جامـــــــــــــــعة الخـــــــــليل

كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير إدارة الأعمـــــــــال

" درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين"

The degree of Practicing Distributed Leadership by Private School Principals in Hebron Governorate and its Relation to Organizational Confidence from the Point view of Teachers

إعداد:

نور يسري محمود طه

إشراف :

د. كمال مخامرة

قدمتْ هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمـــال

بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة الخليل، الخليل– فلسطين.

1440هـ/2019م

" **درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين**"

إعداد الطالبة:

نور يسري محمود طه

نوقشت هذه الرسالة يوم الثلاثاء بتاريخ 2019/7/16م وأجيزت

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
د.كمال مخامرة	مشرفاً ورئيساً	.....
د.أسامة شهوان	ممتحناً داخلياً	.....
د.حكم حجة	ممتحناً خارجياً	.....

2019م

﴿ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَاسْتَوَى آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ ﴾

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

[القصص: 14]

إهداء

إلى معلم الأمة، شفيع الخلائق، محمد صلى الله عليه وسلم، بقلبي وعقلي وروحي، أنت يا رسول الله.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، إلى من زرع في طموحآ صار يدفعني نحو الأمام الى مستقبل ناجح , "والدي العزيز" أطال الله بعمره.

إلى حبيبتي، أنا جزء من قلبها وهى كل قلبي، يا رب إحفظها لي وأطل في عمرها وأدِم قلبها محبا راضيا نابضاً لي، إلى من علمتني أن الحياة هي شيئان: راحة بين يديها، وجنة تحت قدميها "والدتي الغالية ".

إلى سندى بعد الله, إلى الذي تحمل معي الصعاب ووقف بجانبي بكل معنى الكلمة, الى من رافقني وأعانني في مسيرتي العلمية، "زوجي نادر".

إلى من راها قلبي وعشقها قبل أن تراها عيناي، إلى من حملتها يداي واحتواها حضني وزرعتها في عيناي وحرستها في قلبي الى طفلتي ونور قلبي "سارة "

إلى أحبة استوطنوا جنات روحي وتملكوا شغاف قلبي إلى أزهار النرجس التي تفيض حباً ونقاءً "إخوتي وأخواتي" مصدر إعتزازي.

إلى من حينما أتذكر أن مثلها جانبي أبتسم, وافرح كثيرآ, وادعى الله ان يوفقها في حياتها العلمية والعملية الى اختي وصديقتي الرائعة "عهد" .

إلى كل الذين أفاضوا علي بعلمهم وتوجيهاتهم إلى أساتذتي، ومعلمّي الكرام، إلى كافة العاملين في مجال التربية والتعليم، أعانهم الله على أداء عملهم، ورزقهم الإخلاص في قولهم وفعلهم، ويسر مسيرة العلم أمامهم.

إلى زميلاتي وصديقاتي الرائعات, اللواتي أضأن لي الطريق وأفضن عليّ من المساندة والدعم الغير محدود, وفقكم الله وسدد خطاكم.

إلى كل طالب علم سخر علمه لمنفعة غيره، وجعل قلمه نوارً يهتدى به، وأخلص نيته علماً وعملاً لتنهض أمته.

الباحثة

نور يسري طه

الحمد الله، والص [illegible] على محمد في الأولين وفي الآخرين، وصلى على محمد في الملأ الأعلى إلى يوم الدين، اللهم صل على محمد في كل وقت وكل حين. يقول المولى سبحانه وتعالى "ولئن شكرتم لازيدنكم إن الحمد الله والشكر له عز وجل الذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع ورزقني هذه النعمة العظيمة، نعمة العلم ومواصلة التحصيل فيه.

ويقــول نبينــا العظــيم محمــد " لا يشــكر االله مــن لا يشــكر النــاس "

لم يكن لهذا الجهد المتواضع أن يرى النور لولا فضل الله تعالى ومنته، ثم جهود أناس مخلصين، أخلصوا النية للعلم والعمل، وساروا على ذلك مبتغين الأجر والثواب من رب العباد. بإدارة جامعة الخليل الموقرة وعمادة الدارسات العليا، وعمادة كلية الإدارة المحترمين أبدأ، هؤلاء الذين إستطاعوا أن يسّخروا وقتهم وقوتهم لكل متعلم، ولكل مبدع . والحمد الله الذي شرفني بأن أكون في معية الأستاذ الدكتور الفاضل : كمال مخامرة دكتور وعميد كلية التربية في جامعة الخليل والذي أعتبره علماً من أعلام الإدارة التربوية والتربية المقارنة في العالم العربي، فإني أتقدم بكامل شكري وعظيم إمتناني له بتفضله لقبول الإشارف على رسالتي هذه، فكان خير سند وعونآ لي، حكيماً في توجيهاته، وسديداً في نصحه، وصبوراً على أخطائي وزلاتي، أكرمني الله بأن أتعلم منه معنى تميزي في عملي، جازه الله كل الجزاء وأدامه ذخراً للإسلام والوطن.

كما أخص بالشكر والتقدير الجزيل للجنة المناقشة التي تكونت من الدكتور كمال مخامرة مشرفا ورئيسا, والدكتور حكم حجة ممتحنا خارجيا, والدكتور اسامه شهوان ممتحنا داخليا لما قدموه لي من علم نافع ومعاملة طيبة.

ولا يفوتني أيضا أن أتقدم بخالص شكري إلى الأساتذة المحكمين لأدوات الدارسة، لما قدموه من نصح وإرشاد وتوجيه.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى الإخوة العاملين في دائرة التربية والتعليم في محافظة الخليل، ووازرة التربية والتعليم، ومديري المناطـق التعليميـة ومديـري ومديـرات المدارس الخاصة لمساعدتي في تطبيق أداة الدارسة على مدارسهم.

والشكر غير المنتهي لمن قدم لي العون والمساعدة قريباً كان أم بعيدًا لإنجاز هذا العمل.

الباحثة

نور يسري طه

فهرس الموضوعات

الموضـــــوع	الصفحة
إجازة الرسالة	أ
آية قرآنية	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس الموضوعات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ك
ملخص الدراسة باللغة العربية	ل
ملخص الدراسة باللغة العربية**(Abstract)**	ن
الفصـــــل الأول	1-10
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية	10
الفصـــــل الثـــاني: الاطار النظري للدراسة و الدراسات السابقة	11-74
المقدمة	12
أولاً: القيادة المُوَزّعَة	12
التطور التاريخي للقيادة المُوَزّعَة	13
مفهوم القيادة المُوَزّعَة	15
تطور مفهوم القيادة المُوَزّعَة في مجال التعليم	17
النظريات المفسرة للقيادة المُوَزّعَة	18
القيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بمفاهيم القيادة الأخرى	19

متطلبات ممارسة القيادة المُوَزّعَة	23
مزايا القيادة المُوَزّعَة	24
أهمية القيادة المُوَزّعَة	26
مبادئ وأسس القيادة المُوَزّعَة	28
سمات القيادة المُوَزّعَة	30
النتائج المترتبة على غياب ممارسة القيادة المُوَزّعَة في المدارس	30
مدى الحاجة التربوية للقيادة المُوَزّعَة	32
ابعاد القيادة المُوَزّعَة	33
صعوبات ومعوقات تطبيق القيادة المُوَزّعَة	34
المبادئ التي يجب ان يمتلكها مدير المدرسة لنقل المدرسة نحو القيادة المُوَزّعَة.	35
ثانياً: الثقة التنظيمية	36
مفهوم الثقة التنظيمية	36
نشأة وتطور مفهوم الثقة التنظيمية	38
أهمية الثقة التنظيمية في المؤسسات التربوية	39
أبعاد الثقة التنظيمية	41
قواعد الثقة التنظيمية	42
خصائص الثقة التنظيمية	43
بناء الثقة التنظيمية	44
مراحل تحقق الثقة التنظيمية	46
مدير المدرسة والثقة التنظيمية	47
محددات الثقة التنظيمية	48
معوقات بناء الثقة التنظيمية	49
ثالثا: الدراسات السابقة	50
الدراسات المتعلقة بالقيادة المُوَزّعَة	50
الدراسات المتعلقة بالثقة التنظيمية	65
التعقيب على الدراسات السابقة	73
الفصـــــــل الثالث :الطريقة والإجراءات	75-84
منهج الدراسة	76

مجتمع الدراسة	76
عينة الدراسة	77
أدوات الدراسة	78
صدق أداة الدراسة	78
ثبات أداة الدراسة	80
متغيرات الدراسة	83
إجراءات الدراسة	83
الأساليب الإحصائية	84
الفصـــــل الرابع: نتائج الدراسة	86-105
تمهيد	87
نتائج اسئلة الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها	87
الفصـــــل الخامس : تحليل النتائج ومناقشتها	106-144
مناقشة نتائج أسئلة الدراسة	107
التوصيات	116
المصادر والمراجع العربية	118
المصادر والمراجع الأجنبية	125
الملاحق	133

فهرس الجـــداول

رقم الجدول	عنـــوان الجدول	رقم الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة.	77
(2.3)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.	77
(3.3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس القيادة المُوَزّعَة مع الدرجة الكلية للمقياس.	79
(4.3)	نتائج معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس القيادة المُوَزّعَة.	80
(5.3)	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس القيادة المُوَزّعَة.	80
(6.3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الثقة التنظيمية مع الدرجة الكلية للمقياس.	81
(7.3)	نتائج معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الثقة التنظيمية.	82
(8.3)	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الثقة التنظيمية.	83
(9.3)	مفتاح التصحيح لمقياس القيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية.	85
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين.	87
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية والرسالة مرتبة تنازلياً.	88
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً.	89
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال المسؤولية المشتركة مرتبة تنازلياً.	90
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الممارسات القيادية مرتبة تنازلياً.	91
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.	93

(7.4)	نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير الجنس.	94
(8.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	95
(9.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	95
(10.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	96
(11.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	97
(12.4)	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَةتعزى لمتغير المؤهل العلمي.	97
(13.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية.	98
(14.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية.	99
(15.4)	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample	100

	T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.	
(16.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	100
(17.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	101
(18.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	101
(19.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	102
(20.4)	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	102
(21.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية.	103
(22.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية.	103
(23.4)	نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.	104

فهرس المـــلاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
(1)	الاستبانة	134
(2)	قائمة باسماء المحكمين	138
(3)	كتاب تسهيل مهمة الباحثة من عمادة كلية التمويل والإدارة/جامعة الخليل	140
(4)	كتاب تسهيل مهمة الباحثة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	141

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف الى درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كَوْنُهُ يهتمُّ ببحث العلاقة بين المتغيرات.

قامت الباحثة ببناء وتصميم استبانتين، إحداها لقياس واقع ممارسة القيادة الموزعة اشتملت على (33) فقرة موزعه على (4) مجالات هي: (رؤية ورسالة المدرسة، والثقافة المدرسية، والمسئولية المشتركة، والممارسات القيادية),اما الثانية فكانت لقياس مستوى الثقة التنظيمية واشتملت على (21) فقرة، وتم التأكد من صدق الاستبانتين بطريقتين: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، كما تم التأكد من ثباتهما بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية ، ومعامل ألفا كرونباخ.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدراس الخاصة في محافظة الخليل للعام الدراسي 2018-2019م والبالغ عددهم(894) معلم ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها من(216) معلم ومعلمة، وتشكل ما نسبته(24.2%)، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حسب المديرية والجنس، لكي تكون العينة ممثلة لجميع طبقات مجتمع الدراسة ولتحليل البيانات ومعالجتها احصائياً تم استخدام برنامج الرزم الاحصائية (SPSS).

ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، ابرزها:

1. الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة من وجهه نظر المعلمين كانت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.93) وانحراف معياري (0.69)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(4.04 – 3.84)، فقد حصلت الرؤية والرسالة على أعلى درجة، ثم الثقافة المدرسية، ثم الممارسات القيادية، ثم المسؤولية المشتركة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المديرية). مع وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. الدرجة الكلية لمستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.88)وانحراف معياري(0.76)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(4.12 – 3.61).
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الثقة التنظيمية تعزى لمتغير(الجنس، سنوات الخبرة ، المديرية). مع وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
5. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات، منها:

1. منح المديرين والمعلمين الذين ينتهجون القيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية حوافز مادية ومعنوية وامتيازات تشجيعية.
2. القيام بزيارات تبادلية بين المدارس وذلك للاستفادة من ذوي الخبرات في هذا المجال وتعزيزه بشكل اكبر.
3. تعميم الخبرات التي يقوم بها مديري المدارس حول ممارسة القيادة المُوَزّعَة، ومستوى الثقة التنظيمية من خلال عقد ندوات لمديري المدارس الخاصة على مستوى الوطن.

Abstract

The study aimed at identifying the degree principals of private schools in Hebron governorate practice distributed leadership and its relationship to organizational trust from the perspective of their teachers. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive correlation approach.

Two questionnaires, were designed one to measure the reality of the practice of distributed leadership, which consisted of (33) paragraphs divided into (4) areas: (vision and mission of the school, school culture, joint responsibility and leadership practices), the second was to measure the level of organizational trust, it consisted of (21) items . The validity of the two questionnaires was verified in two ways: the judges ratified, the internal consistency. They were confirmed in two ways: the half-division method and the Alpha Cronbach coefficient.

The study population consisted of all the teachers of the private schools in Hebron governorate in the scholastic year 2018/2019, they are (894) male and female teachers, The study sample was (216) male and female teachers, The percentage was (24.2%). It was chosen according to the random stratified sample according to the directorate and set, so that the sample of the study is representative (SPSS) was used to process and analyses the data.

The study reached a number of results, including:

1.The overall degree of the practice of private school principals of the distributed leadership from the point of view of the teachers was high (3.93) and a standard deviation (0.69). The mathematical averages ranged from (4.04) to (3.84). The vision and message reached the highest level, then the school culture, then the leadership practices, and then the joint responsibility.

2. There were no statistically significant differences in the responses of the sample members of the study sample to the degree of practicing principals of private schools in Hebron governorate for the distributed leadership due to the variable (gender, years of experience, directorate). With differences due to the variable of scientific qualification.

3.The overall degree of organizational confidence of the private school teachers in Hebron Governorate was high. The mean of the total score was

(3.88) and the standard deviation was (0.76). The arithmetic averages ranged from (4.12) to (3.61) .

4.There were no statistically significant differences in the responses of the study sample members to the level of organizational trust due to the variable (gender, years of experience, directorate). With differences due to the variable of scientific qualification .

5.There is a statistically significant correlation between the practice of private school principals in Hebron governorate for distributed leadership and organizational trust from the teachers' point of view.

Based on previous results of the study, the researcher suggests a set of recommendations, the most important of which are as follows:

1.To grant managers and teachers who have distributed leadership and organizational confidence material and moral incentives.

2.Conducting reciprocal visits between the schools in order to benefit from the expertise in this field and enhance it further.

3.Disseminate the experiences of school principals on the practice of distributed leadership, and the level of organizational trust through holding seminars for managers of private schools nationwide.

الفصـــــــــل الاول

الإطار العام للدراسة

الفصـــــل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

للعلم أهمية بالغة في حياة الافراد، والمجتمعات، وبناء الحضارات، فلم تكن البشرية لتتقدم وتتطور، وتصل الى ما وصلت اليه في زماننا، من دون العلم والتعلم، فالاهتمام بالعلم وتحصيله، هو من أسباب ازدهار العديد من الحضارات على مر العصور.

ان الإدارة عملية جوهرية، ووسيلة تؤدي الى تحقيق الأهداف التي يطمح اليها المجتمع وافراده؛ فقد أصبحت الإدارة الناجحة ضرورة ملحة في الوقت الحاضر؛ بسبب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والاختصاصات المختلفة، وتطبيقها في كافة المجالات، وفي كل المهن(الجرواني، 2012).

كما وتسعى الإدارة التربوية الى تنظيم الإمكانات المادية والبشرية، والأفكار، والمبادئ العلمية التربوية؛ لخدمة المجتمع من خلال مؤسساتها العلمية، وفي مقدمتها المدرسة، وهذا كله أدى الى تطور دور مديري المدارس، فبعد ان كان دوره يقتصر على حفظ النظام، وتنفيذ التعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم اصبح قائداً تربوياً في المدرسة يقوم بادوار ومهمات تربوية؛ تسهم في حركة بناء المجتمع، وامكانيات تطوره(التويجى، 2015).

ويعد النظام التعليمي من الأنظمة المهمة والحيوية للمجتمعات الإنسانية، كونها مسؤولة عن إعداد الأجيال المتعلمة، والمؤهلة، لقيادة عملية التنمية والإرتقاء، وكذلك المساهمة الفعالة بشكل مباشر في رقي الإنسانية، لذا فإن نجاح هذا النظام أو إخفاقه؛ سوف يؤثر بشكل واضح على كافة الانظمة الأخرى داخل المجتمع، وكذلك على علاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى، على إعتبار أن الإستثمار في رأس المال البشري هو أعظم الإستثمارات.

ان الاستثمار في الافراد يحتاج الى قيادة قادرة على التأثير وإلهاب للحماس في الافراد، للقيام بعملهم بالطوعية دون الحاجة لإستخدام السلطة الرسمية، فالقيادة الحقيقية هي

التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد، وخبرته، وقدرته على التعامل مع الأفراد، فتشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.(أبو العلا، 2013).

والقيادة التربوية هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وهي مفتاح الإدارة، وأن أهميتها تنبع من قيامها بدور أساسي في جميع جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية، وفاعلية، وأداة محركة لها، لتحقيق أهدافها. لذا أصبحت القيادة التربوية، هي المعيار الذي يحدد على ضوءه نجاح أي تنظيم اداري .(العنزي، 2007).

تكمن أهمية القيادة المُوَزّعَة بأنها أكثر أشكال القيادة ملائمة للإدارة التربوية، لما تحتويه من تعدد في المهمات، والأهداف، والمسؤوليات الواجب تحقيقها دون أي تأثير سلبي، في جوهر العملية التربوية، التي تسعى لتحقيقها، وبذلك تكون هذه القيادة سمة ضرورية يتوجب على القائد التربوي التحلي بها وممارستها ممارسة حقيقية على ارض الواقع، وفي مختلف المستويات الإدارية .(عجوة، 2012).

وتعنى القيادة المُوَزّعَة عموماً، بفكرة المشاركة بالقيادة داخل المؤسسة، ويمكن النظر إليها بإعتبارها إيماناً بفكرة الفريق القيادي، والإعتقاد بأن السلطة أو القيادة ينبغي ألا لا ترتكز في يد شخص واحد، بل تصبح متاحة للجميع، كما تقوم فكرة القيادة المُوَزّعَة على حاجة المؤسسة التربوية، إلى مزيد من القادة عن ذي قبل، لإنها أصبحت أماكن أكثر تعقيداً في إدارتها وقيادتها، بما يدعو إلى نبذ أساليب القيادة التقليدية التي ترتكز على فكرة القائد الأوحد، وتبني أساليب قيادية اكثر ديمقراطية. (NCSL, 2007).

فجاءت القيادة المُوَزّعَة كمدخل جديد من مداخل القيادية الحديثة، والذي ينطوي على قدر كبير من الثقة المتبادلة والدعم والتعاون بين العاملين في المدرسة، وبتالي كان ضروري توظيف مديري المدارس للقيادة المُوَزّعَة بشكل قيادي وفعال، حتى يتسنى لهم انجاز الأهداف التي يسعون اليها ومؤسساتهم التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال منح المديرين مزيدا من الأدوار القيادية للمعلمين، لزيادة كفاءة النظام التعليمي ودافعية

المعلمين نحو الأفضل (العرابيد، 2010)، (الغامدي، 2012)، (اليعقوبية، 2014).

وقد أكدت دراسة (Lizotte، 2013) ودراسة (Supovitz& Tognatta, 2013)

على أهمية القيادة المُوَزّعَة، واللتان أكدتا على وجود فروق في الأداء المدرسي بين العاملين في المدارس التي يطبق فيها نمط القيادة المُوَزّعَة، وبين المدارس الأخرى لصالح المدارس المطبقة لنمط القيادة المُوَزّعَة، ودعم المعلمين لأنشطة القيادة المُوَزّعَة في المدرسة.

ومع ذلك وجهت العديد من الإنتقادات للقيادة المُوَزّعَة؛ باعتبارها مرادفة لمفهوم التفويض، لكنها في الحقيقة تحقق العديد من المزايا من أهمها: استكشاف الطاقات وحشدها باتجاه الأهداف المرسومة، وزيادة ثقة المعلمين بأنفسهم عند توليهم للمهام الموكلة اليهم، وتوفير مناخ دراسي يسوده الحب والألفة بين المعلمين، وأيضا إفساح المجال للتنافس المحمود بين المعلمين من أجل أداء افضل، وكذلك زيادة التفاعل بين أهداف المعلم وأهداف المؤسسة التعليمية، وزيادة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين تمكنهم من القيام بالمهام الأخرى على أكمل وجه.(أبو زر، 2015).

وقد حظي مجال الثقة التنظيمية، إهتماماً كبيراً من الباحثين في السلوك التنظيمي منذ سبعينيات القرن العشرين، ويرجع هذا الإهتمام المبكر فيها إلى إعتقادهم بأنها أحد أهم مكونات الحياة التنظيمية، وأنها من أهم العناصر المحفزة في بيئة العمل، بالإضافة إلى أهميتها في تحسين مخرجات العمل بصورة عامة.(الخيري، 2014).

ومن الجدير ذكره أيضا في هذا المقام، أن الثقة التنظيمية لكي تنجح في تحسين الأداء والعمل وتميزه؛ لا بد من توفر عدد من الأبعاد المهمة، والتي يأتي في مقدمتها: تحسين السياسات الإدارية، والسلوك القيادي المميز، وتوفير فرص الإبداع، وتحقيق الذات للعاملين، وتفعيل القيم التنظيمية والشفافية في المنظمة، ودقة المعلومات المتاحة، وإمكانية الحصول عليها في الوقت المناسب ومصداقيتها.(المرشد، 2014).

وتبرز حاجة المدارس كوسيط تربوي إلى سيادة الثقة فيها، لتكون أقدر على إحداث أنواع التغيرات والتحسينات، التي تساعد على رفع مستوى التحصيل الطلابي، وتنمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وتحسين مخرجاتها، وتطوير آليات عملها من خلال التعاون الذي يعد نتاجا رئيسيا للثقة.(نوح، 2011: 3).

2.1 مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية المؤسسات التعليمية في بناء الجيل القادم، وحاجتها المتزايدة لتبني أساليب جديدة؛ من أجل إحداث التغيير والتطوير المستمر في البيئة التعليمية، ولتزايد اهتمام المجتمعات في الآونة الأخيرة، بمستوى فاعلية المؤسسات التعليمية بشكل عام، والمؤسسات الخاصة بشكل خاص، فقد سلطت الباحثة الضوء على المؤسسات التعليمية المهمة في محافظة الخليل، وهي المدارس الخاصة، لذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة ممارسة مدري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والإرتقاء بالعمل نحو الأفضل، من خلال تقديم مقترحات وعليه تحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن اسئلة الدراسة الاتية:

3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر معلميهم؟
2. ما مستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى إلى المتغيرات الآتية (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمديرية)؟

5. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ومستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

4.1 فرضيات الدراسة:

تفرع عن سؤال الدراسة الثالث الفرضيات التالية: (1-4)

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير (الجنس) .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير (المديرية).

وقد تفرع عن سؤال الدراسة الرابع الفرضيات التالية: (8-5)

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة، لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير (الجنس).

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leqslant 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير (المديرية).

وقد تفرع عن سؤال الدراسة الخامس الفرضية التالية:(9)

9. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدالة ($\alpha \leqslant 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل، للقيادة المُوَزّعَة، ومستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم.

5.1 أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة، في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين.

2. التعرف على مستوى الثقة التنظيمية، لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل.

3. التعرف على أثر كل من متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية) على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة، ومستوى الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

4. تحديد العلاقة الإرتباطية، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة في محافظة الخليل، ومتوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الثقة التنظيمية.

6.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

1.6.1 الأهمية النظرية:

1. تتمتع هذه الدراسة بالحداثة، حيث تناولت درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل، للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين.

2. من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في توجيه انظار الباحثين، لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال المهم، بما يشكل إضافة للأدب الإداري والتربوي.

3. إثراء المكتبات العلمية خاصة، والمكتبة الفلسطينية والعربية عامة، في الحقل الإداري والتربوي.

2.6.1 الأهمية العملية:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها أسلوبا جديدا من أساليب الإدارة، حيث تساعد في إنجاز المهام المدرسية بروح التعاون والمشاركة الفعالة، وتسهم في تطوير مهارات المعلمين القيادية؛ وذلك لبناء أجواء تتميز بالفاعلية والكفاءة الإنتاجية، محققة بذلك الأهداف المرجوة بأسرع وقت واقل كلفة.

2. قد تكون هذه الدراسة مرجع مساعد للدارسين والباحثين، وكذلك مشاريع البحث العلمي، لدراسة أنماط أخرى للقيادة، وعلاقتها بمتغيرات أخرى لم تشملها أهداف الدراسة الحالية.

3. تبرز أهمية الدراسة من كونها أولى الدراسات البحثية في محافظة الخليل التي تناولت العلاقة بين القيادة الموزعة والثقة التنظيمية – في حدود علم الباحثة– على صعيد الإدارة التربوية في فلسطين.

4. محاولة جذب إنتباه الإدارات العليا، نحو ضرورة معرفة العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة، والثقة التنظيمية لدى المعلمين.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

1. **الحدود المفاهيمية** : اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم الادارية والتربوية التي شملتها.

2. **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الخاصة في محافظة الخليل.

3. **الحدود الزمانية:** اجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي (2018–2019).

4. **الحدود البشرية:** عينة ممثلة من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الخاصة في محافظة الخليل.

8.1 مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1. **درجة الممارسة:** مجموعة من الأنشطة والسلوكيات، التي يجب أدائها ضمن الواجبات والمهام والمسؤوليات، التي يتضمنها دور الموظف في وظيفة معينة. (عطوي، 2008).

2. **مدير المدرسة في المدارس الخاصة** : هو القائد المحلي للمدرسة، والذي سوف يقوم بتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية ومالية، وثقا للمعايير السائدة في هذا النظام. (اللخاوي، 2008).

3. **المدارس الخاصة** : هي المدارس غير الحكومية، وتتبع هيئات او مؤسسات او افراد من المجتمع، ويشرف عليها الإدارة العامة للتعليم العام بوزارة التربية والتعليم، واقسام التعليم العام في مديريات التربية والتعليم. (الاسطل، 2013).

4. **القيادة المُوَزّعَة** : مدخل إجرائي يقوم على منح مدير المدرسة عددا من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية للمعلمين، وذلك من خلال المشاركة في صنع القرار واتخاذه، والتعاون والمشاركة في تحقيق أهداف المدرسة. (خليفة، 2013).

5. **الثقة التنظيمية** : هي الفهم المتبادل بين المنظمة والأفراد، بما ينسجم ويحقق الأهداف التنظيمية. (هاشم والعبادي، 2010).

6. **التعريف الإجرائي لِـ (درجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة):** تعرفه الباحثة على انها الدرجة التي يمنح مدير المدرسة الخاصة أدوار قيادية للمعلمين، وذلك من خلال إتاحة الفرص لأي معلم بممارسة أدوار قيادية وتفويض السلطة اليهم ومشاركتهم في صنع القرار، والانتقال من الهرمية الفوقية الى القيادة الجماعية الافقية وذلك من أجل توزيع الصلاحيات في ظل المساءلة الدائمة.

7. **التعريف الإجرائي لِـ (الثقة التنظيمية):** عبارة عن علاقة تبادلية بين مديري مدارس الخاصة في محافظة الخليل ومعلميهم، تعتمد على توقعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية، يحملها المعلمون تجاه المدرسة التي ينتمون إليها، والمرتبطة بالسياسات الإدارية المطبقة.

الفصـــــــــل الثانـي

الإطار النظري للدراسة

والدراسات السابقة

الفصـــــل الثاني

الإطـار النظري للدراسة

1.1.2 مقدمة:

يتناول هذا الفصل الاطار النظري الموضوعي للقيادة المُوَزّعَة، والثقة التنظيمية في المدارس الخاصة، وذلك من خلال دراسة المفاهيم، والمصطلحات، والنظريات المتعلقة بذلك، ويحتوي أيضا هذا الفصل على الدراسات السابقة التي عالجت المفهومين، ومدى ارتباطهما ببعض وهي على النحو التالي :

أولاً: القيادة المُوَزّعَة:

إن توزيع القيادة من شأنه أن يُحدث تحولاً في المدرسة، ويرفع مستوى الإنجاز، ويلهم المعلمين إلى اتباع ممارسات ذات فاعلية أفضل. سنبحث في هذا الفصل مفهوم تقاسم القيادة مع المعلمين في المدرسة. إن قيامنا بتوزيع القيادة، يعني أكثر من مجرد تفويض المهام للآخرين؛ إنه يعني أننا نعمل على اتباع منحى مؤثر، منحى ينطوي على نتائج تحوّلية، كي نجعل القيادة جهداً جماعياً، ونسير بالمدرسة نحو التغيير المنشود، ونجعل التحسين غاية مشتركة. ولذلك يحتاج مديرو المدارس إلى اتباع استراتيجيات، ومناخ عملية من أجل تطوير معلميهم ليصبحوا قادرين على تحمل المسؤولية وتقاسم القيادة.(ربيع، 2017).

ويزداد التعليم والتعلم تعقيداً مع تسارع التغيرات العالمية، و سيكون مطلوباً العمل بقيادة ذات أشكال متنوعة من الخبرة، والتي يجب أن تكون أشكال هذه القيادة مرنة بما فيه الكفاية لمواجهة التحديات المتغيرة والمتطلبات المتجددة. حيث أن الدراسات والأبحاث التربوية، اهتمت بموضوع القيادة منذ القدم، وازداد الاهتمام بها أكثر في الوقت الحاضر، فكان لا بد من الاعتراف بضرورة وجود قيادات تعمل على تغيير الهياكل التنظيمية التي لا تتناسب مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين. (أبو حسب الله، 2014).

2.1.2 التطور التاريخي للقيادة المُوَزّعَة :

حدث تحول كبير في إدراك مفهوم القيادة التعليمية في الآونة الأخيرة، حيث كانت البدايات تركز على الإدارة التربوية، ومن ثم تحولت لاحقاً إلى قيادة التعليم والتعلم.وكان هناك اهتمام زائد بالصفات المطلوبة في شخصية القائد، وكأنه القائد الخارق، مما دعا إلى التشكيك في الحكمة من السعي إلي تعيين هؤلاء القادة؛ لأنهم يرتبطون بشكل سلبي مع استمرارية القيادة واستدامتها. (Fullan, 2005).

إضافةً إلى أنه كان في البداية التركيز على القيادة العامة و خاصةً مدير المدرسة، وتم توسيع النظر في هذا المجال ليشمل تأثير مشاركة معلمين آخرين وقادة آخرين للمدرسة، وكان منهاعلى سبيل المثال نمط القيادة المُوَزّعَة.(Dinha,2005) (Harris ,2004). وكان مدير المدرسة في السابق، هو الشخص الوحيد المسؤول عن المدرسة، وحتى يترقى لهذا المنصب كان لابد من تميزه كمعلم ناجح، واعتماد سنوات الخدمة كذلك أساساً للترقية، لكن هذه الأيام انتهت، حيث شمل التطور في قطاع التعليم تطوراً وزيادة في الأدوار، والمهمات، والمسؤوليات للعاملين في المدرسة، مما دعا إلى ظهور أنماطاً جديدة من أنماط القيادة التربوية، منها نمط القيادة المُوَزّعَة.(Duif,2013). ويرجع مفهوم القيادة المُوَزّعَة إلى خمسينات القرن الماضي (1950)، وخلال العقد الماضي تم توسيع استخدام مفهوم القيادة المُوَزّعَة ليصبح أكثر انتشاراً وله الصدارة والتأثير. (Gronn,2002).

وفي سبعينات القرن الماضي طرح بعض المنظرين فكرة القيادة المُوَزّعَة ومنهم (ألما هاريس)، التي أولت اهتماماً متزايداً بنماذج المعرفة الموقفية وأنماط التوزيع، وقد أبرز هذا الاهتمام صعوبة فصل العمل عن سياقه؛ مقترحاً بدلاً من ذلك أهمية الموقف من حيث جوهره في تشكيل القيادة والاستناد إلى دور محوري، وهي العلاقة بين الوكالة والهيكل. (Harris, 2007)، وفي بداية التسعينات لم تكن فكرة القيادة المُوَزّعَة هي مركز البحوث الأدبية.(Timperley, 2005), وكما دوّن كوبلاند(Copland, 2003) ملاحظاته أن القيادة تظهر كمجموعة من الوظائف، أو النوعيات المشتركة عبر شريحة على نطاق واسع في المجتمع المدرسي الذي يشمل المديرين، والمعلمين، والمهنيين، وأعضاء المجتمع سواء كان داخل المدرسة أو خارجها.(Copland, 2003).

هذه التغيرات والتحولات، بيّنت كيف عكست القيادة التعليمية الكثير من الحقائق فيها، بأن مديري المدارس لا يستطيعون تحمل عبء الإدارة المدرسية لوحدهم؛ بسبب تزايد الضغوط والمطالب التي توضع على عاتقهم وعلى مدارسهم، كما أن مساهمات القيادة المُوَزّعَة في التعليم، تعرضت للإهمال والتغاضي عنها، ودائماً ما كان يتم تقيمها بأقل من قيمتها. (Spillane at al, 2001)، (Gronn, 2002).

لقد تزايد الاهتمام بالقيادة المُوَزّعَة في المؤسسات التربوية، فقد عززت الثقة بالأفراد والجماعات، بهدف تلبية المتطلبات المتزايدة، والتحسن المستمر في السياسات العامة والسياسات التربوية لهذه المؤسسات، فالقيادة المُوَزّعَة تمهد الطريق للمديرين، للقيام بالممارساتُ التطويرية للمجتمع المدرسي نحو الإنجاز، من خلال إتباع المديرين لاستراتيجيات تدعم رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، والتي عملت على حل مشكلة إنفراد المديرين، باتخاذ القرارات من خلال تعزيز المعلمين المقتدرين وتعزيز دورهم القيادي الفعال، مما يؤدي إلى لا مركزية القرار وزيادة مستوى المساءلة الإدارية. ولا تعني القيادة المُوَزّعَة سلب مسؤولية قيادة المدرسة من المدير، بل تعني إلغاء وجود أي شخص مسؤول بشكل تام، وفي الوقت ذاته طلب من المدير فهم العلاقة بين القيادة والبناء التنظيمي للمدرسة ورؤيتها وثقافتها. (عجوة، 2012).

و يقصد بالتوزيع القيادي: هو عملية السماح الاختياري، بنقل جزء من الصلاحيات الإدارية من المدير إلى المرؤوس، وعندما يقبل الأخير فأنه يلتزم بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه. فالقيادة المُوَزّعَة وفق هذا المنظور عبارة عن عملية تحميل المسؤولية، ومنح السلطة للموظف لغرض تمكينه من استثمار مهاراته لخدمة المنظمة. (خليفة، 2013).

كما أكد الإسلام على تشاركية المسؤولية، كما في القيادة المُوَزّعَة وذلك استجابة لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم: كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع ومسؤول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع ومسؤول عن رعيته.(الطويل، 2006).

3.1.2 مفهوم القيادة المُوَزّعَة :

تختلف أراء ومعتقدات الباحثين التربويين حول بعض الاساسيات، ولكنها تتوافق في أن تميز ونجاح المؤسسة التربوية؛ يتمثل في نجاح النظام الإداري والقيادي، وكذلك تفعيل الأنماط القيادية الديمقراطية والتشاركية والجماعية والمُوَزّعَة، التي تتسم بمشاركة أكبر عدد من العاملين في قيادة المؤسسة، لذا فإن القيادة المُوَزّعَة من وجهه نظر جامس وآخرون، تعد نمطاً من أنماط القيادة، التي تحتوي على عنصر جديد اضافي، وهو فهم من الذي يقوم بالقيادة و أين ومتى؟ وذلك في ظل نظام قيادي ديناميكي يقوم على الجماعة وليس القائد الأوحد، فالقيادة المُوَزّعَة تتضمن افتراضيات مختلفة بخصوص الطريقة التي يستخدم بها القادة سلطتهم، وبخصوص الطريقة التي ينبغي أن يرتبط بها اتباع القادة وبالطريقة التي يرتبط بها القادة ببعضهم وبالعالم الخارجي.((James et al, 2007).

و فيما يلي بعض التعريفات التي تناولت القيادة المُوَزّعَة :

عرفها وودز وآخرون (Woods and Others) بأنها: " الديناميكية الإضافية التي هي نتاج للنشاط الموحد عندما يعمل الاشخاص معاً، في مثل هذه الطريقة التي تجمع مبادراتهم وخبراتهم، والناتج هنا المنتج أو الطاقة التي هي أكبر من مجموع أعمالهم الفردية" .

(woods et al ,2004)

ويعرفها المؤتمر الوطني للمجالس التشريعية (National conference of state Legislatures) بأنها :" المشاركة في القيادة داخل المؤسسة، ويمكن النظر إليها اعتبارها

ايماناً بفكرة الفريق القيادي، والاعتقاد بأن السلطة أو القيادة ينبغي ألا ترتكز في يد شخص واحد بل تصبح متاحة للجميع، كما و تقوم فكرة القيادة المُوَزّعَة على حاجة المؤسسات التربوية، إلى المزيد من القيادة عن ذي قبل؛ لأنها أصبحت أماكن أكثر تعقيدا في إدارتها وقيادتها؛ بما يدعو إلى نبذ أساليب القيادة التقليدية التي ترتكز على فكرة القائد الأوحد، وتبنى أساليب قيادية أكثر ديموقراطية. (NCSL, 2007).

كما يعرفها الشهراني بأنها: " مشاركة المعلم في القيادة، والانتقال من الهرمية الفوقية إلى القيادة الجماعية الأفقية، بحيث تتوزع الصلاحيات في ظل شروط المساءلة الدائمة".(الشهراني، 2010).

ومن الناحية التربوية تعرفها خليفة بأنها:" مدخل إجرائي يقوم على منح مديري المدارس عددا من الأدوار الرسمية لمعلميهم، وذلك من خلال المشاركة في تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين أدائها وتطويرها". (خليفة، 2013).

وتعرفها اليعقوبية بأنها:" مدخل قيادي إجرائي، يقوم على توزيع عدد من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية، على المعلمين و الإداريين، وذلك من خلال تفويض السلطة والمشاركة في صنع القرار واتخاذه، و ممارسه الأنشطة المدرسية، وتفعيل الشراكة المجتمعية بهدف تطوير الأداء المدرسي". (اليعقوبية، 2014).

ومما سبق من تعريفات القيادة المُوَزّعَة، يمكن القول أن هذه التعريفات تتفق في أن القيادة المُوَزّعَة، هي:

1-القيادة المُوَزّعَة نشاط جماعي، يشترك فيه العاملون بالمؤسسة التعليمية حسب الخبرات المتنوعة.

2-المشاركة الجماعية في اصدار وتنفيذ القرارات، باعتبارها نشاط جماعي من خلال تداخل العلاقات.

3-وجود اكثر من قائد في المدرسة.

4-مدير المدرسة قائد القادة.

5-تنمية روح الجماعة والفريق ودعم الديموقراطية.

6-الاعتماد على المهام المتنوعة لإكمال المهام التنظيمية.

7-القيادة المُوَزّعَة وسيلة للتفكير في القيادة في المؤسسات التربوية التعليمية، حيث توفر اطاراً ادراكياً لممارسة القيادة في تلك المؤسسات، من خلال المشاركة الواسعة للعاملين.

4.1.2 تطور مفهوم القيادة المُوَزّعَة في مجال التعليم :

يوضح ديف (Duif) بأن مدير المدرسة كان في السابق، هو الشخص الوحيد المسؤول عن تسيير أمور المدرسة، وكي يترقى لهذا المنصب كان لابد من تميزه كمعلم ناجح، واعتماد سنوات الخدمة كأساس للترقية، ولكن هذه الأوضاع انتهت، حيث شمل التطور في قطاع التعليم تطوراً وزيادة في الأدوار والمهمات والمسؤوليات للعاملين في المدرسة، مما دعا إلى ظهور أنماط جديدة من أنماط القيادة التربوية منها نمط القيادة المُوَزّعَة. (Duif, 2013).

و يرى سكربنر وآخرون، (Scribner et al) بأن أواسط التسعينات من القرن العشرين شهدت تجديدا لمفهوم القيادة المُوَزّعَة، الذي ظهر في بدايته في الخمسينات والستينات، حيث تؤكد على النظر إلى ما يقوم بأدائه العاملون، أكثر من التركيز على الشخص الذي يقوم بالعمل وبالتالي فهي تتعارض مع المفهوم الذي كان سائدا حول تمحور العمل القيادي، لشخص واحد أو مجموعة أشخاص قلائل، ومن هنا بدأ التركيز في دراسة وفهم القيادة التربوية، فينتقل من مجرد ملاحظه ما يقوم به مدير المدرسة، إلى محاولة استكشاف الطريقة التي يتم بها أداء الأنشطة المختلفة داخل المؤسسة.(Scribner et al, 2007).

وبعد الانتشار الواسع لمفهوم القيادة المُوَزّعَة دعت هاريس (Harris) إلى زيادة الاهتمام بنماذج المعرفة الموقفية وأنماط التوزيع، وقد أبرز هذا الاهتمام صعوبة فصل العمل عن سابقه، مبرزة أهمية الموقف من حيث جوهره في تشكيل القيادة والاستناد إلى العلاقة ما بين الوكالة والهيكل. (Harris, 2007).

وعليه يمكن القول أن هذا التطور، جعل من القيادة المُوَزّعَة نمطاً يجب الاعتماد عليه في العمل الإداري بشكل عام، والإدارة المدرسية بشكل خاص، لما لها من أهمية بالغة في تطوير وتحسين أداء المؤسسة التربوية، وتشجيع العلاقات الإنسانية والجماعية، بين العاملين في المدرسة، وكسر حاجز الخوف بين الإدارة والعاملين، كونهم يشعرون بأنهم أعضاء مساهمين في اتخاذ القرارات، ورفع مستوي المدرسة وتحقيق أهدافها.

5.1.2 النظريات المفسرة للقيادة المُوَزّعَة :

لقد تعددت النظريات التي تفسر القيادة المُوَزّعَة وتعدد رواد القيادة المُوَزّعَة منذ نشأتها، وتعددت نظرياتهم وآراؤهم حولها، الذين حاولوا تحليل المفهوم في ضوء الاعتقاد بضرورة المساهمة والمعرفة وتحسين التعلم، ومن هذه النظريات:

أ- نظرية سبيلين(Spillane): حيث ينظر للقيادة المُوَزّعَة من خلال منظور يتجاوز قدرة ومهارة وكاريزما أو ادراك الفرد الوظيفي، إن مفهوم سبيلين للقيادة المُوَزّعَة وسع القيادة لما يتجاوز الفرد الواحد لتشمل ممارسة عدة أشخاص، ولقد غير هذا المنظور الجديد الاتجاه للقيادة، لتصبح ممارسة بدلا من اعتبارها دراسة لدور القائد ،وسماته، وقدرته، وادراكه، ولقد عرف سبيلين القيادة كنتاج لشبكة تفاعلية مكونة من عناصر المدرسة الفاعلة، باستخدامهم للأعمال الفنية وأوضاعهم. (Spillans, 2001) .

ب- نظرية جرون (Gronn): يؤكد بأن دراسة القيادة التي تتألف من قائد فرد أو منفرد، تتناقض حقيقة مع ما يحصل في داخل المدرسة، فقد اعتقد بأن هناك منهجاً قيادياً أضافيا، أو بديلا يعيد تعريف القيادة لتعني القيادة الجماعية لمؤسسة ما والمُوَزّعَة بين جميع الأعضاء. ويرى أن الإطار للقيادة المُوَزّعَة يستلزم تقسيم العمل، و المهام والقدرات التكنولوجية المستخدمة لإنجاز تلك المهام على العاملين، مثل استخدام سبيلين الأعمال الفنية، فقد شمل القدرة التكنولوجية عند جرون على المكونات المادية وغير المادية، فتعتبر الأدوات: (جداول الاجتماعات، المناهج الدراسة، وغيرها) المستخدمة في العمل جنباً الى جنب، مع المعرفة التي يمتلكها الفرد هي جزء أساس من القدرة التكنولوجية للمؤسسة، في حين يتضمن الجانب غير المادي من القدرة التكنولوجية للمؤسسة على القيم، والرؤية، ومصالح أعضاء المؤسسة وان دمج كلا الجانبين في تقسيم العمل حدد الأنماط التوزيعية للقيادة (Gronn , 2002).

ت- -نظرية المور(Richard Elmore) :حيث يعتبر المور مفهوم القيادة المُوَزّعَة لديه متقدم عن سبيلين و جرون من خلال ربطه بتحسين التعليم والإداء المدرسي، باستخدام المعايير القائمة عليها حركة الإصلاح، واقترح بأن نظرية القيادة يجب أن تتجاوز نظرية السمات، إلى مصطلح أوسع حيث فسرها لتعنى التوجيه والإرشاد، إن أساس تصوره يكمن في مبادئ

كل من سبيلين و جرون في استخدام مصادر متعددة للقيادة مع التركيز على الخبرات الفردية، وكذلك العمل بشكل متناغم لتحقيق هدف مشترك، فقدم القيادة المُوَزّعَة على أنها مصادر متعددة للإرشاد والتوجيه، تتبع معالم الخبرة في مؤسسة متماسكة بسبب ثقافة مشتركة لغرض تحسن التعليم والأداء المدرسي. (Elmore , 2000).

ومن خلال العرض السابق للنظريات الثلاثة، ترى الباحثة أن أساس نماذج كل من (سبلين , وغرون، والمور) يرتكز على الاعتقاد بان نظرية القيادة هي اكثر تعقيدا بكثير من صفات وخصائص ومعرفة شخص واحد، فهم أيضا يشتركون في مبادئ القيادة المُوَزّعَة والتي تعظم من الخبرة الفردية، والمهارة، والمعرفة للعمل بشكل تعاوني مع الأعضاء الاخرين في المؤسسة، من اجل حل مشكلة او انجاز مهمة .

وترى الباحثة ان النظريات تؤكد على أهمية القيادة المُوَزّعَة، ومدى فاعليتها في المؤسسات التربوية وقدرتها الفعالة على تحسين عملية التعليم، ودور القائد التربوي في قيادة المؤسسة، وتحفيز المعلمين للعمل بكل طاقاتهم لإنجاز الأعمال الموكلة إليهم من قبل الإدارة، وباستخدام أفضل الوسائل والمعينات التربوية التي تنجز الخطط التي تم رسمها، وتحقيق الأهداف التي تم وضعها بالتعاون والمشاركة بين الإدارة العليا والعاملين بالمؤسسة التربوية. كما أن هذه النظريات تعظم من الخبرة الفردية والمهارة والمعرفة، للعمل بشكل تعاوني من أجل الإنجاز واحراز التقدم.

6.1.2 القيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بمفاهيم القيادة الأخرى :

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي الخاص بالقيادة التربوية، لاحظت تشابه كبير بين المفاهيم القيادية وخاصة القيادة المُوَزّعَة، وبعض المفاهيم القيادية الأخرى، كالقيادة التشاركية، والقيادة الديموقراطية، والقيادة بالتفويض.

هناك بعض المصطلحات التي تستعمل أحياناً كمرادفات للقيادة المُوَزّعَة من بينها: القيادة الجانبية والتي توحى بأن الافراد المنتمين لمؤسسة ما يعملون جنباً إلى جنب، ومرادفات أخرى (كالتسيير الذاتي والقيادة الديمقراطية، ثم القيادة التشاركية، ولعل القاسم المشترك بين كل هذه المصطلحات التأكيد على ضرورة التعامل مع المستخدمين – يعني المدرسين في حالتنا –

كشركاء في القيادة وليس كمجرد مرؤوسين، دورهم الوحيد ينحصر في تنفيذ أوامر القائد، وعلى هذا الأساس فإن التخلص من الزعامة الهرمية والتي يصطلح عليها أيضاً (بالزعامة العامودية) أو (الزعامة البيروقراطية)، يعتبر اللبنة الأولى من أجل رد الاعتبار للمعلمين ومن ثم دمقرطة التعليم (بلحيح، 2007).

فقد ذهب البعض إلى أنها القيادة التشاركية (التعاونية) التي جاءت كنتيجة لحل إشكالية تشدد القيادة الاستبدادية، وتساهل القيادة المتساهلة وانفلاتها، بحيث يقوم القائد في القيادة التعاونية بتوفير قنوات اتصال بينه وبين العاملين، منهم الثقة واشراكهم في اتخاذ القرار، وتشجيعهم على إبداء الرأي. (الطراونة، 2013).

حيث تقوم القيادة التشاركية على احترام شخصية الفرد، كما تقوم على حرية الاختيار والأقناع، وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية من عاملين دون تسلط أو خوف(العرابيد، 2010).

وفي سياق آخر، تختلف القيادة المُوَزّعَة عن القيادة التشاركية، في أن القيادة المُوَزّعَة تنظر إلى القيادة على أنها سلوك مجمع عليه، ومتزامن لعدة أشخاص أكثر من اعتبارها مجموعة من القوانين المسنة، وتخلص إلى أنه يمكن تحقيق أفضل إنجاز للأهداف التنظيمية من خلال مشاركات وأنماط متعددة، وتقسيم السلطة إلى قطاعات مختلفة والاستغناء عن التسلسلات الهرمية للقيادة. وبالنظر للقيادة المُوَزّعَة أنها هي القيادة الديمقراطية، فإن هذا مردود عليه حيث أن هناك فرقاً واضحاً بينهما، حيث أن القيادة المُوَزّعَة تعمل على إيجاد مناخ أخلاقي وعادل من خلال تضافر الجهود نحو تحمل عواقب القرارات التي تتخذ، والعمل على تصحيحها في حال اكتشاف بأنها كانت خاطئة. (Gronn, 2002).

أما القيادة الديمقراطية ترتكز على ثلاث ركائز هي: العلاقات الإنسانية، والمشاركة، وتفويض السلطة (الربيق، 2004)، ويكون القائد الديمقراطي هو من يضع الحدود، ويطلب من مرؤوسيه اتخاذ القرار ضمن هذه الحدود، فهو يفوض مرؤوسيه باتخاذ قرار في أمر ما بعد ما يحدد المشكلة، ويرسم الحدود التي يمكن اتخاذ القرار في إطارها، وإتاحة الفرصة المحدودة للمشاركة في صناعة القرار مع اهتمامه بأن يكون القرار مقبولاً لديهم بقدر الإمكان.(كنعان، 2009). والقيادة الديمقراطية أيضا تعتمد على إشراك العاملين في بعض المهام القيادية كحل بعض

المشكلات واتخاذ القرارات، وهي بالتالي تعتمد على تفويض السلطة للمرؤوسين الذين نري أنهم قادرون بكل كفاءتهم وخبرتهم على ممارستها، مما يتيح للقائد الديمقراطي الوقت والجهد للاضطلاع بالمهام القيادية المهمة. (عبدالباقي، 2004).

ويبين تيمبرلي(Timperley) بأن تركيز القيادة المُوَزّعَة على خبرات الآخرين في إكمال مهام المؤسسة، كان فرقاً أساسياً بين القيادة المُوَزّعَة والقيادة الديمقراطية، ولقد لخص خصائص القيادة الديمقراطية في:

1–تفاعل القائد وتشجيعه للآخرين على المشاركة في المهام القيادية.

2–مشاركة واسعة للمعلومات والسلطة.

3–تعزيز لقيمة الذات عند الأخرين.

وهذه الخصائص لا تفرق القيادة الديمقراطية عن القيادة المُوَزّعَة، ولكن التركيز على خبرات الافراد، ومهامهم بخصوص مهام محددة بناء على خبراتهم يشكل بالفعل فارقاً واضحاً بين القيادين. (Timperley, 2005).

ومن هنا يتضح أن التداخل القوي بين مصطلح القيادة المُوَزّعَة، والقيادات الأخرى (ديمقراطية –تشاركية – تعاونية) إلا أنه لا يمكننا القول بأن القيادة المُوَزّعَة هي نفسها القيادة الديمقراطية أو غيرها، فهي تختلف عنها، ولو بجزء بسيط، كون القيادة المُوَزّعَة تنظر إلى القيادة على أنها سلوك مجمع عليه، ومتزامن لعدة أشخاص أكثر من اعتبارها مجموعة من القوانين المسنة، وتخلص إلى أنه يمكن تحقيق أفضل إنجاز للأهداف التنظيمية من خلال مشاركات وأنماط متعددة، وتقسيم السلطة إلى قطاعات مختلفة، والاستغناء عن التسلسلات الهرمية، ويتميز المدير(القائد) في المدرسة؛ بأنه يقوم بتوزيع المهام بين المعلمين ويشركهم في اتخاذ القرارات التي تسهم في إنجاح وتحقيق أهداف المدرسة، دون إغفال دوره في متابعتهم وتقييم أدائهم للأعمال التي وكلها إليهم، والمسؤولية في القيادة المُوَزّعَة تقع على الجميع، ويتم محاسبة ومساءلة جميع الأفراد المشاركين في القيادة الإدارية.

إن مدير المدرسة هو الذي يرأس إدارة المدرسة، وهو المطالب بتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة، وهو الذي يقوم بإدارة عمليات الإدارة والتوجيه والإشراف والمتابعة والتقييم والتقويم، وحتى يتسنى لمدير المدرسة تحقيق الأهداف التربوية التعليمية في الوقت المناسب، وضمن التكاليف المالية المتاحة، يجب عليه أن يعمل على توزيع المهمات القيادية على مختلف المستويات الإدارية، مستثمرا قدرات جميع العاملين تحت إدارته، لذا يتوجبً عليه أن يعرف قدرات جميع العاملين لديه، وكيفية تنمية مهاراتهم ودوافعهم المهنية والشخصية، وكيفية توفير الدافع والحافز الجيد لكل عامل في التوقيت المناسب، فضلاً عن معرفته لجميع أركان مدرسته المادية والبشرية وكيفية جعلها أداة إنجاز للأهداف التربوية التعليمية. (ربيع، 2006).

ولقد وجد أن في المدارس الأكثر فعالية، كانت القيادة مسئولية مشتركة فيها، حيث إن هناك العديد من المديرين الذين قد يتحملوا المسؤولية الشخصية من القيادة، وهو الأمر الذي يتلازم مع إعادة بناء النظام المدرسي، لذا يجب أن يوفروا فرصاً للمعلمين لكي يشاركوا في عملية القيادة، وذلك من خلال ما ذكره سبيلين(Spillane) :

1-توزيع مسئولية وسلطة القيادة على نطاق واسع في أنحاء المدرسة.

2-اقتسام سلطة اتخاذ القرار مع العاملين.

3-السماح للعاملين بإدارة لجان اتخاذ القرار الخاصة بهم .

4-أخذ آراء العاملين في الاعتبار.

5-ضمان الحل الجماعي الفعال للمشاكل أثناء اجتماعات العاملين.

6-منح المعلمين الاستقلال الذاتي. (Spillane, 2006).

وأكد هامان (Hamman) بأنه يتوجب على مدير المدرسة، أن يوزع المهمات القيادية بين المعلمين، مستثمرا السمات القيادية لديهم، حتى يجعل منهم قادة، كُل حسب تخصصه وميوله وقدراته، فيصبح مدير المدرسة محاطاً بالمعلمين القادة، الذين بإمكانهم تنفيذ مهماتهم القيادية دون الحاجة الى رقابة مباشرة من مدير المدرسة.(Hamman, 2010).

7.1.2 متطلبات ممارسة القيادة المُوَزّعَة :

أشارت خليفة في دراستها إلى المتطلبات التي ينبغي على القادة أن يقوموا بها، وفقاً لمفهوم القيادة المُوَزّعَة :

1–وضع الرؤية والرسالة: تكمن أهمية الرؤية والرسالة في أنهما تحددان الطريقة التي ينبغي أن يعمل بها الأشخاص، ولا بد أن يشارك الجميع في وضع رؤية المنظمة ورسالتها.

2–انتقاء المنهج: إن المناهج التي يتم اختيارها تؤثر على العملية التعليمية التي تتم في المدرسة؛ لأنها تتضمن المحتوى المعرفي واستراتيجيات التدريس الموجهة للطلاب، وتنطوي عملية اختيار المنهج على وضع خطة ورؤية و إجراءات تنفيذ تلك الخطة.

3–توفير المصادر والوسائل: إن توفير المصادر والوسائل المختلفة اللازمة للتدريب، لها تأثير كبير على العملية التعليمية؛ لأنها تتوسط عملية التفاعل بين المعلمين والطلاب.

4–توفير فرص التعلم: إن تنفيذ أي عملية تغيير، تتطلب فهم أسس وأفكار عملية الإصلاح، وبالتالي فإن توفير فرص التعلم يتطلب ترتيبات تنظيمية تدعم وتيسر تلك الفرص، وأنشطة توفر تعلم جوانب معرفية معينة ومطلوبة.

5–تدريب المعلمين: القادة يمكنهم لعب دور مهم في عملية الإصلاح التعليمي من خلال توفير التدريب اللازم لرفع كفاءة المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة، وذلك عن طريق إكسابهم الخبرات اللازمة والمعارف والمهارات الجديدة وطرق التدريس الحديثة.

6–الرقابة: إن من أهم مراقبة التقدم الذي يحصل أثناء عملية التغيير لجعل تلك العملية متوافقة مع المعايير المؤسسية، كما تتضح أهمية المراقبة في التنبؤ بالفرص الجديدة أو المشكلات المتوقعة.

7–تقديم التشجيع: تقدم القيادة المُوَزّعَة الدعم والمساندة للمعلمين، سواء بشكل رسمي أو غير رسمي من خلال الإشادة بما يحققه المعلمون من إنجازات بما يدفعهم لمواصلة العمل باجتهاد. (خليفة، 2013).

8.1.2 مزايا القيادة المُوَزّعَة :

تسهم القيادة المُوَزّعَة بفاعلية في التصدي لتحديات كثيرة يمكن أن تعترض المديرين وتساهم في تحسين وتطوير المؤسسة التربوية، ويمكنها أن تعتبر تغير في رؤية وثقافة العاملين في المؤسسات، و تحسن من مهاراتهم و خبراتهم، وتزيد فرص نجاح العلاقات الاجتماعية الحميمة والمميزة بين الأفراد بعضهم البعض، وهذا كله من خلال العمل الجماعي الذى يمكن تحقيقه من خلال القيادة المُوَزّعَة .

ومما لا شك أن هذا النمط القيادي الحديث له العديد من المزايا والفوائد، فنمط القيادة المُوَزّعَة له تأثير كبير على التخفيف من ضغوط العمل، و هذا يدل على أن القيادة المُوَزّعَة قادرة على الحد من ضغوط العمل. (Rabindarang et al, 2014). كما أن ممارسة القيادة المُوَزّعَة يفتح المجال أمام المعلمين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات(Duif et al ,2013).).كما أنها توفر مستويات عالية من عملية اتخاذ القرار التشاركي، في المدارس التي يمارس فيها المديرين نمط القيادة المُوَزّعَة. (Supovitz & Tognatta, 2013).

وهناك من أضاف بعض المميزات على النحو التالي:

1–توزيع القيادة يوفر لكل فرد القدرة العقلية السليمة؛ بحيث تنجز الأعمال في جو يخلو من التوتر والقلق، ويمكن اكتساب القيادة المُوَزّعَة من خلال الخبرة والعمل المستمر، و تعتبر القيادة المُوَزّعَة مصدراً هاماً لإعداد قادة للمستقبل، ويمكن الكشف هنا عن الإدارة المدرسية غير الناجحة.

2–سرعة اتخاذ القرارات في المستويات الإدارية وخاصة الدنيا فيها، وتقليل الصدام بين المستويات الإدارية الأخرى والإدارة العليا.

3–القضاء على المركزية والتفرد باتخاذ القرارات، وتحقيق الانسجام في جو يسوده العلاقات الإنسانية بين الرؤساء والمرؤوسين؛ لأنه يتحقق هنا مبدأ العدالة بحيث يكافأ كل فرد حسب إنجازه. (Grant, 2005).

ويوضح أبو حسب الله مميزات ومحاسن القيادة المُوَزّعَة فيما يلي:

1- توفر الوقت والجهد، وتنفيذ المهام في و قتها المحدد، وحسب ما هو مخطط له

2- اتقان تنفيذ الأعمال بدقة عالية.

3- توفير مناخاً مدرسياً مريحاً، يبعث على الدافعية في العمل، لأن الكل يشعر أنه مسؤول عن المؤسسة التي يعمل بها.

4- إعداد القيادات التربوية، وتهيئتها لريادة العمل التربوي في المستقبل.(حسب الله، 2014)

ويضيف أبو زر، بعض مميزات القيادة المُوَزّعَة، من خلال سهولة اكتشاف الإدارة غير الناجحة بما يلي :

1-السرعة في اتخاذ القرارات في المستويات الإدارية المختلفة.

2-تقضي على العيوب التي تترتب على تركيز القيادة في أيدي الرؤساء فقط.

3-الشعور بالعدالة من حيث تقدير العمل و المكافأة.

4-تحقيق الانسجام وتوفر جو من العمل يوثق العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين.

5-نشر ثقافة القيادة بين الأفراد يتيح للرئيس التفرغ للمهام القيادية الرئيسة بدلا من إضاعة جهده في الشكليات.

6-تعد وسيلة للتعبير عن الذات.

7-المساهمة في تحقيق الأهداف اللامركزية الإدارية، مع تفادي ما قد يترتب عليها من أخطاء، حيث إن تركيز القيادة في يد شخص واحد أو أشخاص قليلين، يوفر جوا أوتوقراطياً يعطل تنمية القدرات المختلفة للعاملين ويدعم الانصياع والسلبية، لذلك فإن توزيع القيادة هو السبيل للتخلص من عيوب التفرد بالقرار الإداري. (أبو زر، 2015) .

وبناء على ما سبق، يتضح أن مزايا القيادة المُوَزّعَة كثيرة، وتثمر في نجاح وتميز المؤسسة التربوية، لما لها من قدرة على بناء قادة مستقبليين من خلال التدريب في مواقع العمل،

واستكشاف طاقات المعلمين، والقدرة على تحقيق العدالة والانسجام، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، وزيادة ثقتهم ومشاركتهم في التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة التربوية، مما يجعل منها مؤسسة مميزة بعملها وكادرها، ويوفر عليها الوقت والجهد وتنفيذ المهام في وقتها المحدد وحسب ما هو مخطط له، بالإضافة الى السرعة في تحقيق أهدافها، واعداد القيادات التربوية وتهيئتها لزيادة العمل التربوي في المستقبل، ورفع روح المعنوية والدافعية في العمل، لان الكل سيشعر انه مسؤول عن المؤسسة التي يعمل بها.

9.1.2 أهمية القيادة المُوَزّعَة :

وترى الباحثة ان للقيادة دوراً مهماً ورئيسا في مجال التربية والتعليم، فهي حلقة الوصل بين المعلمين وبين خطط المدرسة وتصوراتها، والقوة التي يؤثر فيها القائد في مرؤوسيه بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم وولائهم واستنهاض هممهم، وتوفير المناخ المدرسي المحفز للعمل، والسؤال هنا لماذا الاهتمام بالقيادة المُوَزّعَة ؟

وتعتقد الباحثة بأن هناك ثلاثة أسباب رئيسية للشعبية والشهرة الحالية التي تحظي بها القيادة المُوَزّعَة فهي تملك السلطة المعيارية، حيث أنها تعكس التغيرات التي تحدث في ممارسة القيادة في المدارس، وازدياد التطور الذي ظهر نتيجة التوسع في المهام والمسؤوليات القيادية، وهذا يتطلب من القيادة أن تكون موزعة بطريقة هادفة ونشطة داخل المدرسة.

إن النموذج الأحادي للقائد البطل قد تم استبداله أخيراً بالقيادة التي تركز على الفرق (العمل ضمن فريق) أكثر من الأشخاص الفرديين والتركيز بشكل أكبر على المعلم، وعلى دعم الموظفين والطلاب كقادة. (Harris, 2004).

وشرح عجوة (2012) عن أهمية القيادة المُوَزّعَة في مواجهة التحديات التي تتعرض لها المؤسسات التربوية، كونها تعزز العمل الجماعي، وترفع مستوى إنتاجية العاملين عندما يكونوا مشاركين في عملية صنع القرار، وهذا يعتمد على المديرين ودرجة ممارستهم للقيادة المُوَزّعَة .

و أكد مويو (Moyo, 2010) على أهمية ممارسة القيادة المُوَزّعَة، إذ أنها تعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة بأفضل السبل المتاحة، ووجود أنشطة نوعية يعمل المعلمون على تنفيذها، والتنويع في طرائق التدريس، بهدف تحسين نوعية التعليم في المدرسة، والنهوض

بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما أنها تعمل على تعزيز السمات القيادية لدى الطلبة، إذ ينعكس هذا السلوك إيجابياً على الطلبة من خلال الأنشطة اللامنهجية، واسهامهم في القضايا العامة الموجودة في المجتمع المحلي.

وتنبع أهمية القيادة المُوَزّعَة كنمط إداري، من أنها ركزت على التوزيع الاجتماعي للقيادة، حيث يمتد عمل القيادة على عدد من الأفراد بينما يتم إنجاز مهمة القيادة وتحقيقها من خلال التفاعل بين القادة المتعددين. (Spillane et al, 2001).

كذلك فهي تعتبر إطار نظري لفهم ممارسة القيادة، حيث يقول (Spillane) أن المنظور التوزيعي يمكن أن يكون أداة لقياس أداء المدرسة، وذلك من خلال تقديم مجموعة من التركيبات التي يمكن تسخيرها لتجسيد الشخصيات، وتعريف عملية التصميم والتركيب، ويمكن اعتبارها أيضاً أداة للتشخيص، فهي تمنح المدارس الفرصة للوقوف مرة أخرى، والتفكير في طريقة توزيع القيادة، وما الفرق الذي حدث أو الذي لم يحدث بعد ذلك التوزيع، فالإطار التحليلي يحفز الاهتمام تجاه القيادة باعتبارها نوع من الممارسة أكثر من مجرد وظيفة قيادة فقط؛ لأنها تركز على التفاعلات المعقدة والفروق الدقيقة في الإجراءات. (Spillane et al, 2004).

إتفق مالوي (Malloy, 2012) و تيرل (Terrell, 2010) على أن ممارسة القيادة المُوَزّعَة؛ تعمل على تحسين التحصيل العلمي للطلبة، وذلك من خلال تحسين أداء المعلمين، وتنفيذهم انشطة إبداعية تعمل على رفع جودة التعليم في المدرسة، كما أنها تعمل على تعزيز نقاط القوة لدى الطلبة واستثمارها، مما يؤدي الى ترسيخ الجانب النظري للمقررات الدراسية لدى الطلبة وتطبيقهم لها بصورة النشاطات المنهجية.

وتبرز أهمية القيادة المُوَزّعَة أيضا، من خلال تأثير القيادة الممثلة بمدير المدرسة والمعلمين والإداريين، على نتائج الطلاب من خلال التركيز الكبير على الطلاب ومدى تعلمهم، وما يقوم به المعلم بتعليمه وتحمل المسؤولية والثقة التي يتمتع بها، ومدى استجابة المدرسة للمتغيرات الخارجية والانحياز نحو الابتكار، ودعم الطلاب كهدف مشترك، والصفات الشخصية للقائد ومدى رؤيته وتوقعه. (Dinham, 2005).

ومن خلال ما سبق، نجد أن القيادة عندما كانت موزعة أوجدت مناخاً مدرسياً سُمح من خلاله للمعلمين بالتدريس وللطالب بالتعلم، وزيادة الثقة ومشاركة السلطة وإعطاء المعلمين المساحة الحرة للتفاعل والقيادة، مما شجع على إعداد قيادات متعددة داخل المدرسة وفي مستويات مختلفة، والانتقال من الشخص الأحادي إلى الشخص الإيجابي.

10.1.2 مبادئ وأسس القيادة المُوَزّعَة :

القيادة المُوَزّعَة ليست مجرد تفويض ومنح صلاحيات للأفراد في المؤسسة؛ بل إنها تمثيل لجميع الأفراد في المؤسسة حيث يتعاونون في قيادة المؤسسة وتحقيق رسالتها ورؤيتها واستراتيجياتها و أهدافها، بحيث ينتج عن ذلك فرص كبيرة لإعداد قادة المستقبل، و عليه فإن هذا يوضح المبادئ والأسس الأساسية للقيادة المُوَزّعَة.

وفي سياق ذلك، ذكر الزكي وحماد (2011) أبرز مبادئ القيادة المُوَزّعَة، و التي تتمثل بما يأتي :

1–حق المعلمين بالمشاركة في عملية صنع القرارات التي تؤثر في العملية التربوية.

2–حق المعلمين في الشعور بالمسؤولية.

3–حق المعلمين في اكتساب الخبرة العلمية والعملية من أجل تطوير قدراتهم وتحقيق طموحاتهم المهنية.

4–إيجاد جو مهني مناسب ومحفز للعمل والإبداع.

5–نشر روح الفريق في المدرسة والعمل بشكل جماعي.

وأضاف ميلر (Miller, 2016)عددا من المبادئ الأساسية للقيادة المُوَزّعَة، وهي كالآتي:

1–بناءالقدرات الفنية والإدارية للمعلمين، وذلك من خلال الممارسة العملية للقيادة المُوَزّعَة.

2–الإحساس بالمسؤولية عند المعلمين، وذلك جراء تنفيذهم المباشر لعدد من المهمات القيادية.

3–إتقان العمل، بسبب ارتفاع المسائلة الذاتية والخارجية للمعلمين.

4–إشراك المجتمع المحلي في ممارسة القيادة المُوَزّعَة.

وأشار جريندا (Grenda, 2011) إلى أن أحد أبرز مبادئ القيادة المُوَزّعَة هو الاتصال الفعال بين المديرين والمعلمين، إذ أنه يعمل على توحيد الجهود المبذولة من المديرين والمعلمين في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

وقد أضاف بيكاب (Pickup, 2010) إلى هذه المبادئ مبدأ توفير المعلومات، إذ أن القيادة المُوَزّعَة تعمل على توفير المعلومات للمعلمين، واتاحتها للجميع بهدف الاطلاع على التجارب والمعارف الجديدة التي من شأنها تحسين أداء المعلمين، وإدخالهم لنشاطات تغني المناهج الدراسية، وتسهيل عليهم اتخاذ القرارات.

وقد أضاف الشثري مجموعة من الأسس، تختلف عما ذكره بيكاب (Pickup) وهي:

1–في بيئة العمل بالقيادة المُوَزّعَة، تؤدي الأخطاء في الغالب إلى اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة ذات قيمة تعتبر فرصاً للتعلم .

2–القيادة المُوَزّعَة تشجع على استخدام طرق جديدة غير تقليدية فهي تبحث عن أفضل الوسائل للتعامل مع الأشياء، وتختبر صحتها من خلال مراعاة المحسوبية للأخطاء.

3–القيادة المُوَزّعَة تتيح لكل فرد أن يجعل وظيفته ذات فعالية وكفاءة وأهمية أكثر.

4–القيادة المُوَزّعَة لا تقوم على التفويض، بل تقوم على اختيار أفضل الطرق للاستفادة من الخبرات والأفكار والجهود التي يبذلها جميع الأفراد المنخرطين في العمل.(الشثري ،2010).

وعطفاً على ما سبق يمكن القول أن مبادئ ومنطلقات القيادة المُوَزّعَة، تتمثل في حق المشاركة باتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المؤسسة، من خلال التمتع بشعور الزمالة، وكذلك حق الأفراد في اكتساب خبرة المشاركة في القيادة من أجل تطوير قدراتهم وتحقيق طموحاتهم، و اظهار أنماط السلوك التعاوني غير التقليدي من قبل الأفراد العاملين في المؤسسة، على اعتبار أن اسهام كل عضو في المؤسسة بإنجاز المهام، يؤدي إلي شعورهم بالالتزام المتبادل وتضافر الجهود في إنجاز الأعمال، وأيضا من خلال توزيع المهام القيادية على المعلمين، او

العاملين في مؤسسة ما تكون اكثر فاعلية من قيام المدير او شخص واحد بتلك المهام، وما يترتب عليها من تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة باقل وقت وكلفة وبإتقان اكثر .

11.1.2 سمات القيادة المُوَزّعَة :

تختلف سمات القائد حسب الدور الذى يقوم به، وحسب الموقع الذي يشغله، كما أن سمات القيادة المُوَزّعَة معتمد على ملامحها العامة:

حيث رأى هارتلي(Hartly) بأن سمات القيادة المُوَزّعَة هي :

أ- التفاعل: والتي تشمل النشاط الناتج عن الديناميكية الزائدة من جراء القيام بعمل جماعي.

ب- الخبرة: حيث إن القيادة المُوَزّعَة تنطوي على طبيعة مرنة في داخلها متلازمة مع خبرات الأفراد في مختلف الأوقات.

ت- الحدود المفتوحة: وذلك على اعتبار أن القيادة المُوَزّعَة، وجدت من خلال وجهه نظر المدير والمعلمين، ويمكن أن تشمل الطالب وأولياء الأمور، مما ينشئ ترابط فكري وعملي يسهل تكوين العلاقات الإنسانية والتغيير المستمر.(Hartly, 2009).

12.1.2 النتائج المترتبة على غياب ممارسة القيادة المُوَزّعَة في المدارس :

يشير الزكي وحماد، ان القيادة المُوَزّعَة تعتبر احد هذه الأساليب الديمقراطية في القيادة المدرسية، على اعتبار انها إعادة توزيع السلطة والمهام القيادية داخل المؤسسة، بما يضمن مشاركة اكبر عدد ممكن من أعضاء المجتمع المدرسي في القيادة، وغيابها يؤدي الى النتائج التالية:

1. شيوع نمط القائد الأوحد الذي يسيطر بمفرده على مقاليد الأمور داخل المدرسة.
2. ضعف مشاركة العاملين في قيادة المدرسة.
3. يحرم المؤسسات التربوية من الاستفادة من اراء وأفكار قطاع عريض من العاملين فيها.

4. يحرم العاملين من ممارسة حقهم في الأسهم في تطوير مدارسهم وصياغة رؤيتها للمستقبل.
5. يقلص من سلطة المدرسة في اتخاذ القرارات.
6. يشجع مديري المدارس على تبني أساليب اوتوقراطية في الإدارة واتخاذ القرار.(الزكي وحماد, 2011).

اشارت جامعة غرب تشيستر(West chester university) الى الخصائص الرئيسة التي تميز هذا النمط من القيادة المُوَزّعَة وهي:

أ- القيادة المُوَزّعَة تجلب النجاح في التعامل مع المشكلات والتهديدات والتغير, وهي لا تشجع فقط تبادل الأفكار والتشارك فيها، وانما تتطلب ذلك بشدة, فمن الممكن ان تثمر الأفكار الجيدة عن نتائج إيجابية، حيث يكون فريق العمل مستعدا لتشجع عملية الانتقال من المفهوم الى الواقع.

ب- القيادة المُوَزّعَة تشجع على استخدام طرق جديدة غير تقليدية, فباستخدام القيادة المُوَزّعَة نستطيع ان نبحث عن وسائل افضل للتعامل مع الأشياء، ونختبر صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للمخاطر.

ت- في بيئة العمل بالقيادة المُوَزّعَة تؤدي الأخطاء في الغالب الى اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة قيمة.

ث- في ظل القيادة المُوَزّعَة ليس كل شخص صانع قرار, بل يعد كل شخص خبيرا يساهم بخبرته في عملية صنع القرار.

ج-القيادة المُوَزّعَة ليست مخصصة للافراد الخارجين على عرف الجماعة او اللذين يفضلون العمل وحدهم.

ح-القيادة المُوَزّعَة تهتم بالتعاون والثقة، وليس بالمنافسة بين الوحدات والاقسام ،فالجميع يتشاركون الرسالة والاهداف نفسها حتى وان اختلفت طريقة منافسة كل فرد فيها.

خ-القيادة المُوَزّعَة تتيح لكل فرد ان يجعل وظيفته ذات فاعلية وكفاءة واهمية اكثر.

د-في ظل القيادة المُوَزّعَة كل فرد له قيمة وتاثير واهمية في انجاز العمل. (West chester university ,2007).

13.1.2 مدى الحاجة التربوية للقيادة المُوَزّعَة :

عند الحديث عن المؤسسات التربوية، أول ما يخطر في بالنا السؤال: ما مستوي التميز الذى وصلت إليه؟، وكيف يمارس القادة التربويون القيادة فيها؟، حيث إن ممارسات القادة بداخلها ومدي التفاعل بينهم وبين العاملين له الأثر البالغ في الارتقاء بمستوي أداء المؤسسة إلى أعلى المستويات، كون توزيع المهام والأعمال بين القادة والعاملين، يرفع القدرة التنافسية للمؤسسة كونها تشعر كل فرد بأنه عنصر فاعل بها ويصبح حريص عليها، ومن هنا جاءت الحاجة التربوية للقيادة المُوَزّعَة، التي تنادي بضرورة توزيع المهام بين العاملين والقادة واشراكهم في العملية التربوية، وفق الخبرات وعلى أساس فتح الحدود والتفاعل .

حيث أشار ديفالمينز(DeFlaminis) إلى مدى الحاجة التربوية للقيادة المُوَزّعَة بالنقاط التالية:

1. إن النموذج القديم للقيادة الرسمية المتمثلة في الفرد الواحد، لا تترك مواهب متميزة للمدرسين، وهي غير مستثمرة إلى حد كبير، كما أن التحسن الذي يحقق من خلال هذا النموذج لا يستطيع الاستمرار بشكل سهل، فعندما يغادر المدير فإن البرامج المقترحة بها غالباً ما ستفقد الزخم وتتلاشي، فهذا النموذج يعاني من ما يسمي بالمغالطة الفردية.
2. إن ما نحن بحاجته ليس مجرد عدد محدود من القادة الجيدين؛ بل بحاجة إلى أعداد كبيرة ليقوموا بأداء الجهود الاستثنائية المطلوبة، وفسرت مشاكل رفع مستوي التقدم سواء كان في المدرسة أو في النظام التعليمي، باعتماده على بناء القدرات والاختصاص، بحيث يتم بناء قاعدة عريضة من القدرات، وهذا لن يتحقق إذا كانت الرقابة تقتصر على عدد قليل من الأفراد وهو يضع حل لذلك بحيث يكمن في توزيع أوسع للقيادة.
3. من خلال دراسة مجموعة واسعة من المبادرات الإصلاحية للمدرسة، وجد أنها أجمعت على شيء مشترك، وهو تضمين القيادة المُوَزّعَة بين أفراد عدة في المدارس، وسواء كانت القيادة المُوَزّعَة في المدارس أو في مناطق أعمال أخرى، فإنه ينتج عنها نتائج جيدة تقاس بواسطة التطوير المهني، والمناهج الدراسية وأدوات التقييم التي أنتجت، وتجنيد ناتج

للمعلمين في التطوير المهني المكثف، وظهور المجتمعات المهنية بقيادة المعلم داخل وخارج المدارس .

4. إن الدراسات عن المدارس المتقدمة والفاعلة، وجدت أن العامل الرئيسي في مثل هذه المدارس يتمثل في وجود مدير متمرس وماهر يستطيع توليد الإحساس بالمشاركة في المهمات والأعمال التي تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم، وتفويض السلطة للمعلمين الذين يملكون الثقة، والدعم اللازم لأداء تلك المهام والأعمال، وكما أظهرت أن المدارس التي رفعت التحصيل العلمي للطلبة على الرغم من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية لهم تنشط في كل الحالات مع التوجيهات التي يقدمها قائد فعال.

كما أن نظرية القيادة المُوَزّعَة تؤيد حاجة الإدارة المدرسية لتبني أشكال قيادية أكثر جماعية وديمقراطية، وهذا يعكس الرأي القائل بأن كل شخص بطريقة أو بأخرى يستطيع أن يتولى القيادة. (DeFlaminis, 2011).

14.1.2 ابعاد القيادة المُوَزّعَة :

يشير وودز وآخرون (Wood and Others) إلى أن أبعاد القيادة المُوَزّعَة محددة في: (تنظيم المدرسة، رؤية المدرسة، قيادة مدير المدرسة). (wood et al , 2004).

بينما تيرل (Terrll)، فقد حدد أبعاد القيادة المُوَزّعَة في : (الرؤية والرسالة، والأهداف، البيئة المدرسية، التشارك في المسئولية، ممارسات القيادة في المدرسة) .(terrll, 2010).

ولاعتبارات خصوصية الدراسة الحالية، وارتباطها بالمدارس الخاصة، وعطفاً على تقسيمات أبعاد القيادة المُوَزّعَة السابقة، اعتمدت الباحثة الأبعاد التالية :

1. رؤية المدرسة ورسالتها: فهي صورة للمستقبل الذى يسعى أفراد المدرسة للوصول إليه كونه الطموح لسعيهم للتخطيط والتطوير في المدرسة، ووجودها يجعل من العاملين داخل المدرسة لديهم هدف يسعون من أجله ويحفزهم للعمل في الاتجاه الصحيح، حيث يكون لهم مشاركة في صياغة الرؤية التي تتوافق مع مطالبهم وحاجاتهم.

2. الثقافة المدرسية: يتعلق هذا البعد بالمباديء التي تحدد مناخ العمل في المدرسة، كتشجيع إدارة المدرسة للمعلمين للقيام بالادوار القيادية، والتعاون في حل المشكلات مما يجعلهم يشعرون بالاحترام من نظائرهم والعاملين في المدرسة.

3. المسؤولية المشتركة : وتعني مشاركة مدير المدرسة المعلمين والطالب وأولياء الأمور، في القيادة واتخاذ القرارات ألا أنه حريص على أن تكون ضمن حاجاتهم ورغباتهم وميولهم، ألا أن هذا يعمل على رفع مستوى المدرسة والتحصيل عند الطلبة، ويحرص على التشجيع المستمر للعاملين عندما يقيم الأداء ويجد تحسن وتطور به .

ويضيف عياصرة والفاضل، أن مشاركة العاملين في المؤسسة في عملية صنع القرارات، تساعد على ترشيد عملية اتخاذ القرارات، حيث إن المشاركة تساعد القائد في التعرف على كافة الآراء التي يقدمها أصحاب العقول الناضجة، والتجارب الواسعة، والتي يمكن من خلالها اختبار البديل الملائم المحقق للهدف، وبالتالي اتخاذ القرارات الرشيدة.(عياصرة، الفاضل، 2006).

4. الممارسات القيادية : وتعنى بكيفية ممارسة مدير المدرسة للقيادة المُوَزّعَة، وتكليف وتوزيع الأعمال على المدرسين، ومدى شفافيته في إعطاء المهمة المناسبة للشخص المناسب الذي يمتلك من المهارات والقدرات ما تؤهله للقيام بها، وسعى المدير لإقامة العلاقات الاجتماعية بين المدرسين، واعطائهم مهام مشتركة تحتاج إلى العمل الفريق المنتج، ويوفر لهم كل المواد الكافية لتحقيقها، وانجازها في أقل وقت وجهد ممكن .

15.1.2 صعوبات ومعوقات تطبيق القيادة المُوَزّعَة :

لا يوجد نمط قيادي يخلو من بعض العوائق والتحديات، فعلى الرغم من المميزات الكثيرة لنمط القيادة المُوَزّعَة والإيجابيات التي يمكن تحقيقها من وراء هذا النمط القيادي عند استخدامه من قبل مديري المدارس إلا أنه يواجه بعض الصعوبات في تطبيقه كباقي الأنماط القيادية المستخدمة، والتي قد تجعل البعض يعزف عن استخدامه.

فقد ذكرت خليفة بعض الصعوبات والمعوقات التي تحول دون ممارسة القيادة المُوَزّعَة في المدارس، ومنها خوف المعلمين من عملية التغيير، وعدم الرغبة في الخروج عن المألوف، وزيادة الأعباء والأعمال الروتينية المطلوبة، مما لا يتيح للمعلمين ممارسة أدوراً قياديه، وكذلك

ضعف المهارات القيادية لدى المعلمين، والثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة التي تميل أحياناً إلى المركزية، وضعف الاتصال والتواصل بين المعلمين والإدارة، وضيق الوقت وضعف الخبرة والثقة لدى المعلمين، وخوفاً من تفلت الأمور من يد الإدارة العليا. (خليفة، 2013).

وحددّت هاريس(Harris) بعض الصعوبات الإضافية، حيث أنها تعترف بأن الهيكلية والحواجز الثقافية تعمل على عدم إظهار المعلمين لقدراتهم القيادية، وأن المنافسة على تولي مواقع السلطة في المدرسة يوجد مناخ مدرسي غير مريح يتسم بالحدة والصراعات، كما أن المعلمين الجدد إذا ما قاموا بالتعبير عن آراءهم – لاسيما إذا كانت تختلف عن الآراء السائدة فإنه ينظر إلى هذا العمل على أنه تهديد للوضع الراهن .(Harris, 2004).

أما الشثري (2010) فقد ذكر في بحث له بعض المعوقات على النحو التالي:

أولا: معوقات مؤسسية، وهي التي تنبع من الثقافة السائدة في المؤسسة ومنها:

أ- مناهج القيادة : " من أعلى إلى الأسفل " والهياكل الداخلية للمدارس تشكل عقبات كبيرة أمام تنمية القيادة المُوَزّعَة .

ب- إن المدارس باعتبارها هياكل هرمية تقليدية في المراكز الوظيفية، فإن السلطة تكون متمركزة في فريق القيادة (أي عند الهرم المدرسي).

ثانيا: معوقات نابعة من المديرين أنفسهم، هذه المعيقات نابعة من الميل الطبيعي للمديرين، للاحتفاظ بالسلطة والمسؤولية عن المدرسة، وفي كثير من الأحيان ما يشعرون بالخوف والريبة تجاه الدعوى إلى تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للمعلمين. (الشثري، 2010) .

16.1.2 المبادئ التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة لنقل المدرسة نحو القيادة المُوَزّعَة:

تشير نيكول اسيزي (Nicole Assisi) إلى مبادئ يجب على المدير أن يمتلكها عند تطبيق ونقل المدرسة نحو القيادة المُوَزّعَة كما يلي :

1. يتذكر أن الجميع هو مبتدأ وبنفس الوقت خبير .
2. يشجع المبادرات بالعمل .
3. يعرف رؤية العاملين ويتقاسمها معهم .

4. يعطي العاملين الحرية بطرح أفكارهم وحرية الاختيار.
5. يوجهه العاملين إلى تحمل المسؤوليات في الأعباء المدرسية.
6. يوظف أشخاص ذوي كفاءة.
7. يحث العاملين على اتباع السياسات التربوية الصحيحة.
8. يقيم الفرص المتاحة ويفكر بنقاط القوة ويوجد فرص لنمو.
9. يركز على المهارات ويوفر فرص لتدريب ويضع خطط لتطوير المهني الفردية والجماعية.
10. يحتفل في الإنجازات الصغيرة والكبيرة. (Nicole Assisi, 2015).

ثانياً: الثقة التنظيمية:

وستتناول الباحثة الثقة التنظيمية من خلال تحديد مفهوم الثقة التنظيمية، ونشأتها، وأهميتها، و خصائصها، و أنماطها، وأبعادها المختلفة، ومحدداتها ومعوقات بنائها.

1.2.2 مفهوم الثقة التنظيمية :

الثقة لغةً :وثق وهي جمع ثقات، أي وثق به، ويثق، والوثاقة هي مصدر الشيء الوثيق المحكم؛ أي أنه العهد الوثيق. (ابن منظور، 1978).

الثقة اصطلاحاً : أنها الاحكام لأمر موثوق به، والاعتماد عليه استناداً إلى ذلك الاحكام، والاحكام معناه حينئذ أن يكون الانسان قد عرف المنهج الذي يسوس به الموثوق به ثم طبق هذا المنهج ثم استمر عليه، والثقة بالأخرين هي شيء مكتسب من البيئة التي تحيط بنا والتي نشأنا بها، ولا تولد مع الشخص (أبو شاويش، 2013) .

التنظيم لغةً: الاتساق، ونظام كل أمر ملاكه (ابن منظور، 1956 : 4469).

التنظيم اصطلاحاً : تحديد لأوجه النشاط اللازمة لتحقيق الهدف أو الخطة وترتيبها في مجموعات، يمكن إسنادها إلى أفراد بمسؤوليات وسلطات تسمح بتنفيذ سياسات المؤسسة، أو هو تقسيم العمل إلى عناصر ومهمات ووظائف وترتيبها في علاقات سليمة وإسنادها إلى أفراد بمسؤوليات وسلطات تسمح بتنفيذ سياسات المؤسسة (العجمي، 2010) .

الثقة التنظيمية : تعددت التعريفات الاصطلاحية للثقة التنظيمية لدى الباحثين كُّل حسب توظيفه لهذا المصطلح، وفيما يلي نعرض بعض من هذه التعريفات :

وتعرف الثقة التنظيمية على أنها: "مؤشر على توقعات الأفراد أو الجماعات، بأن نظام صنع القرارات التنظيمية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مفضلة للأفراد، أو الجماعات أو التنظيمات، حتى دون ممارسة أي تأثير على هذا النظام" (الحوامدة والكساسبة، 2000) .

ويشير رشيد بأن الثقة التنظيمية " الشعور الشامل باستحقاق المؤسسة بوصفها كيان لأن تكون مؤتمنة وفقا لإدراك الموظف" (رشيد، 2003).

وهي "إيمان الموظف بأن المؤسسة سوف تهيئ الظروف وتتخذ الإجراءات المناسبة للعمل لصالح الموظف، أو على الأقل لن تعمل على الإضرار به، كما أنها ستلتزم بوعودها تجاهه وستكون مؤتمنة لرعاية أهدافه ومصالحه" (جكة والشاهين، 2007).

و يرى روبنز وجودي بأن الثقة هي "التوقع الإيجابي، بأن الآخر لن يتصرف بطريقة انتهازية، وهي عملية تعتمد على سيرة الشخص الذاتية وتاريخه، وتبنى الثقة على التوقع، فإذا نشدت الثقة فعلى الشخص أن يؤمن بأن الشخص الآخر أو الجماعة ستتصرف بالطريقة المتوقعة، والتي ستجعل الطرف الآخر يتصرف بطريقة مماثلة في موقف يتطلب ثقة عالية" . (Robbins & Jude, 2007, p. 387).

وهي رغبة طرف من الأطراف أن يكون عرضة لطرف آخر بناء على الوثوق في أن الطرف الأخير جدير ويمكن الاعتماد عليه ونزيه ويتصرف بحسن نية (Rawlins, 2008)

وتنظر قموة (2008) إلى الثقة التنظيمية على أنها: "إيمان كل طرف بقدرات الطرف الآخر، وإمكاناته، واستعداده لتنفيذ بنود العقد النفسي، حيث تشتمل على توقعات سلوكية تتصل بأخلاقيات الوظيفة، والدافع، والرغبة في العمل بأمانة وإخلاص، للقيام بالعمل حسب المتطلبات الفنية، والحكم على الأمور بمنطق وموضوعية." (قموة، 2008 : 30) .

ويتضح مما سبق أن مفهوم الثقة التنظيمية يركز على النقاط التالية:

1. أن الثقة التنظيمية علاقة تبادلية بين طرفين (الموثوق فيه، وواضع الثقة)، فالشخص واضع الثقة يتأثر بمدى وفاء الموثوق فيه بوعوده.
2. الثقة تبنى على أساس توقعات الشخص الموثوق فيه أنه سوف يؤدي إلى سلوكيات وتصرفات معينة مرغوبة فيها.
3. أن التوقعات السلوكية تشمل أخلاقيات الوظيفة والدافع والرغبة للعمل بأمانة وإخلاص والاتساق في السلوك والعلاقات والصراحة والصدق في التعامل.
4. أن الثقة تتضمن إدراك الشخص واضع الثقة للدوافع التي تشكل سلوكيات وتصرفات الشخص الموثوق فيه.

2.2.2 نشأة وتطور مفهوم الثقة التنظيمية :

على الرغم من أن الجذور التاريخية لنشأة موضوع الثقة وتطورها، تعود إلى عقود بعيدة ارتبطت بنشأة المجتمعات وتطورها، فهي قديمة قدم الأشكال الأولى للروابط الإنسانية، لكن الاهتمام العلمي بالثقة التنظيمية، بدأ من بداية الخمسينيات من القرن الماضي بوصفها موضوع رئيسي في علم النفس، فقد أشار(Erikson) إلى أن الأفراد يختلفون في ميولهم للثقة بالآخرين، وأن هذه الميول تنشأ في طفولتهم المبكرة، وشخصياتهم وتجاربهم في الحياة (الشكرجي، 2008) بينما برزت أفكارها في علم الاجتماع في بداية الستينات من القرن الماضي، إذ وصف (Goffman, 1963) في دراساته الاجتماعية حول التفاعل الاجتماعي، الدور الجوهري للثقة في المحافظة على العمليات الاجتماعية، وخلال مرحلة السبعينات تبلور مفهوم ودور الثقة ضمن السياقات التنظيمية؛ عندما تزايد الاهتمام بمشاركة العاملين ضمن فكرة الديمقراطية الصناعية كخطوة أساسية لتحسين نوعية العمل.

والأفكار الأولى لمفهوم الثقة ضمن السياقات التنظيمية، قدمت أول مرة من قبل (1979 Luhman,) الذي أكد بدوره على أهمية الثقة داخل العلاقات التنظيمية، والتي تساعد على تحقيق التنسيق الإداري، وكذلك إنجاز فرق لعمل للأهداف بكفاءة. (Strater, 2005: 87).

وخلال مرحلة التسعينات نال موضوع الثقة اهتماماً متزايداً بين علماء الإدارة نتيجة للتطورات والتغيرات المستمرة التي تشهدها المؤسسات؛ لذلك أصبح هناك حاجة متزايدة للاهتمام بمفهوم الثقة ضمن السياقات التنظيمية وتفعيلها. (الكعبي، 2013).

إن مفهوم الثقة قد تطور مع تطور الفكر الإداري والتنظيمي، إذ ركزت المدرسة التقليدية على الجوانب الرسمية في العلاقات التنظيمية السائدة في المؤسسة، (السلطة، تقسيم العمل، نطاق الإشراف) والتي حددت من تطور الثقة داخل المؤسسة، في حين أن المدرسة الإنسانية اهتمت بالجوانب غير الرسمية وأولت عناية خاصة بالعنصر البشري، وكما أكد (برنارد)على أهمية النشاط التعاوني بين الأفراد واعتبره العنصر الأساسي في تحقيق الأهداف، وبذلك فقد تبلور مفهوم الثقة التنظيمية خلال تلك المرحلة. (فليح، 2010).

أما المداخل الحديثة في الفكر الإداري والتنظيمي، فقد إزداد إهتمامها بمفهوم الثقة التنظيمية خلال تلك المراحل، حيث أكدت النظرية اليابانية(Z),على ثلاث مرتكزات أساسية والمتمثلة في (الثقة، المهارة، المودة) إذا كانت الثقة هي إحدى المبادئ الأساسية لبناء هذه النظرية. (الطائي، 2007) .

3.2.2 أهمية الثقة التنظيمية في المؤسسات التربوية:

إن العمل مع الآخرين يحتاج إلى الاعتماد المتبادل بينهم، وبطرائق مختلفة لإنجاز أهدافهم الشخصية والتنظيمية، والثقة أساسية وجوهرية لفهم السلوك الجماعي والفردي بين الأفراد والفعاليات الإدارية والتبادل الاقتصادي، والاستقرار الاجتماعي أو السياسي، والثقة عامل مهم لعلاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة. (العنزي والساعدي، 2004).

ويشير ما سبق إلى ضرورة توافر ثقة تنظيمية بين الأفراد العاملين في المؤسسات على اختلاف أنواعها، وبينهم وبين رؤسائهم، ولهذا حدد فيتزروي (Fitzroy, 2007) المنافع التي تعود على المؤسسة نتيجة توافر الثقة وهي كالتالي:

1. الثقة التنظيمية تجعل العمل في المؤسسة عملا متماسكا، وتزيد من إنتاجية العامل وجودته.
2. تزيد الثقة التنظيمية من ولاء الموظفين للعمل بالمؤسسة.

3. التشجع على المناقشات المفتوحة، وتقلل من حدة الصراع التنظيمي.
4. التشجع على الإبداع والابتكار.
5. تخفض من معدلات الغياب والتأخير ودوران العمل بالمؤسسة.
6. تعمل على زيادة الكفاءة، وتحسين أداء العاملين.

واستطرادا لما سبق؛ أشار معايعة وأنداروس (2009) إلى الفوائد الكثيرة للثقة التنظيمية داخل المؤسسات والتي من أهمها التالي:

1. تزيد من التفاعل، والتعامل الصادق، وتسهم في تبادل الآراء، ووجهات النظر بحرية وموضوعية.
2. تؤدي إلى وضوح الأهداف، والمهام، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات .
3. تعمل على تفويض الصلاحيات وحسن استخدامها، وتقبل التجديد، والتطوير دون خوف أو معارضة .
4. تؤدي إلى زيادة وتحسين تنامي العلاقات الشخصية، وتكون الدافع للعمل والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية.
5. تؤدي إلى الرضا الوظيفي، والتميز، وارتفاع الروح المعنوية، وتوفير بيئة ريادية متميزة ومزدهرة.

ولما كان للثقة التنظيمية هذه الأهمية في كافة المؤسسات المختلفة، فلها أهمية كبيرة في المؤسسات التربوية وخاصة في المدارس يمكن إيجازها على النحو التالي:

أ- أن الثقة بين المعلمين والآباء والطالب والقيادات المدرسية، تعمل على تطوير العمل الروتيني للمدارس، وأنها تعد بمثابة مصدر أساسي للإصلاح.

ب- تعد الثقة أحد الأسس الضرورية للعلاقات البنائية بالتنظيم المدرسي، وعاملا أساسيا في الفعالية المدرسية لأنها تسهم في توفير بيئة عمل إيجابية تتميز بعلاقات مخلصة وداعمة، كما أنها تتيح التبادل المفتوح للأفكار، وتؤثر على جودة وكمية المعلومات المتبادلة، إلى جانب أنها تدعم فعالية عملية صنع القرار، وتحث على التعاون بين العاملين وتعزز من قدرتهم على التعامل مع الأزمات.

ت- تسعى بعض المدارس ذاتية الإدارة بصفة مستمرة، إلى اكتشاف طرق جديدة للتوسع في حدود الثقة، من خلال بيئة عمل قائمة على التعاون، وفرق العمل الجماعية حيث تدرك هذه المدارس أن الثقة تمكن الأطراف المشاركة في التعليم من تعزيز القيمة التي حققوها.

ث- يرتبط توافر مناخ من الثقة برفع مستوى التحصيل الطالبي، وتفعيل الاتصالات، وتحسين جودة القرارات المدرسية وتحقيق مزيد من الالتزام من جانب المعلمين، بالإضافة إلى رغبتهم في تجاوز متطلبات وظائفهم وأداء أدوار إضافية، وهو ما يعرف بالمواطنة التنظيمية. (Bryk & Schneider, 2003)

وترى الباحثة مما سبق أن توافر الثقة في المؤسسات وخاصة في المدارس له أهمية فائقة، أنها تساعد على مواكبة التغيرات الحادثة في البيئة المحلية والدولية، من عولمة وزيادة التنافسية، وانتشار تكنولوجيا المعلومات، ولامركزية صنع القرار، وهو ما يدعو هذه المؤسسات إلى الاهتمام بتنمية مناخ من الثقة في العلاقات بين المديرين والمعلمين وزملائهم والآباء، الأمر الذي يسهم في تحسين إنتاجية المدرسة، وزيادة كفاءة وفعالية الأداء المدرسي، ويساعد المدرسة على تحقيق ميزة تنافسية محلياً وعالمياً .

4.2.2 أبعاد الثقة التنظيمية :

تعددت الدراسات التي تناولت أبعاد الثقة التنظيمية، لكن معظمها يركز على ثلاثة أبعاد تم الاتفاق عليها من قبل معظم الباحثين، وهي: (الثقة بالإدارة العليا للمنظمة، الثقة بالمشرفين والثقة بزملاء العمل) واعتمدت الباحثة على نفس الأبعاد كونهاً أكثر اتساقا مع أهداف الدراسة ومضامينها، هذا من جانب، ومن جانب اخر كون هذه الأبعاد أكثر تركيزا في قياس الثقة التنظيمية، وفيما يلي توضيح مبسط لما يعنيه كل بعد من هذه الأبعاد:

أ. ثقة بالمشرفين : تتمثل بتلك التوقعات الإيجابية الواثقة للمرؤوسين، اتجاه مشرفهم في العمل وفقاً للعلاقات المتبادلة بين الطرفين، حيث يكتسب المشرف ثقة مرؤوسيه، إذا ما كانت تتوافر فيه حقائق الكفاءة، والجدارة، والأخلاق، والانفتاح على المرؤوسين، والاهتمام بمصالح المرؤوسين واحتياجاتهم، ودعم المرؤوسين والعدالة في التعامل معهم.(فليح، 201).

ب. الثقة بزملاء العمل : هي تلك العلاقات التعاونية المتبادلة والميل للموقف الإيجابي، بين الأفراد العاملين من حيث الاعتماد المتبادل الاشتراك في الأفكار والمعلومات والاتصالات المفتوحة، بين جميع الأطراف وذلك بما يسهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة، وتكتسب هذه الثقة في ظل توافر عدد من الخصائص والسمات التي تجعل من الفرد جديراً بثقة الآخرين، وتشمل كل من الالتزام في العمل والقيم والمبادئ والاهتمام بمصالح الزميل، ومساعدة الزملاء الآخرين. (هاشم والعابدي،2010).

ج. الثقة بإدارة المنظمة : تكون الإدارة جديرة بثقة العاملين في المنظمة، من خلال إشباع احتياجاتهم ورغباتهم، وتقوم بتوفير الدعم المادي والمعنوي للعاملين، وتطابق أقوالهم مع أفعالهم، ووضوح توقعاتهم، وتوفير الهيكل التنظيمي المرن والمناسب فضلاً عن التعامل العادل مع كافة الأقسام والفروع، فنقص الثقة يجعل العاملين بلا قيمة، كما أن انعدام الثقة يجعل الأفراد يفضلون مصالحهم الشخصية على مصالح المنظمة، ومن ثم انخفاض ولائهم والتزامهم التنظيمي.(صديق، 2005).

5.2.2 قواعد الثقة التنظيمية :

لما كانت الثقة هي المتطلب الأساسي في ظل التحول من الاعتماد على السيطرة والرقابة إلى الاعتماد على المعلومات والمعرفة، ومن أجل مواكبة التطور في المجتمع ومواجهة التحدياتّ والمتطلبات الجديدة، فإن الثقة تحتاج إلى قواعد لابد من مراعاتها لبناء مناخا من الثقة ليس من السهل تحطيمه أو زعزعته (الرواشدة، 2004)، ومن هذه القواعد كما أشارت إليها(أبو شاويش، 2013):

1. عدم الإفراط في الثقة بالآخرين: فليس من الحكمة بمكان الوثوق بأناس لم يتم ملاحظة سلوكهم لفترة كافية، ولا توجد أهداف مشتركة بينهم.
2. محدودية الثقة: ثقة بلا حدود تعني ثقة غير واقعية، حيث أن الثقة بحدود في المؤسسات تعني الثقة بقدرة العاملين والتزامهم بتحقيق الأهداف والتضحية من أجل تحقيقها.

3. القدرة على التعلم والتكيف: إذا كان البناء التنظيمي يحدد مدى استقلالية وثبات الجماعات، فإن بعض الظروف قادرة على إحداث تغيير، لذا يتوجب على المؤسسات امتلاك القدرة على التكيف.
4. الحزم: تتطلب الثقة الحزم، لذا يتوجب على الإدارة اختيار موظفين لديهم القدرة على التكيف وتجديد الذات، والتعايش مع التوقعات، مع إمكانية الاعتماد عليهم في إنجاز المطلوب.
5. التكامل التنظيمي: الثقة بحاجة للتكامل التنظيمي، فهناك تنظيمات داخل المؤسسة يمكن الوثوق بها لإيجاد حلول للمشاكل الحاصلة بالمؤسسة.
6. الاتصال: حاجة الثقة للاتصال يتطلب اتصالاً شخصياً لكي يكون حقيقياً ويحقق شروط تكوين الالتزام والوفاء، لذا لابد من عقد المزيد من اللقاءات الشخصية لتعزيز أهداف التنظيم وإعادة النظر بالاستراتيجيات التنظيمية .
7. تعددية القادة: تتطلب الثقة تعددية في القادة حيث إن من الصعوبة بمكان إدارة الوحدات المستقلة في المؤسسات المعتمدة على الثقة لوحدها.
8. تناقض الثقة التنظيمية: من السهل تحطيم الثقة إذا ما ذهبنا بطرق غير متوقعة، بينما من السهل بناؤها والمحافظة عليها إذا لم نقع ضحايا للتفكير السطحي الضيق.

6.2.2 خصائص الثقة التنظيمية :

تتسم الثقة التنظيمية بالعديد من الخصائص التي أوجزها(Pamela,Kathleen, Gaynelle, 2000) على النحو التالي :

1. متعددة المستويات : وهذا يعني أن الثقة التنظيمية يمكن أن تكون نتاج التفاعلات الموجودة بين زملاء العمل، أو فرق العمل التنظيمية، أو الإدارة العليا للمؤسسات، أو بين المؤسسات بعضها بعض .
2. ذات جذور ثقافية : بمعنى أن الثقة ترتبط (بشكل وثيق) بالثقافة التنظيمية التي تعني القواعد، والقيم، والمعتقدات السائدة داخل التنظيم الإداري.

3. تعتمد على الاتصال : وهذا يعني أن الثقة هي نتائج لسلوكيات الاتصال الإداري، مثل: توافر المعلومات الدقيقة، وإتاحتها للجميع، وإعطاء تفسيرات للقرارات، وإظهار الصدق، والشفافية في التعامل بين الأفراد العاملين، والتي تسمح بحرية تبادل الآراء والأفكار.
4. ديناميكية : فالثقة في تغير مستمر، فهي تمر بعدة مراحل ذات سمات مختلفة، ثم تستقر، كالبناء، وأخيراً تذوب بين الأفراد داخل المؤسسة .
5. متعددة الأبعاد : وهذا يعني أن الثقة تتكون من عوامل متعددة مثل : المعارف، والمستويات العاطفية، والسلوكية التي تؤثر في إدراك الفرد درجة الثقة السائدة .

7.2.2 بناء الثقة التنظيمية:

لما كانت الثقة ركيزة أساسية لنجاح وتميز المؤسسات خاصة المدارس، فهناك حاجة ملحة إلى معرفة مستويات الثقة، وأساليب بنائها، ومراحل تحققها، وحيثما إن المدير هو المحرك الأساسي في المدرسة، فعليه أن يجتهد في بناء الثقة وجعلها أحد مكونات ثقافة المدرسة.

اولا: مستويات بناء الثقة:

أشار (المطوع، 2011) بأن بناء الثقة في ثقافة المدارس يشمل ثلاثة مستويات رئيسة؛ وكلها ذات أهمية بالغة وهي:

1. بناء الثقة بين المعلمين والإداريين في المدارس وقيادات المدرسة.
2. بناء الثقة بين المعلمين والإداريين في المدرسة، ونظام المدرسة وكيانها وقدرتها.
3. بناء الثقة بين المعلمين والإداريين في المدرسة واستراتيجية المدرسة، بحيث يكونون على ثقة تامة بأنها تقودهم إلى الريادة.

ثانيا: أساليب بناء الثقة :

ذكر (casey, 2015)بعض الأساليب التي يمكن أن يتبعها المدير من أجل بناء الثقة وتعزيزها بالمدرسة، وهي كالتالي :

1. الحفاظ على الوعود والوفاء بها : الحرص على الوفاء بالوعود سيجعل المدير شخص يعتمد عليه من قبل الآخرين، ولهذا عندما يتخذ المدير وعداً يجدر به الالتزام وعدم التراجع بأي وعد يتخذه، ففي بعض الأحيان قد لا يتمكن المدير من الوفاء بالوعود نتيجة لظروف خارجة عن نطاق سيطرته، عندها عليه أن لا يتهرب من الآخرين أو أن يتجاهل وعوده لهم، بل عليه أن يوضح الأسباب التي دفعته لذلك.
2. إن كان الوعد يختص بأمر هام، فالشرح والتفسير قد لا يكون كافي، فعلى المدير أن يعد العاملين مرة أخرى، ويلتزم به مهما كانت الظروف، وأي إخلال بهذا الوعد سيكون خيبة أمل كبيرة لمن وضع ثقته بهذا المدير.
3. المحافظة على الاتساق : إحدى أهم أجزاء الاتساق ثقة الآخرين، هو أن يكون كلام المدير متسقاً ومتفقاً مع أفعاله بلا زيادة أو نقصان على طول المدى. لذلك على المدير أن يحرص على الالتزام المتواصل بالصدق قولا وفعلا، حتى يبني أساسا قويا لعلاقاته مع الاخرين .
4. الحرص على الأمانة : تعد الأمانة أفضل سياسة للوصول إلى الثقة، فعلى المدير قول الحقيقة ولو على نفسه، حتى وإن وضع في أصعب المواقف، عليه الا يلجأ للكذب أبدا، فالثقة مفتاح النجاة .
5. التعبير عن المشاعر بصدق : ينبغي على المدير أن لا يكون ممن يكتم مشاعره أو يجد صعوبة في التعبير عنها، حتى لا يعتبره الآخرون شخصا بارداً، وهذا لا يشجع عملية بناء الثقة بينهم.
6. المرونة في التعامل مع الآخرين : المرونة في التعامل هي إحدى أهم خطوات بناء جدار ثقة قوي ومتين مع الآخرين، فيجب على المدير ان يكون مرناً غير متزمت الفكر، وغير منغلق الأفق، فالمرونة والسلاسة في التعامل تكسب المدير حب وثقة المعلمين من حوله. (الحسيني وأحمد، 2005).

7. الحرص على الإنصات للآخرين : على المدير استخدام أفضل ما لديه من مهارات الاستماع والإنصات، من خلال التأكد على فهمه لما يقدمه الأفراد من معلومات، فهم يثقون في المدير الذي يفهمهم.

8. ممارسة الاتصال المفتوح : يؤدي الاتصال المفتوح إلى الإيمان والثقة، فعلى المدير إعلام الأفراد وأبالغهم بالمعايير التي تصنع على أساسها القرارات، وعرض المشكلات، والكشف عن المعلومات المرتبطة، حيث لا يمكن إقامة علاقات فعالة بين الافراد، وفقا لرغبة القائد فقط عندما يريد نشر بعض المعلومات او حجب بعضها.
9. الثبات على المبدأ : يفضل الأفراد العمل مع الشخص الذي يمكن الاعتماد عليه والتنبؤ بسلوكه، أما الشخص الذي يغير وجهة نظره ولا يمكن التنبؤ بقراراته وأفعاله في مواقف متشابهة، فيكون غير جدير بثقة الأفراد.

ومن الأساليب التي أضافها شرير (Shriar, 2014) :

1-إظهار الشغف للعمل : على المدير أن يكون مثالا للآخرين في مدى حبه وشغفه وتعلقه بما يعمل، فهذا يبث روح الحماس لكافة أفراد الفريق ويحسن كفاءة العمل.

2-الشفافية : هي إحدى أقوى دعائم بناء جدار الثقة بين الأفراد، فعلى المدير الالتزام بالشفافية في كل تعاملاته مع أفراد العمل؛ حتى يكسب ثقتهم وتعاونهم واحترامهم، وهذا ينعكس إيجابا على كفاءة العمل .

8.2.2 مراحل تحقق الثقة التنظيمية :

يشير اللداوي إلى أن تحقق الثقة التنظيمية بين الأفراد ليس بالأمر السهل، وأن الثقة تمر في ثلاث مراحل حتى تتحقق، وتتلخص هذه المراحل الاتية :

1. الثقة المدركة: وتتحقق نتيجة لوجود أسباب عقلانية مدركة تدفعنا بثقة بالطرف الآخر والاعتقاد بأنه سيؤدي دوره بشكل مناسب مثل وعود الطرف الآخر وصدقه وسمعته.
2. الثقة العاطفية: وتتضمن مشاعر الرغبة في التعامل مع الطرف الآخر وتطوير علاقة إيجابية معه، وتنتقل الثقة من المدركة إلى العاطفية؛ نتيجة تجربة الطرف الأول للطرف الآخر ونجاح الطرف الآخر في تجربته.
3. الاستعداد: وهو الشعور بعدم الحاجة للتحصن من الطرف الآخر، والاستعداد للتضحية من أجله والتعرض لأفعاله، ويحدث نتيجة لتحقق شروط الثقة المدركة والعاطفية معا وبشكل عميق.(اللداوي، 2015).

9.2.2 مدير المدرسة والثقة التنظيمية :

إن دور القائد التربوي داخل المؤسسة التربوية، له أهمية بالغة فهو من يحدد الأهداف، ويرسم السياسة الخاصة بتنفيذ، ويوفر الإمكانيات، وينظم جهود العاملين.

وبالنظر الى المهام والواجبات الملقاة على عاتق قادة المدارس، يمكن القول إن نجاح القائد التربوي في تحقيق اهداف مدرسته يتوقف على عدة عوامل، وفي مقدمتها ما يتمتع به هذا القائد التربوي من قدرات ومهارات إدارية، وقيادية وما يتاح له من الإدارات العاليا من ثقة تنظيمية تتيح له ممارسة أدوار تربوية بفاعلية وكفاءة. (حمايل، 2012).

ويتفق الإداريون والتربويون على أهمية الدور القيادي الفعال لمدير المدرسة في تحقيق أهدافها وغاياتها، وإدارة العملية التعليمية في مدرسته، فهو المسؤول عن تنظيم وتوجيه وتحفيز جميع العاملين في المدرسة، وتهيئة جميع الظروف، لتساعدهم على نموهم مهنياً وشخصياً للقيام بأدوارهم على أفضل وجه. (بلبيسي، 2007).

وعلى ذلك يمكن القول أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض بحيث تعد القيادة الكفؤة، أحد المميزات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المؤسسات الناجحة وغير الناجحة، فالقيادة بالنسبة للمؤسسة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان، فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل وردود الفعل وتنسيقها وفق للظروف المحيطة، فهي متأثرة ومؤثرة بالبيئة التي تعمل بها. (عياصرة والفاضل، 2006 : 32) .

وترتبط الثقة التنظيمية بمعطيات دقيقة تؤثر على مستوى قوة القيادة، في التوجيه والتأثير ودفع المرؤوسين نحو تحقيق الأهداف، والاستجابة للقرارات، حيث رأى (Robbins) بأن قوة القيادة ترتكز في أسسها ومقوماتها على الثقة كأساس للقيادة، من منطلق كون الثقة صفة مرتبطة بالقيادة، ومن غير الممكن قطعا للقائد قيادة الآخرين حينما لا يثقون به. (الفهداوي، 2005).

وتعد ثقة المعلمين بمدير المدرسة عاملاً حاسماً لقيادة مدرسية فاعلة، فمدير المدرسة مسؤول عن تمكين المعلمين من تحقيق الأهداف التعليمية. وينبغي على مدير المدرسة أن يظهر درجة مرتفعة من العمل الجاد لتنمية الثقة التنظيمية السائدة في المدرسة (Rastegarpour, 2010 &.Zeinabadia)

وهنا يتطلب أن ينتهج مدير المدرسة سلوكيات تظهر اهتمامه بالمعلمين وإنجازاتهم، ونشر العدالة بينهم، ومشاركتهم في صناعة القرارات المدرسية، وتحديد معايير تقييمية واضحة تمكنهم من مواجهة التحديات، وتعزيز التواصل المنفتح المستند على درجات عليا من الخير، وسيادة مناخ تنظيمي داعم يمكنهم من تحقيق ما يسعون إليه وإحداث التغيير. (الخلايلة، والشايب، وصالح، 2012) .

ومن هنا يتضح أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تنمية الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين وهي :

1. أسلوب الإدارة المستخدم خلال عملية تنمية الثقة .
2. نظم الاتصالات.
3. جودة المعلومات.
4. درجة الاعتمادية. (المسدي، 2011).

10.2.2 محددات الثقة التنظيمية :

ولكي يكتسب مدير المدرسة ثقة معلميه، لا بد له من محددات للثقة.

فهناك محددات رئيسة، وهي الأكثر شيوعا في الأدبيات واستخداماً، وتتضمن هذه المحددات خصائص الشخص محل الثقة (الموثوق فيه) الممثلة في:

1. القدرة: وتعني أن الموظف يدرك أن مديره يمتلك مجموعة من المهارات والكفاءات والخبرات في مجال عمله، تسمح بأن يكون لديه تأثير على الآخرين، كما تعني أن المدير يملك القدرة على مساعدة الآخرين في حل مشكلات العمل. (رفاعي، 2009)
2. النزعة لفعل الخير: وتعني مدى إيمان الموظف بأن مديره يملك نوايا حسنة تجاهه، ويريد عمل الخير له، ويقدم له المساعدة وإن لم يكن مطلوبا منه، كما أنه لا يستغله حتى وإن سمحت له الفرصة بذلك، ويأخذ المبادرة في مساعدته في عمله (أبو شاويش، 2013).

3. النزاهة أو الاستقامة: وتعني امتلاك المدير لمجموعة من القيم والمبادئ التي تعمل كموجه لسلوكه، ولا يسمح لنفسه بالحياد عنها، وتتضح النزاهة في سلوك المديرين من خلال ثبات مواقفهم ومصداقيتها وتناسقها مع مبادئهم.(اللداوي، 2015 :37).
4. الموقف السائد ودرجة تقبل المخاطرة: فهي التي تختبر مستوى الثقة، بمعنى آخر كلما ازداد مستوى الثقة قلت درجة المخاطرة.
5. درجة استعداد الطرف الواثق (واضع الثقة).
6. نوعية المخرجات؛ سواء أكانت إيجابية أم سلبية تزيد مستوى ثقة الشخص محل الثقة أم تقلله.

11.2.2 معوقات بناء الثقة التنظيمية :

يواجه بناء الثقة التنظيمية، واستمرارها، والمحافظة عليها العديد من المعوقات والصعوبات حيث يلاحظ سهولة هدمها وتحطيمها مقارنة ببنائها، وقد حددت (مرشد، 2014 : 30)،

(القحطاني، 1437 هـ : 29)،(الشتوي، 2016 :73)، ابرز تلك المعوقات كما يلي :

1. هشاشة الثقة وضعفها داخل التنظيم : ويكون ذلك بسبب بعض الممارسات السلبية التي تقوض بناء الثقة وتضعفها، كفرض سياسات وإجراءات إدارية معقدة، والتي قد تكون نتاج وجود قيادات غير مؤهلة إداريا وكذلك مركزية اتخاذ القرارات، وعدم اشراك الافراد في عمليات صنع القرار.

2. استخدام التقنيات التي تضعف الثقة : مثل نظم الاشراف والمراقبة الالكترونية لمتابعة العاملين فيها نظراً لأن ذلك يقلل من شعورهم بالأمن.، ويقلل من دافعيتهم للعمل، كما يترتب على مثل تلك الممارسات ضعف العلاقات الإنسانية داخل المنظمة.

3. الاخلال بالعقد النفسي : ويقصد بذلك توقعات كل من الافراد والمنظمة في ما يتعلق بحقوق كل طرف وواجباته وظروف العلاقة المتبادلة بينهم، وسمي بالعقد النفسي لأنه لا يظهر في صيغة مكتوبة ويتضح ذلك جليا من خلال انعكاس بيئة العمل والمناخ التنظيمي السائد على العاملين في المنظمة.

4. الشك وعدم الثقة: ويعتبر الشك أحد مسببات انعدام الثقة وانهيارها داخل المنظمات. ويعتقد أن بعض العمليات الادراكية كالتصنيف الاجتماعي، يزيد نسبة الشك بين الافراد في المجموعات المختلفة في المنظمة، وذلك لأن أفراد مجموعة ما قد يعتقدون أن أفراد المجموعة الأخرى غير مخلصين، ولا يمكن الاعتماد عليهم، ومن ثم لا يُمكن الثقة فيهم كما في أفراد المجموعة ذاتها.

5. تضليل الثقة واستغلالها: فعلى مستوى المنظمات والافراد، قد يتعرضون إلى انتهاكات من قِبل الأشخاص الانانين والمخادعين، فيتم استغلال الثقة بحيث يحرصون على تحقيق مصالحهم الشخصية على حساب الاخرين، والمنظمات التي يعملون بها.

ثالثا: الدراسات السابقة:

اهتم الباحثون والاختصاصيون بموضوع القيادة المُوَزّعَة، والثقة التنظيمية، وأجريت العديد من الدراسات العربية، والأجنبية بهذا الخصوص، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، وتم عرض الدراسات السابقة متسلسلة زمنيا من الاحدث الى الاقدم، مقسمة الى الدراسات المتعلقة بالقيادة المُوَزّعَة، و الدراسات المتعلقة بالثقة التنظيمية.

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالقيادة المُوَزّعَة:

دراسة العبادي (2017) بعنوان : (القيادة المُوَزّعَة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان) .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة المُوَزّعَة، وعلاقتها بدرجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (269) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، وتم استخدام استبانتين لجمع بيانات الدراسة، واظهرت الدراسة

النتائج التالية :إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.65) بانحراف معياري (0.73) .وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الاناث، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي او الخبرة .

دراسة الهور (2017) بعنوان : (واقع ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة)

هدفت الدراسة التعرف إلى درجات تقدير معلمي المدارس الخاصة لواقع ممارسة مديريهم للقيادة المُوَزّعَة، وعلاقتها بدرجات تقديرهم لجودة حياة العمل، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وقامت الباحثة ببناء وتصميم استبانتين، إحداها لقياس واقع ممارسة القيادة المُوَزّعَة وتتكون من (39) فقرة موزعة على (4) مجالات هي :(رؤية المدرسة، المسؤولية المشتركة، الممارسات القيادية، الأعمال الفنية والبرنامج التعليمي)، والثانية لتحديد درجة تقدير أفراد العينة لجودة حياة العمل، ولقد تكونت عينة الدراسة من (378) معلم ومعلمة من العاملين في المدارس الخاصة، ولقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة من وجهه نظر المعلمين كانت عند وزن نسبي (76.93%) أي بدرجة كبيرة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع ممارسة مديريهم للقيادة المُوَزّعَة، تعزى لمتغير الجنس لصالح (المعلمات)، وسنوات الخدمة لصالح الفئة (اقل من خمس سنوات) بينما لا توجد عند نفس المستوى تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

دراسة ربيع (2017) بعنوان : (درجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وعلاقتها بالأبداع الإداري من وجهة نظر معلميهم).

هدفت الدراسة التعرف الى درجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وعلاقتها بالأبداع الإداري من وجهة نظر معلميهم، وقد استخدم الباحث المنهج

الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (8168) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة من أدوات جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج كان من أهمها :

درجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وعلاقتها بالأبداع الإداري من وجهة نظر معلميهم جاءت كما يلي : " الرؤية والرسالة والاهداف"(84.07 %) وبدرجة كبيرة جدا، وفي مجال " المسؤولية المشتركة " (85.18 %) وبدرجة كبيرة جدا، وفي مجال " الممارسات القيادية (82.77 %) وبدرجة كبيرة، وفي مجال "الثقافة المدرسية " (87.77 %) وبدرجة كبيرة جدا .

دراسة أبو زر(2015) بعنوان : (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم)

هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة، وعلاقتها بمستوي الفاعلية الذاتية لدى معلميهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (367) ً معلماً ومعلمة ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة مجالات هي : (الالهام بالرؤية، الممارسات القيادية، الثقافة المدرسية) وكان من اهم النتائج : درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة من وجهه نظر المعلمين (76.08%) وبدرجة كبيرة، بينما بلغ مستوي الفاعلية الذاتية (81.87 %) وهي بدرجة كبيرة أيضا. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة تعزي إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ماجستير فأعلى) سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات، من 5– 10 سنوات . اكثر من 10 سنوات).

دراسة أبو حسب الله (2014) بعنوان : (دارجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بالروح المعنوية).

هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة، وعلاقتها بالروح المعنوية لدي المعلمين، ولتحقيق أهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية اشتملت على (460) معلماً ومعلمة استخدم الباحث لذلك استبانة مكونة من ثلاث مجالات هي: (المناخ المدرسي، المسؤولية المشتركة، الممارسات القيادية) وكان من أهم النتائج :درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة كانت كبيرة وبوزن نسبي (76.21%). وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث ومتغير الجهة المشرفة (الحكومة، الوكالة) لصال الوكالة في حين أنه لم توجد فروق دالة احصائيا عند نفس المستوى تبعا لمتغير سنواتً الخدمة.

دراسة اليعقوبية (2014) بعنوان : (آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية المُوَزّعَة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان).

هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتوظيف القيادة المُوَزّعَة بين المعلمين ومساعدي المديرين والمعلمين الأوائل؛ وذلك لتطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية قوامها (645) من معلمي ومساعدي المديرين والمعلمين الأوائل، وقد تم استخدم الاستبانة كأداة موجهة مكونة من اربع محاور هي : (صنع القرارات، تفويض السلطة، الأنشطة المدرسية، الشراكة المجتمعية) لعينة الدراسة وكانت النتائج كما يلي: درجة ممارسة القيادة المدرسية المُوَزّعَة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان "متوسطة". وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة القيادة المدرسية المُوَزّعَة، ومتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور وتبعا لمتغير المؤهل الدراسي لصالح المؤهل (بكالوريوس فأكثر) وتبعا لمتغير المحافظةً لصالح (محافظة جنوب الباطنة) وقد تم وضع آليات مقترحة من عينة الدراسة لتوظيف القيادة المُوَزّعَة بالمدارس، وتوصيات لكيفية تفعيل تلك الآليات مثل: إيجاد آلية واضحة من قبل الوازرة لمتابعة المهام الموجودة بدليل مهام أعضاء الهيئات التدريسية، والإدارية والفنية والمعاونة بالمدارس الحكومية الصادر من وزارة التربية والتعليم لمنع الازدواجية، والتداخل في المهام، ووضوح الرؤية في توزيع المهام، وضرورة توفير دورات وبرامج تدريبية

في آليات صنع القرار، وتشكيل فرق عمل (غير رسمية) وتختلف عن الموجودة حاليا بالمدارس لتوزيع المهام على جميع العاملين بالمدرسة، ووضع إطار عام للقيادة المُوَزّعَة كمدخل لتطوير الأداء المدرسي، بحيث يكون صالحاً لجميع الفئات وجميع المحافظات التعليمية والفئات العاملة بها.

دراسة اربيندارانج وآخرون، (Rabindarang et al , 2014) بعنوان: (اثر القيادة المُوَزّعَة على ضغوط العمل في التعليم التقني والمهني).

The Influence of Distributed leadership on Job stress in Technical and Vocational Education.

هدفت لتحديد أثر القيادة المُوَزّعَة على ضغوط العمل، باعتماد المنهج الوصفي الكمي في هذه الدراسة، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (359) معلماً من معلمي التعليم التقني والمهني، وتم جمع البيانات من خلال أداة عرفت بصك القيادة المُوَزّعَة (DLI) وأظهرت النتائج : أن نمط القيادة المُوَزّعَة المستخدم وضغوط العمل يسيران في مستوي معتدل في التعليم الفني والمهني، وأن القيادة المُوَزّعَة لها تأثير كبير على التخفيف من ضغوط العمل، وهذا يدل على أن القيادة المُوَزّعَة قادرة على الحد من ضغوط العمل.

دراسة ديرونيتو (Dieronitou, 2014) بعنوان: (الكشف عن الاحتمالات المفيدة والممتدة للقيادة المُوَزّعَة).

Unveiling the Restricted and Extended Possibilities of Distributed Leadership (Cyprus).

هدفت الكشف عن الاحتمالات المفسرة للقيادة المُوَزّعَة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي باستخدام بطاقة تحليل السلوك، وبطاقة ملاحظة، وقد طبقت الدراسة على (8) مدارس، وأظهرت الدراسة أن : تصورات المدارس محل الدراسة للقيادة المُوَزّعَة فيها جاءت بدرجة متوسطة ،ومن أهم العوامل المساعدة على تطبيق القيادة المُوَزّعَة، هدفهم مدير المدرسة لطبيعة عمله، وأن الالتزام التنظيمي جاء مرتفعا في (4) مدارس , ومنخفضا في (4) مدارس , لكن هذا لم يؤثر على تطبيق القيادة المُوَزّعَة.

دراسة خليفة (2013) بعنوان: "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة واليات تفعيلها " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولة بمحافظات غزة للقيادة المُوَزّعَة من وجهه نظر المعلمين وآليات تفعيلها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينتها بطريقة عشوائية طبقية اشتملت على (540) معلماً ومعلمة والاستبانة موجهة لعينة الدراسة تكونت من 4 مجالات هي: (الرؤية والرسالة والأهداف، الثقافة، المدرسية، الممارسات القيادية، المسؤولية المشتركة) وكان من أهم النتائج:

درجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة من قبل مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة كانت كبيرة بوزن نسبي(78.33%). وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي($\alpha \geq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثي) لصالح الإناثً بينما لم توجد فروق دالة عند نفس المستوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخدمة.

دراسة ليزوتي (Lizott, 2013) بعنوان : (تحليل كيفي للقيادة المُوَزّعَة وفعالية المعلمين والقادة).

A qualitative Analysis of Distributed Leadership and the Effectiveness of Teachers and Principal .(U.S.A)

هدفت تحليل ممارسات المعلمين التي تؤثر في القيادة المُوَزّعَة؛ سواء كان هذا التأثير إيجابيا أو سلبيا، وتحديد مدي إدراك المعلمين لمزايا وسلبيات الأداء، حيث تم اختيار عينة مكونة من (57) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة في المدارس الموجودة في الأرياف والضواحي في ولاية ماساشوستس، باستخدام المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة كأدوات، والتي أجريت مع ثلاث مجموعات مختلفة اشتملت على (معلمين ومختصين، وشخصيات مرجعية وخبيرة) في القيادة المُوَزّعَة، ومن ثم تم تحليل البيانات، وكانت النتائج كما يلي : مديرو المدارس على وعي تام بإدراكات المعلمين لممارسات القيادة، والتي لها أثر ايجابي أو سلبي في القيادة المُوَزّعَة، وأن (95%) من أفراد العينة أجمعوا على فهم نمط القيادة السائد في المدرسة، ودعمهم لأنشطة القيادة المُوَزّعَة في المدرسة، كما أن

المعلمون يدعمون بقوة فكرة الثقافة التنظيمية للمدرسة، ووجوب اشتمالها على ممارسات لتنمية القيادة المُوَزّعَة وسيرها جنب إلى جنبا مع رسالة المدرسة ورؤيتها .

دراسة ديف وآخرون(Duif et al, 2013) بعنوان : (القيادة المُوَزّعَة على أرض الواقع : تحليل وصفي في المدارس الأوروبية).

Distributed Leadership in Practice : A descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools.

هدفت التعرف إلى مسؤوليات وأدوار القيادة المُوَزّعَة في المدارس الأوروبية، واستكشاف بالتفاصيل إلى أي مدى يتم توزيع القيادة في هذه المدارس، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (1000) مدير مدرسة من مجتمع دارسي بلغ (15000) في (8) دول أوروبية، وكما طبقت الدراسة على (132) من المعلمين والمديرين ممن يعملون في المؤسسات الخاصة، وذلك باستخدام استبانة مسحية وزعت من خلال الشبكة العنكبوتية، باعتماد المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي في الدراسة، وكانت النتائج كما يلي : ممارسة القيادة المُوَزّعَة في المدارس الأوروبية جاء بنسبة مرتفعة بلغت (75%). كما ان هناك تأثير واضح للأزمة الاقتصادية على تطبيق القيادة المُوَزّعَة في المدارس، وأن دور التركيب الهيكلي في المدرسة في توفير أنشطة القيادة المُوَزّعَة كان ضئيلا، وممارسة القيادة المُوَزّعَة يفتح المجال أمام المعلمين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات.

دراسة باودركس(Boudereaux, 2011)بعنوان: (القيادة المُوَزّعَة واختبار الحصص العالية دراسة العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة ونتائج لويزيانا للتحصيل التربوي).

Distributed Leadership and High – Stakes testing :Examining the Relationship Between Distributed Leadership and LEAP Scores.

هدفت إلى دراسة العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة، وتحصيل الطلاب من خلال برنامج لويزيانا للتقييم التربوي (LEAB)، وقد تم تحليل البيانات باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت إلى عدة نتائج : وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل مستويات الأداء للتحصيل العلمي للطلاب (المستوي العالي، مستوي الاتقان، المستوي غير المرضي) وبين التأثيرات الجماعية للقيادة المُوَزّعَة، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين

الأبعاد الثلاثة للقيادة المُوَزّعَة (ثقافة المدرسة، قيادة المعلم، قيادة المدير) وبين مخرجات برنامج لويزيانا للتقييم التربوي، كما ويوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأشكال الثلاثة للقيادة المُوَزّعَة ونتائج برنامج لويزيانا للتقييم التربوي واشتملت هذه الأشكال على:(التعاون العفوي، علاقات العمل البديهية والممارسة المؤسساتية). وقد وجدت هذه العلاقات فقط في مستوي التحصيل العالي، عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين أي بعد أو شكل من أشكال القيادة المُوَزّعَة، ونتائج برنامج لويزيانا للتقييم التربوي في مادة الرياضيات على أي مستوي من مستويات التحصيل .

دراسة الشثري (2010) بعنوان :(واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمداينة الرياض للقيادة المُوَزّعَة).

هدفت التعرف إلى وقع ممارسات القيادة المُوَزّعَة على مديري المدارس الثانوية للبنين بمدينة الرياض، واستخدم الباحث منهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (83) مديرا، و (39) مشرفا بالإدارة المدرسية بمدينة الرياض، استخدم الباحث استبانة وطبقها على عينة الدراسة وتمثلت متغيرات الدراسة بالتالي :(الوظيفة، الخدمة، المؤهل العلمي)، وتوصلت الدراسة نتائج منها : ان هناك تفاوت في موافقة افراد عينة الدراسة على تحقيق الممارسات القيادة المُوَزّعَة في مدارس التعليم العام حيث تراوح ما بين موافقتهم بدرجة (عالية ومنخفضة).عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الوظيفة الحالية (مدير، مشرف) والمؤهل العلمي، هناك معوقات لممارسة القيادة المُوَزّعَة في المدارس الثانوية تمثلت في : قلة توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يمارسون ادوار قيادية في المدرسة، وحجب المعلمين عن أدوار قيادية علي مستوي المدرسة خوفا من تحمل المسؤولية او غيرها، ضعف تدريب المعلمين على ممارسة أدوار قيادية.

دراسة الشهراني (2010) بعنوان :(تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في مدينة جدة في ضوء مدخل القيادة المُوَزّعَة تصور مقترح) .

هدفت التعرف إلى واقع الأداء الاداري بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات، واعداد تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في المدارس الثانوية للبنات، من خلال استخدام مدخل قيادة المُوَزّعَة، و من أجل تحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة

رئيسة لجمع البيانات، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغ عددها (370) من المديرات والوكيلات والمعلمات بالمدارس الثانية الحكومية للبنات، وانحصرت متغيرات الدراسة في :(سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي)، وكان من أهم النتائج :

أن الممارسات القيادية للمعلمات في المدارس الثانوية للبنات في ضوء القيادة المُوَزّعَة (متوسطة) حيث كان أهم العبارات التي حصلت على متوسط أقل هي: (ممارسة المعلمات أدوار قيادية، منح المعلمات أدوار قيادية في عمليه التطوير في المدرسة، وتمكين المعلمات من المشاركة في اتخاذ قرارات حاسمة على مستوى المدرسة). وكانت معوقات القيادة المُوَزّعَة متواجدة بدرجه كبيرة في المدارس الثانوية (للبنات) ومنها (زيادة الأعباء، قلة الحوافز، ضعف الثقة، الخوف من اللوم عند الاخفاق في عمل تطويري ما).اتفاق معظم أفراد لعينة على أهمية تواجد متطلبات القيادة المُوَزّعَة في المدرسة وكان من أهم تلك المتطلبات ما يلي : (الدعم والمساندة للمعلمات فيما يطرحن من أفكار ومبادرات تطويرية، التدريب علي القيادة، المشاركة في المؤتمرات داخل وخارج المدرسة، المشاركة في اللجان، تبادل الآراء فيما يخص أداء المدرسة). كما أظهرت الدراسة فروقات ذات دلالة إحصائية لدرجة الأداء الإداري وفق متغير الوظيفة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الخدمة، ومتغير المؤهل العلمي .

دراسة جرين (green, 2010) بعنوان:" القيادة المُوَزّعَة في مدرسة هيلتوب من وجهة نظر المعلمين الذين لا يتولون مسؤوليات قيادية رسمية في داخل نطاق المدرسة " في أمريكا.

Distributed Leadership in Hilltop School : Perspectives of Teachers without Formal Leadership Responsibility.(San Francisco).

هدفت التحقق من مدى توفر وتطبيق القيادة المُوَزّعَة في مدرسة هيلتوب من وجهة نظر المعلمين الذين لا يتولون مسؤوليات قيادية رسمية داخل نطاق المدرسة، ثم مناقشة أهمية التمكين، وإلى أي مدى تطرح مدرسة هيلتوب هذه السمات، كما هدفت إلى فهم المدى الذي يشعر به المعلمون الذين لا يحملون مسؤوليات قيادية رسمية بالتمكين، للتأثير على القرارات القيادية في المدرسة، وذلك لتمييز درجة الأهمية التي يضعها المعلمون الذين ليس لديهم مسؤوليات قيادية على مسألة التمكين، وكذلك معرفة الطرق التي يمكن أن تطورها القيادة المُوَزّعَة في مدرسة هيلتوب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي من خلال

دراسة الحالة، والتي تم صياغتها في اطار نموذج تفسيري واستخدم أسلوب المنهج المختلط، حيث اشتملت أدوات جمع البيانات على الاستبانات والمقابلات شبه الرسمية، ومن أهم نتائج الدراسة: أهم سمات القيادة المُوَزّعَة (التفاعل والتعاون بين المديرين والمعلمين والاعتراف بالخبرة التي يمتلكها كل من المدير والمعلم، وكذلك الثقة المتبادلة بين العاملين بالمدرسة التي وجدت في مدرسة هيلتوب من وجهة نظر المعلمين الذين لا يملكون مسؤوليات قيادية رسمية).

دراسة همفاريز(Humpherys, 2010) بعنوان: (القيادة المُوَزّعَة وتأثيرها على عمليتي التعليم والتعلم في إيرلندا).

Distributed Leadership and Its Impact on Teaching and Learning (Ireland).

هدفت التعرف إلى درجة تأثير القيادة المُوَزّعَة على التعليم والتعلم، وقد طبقت الدراسة على (3) مدارس ابتدائية في ايرلندا , واستخدم الباحث المقابلات كأداة للدراسة وصنفها إلى (3) عينات، الأولى من (مديري المدارس ونوابهم) والثانية من (المعلمين الذين يشغلون مناصب قيادية في مدارسهم) والثالثة من (المعلمين الذين لا يشغلون أي مناصب قيادية) كما واستخدم الباحث استبانة قسمت إلى(4) محاور هي: الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية التي قد يشغلها المعلمين، الصفات الشخصية وبخاصة المتعلقة بالتأثيرات على الآخرين، والمسؤوليات التي تقع على المعلمين، وتطوير القدرات القيادية لدي افراد العينة) وتوصلت الدراسة إلى أن:توزيع المعلمين للأدوار القيادية في كل مدرسة من هذه المدارس الثلاث ضروري، وأن العلاقة بينهم وبين المدير والنائبين إيجابية، إلا أن هذا لم يترافق دائما مع الممارسات القيادية. اعتراف مديري المدارس بدور القيادة المُوَزّعَة في تطوير القدرات القيادية لدي المعلمين، وأكدوا على مجالات رئيسة هي: (زيادة التركيز على عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة وتطوير المهارات القيادية والمواهب الفردية بين المعلمين وتوفير فرص ممارسة القيادة في الادوار الرسمية وغير الرسمية).

دراسة بدرسن وآخرون، (Pedersen et al, 2010) بعنوان: (تأثير القيادة المُوَزّعَة على مبادرات التنمية، حوارات مع ثمانية معلمين).

Distributed Leadership Influence on Professional Development Initiative: Conversation with Eight Teachers.

هدفت التعرف إلى تأثير القيادة المُوَزّعَة على مبادرات التنمية، وطبقت الدراسة على (4) مدارس لمعرفة تأثير هذه السمات التعاونية التي تخدم المدرسة، وتزيد من فعاليتها على تنمية المعلمين والمتعلمين فيها، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من (8) معلمين؛ فيما يتعلق بآرائهم في القيادة المُوَزّعَة، والتعاون مع الإدارة وفريق العمل وتأثيره على تطوير المدرسة، وذلك عن طريق إجراء مقابلات، استخدم الباحثون استبانة طبقت على نفس العينة بعد عدة أسابيع من إجراء المقابلات، وقدا توصل الباحثون إلى أن جميع المدارس الأربعة يطبقون أسلوب القيادة المُوَزّعَة، وهو أسلوب يعمل على التواصل مع الآخرين ومع الإدارة في المدرسة، يعمل المعلمون على تنفيذ مبادرات جديدة في النظام المدرسي وعلى نطاق واسع، وتقديم استراتيجية جديدة لتطوير المدرسة. ومن الواضح من خلال المقابلات مع المعلمين أن من أهم عوامل نجاح تلك المبادرات هو: التزام المدير بالصبر والمرونة والفهم لمن يعملون معه، وأن للثقة المتبادلة بين أعضاء المدرسة دور كبير في نجاح ورفاهية كل عمل، كما أنها تؤثر بشكل كبير على كيفية تواصل المعلمين في المدرسة.

دراسة جاكوبس (Jacbos, 2010) بعنوان: (العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة كما تمارس من قبل مديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين في جورجيا).

The Relationship Between Distributed Leadership as Practiced by Principals and the Organizational Commitment of Teachers in Georgia.

هدفت إلى قياس درجة العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين، وبين التزام المعلمين الفاعل؛ حيث قام الباحث باستخدام أداة مكونة من جزئيين : الأول : مقياس الالتزام الفاعل المعدل، والثاني: كان مسح حجم الممارسة القيادية وتم استخدام مقياس الالتزام الفاعل المعدل لتقييم مستوي الالتزام الفاعل للمعلمين، وتم استخدام مسح حجم الكثافة القيادية لقياس ممارسة القيادة المُوَزّعَة في مدارس المعلمين المشاركين، وقد تم توزيع الاستبيانين على

المعلمين في (15) مدرسة تقع في (4) مديريات تعليمية في منطقة ريفية تتبع مقاطعة جنوب جورجيا، وكان معدل الاستجابة لهذه الأدوات (84.2%) و أظهرت الدراسة أن : وجود علاقة إيجابية معتدلة بين ممارسة القيادة المُوَزّعَة والتزام المعلمين الفاعل، فقد ظهر المعلمون درجة التزام كبيرة مع مدارسهم عندما تمت مشاركة القيادة بين جميع الأطراف ذوي المصلحة وخصوصا المعلمين، هناك علاقة إيجابية بين القيادة المُوَزّعَة، والالتزام العاطفي للمعلمين في المدارس. وجود فروق بسيطة بين القيادة المُوَزّعَة والالتزام العاطفي تعزي للمرحلة التعليمية لصالح (المرحلة الابتدائية)، حيث إن الالتزام العاطفي في المدارس الابتدائية أقوي من المدارس المتوسطة والثانوية.

دراسة جيمس (Jaimes, 2009) بعنوان: (ممارسات القيادة المُوَزّعَة في المدارس: تأثيرها على تطوير قيادة المعلم في كاليفورنيا). " دراسة حالة".

Distributed Leadership Practices in School :Effect on the Development of Teacher Leadership in California "Case Study".

هدفت الكشف عن الآثار الناتجة عن تنمية المهارات القيادية عند المعلمين، باستخدام نموذج القيادة المُوَزّعَة في مجال القيادة المدرسية من خلال البحث في أدوار المعلمين، ومهامهم وتفاعلاتهم، وقدمت المعلومات حول كيفية تطويرها؛ وذلك كدراسة حالة نوعية لمدرستين ابتدائيتين من بين مدارس الضواحي التي تحقق إنجازات طلاب ثابتة خلال السنوات الماضية ،باستخدام المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، واستخدم الباحث الملاحظة والاستبانة كأداة للدراسة؛ حيث تمتلك المدرستان انماطاً قيادية مختلفة، وذلك لتحقيق أكبر قدر ممكن من العمق والدقة، والتفسير البيانات التي تم جمعها أظهرت النتائج : أن من خلال امتلاك فرصة للمشاركة في هيئات القيادة المدرسية وأنظمتها عبر توزيع القيادة؛ يكون المعلمين قادرين على تبادل خبراتهم وتعميق معارفهم التي تنتقل بدورها إلى فصولهم؛ من خلال تحسين الإبداع والتحفيز والفعالية على النحو المبين في برامجهم التعليمية.

قدمت الدراسة نظرة جديدة حول كيفية التوزيع، ومدي تأثيرها على الرضا المهني والتمكين والملكية لدي المعلمين، وتعزيز المسؤولية في عملية اتخاد القرارات عند تعاملهم مع إدارة التعليم والمناهج الدراسية.

دراسة ما سكول وآخرون (Mascall et al, 2009) بعنوان:(العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة وتفاؤل المعلمين الأكاديمي في أونتاريو).

Relationship between Distributed Leadership and Teachers Academic Optimism in Ontario.

هدفت تحديد العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة والتفاؤل الأكاديمي للمعلمين وتقديم الدعم و البراهين العديدة والموافقة للقيادة المُوَزّعَة، وتكوت عينة الدراسة من (1940) معلماً ثانويا وابتدائياً في منطقة تعليمية من ولاية أونتاريو؛ حيث طبقت استبيانين من خلال الإنترنت، وتم اختيار العينة من (150) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي، و(30) مدرسة من المدارس العليا، وقد اعتمدت الدراسة على اختلاف في المستويات الاقتصادية والاجتماعية بين الأفراد، وتم استخدام نموذجين لتخفيض مدة الرد المطلوب لتعبئة النموذج من جهة، وقياس كل من المتغيرات المتداخلة والمنفصلة من جهة أخرى، واستخدم الباحث استبانة معدلة والذي وصف التفاؤل الأكاديمي للمعلمين، وتعكس أنماط القيادة المُوَزّعَة إلى أي مدى يتماشى أداء المهام القيادية بوعي عبر مصادر القيادة، والدرجة التي يكون فيها المنهج موضوع بشكل منهجي أو عفوي، واستخدم المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي حيث أظهرت النتائج : وجود مستويات عالية من التفاؤل الأكاديمي والمرتبطة بشكل إيجابي ومهم مع المناهج المخططة للقيادة المُوَزّعَة، ووجود مستويات منخفضة من التفاؤل الأكاديمي والتي كانت مرتبطة بشكل إيجابي ومهم مع المناهج غير المتوافقة مع القيادة المُوَزّعَة. وأن أشكال التوزيع المخطط لها تحقق الشفافية وتؤدي إلى رفع مستوي الدوافع لدي الإداريين عند اتخاد القرارات والتفاؤل الأكاديمي قد يؤثر علي تطبيق النماذج الأخرى للقيادة المُوَزّعَة، وأن المعلمين الذين يعلنون عن المستويات العليا للتفاؤل هم الذين لديهم الاستعداد من أجل التعاون مع الزملاء، وتحسين الأوضاع في المدارس.

دراسة سيتشل (Satchel, 2008) بعنوان: (كيفية تنفيذ ممارسات القيادة المدرسية المُوَزّعَة في المدارس الابتدائية الريفية في شمال شرق جورجيا).

How Distributed School Leadership Practices are Implemented in Rural Northeast Georgia Elementary School.

هدفت الكشف عن توزيع القيادة في واحدة من المدارس الابتدائية الريفية في شمال شرق جورجيا، والتي نظر إليها على أنها جهود تعاونية من أجل تحسين التعليم والتعلم، وقد تم إجراء الدراسة كدراسة حالة، ورصد الممارسات القيادية، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية، ومقابلات الفرق المركزة والملاحظات، ومن خلال تحليل الوثائق وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادة تصبح موزعة بعدة طرق منها: (عمل اللجان القيادية القائمة على الامر أن القيادة تصبح في القادة غير الرسميين في الأعمال القيادية)، كما تنتج القيادة المُوَزّعَة عن اجتماعات اعضاء هيئة التدريس ،واجتماعات فرق العمل على المستوي الأفقي للفصول، وهناك العديد من الآثار المترتبة على ممارسة القيادة المُوَزّعَة، لذا يجب أن يكون القائد الوظيفي ملتزما بتوزيع القيادة بين العديد من الأفراد، ويجب نشر الثقافة التعاونية في المؤسسة من أجل تطبيق القيادة المُوَزّعَة، وكذلك عمل الجميع نحو نفس الرؤية والأهداف، كما يجب أن تكون الممارسات جزء لا يتجزأ من ثقافة المدرسة للسماح بتطبيق القيادة المُوَزّعَة.

دراسة تشن (Chen, 2007) بعنوان:" ممارسات مديري المدارس للقيادية المُوَزّعَة وتأثيرها على تحصيل الطلاب في بعض المدارس الابتدائية المختارة في تكساس".

Principals Distributed Leadership and Their Impact on Student Achievement in Selected Elementary Schools in Texas.

هدفت التعرف إلى درجة الممارسات القيادية للقيادة المُوَزّعَة، كما يراها القادة المعلمون وتأثيراتها المتوقعة على تحصيل الطلاب، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، تم جمع البيانات باستخدام طريقة إحصاء الممارسات القيادية، باستخدام بطاقة الملاحظة لجميع القادة المعلمين الراغبين في تحديد الأدوار القيادية للمديرين في المنطقة التعليمية السادسة في ولاية تكساس، حيث تم جمع بيانات التقييم لعشر مدارس على مدار ثلاث سنوات (2004–2006) من تقرير برنامج مؤشر التميز الأكاديمي (AEIS)، وللإجابة على الاستبانة تم حساب الإحصاءات الوصفية وأظهرت النتائج ان: التنسيق التعاوني في العمل للمديرين مع المعلمين الذين يمارسون أدوار لها تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة، تعكس تصورات المعلمين الذين يمارسون الأدوار قيادية في المدارس الحاجة لأن يقوم المدير بمواجهة التحديات

لإحداث التغيير والنمو، وأن الأثر الإيجابي الناتج عن إعطاء الآخرين الفرصة للعمل ووضع رؤية مشتركة حول تحصيل الطلبة، تشير إلى أن القيادة المُوَزّعَة غالبا ما تسهم في عملية التحسين المدرسي وبناء قدراتً المدرسة من أجل التطوير.

دراسة أروسميث (Arrowsmith, 2007) بعنوان: (القيادة المُوَزّعَة في المدارس الثانوية في إنجلترا، وتأثيرها على مدير المدرسة وقضايا أخرى) .

Distributed Leadership in Secondary School in England : the Impact on the Role of the Head Teachers and other Issues.

هدفت التعرف إلى مدى ممارسة القيادة المُوَزّعَة في إنجلترا، وتأثيرها على مدير المدرسة وقضايا أخرى، على اعتبار أن القيادة المُوَزّعَة مفهوم جديد دخل إلى ميدان الإدارة المدرسية، حيث يخفف العبء عن كاهل مدير المدرسة، ويحرره ليقوم فقط بالأمور التي عليه أن يقوم بها، وبالتالي يؤدي إلى تطوير قدرات المدرسة وكفاءتها، ولذلك قامت الدراسة بتحليل مفهوم القيادة المُوَزّعَة وأهميتها وأشكالها والأسس التي يقوم عليها وعلاقتها بمفهوم المساءلة، حيث سعت الدراسة بشكل أساس للإجابة عن سؤالين يدوران حول ما يقوم به مديري المدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وأثبتت الدراسة أن: هناك أعمالا يقوم بها المديرون من شأنها تعزز القيادة المُوَزّعَة، مثل(التواصل الفعال في المدرسة، واستخدام العبارات التشجيعية باستمرار، والتحديد المنظم للنتائج المرجوة، والدفاع عن الأفراد ، وتحديد الأدوار وتقديم الدعم والمساعدة بعد ارتكاب الأخطاء، وبناء الثقة والرؤية المشتركة).

دراسة كامبيرون وآخرون، (Camburn et al , 2002) بعنوان: " القيادة المُوَزّعَة في المدارس، دراسة حالة على المدارس الابتدائية للتطوير الشامل والنموذجي".

Distributed Leadership in School the Case of Elementary School Adopting Comprehensive School Reform Medals.(U.S.A).

هدفت التعرف إلى مدى اعتماد المدارس الابتدائية للقيادة المُوَزّعَة، حيث أجريت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية للتطوير الشامل النموذجي من خلال تحديد الأدوار الرسمية وغير الرسمية التي يمارسها المعلمون من تلك المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وافترض الباحثون أن مثل هذه البرامج تعمل على تفعيل دور المعلمين، وتحديد

تأثير المسؤوليات الاجتماعية من خلال التنمية المهنية، عن طريق تقاسم الأدوار وافترضوا أيضا ذلك العمل النشط على أداء المعلم القيادي في المدارس المشاركة في برنامج التطوير الشامل، وتقديم الدعم الكامل لتنشيط البرنامج على نطاق واسع. استخدم الباحثون الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة من مديري المدارس وبلغ عددها (503) وقد استجاب (374) وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف بين المدارس المشاركة في اعتماد البرنامج؛ حيث تأثرت المشاركة في تطوير المدرسة، باستخدام أساليب توزيع الأدوار المشاركة في المهام الإدارية والقيادية تعاظم دور المسؤولية الاجتماعية ودور المدير في توزيع المهام القيادية في المدارس المشاركة ذات الصلة وعملت على تنمية أعدادا كبيرة من القيادات التربوية.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالثقة التنظيمية:

دراسة العريفي (2017) بعنوان : (مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض) .

هدفت الى التعرف على مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، والكشف عن المعوقات التي تحد من رفع مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية، وكذلك تقديم مقترحات التي تسهم في رفع مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من جميع قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، وكذلك جميع مشرفات القيادة المدرسية بوحدات القيادة المدرسية في مكتب التعليم بمدينة الرياض، وقد وظفت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة عشوائية من قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، وبالغ عددها (200) قائدة من المجتمع الاصلي البالغ عدده (369)، وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل في جمع البيانات، وقد توصلت الباحثة الى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي : إن مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، جاءت بدرجة متوسطة؛ كما جاءت ابعاد الثقة التنظيمية مرتبة تنازلياً على النحو التالي : (بعد فرص الابتكار وتحقيق الذات، يليه بعد القيم السائدة بالتنظيم، ثم بعد تدفيق المعلومات في القنوات التنظيمية، واخرها بعد السياسات الإدارية) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغيرات (العمل الحالي، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل

العلمي) .عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول(مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض فيما يتعلق ببعد السياسات الإدارية وبعد فرص الابتكار وتحقيق الذات) .

دراسة بنات (2016) بعنوان: (الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم).

هدف الدراسة التعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، التحليلي بالاعتماد على استبانتين الأولى لقياس مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس، والثانية لقياس مستوى جودة المناخ التنظيمي السائد لديه، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية، بمحافظات غزة والبالغ عددهم (155) مدير ومديرة وبلغت عينة الدراسة (136) مدير ومديرة بنسبة قدرها (87.7 %) وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، جاء بدرجة كبير حيث حصلت على وزن نسبي (80.07%). توجد علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لمستوى الثقة التنظيمية، ومتوسطات تقديراتهم لجودة المناخ التنظيمي السائد لديهم. واستناداً لذلك اوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها: ضرورة اهتمام دائرة التعليم بوكالة الغوث الدولية بتنفيذ جميع المقترحات الابداعية من قبل المدارس من خلال توفير حوافز ومكافآت وشهادات تقدير، واحتفالات تكريم لجميع الفعاليات والأنشطة الإبداعية والنوعية. زيادة البرامج التطويرية للمعلمين ضمن إطار النمو المهني، أثناء الدوام المدرسي وخارجه، من خلال الفعاليات المختلفة؛ الدورات التدريبية والمجموعات المركزة، وورش العمل.

دراسة ديمير (2015) بعنوان: (تأثير الثقة التنظيمية على ثقافة قيادة المعلم في المدارس الابتدائية).

Demir (2015): The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools.

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير مستوى الثقة لمعلمي المدارس الابتدائية؛ نحو مؤسساتهم فيما يتعلق بتصوراتهم للمدرسة التي بها ثقافة قيادة المعلم، واستخدم منهج تصميم المقارنة السببية باستخدام تقنيات نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) مثل طريقة تقدير الاحتمال الأرجح (Approach Likelihood Maximum) وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (378) من المدرسين العاملين في (21) مدرسة ابتدائية عامة في بوردور، واعتمد الباحث لجمع البيانات على استبانتين كأداة للدراسة: استبانة ثقافة قيادة المعلم واستبانة الثقة الشاملة. وكان من أبرز النتائج ما يلي : أن مستويات الثقة لدى المعلمين نحو مؤسساتهم في المدارس الابتدائية في بوردور إيجابية وكبيرة، فيما يخص ثقافة قيادة المعلم في المدرسة. الثقة بين الزملاء أيضاً حصلت على أعلى معامل ارتباط بتعاون المعلم وبيئة عمل داعمة.

دراسة دورزن (2015) بعنوان : (العلاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي والالتزام التنظيمي).

Dursun (2015): the relation between organizational trust, support and organizational commitment.

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي والالتزام التنظيمي، لدى عينة من المعلمين والمدراء في المدارس الابتدائية بتركيا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (601) من معلمي مدارس الثانوية في مركز المقاطعة بتركيا، وتكونت عينة الدراسة من (72) مديراً و (529) معلماً، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة الثقة التنظيمية، وكان من أبرز النتائج ما يلي : وجود علاقة بين الثقة التنظيمية والعدالة التنظيمية، وعلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، ومن وجهة نظر المدراء، ومن وجهة نظر المعلمين، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الصفة الوظيفية، وتبين أن العدالة التنظيمية تلعب دورا وسيطا بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

دراسة الصقير (2014) بعنوان: (ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم) .

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توافر الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم، من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم، والكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لتوافر الثقة التنظيمية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم تعزى للمتغيرات التالية: (الخبرة، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة (788) مديراً ووكيلاً ومعلماً، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من جميع مديري ووكلاء المدارس وعينة من معلمي المدارس الحكومية في رياض الخبراء بلغ عددهم (241) وطبقت عليهم استبانة كأداة للدراسة، وكان من أبرز النتائج ما يلي :أن درجة توافر الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم كانت كبيرة – بصفة عامة – حيث بلغ المتوسط العام (8.3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر الثقة التنظيمية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم تعزى للمتغيرات التالية: (الخدمة، المرحلة المدرسية، المؤهل العلمي).وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الثقة التنظيمية لصالح المديرين والوكلاء.

دراسة أبو شاويش (2013) بعنوان: (محددات الثقة التنظيمية وآثارها) .

هدفت الدراسة التعرف إلى محددات الثقة التنظيمية وآثارها على العاملين في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة والبالغ عددهم (442)موظفا، تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (210) موظفا، وطبقت عليهم استبانة كأداة للدراسة وكان من أبرز النتائج ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول محددات الثقة التنظيمية وآثارها على العاملين بوكالة الغوث الدولية، والتي تعزى إلى متغير (مكان العمل، الجنس، الفئة العمرية، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخدمة) .

دراسة فرج (2013) بعنوان: (العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة).

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات منطقة مكة المكرمة بالمؤسسات التعليمية التي يعملون بها من وجهة نظرهم، والكشف عن دلالة

الفروق في تقديرات أفراد العينة لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بأبعادها (الثقة العمودية، الثقة الجانبية، والثقة المؤسسية) تبعا للمتغيرات التالية (الجنس، الكلية، المرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة، الجنسية)، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة(1229) فردا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الطائف بالطائف. وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وطبقت عليهم استبانة كأداة للدراسي، وكان من أبرز النتائج ما يلي: أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات منطقة مكة المكرمة كان (بشكل عام) مرتفع، وكان ترتيب أبعاده على النحو التالي: الثقة العمودية، الثقة الجانبية، الثقة المؤسسية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة).

دراسة البرو وآخرون (2013) بعنوان : (العلاقة بين مكونات العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية ودورهما في الانغماس الوظيفي في التعليم).

A L-Abr rowa (2013): The Relationship between Organizational Trust and Organizational Justice Components and Their Role in Job Involvement in Education.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مكونات العدالة التنظيمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية، ودورهما في الانغماس الوظيفي في التعليم، ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس ومديري التعليم من مديرية ميبد وأردكان التعليمية والبالغ عددهم (4000) موظف ومدير، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (35) موظفاً ومديراً، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة بغرض جمع بيانات البحث، وكان من أبرز النتائج ما يلي: وجود علاقة بين العدالة التنظيمية ومكوناتها والثقة التنظيمية، وأن الثقة التنظيمية تلعب دورا وسيطاً بين العدالة التنظيمية والانغماس الوظيفي، وأن العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية لها علاقة قوية بالثقة التنظيمية.

دراسة البكار (2012) بعنوان: "مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم، واستخدمت المنهج المسحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (16929) معلما ومعلمة، اختيرت عينة عشوائية عنقودية، مكونة من(377) معلما ومعلمة، وطبقت عليهم استبانتان كأداة للدراسة؛ الأولى لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان للعدالة التنظيمية، والثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة. وكان من أبرز النتائج ما يلي:أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا بشكل عام. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين) .

دراسة الزهراني (2012) بعنوان: (الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي).

هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي بمدراس مدينة الطائف، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة بلغت (83) مديراً، واعتمد على الاستبانة كأداة للبحث. ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة : أن مستوى ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة لجميع الابعاد كانت عالية، وجاء بُعد الثقة بالمدير (العامودية) في المرتبة الأولى، حيث كان مستوى الممارسة بدرجة عالية، يليه الثقة بالزملاء أيضا بدرجة عالية، وأخيراً بُعد الثقة بالإدارة التعليم المؤسسية بدرجة متوسطة .

دراسة القحطاني (2012) بعنوان: (مستوى الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية بمدينة أبها ومحافظة خميس مشيط).

هدفت الى التعرف على مستوى الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر مديرات مكتب التربية والتعليم, ومساعدتهن, ومشرفات الإدارة المدرسية, ومديرات المدارس الثانوية في أبها وخميس مشيط, والتعرف على معوقات الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية , والتعرف على متطلبات تعزيز الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي, واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات, وبلغت عينة الدراسة (64) فردا، وكانت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة: أن مستوى الثقة بمديرات المدراس الثانوية بمستوى متوسط. كما جاءت المعوقات للثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية بمستوى متوسط أيضا، وكانت ابرز المتطلبات المقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية بمديرات المدراس الثانوية (تطوير اللوائح والأنظمة, وتوضيح رؤية, ورسالة, واهداف المدرسة للهيئة الإدارية والتعليمية, والمجتمع المحلي).

دراسة أوكتج (2012) بعنوان : (أثر الثقة التنظيمية على أنماط الموظفين في اتخاذ القرار).

Oktug (2012): The Effects of Organizational Trust on Employee Decision Making Styles.

هدفت الدراسة إلى فحص أثر الثقة التنظيمية على أنماط اتخاذ القرارات لدى عينة من الموظفين في الحياة المهنية، وأجريت الدراسة على عينة من (120) أكاديمي منهم (60 ذكور، و60 إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الجامعات الكبرى في إسطنبول، وتم استخدام استبيان ينقسم إلى بعدين الأول تقدير الذات في اتخاذ القرارات، وتدابير صنع القرار، حيث استخدم الباحث البعد الثاني فقط، والذي يتضمن محاور (اليقظة، وأسلوب اتخاذ القرار، التسويف في اتخاذ القرار)، واستبيان الثقة التنظيمية المطور لأغراض جمع البيانات، وكان من أبرز النتائج ما يلي : أن الثقة التنظيمية لها أثر إيجاب ومفيد على أساليب وأنماط صنع القرار، وأن هناك علاقة طردية قوية بين الثقة التنظيمية، ومحاور تدابير صنع القرار (اليقظة، وأسلوب اتخاذ القرار، التسويف في اتخاذ القرار).

دراسة نوح (2011) بعنوان:(الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة).

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة حسب متغيرات (الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، واستخدمت ثالثة أنواع من المنهج الوصفي (المسحي، المقارن، الارتباطي)، وتتكون عينة الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (58) مديرة، بالإضافة إلى عينة طبقية عشوائية من معلمات تلك المدارس بلغ عددهن (556) معلمة، وطبقت عليهم استبانة كأداة للدراسة، وكان من أبرز النتائج ما يلي: أن درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة كانت عالية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديرات المدارس للثقة التنظيمية تعزى لمتغيري، (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

دراسة مراد وتوبا (2010) بعنوان: (العلاقة بين إدراك الدعم الاجتماعي ومستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية).

Murat & Tuğba (2010): Relationship between Primary School Teachers' Perceived Social Support and Organizational Trust Level.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى إدراك معلمي المدارس الابتدائية للدعم الاجتماعي والثقة التنظيمية، وهدفت الدراسة إلى عرض العلاقة بين إدراك الدعم الاجتماعي والثقة التنظيمية، وصممت باستخدام المنهج الوصفي المسحي وطرق جمع البيانات الكمية، وتكونت عينة الدراسة من (151) متطوع من معلمي المدارس الابتدائية، في (10) مدارس ابتدائية في مركز مدينة كارس بتركيا، وطبقت عليهم استبانتان كأداة للدراسة: وهما استبانة الثقة التنظيمية، واستبانة الدعم الاجتماعي المهني للمعلم، وكان من أبرز النتائج ما يلي: وجود علاقة إيجابية بين إدراك الدعم الاجتماعي والثقة التنظيمية لمعلمي مدارس المرحلة الابتدائية. وجود علاقة إيجابية بين مستوى متوسط الدعم الإداري والثقة تجاه مدير المدرسة، وبين مستوى دعم الزملاء والثقة تجاه الزملاء.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد العرض السابق لمجموعة الدارسات ذات العلاقة بالقيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية، وجدت الباحثة أن هناك دراسات عديدة تناولت الموضوع، فتنوعت في الهدف والمنهج والأداة كما لاحظت الباحثة أن عدداً من الدارسات قد تناولت الدراسة، إما بشكل منفرد أو من خلال علاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية والإدارية الأخرى, وفي ضوء ما سبق تمكنت الباحثة من حصر أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وكذلك بيان أوجه الافادة من الدارسات السابقة وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدارسات السابقة (الفجوة البحثية) حيث تستعرضها الباحثة على النحو التالي:

أولا: اوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة فيما يخص القيادة المُوَزّعَة :

اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة ربيع (2017)، ودراسة أبو زر(2015)، ودراسة الهور (2017)، و دراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة خليفة (2013), ودراسة العبادي (2017), ودراسة ديف وآخرون(Duif et al ,2013) , ودراسة ليزوتي (lizott , 2013), بحيث اكدت جميعها على أن ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة كل من اليعقوبية (2014)، ودراسة الشثري (2010)، ودراسة الشهراني (2010)، حيث أكدت جميعها على أن ممارسة القيادة المُوَزّعَة تتراوح ما بين الدرجتين القليلة والمتوسطة.

ثانيا: اوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة فيما يخص الثقة التنظيمية :

فقد اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2012)، حيث بينت أن مستوى ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة لجميع الابعاد كانت عالية , و نتائج دراسة الصقير (2014)، التي اكدت على أن درجة توافر الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم كانت كبيرة، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة فرج (2013)، ودراسة نوح (2011)، ودراسة بنات (2016). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة البكار (2012) التي بينت أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان من وجهة نظر

المعلمين، كان متوسطاً بشكل عام، ودراسة القحطاني (2012) التي بينت في نتائجها بان مستوى الثقة بمديرات المدراس الثانوية بمستوى متوسط .

ثالثا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

1. أعطت الباحثة نظرة عامة وشاملة حول موضوع الدراسة.
2. ساعدت في صياغة الأهداف والفرضيات ووضع أبعاد الاستبانة.
3. تحديد المنهج المناسب لدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي.
4. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .
5. الاطلاع على نتائج الدارسات السابقة، والتي سيستفاد منها في معرفة الاختلاف والاتفاق مع نتائج الدراسة.

رابعا: أوجه تميزت بها الدراسة الحالية :

1. الدراسة الأولى التي تناولت موضوع العلاقة بين القيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية على المدارس الخاصة – في حدود علم الباحثة – .
2. رغم تطرق الدارسات السابقة للقيادة الموزعة؛ إلا أنها استهدفت المدارس من وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدولية، ولم تستهدف المدارس الخاصة.

الفصـــــل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصـــل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً كاملاً للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها في الدراسة، بداية بتحديد المنهج الذي تم اتباعه، ووصف مجتمع الدراسة وتعريفه، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في الحصول على البيانات، وكذلك صدقها وثباتها، كما يتناول الاجراءات التطبيقية والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، كَوْنُهُ يهتمُّ ببحث العلاقة بين المتغيرات، وقد تمّ جمع البيانات حول درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدراس الخاصة في محافظة الخليل، وقد شملت أربع مديريات، وهي: (الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا) والبالغ عددهم (894) معلم ومعلمة، منهم (216) ذكراً و(678) أنثى، والجدول (1) يبيّن أعداد المعلمين في كل مديرية من مديريات محافظة الخليل التي مثلت مجتمع الدراسة.

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة

اسم المديرية	عدد المعلمين	عدد المعلمات
الخليل	**120**	**455**
شمال الخليل	**56**	**132**
جنوب الخليل	**29**	**63**
يطا	**11**	**28**
المجموع	**216**	**678**
المجموع الكلي	**894**	

المصدر: مديريات التربية والتعليم العالي التابعة لمحافظة الخليل.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (216) من المعلمين في المدارس الخاصة في محافظة الخليل، وتشكل ما نسبته (24.2%)، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حسب المديرية والجنس، لكي تكون العينة ممثلة جميع طبقات مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	62	29%
	أنثى	154	71%
	المجموع	**216**	**100.0**
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	37%
	5–10 سنوات	69	32%
	أكثر من 10 سنوات	67	31%
	المجموع	**216**	**100.0**
المؤهل العلمي	دبلوم	34	16%
	بكالوريوس	173	80%
	ماجستير فأعلى	9	4%
	المجموع	**216**	**100.0**
المديرية	الخليل	57	26%
	شمال الخليل	93	43%
	جنوب الخليل	46	21%
	يطا	20	9%
	المجموع	**216**	**100.0**

4.3 أدوات الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها ضرورة ذكر هذه الدراسات، والتي اهتمت القيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية، قامت الباحثة بتطوير مقياس القيادة المُوَزّعَة، ومقياس الثقة التنظيمية.

أولاً: مقياس القيادة المُوَزّعَة:

فيما يلي وصف لتطوير مقياس القيادة المُوَزّعَةوخصائصه السيكومترية:

طوّرت الباحثة مقياس القيادة المُوَزّعَةبالاعتماد على المقاييس الواردة في الدراسات السابقة، وخصصت المقياس ليتناول القيادة المُوَزّعَة لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل، وتضمّن المقياس بصورته النهائية (33) فقرة (الملحق 1)، وتمَّ الإجابة على فقرات المقياس عن طريق اختيار المعلم على سلّم الاستجابة، الذي يتبع الفقرة وفق تدريج ليكرت الخماسي، وهي كالآتي: موافق بشدة (5)، موافق (4) أحياناً (3) غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1).

5.3 صدق أداة الدراسة :

الخصائص السيكومترية لمقياس القيادة المُوَزّعَة

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري)**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (9) محكمين من الأساتذة العاملين في الجامعات الفلسطينية من ذوي الاختصاص والخبرة (الملحق 2)، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق لا تقل عن (85%) بين المحكمين، وبعد التحكيم جرى التعديل وإعادة صياغة

بعض الفقرات، وحذف (3) فقرات وذلك لعدم توافقها مع خصائص أفراد العينة المراد تطبيق المقياس عليها، وبعد التعديل والحذف أصبح المقياس بصورته النهائية (33) فقرة (الملحق1).

- **صدق الاتساق الداخلي :**

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون (correlation Pearson) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس القيادة المُوَزّعَة مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة الإحصائية (Sig.)	الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة الإحصائية (Sig.)
.1	0.708**	0.00	18	0.739**	0.000
.2	0.699**	0.00	19	0.800**	0.000
.3	0.702**	0.000	20	0.784**	0.000
.4	0.707**	0.000	21	0.804**	0.000
.5	0.702**	0.000	22	0.805**	0.000
.6	0.773**	0.000	23	0.749**	0.000
.7	0.703**	0.000	.24	0.651**	0.000
.8	0.763**	0.000	.25	0.750**	0.000
.9	0.757**	0.000	.26	0.765**	0.000
.10	0.734**	0.000	.27	0.816**	0.000
.11	0.768**	0.000	.28	0.803**	0.000
.12	0.723**	0.008	.29	0.704**	0.000
.13	0.750**	0.000	.30	0.711**	0.000
.14	0.758**	0.000	.31	0.677**	0.000
.15	0.818**	0.000	.32	0.677**	0.000
.16	0.816**	0.000	.33	0.742**	0.000
.17	0.695**	0.000			

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

حيث تشير المعطيات الواردة في الجدول (3)، إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، وتراوحت بين (0.651-0.818)

وهـي ذات درجـات مقبولـة ودالـة إحصـائياً، ممـا يشـير إلـى وجـود اتسـاق داخلـي بـين فقرات المقياس.

6.3 ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من ثبات مقياس القيادة المُوَزّعَة كما هو آتٍ:

- **الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ):**

تمّ حساب الثبات من خلال معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4.3): نتائج معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس القيادة المُوَزّعَة

المقياس	أفراد العينة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
القيادة المُوَزّعَة	216	33	0.97

تشـير المعطيـات الـواردة فـي الجـدول (4) إلـى أن قيمـة معامـل ثبـات (ألفـا كرونبـاخ) القيادة المُوَزّعَة لدى مديري المدراس الخاصـة فـي محافظـة الخليل كانـت مناسبة، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.97)، مما يشير إلى أن المقياس قابل تحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، وذلك من خلال تجزئة المقياس إلـى نصـفين، ومـن ثـم إيجـاد مجموع درجـات المبحـوثين لكـل نصـف مـن المقيـاس، ثـم حسـاب معامل الارتباط بينهما، وتمّ استخدام معادلـة (جتمـان) للتصـحيح، والجدول (5) يوضـح نتـائج الثبات من خلال استخدام التجزئة النصفية.

جدول (5.3): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس القيادة المُوَزّعَة

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لجتمان
القيادة المُوَزّعَة	**33**	**0.82**	**0.90**

ويتضح من الجدول (5) أن معامل ثبات المقياس يساوى (0.90)، وهو يشير إلـى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويعطـى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الثقة التنظيمية:

فيما يلي وصف لتطوير مقياس الثقة التنظيمية وخصائصه السيكومترية:

أ. الخصائص السيكومترية للمقياس

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري)**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (9) محكمين من الأساتذة العاملين في الجامعات الفلسطينية ذوي الاختصاص والخبرة (الملحق 2)، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق لا تقل عن (85%) بين المحكمين، وبعد التحكيم جرى التعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف (3) فقرات وذلك لعدم توافقها مع خصائص أفراد العينة المراد تطبيق المقياس عليها، وبعد التعديل والحذف أصبح المقياس بصورته النهائية (22) فقرة (الملحق 1).

- **صدق الاتساق الداخلي :**

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون، (Pearson correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (6).

جدول (6.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الثقة التنظيمية مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة الإحصائية (Sig.)	الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة الإحصائية (Sig.)
.1	0.713**	0.000	12	0.746**	0.000
.2	0.780**	0.000	13	0.796**	0.000
.3	0.710**	0.000	14	0.772**	0.000
.4	0.733**	0.000	15	0.802**	0.000
.5	0.736**	0.000	16	0.764**	0.000
.6	0.825**	0.000	17	0.762**	0.000
.7	0.744**	0.000	18	0.832**	0.000
.8	0.735**	0.000	19	0.760**	0.000
.9	0.760**	0.000	20	0.802**	0.000
.10	0.788**	0.000	21	0.818**	000.0
.11	0.779**	0.000	22	0.837**	0.000

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية جميعها للمقياس دالة إحصائياً، وتراوحت بين (0.837-0.710) وهي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين فقرات المقياس.

الثبات:

استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من ثبات مقياس الثقة التنظيمية كما هو آتٍ:

- **الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ):**

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، وذلك من خلال تجزئة المقياس إلى نصفين، ومن ثم إيجاد مجموع درجات المبحوثين لكل نصف من المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، تمّ حساب الثبات من خلال معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7.3): نتائج معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الثقة التنظيمية

المقياس	أفراد العينة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الثقة التنظيمية	216	22	0.96

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (7) أن قيمة معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس الثقة التنظيمية كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.96)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ويصلح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

تمّ استخدام معادلة (سبيرمان براون) للتصحيح، والجدول (8) يوضح نتائج الثبات من خلال استخدام التجزئة النصفية.

جدول (8.3): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الثقة التنظيمية

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لسبيرمان براون
الثقة التنظيمية	**22**	**0.90**	**0.94**

يتضح من الجدول (8) أن معامل ثبات المقياس يساوي (0.94)، وهو يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

7.3 متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:** الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية.
- **المتغيرات التابعة:** درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين

8.3 إجراءات الدراسة:

جرت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. القيام بحصر مجتمع الدراسة، والمتمثل في المعلمين في المدارس الخاصة في محافظة الخليل.
2. تم التأكد من صدق أداتا الدراسة من خلال عرضها على تسعة محكمين.
3. بناء مقاييس الدراسة، وذلك بعد مراجعة عدد من المقاييس التي وردت في الدراسات السابقة.
4. الحصول على كتاب تسهيل المهمة للباحثة وتقديمه للمسؤولين في مدارس مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل، من أجل التمكّن من تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة. (الملحقين 3+4).
5. اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة طبقية عشوائية .

6. توزيع أداتا الدراسة على العينة في الفصل الثاني في العام الدراسي (2019-2018) باليد وأجاب المبحوثين على الأدوات، وكان كل مقياس مزود بالتعليمات والإرشادات الكافية لتساعد على كيفية الاجابة عن الفقرات.

7. جمع البيانات، حيث حرصت الباحثة على استرجاع جميع النسخ التي تمّ توزيعها، من ثم تمّ جمع (216) نسخة من جميع أفراد مجتمع الدراسة.

8. لم تحدد الباحثة الزمن المحدد للإجابة عن المقياسيين، إلا أن معظم المبحوثين قد تمكن من الإجابة على فقرات المقياس في زمن قدره (15-10) دقيقة.

10. تمّ إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة لتحليل النتائج.

9.3 الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة تمّ استخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية:

(SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (25))

حيث تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص المجتمع الديموغرافية.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. معادلة ألفا كرونباخ (Alpha-cronbach) لقياس ثبات المقياس.
4. معامل الارتباط ومعامل (جتمان)، لمعرفة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.
5. مصفوفة بيرسون لمعرفة صدق فقرات المقياس، ولمعرفة درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَةوعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.
6. اختبار (ت) (Independent samples: T-Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات المتغيرات المستقلة بمستويين.
7. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، لمعرفة الفروق بين متوسطات المتغيرات المستقلة بثلاث مستويات فأكثر.
8. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية، لإيجاد مصدر الفروق في متوسطات درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة،

وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين لمعرفة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات مستقلة.

مفتاح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية لمقياسي متوسطات القيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية

جدول (9.3): مفتاح التصحيح لمقياس القيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
2.33-1.00	%46.6 - %20	منخفضة
3.67-2.34	%73.4 - %46.7	متوسطة
5.00-3.68	%100 - %73.5	مرتفعة

الفصـــل الرابع

نتائـــج الدراسة

الفصـــل الرابع

نتائــج الدراسة

1.4 تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تمّ التوصل إليها بعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة حسب أسئلتها، ولتسهيل المعالجات الإحصائية ثم تحويل الأسئلة إلى فرضيات.

2.4 نتائج اسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة على السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو موضح في الجدول **(1.4)**.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين ن=216

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**الرؤية والرسالة**	4.04	0.73	مرتفعة
2	**الثقافة المدرسية**	3.98	0.75	مرتفعة
3	**المسؤولية المشتركة**	3.84	0.78	مرتفعة
4	**الممارسات القيادية**	3.88	0.75	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.93**	**0.69**	**مرتفعة**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول **(1.4)** إلى أن درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين (3.93)، وانحراف معياري (0.69)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.04 – 3.84).

ويتضح أن الرؤية والرسالة قد حصلت على أعلى درجة، حيث جاءت بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.04) وانحراف معياري (0.73)، ثم الثقافة المدرسية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.98) وانحراف معياري (0.75)، ثم الممارسات القيادية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.88) وانحراف معياري (0.75)، ثم **المسؤولية المشتركة** جاءت أيضا بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.84) وانحراف معياري (0.78).

وفيما يتعلق بتقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل لكل مجال من مجالات القيادة المُوَزّعَة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات على حدة:

المجال الأول: الرؤية والرسالة :

حيث تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية والرسالة، وذلك كما هو موضح في الجدول **(2.4)**.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية والرسالة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	يناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق طموحات المدرسة المشتركة.	4.14	0.91	مرتفعة
5	يتحدث المدير بقناعة راسخة عن الهدف الاسمى للعمل في المدرسة .	4.13	0.82	مرتفعة
3	يستخدم خطة تحسين مدرسية كأساس للتقدم وتحقيق الاهداف.	4.05	0.88	مرتفعة
6	يطور المدير باستمرار في رؤية ورسالة المدرسة بما يحقق أهدافها.	4.02	0.92	مرتفعة
7	يعمم رسالة ورؤية المدرسة على المعلمين.	4.01	0.84	مرتفعة
2	يقدم المدير صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي ان تكون عليه المدرسة.	3.97	0.87	مرتفعة
1	يشرك المدير المعلمين في وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة.	3.92	0.93	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.04**	**0.73**	**مرتفعة**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (**2.4**) إلى أن استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية والرسالة جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.04) وانحراف معياري (0.73)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.14 – 3.92). ويتضح أن الفقرات (4، 5، 3) قد حصلت على أعلى درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق طموحات المدرسة المشتركة، يتحدث المدير بقناعة راسخة عن الهدف الاسمى للعمل في المدرسة، يستخدم خطة تحسين مدرسية كأساس للتقدم وتحقيق الاهداف)، في حين أن الفقرات (1، 2، 7) قد حصلت على أقل درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يشرك المدير المعلمين في وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة، يقدم المدير صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة، يعمم رسالة ورؤية المدرسة على المعلمين).

المجال الثاني: الثقافة المدرسية:

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الثقافة المدرسية، وذلك كما هو موضح في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الثقافة المدرسية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يدعم المدير استخدام الابتكارات التعليمية في المدرسة.	4.18	0.88	مرتفعة
2	يتقبل اقتراحات المعلمين التي تسهم في تطوير العمل المدرسي.	4.12	0.87	مرتفعة
9	يرسخ الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين وبين المعلمين والطلبة.	4.11	0.89	مرتفعة
8	يهيئ مناخ تعاون إيجابي في المدرسة.	4.03	0.94	مرتفعة
4	يحفز المعلمين على الابداع من خلال تشجيعهم على تقديم مبادرات جديدة.	3.93	0.99	مرتفعة
6	يشجع الأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع المحلي.	3.91	0.92	مرتفعة
7	يستفيد من التجارب الناجحة للمدارس الأخرى.	3.87	0.88	مرتفعة
5	ينظم قنوات اتصال فعالة تشجع تبادل الخبرات بين المعلمين.	3.86	0.93	مرتفعة
3	يشرك المعلمين بشكل فاعل في عملية اتخاذ القرارات.	3.77	1.01	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.04**	**0.73**	**مرتفعة**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4)، إلى أن استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الثقافة المدرسية جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.04) وانحراف معياري (0.73)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.18 – 3.77). ويتضح أن الفقرات (1، 2، 9) قد حصلت على أعلى درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يدعم المدير استخدام الابتكارات التعليمية في المدرسة، يتقبل اقتراحات المعلمين التي تسهم في تطوير العمل المدرسي، يرسخ الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين وبين المعلمين والطلبة)، في حين أن الفقرات (3، 5، 7) قد حصلت على أقل درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يشرك المعلمين بشكل فاعل في عملية اتخاذ القرارات, يستفيد من التجارب الناجحة للمدارس الأخرى، ينظم قنوات اتصال فعالة تشجع تبادل الخبرات بين المعلمين).

المجال الثالث: المسؤولية المشتركة:

وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال المسؤولية المشتركة، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال المسؤولية المشتركة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	يفسح المجال للمعلمين الجدد بإظهار قدراتهم.	4.01	1.01	مرتفعة
4	يحترم آراء المعلمين ويأخذ ما يراه مناسبا.	3.97	0.92	مرتفعة
3	يحرص على استثمار قدرات المعلمين في تطوير الأداء المدرسي.	3.96	0.95	مرتفعة
2	يفصل بين العمل والعلاقات الشخصية.	3.96	0.96	مرتفعة
6	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات بما يضمن تنمية المسؤولية الذاتية لديهم.	3.81	0.94	مرتفعة
1	يحدد آليات التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي.	3.79	0.88	مرتفعة
8	يفوض المدير المعلم للتواصل مع أولياء أمور الطلبة.	3.76	1.04	مرتفعة
7	يدعو افراد المجتمع المحلي ذوي الخبرة للمشاركة في رسم سياسة المدرسة.	3.46	1.02	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.84**	**0.78**	**مرتفعة**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (4.4)، إلى أن **استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال** المسؤولية المشتركة جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

(3.84) وانحراف معياري (0.78)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.01 – 3.46). ويتضح أن الفقرات (5، 4، 3) قد حصلت على أعلى درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يفسح المجال للمعلمين الجدد بإظهار قدراتهم، يحترم آراء المعلمين ويأخذ ما يراه مناسبا، يحرص على استثمار قدرات المعلمين في تطوير الأداء المدرسي)، في حين أن الفقرات (7، 8، 1) قد حصلت على أقل درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يدعو افراد المجتمع المحلي ذوي الخبرة للمشاركة في رسم سياسة المدرسة، يفوض المدير المعلم للتواصل مع أولياء أمور الطلبة، يحدد آليات التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي).

المجال الرابع: الممارسات القيادية:

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، **لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال** الممارسات القيادية، وذلك كما هو موضح في الجدول **(5.4)**.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال الممارسات القيادية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	يوفر المجال للمعلمين لاتخاذ القرارات الخاصة بمهامهم داخل الصفوف الدراسية.	4.08	0.92	مرتفعة
4	يهتم ويؤمن بالعمل الجماعي.	4.02	0.88	مرتفعة
8	يحقق مبدأ النزاهة في العمل المدرسي.	3.99	0.89	مرتفعة
3	يوزع المهام الادارية على المعلمين كل حسب قدراته وامكانياته.	3.88	0.92	مرتفعة
2	يشجع المعلمين على ممارسة مهمات قيادية بالإضافة الى عملية التدريس.	3.82	0.95	مرتفعة
1	يُنسِب المعلمين لدورات المهام القيادية ليكونوا قيادات المستقبل.	3.81	0.95	مرتفعة
6	يتقبل المدير المشاركة كعضو في اللجان المدرسية برئاسة احد المعلمين ذوي خبرة.	3.81	0.95	مرتفعة
7	يفوض بعضا من سلطاته للمعلمين عند الضرورة .	3.81	0.99	مرتفعة
5	يشرك المعلمين في بناء الخطط الاستراتيجية للمدرسة.	3.72	0.95	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.88**	**0.75**	**مرتفعة**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول **(5.4)** إلى أن **استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات مجال** الممارسات القيادية جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

(3.88) وانحراف معياري (0.75)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.08 – 3.72). ويتضح أن الفقرات (9، 4، 8) قد حصلت على أعلى درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يوفر المجال للمعلمين لاتخاذ القرارات الخاصة بمهامهم داخل الصفوف الدراسية، يهتم ويؤمن بالعمل الجماعي، يحقق مبدأ النزاهة في العمل المدرسي.)، في حين أن الفقرات (5، 7، 6) قد حصلت على أقل درجة ممارسة، ونصّت هذه الفقرات على: (يشرك المعلمين في بناء الخطط الاستراتيجية للمدرسة، يفوض بعضا من سلطاته للمعلمين عند الضرورة، يتقبل المدير المشاركة كعضو في اللجان المدرسية برئاسة أحد المعلمين ذوي خبرة).

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة على السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (**6.4**).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم **مرتبة تنازلياً**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	أثق بمديري عندما يحسن التعامل مع المعلمين.	4.12	0.95	مرتفعة
20	تسود العلاقة القائمة على الاحترام بين الجميع في المدرسة.	4.09	0.98	مرتفعة
12	اشعر بان لي تأثير في المجتمع بسبب عملي كمعلم.	4.06	1.02	مرتفعة
15	اشعر بثقة في المدير عندما يعزز نقاط الاتفاق مع الجميع .	3.99	0.96	مرتفعة
19	استطيع الحصول على المعلومات التي احتاجها في عملي .	3.99	0.88	مرتفعة
2	اشعر بان عملي كمعلم يعزز من ثقتي بالعمل ويدفعني للإبداع .	3.98	1.04	مرتفعة
4	اشعر بان زملائي في المدرسة يسعون لفهم مشترك بيننا.	3.97	0.92	مرتفعة
22	تتاح في المدرسة فرصة للجميع لتطوير الذات.	3.97	1.09	مرتفعة
14	اشعر بان زملائي يقدمون العون لي بعيدا عن المصلحة الخاصة .	3.95	1.01	مرتفعة
11	اعتقد أن وضوح التعليمات في المدرسة يزيد ثقتي في الاداء.	3.93	0.94	مرتفعة
13	اشعر بثقة في المدير بسبب تطبيق النظام على الجميع	3.93	1.04	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	بالتساوي.			
18	يثق معلمو المدرسة بالأعمال التي يؤديها المدير .	3.92	0.94	مرتفعة
10	معرفة المدير بدقائق الامور في المدرسة تجعلني أثق به.	3.91	0.96	مرتفعة
17	يتم تقييم الاداء الوظيفي للمعلمين وفقا لمعايير محددة وواضحة.	3.89	1.02	مرتفعة
21	تمنحني ادارة المدرسة التصرف بطرق تبين انني في موقع المسؤولية.	3.87	0.99	مرتفعة
3	استطيع الاعتماد على زملائي في العمل لتنوع خبراتهم .	3.85	0.91	مرتفعة
7	اشعر بان زملائي في المدرسة يحبون للآخرين ما يحبون لأنفسهم.	3.81	0.95	مرتفعة
16	اعتقد أن مدير المدرسة ينظر لمصالح الآخرين عند اتخاذ القرار.	3.81	0.97	مرتفعة
8	اشعر بان زملائي في المدرسة يهتمون بمشاكل المدرسة كأنها مشاكلهم الخاصة.	3.68	1.07	مرتفعة
5	تراعي ادارة المدرسة مصالح المعلمين عند اتخاذ القرارات	3.66	1.01	متوسطة
1	تمنح إدارة المدرسة الحوافز بناء على أسس موضوعية.	3.62	1.06	متوسطة
9	اشعر أن مدير المدرسة يشرك الجميع في اتخاذ القرار.	3.61	1.01	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.88**	**0.76**	**مرتفعة**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4)، إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.88) وانحراف معياري (0.76)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.12 – 3.61). ويتضح أن الفقرات (6، 20، 12) قد حصلت على أعلى مستوى للثقة التنظيمية، ونصّت هذه الفقرات على: (أثق بمديري عندما يحسن التعامل مع المعلمين، تسود العلاقة القائمة على الاحترام بين الجميع في المدرسة، اشعر بان لي تأثير في المجتمع بسبب عملي كمعلم)، في حين أن الفقرات (9، 1، 5) قد حصلت على أقل مستوى للثقة التنظيمية، ونصّت هذه الفقرات على: (اشعر أن مدير المدرسة يشرك الجميع في اتخاذ القرار، تمنح إدارة المدرسة الحوافز بناء على أسس موضوعية، تراعي ادارة المدرسة مصالح المعلمين عند اتخاذ القرارات).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى إلى المتغيرات الآتية (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

ولتسهيل المعالجات الإحصائية تم تحويل السؤال إلى الفرضيات التالية(4-1):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) لإيجاد الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير الجنس.

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الدرجة الكلية	ذكر	62	4.05	0.67	1.572	0.117	غير دالة
	أنثى	154	3.88	0.70			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 214**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

وتشير النتائج في الجدول **(7.4)**، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل، للقيادة المُوَزّعَة، تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.572)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجداول **(8.4)**.

جدول (8.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	80	3.91	0.70
	5-10 سنوات	69	3.91	0.85
	أكثر من 10 سنوات	67	3.98	0.47

ويتضح من الجدول رقم **(8.4)** وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضع في الجدول **(9.4)**.

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	0.240	2	0.120	0.246	0.782	**غير دالة**
	داخل المجموعات	103.818	213	**0**.487			
	المجموع	104.058	215	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

ويتضح من الجداول **(9.4)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة

المُوَزّعَة؛ تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجداول **(10.4)**.

جدول (10.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم	34	3.33	1.06
	بكالوريوس	173	4.03	0.53
	ماجستير فأعلى	9	4.20	0.51

ويتضح من الجدول **(10.4)**، وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضع في الجدول **(11.4)**.

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	14.915	2	7.458	17.819	0.000	دالة
	داخل المجموعات	89.143	213	0.419			
	المجموع	104.058	215	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

ويتضح من الجداول **(11.4)**، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير **المؤهل العلمي** على الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة، تعزى لمتغير **المؤهل العلمي** وذلك كما هو واضح في الجدول **(12.4)**.

جدول (12.4): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الدرجة الكلية	دبلوم	3.33			
	بكالوريوس	4.03	0.708036		
	ماجستير فأعلى	4.20	0.870469		

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى

لمتغير المؤهل العلمي، وظهرت الفروق بين ذوي المؤهل العلمي دبلوم، وذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، حيث كانت الفروق ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس.

كما ظهرت الفروق بين ذوي المؤهل العلمي دبلوم، وذوي المؤهل العلمي ماجستير فأعلى، حيث كانت الفروق ذوي المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لاستجابات افراد عينة الدراسة **لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تبعا لمتغير المديرية**، كما هو موضح في الجداول **(13.4)**.

جدول (13.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية

المتغير	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الخليل	57	3.81	0.62
	شمال الخليل	93	3.98	0.74
	جنوب الخليل	46	4.06	0.55
	يطا	20	3.76	0.88

ويتضح من الجدول رقم **(13.4)** وجود فروق في متوسطات استجابات افراد عينة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضع في الجدول **(14.4)**.

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.408	3	0.803	1.674	0.174	غير دالة
	داخل المجموعات	101.650	212	0.479			
	المجموع	104.058	215	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

ويتضح من الجداول **(14.4)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى إلى المتغيرات الآتية (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

ولتسهيل المعالجات الإحصائية تم تحويل السؤال إلى الفرضيات التالية(9-5):

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة، تمّ استخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) لإيجاد الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول **(15.4)**.

جدول (15.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الثقة التنظيمية	ذكر	62	3.86	0.74	0.244	0.807	غير دالة
	أنثى	154	3.89	0.77			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 214**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

وتشير النتائج في الجدول **(15.4)** إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.224) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة الفرضية السادسة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجداول **(16.4)**.

جدول (16.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة التنظيمية	أقل من 5 سنوات	80	3.90	0.79
	5-10 سنوات	69	3.78	0.93
	أكثر من 10 سنوات	67	3.97	0.50

يتضح من الجدول رقم **(16.4)** وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضع في الجدول **(17.4)**.

جدول (17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	1.297	2	0.649	1.105	0.333	غير دالة
	داخل المجموعات	125.029	213	0.587			
	المجموع	126.326	215	-----			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجداول **(17.4)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية السابعة تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجداول **(18.4)**.

جدول (18.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة التنظيمية	دبلوم	34	3.13	1.09
	بكالوريوس	173	4.02	0.58
	ماجستير فأعلى	9	4.10	0.71

ويتضح من الجدول رقم **(18.4)** وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضع في الجدول (19.4).

جدول (19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	22.733	2	11.367	23.371	0.000	دالة
	داخل المجموعات	103.593	213	0.486			
	المجموع	126.326	215	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجداول (19.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للثقة التنظيمية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك كما هو واضح في الجدول **(20.4)**.

جدول (20.4): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الثقة التنظيمية	دبلوم	3.13			
	بكالوريوس	4.02	0.885444		
	ماجستير فأعلى	4.10	0.969697		

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وظهرت الفروق بين ذوي المؤهل

العلمي دبلوم، وذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، حيث كانت الفروق ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس.

كما ظهرت الفروق بين ذوي المؤهل العلمي دبلوم، وذوي المؤهل العلمي ماجستير فأعلى، حيث كانت الفروق ذوي المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية الثامنة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية، كما هو موضح في الجداول **(21.4)**.

جدول (21.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية

المتغير	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة التنظيمية	شمال الخليل	57	3.73	0.78
	الخليل	93	3.98	0.74
	جنوب الخليل	46	3.91	0.74
	يطا	20	3.80	0. 85

ويتضح من الجدول رقم **(21.4)**، وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضع في الجدول **(22.4)**.

جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	2.421	3	0.807	1.381	0.250	غير دالة
	داخل المجموعات	123.906	212	0.584			
	المجموع	126.326	215	-----			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجداول **(22.4)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ومستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

للإجابة على السؤال الأول قامت الباحثة بتحويله إلى فرضية (9) على النحو الآتي:

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ومستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم.

وللتحقّق من صحة الفرضية، تمّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، كما هو واضح من خلال الجدول **(23.4)**.

جدول (23.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين ن=216

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
الرؤية والرسالة * الثقة التنظيمية	0.690	0.000
الثقافة المدرسية * الثقة التنظيمية	0.779	0.000
المسؤولية المشتركة * الثقة التنظيمية	0.823	0.000
الممارسات القيادية * الثقة التنظيمية	0.843	0.000
القيادة المُوَزّعَة* الثقة التنظيمية	0.862	0.000

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، * دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول **(23.4)**، إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.862) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (**23.4**)، إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الرؤية والرسالة والثقة التنظيمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.690) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للرؤية والرسالة؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (**23.4**)، إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية والثقة التنظيمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.779) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للثقافة التنظيمية؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (**23.4**) إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين المسؤولية المشتركة والثقة التنظيمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.823) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للمسؤولية المشتركة زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (**23.4**)، إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الممارسات القيادية والثقة التنظيمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.843) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل الممارسات القيادية زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

الفصـــــــــــل الخامس

تحليل النتائج ومناقشتها

الفصـــل الخامس

تحليل النتائج ومناقشتها

سيتم عرض ومناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

اولا: مناقشة نتيجة السؤال الأول الذي ينص: ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر معلميهم؟

أظهرت نتيجة السؤال الاول أن درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وربما يعود ذلك الى وجود ارتباط مرتفع بين مجالات القيادة المُوَزّعَة، وإن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، يرون أن مدراءهم يمارسون القيادة المُوَزّعَة بدرجة مرتفعة؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى مجال **الرؤية والرسالة.**

وتعزو الباحثة ذلك الى:

أ- ان معظم مديري المدارس الخاصة، لديهم رؤية مستقبلية لمدارسهم، ونوع القيادة التي سيمارسونها على معلميهم.

ب- تجانس بيئة المعلمين والمديرين مما يقوي العلاقات بين الطرفين.

ت- قناعة مديري المدارس الخاصة بأهمية توزيع المهام الإدارية على معلميهم؛ للوصول إلى أهداف وغايات مدارسهم.

بينما حصل مجال **الثقافة المدرسية** على المرتبة الثانية وتعزو الباحثة ذلك الى :

1. دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز خصائص الثقافة الإيجابية من خلال قيامهم، بتقديم الدعم الدائم للمعلمين الراغبين في المشاركة بالقيادة وتشجيعهم.
2. قيام مديري المدارس الخاصة باشراك المعلمين في القضايا الاستراتيجية التي تهم المدرسة ككل وذلك من أجل تحقيق اهداف المدرسة.

بينما حصل مجال **الممارسات القيادية** على المرتبة الثالثة وتعزو الباحثة ذلك الى:

- كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المديرين؛ بحيث أصبح لديهم قناعة بضرورة اشراك المعلمين بالمهام الإدارية لتهيئة قيادات جديدة قادرة على تحمل المسؤولية.

أما بالمرتبة الرابعة والأخيرة جاءت **المسؤولية المشتركة** وبالرغم من ذلك جاءت بدرجة مرتفعة ايضاً، وتعزو الباحثة ذلك الى:

1. حرص معظم مديري المدارس على توفير الإمكانيات للوصول بالتشارك معهم إلى مدرسة منافسة للمدارس الأخرى مستقبليا وضمان رضى أولياء الأمور عن أدائها.
2. رغبة مديري المدارس الخاصة في استثمار طاقات المعلمين وخبراتهم لخدمة المدرسة.
3. أغلب مديري المدراس الخاصة تحترم آراء المعلمين مما يخرجوا بقرارات تشاركية تعاونية مناسبة.

أي أن من خلال سعيهم لإشراك المعلمين والمعلمات في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وتفويضهم بالقيام ببعض المهمات، وتحميلهم مسؤولية الأداء لها فضلا عن قيام المدراء بتوضيح الممارسات القيادية وأهميتها للعملية الإدارية التربوية، وتشجيع المعلمين على القيام بمثل هذه الممارسات، وربما تعود هذه النتيجة إلى حيث المعلمين والمعلمات على بذل الجهد المطلوب للحفاظ على مستوى مناسب من الثقافة المدرسية، بإعطائها اهتماماً خاصاً، والعمل على تنميتها وتطويرها بما يتلاءم مع التغيرات الحاصلة في المجال التربوي، فضلاً عن تطوير وتدريب المعلمين مهنياً، لتمكينهم من القيام بالواجبات التي تطلب منهم لممارسة أدوارهم القيادية من خلال توزيع هذه الأدوار على المعلمين، لتنمية السلوك القيادي والتربوي لديهم.

وبشكل عام تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

1. وعي معظم مديري المدارس الخاصة بأهمية القيادة المُوَزّعَة، ودورها الكبير في زيادة دافعية وفاعلية المعلمين نحو المهام والواجبات المطلوبة منهم، الامر الذي يؤدي إلى تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل المديرين، لذلك جاءت ممارستهم للقيادة المُوَزّعَة بدرجة مرتفعة .

2. ثقة مديري المدراس الخاصة بقدرات معلميهم، وتوافر العلاقات الطيبة والمتبادلة بينهم؛ مما انعكس بشكل إيجابي على تقديراتهم بممارسة مديريهم للقيادة المُوَزّعَة بدرجة مرتفعة.
3. قيام مديري المدارس الخاصة بتعزيز روح التعاون والتنافس والعمل الجماعي بين المعلمين.
4. اشراك المعلمين والانخراط في الاعمال الإدارية المختلفة تحت مسمى التفويض لبعض صلاحيات المدير للمعلمين.

واتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ربيع (2017)، ودراسة أبو زر(2015) ، ودراسة الهور (2017)، و دراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة ديف وآخرون , (Duif et al ,2013)، بحيث أكدت جميعها على أن ممارسة مديري المدارس للقيادة المُوَزّعَة جاءت بدرجة مرتفعة .

واختلفت هذه الدراسة جزئيا مع دراسة كل من اليعقوبية (2014)، ودراسة الشتري (2010)، ودراسة الشهراني (2010)، حيث أكدت جميعها على أن ممارسة القيادة المُوَزّعَة تتراوح ما بين الدرجتين القليلة والمتوسطة، وأن هناك معوقات لتطبيق القيادة المُوَزّعَة بسبب زيادة الأعباء، قلة الحوافز، ضعف الثقة وغيرها.

ثانيا: مناقشة نتيجة السؤال الثاني الذي ينص : ما مستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

أظهرت نتيجة السؤال الثاني أن مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك الى:

أ- معرفة مديري المدارس الخاصة بأهمية الثقة التنظيمية كونها عنصرا أساسيا في العلاقات الإنسانية وتبادل المعلومات والآراء والأفكار الابداعية .

ب- وجود مساع حقيقية لدي مديري المدارس الخاصة للتطوير والإصلاح المدرسي وزيادة الكفاءة وتحسين أداء المعلمين .

ت- اقتناع مديري المدارس الخاصة بأهمية العمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين، من أجل تحقيق إنجازات مقنعة وهذا المبدأ يعتمد على الشعور بالثقة والاطمئنان .

ث- حرص مديري المدارس الخاصة على توفير بيئة مدرسية يسودها المحبة والاحترام من جميع العاملين؛ لأن ذلك يزيد الثقة فيما بينهم مما يدفع المعلمين لإنجاز أعمالهم على أكمل وجه.

واتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الزهراني (2012)، حيث بينت ان مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة لجميع الابعاد كانت عالية , و نتائج دراسة الصقير (2014)، التي أكدت على أن درجة توافر الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم كانت كبيرة، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة فرج (2013)، و دراسة نوح (2011)، ودراسة بنات (2016).

بينما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة البكار(2012)، التي بينت أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا بشكل عام، ودراسة القحطاني (2012)، التي بينت في نتائجها بأن مستوى الثقة بمديرات المدراس الثانوية بمستوى متوسط .

ثالثا: مناقشة نتيجة السؤال الثالث الذي ينص :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى المتغيرات الآتية (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

وتفرع عن هذا السؤال الفرضيات (4-1):

الفرضية(1): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير الجنس.

حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية. وربما يعود ذلك إلى تشابه ظروف المعلمين الذكور والاناث.

كما واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة خليفة (2013)، ودراسة حسب الله (2014)، و دراسة الهور (2017)، وجميعها كانت لصالح المعلمات الاناث. واختلفت مع دراسة أبو زر(2015)، دراسة اليعقوبية (2014) التي جاءت لصالح المعلمين الذكور.

الفرضية (2):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بحيث أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية. وتعزو الباحثة ذلك الى :

أ- خضوع جميع المعلمين لنفس النمط القيادي الممارس من قبل مديريهم .

ب- يوجد فهم مشترك من جميع المعلمين على مختلف خبراتهم حول طبيعة ممارسة القيادة المُوَزّعَة من قبل مديريهم.

ت- الطريقة والأسلوب المستخدم من قبل مديري المدارس الخاصة في توزيع مهام القيادة المُوَزّعَة ، هو من يؤثر على المعلمين سواء كانوا حديثي العهد ام لهم خبرة طويلة في التعليم.

كما واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة خليفة (2013)، و دراسة أبو زر(2015)، و دراسة حسب الله (2014)، و دراسة الشتري (2010)، ودراسة الشهراني (2010)، وذلك في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت مع دراسة الهور(2017)، التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية(3):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير **المؤهل العلمي** على الدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة ذلك الى ان المؤهل العلمي اعطى قدرة اكبر عن المعلمين لإدراك درجة ممارسة المدير للقيادة المُوَزّعَة، كما واكد ذلك ان الفروق كانت لصالح المؤهل الأعلى بكالوريوس وماجستير.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة اليعقوبية (2014)، التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل (بكالوريوس فأكثر). كما واختلفت مع دراسة أبو زر(2015)، و دراسة العبادي(2017)، و دراسة الشتري (2010)، و دراسة الشهراني (2010)، وذلك في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية رقم (4):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة تعزى لمتغير المديرية.

حيث أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرية (مكان العمل)، عامل غير مؤثر في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة في محافظة الخليل؛ وذلك لتشابه الظروف الاجتماعية والثقافية لمحافظة الخليل بمديرياتها المختلفة. واختلفت مع دراسة اليعقوبية (2014) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة القيادة المدرسية المُوَزّعَة لمتغير المحافظةً لصالح (محافظة جنوب الباطنة) .

رابعا: مناقشة نتيجة السؤال الرابع الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى إلى المتغيرات الآتية (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

وقد تفرع عن هذا السؤال الفرضيات (8-5):

الفرضية رقم (5):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

حيث اوضحت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متغير الجنس عامل غير مؤثر في مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين، وان جميع المعلمين بغض النظر عن جنسهم لا توجد فروق بينهم في مستوى ثقتهم التنظيمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو شاويش: (2013)، في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة فرج (2013)، بحيث يوجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية رقم(6):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حيث أوضحت النتائج، عدم وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى ثقتهم التنظيمية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متغير سنوات الخبرة عامل غير مؤثر في مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين. كما واتفقت مع دراسة البكار (2012)، في عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العريفي (2017)، بحيث يوجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية رقم (7):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويتضح من نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي؛ عامل مؤثر في مستوى الثقة التنظيمية؛ فكلما زاد المؤهل العلمي تزيد الثقة التنظيمية، حيث كانت الفروق لصالح المؤهل الأعلى.

كما واتفقت مع دراسة العريفي (2017)، وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الصقير (2014)، ودراسة أبو شاويش (2013)، ودراسة نوح (2011)، و دراسة البكار (2012)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية رقم (8):لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية(مكان العمل).

وأوضحت النتائج في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير المديرية .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرية (مكان العمل)، عامل غير مؤثر في مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة الخليل وذلك لتشابه ظروف المدارس في المديريات.

كما واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو شاويش (2013) وذلك بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المديرية. بينما اختلفت مع دراسة العريفي (2017)، وذلك بوجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المديرية.

خامسا: مناقشة نتيجة السؤال الخامس الذي ينص :هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ومستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية (9):

الفرضية رقم (9):لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ومستوى الثقة التنظيمية من وجهة نظرهم.

أشارت نتائج الدراسة الحالية، إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ، والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة ؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

وجاءت النتائج بين مجالات القيادة المُوَزّعَة (الرؤية والرسالة، والثقافة التنظيمية، المسؤولية المشتركة، الممارسات القيادية) ،وعلاقتها بالثقة التنظيمية كما يلي:

1. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الرؤية والرسالة والثقة التنظيمية، أي أنه كلما زادت مشاركة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل في صياغة الرؤية والرسالة؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.
2. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الثقافة التنظيمية والثقة التنظيمية، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.
3. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين المسؤولية المشتركة والثقة التنظيمية، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل للمسؤولية المشتركة؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.
4. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الممارسات القيادية والثقة التنظيمية، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدراس الخاصة في محافظة الخليل الممارسات القيادية؛ زادت الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى:

أ- ارتباط المتغيرين معاً ارتباطاُ وثيقاً، فهم من النوع الذي يؤثر كل متغير على الأخر.

ب- ممارسة القيادة المُوَزّعَة واحساس المعلمين بأهميتهم مما يزيد من ثقتهم التنظيمية .

ت- تعتبر الثقة التنظيمية نتيجة مباشرة تنعكس عن ممارسة القيادة المُوَزّعَة من قبل مديري المدارس الخاصة.

ث- قدرة مديري المدارس الخاصة على أشراك في عملية صنع القرار وصياغة أهداف المدرسة يؤدي إلى إشاعة جو إيجابي داخل المدرسة، مما يزيد إحساس المعلمين بالثقة التنظيمية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة إلى حد ما في متغير القيادة المُوَزّعَة مع بعض الدراسات كدراسة الهور (2017)، ودراسة ربيع (2017) ،ودراسة أبو زر (2015) ،و دراسة جاكوبس (Jacbos,2010)، ودراسة ما سكول وآخرون، (Mascall et al ,2009). واختلفت نتائج هذه الدراسة إلى حد ما، في متغير القيادة المُوَزّعَة مع بعض الدراسات كدراسة حسب الله (2014).

أما في متغير الثقة التنظيمية، فقد اتفقت هذه النتائج إلى حد ما مع بعض الدراسات كدراسة بنات (2016)، ودراسة مراد وتوبا (2010)، ودراسة أوكتج (2012)، ودراسة الزهراني (2012)، دراسة دورزن (2015). واختلفت نتائج هذه الدراسة إلى حد ما في متغير الثقة التنظيمية مع بعض الدراسات كدراسة القحطاني (2012).

2.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي :

1. منح المديرين والمعلمين الذين ينتهجون القيادة المُوَزّعَة حوافز مادية ومعنوية وامتيازات تشجيعية.
2. ضرورة اهتمام القائمين على المدراس الخاصة بتنفيذ جميع المقترحات الابداعية من قبل المدارس من خلال توفير الحوافز والمكافآت لجميع الفعاليات والانشطة الابداعية والنوعية.
3. تعميم الخبرات التي يقوم بها مديري المدارس حول ممارسة القيادة الموزعة ومهارات تقدير الثقة التنظيمية من خلال عقد ندوات لمديري المدارس الخاصة على مستوى الوطن.
4. تقديم الدعم المادي والمعنوي للمدارس الخاصة المتميزة في تطبيق وممارسة القيادة الموزعة من قبل وزارة التربية والتعليم او من بعض المؤسسات المانحة تقديرا منهم

وتشجيع على ممارسة مثل هذه القيادة المهمة مما يرفع من مستوى الثقة بين الكادر التعليمي ومديري المدارس الخاصة.

5. القيام بزيارات تبادلية بين المدارس؛ للاستفادة من ذوي الخبرات في هذا المجال وتعزيزه بشكل اكبر.
6. الاستفادة من اداة الدراسة في تقويم ممارسة القيادة المُوَزّعَة وتقدير الثقة التنظيمية لدى مديري المدراس الخاصة.

3.5 توصيات ومقترحات للباحثين:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة الحالية من نتائج وخلاصات توصي الباحثة بما يلي:

أ- ربط القيادة المُوَزّعَة بمتغيرات اخرى غير الثقة التنظيمية مثل (الرضا الوظيفي).

ب- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وتطبيقها على المدراس الحكومية، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة للوقوف على نقاط الضعف اكثر، والعمل على امكانية حلها لكلا الطرفين الحكومي والخاص.

المصادر والمراجع

4.5 قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

أولاً: المصادر العربية :

1- إبن منظور،(1978) " **قاموس لسان العرب** ". دار صادق للطباعة والنشر, بيروت.

2- إبن منظور, محمد بن مكرم. (1956):"لسان العرب", دار المعارف, القاهرة.

3- أبو العلا، ليلى (2013). **مفاهيم ورؤى في الادارة والقيادة التربوية**، دار يافا العلمية للنشر، عمان، الاردن.

4- أبو حسب الله، سامي (2014) : "درجة ممارسة مديري مدارس وكاله الغوث الدولية للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوي الروح المعنوية لدي المعلمين" . **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.

5- أبو زر، أيمن(2015) :" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوي الفاعلية الذاتية لدي معلميهم" **رسالة ماجستير**، الجامعة، الاسلامية، غزة.

6- أبو شاويش, نسرين غانم(2013) :"محددات الثقة التنظيمية وآثارها: دراسة تطبيقية على العاملين في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين ".**رسالة ماجستير غير منشورة**, الجامعة الإسلامية, غزة .

7- ألبكار, أماني يوسف(2012):" مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين". **رسالة ماجستير غير منشورة** , جامعة الشرق الاوسط, عمان .

8- التويجي، صائب(2015): مستوى وعي مديري المدارس الثانوية الحكومية بالتخطيط التعليمي وعلاقته بمستوى ممارستهم للشفافية الإدارية من وجهة نظر المدرسين في محافظة ديالى، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، العراق.

9- ألجرجاوي، زياد(2010) :"**القواعد المنهجية لبناء الاستبيان** "مطبعة أبناء الجارح, غزة.

10- الجرواني، نادية(2012): تصور تخطيطي مقترح لتفعيل تطبيق الشفافية في المؤسسات التعليمية، **رسالة ماجستير**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

11- ألحوامدة، نضال صالح والكساسبة، محمد مفضي(2000):" **أثر الثقة التنظيمية والمشاركة في صنع القرارات على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة**", دراسة ميدانية، مجلة مؤتة للبحوث والدارسات، الأردن .

12- ألخلايلة، هدى والشايب، عبد الحافظ وصالح، هديل(2012):" **الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة التنظيمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**", المجلة الأردنية في العلوم التربوية ص 243-254 , الأردن.

13- ألخيري, منى حسن(2014) :" دور الثقة التنظيمية في تحسين جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة ام القرى, مكة المكرمة .

14- ألربيق، محمد (2004): " العوامل المؤثرة في فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية " **رسالة ماجستير**، الرياض .

15- ألزكي، أحمد عبد الفتاح وحماد، وحيد(2011): " **القيادة الموزعة أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر دراسة تحليلية** "، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد ، **العدد (10)** ص 454- 488 .

16- ألزهراني, احمد بن حسن (2012) :"الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي", **رسالة ماجستير غير منشورة** , جامعة ام القرى , مكة المكرمة .

17- ألسعودي, موسى احمد (2005) :"العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الاردنية : دراسة ميدانية " مجلة دراسات العلوم الإدارية, 32(1) ص 100-115 , الأردن .

18- ألشتري، عبدالعزيز(2010): " واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة " . مجلة التربية، العدد 28مايو، السعودية، ص13- 57 .

19- ألشتوي ,سليمان عبدالله (2016):" القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة التنظيمية : استراتيجية مقترحة ", **رسالة دكتوراه غير منشورة** , جامعة الملك سعود, الرياض.

20- ألشكرجي, أسماء طه نوري(2008) :" أثر العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية في الاختراق النفسي للعا ملين: دراسة تطبيقية لآراء عينة من العاملين في وازرة التعليم العالي والبحث العلمي", **رسالة دكتوراه غير منشورة**, جامعة بغداد, العراق.

21- ألشهارني، ندي (2010):" تطوير الاداء بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة تصور مقترح" , **رسالة ماجستير**، جامعة الملك خالد، السعودية .

22- ألشهراني, ندى (2010) :" تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في مداينة جدة في ضوء مدخل القيادة المُوَزّعَة تصور مقترح ", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الملك خالد, السعودية.

23- ألصقير, عبد المحسن(2014) :" ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم", **رسالة ماجستير غير منشورة** , جامعة ام القرى , مكة المكرمة.

24- ألصقير, عبد المحسن محمد (2014) :"ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم" **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة ام القرى, مكة المكرمة.

25- ألطارونة، هاني(2013) : "**علم المكتبات ومراكز المعلومات- القيادة والمبادئ** ",دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26- ألطائي, رنا ناصر (2007):" **الأنماط القيادية والثقة التنظيمية وأثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي**" دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من المديرين في شركات القطاع الصناعي.

27- ألطويل، هاني عبدالرحمن (2006): "**الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**" , دار وائل للنشر, عمان.

28- ألعاربيد، نبيل (2010) :" دور القيادة التشاركية لمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة", **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

29- ألعبادي, محمد عبد الرحمن (2017):"القيادة المُوَزّعَة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر ابعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان ", **رسالة ماجستير غير منشورة**, عمان, الأردن .

30- ألعجمي، محمد حسنين(2010) :"**الإدارةوالتخطيط التربوي**",دار المسيرة, عمان،الاردن.

31- ألعجمي، محمد(2008):"**استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
32- ألعجمي، محمد(2010): "**القيادة الإدارية والتنمية البشرية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33- ألعريفي, محسن (2017):"مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض", **رسالة ماجستير غير منشورة** , جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية , الرياض .
34- ألعساف، احمد بن عبد المحسن (2002) : " **مهارات القيادة وصفات القائد** ", الرياض .
35- ألعنزي، فهد (2007) : " تقويم المهارت القيادية في حرس الحدود ". **رسالة ماجستير** جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
36- ألعنزي, سعد علي والساعدي, مؤيد يوسف(2004) :" **الثقة بين الإطار الشخصي لها والمفهوم التنظيمي الحديث**", المجلة العراقية للعلوم الإدارية , العراق.
37- ألغامدي، سعيد (2012):" النمط القيادي لمدير المدرسة واثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة باستخدام نظرية الشبكة الإدارية ", **رسالة ماجستير**, جامعة ام القرى, السعودية.
38- ألفار، شهناز(2013): "**درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين** " ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث, **27** (7) ص 1377 – 1414.
39- 1ألفهداوي، فهمي خليفة (2005): " **العلاقة بين أنماط الثقة التنظيمية ومستوى القوى القيادية للمنظمة** ", مجلة النهضة **عدد (46)** ص 36-89 .
40- ألقحطاني، نايف(2012) :"مستوى الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية بمدينة أبها ومحافظة خميس مشيط ",**رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية, الرياض .
41- ألقحطاني، سالم (2008): " **القيادة الإدارية التحول نحو النموذج القيادي العالمي** ", مكتبة الملك فهد :الرياض.
42- ألكعبي، حميد سالم (2013) :" دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية : دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي شركة الفاو الهندسية العامة ", مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم **عدد(32)**, 290-264 .

43- أللداوي، سعيد عمر(2015):" درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة عمان لسلوك النفاق الأخلاقي بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين" **رسالة ماجستير**.

44- ألمرشد, منى عبد الهادي(2014)" الثقة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري : دراسة تطبيقية على موظفات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية, الرياض.

45- ألمسدي، عادل عبد المنعم (2011):" العوامل المؤثرة في الثقة التنظيمية المتبادلة بين القادة والمرؤوسين: دراسة تطبيقية "، مجلة جامعة الملك سعود,**22** (2)، 238-203.

46- ألمطوع، عمر سالم (2011):" المناخ التنظيمي ودوره في تطبيق إدارة المعرفة من وجهة نظر العاملين في إمارة منطقة المدينة المنورة", **رسالة ماجستير غير منشورة** ,جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

47- ألهور، وفاء(2017):"واقع ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة المُوَزّعَة وعلاقتها بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة ", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الازهر, غزة, فلسطين.

48- أليعقوبية، سوسن(2014): "آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ", **رسالة ماجستير**، جامعة الملك قابوس، عمان، الأردن.

49- بلبيسي، فاتنة جميل (2007) :" درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ", **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية, نابلس.

50- بلحياح، حسن(2007):" **نحو منظور جديد للقيادة التربوية بالمغرب القيادة الموزعة كبديل جذري للقيادة الهرمية** ", ضمن نداوة سنوية تنظمها الجمعية المغربية لأساتذة اللغة الانجليزية، (فبارير28).

51- بنات، عايدة (2016) :"الثقة التنظيمية لدى مدير بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم", **رسالة ماجستير غير منشورة**, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين .

52- جكة، عتيق عبد العزيز والشاهين، عبد الرحيم عبد اللطيف (2007):" **الثقة في النظام الإداري الحكومي بالتركيز على المؤسسات الخدمية في دولة الإمارات** ", المجلة العربية للعلوم الإدارية ص 445-470 , الامارات .

53- حسين، عبد الفتاح(2011):" **برنامج القيادة الفعالة** ", المجموعة الاستشارية العربية، القاهرة، مصر.

54- حمايل، عبد عطا الله (2012):" **القيادات التربوية ومتطلبات تاهيلها لمواجهة مستجدات العصر** ", جامعة القدس المفتوحة, رام الله , فلسطين .

55- خليفة، رندة (2013): " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها "، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.

56- خليفة، رندة عبدالله صابر(2013):" درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها" , **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

57- ربيع, محمد رجب (2017) :" درجة ممارسة القيادة المُوَزّعَة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وعلاقتها بالأبداع الإداري من وجهة نظر معلميهم ", **رسالة ماجستير غير منشورة** , جامعة الازهر , غزة , فلسطين .

58- ربيع، هادي مشعان (2006) : " **المدير المدرسي الناجح** " , مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع , عمان

59- رشيد، مازن فارس (2003):"الثقة التنظيمية في الأجهزة الأمنية الحكومية بالمملكة العربية السعودية: بعض المحددات والآثار" مجلة معهد الإدارة العامة **43** (3) ص 437-479, السعودية .

60- رفاعي، رجب حسنين (2009) :" **تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الابتكاري : دراسة ميدانية** " المجلة العربية للعلوم الإدارية **16** (2) ص 203-238, عمان .

61- سالم، مؤيد وصالح, عادل (2003) : " **إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي** ", عالم الكتب الحديث لنشر والتوزيع, عمان, الأردن .

62- عبدالباقي، صلاح الدين(2004) :" **السلوك الفعال في المنظمات**"، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.

63- عجوة، أحمد محمد (2012):" **القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية**"

64- عياصرة، علي والفاضل, محمد (2006) :" **الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية** ", دار حامد للنشر والتوزيع ط (1), عمان .

65- عياصرة، الفاضل، محمد (2006):"**الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية**"، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

66- فرج، شدى إبراهيم (2013) :"العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة ام القرى, مكة المكرمة .

67- فليح، حكمت محمد (2010) :" **تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي : دراسة استطلاعية في دائرتي التقاعد والرعاية الاجتماعية في مدينة تكريت** ", مجلة الإدارة والاقتصاد **ع (83)** , ص (202-166) , العراق .

68- قموة، سحر عيسى (2008) :" الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى معلميهم ", **رسالة دوكتوراة غير منشورة**, جامعة عمان العربية لدراسات العليا , عمان .

69- كنعان، نواف (2009) : "**القيادة الإدارية**" ، دارالثقافة للنشر والتوزيع :عمّان .

70- كنعان، نواف(1982):" القيادة الإدارية" ، دار العلوم، الرياض، السعودية.

71- لعويسات، جمال الدين (2005):"**مبادئ الإدارة**"، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، أبو ظبي، الإمارات.

72- محافظة عمان لسلوك النفاق الأخلاقي وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ",**رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الشرق الأوسط, عمان.

73- معايعة, عادل سالم وأنداروس, رامي جمال (2009):" **درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعناصر المؤثرة في الثقة التنظيمية**" مجلة العلوم التربوية والنفسية 10 (4)، 116-87.

74- نوح, هوزان محمد (2011) :"الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة ام القرى, مكة المكرمة

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية :

1. A L-Abrrowa , H., Ardakani , M., Harooni , A., & Pour, H. (2013). The Relationship between Organizational Trust and Organizational Justice Components and Their Role in Job Involvement in Education. International Journal of Management Academy, 1 (1), 25-4.
2. Arrowsmish , Trevor (2007):" Distributed Leadership in Secondary School in England . The Impact on The Role of the head teachers and other issues". Management in Education , Vol.21,21-27.
3. Arrowsmish , Trevor (2007):" Distributed Leadership in Secondary School in England - The Impact on The Role of the Head Teachers and Other Issues". Management in Education , Vol.21(2),p.21-27.
4. Boudreaux, Wilbert (2011):" Leadership and High-Stakes Testing : Examining the Relationship between Distributed and LEAP Scores". Ph.D Thesis ,Faculty of Southeastern ,Conference of Computer Communication and Management ,University of Southern Mississippi .
5. Camburn, Eric and Others,(2002):Distributed Leadership in Schools :The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models ,University of Michigan.
6. Casey, J., B. (2015, July 13). How to Build Trust. Retrieved August 20, 2016, from: http://www.wikihow.com/Build-Trust .
7. Chen ,YI-Hsuan (2007): Principals' Distributed Leadership Behaviors and Their Impact on Student Achievement in Selected Elementary Schools in Texas, Ph.D Thesis, Texas A&M University.
8. Copland, M & Knapp, M. (2003). Connecting Leadership with Learning: A Framework for Reflection, Planning, and Action.
9. DeFlaminis , John (2011) . The Design and Implementation of the Annenberg Distributed Leadership Project . Presented at American Educational Research Association, Annual Meeting, April 11, 2011.
10. DeFlaminis , John (2011) : The Design and Implementation of the Annenberg Distributed Leadership Project , Presented at American Educational Research Association, Annual Meeting, April 11, 2011.

11. Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. Educational Sciences: Theory & Practice, 15 (3), 621-634.
12. Dieronitou,I.(2014):Unveiling The Restricted and Extended Possibilities of Distributed Leadership. Researcher World , Journal of Arts, Science and Commerce, Vol10(2),p.37-43.
13. Dinham, S (2005a). Waves Leadership. Newsletter, Australian Centre for Educational Leadership, 1, 3.
14. Dinham, S (2005b). " Principal leadership for outstanding Educational outcomes. Journal of Education Administration, 43(4), 338-356.
15. Duif ,T, and Others(2013):Distributed Leadership in Practice: Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools, European Policy Network of School Leaders, European School Heads Association .1-49.
16. Duif ,T, and Others(2013):Distributed Leadership in Practice: Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools, European Policy Network of School Leaders, European School Heads Association .1-49.
17. Duif, T. et al (2013): " Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European Schools, European Policy Network of school leaders, European School Heads Association.1-49.
18. Dursun, E. (2015). The relation between organizational trust, organizational support and organizational commitment. African Journal of Business Management. 9(4), 134- 156.
19. Elmore, R.(2000): Building A new Structure for School Leadership. American, Vol.23(1), p.6-13 .
20. Fullan, M (2005): Leadership and sustainability, clifornia : Corwin, Thousand Oaks.
21. Goleman, D (2002). The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results, London, Little Brown.
22. Grant, Callie (2008): We did not put our pieces together': xploring a professional development lens initiative through adistributed leadership, Journal of Education, no (44), 85-107.

23. Green, Alex (2010) :"Distributed Leadership in Hilltop school: perspective of teachers without formal Leadership responsibility". MA(Educational Leadership and lnnovation),university of Warwick Institute of Education.
24. Green, Alex (2010) :"Distributed Leadership in Hilltop School: Perspective of Teachers without formal Leadership Responsibility". MA(Educational Leadership and innovation),University of Warwick Institute of Education.
25. Green, Alex (2010) :"Distributed Leadership in Hilltop School: Perspective of Teachers without formal Leadership Responsibility". MA(Educational Leadership and innovation),University of Warwick Institute of Education.
26. Grenda, J. P. (2011). Instances and principles of distributed leadership: A multiple case study of Illinois middle school principals' leadership practices. DAI-A 73.
27. Gronn, P (2002): Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.)., Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, (pp. 653-696). London: Klewer Academic Publishers.
28. Gronn, P (2002): Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds), Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.
29. Hamman , R. (0202). High school principal and distributed leadership
30. Harris, A & Townsend (2007): Developing Leaders for tomorrow: releasing system potential, School Leadership and management, 6 (4), 167-177.
31. Harris, A (2004a). Distributed leadership and school mprovement. Educational Management administration and leadership, 32 (1), 11-24.
32. Harris, A (2004b). Teacher Leadership and Distributed Leadership: An Exploration of the Literature. Leading and Managing, 10(2), 1-9.

33. Harris, A and Spillane, J (2008). “ Distributed Leadership through the looking”. Management and Administration Society (BELMAS). 22(1), 31–34.
34. Harris, A, (2007): “ Distributed Leadership: conceptual confusion and empirical reticence, International Journal of Leaderhsip in Education, 10 (3), 1-11.
35. Harris, A.& Muijs, Daniel (2007) : Improving school Through Teacher Leadership . open university press UK.
36. Harris,(2007):"Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence ", International Journal of Leadership in Education, Vol10 (3), p.1-11.
37. Harris,Alma, (2002): Distributed Leadership in Schools ,Leading or Misleading, Paper presented at the British Educational Leadership Management and Administration Society Conference, Birmingham, England ,September.
38. Hartly,David (2009): Education policy, Distributed Leadership and Socio-Culture theory, Journal of Education, Vol61(2), p.139-155.
39. Humphreys, Eilis (2010):" Distributed Leadership, and its Impact on Teaching and Learning " Ph.D Thesis, Faculty of social Science .
40. Jacbos, Gregory Edmond (2010): The Relationship Between Distributed Leadership as Practiced by Principals and the Organizational Commitment of Teachers, Ph.D Thesis, Faculty of Georgia Southern University.
41. James, Ingrid (2009): Distributed Leadership Practices in Schools: Effect on the Development of Teacher Leadership . A case Study, A dissertation Presented to the Faculty of the Rossier School of Education University of Southern California.
42. James,K .T, Mann, J. and Creasy, J.(2007):'Leaders as Lead Learners: Acase Example of Facilitating Collaborative Leadership Learning for School Leaders' Management Learning ,Vol38(1), p.79-94. 35-
Kaila ,H.(2006):Industrial and Organizational Psychology,Kalpaz Publication ,India.

43. Lizottle , j .(2013): A qualitative Analysis of Distributed Leadership and Teacher Perspective of Principal Leadership Effectiveness, Ph,D Thesis , Northeastern University.
44. Lizottle, J, (2013):" A qualitative analysis of distributed leadership and teacher prespective of principal leadership effectiveness" Education Doctoral Theses .Paper 96. Northeastern University.
45. Mascall, Blair and Others.(2009): The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism, Journal of Educational Administration,Vol46(2),p214-228.
46. Miller-Bailey, C. (0202). Reciprocal accountability and capacity building: The influence of distributed leadership on collective teacher efficacy and professional learning communities. DAI-A 78 .
47. Moyo, A. (0202). The perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about the effects of distributed leadership on teaching and learning: A study in selected schools in the west midlands of England. DAI-C 72 .
48. Murat, T. & Tuğbam, Y. (2010). Relationship between Primary School Teachers' Perceived Social Support and Organizational Trust Level. Educational Sciences: Theory & Practice, 10 (4), 2609-262.
49. NCSL (2007): Distributed Leadership, Available at: (http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/distributedleader ship _web/ textonly /introduction.htm) ,(11.10.2016) 12:00 pm.
50. Nicole Assisi (2015): 10 Principles to Move Your School Toward Distributive Leadership . Retrieved on 4/11/2016, From: http://nextgenlearning.org/blog/10-principles-move-your-schooltoward-distributive-leadership.
51. Oktug, Z. (2012). The Effects of Organizational Trust on Employee Decision Making Styles. British Journal of Arts and Social Sciences, 9 (I), 79 – 88.

52. Oktug, Z. (2012). The Effects of Organizational Trust on Employee Decision Making Styles. British Journal of Arts and Social Sciences, 9 (I), 79 – 88.
53. Padersen, and Others.(2010):Distributed Leadership Influence on Professional Development Initiatives :Conversations with Eight Teachers.
54. Pamela, S., Kathleen, E., & Gaynelle, W. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. Organization Development Journal, 18 (4), 35- 48.
55. Pickup, J. E. (2010). Distributed leadership as a mediator of whole school reform strategies for improvement planning from data. DAI-A 72 .
56. Rawlins, B.,(2008). Measuring the relationship between organizational transparency and employee trust. Public Relations Journal, 2 (2), 1- 21.
57. Robbins, S. & Judge, T. (2007). Organizational behavior, 12th ed., Saddle River ,NJ: Prentice Hall.
58. Robindarang , S, et al (2014): " The Influence of distributed leadership on job stress in Technical and Vocational Education .International Journal of Academic Research in Business and social Sciences, 4(1). 490-499.
59. Robindarang,S,and Others.(2014):The Influence Distributed Leadership on Job Stress in Technical and Vocational Education. International Journal of Academic Researchin Business and Social Sciences ,Vol4(1). P.490-499.
60. Satchel , Barbara Anne (2008): How Distributed School Leadership Practices are Implemented in a Rural Northeast Georgia Elementary School, Ph.D Thesis , Faculty of Georgia Southern University.
61. Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007):Teacher Teams and Distributed Leadership: A study of Group Discourse and Collaboration, Educational Administration Quarterly, Vol43 (1), p.67–100.
62. Shriar, J. (2014). 8 Secrets on How to Build Trust as a Leader. Retrieved August 20, 2016, from: https://www.officevibe.com/blog/8-secrets-build-trust-leader .

63. Silns, H, and Mulford, B. (2002). Leadership and School results In Leithwood ,K,et al, Second international handbook of educational leadership and administration, 561-612, Dordrecht, Netherlands, Kluwer press.
64. Spillane, J , et al (2001): "Investigating School Leadership Practice A distributed Perspective". Educational Research.Vol30(3).p.23-28. 58- Streck , Mary Theresa (2009): Distributed Leadership and Shared Decision Making: Leadership Practices that Promote Collaboration, Ph.D Thesis, New York.
65. Spillane, J , et al (2001): "Investigating school leadership practice a distributed perspective ".Educational Research.30(3).23-28.
66. Spillane, J and Diamond, J (2007) (Eds), Distributed leadership in practice, Colombia University: Teachers College Press. New York.
67. Spillane, J, et al (2004)" Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective , journal of Curriculum Studies, 36 (1), 3-34.
68. Spillane, J, Halverson, R and Diamond, J (2001) Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective , Educational Researcher, 30 (3), 23-28.
69. Spillane, J. P (2006). Distributed Leadership, SanFrancisco : Jossey – Bass.
70. Spillane, James, (2001): Investigating school Leadership Practice: a distributed perspective, Educational Reseacher,30(3):23-28.
71. Spillane, James, (2005): Distributed leadership :What's All the Hoopla? Institute for Policy , Research of Education and Social policy, North Western.
72. Spillane. James & Shere,(2004): The Distributed leadership studies : a case study of research in and for school practice. Northwestern University .
73. Straiter, K. (2005). The Effects of Supervisors' Trust of Subordinates and their Organization on Job Satisfaction and Organizational Commitment. International Journal of Leadership Studies, 1 (1), 86-101.

74. Streck, Mary Theresa (2009): distributed leadership and shared decision making: leadership practices that promote collaboration, degree of doctor of education in educational leadership.
75. Supvoitz, J and Tognatta, N (2013): " The Impact pf distributed Leadership on Collaborative Team Decision Making". Leadership and policy in schools, 12 (2), 101 – 121.
76. team perception of instructional improvement. DAI-A 71.
77. Terrell ,H.(2010).The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student Achievement . DAI-A 70.
78. Terrell, H, (2010): " The Relationship of Dimensions of Distributed Leadership in Elementary Schools of Urban Districts and Student Achievement: Ph.D Thesis , George Washington University, U.S.A.
79. Timperley , Helens (2005): Distributed Leadership, Developing Theory form Practice, J. Curriculum Studies, vol37(4) ,p.395-420.
80. Timperley, Helens (2005): Distributed Leadership, developing theory form practice, J. Curriculum Studies, 37 (4) ,395-420 .
81. Weneger, e, et al (2002). Cultivating communities of practice: Learning, meaning and identity, Boston: Harvard Business School Press.
82. West Chester University community (w.d): AN INTRODUCTION TO DISTRIBUTED LEADERHSIP, Retrieved on 4/11/2016, From : West Chester University, Administration and Finance Division (2007): Distributed Leadership, Retrieved on 1/8/2008, http://www.wcupa.edu.
83. Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004): Variability's and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review, Educational Management and Administration and Leadership, Vol32 (4),p.439-457.
84. Zeinabadia , H. & Rastegarpourb , H. (2010). Factors affecting teacher trust in principal: testing the effect of transformational leadership and procedural justice. Procardia Social and Behavioral Sciences ,5, 1004–1008.

الملاحق

5.5 ملحق (1) الاستبانة:

بسم الله الرحمن الرحيم

جامـــــــــــــــعة الخـــــــليل
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلـــــــية التمـــــــــــويل والإدارة
برنامج ماجستير إدارة الأعمـــــــــال

إستبانة بعنوان

" درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة المُوَزّعَة* وعلاقتها بالثقة التنظيمية* من وجهة نظر المعلمين "

أخي الكريم/ أختي الكريمة

تحية طيبة وبعد ...

بـين أيـديكم اسـتبانة تتعلـق بـإجراء دراسـة حـول **(درجـة ممارسـة مـديري المـدارس الخاصـة فـي محافظـة الخليـل للقيـادة المُوَزّعَـة وعلاقتهـا بالثقـة التنظيميـة مـن وجهـة نظـر المعلمـين)**، حيـث سـيتم تقـديم هـذه الدراسـة كمتطلـب لنيـل درجـة الماجسـتير من كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل.

إن الهـدف مـن هـذه الدراسـة لـن يتحقـق إلا بالمشـاركة الفاعلـة والجـادة مـن جانـب حضـرتكم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة المرفقة بكل صدق وموضوعية .

يرجـى وضـع علامـة (**X**) أمـام الإجابـة المناسـبة وفـي الخانـة المخصصـة لـذلك، علمـاً بـأن البيانـات والمعلومـات التـي سـتدلون بهـا سـتعامل بسـرية تامـة ولـن تسـتخدم الا لأغـراض البحث العلمي فقط .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: نور يسري طه
إشراف: د. كمـال مخامرة

***القيادة المُوَزّعَة:** "هي مدخل اجرائي يقوم على منح مدير المدرسة عددا من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية للمعلمين وذلك من خلال المشاركة في صنع القرار واتخاذه ، والتعاون والمشاركة في تحقيق اهداف المدرسة ".

***الثقة التنظيمية:** "إيمان كل طرف بقدرات الطرف الاخر، وإمكاناته، واستعداده لتنفيذ بنود العقد النفسي، حيث تشتمل على توقعات سلوكية تتصل بأخلاقيات الوظيفة، والدافع ، والرغبة في العمل بأمانة وإخلاص ، للقيام بالعمل حسب المتطلبات الفنية، والحكم على الأمور بمنطق وموضوعية".

القسم الأول : البيانات الأولية:

الرجاء وضع علامة (**x**) أمام الإجابة الملائمة :

1- **الجنس** :

ذكر ☐ أنثى ☐

2-المؤهل العلمي:

دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3- الخبرة العملية:

أقل من (5 سنوات) ☐ من (5- 10) ☐ أكثر من (10 سنوات) ☐

القسم الثاني : فقرات استبانة القيادة المُوَزّعَة :

الرجاء قراءة الفقرات الآتية بعناية والإجابة عليها بوضع إشارة(x) في المكان الذي يناسب رأيك.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المجال الأول: الرؤية والرسالة					
.1	يشرك المدير المعلمين في وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة .					
.2	يقدم المدير صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي ان تكون عليه المدرسة.					
.3	يستخدم خطة تحسين مدرسية كأساس للتقدم وتحقيق الاهداف.					
.4	يناشد المعلمين للمشاركة في تحقيق طموحات المدرسة المشتركة.					
.5	يتحدث المدير بقناعة راسخة عن الهدف الاسمى للعمل في المدرسة .					
.6	يطور المدير باستمرار في رؤية ورسالة المدرسة بما يحقق أهدافها.					
.7	يعمم رسالة ورؤية المدرسة على المعلمين.					
	المجال الثاني: الثقافة المدرسية					
.1	يدعم المدير استخدام الابتكارات التعليمية في المدرسة.					
.2	يتقبل اقتراحات المعلمين التي تسهم في تطوير العمل المدرسي.					
.3	يشرك المعلمين بشكل فاعل في عملية اتخاذ القرارات.					
.4	يحفز المعلمين على الابداع من خلال تشجيعهم على تقديم مبادرات جديدة.					
.5	ينظم قنوات اتصال فعالة تشجع تبادل الخبرات بين المعلمين .					
.6	يشجع الأنشطة المدرسية التي تخدم المجتمع المحلي.					
.7	يستفيد من التجارب الناجحة للمدارس الأخرى.					
.8	يهيئ مناخ تعاون إيجابي في المدرسة.					
.9	يرسخ الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين وبين المعلمين والطلبة.					

الرقم	الفـــــــــــــــــقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الثالث: المسؤولية المشتركة						
.1	يحدد آليات التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
.2	يفصل بين العمل والعلاقات الشخصية.					
.3	يحرص على استثمار قدرات المعلمين في تطوير الأداء المدرسي .					
.4	يحترم آراء المعلمين ويأخذ ما يراه مناسبا.					
.5	يفسح المجال للمعلمين الجدد بإظهار قدراتهم.					
.6	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات بما يضمن تنمية المسؤولية الذاتية لديهم .					
.7	يدعو افراد المجتمع المحلي ذوي الخبرة للمشاركة في رسم سياسة المدرسة.					
.8	يفوض المدير المعلم للتواصل مع أولياء أمور الطلبة.					
المجال الرابع: الممارسات القيادية						
.1	يُنسِب المعلمين لدورات المهام القيادية ليكونوا قيادات المستقبل.					
.2	يشجع المعلمين على ممارسة مهمات قيادية بالإضافة الى عملية التدريس.					
.3	يوزع المهام الادارية على المعلمين كل حسب قدراته وامكانياته.					
.4	يهتم ويؤمن بالعمل الجماعي.					
.5	يشرك المعلمين في بناء الخطط الاستراتيجية للمدرسة.					
.6	يتقبل المدير المشاركة كعضو في اللجان المدرسية برئاسة احد المعلمين ذوي خبرة.					
.7	يفوض بعضا من سلطاته للمعلمين عند الضرورة .					
.8	يحقق مبدأ النزاهة في العمل المدرسي.					
.9	يوفر المجال للمعلمين لاتخاذ القرارات الخاصة بمهامهم داخل الصفوف الدراسية.					

القسم الثالث : فقرات استبانة الثقة التنظيمية:

الرقم	الفـــــــــــــــــقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	الثقة التنظيمية					
.1	تمنح إدارة المدرسة الحوافز بناء على أسس موضوعية .					
.2	اشعر بان عملي كمعلم يعزز من ثقتي بالعمل ويدفعني للإبداع .					
.3	استطيع الاعتماد على زملائي في العمل لتنوع خبراتهم .					
.4	اشعر بان زملائي في المدرسة يسعون لفهم مشترك بيننا.					
.5	تراعي ادارة المدرسة مصالح المعلمين عند اتخاذ القرارات.					
.6	أثق بمديري عندما يحسن التعامل مع المعلمين.					
.7	اشعر بان زملائي في المدرسة يحبون للآخرين ما يحبون لأنفسهم.					
.8	اشعر بان زملائي في المدرسة يهتمون بمشاكل المدرسة كأنها مشاكلهم الخاصة.					
.9	اشعر ان مدير المدرسة يشرك الجميع في اتخاذ القرار.					
.10	معرفة المدير بدقائق الامور في المدرسة تجعلني أثق به.					
.11	اعتقد ان وضوح التعليمات في المدرسة يزيد ثقتي في الاداء.					
.12	اشعر بان لي تأثير في المجتمع بسبب عملي كمعلم.					
.13	اشعر بثقة في المدير بسبب تطبيق النظام على الجميع بالتساوي.					
.14	اشعر بان زملائي يقدمون العون لي بعيدا عن المصلحة الخاصة .					
.15	اشعر بثقة في المدير عندما يعزز نقاط الاتفاق مع الجميع .					
.16	اعتقد ان مدير المدرسة ينظر لمصالح الآخرين عند اتخاذ القرار.					
.17	يتم تقييم الاداء الوظيفي للمعلمين وفقا لمعايير محددة وواضحة.					
.18	يثق معلمو المدرسة بالأعمال التي يؤديها المدير .					
.19	استطيع الحصول على المعلومات التي احتاجها في عملي .					
.20	تسود العلاقة القائمة على الاحترام بين الجميع في المدرسة.					
.21	تمنحني ادارة المدرسة التصرف بطرق تبين انني في موقع المسؤولية.					
.22	تتاح في المدرسة فرصة للجميع لتطوير الذات.					

انتهـــــــــــت

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق (2) أسماء المحكمين للاستبانة:

الرقم	اسم المحكم	المسمى الوظيفي
.1	أ. د. نبيل الجندي	عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية/ جامعة الخليل
.2	د. محمد الجعبري	عضو الهيئة التدريسية بكلية الإدارة/ جامعة الخليل
.3	د. اسامة شهوان	عضو الهيئة التدريسية بكلية الإدارة/ جامعة الخليل
.4	أ. د. سمير ابو زنيد	عميد كلية التمويل والادارة/ جامعة الخليل
.5	د. معن مناصرة	عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية/ جامعة الخليل
.6	أ. د. عفيف زيدان	عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية/جامعة القدس
.7	د. عمر الريماوي	عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية/جامعة القدس
.8	د. ايناس ناصر	عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية/جامعة القدس
.9	د. حاتم عابدين	عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية/ جامعة الخليل

ملحق (3) كتاب تسهيل مهمة الباحثة من عمادة كلية التمويل والادارة/جامعة الخليل:

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم :

Ref.

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ : 2019/02/13

Date

مدير مديرية التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع / بحث دراسات عليا

يفيد برنامج الماجستير في ادارة الاعمال في جامعة الخليل بأن الطالبة **نور يسري طه** ورقمها الجامعي **(21619056)** احد طلاب برنامج الماجستير في ادارة الاعمال (MBA)، وهي في طور جمع المعلومات لبحثها بعنوان (**درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين**).

يرجى الايعاز بتسهيل مهمتها في إعداد الرسالة.

مع الاحترام والتقدير،،،

أ.د. سمير ابو زنيد

عميد كلية التمويل والإدارة

رئيس لجنة الدراسات العليا

HEBRON UNIVERSITY جامعة الخليل كلية التمويل والإدارة COLLEGE OF FINANCE AND MANAGEMENT

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق (4) كتاب تسهيل مهمة الباحثة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Educational Research & Development Center

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: ٤/٤٦/٨١٧١
التاريخ: 2019/٣/٧
الموافق: / / 1440 هـ

السادة مديري التربية والتعليم العالي المحترمين
شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، يطا
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

نهديكم أطيب التحيات، ونرجو التكرم التعاون مع الطالبة: **نور يسري طه** لاستكمال حصولها على شهادة الماجستير من جامعة الخليل، وتنفيذ دراستها بعنوان:
" **درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين**". وتمكينها من توزيع استبانات على عينة من معلمي المدارس الخاصة في مديريتكم، وبما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الإحترام والتقدير،،

د. إيهاب شكري
مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة :
معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
عطوفة السيد وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكيل المساعد للتخطيط والتطوير المحترم
الباحثة المحترمة/ nad920awwad@gmail.com

هاتف Tel. (+972-2-298-3290) فاكس Fax (+972-2-298-3207) رام الله ص.ب. Ramallah P.O. Box (576)
www.moehe.gov.ps,

تم بحمد الله