0.35	3	13	(*) 10.92	0.00

(*) قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.01$

(**) حسب المتوسط الفرضي : بجمع بدائل الإجابة مقسوماً على عددها

يتضح من الجدول (5) أن المستوى العام لممارسة الأدوار المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً في صورته العامة وحسب كل بُعد من أبعاد أداة القياس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على أداة قياس مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي (4.02) بانحراف معياري

قدره (0.35) وبلغت القيمة التائية (10.92) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=.01$.

وبتحليل أبعاد أداة القياس يلاحظ أن ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي المتصلة بتنمية سلوك المواطنة لدى التلاميذ والمعلمين والعاملين الآخرين كانت مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تمر به البلاد من صعوبات، مما جعل مديري المدارس يشعرون بأهمية تعميق هذه القيمة لدى التلاميذ، من خلال القيام بالأنشطة اللاصفية كالمحافظة على نظافة المدرسة والمحافظة على الممتلكات الخاصة والعامة والمشاركة في الاحتفالات الوطنية، والإشادة بالشخصيات الوطنية وبدورها في وحدة المجتمع الليبي ، والقيام بزيارات للمؤسسات العامة وتعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم والعمل على مشاركة التلاميذ في القرارات التي تخصهم، وحثهم على التصدي للشائعات المغرضة لإكسابهم مهارات التفكير الناقد وتطبيق العقوبات لردع السلوك المخالف للتلاميذ بهدف تنمية قيم الانضباط الذاتي والشعور بالمسؤولية لديهم، وتشجيعهم على تبني ثقافة الحوار، ونبذ الجهوية والقبلية، والسماح بالتواصل والتفاعل الاجتماعي، والتشجيع على المشاركة في النشاطات التطوعية والتأكيد على الثقة بين العاملين والتلاميذ وتنمية روح الفخر والاعتزاز بالمدرسة وتأكيد مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص أثناء تطبيق الأنظمة والقوانين، والعمل على غرس القناعات الوطنية بتعميق المفاهيم والمعارف المرتبطة بالمواطنة، والعمل على ممارستها بحيث تصبح قيمة ثقافية وسلوكاً حضارياً لدى التلاميذ .

وجاء في المرتبة الثانية دور قيادة التغيير التربوي الذي يُعد من أكثر الأدوار ممارسة وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري مدارس التعليم الأساسي بوصفهم قادة تربويين قد تولدت لديهم القناعة التامة بأن التغيير ضرورة ملحة ينبغي قيادته لتحقيق الأهداف المرجوة منه، ويتضح ذلك من خلال

إدراك مدير المدرسة لأهمية العمل الجماعي وتشجيع المعلمين على تقديم الأفكار الإبداعية واستثمار جميع الفرص المتاحة لإحداث التغيير التربوي المدرسي، والعمل على بناء رؤية مشتركة لمدارسهم وحث المعلمين على أداء مهماتهم بطرق غير تقليدية والحرص على أعلام المعلمين بالنتائج المتوقعة من أدائهم، واستثمار خبراتهم وتجاربهم لصنع قرارات التغيير المدرسي، والاستماع لجميع الآراء والمقترحات والحلول البديلة في المواقف المختلفة لإحداث التغيير، والالتزام بمبدأ الشفافية والوضوح في التعاملات المختلفة والعمل على توزيع الأدوار وفقاً لمبدأ التخصص وقدرات العاملين بالمدرسة واستخدام أسلوب تكامل الأدوار بين العاملين بالمدرسة بما يتلاءم واستحقاقات التغيير التربوي .

أما عن دور مدير المدرسة في تعزيز القيم الديمقراطية فقد كان التفاعل الديمقراطي قائماً داخل مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من خلال ترسيخ القيم الديمقراطية في الممارسات التربوية المدرسية من قبل مديري مدارس التعليم الأساسي، ويتضح ذلك من خلال احترام النقد والرأي المخالف وتنمية ثقافة الحوار بين المعلمين والتلاميذ والتمسك بمبدأ العدالة في التعاملات المختلفة، ونبذ العنف والكراهية والعنصرية، والالتزام بمعاني الحرية المقترنة بالمسؤولية أثناء طرح الأفكار وتقديم المقترحات، وممارسة الأنشطة التربوية المختلفة، وتزويد المعلمين والعاملين بالتغذية الراجعة عن ممارستهم أثناء أدائهم واجباتهم، وحث المعلمين على المشاركة في الانتخابات العامة وطرح الأفكار في القضايا العامة دون مطالبة الآخرين بالالتزام بها، والعمل على نشر ثقافة السلام داخل المجتمع المدرسي .

وجاء في المرتبة الأخيرة دور مدير المدرسة في إدارة الأزمات المدرسية فقد كان من الأدوار الممارسة من قبل مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين ، وربما يرجع ذلك

إلى إدراك مديري المدارس لمسئولياتهم تجاه الأزمات المدرسية التي تؤثر سلباً على فاعلية المدرسة، الأمر الذي يجعل مديري المدارس في موقع مساءلة عن الأضرار المترتبة عن الأزمة، ويظهر ذلك من خلال اتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة لمنع مسببات الأزمة، والحد من آثارها السلبية، وتحقيق قدر من النتائج الإيجابية عن طريق تشكيل فريق للتعامل معها وتفويض الصلاحيات اللازمة له ، وتوقع المخاطر المحتمل حدوثها من خلال رصد وتحليل الاحتمالات والتغيرات التي تشير إلى وقوعها، والإفادة من وسائل الإنذار المبكر والإشارات التحذيرية كأساليب وقائية لاحتواء الأزمة والبحث عن الحلول المناسبة لمواجهتها ووضع الإجراءات المناسبة للتعامل معها وتوفير قاعدة بيانات وتطويرها باستمرار للإفادة منها أثناء وقوع الأزمة ، ونشر ثقافة التعامل مع الأزمات بين جميع فئات المجتمع المدرسي ، والوجود المستمر في موقع الأزمة لمتابعة الأحداث واستخدام أسلوب الإقناع مع العاملين لحل الأزمات، والعمل على خفض التوتر والصراع بين العاملين واستيعاب الضغوط الناتجة عن الأزمة والتنسيق مع الجهات خارج المدرسة للمساعدة في مواجهة الأزمة المدرسية، وتبني سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية والخارجية لاحتواء الأزمة والعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين والتلاميذ أثناء وقوعها . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حشيش (2010) التي توصلت إلى ارتفاع دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بفلسطين ، ودراسة العميرة ومقابلة (2010) التي بينت عن فاعلية دور مديري المدارس الثانوية الأردنية في إكساب الطلبة الثقافة الديمقراطية ، ودراسة الزلفي (2011) التي كشفت عن درجة عالية في التعامل مع الأزمات المدرسية أثناء حدوثها وبعد حدوثها لدي مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة العسيري (2012) التي توصلت إلى فاعلية الدور القيادي لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية المتصل بتنمية ثقافة قيم المواطنة والسلوك المدني

داخل المجتمع المدرسي ، و دراسة الصالحي (2012) التي أظهرت أن ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الابتدائية والثانوية كانت بدرجة عالية بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة أيوب (2012) التي بينت وجود درجة عالية لفاعلية مديري المدارس في قيادة التغيير التربوي في المدارس الحكومية بفلسطين ، ودراسة الجرادات (2013) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير بالمملكة العربية السعودية كانت عالية ، ودراسة سلمان (2016) التي توصلت إلى أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بفلسطين لإدارة التغيير كانت مرتفعة.

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الجديدة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، والتخصص ، و التدريب في الإدارة المدرسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الاختبار التائي (t.test) و ذلك على النحو التالي :

• متغير المؤهل العلمي .

وزعت عينة الدراسة وفق هذا المتغير إلى مجموعتين هما : حملة دبلوم متوسط معلمين، و حملة المؤهلات الجامعية وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير، ولتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري المدارس التي يمكن أن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي استخدم الاختبار التائي (t.test) . كما هو موضح بالجدول (6).

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
دبلوم متوسط معلمين	3.99	0.39	12	(*) -0.43	0.67
شهادة جامعية	4.07	0.27			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي والمتصلة بوصف مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأدوارهم المهنية الجديدة من حملة دبلوم متوسط معلمين قد بلغ (3.99) بانحراف معياري (0.39) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي ومعلمات تلك المدارس من حملة الشهادات الجامعية (4.07) بانحراف معياري قدره (0.27) ، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (- 0.43) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

تظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة والمتصلة بوصف مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة ، وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس ، بالرغم من التباين في المؤهلات

العلمية لمديري تلك المدارس، وربما يعود ذلك إلى تماثل الظروف التي تمر بها مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لذا ينتشابه المديرون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية في اختيار الأساليب نفسها عند إدارة الأزمات التي تتعرض لها المدارس ، وعند محاولات قيادة التغيير التربوي وأساليب تعميق قيم المواطنة وتدريب التلاميذ على الممارسات الديمقراطية داخل المجتمع المدرسي ، فضلاً عن أن تولي وظيفة مدير مدرسة لا تتطلب الحصول على مؤهل جامعي في مرحلة التعليم الأساسي، الأمر الذي لم يسهم في وجود تباين في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي ، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحراحشة والنوباني (2007) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات القادة التربويين من (مديري تربية، ومشرفين تربويين، ومديري مدارس) نحو التغيير التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة عبد العال (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في ممارسة أساليب إدارة الأزمات المدرسية والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة بفلسطين ، ودراسة أبو سنيينة وغانم (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة العسيري (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الدور القيادي لمديري مدارس المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية المتصل بقيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة المطيري (2012) التي أوضحت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التخطيط اللازمة في إدارة الأزمات بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة الزهراني (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لمديرات مدارس التعليم العام

الحكومي بالمملكة العربية السعودية في تحديد المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير داخل المدارس ، ودراسة درياس (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب معالجة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة أيوب (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير التربوي داخل مدارسهم بـفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة الجرادات (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة الثانوية في إدارة التغيير في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة المالكي (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة إدارة الأزمات في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة الشبول والحوالدة (2014) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطالبات في مدارس التعليم الأساسي في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة سلمان (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة التغيير المدرسي وثقافة التميز لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي .

• متغير التخصص

وزعت عينة الدراسة وفق هذا المتغير إلى مجموعتين هما : المختصون بالعلوم الإنسانية، و المختصون بالعلوم التطبيقية، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابتها

على أداة القياس ، ولتحديد دلالة الفروق في ممارسة الأدوار المهنية لمديري المدارس تبعاً لمتغير التخصص العلمي استخدم الاختبار التائي (t.test) كما هو موضح بالجدول (7)

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية ، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة تبعاً لمتغير التخصص .

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
علوم إنسانية	3.91	0.44	12	-1.033 (*)	0.32
علوم تطبيقية	4.10	0.26			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

يظهر الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي على أداة قياس مستوى ممارسة مديري تلك المدارس لأدوارهم المهنية الجديدة والمختصين بالعلوم الإنسانية قد بلغ (3.91) بانحراف معياري قدره (0.44) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي المتصلة بالممارسة نفسها لمديري تلك المدارس المختصين بالعلوم التطبيقية (4.10) بانحراف معياري قدره (0.26)، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (-1.033) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

تكشف هذه النتيجة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة من وجهة نظر

المعلمين تعزى لاختلاف تخصصات مديري تلك المدارس ، ويعكس ذلك أن متغير التخصص لا يؤثر بصورة عامة في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الإضافية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، وربما يعود ذلك إلى أن المديرين يعملون في بيئة تعليمية واحدة، وبالتالي يتشابهون إلى درجة كبيرة في نظرتهم لمهنة التعليم ، كما أنهم ملتزمون بتعليمات وزارة التعليم، وبالتالي فإن تعاملاتهم تتم وفق مناهج متشابهة ووفق قنوات واضحة المعالم، وهذا السلوك مألوف بغض النظر عن التخصصات العلمية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي .

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أيوب (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين تعزى لمتغير التخصص ، ودراسة عنطور (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالات معوقات إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير التخصص لمديري المدارس الثانوية الحكومية بفلسطين ، ودراسة المالكي (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة إدارة الأزمات في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير التخصص، ودراسة الشبول والحوالدة (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص في دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطالبات في مدارس التعليم الأساسي الأردنية .

• متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية

وزعت عينة الدراسة وفق هذا المتغير إلى مجموعتين هما : سبق لهم حضور دورات تدريبية، لم يسبق لهم حضور دورات تدريبية، وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات عينة الدراسة على أداة القياس لكل مجموعة، ولتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري المدارس تبعاً لمتغير التدريب في مجال الإدارة المدرسية استخدم الاختبار التائي (t.test) . كما هو موضح بالجدول (8)

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة تبعاً لمتغير التدريب في مجال الإدارة المدرسية .

التدريب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
سبق لهم حضور دورات تدريبية	4.04	0.37	12	0.720 (*)	0.49
لم يسبق لهم حضور دورات تدريبية	0.3	0.03			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي على أداة قياس مستوى ممارسة الأدوار المهنية الجديدة لمديري تلك المدارس الذين سبق لهم حضور دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية قد بلغ (4.04) وبانحراف معياري قدره (0.37) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي وأحكامهم على ممارسة مديري تلك المدارس لأدوارهم المهنية الجديدة

والذين لم يسبق لهم الانخراط في برامج التدريب في مجال الإدارة المدرسية قد بلغ (0.3) وبانحراف معياري قدره (0.03) ، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.720) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ وتظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المديرين لأدوارهم المهنية الجديدة من وجهة نظر المعلمين؛ تعزى لمتغير التدريب في مجال الإدارة المدرسية ، وهذا يشير إلى أن مديري مدارس التعليم الأساسي الحاصلين وغير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية يمارسون الأدوار المهنية الإضافية ، وأن المشاركة في الدورات التدريبية ليس لها تأثير على ممارستهم لهذه الأدوار داخل مدارس التعليم الأساسي ، وربما يرجع السبب في عدم وجود فروق إلى عدم عقد دورات تدريبية متخصصة في كيفية قيادة التغيير وإدارة الأزمات المدرسية وتعليم المواطنة والديمقراطية ، أو عدم احتواء البرامج التي تعقد للمديرين على مضامين في هذه الأدوار ، وربما يعود السبب إلى التحاق مديري المدارس بالدورات التدريبية نفسها وبالتالي اكتسب معظمهم المعارف والمهارات نفسها.

وقد انفتحت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأدوار القيادية لإدارة التغيير تعزى لمتغير الدورات التدريبية لمديري المدارس في المملكة العربية السعودية ، ودراسة الصالحي (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إدارة التغيير في المدارس بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية لمديري تلك المدارس، ودراسة المطيري (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التخطيط اللازمة لإدارة الأزمات المدرسية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية ، ودراسة عننور (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في إدارة الأزمات المدرسية بالمدارس الثانوية بفلسطين، تعزى لمتغير الدورات التدريبية لمديري المدارس .

السؤال الثالث : هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري مدارس

التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لأدوارهم المهنية الجديدة وخبرتهم المهنية ؟

لتحديد دلالة العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة مديري المدارس لأدوارهم المهنية الجديدة وخبرتهم المهنية من وجهة نظر معلمهم تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح بالجدول (9).

جدول (9)

معامل ارتباط بيرسون بين مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي

لأدوارهم المهنية الجديدة وخبرتهم المهنية

الدلالة الإحصائية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	العدد	العلاقة بين مستوى الدور والخبرة المهنية
0.136	(*) -0.419	14	

(*) دالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

يتضح من الجدول (9) أن العلاقة بين سنوات الخبرة المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وممارستهم لأدوارهم المهنية الجديدة هي علاقة عكسية ، أي أن المديرين الأقل خبرة هم الأكثر ممارسة لهذه الأدوار ، ويمكن تفسير ذلك ضمن سياقات الدافعية المرتفعة لمديري المدارس حديثي العهد بالإدارة المدرسية الذين يرون أن هناك الشيء الكثير الذي يجب

فعله لتحقيق بُعد الفاعلية التربوية المدرسية . فضلاً عن ذلك فإن تعرض مديري المدارس ذوي الخبرة الطويلة في الإدارة المدرسية للعديد من مصادر الإحباط نتيجة القيود البيروقراطية ومحدودية القدرة على التصرف ، وتراجع عوامل التأثير المرتبط بالسلطة التربوية المدرسية واستخداماتها ودورهم المحدود في التحكم والسيطرة في وسائل العمل ونظم التحفيز جعلهم يمارسون أدوارهم في إطار المألوف ووفقاً للحد الأدنى من مستويات الأداء المتعارف عليها ، إذ لا يوجد ما يحفزهم على بذل الجهود التي تفوق التوقعات في ظل تراجع قدرتهم في التأثير و انحصار دورهم في منح المكافآت وتراجع قدرتهم على استخدام السلطة التربوية المدرسية . وفي المقابل يمكن التأكيد على أن مديري المدارس حديثي العهد بالإدارة المدرسية لم يتعرضوا لهذه الخبرات غير السارة والمواقف المحبطة الأمر الذي جعلهم أكثر اندفاعاً من غيرهم في ممارسة أدوارهم على النحو الذي يمكن معه التأكيد على أن مستويات أدائهم سوف تشهد تراجعاً مستمراً بمرور الزمن وبتزايد خبرتهم في الإدارة المدرسية ما لم تتغير الظروف التي يعملون في إطارها، وخاصة فيما يتعلق بعوامل التمكين واستخدام السلطة وتوسيع هامش الحرية المتاح لهم في التصرف وتعزيز مقدرتهم في اتخاذ القرارات ، و فيما يتعلق بدورهم في استخدام الإدارة بالاستثناء الإيجابية والسلبية ويحظى هذا التفسير بالدعم والتأييد في دراسة عبد الله (2000) التي أظهرت أن المديرين والمرشدين الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات هم الأكثر قدرة على تقييم وحل المشكلات التي تواجه التلاميذ داخل المدارس بفلسطين ، ودراسة أيوب (2012) التي توصلت إلى أن مديري المدارس الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات هم الأكثر حماساً لإدخال التغيير في مدارسهم وتقبلهم له؛ أكثر من زملائهم ذوي الخبرات العالية بالمدارس الحكومية بفلسطين .

ثانياً : النتائج و التوصيات والمقترحات .

- نتائج الدراسة .

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة وذلك على النحو التالي : -

- يمارس مديرو التعليم الأساسي بمدينة بنغازي الأدوار المهنية الإضافية خارج نطاق الدور الرسمي بمستويات عالية ، وكانت على التوالي : تنمية قيم المواطنة ، وقيادة التغيير التربوي ، وتعزيز القيم الديمقراطية ، وإدارة الأزمات المدرسية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الأدوار المهنية الإضافية خارج نطاق الدور الرسمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، والتخصص ، و التدريب في الإدارة المدرسية .
- أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للأدوار المهنية الإضافية وخبرتهم المهنية .

- توصيات الدراسة .

وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها ، وبالاستناد إلى الأدبيات والدراسات السابقة ، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات يمكن الاستفادة منها في العمل الإداري المدرسي ويمكن تحديد هذه التوصيات فيما يلي : -

- إدخال التغييرات اللازمة في إجراءات وقواعد ونظم العمل الإداري المدرسي الهادفة إلى تحفيز مديري المدارس على ممارسة أدوار إضافية خارج نطاق الدور الرسمي وإلغاء اللوائح والأنظمة التي تتعارض مع التحديث المطلوب .

- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس تُعَرَّف بالآثار الإيجابية المترتبة على القيام بأدوار إضافية، وأن تأخذ هذه الدورات صفة الاستمرارية .
- تنمية ثقافة الدور الوظيفي بدلاً عن الواجبات الوظيفية ، وتشجيع مديري المدارس على تبني هذه الثقافة في أعمالهم .
- تضمين تقارير الأداء الوظيفي لمديري المدارس معيار يقيس سلوكيات الأدوار المهنية الإضافية ليشعر مديري المدارس بأهمية أعمالهم التطوعية ، ويمكن أن تؤخذ من قبل الإدارات الوسطى عند المفاضلة بين مديري المدارس .
- مطالبة مديري المدارس بإجراء بحوث وتقارير في المجال الإداري بغرض اطلاعهم على ما يستجد من علوم الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية .
- ضرورة الاستفادة من مديري المدارس ذوي الخبرات المرتفعة والتميزين منهم وتعميم بعض تجاربهم ، وإعطاء الأولوية لهم في الترشيح للعمل في الإدارة المدرسية .
- مراجعة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية الحالية وجداول الحصص، بالشكل الذي يجعل من ممارسة مختلف الأنشطة مجالاً أوسع؛ حتى تعطي الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة .
- ضرورة تأهيل مديري المدارس قبل تكليفهم بإدارات المدارس؛ من خلال برنامج تدريبي مكثف يركز على المهارات النوعية كمهارة إدارة الأزمات، وقيادة التغيير في بيئة العمل .
- السعي الجاد لتوفير وتسهيل الإمكانيات المكانية ، والمادية ، والفنية ، والتقنية المساعدة في التهيئة لعمليات التغيير والتحديث وتنفيذها داخل المدرسة .
- استخدام نظام الحوافز والمكافآت، وذلك لتحقيق درجة أفضل من التميز المؤسسي لدى مديري المدارس .

- منح صلاحيات أوسع لمديري المدارس وتقليص الإجراءات الروتينية .
- إجراء دراسة مماثلة تطبق على مناطق تعليمية أخرى، ومطابقة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية ؛ وذلك للكشف عن نواحي القصور لتلافيها .
- إجراء دراسة حول تصميم برامج تدريبية لتطوير أداء مديري المدارس .
- إجراء دراسة تحليلية للأنظمة واللوائح التنظيمية المعمول بها في إدارات التعليم العام للتعرف على مدى مقدرتها وفعاليتها وإمكانية تطويرها .

مقترحات الدراسة .

ولتحقيق التوصيات الواردة يمكن تقديم مجموعة من المقترحات التي تجعلها تأخذ الطابع الإجرائي ، وذلك على النحو التالي : -

- ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية والتخطيط التربوي في الجامعات الليبية لإعطاء محاضرات وندوات تدريبية لمديري المدارس، وتأهيلهم على الأسلوب القيادي في ممارسة أعمالهم ومهامهم وتعاملهم ، ومنحهم الثقة الكافية والحوافز اللازمة التي تدفعهم نحو بذل المزيد في هذا المجال ، وأن تأخذ الندوات والدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة .
- تطوير معايير اختيار مديري المدارس ممن يمتازون بالشخصية القيادية وبالقدرة على التغيير والتطوير والإبداع والابتكار وإدارة الفريق بفاعلية .
- تبني سياسة الوضوح والشفافية في الإدارات الوسطى والعليا والأقسام المختلفة .
- توفير خبراء واستشاريين في مجال الإدارة المدرسية لتقديم المساعدة والنصح لمديري المدارس .

- وضع نظام فعال للرقابة والمساءلة لمتابعة إدارات المدارس والإدارات التعليمية الوسطى .
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال الإدارة المدرسية وتكييفها بما لا يتعارض مع الأسس والثوابت، ويتناسب مع ثقافة مجتمعنا وعاداته وتقاليده .

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- أبازيد ، رياض .(2010). أثر التمكين على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي الأردن . مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية ، 24(2)، 493- 515 .
- أبو السعود ، راتب وسلطان ،سوزان . (2008) . سلوك التطوع التنظيمي لدي أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 9(4) ، 32- 57 .
- أبو النصر،مدحت محمد.(2012). الإدارة بالمعرفة و منظمات التعلم.(ط1) ،المجموعة العربية للنشر والتوزيع .
- أبو جاسر ، صابرين مراد نمر ، (2010) . أثر ادراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي : دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية . رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ، الجامعة الإسلامية .
- أبو ناصر، فتحي محمد. (2008) .مدخل إلى الإدارة التربوية .النظريات والمهارات . (ط 1) ، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- أبو حشيش، بسام محمد. (2010) . دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة ، مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الانسانية، 14(1)، 250 – 279 .
- أبوسنينة ، عودة عبد الجواد و غانم ، بسام عمر. (2011) . حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن . مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية ، 15(2) ، 1-33.

- أحميري ، لمياء .(2016). أثر برنامج التربية على المواطنة على آراء ومواقف المتعلمين الخاصة بحقوق الانسان .المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 5(3) ، 330 – 348 .
- الأخرس ، أسماعيل عباس .(2008) . مدير المدرسة الفعال وأتجاهات الإدارة التربوية الحديثة . (ط 1) ، الأردن، دار الـراية للنشر والتوزيع .
- الأمير، إيمان بنت حسين بن الحسن. (2016) . دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية . المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 5(2) ، 18-31.
- أيوب ، حنان عصام .(2012). درجة فاعلية المدراء في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهات نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية .
- البشاشة ، سامر عبد الحميد و الحراحشة ، محمد أحمد . (2011) . أثر أبعاد الدافعية على سلوك المواطنة التنظيمية : دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين في بلديات محافظات جنوب الأردن . المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، 7(4) ، 647 – 679 .
- بطاح ، أحمد (2006) . قضايا معاصرة في الإدارة التربوية . (ط 1) ، عمان، دار وائل للنشر .
- البنا ، هالة مصباح . (2013) . الإدارة المدرسية المعاصرة .(ط 1) ، عمان، دار صفا للنشر والتوزيع .
- توفيق، عبد الرحمن.(2004).إدارة الأزمات : التخطيط لما قد لا يحدث .(ط 1) ، مصر : مركز الخبرات المهنية .

- الجبوري، ظاهر محسن .(2010). مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة : دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل .مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 18(1)، 270- 293 .
- الجرادات ، محمود خالد (2013) . إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 14 (2) ، 228 – 254.
- الجلاذ ، ماجد زكي .(2007) . تعلم القيم وتعلمها : تصور نظري وتطبيقي لطرائق وأستراتيجيات التدريس تدریس القيم . (ط 2)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- جميلة ، حنفي .(2013). جون ديوي .المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والأنسانية ،الجزائر ، (10)، 33- 38.
- الحاج ، أحمد علي . (2013) أصول التربية . (ط 1)، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع .
- الحراشنة ، محمد عبود و النوباني ، مصطفى طه .(2007) . اتجاهات القادة التربويين في الأردن نحو التغيير التنظيمي . مجلة جامعة أم القرى، 19 (1) ، 291 -325 .
- الحريري ، رافدة عمر .(2011) . إدارة التغيير في المؤسسات التربوية . (ط 1)، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- حريم ، حسين .(2004) . السلوك التنظيمي : سلوك الأفراد والجماعات . (ط 2). عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .
- حسان ، حسن محمد و العجمي ، محمد حسنين .(2010). الإدارة التربوية . (ط 1). الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- الحسن ، أحسان محمد . (2005) . النظريات الاجتماعية المتقدمة : دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المتقدمة . (ط 1) ، الأردن، دار وائل للنشر .
- حسني ، محمود محمد .(2001).صراع وغموض الدور الإشرافي ،التعليمي لمدير المدرسة وعلاقته بالرضا عن العمل .مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات ، (18)، 31 - 1 .
- حسين ،سلامة عبد العظيم .(2007) . ثورة إعادة الهندسة : مدخل جديد لمنظومة التعليم .(ط 1) ،الأسكندرية ، دار الجامعة الجديدة .
- الخضيرى ، محسن أحمد . (2003) . إدارة الأزمات :منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية .(ط 2) ، القاهرة، مكتبة مدبولي .
- خليفة ،محمد عبد اللطيف . (1997) . محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة : دراسة تحليلية . المجلة العربية للعلوم الإدارية ، 5 (1) ، 9- 47 .
- خيرى ،أسامة .(2013). الجديد في القيادة الإدارية . (ط 1) ،الأردن ، الراية للنشر والتوزيع .
- درياس ، أحمد سعيد .(2012) . مدى تمكن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدة : دراسة مسحية . مجلة العلوم والتقانة ،جامعة السودان ، 12(2) ، 29-62 .
- دروزة ، أفنان نظير . (2003) . مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير .مجلة أتحاد الجامعات العربية ، (41)، 5 - 34 .

- دمس . مصطفى نمر . (2009). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم . (ط 1)، الأردن ، دار غيداء للنشر والتوزيع .
- الذهبي ، حياة . (2013) . العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العامل بالمؤسسة الجزائرية : دراسة ميدانية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر، جامعة أدرار .
- الرميض ، خالد . (2010) . الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية : آراء عينة من طلبة الصف الرابع الثانوية في دولة الكويت . مجلة جامعة دمشق ، 26(4)، 155 - 213 .
- الزلفى ، وافي بن صالح . (2011) . إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- الزهراني ، سهام بنت حاتم . (2012) . الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة : دراسة ميدانية . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- الزهراني ، محمد بن عبد الله بن سعيد . (2007) . سلوك المواطنة التنظيمية لدي معلمي مدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمدينة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- السبيعي ، عبيد بن عبد الله . (2010) . الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

- سقا ، رعدة بنت محمد عبدالله .(2012). المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- سلمان ، عريب عباس .(2016). درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدي مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم أنفسهم .رسالة ماجستير غير منشورة ، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
- السلمي ،علي .(1997). إدارة الموارد البشرية .(ط 1) ، القاهرة ، دار غريب للنشر والطباعة .
- الشبول ، هيام عبد الله و الخوالدة ، محمد محمود . (2014) . دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطالبات في مدارس اقليم الشمال . المجلة التربوية المتخصصة ، 3(5) ، 59 – 88 .
- صابر ، فاطمة عوض ، وخفاجة ، ميرفت علي . (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي . (ط 1) ، الإسكندرية . مكتبة ومطبعة الأشعاع .
- الصالحي ، خالد بن سليمان . (2012) . واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية والصعوبات التي تواجههم . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 5(2) ، 49 – 153 .
- الصائغ ، عبد الرحمن بن أحمد .(1995). مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدوار المتوقعة . حولية كلية التربية ، (12) ، 281- 321.
- صعب ، وجيه بن قاسم .(2007). دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة .بحث مقدم إلى ندوة دور التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة . الرياض .

- الصمادي ، رنا طلعت و العمري ، أيمن أحمد . (2012) . الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 13(1) ، 240 – 281 .
- الصيرفي ، محمد . (2007) . إدارة التغيير . (ط 1) . الأسكندرية ، دار الفكر الجامعي .
- الطويل ، هاني عبد الرحمن (2006) . الإدارة التربوية والسلوك المنظمي . (ط 4) ، الأردن ، دار وائل للنشر والتوزيع .
- الطويل ، هاني عبد الرحمن . (2001) . الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق . (ط 2) ، الأردن ، الجامعة الأردنية .
- العامري ، أحمد بن سالم . (2003) . محددات وآثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات . مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، 17(2) ، 65- 83 .
- عبد الحي ، رمزي أحمد . (2005) . الديمقراطية والتربية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة . مجلة جامعة سبها العلوم الانسانية ، 6(3) ، 5- 16 .
- عبد العال ، رائد فؤاد . (2009) . أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي . رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة، الجامعة الإسلامية .
- عبد العليم ، أسامة محمد و الشريف ، عمر أحمد . (2010) . المداخل الإدارية الحديثة في التعليم . (ط 1) ، الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع .
- عبد المنعم ، نادية محمد و مصطفى ، عزة جلال . (2012) . الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية . (ط 1) ، المجموعة العربية للتدريب والنشر .

- عبد الوهاب ، سميرة محمد و المرسي ، محمد رشدي . (2014) . الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت . مجلة الدراسات التربوية والنفسية ، جامعة السلطان قابوس ، 8(1) ، 36 – 58.
- عبدالله ، ربيع شفيق .(2000) . الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المدرء والمرشدين . رسالة ماجستير غير منشورة ، نابلس، جامعة النجاح الوطنية .
- العنتيبي ، صبحي جبر . (2005) . تطور الفكر والأساليب في الإدارة. (ط 1) الأردن، دار الحامد .
- العجمي ، محمد حسنين . (2010) . الإدارة والتخطيط التربوي : النظرية والتطبيق . (ط 2) . الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عرفة، سيد سالم .(2012). إتجاهات حديثة في إدارة التغيير.(ط 1)،الأردن . الراية للنشر والتوزيع.
- العرفي ، عبدالله بالقاسم و مهدي ،عباس . (1996) . مدخل إلى الإدارة التربوية . (ط 2) . منشورات جامعة قاريونس .
- عريشة ، محمد . (1996). محددات سلوك الدور الإضافي وسلوكيات الدور الرسمي للأفراد في منظمات العمل .دراسة تطبيقية .المجلة العلمية لكلية الإدارة والأقتصاد ، (7) ، 201 – 251 .
- العسيري ، يحيى سعيد . (2012) . دور مدير المدرسة كقائد تربوي في تنمية ثقافة المواطنة داخل المجتمع المدرسي . المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 1 (7) ، 398 – 416 .

- العصيمي، خالد بن محمد.(2010).دور الإدارة المدرسية في دعم الابتكار لدى الطلاب .دراسة ميدانية على مدارس التعميم العام بمحافظة الطائف . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،2(2) ، 174 – 238 .
- عطوي ،جودت عزت .(2014).الإدارة المدرسية الحديثة . مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية .(ط 8) ، الأردن . دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- علي ، محمد السيد .(2012). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، (ط 1) ،الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عماد الدين ، منى مؤتمن .(2003) . إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير . (ط 1)، عمان ، مركز الكتاب الأكاديمي .
- العمامرة ، محمد حسن و مقابلة ، عاطف يوسف . (2010) . تقييم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في أكسابهم ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها في ضوء التحول الديمقراطي للمجتمع الأردني . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، (21) ، 79- 126 .
- عنان ، محمود عبد الفتاح ، وباهي ، مصطفى حسين .(2005) . قراءات في البحث العلمي . (ط 1)، القاهرة ،الدار العالمية .
- عنطور ،ندى عز الدين .(2012). معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، نابلس، جامعة النجاح الوطنية .
- عوض الله ، عصام الدين برير .(2013). الإدارة التربوية في القرن الواحد والعشرين. (ط 1) . دولة الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .

- العوضي ، عائشة عبد المجيد . (2012) . قيادة التغيير لدى مديرات المدارس الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن ، جامعة الشرق الأوسط .
- الغامدي . عبد الرحمن بن علي .(2010). قيم المواطنة لدى طلاب الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري .(ط 1). منشورات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- فارس ، علي محمود .(2014) . مبادئ الإدارة وأساسيات إدارة الأعمال . (ط1) ، البيضاء ، منشورات جامعة عمر المختار .
- فرج ، هاني عبد الستار . (2004) . التربية والمواطنة : دراسة تحليلية .مجلة مستقبل التربية العربية ، 10(35) ، 10 – 35 .
- الفقي ، عبد المؤمن فرج . (1994) . الإدارة المدرسية المعاصرة . (ط 1)، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس .
- الفهداوي ، فهمي خليفة صالح . (2005) . علاقة المواطنة التنظيمية مع التغيير التحولي : دراسة ميدانية . مجلة دراسات للعلوم الإدارية ، 32 (2) .
- القحطاني ، سند بن نهار . (2013) . الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- قناديلي ، رؤى بنت محمد .(2012) . تطوير أداء مديرات مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر الهيئة الإدارية والتعليمية . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى .

- القيسي ، هناء محمود .(2010) . الإدارة التربوية : مبادئ - نظريات - اتجاهات حديثة . (ط 1) . الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع .
- الكندري ، كلثوم محمود إبراهيم و العازمي ، مزنة سعد خالد . (2013) . قيم المواطنة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت (دراسة تحليلية). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 5 (1) ، 310 - 372 .
- المالكي ، سفر بن عزيز . (2013) . واقع الممارسة والأهمية لأسلوب إدارة الأزمات في المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- محمد ، يوسف عبد الفتاح .(1994). دينامية صراع الأدوار وعلاقتها بشخصية المرأة في الإمارات . دراسة نفسية اجتماعية . مجلة مركز البحوث التربوية ، (12) ، 61-94 .
- مرسي، محمد منير .(1977).الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها . (ط1)، القاهرة ، عالم الكتب .
- مصطفى ، عزة جلال .(2012) . مرجع في الإدارة التربوية . (ط 1) . القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- مطوع،إبراهيم عصمت وحسن،أمينة أحمد .(1980). الأصول الإدارية للتربية . (ط1)، القاهرة ، دار المعارف .
- المطيري ، مي بنت عبدالله . (2012) . كفايات التخطيط اللازمة في إدارة الأزمات لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

- المقري ، أريج بنت أبراهيم بن سعد . (2011) . واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض : نموذج مقترح . رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض، جامعة الأمام بن سعود الإسلامية .
- مليباري ، جميل بن بكر .(2013). درجة أسهام المشرف التربوي في أكساب معلمي المرحلة المتوسطة أساليب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى .
- نبهان ، يحيى محمد . (2008). الإدارة الصفية والأختبارات . (ط 1) . الأردن ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع .
- نحيلي ، علي أحمد . (2010). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين .مجلة جامعة دمشق ، 26(1،2)، 137- 173 .
- نوح ،علياء حسني .(2013). أثر الدعم التنظيمي في أداء الشركات وسلوك المواطنة التنظيمية .رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن، جامعة الشرق الأوسط .
- هيكل ، محمد أحمد .(2006) . مهارة إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة . (ط 1) . الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- الوديناني ، رحاب عواض محمل . (2015) . سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- اليحوي ، صبرية بنت مسلم . (2012) . دور المديرات في تنمية التربية الوطنية لدى الطالبات في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، 4 (2) ، 172- 214 .

- اليحوي ،صبرية بنت مسلم (2006) .إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة .مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية،9(1)،247-380 .
- يونس،عبد الغفور.(1988).نظريات التنظيم والإدارة.(ط1).الأسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة .

الملاحق

ملحق (1)

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الباحثة بدراسة عن الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين . كجزء من متطلبات الحصول على درجة التخصص العالي (الماجستير) في الإدارة التعليمية .

ولجمع بيانات الدراسة طورت أداة تكونت من (97) فقرة موزعة على (4) أبعاد .

لذلك نأمل منك الإجابة عن جميع الفقرات الواردة في هذه الاستمارة بوضع علامة (√) أمام البديل الذي يعكس أكثر من غيره الممارسات التربوية لمدير المدرسة التي تعمل بها .

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة حيث تتوقف الإجابة ودرجة الموافقة على مضمون الفقرات على ممارسات مدير مدرستك من وجهة نظرك الشخصية والتي ليس بالضرورة أن تتوافق مع وجهات نظر المعلمين الآخرين بالمدرسة .

ونفيدك علماً بأن الإجابات المقدمة من قبلك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، وسوف تكون موضع السرية التامة من قبل الباحثة

ونشكرك على حسن تعاونك

الباحثة

البعد الأول : تنمية قيم المواطنة

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يحافظ مدير المدرسة على النظام المدرسي لتربية التلاميذ على حب الوطن والالتزام بالأنظمة والقوانين
					يشارك مدير المدرسة التلاميذ في صنع القرارات التي تخصهم .
					يبين للتلاميذ مسؤوليتهم الوطنية في التصدي للشائعات المغرضة لإكسابهم مهارات التفكير الناقد .
					يطبق العقوبات لردع السلوك المخالف للتلاميذ بهدف تنمية قيم الانضباط الذاتي والشعور بالمسؤولية لديهم .
					يشرك التلاميذ في الاهتمام بنظافة البيئة المدرسية .
					يحث التلاميذ على المحافظة على ممتلكات المدرسة .
					يستثمر الطابور الصباحي للمدرسة في تفعيل قيم المواطنة .
					يتجنب العبارات المسيئة للقيم والمبادئ الوطنية .
					يحرص على أداء الواجبات المكلف بها أثناء ساعات العمل الرسمية بالمدرسة .
					يقوم بتعزيز المبادرات التي من شأنها إبراز وإشاعة ثقافة المواطنة من قبل التلاميذ والمعلمين.
					يسمح بالتواصل والتفاعل الاجتماعي .
					يؤكد على الثقة بين العاملين والتلاميذ .
					يدعم مشاعر الفخر والأعتزاز بالمدرسة .
					يعزز روح التعاون والألفة بين التلاميذ والمعلمين .
					يعزز مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص أثناء تطبيق الأنظمة والقوانين .
					يشجع التلاميذ على الحوار ونبذ العنف والكرهية .
					يكفل حرية تنظيم النشاطات والفعاليات الوطنية والاجتماعية .
					يشجع التلاميذ على الدفاع عن حقوقهم .
					يحرص على ترجمة خبراته الإيجابية إلى ممارسة فعلية .
					يتطابق سلوكه مع أفكاره في المواقف التربوية .
					يحث التلاميذ على نبذ الجهوية والقبلية .
					يتعامل بقدر من المرونة والتسامح مع التلاميذ .
					يوضح للتلاميذ حقوقهم وواجباتهم التربوية .

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يرافق المعلمين والتلاميذ في زيارة مؤسسات المجتمع المحلي
					يشرك المختصين من خارج المدرسة للمشاركة في الحملات التوعوية .
					يشجع التلاميذ على المشاركة في النشاطات التطوعية
					يدعو المعلمين والتلاميذ لأحترام الرموز الوطنية
					يذكر نماذج لشخصيات وطنية ويشيد بدورها في وحدة المجتمع الليبي .
					يدعو المعلمين إلى احترام استقلالية وحياد المدرسة عن الصراعات الحزبية .
					يعد الخطأ مصدر من مصادر التعلم .

البعد الثاني: قيادة التغيير التربوي

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يشجع على تقديم الأفكار الإبداعية التي تعمل على رفع مستوى فاعلية المدرسة .
					يستثمر جميع الفرص المتاحة لإحداث التغيير والتطوير التربوي المدرسي .
					يحدد بوضوح اتجاهات المدرسة وأهدافها المقبلة .
					يعمل على استبدال الطرق التقليدية في إدارة المدرسة بطرق حديثة متطورة .
					يعمل على تحويل رؤية المدرسة إلى خطة فعلية ملموسة في أنشطتها ومهامها داخل المدرسة وخارجها
					يعتمد على منهجية واضحة لإحداث أي تغيير .
					يؤكد على أعلام المعلمين بالنتائج المتوقعة من أدائهم .
					يعلن النتائج الإيجابية التي يتوصل إليها فريق التغيير وما يقوم به من نشاطات .
					يستثمر خبرات وتجارب المعلمين لوضع قرارات التغيير التربوي المدرسي .
					يستمتع لجميع الآراء والمقترحات والحلول البديلة في المواقف المختلفة لإحداث التغيير التربوي المدرسي .
					يلتزم بمبدأ الشفافية والوضوح أثناء التخطيط للتغيير التربوي المدرسي .
					يشجع العاملين معه على مراجعة أساليب أدائهم الوظيفي في ضوء التغييرات المطلوبة .

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يحرص على تقدير العاملين معه في ضوء تقييمه لإنجازاتهم التي تتوافق مع التغيير التربوي .
					يعطي أهمية لتفويض الصلاحيات التي تتوافق مع التغيير التربوي .
					يحدد الإمكانيات اللازمة أثناء التخطيط للتغيير التربوي المدرسي.
					يوزع الأدوار وفقاً لمبدأ التخصص وقدرات العاملين بالمدرسة وبما يتوافق مع التغيير التربوي .
					يساهم في إدارة التغيير بما يتلائم مع القوانين والأنظمة المتعلقة بالمدرسة .
					يحرص على تفعيل أساليب العمل الجماعي في المناخات المدرسية التي تخدم التغيير التربوي .
					يستخدم أسلوب تكامل الأدوار بين العاملين في المدرسة بما يتلائم والتغيير التربوي .
					يرشح المعلمين لحضور الدورات والندوات كل حسب تخصصه وبما يعزز النمو المهني لهم في ضوء التغيير التربوي المطلوب .

البعد الثالث : إدارة الأزمات المدرسية

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يلتزم بمبدأ الواقعية أثناء التخطيط لإدارة الأزمات المدرسية .
					يشكل فريقاً للتعامل مع الأزمات المدرسية .
					يحدد الإمكانيات اللازمة للتعامل مع الأزمة المدرسية .
					يوضح الإجراءات اللازمة للتعامل مع الأزمات المدرسية .
					يعمل على رصد الاحتمالات المنذرة بوقوع الأزمات المدرسية .
					يحدد عدد من البدائل لمواجهة الأزمات المدرسية
					يوزع الأدوار على فريق إدارة الأزمات المدرسية
					يحدد جدول أولويات لإدارات الأزمات المدرسية
					يحدد برنامج زمني للتعامل مع الأزمات المدرسية
					ينسق بين جهود المعلمين داخل المدرسة للتعامل مع الأزمات المدرسية .

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					ينسق مع الجهات خارج المدرسة لمواجهة الأزمات المدرسية .
					يحرص على تجنب الأزواجية في أدوار المعلمين أثناء وقوع الأزمات المدرسية .
					يفوض الصلاحيات اللازمة لفريق الأزمة للتعامل مع الأزمات المدرسية .
					يوفر قاعدة بيانات للاستفادة منها أثناء وقوع الأزمات المدرسية .
					يطور البيانات باستمرار وفقاً لتطور الأزمات المدرسية .
					يعقد اجتماعات دورية لمناقشة تطور الأزمات المدرسية .
					يحرص على توفير امکانيات اللازمة لمواجهة الأزمات المدرسية .
					يوضح لفريق إدارة الأزمات طبيعة مهامهم للتعامل مع الأزمات المدرسية .
					يزود فريق إدارة الأزمات بالمعلومات اللازمة لمواجهة الأزمات المدرسية .
					يستخدم أسلوب الإقناع مع العاملين لحل الأزمات المدرسية .
					يوضح للعاملين بان الأزمات فرص لتحسين الأوضاع المدرسية .
					يعمل على خفض التوتر والصراع لدى العاملين أثناء وقوع الأزمات المدرسية .
					يتابع درجة التزام العاملين بأداء أدوارهم في مواجهة الأزمات المدرسية .
					يتواجد في موقف الأزمة باستمرار لمتابعة الأحداث عن كثب .
					يقوم بإستيعاب الضغوط الناتجة عن الأزمة المدرسية .
					يعمل على تركيز كافة الجهود في اتجاه احتواء الأزمة المدرسية .
					يتبنى سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية والخارجية للتعامل مع الأزمات المدرسية .
					يوفر نظام اتصال يسمح بتبادل المعلومات مع الإدارات ذات العلاقة بالأزمة المدرسية .
					يتخذ قرارات جماعية أثناء وقوع الأزمات المدرسية .

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يتجاوز قنوات الأتصال الرسمية في نقل وتبادل المعلومات إذا دعت الحاجة لذلك أثناء وقوع الأزمات المدرسية .
					يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين أثناء وقوع الأزمات المدرسية .
					يحدد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة لمواجهة الأزمة
					يحدد تهديدات البيئة الخارجية للمدرسة التي قد تكون سبباً في الأزمة .
					يحرص على نشر ثقافة الأزمة المدرسية .

البعد الرابع: تعزيز القيم الديمقراطية

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
					يشجع الآراء المقدمة من المعلمين والتلاميذ
					يحترم النقد والرأي المخالف لوجهة نظره
					ينمي ثقافة الحوار بين المعلمين والتلاميذ
					يشجع الأفكار الأبداعية المقدمة من المعلمين والتلاميذ .
					يزود المعلمين بالتغذية الراجعة عن ممارساتهم أثناء أدائهم واجباتهم .
					يلتزم بمبدأ العدالة في تعاملاته مع المعلمين .
					يحث جميع المعلمين على المشاركة في الانتخابات العامة .
					يوضح للتلاميذ معاني الانتخابات التي تخدم المصلحة العامة .
					ينمي لدى المعلمين والتلاميذ معاني نبذ العنف والكراهية والتمييز .
					يطرح أفكاره في القضايا العامة دون مطالبة الآخرين بالالتزام بها .
					يطلب من الجميع الالتزام بمعاني الحرية المقترنة بالمسؤولية أثناء طرح الأفكار وتقديم المقترحات وممارسة الأنشطة التربوية .
					يُعلم الآخرين بالأعمال أكثر من اعتماده على التنظير للممارسات التربوية .
					يعمل على نشر ثقافة السلام واللاعنف بين المعلمين والتلاميذ .

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد مدير /مديرة مدرسة

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الباحثة بدراسة عن الأدوار المهنية الجديدة لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء الإتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين .

وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة التخصص العالي (الماجستير) في الإدارة التعليمية .

لذلك نأمل منك وضع علامة (√) داخل المربع الخاص بذلك وبما يتفق مع وضعك المهني .

الرجاء وضع علامة (√) داخل المربع الذي يتفق مع وضعك المهني .

دبلوم متوسط معلمين

1. المؤهل العلمي

بكالوريوس /ليسانس

ماجستير فأعلى

علوم إنسانية

2. التخصص

علوم تطبيقية

3. التدريب في مجال الإدارة المدرسية

سبق حضور دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية

لم يسبق حضور أي دورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية

4. عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية

ملحق (2)

المخاطبات الرسمية

The New Professional Roles of The Principals of Elementary Schools in Benghazi City According to the modern Educational Attitudes from View Point of Teachers

By

Fatma Salah Arhim Salah

Supervisor

Prof. Ramadan Saad Kareem

Abstract

The study aimed to determine the level of practicing principals of the elementary education in the city of Benghazi for the new professional roles from the view point of the teachers ,and to determine whether there are statistical significance differences according to the variables of academic qualification, specialization and training in the field of school administration ,in addition to determine the statistical significance relationship between professional experience for principals of elementary education schools and their practice of their professional roles.

The study population consists of (36296) teachers and (102) principals of the elementary education schools in the city of Benghazi during academic year 2016-2017. Distributed into six educational service offices as follows: Al-Baraka (1), Al-Baraka (2), Al-Baraka(3), Salawi (1), Salawi (2), Salawi (3). The study sample was selected in two stages. In the first stage, the proportional stratified random sample was used to select the educational service offices. The selection was made on 3 educational service offices: Al Baraka (2), Al Baraka (3) and Al Salawi (1) and about 50% of the total educational service offices. In the second stage, the same method was adopted to select 25% of the schools belonging to each service office. The number of teachers in these offices reached (15333) teachers and distributed the study instrument to (380) teachers.

A questionnaire was developed to collect the data of the study consisting of (97) statements distributed as following dimensions: development of values of citizenship, leadership of educational change, school crisis management and the promotion of democratic values. A survey questionnaire was underwent to the procedures of external validity of the purpose of collecting preliminary data and

confirming the stability of this scale. Using the formula Alpha Cronbach, where the value of the coefficient (0.86), a coefficient of statistical significance at the level of $\alpha = 0.05$.

To analyze the data collected from the study sample, some statistical methods were used, including percentages, arithmetic averages, standard deviations, t-test, and Pearson correlation coefficient.

The results of the study showed that the level of practicing principals of the elementary schools in Benghazi for their professional roles was high from the point of view of the teachers and teachers of these schools. Also, there were no statistically significant differences in the description of the level of practicing professional rotors for principals of elementary schools in Benghazi city, Specialization, and training in the field of school administration, as well as the existence of an inverse and statistically significant correlation between the principals of Benghazi primary schools and their new professional roles and professional experience.



**The New Professional Roles of The
Principals of Elementary Schools in
Benghazi City According to the modern
Educational Attitudes from View Point
of Teachers**

By

Fatma Salah Arhim Salah

Supervisor

Prof. Ramadan Saad Kareem

**This Thesis was submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for Master's Degree in Planning and Educational Administration**

University of Benghazi

Faculty of Arts

2019 July