الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد المحسن بن سعد الداود
قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد المحسن بن سعد الداود
قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ولتحقيق هذا، تم عرض المفاهيم الخاصة بالأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم، والعلاقة بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم، والمعاهد العلمية، ونتائج بعض البحوث السابقة. وتم تصميم كل من مقياسي الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم، وحساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات على عينة مكونة من (٣٠) مديراً من مديري المعاهد العلمية. وتكونت العينة من (٤٤) مديراً من مديري المعاهد العلمية. وقد أشارت النتائج إلى وجود تباينات في كل من الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية، إلى جانب وجود ارتباطات دالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم. إضافة إلى هذا، تبين أن مديري المعاهد العلمية الحاصلين على مؤهلات فوق الجامعية إلى جانب المديرين الذين لديهم خبرة في مجال العمل أكثر من ١٠ سنوات أكثر انتهاجاً للنمط القيادي الديموقراطي. وقد تم تفسير النتائج في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة. وقد أسفر البحث عن بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

المقدمة:

تعد القيادة من أعظم حقائق الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في جميع بلدان العالم. إذ يعول عليها في تحقيق الأهداف التي هي مطمح كل المجتمعات، ومؤشراً على كل تطور. لذا، تعتبر القيادة عملاً خلاقاً يهتم بالإنجاز، وتحقيق الأهداف، والوصول بالأفراد إلى مستوى أفضل.

وترتكز القيادة على العنصر البشري. وقد ركز المديرون في **مدرسة الإدارة العلمية** على الظروف المادية للإنتاج مع إهمال الجانب الإنساني للمؤسسة، مما أدى إلى انخفاض الإنتاجية وانخفاض معنويات الأفراد. بينما ركزت **مدرسة العلاقات الإنسانية** على أهمية الفرد والجماعة في نجاح المؤسسة، مما أدى إلى الاعتراف بفعالية القيادة كعامل مهم في فعالية المؤسسة. ويستطيع القائد من خلال دوره القيادي تشجيع الأفراد وحفزهم لتأدية أعمالهم بكل رغبة، وتعاون، وحماس لتحقيق أهداف المؤسسة (العميان، ٢٠١٠).

وإلى جانب هذا، تعد القيادة التربوية المرتكز الرئيس الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسة التربوية، وبغير ذلك لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال، أو إصلاح حقيقي في هذه المؤسسة. فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، متعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب منها القدرة على التعامل مع جميع مكونات المؤسسة التعليمية، بغض النظر عن اختلاف هؤلاء الأفراد، سواء أكانوا طلبة، أم معلمين، أم هيئة إدارية، مع ضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة.

ولقد احتلت القيادة مكاناً رئيساً في دراسة الإدارة، فالمديرون الأقوياء عادة ما يكونون قياديين أقوياء، كما أن النجاح في تحقيق الأهداف يعتمد غالباً على المهارات والكفايات التي يتصف بها القائد ويمتلكها. وإلى جانب ذلك، عليه أن يكون مستوعباً وواعياً بالسلوك الإنساني، وما يؤثر فيه من عوامل مثل الدافعية، والحوافز، والاتصال، ووضع الأهداف، وصنع القرارات، واستثمار الوقت (الأسطل، ٢٠٠٩)، كما أن موقع المدير القيادي يفرض عليه اختيار أسلوب ما لإدارة مدرسته، الأمر الذي يؤثر في بيئة العمل ورضا العاملين، فضلاً عن ارتفاع مستوى الأداء ككل. فالأسلوب الذي يتبعه المدير في سير العمل واتخاذ القرارات له تأثير على العائد التربوي الذي يظهر على المعلمين ومدى حبهم

لمهنتهم، ودرجة إخلاصهم ورضاهم عن العمل، ورفع مستوى التحصيل (المشعل، ٢٠٠٦).

وقد أشار بحث (السعيدي، ١٩٩٨) إلى أهمية الأنماط القيادية واقترانها بدرجة نجاح أو فشل المؤسسة التربوية وتطويرها، ودرجة تأثيرها المباشر في مستوى جودة التعليم، الذي أصبح الميزة الغالبة على هذا العصر. ومن ثم أصبح لزاماً إعادة النظر في عمليات اختيار مدير المدرسة من حيث الكفاية المهنية، وإعادة النظر في عنصر الهيكل التنظيمي ومهمات العمل، إلى جانب اختيار الأكفاء من المعلمين وإعادة تأهيلهم.

وتعد إدارة الجودة في التعليم ثورة إدارية جديدة، وتطويراً فكرياً شاملاً، وثقافة تنظيمية جديدة. ومن ثم يسعى القائمون في المجال التربوي ومن خلال تطبيق إدارة الجودة في التعليم إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس، وبما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ولمواكبة التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية.

وتعد جودة التعليم أداة للتنمية والتقدم، وتعمل على تكامله معرفياً ووجدانياً ومهارياً، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة (طعيمة، ٢٠٠٦). لذا لم تعد المجتمعات تنظر إلى التعليم على أنه خدمات لا مقابل لها، بل أصبح ينظر إليه على إنه نظام تعليم في ضوء كلفته والعائد منه، كما لم يعد التعليم يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى؛ حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي مخرجات "طلاب" في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاته، وأن أي نقص أو تقصير في هذه المخرجات يكلف النظم الاجتماعية الأخرى تكاليف كثيرة في إعداد برامج التأهيل والتدريب، والنظام التعليمي كنظام اجتماعي لابد أن يطور مدخلاته وعملياته ومخرجاته حتى تتلاءم مع التغيرات المتسارعة التنافسية التي يمر بها العالم الآن، والأكثر من ذلك أن بعض المعاصرين ينظرون إلى المدرسة نظرة المصنع من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، لهذا فإن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم أمر واقع وليس خيالاً (الأحمدي، ١٤٢٧هـ).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن استخلاص أن جودة التعليم مرتبطة بنمط القيادة الذي يتبناه مدير المؤسسة التربوية، حيث تبين أن مفهومي نمط القيادة التربوية ومستوى

جودة التعليم لهما أهمية كبيرة في العملية التربوية. ونظراً لقلة البحوث التي حاولت الكشف عن الأنماط القيادية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سعى البحث إلى استجلاء هذه العلاقة بين هذين المتغيرين لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة البحث:

إن الأنماط القيادية لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لها دور كبير ومؤثر في أداء سير المؤسسات التربوية، سلباً أو إيجاباً، وينعكس ذلك على درجة تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع. ومن ثم، ينبغي تعزيز الكفايات القيادية وممارسة النمط القيادي المناسب لمديري المعاهد العلمية، والحث على تحقيق مستويات مرتفعة من جودة التعليم.

وعلى الرغم من أن المعاهد العلمية تعد اللبنة الأولى والركيزة الرئيسة للتعليم الجامعي في العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية، إلا أن البحوث التي أجريت على المعاهد العلمية قليلة إلى حد ما، حيث أنها قد تناولت الدور التربوي للنشاط الطلابي غير الصفي في المعاهد العلمية ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين (المجلي، ٢٠٠٧)، وتقويم محتوى كتب النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة بالمعاهد العلمية في ضوء مهارات التذوق الأدبي (الزهراني، ١٤٣١هـ).

وعلى الجانب الآخر، توجد بعض البحوث التي تناولت كل من **الأنماط القيادية التربوية** لدى مديري المدارس (Kniewel, 1999)؛ (المشعل، ٢٠٠٦)، **وجودة التعليم** (Cottan, 2001)؛ (العارفه، وقران، ٢٠٠٦). وعلى الرغم من ذلك، توجد قلة من البحوث التي تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المدارس عامة، ولمديري المعاهد العلمية على وجه الخصوص.

تساؤلات البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية ومستوى جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية؟

٢– ما الفروق في الأنماط القيادية التربوية في ضوء المؤهل العلمي؟

٣– ما الفروق في الأنماط القيادية التربوية في ضوء عدد سنوات الخبرة في مجال العمل لمديري المعاهد العلمية؟

هدف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بمستوى جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية البحث:

تم تحديد أهمية البحث العلمية والعملية في النقاط التالية:

١– قلة البحوث التي أجريت على المعاهد العلمية عامة، حيث أنها تتميز بخصوصية مغايرة للمؤسسات التعليمية الأخرى في المجتمع السعودي. إضافة إلى قلة البحوث التي أجريت على وجه الخصوص للكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية ومستوى جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية.

٢– ستكشف نتائج البحث نوعية الأنماط القيادية التربوية التي ينتهجها مديري المعاهد العلمية وتاثيرها على جودة التعليم في تلك المعاهد. إلى جانب التعرف على أي نمط من الأنماط القيادية التربوية أكثر ارتباطاً بجودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

حدود البحث:

تحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من (٤٤) مديراً من مديري المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود، وبالمقاييس المستخدمة لقياس الأنماط القيادية التربوية، وجودة التعليم، وبالأساليب الإحصائية المناسبة.

مفاهيم البحث:

تناولت مفاهيم البحث النقاط التالية:

[١] الأنماط القيادية التربوية:

تعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المؤسسات، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، إذ أن أي مؤسسة لن يكتب لها النجاح في تحقيق أهدافها

حتى لو توفرت لديها كافة الإمكانات المادية، في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها (الحراحشة، ٢٠٠٦).

وينبغي تعليم القيادة بناء على ستة أبعاد حتى تسمح بإجراء التوازن الواضح، وتتضمن هذه الأبعاد ما يلي: التابعين، المحتوى التنظيمي، المشكلة التي يقوم القائد بإدارتها، التقنيات والأساليب التي يستخدمها القائد للحصول على مركز قوة ودعم وتأييد لعمله، ومستوى تأثير القيادة على الجماعة (Peele, 2005)، إضافة إلى أن القيادة أصبحت من الركائز الرئيسة في حياة المجتمعات البشرية، وتقدمها، وبلوغها للأهداف، وهذه الأهمية بدأت تتضاعف نتيجة للتطور الحضاري، وتعقّد الحياة العصرية، وباتت الحاجة ملحة للقيادة المؤهلة من نواحي الفهم العميق والنظرة الكافية والحكمة والدراية حتى تكون مقتدرة على القيام بالدور المطلوب (عيد، ٢٠٠٠).

ويمكن تعريف القيادة بأنها: "نشاط متبادل يتم فيه التأثير والتأثر المتبادل بين القائد والتابعين له في الجماعة" (Edwin, 1978: 39)، وبأنها: "التأثير المتبادل بين شخصين أو أكثر يعتمد كل منهم على الآخرين من أجل تحقيق هدف مشترك" (الدريني، ١٩٨٥: ٣٧٣)، وبأنها: "تفاعل بين شخصية القائد والأتباع من حيث حاجاتهم ومشكلاتهم، والجماعة نفسها من حيث بناء العلاقات بين أفرادها، وغير ذلك من خصائص الجماعة، والمواقف التي تواجهها الجماعة كل ذلك في إطار إدراك القائد لنفسه وإدراك الآخرين له، وإدراك القائد لهؤلاء الآخرين، والإدراك المشترك بين القائد والآخرين" (مليكة، ١٩٨٦: ٣٤٧)، وبأنها: "القدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم بضرورة الإجماع والالتفات حول هدف أو أهداف معينة وحفزهم على تحقيقه" (علي، ١٩٨٧: ٢١)، وبأنها: "تتضمن التأثير في سلوك الإتباع، والزعامة المبنية على تمتع القائد بصفة شخصية تميزه عن غيره من الناس، وتنفيذ ما يريده القائد" (ماهر، ١٩٩١: ٣١٥)، وبأنها: "نوع معين من الأدوار التي يقوم بها الأفراد أثناء تفاعلهم مع غيرهم من أفراد الجماعة، وهو دور حيوي بالنسبة لفعالية الجماعة" (غريب، ١٩٩٣: ١٧٢)، وبأنها: "العملية التي يمكن من خلالها أن يؤثر أفراد الجماعة كل منهم على الآخر، ويشجعون الآخرين على تحقيق أهداف الجماعة، وهي أيضاً تقرير ما يجب فعله، ثم إقناع الآخرين بفعله" (Eloit & Diane, 1995: 576)، وبأنها: "القدرة على التأثير في أفعال واتجاهات الأفراد والجماعات، من خلال بعض

الوسائل مثل المهارة، المعرفة المتميزة، الخبرة، وقوة الشخصية" (Raymond, 1999: 540)؛ وبأنها: "ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية في جميع ميادين النشاط الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والتعليمي، والديني، وهي عبارة عن تفاعل اجتماعي نشط ومؤثر وموجه نحو الهدف المحدد" (حافظ وآخرون، ٢٠٠٠: ٣٣)؛ وبأنها: "دور "اجتماعي رئيس" يقوم به فرد "القائد" أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة "الأتباع"، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والتأثير في الآخرين وفي توجيه سلوكهم لبلوغ هدف الجماعة، وعلى هذا فإن القيادة تعد شكلاً من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد والأتباع حيث تبرز سمة "القيادة – التبعية"" (زهران، ٢٠٠٠: ٣٧٧).

ومن خلال استقراء هذه التعريفات في مجال القيادة يمكن تعريف القيادة التربوية بأنها: "تفاعل متبادل بين القائد وأعضاء الجماعة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وإشباع حاجات أعضاء الجماعة وحل مشكلاتهم، وبناء العلاقات الإيجابية بينهم، وكل ما يؤدي إلى زيادة الإنتاج، ورفاهية الأعضاء، من خلال التواصل، والإدراك المشترك بين القائد والأعضاء، والمهارات والخبرة، والخصائص الشخصية لكل من القائد والأعضاء، وخلال هذا التفاعل تبرز سمة القيادة والتبعية.

والى جانب هذا، لابد أن يتوافر لدى القائد مجموعة من المهارات الرئيسة حتى ينجح في أداء مهامه، كما أشار إلى ذلك مؤتمن (٢٠٠٣)، وهي: **المهارات الذاتية**، التي تشمل بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد حتى يصبحوا قادة، مثل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس. **والمهارات الفنية**، ويقصد بها المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم. ومن أهم الخصائص المميزة للمهارات الفنية القدرة على تحمل المسؤولية، والفهم العميق والشامل للأمور. **والمهارات الإنسانية**، ويقصد بها قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم. وهذه المهارة تعكس قدرة القائد في التعامل مع الأفراد، وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية التي تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأشياء. **والمهارات الإدراكية**، ويقصد بها قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء

منه على بقية أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه.

ولقد تعددت النظريات المفسرة للقيادة؛ فهناك: **نظرية الرجل العظيم أو الكاريزما،** وتعد النظرية بمثابة نقطة البداية للمحاولات المبكرة للتنظير في مجال القيادة، حيث أشار حافظ وآخرون (٢٠٠٠: ١٩٢–١٩٣) إلى أن هذه النظرية تفترض أن التغيرات في الحياة الاجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين وذوي مواهب وقدرات غير عادية. و**نظرية السمات،** وتركز هذه النظرية على السمات الخاصة التي تميز القادة عن غيرهم من التابعين، حيث تعزى القيادة الفعالة إلى وجود بعض السمات التي تتوفر في القائد عن غيره من التابعين (Abraham, 1995: 445). و**النظرية الموقفية،** فبينما ركزت نظرية السمات على الخصائص الثابتة التي يظهرها القائد في المواقف المختلفة، ظهرت مع مرور الوقت بعض الآراء التي ترى أن نجاح القائد يعتمد على مدى ملائمة خصائص القائد للمواقف المختلفة (Edwin, 1978: 31-33)؛ ولا يقصد أنصار النظرية الموقفية أن الموقف وحده هو الذي يصنع القائد، وإنما يرون أن السمات تتغير بتغير الموقف، وأن الاختيار من بين أنماط القيادة لمواجهة موقف ما لا يتم إلا بعد نشاط إيجابي من جانب القائد للتعرف على حقيقة الموقف وتحديده (كنعان، ١٩٩٩: ٣٧٠–٣٧٢). **والنظرية الاجتماعية،** وتعد هذه النظرية بمثابة تطور طبيعي للنظرية الموقفية، وتستند على فرضيتين، الأولى تنص على اختلاف القادة في خصائصهم الشخصية، فالبعض يرى أن هناك احتمالية أكبر لنجاح القائد بناء على الاهتمام بالأداء أو المهام، والبعض الآخر يرى أن احتمالية النجاح للقائد تقوم على الاهتمام بالعلاقات بين أعضاء الجماعة. وتفترض الفرضية الثانية أن مواقف القيادة تختلف حسب كمية الضغط التي يمارسها القادة على أفراد الجماعة. ومن ثم، فإن ازدياد فعالية القيادة يجب أن يتناسب نمط القائد مع نوع القيادة المطلوبة في موقف معين (Eloit & Diane, 1995: 577-579). **والنظرية الوظيفية،** ومفهوم القيادة في ضوء هذه النظرية هي القيام بتلك الأعمال التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها، وهي الأعمال التي يمكن تسميتها بالوظائف الجماعية، أي أن القيادة تشمل ما يقوم به أعضاء الجماعة من أعمال تسهم في تحديد أهدافها، وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف، وتحسين نوع التفاعل بين الأعضاء، وحفظ تماسك

الجماعة، فالنظرية الوظيفية ترى أن القيادة هي التأثير الذي يحدثه من يشغل منصباً معيناً من خلال هذا المنصب أو الموقع الوظيفي (الدريني، ١٩٨٥: ٣٧٥).

ومن خلال استقراء هذه النظريات في تفسير القيادة، يتبنى الباحث **النظرية الوظيفية**؛ حيث أنها توضح جانباً من جوانب فهم طبيعة القيادة، فتنظر إليها على أنها مجموعة من الوظائف، أو أن القائد بوصفه عضواً في الجماعة له وظيفة محددة مثله مثل أي عضو في الجماعة، وهذا يترتب عليه أمر هام وهو المسؤولية والمحاسبة.

وتشير الأدبيات التربوية في مجال القيادة إلى أن هناك أنماط قيادية سائدة لدى المديرين من أهمها ما يلي:

– **القيادة الأوتوقراطية**؛ يؤدي هذا النمط من القيادة، وكافة أنماطه إلى تهديد الجماعة بالإخلال إذا انسحب القائد، ومن ثم هبوط الروح المعنوية للجماعة، وضعف قدرتها على المواجهة وتحمل المسؤوليات، فلا يتمتع الأعضاء بأي نصيب من الحرية في اختيار رفاق العمل، بل يقوم القائد بتعيين الرفاق، وتنتشر العداوة في ظل هذا النمط من القيادة، ويتولد التذمر دون أن يظهر على السطح (أحمد، ٢٠٠٦).

– **القيادة الديموقراطية**؛ تقوم فلسفة هذه القيادة على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد الديموقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمرؤوسيه، فهو يباشر مهامه من خلال التنظيم الجماعي. فالسياسات تتحدد من خلال الاتفاق والمناقشة الجماعية لأعضاء التنظيم، وتلعب القيادة دورها في بلورة ما تتفق عليه الجماعة من آراء وأفكار إلى قرارات وسياسات، فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة الجماعة. ومن مزايا هذا الأسلوب رفع معنويات المرؤوسين، وخلق الثقة في نفوسهم، وزيادة التعاون، ومضاعفة الإنتاج، ومثل هذا الأسلوب يشعر أفراد التنظيم بأن القرار قرارهم، فيتمسكون به ويعملون على تنفيذه التنفيذ السليم لارتباطهم العضوي به. وبذلك تعد قيادة إنسانية وجماعية تتضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم (البدري، ٢٠٠٥).

– **القيادة الفوضوية**؛ والقائد في ظل هذا النمط يتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، فهو يقوم عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية

التصرف في العمل دون أي تدخل منه. وفي ضوء هذا النمط من القيادة تكون مشاركة الأعضاء على مستوى منخفض من الإنتاجية، وعدم الجدية في الحديث والمناقشة،ة وتأخر الأعضاء عن موعد الاجتماع وكثرة تخلفهم، والتهور في تقديم القرارات، والتبرم من تحمل مسؤوليات أخرى (الزهيري، ٢٠٠٨).

[٢] جودة التعليم:

تعد إدارة الجودة الشاملة في التعليم إحدى الركائز الرئيسة التي تسعى إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس، بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والإدارية، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية. كما أنها تشير إلى نظام إداري مطور يهدف إلى التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية والمدرسية، من خلال مراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية في المؤسسة التعليمية وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة ورفع مستوى الجودة.

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة بأنها: "صنع ثقافة متميزة في الأداء، حيث يعمل ويكافح المديرون والموظفون بشكل مستمر ودؤوب، لتحقيق توقعات العميل "المستفيد" بشكل صحيح عند البداية، مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وفعالية علمية في أقصر وقت" (الأحمدي، ١٤٢٧هـ: ٢٩)، وبأنها: "منهج ومظهر من مظاهر العمل الإداري التعاوني الجماعي أساسه الرغبة والممارسة والالتزام والسلوك المتميز القائم على أساس المعرفة، والخبرة، والمهارة المطلوبة والعمل بروح الفريق الواحد، والمشاركة الجماعية من أجل التحسين والتطوير المستمر لبيئة العمل، والبحث عن وسائل وطرق العمل الفعال والتوظيف الأمثل للموارد المتاحة لرفع مستوى الأداء، وجودة الخدمات بشكل صحيح وبأقل التكاليف لتحقيق رضا المستفيدين" (الشمري، ١٤٢٥هـ: ٣٠).

ومن خلال استقراء هذه التعريفات لإدارة الجودة الشاملة تبين أنها تركز على الجوانب التالية: التحسين المستمر لجميع العمليات، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والوقاية من الأخطاء قبل الوقوع فيها، والتدريب المستمر لجميع العاملين، واشتراك

جميع أفراد المنظمة في مطلب أساسي لتطبيق الجودة، والتقييم المستمر لأداء العاملين.

وقد تزايد الاهتمام عالمياً في عقد الثمانينيات بجودة التعليم، ويزداد الاهتمام به في المستقبل نظراً للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التربية، وتشير التقارير العالمية إلى أن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية (عابدين، ١٤١٢هـ: ٥٢). كما تواجه النظم التعليمية في الوقت الراهن تحدياً كبيراً يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ولذلك أصبح تحسين الجودة هدفاً أساسياً لتحسين السياسات التعليمية الراهنة كما أكدت على ذلك العديد من المؤتمرات الدولية؛ لأن التحدي الكبير للنظم التعليمية في الوقت الحاضر ليس تقديم التعليم لكل المواطنين فحسب بل التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدّم بجودة عالية (الأحمدي، ١٤٢٧هـ: ٧٦).

ويمكن تعريف الجودة في التعليم بأنها: "ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين الداخليين في العملية التعليمية "العاملين في المدرسة" بمختلف مستوياتهم الوظيفية والطلبة، والمستفيدين الخارجيين "مستخدمي الخدمات التعليمية مثل أولياء الأمور، والمجتمع، ومواقع العمل، والجامعات" إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة، والتي تُعبّر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة في التعليم" (البكري، ٢٠٠٣: ٨٥)، وبأنها: "ثقافة المنافسة والفكرة الأساسية التي تتمثل بإشاعة الوعي النوعي داخل المؤسسات" (جودة، ٢٠٠٥: ٦٣)، وبأنها: "الالتزام بالتنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع، والالتزام بتنمية العلاقات بين المعلمين والطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين، والاستغلال الأمثل للموارد، والالتزام بتقويم كافة النشاطات التعليمية، ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة للتعليم" (مجاهد، ٢٠٠٨: ٧٥).

وأشار الزهيري (٢٠٠٨: ٤٣) إلى أن تطبيق الجودة في التعليم يحقق بعض الفوائد التالية:

– تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

– دراسة متطلبات المجتمع واحتياجاته واحتياجات الطلبة.

– إشباع حاجات الطلبة لزيادة الإحساس بالرضا.

– تنمية العديد من القيم.

– تحقيق مخرجات تعليمية ذات كفاية عالية.

– تحسين سمعة المؤسسات التربوية والتعليمية.

– بناء الثقة بالمؤسسات التعليمية.

– مشاركة جماعية في إدارة المؤسسة التعليمية.

إضافة إلى هذا، ترتكز الجودة في التعليم على عدة مباديء، أوضحها أحمد (٢٠٠٣: ١٧٦) على الوجه التالي:

– دعم كامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافة وآليات الجودة الشاملة.

– تشجيع وتبني الأفكار المبدعة والمبدعين.

– التغيير في أسلوب الإدارة من أسلوب التسلط والتخويف إلى أسلوب التفويض والتمكين.

– تكامل السياسات لتحقيق الجودة والتميز في سلسلة عمليات الجودة، ومن ثم مخرجاتها وهي تقديم خدمة تعليمية متميزة بكل جوانبها.

والى جانب هذا، فإن تطبيق إدارة الجودة في العملية التعليمية تحقق بعض الأهداف كما أشار إليها الأحمدي (١٤٢٧هـ: ٨٨) على الوجه التالي:

– تحسين أداء وإرضاء الطالب.

– زيادة الثقة لدى الطالب.

– تحسين مركز المدرسة وتعظيم دورها في المجتمع.

– الحفاظ على القيم الأخلاقية.

– معالجة الأخطاء بطريقة عملية.

– زيادة فعالية العملية التعليمية.

وحتى يمكن تحقيق هذه الأهداف، فلابد من توافر بعض أدوات الجودة التالية كما أشار إليها النجار (٢٠٠٠: ٧٨) في العملية التعليمية:

- التدريب والتعليم المستمر.
- التقييم الذاتي.
- التركيز على خدمة المجتمع.
- القيادة الديموقراطية.
- التخطيط والتوجيه.
- المكافآت والحوافز.
- التعاون بين القيادات.
- التجديد والتحسين المستمر.
- قياس الجودة بصفة دورية.
- الاعتراف بالأداء الفعال.
- مراقبة وتوكيد الجودة.

وقد ذكر النجار (٢٠٠٠: ٧٩-٨٧) أن هناك بعض المتطلبات لتطبيق الجودة في التعليم، منها ما يلي:

- تغيير العادات القديمة.
- تغيير أسلوب التفكير.
- عدم الخوف من التغيير.
- معارف ومهارات جديدة.
- الاستعداد لمواجهة العمل الشاق.
- تهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمدرسة.
- الإدارة الفعالة للموارد البشرية.
- التعليم والتدريس لكافة الأفراد.
- مشاركة كل العاملين.
- تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة.

[٣] الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بجودة التعليم:

يلعب العنصر البشري الدور الأهم في تفعيل ونجاح العملية التربوية والتعليمية في المدارس عامة، والتي تحتاج إلى قيادات حكيمة ومؤهلة ومبدعة من أجل تسيير وقتها وتحقيق أهدافها. وعادة ما يؤثر النمط القيادي المتبع من قبل مديري المدارس في جودة العملية التعليمية. ويرى كنعان (١٩٩٩) أن القائد والإداري الجيد يؤثر في نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق هدف معين. وقد تبين أن هناك بعض الأنماط القيادية التي يتبعها مديرو المدارس تشجع على الإبداع وتحث عليه، وتؤسس له بيئة خصبة وجواً ملائماً، وعلى الجانب الآخر توجد انماط أخرى تقتل الإبداع في مهده وتقضي عليه.

كما أشار الطواب (١٩٩٢) إلى أن من أهم عوامل نجاح القيادة، القدرة على إدارة وتحويل الصراع، ذلك أن ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل معه من أنجح الكفايات لدى القيادة. ويحتاج القائد الكفء إلى التعامل مع معطيات الصراع كأفضل وسيلة للتعامل معه؛ حيث أن وجود الصراع والاختلاف في أوجهه المختلفة شيء حتمي، ومن الممكن أن يحل بشكل بناء، لذلك فإن عملية إدارة الصراع هي عملية حيوية ومتغيرة وقابلة للتكيف والتعديل، إضافة إلى هذا، فإن عملية التغيير والتطوير تفرض بطبيعة الحال حالة من المقارنة، وتستدعي بها أنواعاً من الصراع والاختلاف. لذا فإن القائد يحتاج إلى كفايات فرعية للتعامل مع الصراع، والاختلاف مثل: **المعرفة**، والتي تتضمن فهم القوانين واللوائح والتي يكون لها دور في إدارة الصراع، وفهم عملية التغيير في المؤسسة، وفهم نظرية ومباديء وطرق حل الصراع، والإلمام بأفضل الطرق الحديثة لحل الصراعات. و**القدرات**، وتشمل القدرة على إدارة التغيير، وتصميم وإدارة برامج تدريب خاصة بالمعلمين المديرين، وتصميم نظام لإدارة الصراع، والعمل بشكل تعاوني، والتعامل مع صناع القرار في المؤسسات التربوية لكسب تعاونهم، وتصميم وتنفيذ استراتيجيات التواصل بين المؤسسات، وإدماج الأفراد والمجموعات المتباينة في المنظومة العامة للمؤسسات.

[٤] المعاهد العلمية:

تعد المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[١] جزء من التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وهي اللبنة الأولى، والركيزة الرئيسة للتعليم الجامعي في العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية، والتي بدأت عام ١٣٧٠هـ بافتتاح معهد الرياض العلمي لسد حاجة البلاد من المؤهلين في العلوم الشرعية والعربية لتولي مهام القضاء والتدريس والوعظ والإرشاد والاستشارات الشرعية، ثم تتابع افتتاح المعاهد حتى بلغ عددها خلال العام الدراسي ١٤٣٤هـ ستة وستين معهداً علمياً، واخرها إنشاء هو المعهد العلمي بالعارضة. وقد تم تصميم الخطط والمناهج الدراسية في المعاهد العلمية لتكون ذات عمق شرعي وثقافي متنوع، حيث اختيرت المناهج بعناية لتساعد على تحقيق أهداف المعاهد العلمية، وحددت الشروط والأوصاف للطلاب بما يتفق مع هذه الروح. ويتمثل نظام الدراسة في المعاهد العلمية في مرحلتين[٢]:

١- المرحلة المتوسطة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، ويمنح الطالب الناجح من السنة الثالثة المتوسطة شهادة إتمام الدراسة المتوسطة.

٢- المرحلة الثانوية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ويمنح الطالب الناجح من السنة الثالثة الثانوية شهادة إتمام الدراسة الثانوية التي تعادل شهادة كل مرحلة مثيلتها في التعليم العام والتي تمكنه من الالتحاق بجامعات المملكة والكليات الأخرى. كما يمكن للخريجين الالتحاق بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العلمية، الطب، وعلوم الحاسب الآلي، والعلوم بعد اجتياز الدورة التأهيلية لخريجي المعاهد العلمية.

---

(١) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢١هـ). **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

(٢) **القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية** (١٤٢٧هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: إدارة التوجيه التربوي.

ويتم قبول الطلاب في جميع السنوات وفق ضوابط محددة مماثلة لما هو موجود في نظام التعليم العام، كما يتاح للطلاب الانتساب وفقاً للوائح خاصة بهم. ويقدم لكل طالب من طلاب المعاهد العلمية مكافآة مالية شهرية، إضافة إلى الخدمات الصحية والنقل الطلابي.

* * *

البحوث السابقة:

تم تقسيم البحوث السابقة إلى ثلاثة محاور هي:

- المحور الأول: بحوث تناولت الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس:

استهدفت دراسة العيسى (١٩٩٢) التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات (في ذلك الوقت) في مدينة الرياض، والتعرف على مستوى الدافعية نحو العمل، والروح المعنوية لدى المعلمات السعوديات العاملات معهن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائياً في مستوى الدافعية والروح المعنوية تعزى إلى الخبرة في التدريس والمؤهل والتخصص والنمط القيادي للمديرات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) مديرة و(٦٤٦) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة مقياسا للأنماط القيادية، ومقياسا للدافعية نحو العمل والروح المعنوية قامت الباحثة بإعداده. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية هو النمط التسلطي، وأن مستوى الدافعية نحو العمل ومستوى الروح المعنوية عال، وأن هناك فروقاً دالة احصائياً في مستوى الدافعية تعزى للخبرة، وفي مستوى الروح المعنوية تعزى للتخصص العلمي والنمط القيادي.

وانتهجت دراسة نيكولاس (Nichols, 1994) التي سعت إلى التعرف على وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية عن مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار والقيادة المشتركة في المدرسة، أسلوب دراسة الحالة على (٨) من مديري المدارس وباستخدام المقابلات المتنوعة، ودراسة المناقشة معهم حول ثلاثة مفاهيم رئيسة، وهي: رغبة المدير في مشاركة المعلمين في القيادة، والأداء القيادي للمدير في القيادة المشتركة، ومشاركة المعلم في اتخاذ القرارات المشتركة، كوسائل لإثبات العلاقة بين المتغيرات الرئيسة، والتعرف على أوجه الشبه الشائعة بين المديرين الثمانية. وقد أوضحت النتائج أن المشاركة في القيادة يقصد بها الثقة في المعلمين واحترامهم كمتخصصين، وأيضاً مشاركتهم في تحديد أهداف المدرسة، وتحمل المسؤولية عن العديد من القرارات اليومية التي تصدر في المدرسة، كما أنه توجد أربع مستويات أساسية لأدوار القيادة لدى المديرين هي: تدريب وتعليم هيئة التدريس، وطرح وجهة نظرهم في قضايا العمل، وإتاحة المناخ التنظيمي المدعم لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، وإمدادهم بالخطط

التي تسهل لهم المشاركة في القيادة واتخاذ القرار. والى جانب هذا، أظهرت النتائج وجود أثر للمشاركة في اتخاذ القرارات والقيادة لدى المعلمين، وهذا الأثر يبدو في إقامة علاقات أكثر تعاونية مع مدير المدرسة، وتوسيع وجهات نظر واتجاهات المعلمين حول حاجات المدرسة، وظهور المعلمين كمشاركين في اتخاذ القرارات المهمة في المدرسة.

واستهدفت دراسة لاندسن (Landsin, 1995) مقارنة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية ألاباما بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) مشرفاً، وكان من أبرز النتائج أن النمط القيادي الذي يعطي اهتماماً عالياً للعمل والعاملين هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية في ألاباما، وهو ما يسمى بالنمط الديموقراطي، ولدى مديري المدارس الثانوية النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجنس ومدة الخبرة من جهة، والنمط القيادي لمدير المدرسة الثانوية من جهة أخرى.

أما دراسة بني (Penny, 1996) فقد استهدفت معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية لدى مديري المدارس الابتدائية في ولاية تكساس الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدير، واعتمدت على أربعة أنماط للقيادة هي: النمط الأوتوقراطي، النمط المقنع، النمط الديموقراطي، والنمط المفاوض. وتوصلت الدراسة إلى أن النمطين المقنع والديموقراطي هما الأكثر شيوعاً من بين الأنماط الأخرى.

واستهدفت دراسة السعيدي (١٩٩٨) الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، كما يتصورها المعلمون، والمعلمات العاملون معهم، واختلاف هذا التصور باختلاف جنس المدير وخبرته ومؤهله العلمي وجنسيته. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية هو النمط الديموقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية في النمط الديموقراطي والأوتوقراطي يُعزى لجنس المدير.

واستهدفت الدراسة التي أجراها أحمد (١٩٩٨) التعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية في مصر،

واستخدم فيها الباحث مقياس وصف السلوك القيادي لكل من هالبن Haplin وواينر Winer والذي يقيس بعدين أساسيين لسلوك القائد، هما: المبادأة والاعتبارية. وقد اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية، بينما نسبة أقل من المديرين يحرصون على إتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالعاملين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة وإيجاد مناخ إنساني محبب.

واستهدفت دراسة كنيول (Kniewel, 1999) الكشف عن الفروق في إدراكات المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار وفقاً للتوجه القيادي لدى المديرين. وقد تم استخدام المقاييس التالية: مقياس مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، ومقياس التوجه القيادي. وتوصلت النتائج إلى الكشف عن وجود فروق بين المعلمين في مستوى مشاركتهم في اتخاذ القرار وفقاً للتوجه القيادي لمديرهم، وأن المعلمين أكثر مشاركة في اتخاذ القرار عندما يعملون مع مديرين يستخدمون النمط الإدراكي، بينما تقل مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار عندما يعملون مع مديرين يستخدمون النمط السياسي.

واستهدفت دراسة ماسرو (Massaro, 2000) اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة. واستخدم الباحث أداة لقياس أنماط القيادة لمدير المدرسة وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجات المجتمع والمعلمين. وتمثلت عينة الدراسة في (٣٣٠) معلماً تم اختيارهم من (٢٠) مدرسة من مدارس مانشستر. وكشفت النتائج عن عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة.

واستهدفت دراسة حروان (٢٠٠١) الكشف عن تصورات معلمي المدارس الثانوية لنمط الإدارة السائد في مدارسهم من وجهة نظرهم باختلاف الخبرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظتي مسقط وظفار في سلطنة عمان. وتم تطبيق مقياس الأنماط القيادية. وقد توصلت الدراسة إلى أن

الأنماط السائدة كانت مرتبة كالتالي: النمط التقليدي، النمط السلوكي، النمط الإنساني، النمط الإداري الحديث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للخبرة.

واستهدفت دراسة العنزي (٢٠٠٢) التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته في استجابتهم لأنماط القيادة السائد لدى المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الديموقراطي بشكل كبير ضمن عينة الدراسة، في حين لم تكن أنماط القيادة التساهلية أو الديكتاتورية ممارسة إلا بدرجة ضعيفة جداً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة عياصرة (٢٠٠٤) معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم. وتكونت عينة الدراسة من (١١٤١) معلماً ومعلمة، و(٧٦) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم تطبيق أداتين للدراسة، استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديموقراطي يليه الأوتوقراطي ثم التسيبي، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، والنمط الاوتوقراطي والديموقراطي تعزى للخبرة لصالح ٥ سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والتسيبي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

واستهدفت دراسة المشعل (٢٠٠٦) الكشف عن الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واشتملت على عينة مسحية مكونة من (٤٩٥) مستجيبة من معلمات المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة أنماط قيادية وبنسب متفاوتة لدى مديرات المدارس وهي النمط الديموقراطي، ثم الأوتوقراطي ثم الترسلي، كما توصلت الدراسة إلى أن مدرسات عينة

الدراسة يملن نحو الاشتغال بمهنة التدريس. وإلى وجود علاقة فيما بين النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وبعض جوانب الرضا الوظيفي، في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديموقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي.

واستهدفت دراسة العتيبي (٢٠٠٨) التعرف على الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) معلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة بُعدي المبادأة والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل، والحالة الاجتماعية، ونوع المؤهل، كما أظهرت النتائج أن الأنماط القيادية مجتمعة تفسر قدراً كبيراً من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

- **المحور الثاني: بحوث تناولت جودة التعليم:**

استهدفت دراسة حلمي وفضل (١٩٩٨) الكشف عن مؤشرات الجودة والتميز في المدارس الثانوية بمصر. وقد طبقت أدوات البحث باستخدام أسلوب دلفاي على عدد من مديري المدارس الثانوية ووكلائها والمعلمين الأوائل في (٢٧) مدرسة موزعة على محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سويف في مصر، وبلغ مجموع أفراد العينة (٢١٣) مدرساً أولاً ووكيلاً ومديراً. وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة التعليم الثانوي تتحمل الجانب الأكبر من المسؤولية عن الفجوة الموجودة باستمرار بين الأهداف المعلنة والمنشودة والواقع الفعلي، خاصة على المستوى الإجرائي، كما توصلت الدراسة إلى أن الإدارة المدرسية لا تشجع على الابتكار والتجديد، وتعتمد على المحاولة والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطية التي تفرضها طبيعة التعليم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التعبير، هذا بالإضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء الفعلي، ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها، إضافة إلى غياب المداخل الإدارية الفاعلة على المستوى المدرسي.

واستهدفت دراسة كوتان (Cottan, 2001) تحقيق مباديء إدارة الجودة في التعليم الثانوي في مقاطعة (Sitika) بولاية ألاسكا، وقد وضعت معياراً محدداً لعملية التحسين المستمر للطلبة. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكانية توجيه الطلبة نحو فهم دروسهم حيث يتأكد المعلمون من فهم الطلبة لأهداف هذه الدروس، وأن فهم الطلبة لاستراتيجيات التعليم وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة يساعد في تسهيل عملية التدريس وضرورة انخراط المعلمين والإداريين والطلبة في التنمية المهنية المستمرة.

واستهدفت دراسة الرجب (٢٠٠١) التعرف على درجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد. وقد طبقت الدراسة على عينة من العاملين في المدارس الشاملة في محافظة إربد للعام الدراسي (٢٠٠١) وعددهم (٤٩٧) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة تراوحت ما بين المتوسطة والكبيرة.

وتوصلت دراسة السعود (٢٠٠٣) عن تحديد مفهوم الجودة، واقتراح أنموذج لتطبيقها في المدرسة الأردنية، وبيان أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق. والتي استخدمت فيها الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري والتربوي في هذا المجال، توصلت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة على صعيد الإدارة المدرسية، وبينت أن هناك إمكانية لتطبيقها في المدارس الأردنية، كما توصلت الدراسة إلى تصميم أنموذج لإدارة الجودة في المدرسة الأردنية يقوم على ستة مبادئ وهي القيادة، والهدف، والاستراتيجية، والعمليات، والنتيجة، والتغذية الراجعة. كما حددت الدراسة أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة في المدارس الأردنية، وهي التغير الدائم في القيادات الإدارية العليا، وعدم قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بالتدريب، وجمود القوانين والأنظمة، وعدم مرونتها، وصعوبة قياس وتقييم نتائج العمل بشكل دقيق، وضعف الإمكانات المادية.

واستهدفت دراسة لوخواريني (Lukhwareni, 2003) التحقق فيما إذا كانت التغييرات التي استحدثها نظام التعليم في دولة جنوب إفريقيا منذ عام (١٩٩٤) حتى إعداد الدراسة قد أسفرت عن تحسين الجودة التعليمية، وإذا ما كان هناك بعض

المدارس أديرت فعلاً بالجودة. ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة عشوائية من الإدارات المدرسية والمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن التغييرات التي تم إحداثها قد أسفرت فعلاً عن تحسينات في الجودة التعليمية، وأن المدارس التي طبقت نظام إدارة الجودة أصبحت من المدارس التي تتميز بنوعية التعليم وفاعليته. كما بينت النتائج أن تبني استراتيجية الجودة في بعض المدارس سيمكنها من أن تصبح مدارس نموذجية للجودة.

واستهدفت دراسة العارفه وقران (٢٠٠٦) التعرف على معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المسؤولين (مدير التعليم ومساعديه، ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام، وجميع المشرفين التربويين، وجميع مديري المدارس) بمنطقة الباحة التعليمية. واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي (عينة شاملة) والبالغ عددهم (٣٥٨) فرداً: (٤٤) مسؤولاً تربوياً، و(١٠٢) مشرفاً تربوياً، و(٢١٢) مدير مدرسة. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة التي اشتملت على محورين، الأول خاص بالبيانات الأولية للمستجيبين، والثاني بيانات خاصة بمتغيرات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات متعلقة بالإدارة التعليمية أبرزها ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة، والمركزية في اتخاذ القرار، ومعوقات متعلقة بالبيئة المدرسية أبرزها، عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة، وعدم توفر صالة طعام مناسبة في المدرسة، وعدم توافر مختبر حاسب آلي أو قاعة انترنت، ومعوقات متعلقة بالمقررات الدراسية أبرزها، عدم مقدرة المقررات على إكساب الطلبة مهارة حل المشكلات، وقلة التطبيقات العملية والمهارية، وعدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل، ومعوقات متعلقة بالإدارة المدرسية منها، كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة، ووجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين بالمدرسة، ومعوقات تتعلق بالمعلم منها، عزوف المعلم عن حضور البرامج التدريسية، وعدم مقدرته على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، ومعوقات تتعلق بالطلبة أبرزها ضعف دافعية الطلبة للتعليم والتعلم، وتدني رضاهم عن واقعهم التربوي والتعليمي، وضعف تفاعلهم الصفي، وأخيرا هناك معوقات تتعلق بعلاقة

المدرسة بالمجتمع منها، عدم حضور أولياء الأمور للمجالس المدرسية، وضعف دعمهم للبرامج والأنشطة المدرسية.

واستهدفت دراسة عبد الله (٢٠١٠) التعرف على درجة توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. واقتصر البحث على مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي بمحافظة قنا، وتم توزيع الاستبانة على مديري وموجهي ومعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة قنا للتعرف على مؤشرات الجودة التعليمية المطبقة على طلبة "الصف الثالث الثانوي" من مدارس التعليم الثانوي العام. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر تتلخص في التمكن من البنية الأساسية لمادة التخصص، والتخطيط لعملية التعليم والتعلم، واستخدام طرق التدريس الحديثة، واستخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وإدارة الفصل، والمشاركة الإيجابية في المدرسة، وأن المعلم يستخدم التقييم الذاتي لأدائه المهني باستمرار، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

وانتهجت دراسة الأحمد (٢٠١٠) والتي كانت عن معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم الخاص السعودي للمرحلة الثانوية مقارنة مع جودة مخرجات التعليم الحكومي الأساسي الاعتماد على المعدل التراكمي الجامعي ومعدل المرحلة الثانوية كمتغيرين أساسيين لهذه الدراسة. وطبقت الدراسة الأسلوب التجريبي من خلال اختيار عينتين: (٥٠) طالبة من مخرجات التعليم الخاص، و(٥٠) طالبة من مخرجات التعليم الحكومي. ومن أجل رفع مستوى صحة اختبارات هذه الدراسة تم استخدام nested design، فتم تقسيم عينة التعليم الخاص إلى ثلاث فئات: فئة الطالبات الحاصلات على ٨٥% وأعلى في الثانوية، وفئة الحاصلات على ٩٠% وأعلى، وفئة الحاصلات على ٩٥%. وتم سحب خمسين طالبة من خريجات التعليم الحكومي الأساسي لهن نفس خصائص الفئات الثلاث. واستخدمت الدراسة أسلوب اختبار قبلي وبعدي لكل عينة ولكل فئة (معدل المرحلة الثانوية مقارنة مع الأداء الجامعي) واختبار المقارنة بين فئات العينتين وبين العينتين بشكل كلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبة في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. وهذه النتيجة تنطبق على التعليم الخاص والحكومي. وفي المقارنة بين أداء الطالبات في المرحلة الجامعية لم تتوصل الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتخرجات من التعليم الخاص والطالبات المتخرجات من التعليم الحكومي.

- **المحور الثالث: بحوث تناولت المعاهد العلمية:**

استهدفت الدراسة التي قام بها العجلان (٢٠٠٥) الكشف عن دور مديري المعاهد العلمية لمهامهم الإشرافية من خلال التعرف على مدى قيام مديري المعاهد العلمية بدورهم الإشرافي الإداري والفني، والوصول إلى المشكلات والصعوبات التي تعيق مديري المعاهد العلمية عن القيام بالدور الإشرافي، والتوصل إلى مقترحات لمعالجة أوجه القصور – إن وجدت – في دور مديري المعاهد العلمية لمهامهم الإشرافية. ولتحقيق هذا، تم تصميم استبانة لقياس المهام الإشرافية الإدارية على مجموعة من المديرين والوكلاء والمعلمين الذين تم اختيارهم من (٦٢) معهداً من المعاهد العلمية. وانتهت نتائج الدراسة إلى تبيان الدور الإشرافي الإداري والفني لمديري المعاهد العلمية، والتعرف على بعض القصور في هذا الصدد، ومحاولة تقديم بعض المقترحات لعلاج مثل هذه المشكلات.

واستهدفت دراسة الجاسر (٢٠٠٥) تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها من وجهة نظر الموجهين التربويين والمديرين والوكلاء والمعلمين. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) موجهاً تربوياً، و(٥٨) مديراً، و(٦١) وكيلاً، و(١٦٨) معلماً. وتم إعداد استبانة تكونت من (٤٢) عبارة موزعة على المجالات التالية: المجال الإداري، ومجال القيادة التربوية، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال توجيه الطلاب وإرشادهم، ومجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– مجالات الاحتياجات التدريبية للمديرين حسب أهميتها كان على النحو التالي: مجال النمو المهني للمعلمين، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال القيادة التربوية، ومجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي، والمجال الإداري، ثم مجال توجيه الطلاب وإرشادهم.

– كانت درجة الاحتياجات التدريبية للمديرين في مجال النمو المهني للمعلمين كبيرة، بينما كانت في بقية المجالات متوسطة.

– مجالات الاحتياجات التدريبية للوكلاء حسب أهميتها كان على النحو التالي: مجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي، ومجال تحسين المناهج وتطويرها، ومجال القيادة التربوية، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال توجيه الطلاب وإرشادهم، ثم المجال الإداري.

– كانت درجة الاحتياجات التدريبية للوكلاء في مجال علاقة المعهد بالمجتمع المحلي كبيرة، بينما كانت في بقية المجالات متوسطة.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير طبيعة العمل في تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين لصالح الموجهين التربويين.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير طبيعة العمل نحو تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للوكلاء، إلا أن اختبار شيفيه Seheffe لم يحدد لصالح أية مجموعة بسبب صغر حجم الفروق.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي حيال تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمديرين، وكذلك للوكلاء.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في العمل الحالي حيال تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمديرين، وكذلك للوكلاء.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية نحو تحديدهم للاحتياجات التدريبية للمديرين، وكذلك للوكلاء لصالح الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

واستهدفت دراسة الأحمري (٢٠٠٩) رفع مستوى العلاقات الإنسانية في المعاهد العلمية من خلال التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين في المعاهد العلمية في كل من الاهتمام بالمعلمين، والاتصال، والروح المعنوية، والتقويم والإشراف بما يحقق أهداف العمل. ولتحقيق هذه الأهداف وضعت الدراسة التساؤلات التالية:

- ما واقع ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين في المعاهد العلمية حول المحاور التالية: الاهتمام بالمعلمين، الاتصال، الروح المعنوية، التقويم، الإشراف؟

- ما واقع ممارسة مديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين في المعاهد العلمية حول المحاور التالية: الاهتمام بالمعلمين، الاتصال، الروح المعنوية، التقويم، الإشراف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية في ضوء المتغيرات التالية: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، التخصص، عدد معلمي المعهد؟
- ما الحلول المناسبة لعلاج الأسباب المؤدية لمشكلة ضعف العلاقات الإنسانية في المعاهد العلمية بين المشرف والمدير من جهة، والمعلم من جهة أخرى – إن وجدت – بناء على النتائج التي يتم التوصل إليها؟. وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (٧٠١) مفحوصاً. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– يمارس المشرفون التربويون العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة فيما يتعلق بمحور الاهتمام بالمعلمين.

– يمارس المشرفون التربويون العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة في بقية محاور الدراسة التالية: الاتصال، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، والتقويم، والإشراف.

– يمارس مديرو المعاهد العلمية العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة في جميع محاور الدراسة التالية: الاهتمام بالمعلمين، والاتصال، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، والتقويم، والإشراف.

– وجود بعض الفروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية في ضوء المتغيرات التالية: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والتخصص، وعدد معلمي المعهد.

واستهدفت دراسة المعيقل (١٤١٣هـ) الإسهام في تطوير المعاهد العلمية – بعد الوقوف على واقعها – من خلال وضع تصور للتعليم في المعاهد العلمية في ضوء ما يشير إليه الواقع من تحديات، والمستقبل من احتياجات، وفقاً لما يلي:

– اقتراح صياغة جديدة لأهداف التعليم في المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

– اقتراح تصور لمكونات نظام التعليم في المعاهد العلمية يحقق الأهداف الجديدة، ويشمل ما يلي: السلم الدراسي، والخطة الدراسية، وقبول الطلاب، وإرشادهم، ومباني المعاهد العلمية والمدرسية فيها.

وتم تصميم أداتين، **الأولى** للكشف عن أهم التغيرات المعاصرة التي تواجه التعليم في المعاهد العلمية من الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية، والفنية، والتقنية، وربط ما تم التوصل إليه في وصف واقعها وما تواجهه من تغيرات – من خلال الوصف الوثائقي والمسحي – بالتعليم والمباني، وتجهيزاتها، والمدرسين فيها للخروج بتصور مقترح لتطوير هذه المكونات. وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٥١٧) مفحوصاً من مديري المعاهد العلمية ووكلائها والمدرسين فيها. **والثانية** "المقابلة" من خلال سؤال أفراد عينة الدراسة من كل من أعضاء مجلس التعليم العالي، وأعضاء مجلس الجامعة، والمستشارين في المجلس، ومديري الإدارات في وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية، والمشرفين التربويين، وخبراء المناهج في الوكالة، وأعضاء اللجان الدائمة فيها، عن الوظيفة الأساسية الأنسب للتعليم في المعاهد العلمية، بعد تحديد أهداف المقابلة، وصياغة أسئلتها، ووضوحها، قبل البدء في إجراء المقابلة معهم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كشفت عن واقع التعليم في المعاهد العلمية، والسلم الدراسي، والخطط الدراسية، وضوابط قبول الطلاب، وواقع إرشادهم، وأعدادهم، وواجبات المدرس ومسؤولياته، ووصف الواقع لمباني المعاهد العلمية.

تعقيب على محاور البحوث السابقة الثلاث:

استهدفت بحوث المحور الأول التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية (العيسى، ١٩٩٢)؛ ووجهات نظر مديري المدارس الابتدائية في مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار والقيادة المشتركة في المدرسة (Nichols, 1994)؛ ومقارنة الأنماط القيادية (Landsin, 1995)؛ ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية (Penny, 1996)؛ والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان (السعيدي، ١٩٩٨)؛ والتعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين (أحمد، ١٩٩٨)؛ والفروق في إدراكات المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار وفقاً للتوجه القيادي لدى المديرين (Kniewel, 1999)؛ واختبار العلاقة بين

الـنمط القيـادي لمـدير المدرسـة وإدراك المعلمـين للـنمط القيـادي لمـدير مدرسـتهم (Massaro, 2000)؛ والتعرف على تصورات معلمي المدارس الثانوية لنمط الإدارة السائدة في مدارسـهم (حـروان، ٢٠٠١)؛ والـنمط القيـادي السـائد لـدى مـديري المـدارس كمـا يراهـا المعلمـون (العنـزي، ٢٠٠٢)؛ ومعرفـة الأنمـاط القياديـة لمـديري المـدارس ومسـتوى دافعيـة المعلمـين (عياصـرة، ٢٠٠٤)؛ والأنمـاط القياديـة لـدى المـديرات وعلاقتهـا بالرضـا الـوظيفي للمعلمـات (المـشعل، ٢٠٠٦)؛ والأنمـاط القياديـة والـسمات الشـخصية لمـديري المـدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين (العتيبي، ٢٠٠٨).

وتوصـلت **نتـائج** بحـوث **المحـور الأول** إلـى أن الـنمط القيـادي الـسائد بـين مـديرات المدارس الثانوية هـو الـنمط التسـلطي (العيسـى، ١٩٩٢)؛ ووجـود أربـع مسـتويات أساسـية لأدوار القيادة لدى المديرين هي: تدريب وتعليم هيئة التدريس، وطرح وجهة نظرهم في قـضايا العمـل، وإتاحـة المنـاخ التنظيمـي المـدعم لمـشاركة المعلمـين فـي اتخـاذ القـرار، وإمـدادهم بـالخطط التـي تـسهل لهـم المـشاركة فـي القيـادة واتخـاذ القـرار (Nichols, 1994)؛ وأن النمط السائد هو النمط الديموقراطي (Landsin, 1995)؛ وأن النمطين المقنع والـديمقراطي همـا الأكثـر شـيوعاً (Penny, 1996)؛ وأن أكثـر أنمـاط القيـادة الـسائدة هـو النمط الديموقراطي (السعيدي، ١٩٩٨)؛ وأن أغلب المديرين يميلـون نحـو الاهتمـام بالعمـل وتحقيق أهداف المدرسـة بطريقـة موضوعية (أحمد، ١٩٩٨)؛ وأن المعلمين أكثر مشاركة فـي اتخـاذ القـرار عنـدما يعملـون مـع مـديرين يـستخدمون الـنمط الإدراكـي (Kniewel, 1999)؛ وأن الأنماط السائدة على النحو التالي: النمط التقليدي، والنمط السلوكي، والنمط الإنـساني، والـنمط الإداري الحـديث (حـروان، ٢٠٠١)؛ وأن الـنمط القيـادي الـسائد هـو الـنمط الـديموقراطي يليـه الأوتـوقراطي ثـم التـسيبي (عياصـرة، ٢٠٠٤)؛ ووجـود علاقـة فيمـا بـين النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وبعض جوانب الرضا، في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديموقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي (المشعل، ٢٠٠٦)؛ وأن درجـة ممارسـة بعـدي المبـادأة والعمـل، والاهتمـام بالعلاقـات الإنـسانية مـن الأنمـاط القياديـة لمـديري المدارس من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة (العتيبي، ٢٠٨).

واسـتهدفت بحـوث المحـور الثـاني الكـشف عـن مؤشـرات الجـودة والتميـز فـي المدارس الثانوية (حلمي وفضل، ١٩٩٨)؛ وتطبيق مباديء إدارة الجودة في التعليم الثانوي

(Cottan, 2001)؛ ودرجة قابلية نظام الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة (الرجب، ٢٠٠١)؛ وتحديد مفهوم إدارة الجودة واقتراح أنموذج لتطبيقها (السعود، ٢٠٠٣)؛ وتحسين الجودة التعليمية (Lukhwarenin, 2003)؛ ومعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام (العارفه وقران، ٢٠٠٦)؛ والتعرف على درجة توفر مؤشرات الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة (عبدالله، ٢٠١٠)؛ ومعرفة مستوى جودة مخرجات التعليم الخاص في المرحلة الثانوية (الأحمد، ٢٠١٠).

وتوصلت **نتائج** بحوث **المحور الثاني** إلى أن الإدارة المدرسية لا تشجع على الابتكار والتجديد وتعتمد على المحاولة والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوازنة والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التعبير، إضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء العقلي، ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها، إضافة إلى غياب المداخل الإدارية الفعالة على المستوى المدرسي (حلمي وفضل، ١٩٩٨)؛ وانه يمكن تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكانية توجيه الطلبة نحو فهم دروسهم حيث يتأكد المعلمون من فهم الطلبة لأهداف هذه الدروس، وأن فهم الطلبة لاستراتيجيات التعليم وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة يساعد في تسهيل عملية التدريس وضرورة انخراط المعلمين والإداريين والطلبة في التنمية المهنية المستمرة (Cottan, 2001)؛ وأن درجة قابلية نظام إدارة الجودة للتطبيق في المدارس الشاملة تراوحت ما بين المتوسطة والكبيرة (الرجب، ٢٠٠١)؛ والوصول إلى أنموذج لإدارة الجودة يقوم على ستة مباديء وهي القيادة، والهدف، والاستراتيجية، والعمليات، والنتيجة، والتغذية الراجعة (السعود، ٢٠٠٣)؛ وأن تبني استراتيجية الجودة سيمكن بعض المدارس لتصبح نموذجا للجودة (Lukhwarani, 2003)؛ وأن هناك معيقات لتطبيق الجودة في التعليم (العارفه وقران، ٢٠٠٦)؛ وأن أهم مؤشرات جودة أداء المعلم تتلخص في التمكن من البنية الأساسية لمادة التخصص، والتخطيط لعملية التعليم والتعلم، واستخدام طرق التدريس الحديثة، واستخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وإدارة

الفصل، والمشاركة الإيجابية في المدرسة، واستخدام التقييم الذاتي للأداء المهني، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم (عبد الله، ٢٠١٠).

واستهدفت بحوث المحور الثالث الكشف عن دور مديري المعاهد العلمية في مهامهم الإشرافية (العجلان، ٢٠٠٥)، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها (الجاسر، ٢٠٠٥)، ورفع مستوى العلاقات الإنسانية في المعاهد العلمية (الأحمري، ٢٠٠٩). وتوصلت **نتائج** بحوث **المحور الثالث** إلى الدور الإشرافي الإداري والفني لمديري المعاهد العلمية، والتعرف على بعض القصور في هذا الصدد، ومحاولة تقديم بعض المقترحات لعلاج مثل هذه المشكلات (العجلان، ٢٠٠٥)، وترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها حسب أهميتها (الجاسر، ٢٠٠٥)، وأن المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية يمارسون العلاقات الإنسانية بدرجات متفاوتة (الأحمري، ٢٠٠٩)، وكشفت دراسة (المعيقل، ١٤١٣هـ) عن وسائل الإسهام في تطوير المعاهد العلمية عن واقع التعليم في المعاهد العلمية، والسلم الدراسي، والخطط الدراسية، وضوابط قبول الطلاب، وواقع إرشادهم، وأعدادهم، وواجبات المدرس ومسؤولياته، ووصف الواقع لمباني المعاهد العلمية.

وتبين من خلال مراجعة البحوث السابقة قلة البحوث التي حاولت الكشف عن الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بجودة التعليم عامة، ولمديري المعاهد العلمية على وجه الخصوص. ومن هنا تكمن مشكلة البحث في محاولة التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية، إلى جانب الكشف عن الفروق في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لكل من متغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل.

فروض البحث:

بعد عرض المفاهيم الخاصة بالأنماط القيادية التربوية، وجودة التعليم، والعلاقة بين الأنماط القيادية التربوية، وجودة التعليم، والمعاهد العلمية، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، تم صياغة فروض البحث على الوجه التالي:

١- تختلف الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية.

٢- تتباين وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول جودة التعليم.

٣- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً للمؤهل العلمي (مؤهل جامعي - مؤهل فوق الجامعي) لمديري المعاهد العلمية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل لمديري المعاهد العلمية.

منهج البحث وإجراءاته:

ينطلق البحث الراهن من التعريف بطبيعة الأنماط القيادية الأكثر تداولا، مع تحديد المقومات الشخصية والسلوكيات المصاحبة لها والنظريات المفسرة لطبيعة كل نمط، بجانب التعريف بالجودة التعليمية والأسس التى تنطلق منها، والأهداف التى تسعى لتحقيقها، ومتطلبات ذلك، بالاضافة لتحديد المعالم الرئيسة لطبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية وجودة التعليم بالمعاهد العلمية التابعة لجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ومدى تأثر تلك العلاقة بمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمتغيرات مستقلة، ولعل ذلك يناسبه انتهاج المنهج الوصفي التحليلي منهجا للبحث الراهن.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٤) مديراً للمعهد العلمي من إجمالي (٦٦) معهداً علمياً بنسبة ٦٦,٧%، ويمكن توصيف عينة البحث وفقاً للمتغيرات التالية:

- المؤهل العلمي: بلغ عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس (٢٨) مديراً بنسبة ٦٣,٦٤%، ودرجة الدبلوم العام (٧) مديرين بنسبة ١٥,٩١%، ودرجة الماجستير (٩) مديرا بنسبة ٢٠,٤٥%. وقد تم تقسيم أفراد عينة البحث إلى مجموعتين لاعتبارات إحصائية نظراً لصغر حجم العينات إلى النحو التالي: مجموعة الحاصلين على مؤهل جامعي، ويبلغ عددهم (٢٨) مديراً بنسبة ٦٣,٦٤%، ومجموعة الحاصلين على مؤهل فوق الجامعي، ويبلغ عددهم (١٦) مديراً بنسبة ٣٦,٣٦%.

- سنوات الخبرة في مجال العمل: بلغ عدد كل من المديرين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أقل من ٥ سنوات (١٣) مديراً بنسبة ٢٩,٥٥%، والمديرين الذين لديهم عدد

سنوات خبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات (١٤) مديراً بنسبة ٣١,٨٢%، والمديرين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر من ١٠ سنوات (١٧) مديراً بنسبة ٣٨,٦٣%.

مقاييس البحث:

تم استخدام المقاييس التالية:

[١] مقياس الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي:

قام الباحث بتصميم مقياس الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات والمقاييس التربوية في مجال القيادة التربوية (زكي، ١٩٩٢)، (السعودي، ١٩٩٨)؛ (فرج، ١٩٩٩)؛ (حروان، ٢٠٠١)؛ (العنيزي، ٢٠٠٥)؛ (المغامسي، ٢٠٠٤)؛ (صالح، ٢٠٠٤). وتوصل الباحث إلى الأنماط القيادية التربوية التالية الأكثر شيوعاً وهي:

– **النمط القيادي الأوتوقراطي**، ويقصد به أن يتصرف مدير المعهد العلمي دون مشاورة العاملين معه في أي قرار، أو في تنفيذ الخطط التعليمية، وفي الاقتراحات التي يطرحها معلمي المعهد، وأن يصر على أفكاره وقناعاته أثناء تطبيق القرارات.

– **النمط القيادي الديموقراطي**، ويقصد به أن تكون لمدير المعهد العلمي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين، ومشاركتهم في اتخاذ بعض الأدوار القيادية، ومحاولة التوفيق بين متطلبات المعهد وحاجات المعلمين، ويهتم باقتراحات المعلمين، وتقييم أداء المعلمين بموضوعية، ويبلغ المعلمين بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها.

– **النمط القيادي الفوضوي**، ويقصد به أن مدير المعهد العلمي يواجه مشكلة خطيرة في تنظيم الوقت، ويترك حرية اتخاذ القرارات الإدارية للآخرين وتتسم اجتماعاته بالارتجالية والعفوية، ولا يوجه اللوم إلى المقصرين من المعلمين، وليس لديه خطة لتطوير معلمي المعهد مهنياً، كما أنه يقوم بعقد الاجتماعات مع المعلمين بشكل غير منتظم.

وفي ضوء التعريفات السابقة للأنماط القيادية التربوية، قام الباحث ببناء فقرات كل نمط من أنماط القيادة التربوية المذكورة مستعيناً بماورد في بعض مقاييس أنماط القيادة التربوية. وقد أسفر عن هذا أن النمط القيادي الأول "الأوتوقراطية" تكون من (١٢) فقرة، والنمط القيادي الثاني "الديموقراطي" تكون من (١٣) فقرة، والنمط القيادي الثالث "الفوضوية" تكون من (١٣) فقرة. وبعد عرض فقرات هذه الأبعاد على لجنة ثلاثية من

الأساتذة المتخصصين في القياس النفسي والإدارة التربوية للحكم على صدق فقرة كل نمط وفقاً لتعريف كل نمط من الأنماط المذكورة سلفاً، انتهى هذا الإجراء إلى حذف فقرتين من النمط الأول، وثلاث فقرات من النمطين الثاني والثالث. ومن ثم، تكون كل نمط من (١٠) فقرات. وتتم الاجابة على كل فقرة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على الوجه التالي: نعم "تعطي ثلاث درجات"، إلى حد ما "تعطي درجتين"، ولا "تعطي درجة واحدة فقط". ومن ثم، تتراوح مدى الدرجات على كل نمط من (١٠) إلى (٣٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع مدير المعهد بدرجة كبيرة بهذا النمط القيادي (ملحق ١). ويوضح جدول (١) توزيع الفقرات على الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي.

جدول (١) توزيع الفقرات على الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي

الأنماط القيادية التربوية	الفقرات	المجموع الكلي
الأوتوقراطية	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨	١٠
الديموقراطية	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩	١٠
الفوضوية	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠	١٠
المجموع الكلي		٣٠

والى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الأنماط القيادية التربوية لمدير المعهد العلمي من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٣٠) مديراً من مديري المعاهد كما يلي:

– الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرة كل نمط من الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للنمط. ويبين جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لفقرات كل نمط من الأنماط القيادة التربوية، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لفقرات كل نمط من الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية، ودلالتها الاحصائية (ن = ٣٠)

النمط القيادي الأوتوقراطي		النمط القيادي الديموقراطي		النمط القيادي الفوضوي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١	٢	**٠,٦٥	٣	**٠,٥٤
٤	**٠,٦٣	٥	**٠,٦٣	٦	**٠,٥٣
٧	**٠,٥٩	٨	**٠,٦١	٩	**٠,٥٥
١٠	**٠,٥٧	١١	**٠,٥٩	١٢	**٠,٥٦
١٣	**٠,٥٥	١٤	**٠,٥٨	١٥	**٠,٥٨
١٦	**٠,٦٢	١٧	**٠,٦٤	١٨	**٠,٥٢
١٩	**٠,٥٨	٢٠	**٠,٦٢	٢١	**٠,٥٤
٢٢	**٠,٦٠	٢٣	**٠,٦٠	٢٤	**٠,٥٧
٢٥	**٠,٥٦	٢٦	**٠,٥٧	٢٧	**٠,٥٨
٢٨	**٠,٥١	٢٩	**٠,٥٦	٣٠	**٠,٥٣

أوضحت النتائج في جدول (٢) ما يلي:

– **النمط القيادي الأوتوقراطي**، تراوحت معاملات الارتباط للنمط القيادي الأوتوقراطي من ٠,٥١ إلى ٠,٦٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **النمط القيادي الديموقراطي**، تراوحت معاملات الارتباط للنمط القيادي الديموقراطي من ٠,٥٦ إلى ٠,٦٥، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **النمط القيادي الفوضوي**، تراوحت معاملات الارتباط للنمط القيادي الفوضوي من ٠,٥٢ إلى ٠,٥٨، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

والى جانب هذا، تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للأنماط القيادية. ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأنماط القيادية، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأنماط القيادية التربوية، ودلالتها الإحصائية

الأنماط القيادية التربوية	النمط القيادي الأوتوقراطي	النمط القيادي الديموقراطي	النمط القيادي الفوضوي
النمط القيادي الأوتوقراطي	–		
النمط القيادي الديموقراطي	**٠,٧١–	٠	
النمط القيادي الفوضوي	**٠,٧٦	**٠,٧٤–	–

أوضحت النتائج في جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين النمط القيادي الأوتوقراطي وكل من النمط القيادي الديموقراطي، والنمط القيادي الفوضوي بلغت ما يلي: (-٠,٧١)، (٠,٧٦) على الترتيب وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وعلى الجانب الآخر، بلغ معامل الارتباط بين النمط القيادي الديموقراطي والنمط القيادي الفوضوي (-٠,٧٤)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٦٩)، (٠,٧٣)، (٠,٦٦) وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

[٢] مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية:

قام الباحث بتصميم مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات والمقاييس التربوية في مجال جودة التعليم (Cottan, 2001)؛ (السعود، ٢٠٠٣)؛ (العارفه وقران، ٢٠٠٦)؛ (الأحمدي، ٢٠١٠). وتوصل الباحث إلى العناصر الرئيسة التالية لجودة التعليم:

– **الموارد البشرية،** ويقصد بها بأن المعهد يوفر العدد الكافي من العاملين ذوي الخبرة والكفاءة، ووجود شروط لأمن وسرية السجلات الشخصية، والتوظيف على أسس موضوعية، والالتزام بالتعليمات والإجراءات المرفقة، وتحقيق العدالة في كافة إجراءت التوظيف، وتحديد المهام المناطة للعاملين، وتوفير فرص التنمية المهنية، وتقويم أداء المعلمين بصورة دورية وتنظيمية.

– **نظم المعلومات،** ويقصد بها أن يوفر مدير المعهد وسائل الاتصال، ووجود موقع للمعهد على شبكة الإنترنت، وتحديث معلومات المعهد، ووجود قواعد بيانات شاملة لكافة الأنشطة العلمية والإدارية والمالية، وتصنيف البيانات وفق نماذج إحصائية.

– **المعلمون،** يقصد بهذا بأن للمعهد خطة واضحة لحاجات المعلمين، وتوفير المؤهلين منهم لتنفيذ البرامج والخدمات التربوية، وتوفير برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لهم، والاعتماد على سياسات وآليات لتنمية قدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم في حضور بعض الدورات والورش العلمية.

– **شـؤون الطلبـة**، ويقـصد بهـذا أن يـوفر المعهـد العلمـي أنظمـة ونمـاذج للقبـول، والالتحـاق، ووجـود دليـل للطلبـة وإدارة شـؤونهم على موقـع المعهـد الإلكتروني، وتوزيـع أدلة إرشـادية تعريفية للطلبة الجدد، واسـتطلاع آراء الطلبـة فـي تقـويم المعلمين، وتقييم مـستوى التحـصيل الدراسـي للطلبـة، ومـشاركة الطلبـة فـي صـناعة القـرارات وحـل المشـكلات المرتبطة بالقضايا الطلابية.

– **الخـدمات الطلابيـة**، ويقـصد بهـذا أن يـوفر المعهـد العلمـي وحـدة للإرشـاد النفـسي والتربوي، والكتيبات التعريفية والإرشـادية، والقيام بدراسـات اسـتطلاعية، وتـوفير البيئـة الملائمـة لمـساعدة الطلبـة علـى التفاعـل الاجتمـاعي، وتـوفير الحـوافز الماليـة والمعنويـة للطلبة المتفوقين، والعمل على تعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة، وأخـذ أراء الطلاب في الاعتبار.

– **البرامج والمناهج الدراسـية**، ويقـصد بهـذا أن يـوازن المعهـد فـي الخطـط الدراسـية بـين موضـوعات التخـصص والبـرامج العامـة، ووجـود ملفـات كاملـة لكـل مقـرر دراسـي، ووجـود توظيف للبـرامج التعليميـة، وملاءمـة البـرامج لاحتياجـات المجتمـع وسـوق العمـل، وتحديد بعض البرامج والمقررات الإضافية للطلبة المتفوقين، ومواكبـة المناهج الدراسـية لتطـورات العـصر، ووجـود تحديـد لأهـداف البرنـامج الدراسـي، ووجـود إحـصاءات بأعـداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم.

– **طرائق التدريس ومصادر التعلم**، ويقـصد بهـذا أن المعهـد العلمي يوجـد بـه مركـز متخصص لمتابعة تطوير طرائـق التدريس، وتنـوع الأجهـزة والأدوات، والحـث على تنميـة الـتعلم الـذاتي؛ وتنميـة قـدرات المعلمـين، وتـوفير بـرامج تدريبيـة علـى اسـتخدام مـصادر الـتعلم، وأن الوسـائط التعليميـة تـرتبط بأهـداف البـرامج، ووجـود رؤيـة واضـحة بمـستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها، ووجود آليات التعامل مع مشـكلات التعليم.

– **الكتـاب المدرسـي**، ويقـصد بـه أن يعطـي الكتـاب المدرسـي فكـرة مـوجزة عـن محتوياتـه، ومقـررات المنهـاج المقـرر، وأن تجـاري موضـوعاته المتغيـرات والمـستجدات الحديثـة، ومـدى مناسـبته لمـستوى تأهيـل الطلبـة، وشـموله لـبعض الأنـشطة المتنوعـة، والقـيم الأصـيلة والأخـلاق الـسامية، والتنـوع فـي التمـارين والأنـشطة والتطبيقـات، واسـتخدام طرائق متنوعة للتقويم، وتوفر عنصر الجاذبية والتشويق.

وفي ضوء تعريف كل عنصر من عناصر جودة التعليم، قام الباحث ببناء فقرات كل عنصر مستفيداً من بعض الأدبيات والمقاييس التربوية في مجال جودة التعليم، وقد تكون البعد الأول "الموارد البشرية" من (١٣) فقرة، والبعد الثاني "نظم المعلومات" من (١٢) فقرة، والبعد الثالث "المعلمون" من (١٢) فقرة، والبعد الرابع "شؤون الطلبة" من (١٣) فقرة، والبعد الخامس "الخدمات الطلابية" من (١٣) فقرة، والبعد السادس "البرامج والمناهج الدراسية" من (١٢) فقرة، والبعد السابع "طرائق التدريس ومصادر التعلم" من (١٢) فقرة، والبعد الثامن "الكتاب المدرسي" من (١٣) فقرة. وقد تم عرض فقرات أبعاد جودة التعليم على لجنة ثلاثية من الأساتذة في مجال القياس التربوي والإدارة التربوية للحكم على صدق فقرات كل بعد وفقاً للتعريف الخاص لكل بعد. وانتهى هذا الإجراء إلى حذف فقرتين من الأبعاد التالية: نظم المعلومات، المعلمون، الخدمات الطلابية، البرامج والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس ومصادر التعلم. كما تم حذف ثلاث فقرات من الأبعاد التالية: الموارد البشرية، شؤون الطلبة، الكتاب المدرسي. وتكون كل بعد من (١٠) فقرات. وتتم الاجابة على كل فقرة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على الوجه التالي: نعم "تعطي ثلاث درجات"، والى حد ما "تعطي درجتين"، ولا "تعطي درجة واحدة فقط". ومن ثم، يتراوح مدى الدرجات على كل بعد من (١٠) إلى (٣٠) درجة، وللمقياس ككل من (٨٠) إلى (٢٤٠) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على وجود جودة تعليم مرتفعة، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاضا في جودة التعليم (ملحق ٢). ويوضح جدول (٤) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

جدول (٤) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس

جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية

أبعاد جودة التعليم	الفقرات	العدد الكلي
الموارد البشرية	١، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٣، ٤١، ٤٩، ٥٧، ٦٥، ٧٣	١٠
نظم المعلومات	٢، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤، ٤٢، ٥٠، ٥٨، ٦٦، ٧٤	١٠
المعلمون	٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٥، ٤٣، ٥١، ٥٩، ٦٧، ٧٥	١٠
شؤون الطلبة	٤، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦، ٤٤، ٥٢، ٦٠، ٦٨، ٧٦	١٠
الخدمات الطلابية	٥، ١٣، ٢١، ٢٩، ٣٧، ٤٥، ٥٣، ٦١، ٦٩، ٧٧	١٠
البرامج والمناهج الدراسية	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨، ٤٦، ٥٤، ٦٢، ٧٠، ٧٨	١٠
طرائق التدريس ومصادر التعلم	٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٥، ٦٣، ٧١، ٧٩	١٠
الكتاب المدرسي	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٦، ٦٤، ٧٢، ٨٠	١٠
المجموع الكلي		٨٠

والى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية على الوجه التالي:

– الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد جودة التعليم، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية لمجموع البعد. ويوضح جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي، ودلالتها الإحصائية لفقرات أبعاد مقياس جودة التعليم.

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي، ودلالتها الاحصائية

لفقرات أبعاد مقياس جودة التعليم لمديري المعاهد العلمية

الموارد البشرية		نظم المعلومات		المعلمون		شؤون الطلبة		الخدمات الطلابية		البرامج والمناهج الدراسية		طرائق التدريس		الكتاب المدرسي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة د	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٢	٢	**٠.٥٩	٣	**٠.٦٣	٤	**٠.٦١	٥	**٠.٥٨	٦	**٠.٦٤	٧	**٠.٥٩	٨	**٠.٦٥
٩	**٠.٦٢	١٠	**٠.٥٧	١١	**٠.٦٤	١٢	**٠.٥٩	١٣	**٠.٥٦	١٤	**٠.٦٥	١٥	**٠.٥٨	١٦	**٠.٦٦
١٧	**٠.٥٩	١٨	**٠.٥٦	١٩	**٠.٦٢	٢٠	**٠.٥٧	٢١	**٠.٦٩	٢٢	**٠.٦٣	٢٣	**٠.٦٠	٢٤	**٠.٦٣
٢٥	**٠.٥٧	٢٦	**٠.٥٤	٢٧	**٠.٦٥	٢٨	**٠.٥٥	٢٩	**٠.٥٩	٣٠	**٠.٦١	٣١	**٠.٥٧	٣٢	**٠.٦٢

الموارد البشرية		نظم المعلومات		المعلمون		شؤون الطلبة		الخدمات الطلابية		البرامج والمناهج الدراسية		طرائق التدريس		الكتاب المدرسي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة د	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٣٣	**٠,٥٥	٣٤	**٠,٦٠	٣٥	**٠,٦١	٣٦	**٠,٥٣	٣٧	**٠,٥٥	٣٨	**٠,٦٦	٣٩	**٠,٥٦	٤٠	**٠,٦٤
٤١	**٠,٥٨	٤٢	**٠,٥٨	٤٣	**٠,٥٩	٤٤	**٠,٥٨	٤٥	**٠,٥٧	٤٦	**٠,٦٠	٤٧	**٠,٦١	٤٨	**٠,٦٠
٤٩	**٠,٥٦	٥٠	**٠,٦٢	٥١	**٠,٥٧	٥٢	**٠,٥٦	٥٣	**٠,٥٣	٥٤	**٠,٦٢	٥٥	**٠,٥٥	٥٦	**٠,٦١
٥٧	**٠,٦١	٥٨	**٠,٥٣	٥٩	**٠,٥٨	٦٠	**٠,٥٤	٦١	**٠,٥١	٦٢	**٠,٦٣	٦٣	**٠,٥٤	٦٤	**٠,٦٢
٦٥	**٠,٦٠	٦٦	**٠,٥٥	٦٧	**٠,٦٢	٦٨	**٠,٥٢	٦٩	**٠,٦١	٧٠	**٠,٦٢	٧١	**٠,٥٧	٧٢	**٠,٦٣
٧٣	**٠,٥٤	٧٤	**٠,٦١	٧٥	**٠,٥٦	٧٦	**٠,٥٠	٧٧	**٠,٥٠	٧٨	**٠,٦١	٧٩	**٠,٦١	٨٠	**٠,٦٤

أشارت النتائج في جدول (٥) إلى ما يلي:

– **الموارد البشرية**، تراوحت معاملات فقرات بعد الموارد البشرية من ٠,٥٤ إلى ٠,٦٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **نظم المعلومات**، تراوحت معاملات فقرات بعد نظم المعلومات من ٠,٥٣ إلى ٠,٦٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **المعلمون**، تراوحت معاملات فقرات بعد المعلمين من ٠,٥٦ إلى ٠,٦٤، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **شؤون الطلبة**، تراوحت معاملات فقرات بعد شؤون الطلبة من ٠,٥٠ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **الخدمات الطلابية**، تراوحت معاملات فقرات بعد الخدمات الطلابية من ٠,٥٠ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **البرامج والمناهج الدراسية**، تراوحت معاملات فقرات بعد البرامج والمناهج الدراسية من ٠,٦٠ إلى ٠,٦٥، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **طرائق التدريس ومصادر التعلم**، تراوحت معاملات فقرات بعد طرائق التدريس ومصادر التعلم من ٠,٥٤ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **الكتاب المدرسي**، تراوحت معاملات فقرات بعد الكتاب المدرسي من ٠,٦٠ إلى ٠,٦٦، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

إضافة إلى هذا، تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس جودة التعليم من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (٠,٧١) لبعد الموارد البشرية، و(٠,٦٩) لبعد نظم المعلومات، و(٠,٧٢) لبعد المعلمين، و(٠,٦٦) لبعد شؤون الطلبة، و(٠,٦٧) لبعد الخدمات الطلابية، و(٠,٧٤) لبعد البرامج والمناهج الدراسية، و(٠,٧٠) لبعد طرائق التدريس ومصادر التعلم، و(٠,٧٧) للكتاب المدرسي، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **الثبات:** تم حساب ثبات أبعاد مقياس جودة التعليم باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٧٣) لبعد الموارد البشرية، و(٠,٧١) لبعد نظم المعلومات، و(٠,٧٤) لبعد المعلمين، و(٠,٦٨) لبعد شؤون الطلبة، و(٠,٦٩) لبعد الخدمات الطلابية، و(٠,٧٦) لبعد البرامج والمناهج الدراسية، و(٠,٧٢) لبعد طرائق التدريس ومصادر التعلم، و(٠,٧٨) للكتاب المدرسي، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

إجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

– تم تصميم مقياسين هما مقياس أنماط القيادة التربوية، ومقياس جودة التعليم وفقاً لما جاء في الأدبيات التربوية في هذا الصدد، وحساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات على عينة قوامها (٣٠) مديراً من مديري المعاهد العلمية.

– بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لكل من المقياسين، ثم تطبيقهما مرة أخرى على عينة قوامها (٤٤) مديراً من مديري المعاهد العلمية. إضافة إلى هذا، تضمن المقياسان البيانات الشخصية عن كل مدير معهد علمي، اشتملت على المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل.

– تم تصحيح الاستجابات على فقرات المقياسين، وتفريغهما، لتحليلهما إحصائياً.

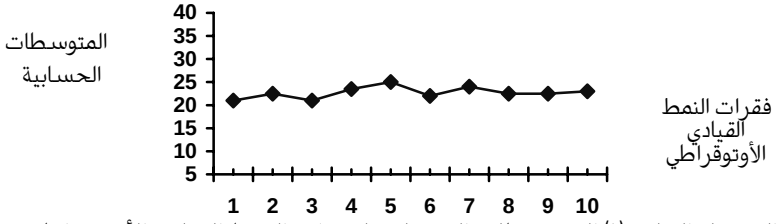
الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا لكرونباخ، اختبار "ت" t – test، وتحليل التباين البسيط، واختبار شيفيه، والرسم البياني.

نتائج البحث ومناقشتها:

[١] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الأول ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: تختلف الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية.

- النمط القيادي الأوتوقراطي:

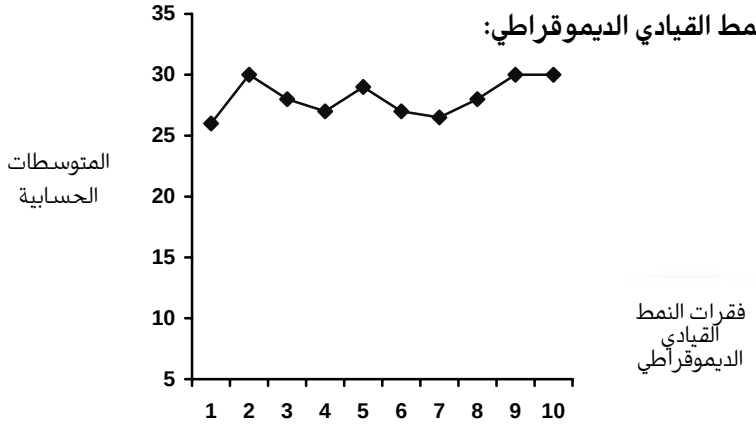


الشكل البياني (١) المتوسطات الحسابية لفقرات النمط القيادي الأوتوقراطي

أوضحت النتائج في الشكل البياني (١) أن بعض مديري المعاهد العلمية يطالبون معلمي المعهد تنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها، كما أنهم لا يسمحون للمعلمين بمناقشة ما أتخذه من قرارات بشأن العمل بالمعهد، ومتابعة عملية دوام

معلمي المعهد بشدة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات النمط القيادي الأوتوقراطي.

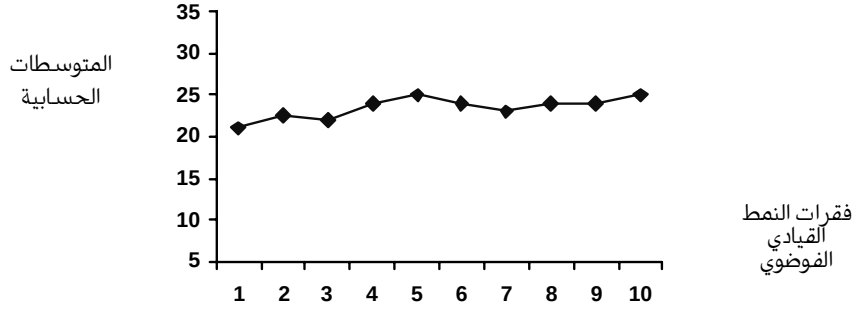
- **النمط القيادي الديموقراطي:**



الشكل البياني (٢) المتوسطات الحسابية لفقرات النمط القيادي الديموقراطي

أشارت النتائج في الشكل البياني (٢) إلى أن مديري المعاهد العلمية يشرحون لمعلمي المعهد بشفافية سبب عدم موافقتهم على بعض اقتراحاتهم، والتوصية بترقية المعلمين على أساس إنجازاتهم المتميزة، وتقييم أداء المعلمين بموضوعية، وتبليغ المعلمين بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات النمط القيادي الديموقراطي.

- **النمط القيادي الفوضوي:**



الشكل البياني (٣) المتوسطات الحسابية لفقرات النمط لقيادي الفوضوي

أسفرت النتائج في الشكل البياني (٣) عن أن مديري المعاهد العلمية يحجمون عن تقديم وجهة نظرهم لمعلمي المعهد في بعض الموضوعات المطروحة إلا عند الضرورة، والقيام بعقد الاجتماعات مع المعلمين بشكل غير منتظم، وأن كل عضو في المعهد ينفرد برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات النمط القيادي الفوضوي.

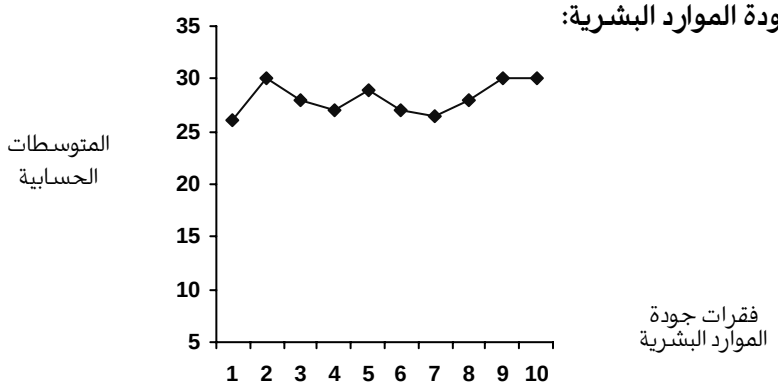
ومن ثم، دعمت هذه النتائج صحة اختبار الفرض الأول الذي ينص على وجود اختلاف في الأنماط القيادية التربوية لمديري المعاهد العلمية.

وهنا أوضحت النتائج المبنية سلفاً أن أنماط القيادة التربوية السائدة كما يراها مديري المعاهد العلمية هي على الترتيب التالي: النمط القيادي الديموقراطي (م = ٢٩,٤٧ درجة)، والنمط القيادي الأوتوقراطي (م = ٢٤,٣٨ درجة)، ثم النمط القيادي الفوضوي (م = ٢٣,٨٩ درجة).

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج بحوث نيوكلاس (Nichols, 1994)، وبني (Penny, 1996)؛ و(السعيدي، ١٩٩٨)؛ و(أحمد، ١٩٩٨)؛ وكينول (Kniewel, 1999)؛ و(حروان، ٢٠٠١)؛ و(عياصرة، ٢٠٠٤)؛ و(المشعل، ٢٠٠٦)، و(العتيبي، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن النمط القيادي الديموقراطي يعد من أكثر الأنماط القيادية السائدة سواء لدى معلمي أم مديري المدارس. بينما على الجانب الآخر، لا تتفق هذه النتائج مع ما انتهت إليه نتائج بحث العيسى (١٩٩٢) التي أوضحت أن النمط القيادي السائد هو النمط التسلطي.

[٢] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثاني ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: تباين وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول جودة التعليم.

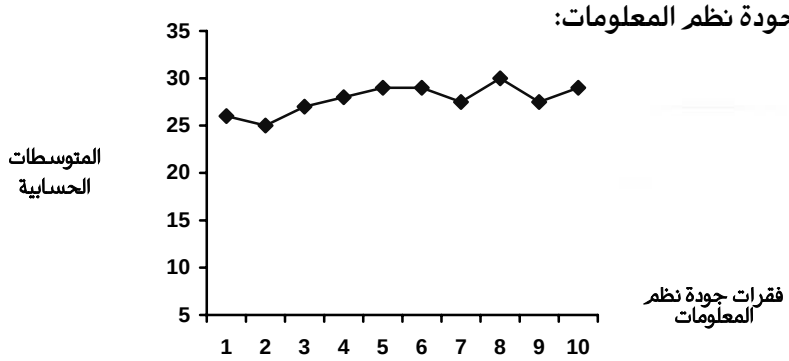
- جودة الموارد البشرية:



الشكل البياني (٤) المتوسطات الحسابية لفقرات جودة الموارد البشرية

أشارت النتائج في الشكل البياني (٤) إلى أن المعهد العلمي يوفر سياسات موثقة تحقق العدالة في كافة إجراءات التوظيف، وأنه يحدد المعايير والمؤهلات والإجراءات المرتبطة باختيار المعلمين والعاملين بما يتواءم ورسالة وأهداف المعهد، وأنه يقوم بتقويم أداء المعلمين بصورة دورية ومنتظمة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات جودة الموارد البشرية.

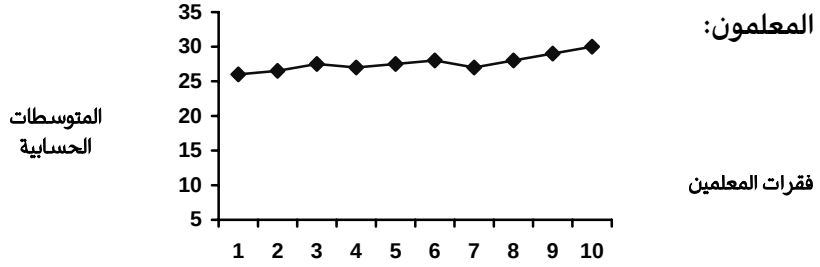
- **جودة نظم المعلومات:**



الشكل البياني (٥) المتوسطات الحسابية لفقرات جودة نظم المعلومات

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٥) أنه يتم تحديث معلومات المعهد العلمي عن طريق الحاسب الآلي، ويوجد به نظام لحفظ وتداول واستدعاء الوثائق، ويتوفر لديه قواعد بيانات شاملة لكافة أنشطته العلمية والإدارية والمالية. كما أنه يصنف بياناته وفق نماذج إحصائية فعالة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرة بعد جودة نظم المعلومات.

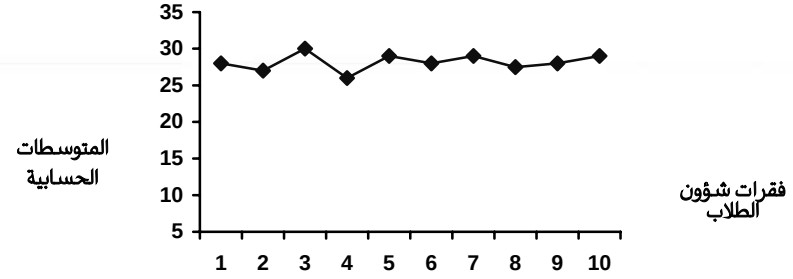
- **المعلمون:**



الشكل البياني (٦) المتوسطات الحسابية لفقرات المعلمين

أبانت النتائج في الشكل البياني (٦) أن المعهد العلمي يتيح الفرصة للمعلمين لتحسين كفاياتهم المهنية وتوجد لجان معنية مختصة لاختيار المعلمين المرشحين للعمل في المعهد، كما يتيح الفرصة للمعلمين للمشاركة في حضور بعض الدورات والورش العلمية، إلى جانب أنه يعلن تعليمات شروط اختيار المعلمين فيه ومتطلبات الوظائف الأخرى، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد المعلمين.

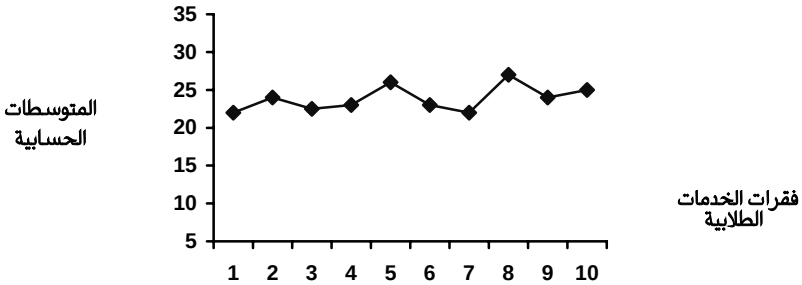
- **شؤون الطلبة:**



الشكل البياني (٧) المتوسطات الحسابية لفقرات شؤون الطلبة

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٧) أن المعهد العلمي يتبع تعليمات الجزاءات السلوكية للطلبة، ويستطلع أراء الطلبة في جودة التعليم والتعلم، ويقوّم مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ويوفر معايير موضوعية وعادلة لتوزيع الدعم المالي للطلاب، ويشرك الطلبة في صناعة القرارات وحل المشكلات المرتبطة بالقضايا الطلابية، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد شؤون الطلبة.

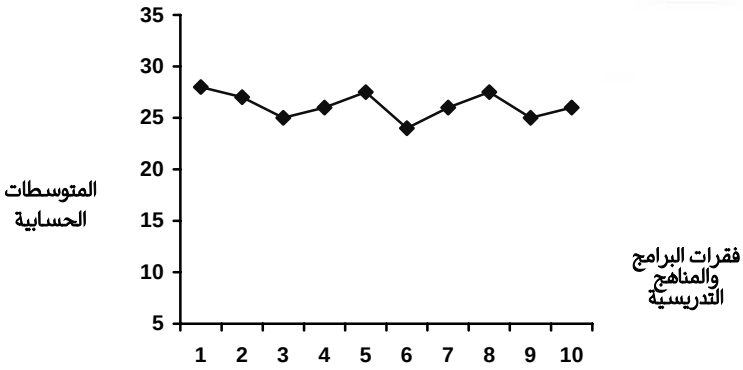
- **الخدمات الطلابية:**



الشكل البياني (٨) المتوسطات الحسابية لفقرات الخدمات الطلابية

أسفرت النتائج في الشكل البياني (٨) عن أن المعهد العلمي يوفر البيئة الملائمة لمساعدة الطلبة على التفاعل الاجتماعي، كما أنه يؤمن بأهمية الأنشطة اللاصفية لتعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد الخدمات الطلابية.

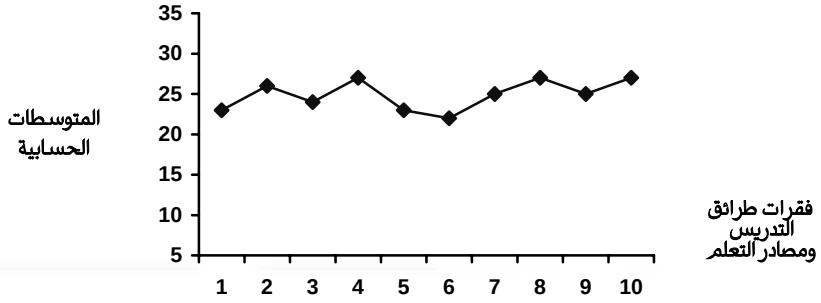
- البرامج والمناهج الدراسية:



الشكل البياني (٩) المتوسطات الحسابية لفقرات البرامج والمناهج الدراسية

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٩) أن الخطط الدراسية توازن بين موضوعات التخصص والبرامج العامة، ويحدد للطلبة المتفوقين برامج ومقررات إضافية، وتحقق برامج المعهد العلمي وتخصصاته احتياجات الطلبة والمجتمع، كما يوجد لديه إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في كل برنامج دراسي، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات البرامج والمناهج الدراسية.

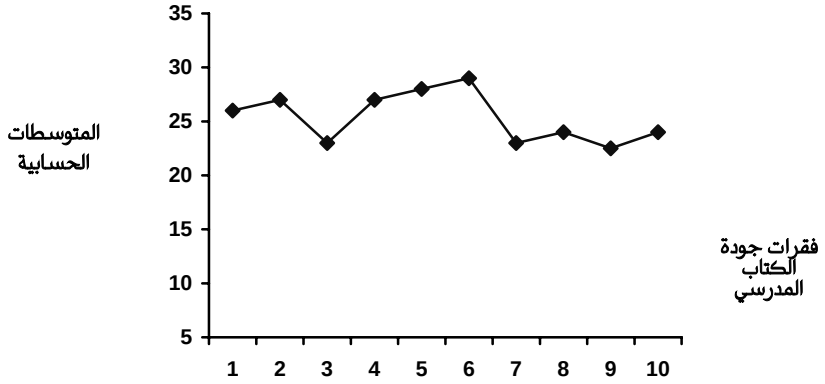
- **طرائق التدريس ومصادر التعلم:**



الشكل البياني (١٠) المتوسطات الحسابية لفقرات طرائق التدريس ومصادر التعلم

أشارت النتائج في الشكل البياني (١٠) إلى أن الطرائق المستخدمة في التعلم الذاتي في المعهد العلمي متنوعة، وأن الوسائط التعليمية المستخدمة ترتبط بأهداف البرامج وبالمحتوى التعليمي، كما أنه يتوفر لدى المعهد آليات التعامل مع مشكلات التعليم التي تواجهه، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات بعد طرائق التدريس ومصادر التعلم.

- **جودة الكتاب المدرسي:**



الشكل البياني (١١) المتوسطات الحسابية لفقرات جودة الكتاب المدرسي

أوضحت النتائج في الشكل البياني (١١) أن الكتاب المدرسي يتناسب مع المستوى المطلوب لتأهيل الطلبة وتلبية حاجاتهم ومستوى قدراتهم، وأن الكتاب المدرسي يشتمل على نشاطات متنوعة تساعد على التفكير الناقد والاستقصاء والتحليل، ويقوم بشرح القيم الأصيلة والأخلاق السامية لدى الطلبة، وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في فقرات جودة الكتاب المدرسي.

وتؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني الذي ينص على وجود تباينات في وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول جودة التعليم.

ومن ثم، أوضحت نتائج الفرض الثاني أن هناك تباينات تكاد تكون ضئيلة بين وجهات نظر مديري المعاهد العلمية حول أبعاد جودة التعليم التالية: جودة الموارد البشرية، وجودة نظم المعلومات، والمعلمين، وشؤون الطلبة، والخدمات الطلابية، والبرامج والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس ومصادر التعلم، وجودة الكتاب المدرسي.

وتتسق نتائج هذا الفرض مع ما كشفت عنه نتائج بحوث حلمي وفضل (١٩٩٨)، وكوتان (Cottan, 2001)؛ والرجب (٢٠٠١)؛ والسعود (٢٠٠٣)؛ ولوخواريني (Lukhwareni, 2004)؛ والعارفه وقران (٢٠٠٦)؛ وعبد الله (٢٠١٠)؛ والأحمد (٢٠١٠) في أهمية جودة التعليم من أجل تحسين العمليات التعليمية.

[٣] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثالث ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية.

جدول (٦) معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لدى مديري المعاهد العلمية (ن = ٤٤)

الأنماط القيادية التربوية	أبعاد جودة التعليم							
	الموارد البشرية	نظم المعلومات	المعلمون	شؤون الطلبة	الخدمات الطلابية	البرامج والمناهج الدراسية	طرائق التدريس ومصادر التعلم	الكتاب المدرسي
النمط الأوتوقراطي	-٠,٣٩**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤١**	-٠,٤٢**	-٠,٤٢**	-٠,٤٢**
النمط الديموقراطي	٠,٤٠**	٠,٤٠**	٠,٤٠**	٠,٤٠**	٠,٤٠**	٠,٤٠**	٠,٤٠**	٠,٤٠**
النمط الفوضوي	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**	-٠,٤٠**

أشارت النتائج في جدول (٦) إلى وجود ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين كل من النمطين القيادي الأوتوقراطي والفوضوي وكل من أبعاد جودة التعليم (الموارد البشرية – نظم المعلومات – المعلمون – شؤون الطلبة – الخدمات الطلابية – البرامج والمناهج الدراسية – طرائق التدريس ومصادر التعلم – الكتاب المدرسي)، بينما يوجد على الجانب الآخر ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين النمط القيادي الديموقراطي وكل من أبعاد جودة التعلم (الموارد البشرية – نظم المعلومات – المعلمون – شؤون الطلبة – الخدمات الطلابية – البرامج والمناهج الدراسية – طرائق التدريس ومصادر التعلم – الكتاب المدرسي). ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثالث الذي ينص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لدى مديري المعاهد العلمية.

وعلى الرغم من عدم وجود بحوث سواء على مستوى الأدبيات الغربية أم على مستوى الأدبيات العربية التي حاولت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية

التربوية وجودة التعليم لدى مديري المعاهد العلمية ألا أن هناك بعض البحوث تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية وكل من مستوى الدافعية (عياصرة، ٢٠٠٤)، والرضا الوظيفي (المشعل، ٢٠٠٦)؛ والروح المعنوية (العتيبي، ٢٠٠٨). ويرى الباحث أن مستوى الدافعية والرضا الوظيفي والروح المعنوية ربما يكون لها مردود إيجابي على جودة التعليم.

كما أبانت النتائج أن النمط القيادي الديموقراطي أكثر ارتباطاً إيجابياً مع أبعاد جودة التعليم، لأن المناخ الديموقراطي الذي يوفره مدير المعهد العلمي لدى كل من العاملين والمعلمين والطلبة يؤدي إلى رفع جودة التعليم، لأن التعليم لن يصل إلى مرتبة من الجودة إلا في ظل نمط قيادي ديموقراطي من قبل مدير المعهد العلمي، وهذا بخلاف النمطين القياديين الأوتوقراطي والفوضي، فقد تبين أنه في ظل هذين النمطين لا يصل التعليم إلى مرتبة مرتفعة من الجودة.

[٤] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الرابع ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً للمؤهل العلمي (مؤهل جامعي - مؤهل فوق الجامعي) لمديري المعاهد العلمية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت"، ودلالتها الإحصائية في الأنماط القيادية التربوية

الأنماط القيادية التربوية	مجموعات البحث	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيم "ت"	الدلالة الإحصائية
النمط الأوتوقراطي	ذوو المؤهل الجامعي	٢٨	٢٤,٧٧	٣,١٦	١,٩٨	غ.د
	ذوو المؤهل فوق الجامعي	١٦	٢٣,٩٨	٥,٦٨		
النمط الديموقراطي	ذوو المؤهل الجامعي	٢٨	٢١,٦٦	٢,٥٣	٦,١٩	٠,٠١
	ذوو المؤهل فوق الجامعي	١٦	٢٤,٢٧	٥,٨١		
النمط الفوضوي	ذوو المؤهل الجامعي	٢٨	٢٤,٢١	٣,٢٢	١,٥٩	غ.د
	ذوو المؤهل فوق الجامعي	١٦	٢٣,٥٦	٥,٧٤		

أسفرت النتائج في جدول (٧) عما يلي:

– **النمط القيادي الأوتوقراطي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الأوتوقراطي بين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي الجامعي (م = ٢٤,٧٧، ع = ٣,١٦) وبين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي (م = ٢٣,٩٨، ع = ٥,٦٨)، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٩٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

– **النمط القيادي الديموقراطي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الديموقراطي بين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي الجامعي (م = ٢١,٦٦، ع = ٣,٥٣) وبين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي (م = ٢٤,٢٧، ع = ٥,٨١)، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,١٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

– **النمط القيادي الفوضوي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الفوضوي بين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي الجامعي (م = ٢٤,٢١، ع = ٣,٢٢) وبين مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي (م = ٢٣,٥٦، ع = ٥,٧٤)، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٥٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الرابع جزئياً الذي ينص على وجود فروق في الأنماط القيادية التربوية وفقاً للمؤهل العلمي (مؤهل جامعي – مؤهل فوق الجامعي) لدى مديري المعاهد العلمية.

وتتسق هذه النتائج نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحث عياصرة (٢٠٠٤) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً في أنماط القيادة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا تتفق مع ما كشفت عنه نتائج بحوث العنزي (٢٠٠٢)؛ والعتيبي (٢٠٠٨) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أنماط القيادة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويرى الباحث في ضوء ما انتهت إليه نتائج الفرض الرابع خاصة فيما يتعلق بالنمط القيادي الديموقراطي، حيث قد تبين أن وجهة نظر مديري المعاهد العلمية ذوي المؤهل فوق الجامعي أكثر إيجابياً للنمط القيادي الديموقراطي، وربما يعزى هذا – من وجهة نظر الباحث – أن حصول مدير المعهد العلمي على مؤهلات علمية فوق الجامعية ربما يساعده على نمو مداركه العقلية والوظيفية والإدارية التي تساعده على أن يختار النمط القيادي الديموقراطي كأحد الأنماط القيادية التي ينبغي أن تكون سائدة في إدارة المعهد العلمي.

[٥] النتائج الخاصة لاختبار الفرض الخامس ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لمديري المعاهد العلمية.

جدول (٨) تحليل التباين البسيط (١×٣)، وقيم "ف" ودلالتها الإحصائية لأثر متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل في الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المعاهد العلمية

الأنماط القيادية التربوية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	الدلالة الإحصائية
النمط الأوتوقراطي	سنوات الخبرة	٥٠١,٠٦	٢	٢٥٠,٥٣	٢,٧٣	غ.د
	الخطأ	٣٧٦٢,٥٧	٤١	٩١,٧٧		
	المجموع الكلي	٤٢٦٢,٦٣	٤٣			
النمط الديموقراطي	سنوات الخبرة	١٣٧٤,٦٢	٢	٦٨٧,٣١	٦,٧١	غ.د
	الخطأ	٤١٩٩,٦٣	٤١	١٠٢,٤٣		
	المجموع الكلي	٥٥٧٤,٢٥	٤٣			
النمط الفوضوي	سنوات الخبرة	٦٢٠,٦٤	٢	٣١٠,٣٢	٣,٥١	غ.د
	الخطأ	٣٦٢٤,٨١	٤١	٨٨,٤١		
	المجموع الكلي	٤٢٤٥,٤٥	٤٣			

أشارت النتائج في جدول (٨) إلى ما يلي:

– النمط القيادي الأتوقراطي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات] في النمط القيادي الأوتوقراطي، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٧٣) [د.ج = ٤١/٢، غير دالة إحصائياً).

– النمط القيادي الديموقراطي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) في النمط القيادي الديموقراطي، حيث بلغت قيمة "ف" (٦,٧١) [د.ج =

٤١/٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، وقد أبانت النتائج أن مديري المعاهد العلمية ذوي الخبرة في مجال العمل أكثر من ١٠ سنوات أكثر توجهاً لاستخدام النمط القيادي الديموقراطي.

– النمط القيادي الفوضوي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) في النمط القيادي الفوضوي، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٥١) [د.ج = ٤١/٢، غير دالة إحصائياً].

ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الخامس جزئياً في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية التربوية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لمديري المعاهد العلمية.

وتتسق نتائج هذا الفرض نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحث عياصرة (٢٠٠٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية – خاصة الديموقراطية – وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل. بينما على الجانب الآخر، قد تبين أن هذه النتائج لا تتفق مع نتائج بحوث العنزي (٢٠٠٢)؛ العتيبي (٢٠٠٨) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الخبرة في مجال العمل.

ويرى الباحث وفقاً لنتائج الفرض الخامس أن وجهة نظر مديري المعاهد العلمية ذوي الخبرة في العمل لأكثر من ١٠ سنوات أكثر إيجابياً؛ ربما يعزى إلى أن سنوات الخبرة الطويلة في مجال العمل تلعب دوراً مهماً في نمو مدارك مدير المعهد العلمي الذي يرى من خلال سنوات عمله داخل المعهد العلمي أن النمط القيادي الديموقراطي يعد من أنسب أنماط القيادة التربوية التي يجب أن ينتهجها مديرو المعاهد العلمية حتى يستطيع من خلال هذا النوع من النمط القيادي الديموقراطي أن يحقق الرسالة العلمية للمعاهد العلمية.

ويرى الباحث أنه في ضوء ما أنتهت إليه نتائج البحث، فإن مجال الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية الأخرى لمديري المعاهد العلمية في حاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات، خاصة أن حجم البحوث التي تناولت على وجه

الخصوص العاملين في المعاهد العلمية مازالت في حاجة إلى المزيد من أجل تطوير المعاهد العلمية حتى تستطيع أن تحقق رسالتها التربوية المنوطة بها. كما ينبغي الاستعانة بالخطط التربوية الحديثة والتي تتلاءم مع فلسفة تأسيس المعاهد العلمية من أجل تطويرها. كما أن هناك حاجة لمزيد من البحوث لصياغة تصور لمعرفة طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية وجودة العملية التعليمية بالمعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على أن يتضمن هذا التصور المعالم الرئيسة لطبيعة تلك العلاقة، وآليات تفعيلها، ومؤشرات الحكم على مدى واقعية كل آلية من تلك الآليات وقابليتها للتنفيذ.

* * *

المراجع:

أ- المراجع العربية:

- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء.
- أحمد، أحمد (١٩٩٨). **تحديث الإدارة التعليمية**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة للنشر.
- أحمد، أحمد (٢٠٠٦). **نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات نظرية وميدانية**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- الأحمدي، حميد محمد (١٤٢٧هـ). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الأحمدي، رشا (٢٠١٠). جودة مخرجات التعليم الثانوي: دراسة مقارنة بين مخرجات التعليم الأهلي والتعليم الحكومي للبنات في منطقة القصيم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الأحمري، عبد الله بن مشبب (٢٠٠٩). ممارسة المشرفين التربويين ومديري المعاهد العلمية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الأسطل، أميمة عبد الخالق (٢٠٠٩). فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غي منشورة**، الجامعة الإسلامية.
- البدري، طارق (٢٠٠٢). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.
- البكري، سونيا محمد (٢٠٠٣). **إدارة الجودة الكلية**، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الجاسر، وليد بن عبد الرحمن محمد (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية، ووكلائها من وجهة نظر الموجهين التربويين والمديرين والوكلاء والمعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢١هـ). **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

- جودة، محفوظ أحمد (٢٠٠٥). **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح، وسليمان، عبد الرحمن (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: زهراء الشرق.
- الحراحشة، محمد عبود (٢٠٠٦). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديري المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية والفنية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (٧)، العدد (١): ٧–٣٥.
- حروان، باسم (٢٠٠١). تصورات معلمي المدارس الثانوية في محافظتي مسقط وظفار بسلطنة عمان لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- حلمي، فؤاد، وفضل، نشأت (١٩٩٨). مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٢٧٦): ١٣٢–١٦٦.
- الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٥). **المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الرجب، غازي (٢٠٠١). مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في محافظة إربد، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- زكي ، حنان محمود (١٩٩٢). أنماط القيادة من واقع علاقات التفاعل بين الرئيس والمرؤوسين: دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة السادسة، القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني، تركي بن علي بن أحمد (١٤٣١هـ). تقويم محتوى كتب النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة بالمعاهد العلمية في ضوء مهارات التذوق الأدبي، **رسالة ماجستير غي منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٨). **الإدارة المدرسية والصفية: منطوقة الجودة الشاملة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- السعودي، راتب (٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (١٨)، العدد (٢): ٥٥–١٠٥.
- السعيدي، محمد بن مبارك (١٩٩٨). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمين والمعلمات العاملون معهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشمري، أحمد وآخرون (١٤٢٥هـ). **مبادئ إدارة الأعمال الأساسية والاتجاهات الحديثة**، الرياض: مكتبة العثيمان.
- صالح، ماهر محمد (٢٠٠٤). **القيادة "أساسيات ونظريات ومفاهيم"**، عمان: دار الكندي.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الطواب، سيد محمد (١٩٩٢). **علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عابدين، محمود عباس (١٤٢١هـ). **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العارفة، عبد اللطيف، وقران، أحمد (٢٠٠٦). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية، **دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر بعنوان الجودة في التعليم**، المنعقد في الفترة ٢٨–٢٩/٤/١٤٢٨هـ، منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- عبد الله، محمود (٢٠١٠). مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم: دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- العتيبي، نواف بن مسفر (٢٠٠٨). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العجلان، حمد بن عبد الرحمن بن عبد الله (٢٠٠٥). دراسة تقويمية لدور مديري المعاهد العلمية لمهامهم الإشرافية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- علي، محمود عبد القادر محمد (١٩٨٧). بطارية اختبارات القبول للطلاب الجدد المتقدمين لكلية التربية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥)، السنة السابعة: ١٣-٣٦.
- العميان، محمود سلمان (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال**، الطبعة الخامسة، عمان: دار وائل.
- العنزي، عبد العزيز (٢٠٠٢). السلوك القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف كما يراها المعلمون، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عياصرة، علي (٢٠٠٤) الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عيد، إبراهيم محمد (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- العيسى، إيمان (١٩٩٢). العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية في العمل والروح المعنوية بين السعوديات العاملات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٣). **موضوعات مختارة في علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- فرج، طريف شوقي (١٩٩٩). **القيادة والسلوك القيادي: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية (١٤٢٧هـ)**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: إدارة التوجيه التربوي.
- كنعان، نطرف (١٩٩٩). **القيادة الإدارية**، عمان: مكتبة دار الثقافة.
- مؤتمن، منى (٢٠٠٣). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**، عمان: مركز الكتاب الجامعي.
- ماهر، أحمد (١٩٩١). **السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات**، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية.
- مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨). **الثقافة المعايير والجودة في التعليم**، المنصورة: دار الجامعة الجديدة.

- المجلي، صالح بن إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٧). الدور التربوي للنشاط الطلابي غير الصفي في المعاهد العلمية ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- المشعل، نورة حمد (٢٠٠٦). الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.
- المعيقل، عبد الله بن عبد العزيز (١٤١٣هـ). تصور مقترح لتطوير التعليم في المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهم التغيرات المعاصرة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- المغامسي، سعيد بن فالح (٢٠٠٤). القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٥٤)، الجزء (١): ٩٩–١٢٨.
- مليكة، لويس كامل (١٩٨٦). البناء السوسيومتري وبناء القوة في قرية عربية، **في قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصري العامة للكتاب: ٣٢١–٣٥١.
- النجار، فريد (٢٠٠٠). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة**، القاهرة: مكتبة إيتراك للنشر والتوزيع.

ب- المراجع الأجنبية:

- Abraham, T. (1995). Advanced Social Psychology, New York: McGrow – Hill, Inc.
- Cottan, K. (2001). Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education School Improvement Research Services (SITS). New York: the Office of Educational Research and Improvement.
- Edwin, H. (1978). Leadership dynamics: A practical quide to effective relationships. New York: The Free Press.

- Eloit, S. & Diane, M. (1995). Social Psychology, New York: Worth Publishers.
- Kniewel, V. (1999). Leadership orientation of principals and teacher participation in decision – making. Dissertation Abstracts International, 60(09A): 3219>
- Landsin J. (1995). A comparison of leadership styles of Alabama secondary schools principals in the 1984 exemplary secondary schools of United States. Dissertation Abstracts International, 50(08A).
- Lukhwareni, M. (2003). Total quality management as a response to educational in school management. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Pretoria, South Africa.
- Massaro, A. (2000). Teacher perception of school climate and principle self – reported leadership styles based on three empirical. Chester: Center for Education.
- Nichols, A. (1994). Elementary school principal perspectives of sharing leadership and decision – making with teacher. Dissertation Abstracts International, 56(02A): 442.
- Penny, A. (1996). The relationship between leadership style and personality type of Texas elementary administration. Dissertation Abstracts International, 57(04): 1425.
- Raymond, C. (1999). The Dictionary of Psychology, New York: McGrow – Hill, Inc.

* * *

ملحق (١)

مقياس الأنماط القيادية لمدير المعهد العلمي

إعداد الدكتور / عبد المحسن سعد الداود

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
١-	عادة أتصرف دون مشاورة العاملين في المعهد العلمي			
٢-	لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع معلمي المعهد			
٣-	أ أواجه مشكلة في تنظيم الوقت لتنفيذ خططي اليومية			
٤-	أ أتخذ القرارات اللازمة دون الأخذ بآراء المعلمين			
٥-	أ أعطي لمعلمي المعهد فرصة للتحدث عن أوضاعهم الاجتماعية والشخصية			
٦-	أ أترك حرية اتخاذ القرارات الإدارية الخاصة بالمعهد للآخرين			
٧-	أ أهتم بالعمل في المعهد أكثر من اهتمامي بالمعلمين			
٨-	أشرح لمعلمي المعهد بشفافية سبب عدم موافقتي على بعض اقتراحاتهم			
٩-	تتسم اجتماعاتي بمعلمي المعهد بالارتجال والعفوية			
١٠-	أصر على أفكاري وقناعاتي أثناء تطبيق القرارات			
١١-	أسمح لمعلمي المعهد أخذ بعض الأدوار القيادية			
١٢-	لا أحاول توجيه اللوم لمعلمي المعهد المقصرين في أداء واجباتهم			
١٣-	أ أطالب معلمي المعهد تنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها			
١٤-	أ أحاول التوفيق بين متطلبات المعهد وحاجات المعلمين			
١٥-	أحجم عن تقديم وجهة نظري لمعلمي المعهد في بعض الموضوعات المطروحة إلا عند الضرورة			
١٦-	مناقشة القرارات الخاصة بالمعهد مع المعلمين مضيعة للوقت			
١٧-	أوصي بترقية معلمي المعهد على أساس إنجازاتهم المتميزة			
١٨-	أخصص وقتاً غير كافي لمناقشة بعض القضايا مع معلمي المعهد			
١٩-	لا أسمح لمعلمي المعهد بمناقشة ما اتخذته من قرارات بشأن العمل با لمعهد			
٢٠-	أضع جدولاً زمنياً للأعمال الواجب إنجازها من قبل معلمي المعهد			

٢١-	ليس لديّ خطة منظمة لتطوير معلمي المعهد مهنياً				
٢٢-	لا أبالي بالاقتراحات التي يطرحها معلمي المعهد				
٢٣-	أهتم باقتراحات معلمي المعهد للعمل على تطبيقها				
٢٤-	يحاول معلمي المعهد تحقيق بعض الأهداف دون محاولة الاسترشاد بتوجيهاتي				
٢٥-	ا أعتمد على بعض معلمي المعهد لإنجاز أعمالي الخاصة				
٢٦-	أ أقوم بتقييم أداء معلمي المعهد بموضوعية				
٢٧-	أقوم بعقد الاجتماعات مع معلمي المعهد بشكل غير منتظم				
٢٨-	أتابع عملية دوام معلمي المعهد بشدة				
٢٩-	أبلغ معلمي المعهد بالتغييرات المستحدثة قبل البدء بتطبيقها				
٣٠-	ينفرد كل عضو بالمعهد برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية				

البيانات الشخصية:

- اسم المعهد العلمي: .....

- المؤهل العلمي لمدير المعهد:

بكالوريوس /ليسانس ( ) دبلوم عال ( ) ماجستير ( )

دكتوراه ( )

- سنوات الخبرة في مجال العمل:

أقل من ٥ سنوات ( ) ٥ - ١٠ سنوات ( ) أكثر من ١٠ سنوات ( )

ملحق (٢)

مقياس جودة التعليم من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية

إعداد الدكتور / عبد المحسن سعد الداود

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
١-	هل يوفر المعهد العلمي العدد الكافي من المعلمين الفنيين والمهنيين في الإدارات المساندة والخدمية من ذوي الخبرة والكفاءة؟			
٢-	هل يوفر مدير المعهد وسائل الاتصال الحديثة "هواتف- فاكس- بريد إلكتروني"؟			
٣-	هل للمعهد العلمي خطة واضحة لتحديد حاجاته من المعلمين وفقاً لرؤيته ورسالته وأهدافه؟			
٤-	هل يتوفر في المعهد العلمي أنظمة ونماذج للقبول والالتحاق؟			
٥-	هل يولي المعهد العلمي أهمية للأنشطة اللامنهجية لتعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة؟			
٦-	هل توازن الخطط الدراسية بين موضوعات التخصص والبرامج العامة؟			
٧-	هل يوجد في المعهد العلمي مركز متخصص لمتابعة تطوير طرائق التدريس؟			
٨-	هل تعطي مقدمة الكتاب المدرسي فكرة موجزة عن محتوياته؟			
٩-	هل يهيء المعهد العلمي الشروط المطلوبة لأمن وسرية السجلات الشخصية للموظفين؟			
١٠-	هل للمعهد العلمي موقع على شبكة الإنترنت؟			
١١-	هل يتوفر في المعهد العلمي العدد الكافي من المعلمين المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات ا التربوية؟			
١٢-	هل سياسات القبول في المعهد العلمي معلنة على موقع المعهد الاليكتروني، دليل الطلبة، إدارة شؤون الطلبة؟			
١٣-	هل يوفر المعهد العلمي وحدة للإرشاد النفسي والتربوي تتولى توفير المساعدات ا المطلوبة للطلبة؟			
١٤-	هل يمتلك المعهد العلمي ملفات متكاملة لكل مقرر من المقررات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه؟			
١٥-	هل يقوم المعهد العلمي بتحديث وتنويع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات كل مجال معرفي؟			
١٦-	هل تغطي موضوعات الكتاب المدرسي مفردات المنهاج المقرر؟			
١٧-	هل يحرص المعهد العلمي على المفاضلة بين المتقدمين للتوظيف			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
	على أسس موضوعية تستند إلى الكفاءة؟			
١٨-	هل موقع المعهد العلمي على الانترنت معروض بأكثر من لغة؟			
١٩-	هل يوفر المعهد العلمي برامج التطوير المهني والتعليم المستمر للمعلمين؟			
٢٠-	هل يتبع المعهد العلمي تعليمات الجزاءات السلوكية للطلبة؟			
٢١-	هل يوفر المعهد العلمي الكتيبات التعريفية والإرشادية للتعريف بالخدمات الطلابية المقدمة؟			
٢٢-	هل هناك توصيف واضح وموثق ومعلن للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية؟			
٢٣-	هل تحتوي المقررات الدراسية على مجالات معينة لتنمية التعلم الذاتي؟			
٢٤-	هل تجاري موضوعات الكتاب المدرسي المتغيرات والمستجدات الحديثة؟			
٢٥-	هل يلتزم المعهد العلمي بمجموعة من التعليمات والاجراءات الموثقة في تعيين أي شخص؟			
٢٦-	هل يعلن المعهد العلمي سياسات قبول الطلبة على موقعه الاليكتروني؟			
٢٧-	هل يعتمد المعهد العلمي سياسة وآليات محددة لتنمية قدرات المعلمين؟			
٢٨-	هل يوزع المعهد العلمي ادلة إرشادية تعريفية على الطلبة المقبولين الجدد؟			
٢٩-	هل يجري المعهد العلمي دراسات تستطلع فيها اراء الطلبة بشكل دوري حول الخدمات الطلابية (الرياضة، المطاعم، مواقف السيارات، وغيرها..)			
٣٠-	هل يهتم المعهد العلمي بمدى ملاءمة البرامج لاحتياجات المجتمع، وسوق العمل ومتطلبات التنمية المعرفية؟			
٣١-	هل الطرق المستخدمة في التعلم الذاتي في المعهد العلمي متنوعة؟			
٣٢-	هل يتناسب الكتاب المدرسي مع المستوى المطلوب لتأهيل الطلبة وتلبية حاجاتهم ومستوى قدراتهم؟			
٣٣-	هل يراعي المعهد العلمي شروطا محددة في التوظيف تستند إلى المعرفة في مجال التخصص المطلوب؟			
٣٤-	هل يتم تحديث معلومات المعهد العلمي عن طريق الحاسب الآلي؟			
٣٥-	هل يحدد المعهد العلمي لكل معلم مجموعة من الطلبة لإرشادهم علميا خلال سنوات			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
	دراستهم؟			
٣٦-	هل يستطلع المعهد العلمي أراء الطلبة في جودة التعليم والتعلم؟			
٣٧-	هل يوفر المعهد العلمي البيئة الملائمة لمساعدة الطلبة على التفاعل الاجتماعي؟			
٣٨-	هل يحدد المعهد العلمي للطلبة المتفوقين برامج ومقررات إضافية؟			
٣٩-	هل يعمل المعهد العلمي على تنمية قدرات المعلمين وتطويرها باستمرار؟			
٤٠-	هل يشتمل الكتاب المدرسي على نشاطات متنوعة تساعد على التفكير الناقد والاستقصاء والتحليل؟			
٤١-	هل يوفر المعهد العلمي سياسات موثقة تحقق العدالة في كافة اجراءات التوظيف؟			
٤٢-	هل يوجد نظام بالمعهد العلمي لحفظ وتداول واستدعاء الوثائق؟			
٤٣-	هل يتيح المعهد العلمي الفرصة للمعلمين لتحسين كفاياتهم المهنية؟			
٤٤-	هل يستطلع المعهد العلمي أراء الطلبة في تقويم أداء المعلمين؟			
٤٥-	هل يوفر المعهد العلمي صندوقا للقروض والمساعدات المالية والعينية للطلبة المحتاجين؟			
٤٦-	هل يوفر المعهد العلمي المناهج الدراسية التي تواكب تطورات العصر ويتأكد من جودتها والتحسين المستمر لها؟			
٤٧-	هل يوفر المعهد العلمي للطلبة والمعلمين برامج تدريبية على استخدام مصادر التعلم؟			
٤٨-	هل يشرح الكتاب المدرسي القيم الأصيلة والأخلاق السامية لدى الطلاب؟			
٤٩-	هل يحدد المعهد العلمي المهام والواجبات المناطة للعاملين حسب تخصصهم ومؤهلاتهم العلمية؟			
٥٠-	هل يحدّث المعهد العلمي بياناته باستمرار باستخدام الحاسوب؟			
٥١-	هل يدقق المعهد العلمي في مدى كفاية المعلمين من أجل تحقيق رسالة المعهد وأهدافه؟			
٥٢-	هل يقوّم المعهد العلمي مستوى التحصيل الدراسي للطلبة؟			
٥٣-	هل يوفر المعهد العلمي الحوافز المالية والمعنوية للطلبة المتفوقين؟			
٥٤-	هل تتضمن خطط المعهد العلمي تفصيلاً للبرنامج الدراسي وتحديداً واضحاً للأهداف يحقق التكامل مع خطط كافة الأقسام الدراسية؟			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
٥٥-	هل يوفر المعهد العلمي مساعدات التعليم والتعلم اللازمة لإكساب الطلبة المهارات المهنية المستهدفة؟			
٥٦-	هل تتنوع التمارين والأنشطة والتطبيقات في الكتاب المدرسي؟			
٥٧-	هل يحدد المعهد العلمي المعايير والمؤهلات والإجراءات المرتبطة باختيار الموظفين والمعلمين بما يتواءم ورسالة وأهداف المعهد؟			
٥٨-	هل يتوفر في المعهد العلمي قواعد بيانات شاملة لكافة أنشطته العلمية والإدارية والمالية؟			
٥٩-	هل يوجد لجان معينة مختصة لاختيار المعلمين المرشحين للعمل في المعهد العلمي؟			
٦٠-	هل توجد آلية في المعهد العلمي للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة؟			
٦١-	هل يؤمن المعهد العلمي بأهمية الأنشطة اللاصفية لتعميق العلاقة بين المعلمين والطلبة؟			
٦٢-	هل تحقق برامج المعهد العلمي وتخصصاته احتياجات الطلبة والمجتمع؟			
٦٣-	هل يتأكد المعهد العلمي من أن الوسائط التعليمية المستخدمة ترتبط بأهداف البرامج، وبالمحتوى التعليمي؟			
٦٤-	هل يتضمن الكتاب المدرسي ما يحفز الطلبة على الاستنتاج والتفكير؟			
٦٥-	هل يوفر المعهد العلمي فرص التنمية المهنية المستمرة وورش العمل والأنشطة التدريبية لجميع العاملين وفق احتياجاتهم بما ينسجم مع رسالة المعهد؟			
٦٦-	هل يتيح المعهد العلمي خدمة الإنترنت للعاملين والطلبة فيها؟			
٦٧-	هل يتيح المعهد العلمي الفرصة لمشاركة المعلمين في حضور بعض الدورات والورش العلمية؟			
٦٨-	هل يتوفر في المعهد العلمي معايير موضوعية وعادلة لتوزيع الطلاب وفقا لرغباتهم الدراسية؟			
٦٩-	هل يأخذ المعهد العلمي بآراء الطلبة في تطوير ما يقدمه من خدمات؟			
٧٠-	هل توازن الخطط الدراسية بالمعهد العلمي بين موضوعات التخصص والبرامج العامة؟			
٧١-	هل يتوفر لدى المعهد العلمي رؤية واضحة بمستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها بما يحقق رسالته ورؤيته المستقبلية؟			

	الفقرات	نعم	إلى حدما	لا
٧٢-	هل تستخدم في الكتاب المدرسي طرق متنوعة للتقويم؟			
٧٣-	هل يقوم المعهد العلمي بتقويم أداء المعلمين بصورة دورية ومنتظمة؟			
٧٤-	هل يصنف المعهد العلمي بياناته وفق نماذج إحصائية فعالة؟			
٧٥-	هل يعلن المعهد العلمي تعليمات شروط اختيار المعلمين فيه ومتطلبات الوظائف الأخرى؟			
٧٦-	هل يشرك المعهد العلمي الطلبة في صياغة القرارات وحل المشكلات المرتبطة بالقضايا الطلابية؟			
٧٧-	هل يوفر المعهد العلمي صندوقاً للتكافل الاجتماعي؟			
٧٨-	هل لدى المعهد العلمي إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في كل برنامج دراسي؟			
٧٩-	هل يتوفر في المعهد العلمي آليات التعامل مع مشكلات التعليم التي تواجهه؟			
٨٠-	هل يتوفر في الكتاب المدرسي عنصرا الجاذبية والتشويق؟			

* * *

47. Al MEshaal, Noura Hamad (2006). **Patterns of Leadership for the Female Managers in the Primary Stages for Girls in Riyadh City and Its Relation to Job Satisfaction for Female Teachers**. Unpublished Master's Degree Research, Imam Bin Saud Islamic University, Collage of Social Sciences..

48. Al Meaqal, Abdullah Bin Abdulaziz (1413 H). **Suggestive Concept for the Development of Education in Scientific Institutes in Imam Muhammad Bin Saud Islamic University in the Light of the Most Important Contemporary Changes**. Unpublished PhD Research, Collage of Social Sciences, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

49. Al Maghamsi, Saeed Bin Faleh (2004). **Educational Leadership and Necessary Skills of Leadership for the Leaders of Educational Institutes**. Faculty of Education Magazine, Mansura University, Issue 54 Part I pp 99-128.

50. Malikah, Luis Kamel (1986). **Stoichiometry Building and the Building on Strength in an Arab Village, Readings in Social Psychology in Arabic Countries Part I**, Cairo, Al Haiya Al Masri Al Amma for the Book pp. 321-351.

51. Al Najar, Fareed (2000). **Management of Universities with Comprehensive Qualities, Visions of Permanent Development**, Cairo, Itrak for Publishing and Distribution Bookshop.

* * *

37. Eid, Ibrahim Mohammad (2000). **Social Psychology**, Cairo, Al Zahara AL Sharq Bookshop.

38. Al Eissa, Iman (1992). **The Relationship Between the Patterns of Leadership for the Secondary Female Managers Attached to General Administration for the Girls' Education in Riyadh City and The Level of Motivation at Work and the Morale Among Female Saudi Workers.** Unpublished Master's Degree Research, University of Jordan, Amman, Jordan.

39. Gharib, Gharib Abdulfattah (1993). **Miscellaneous Subjects in Social Psychology**, Cairo, Al Nahdha Egyptian Bookshop

40. Faraj, Tareef Shawqee (1999). **Leadership and Leadership Attitudes, Social Psychology: Its Fundamentals and Applications**, Cairo, Dar AlFiker Al Arabi.

41. **Organizational Rules for Scientific Institutes** (H1427). Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Riyadh,. Educational Supervision Department.

42. Kanan, Nutruf (1999).**Leadership of Administration**, Amman Dar Al Thaqafa Bookshop.

43. Muatman, Mona (2003). **The Equipment of School Manager for Leading Change**. Amman Center of the Book of University.

44. Maher Ahmad (1991). **Organizational Behavior: An Introduction for Building Skills**. Faculty of Commerce, Alexandria University.

45. Mujahed, Mohammad Attwa (2008). **Culture, Criteria and Quality in Education**. Mansura Dar Al JamiahJadida Bookshop.

46. Al Majli, Saleh Bin Ibrahim Bin Abdullah (2007). **The Educational Rule for the Students' Extra Curricular Activities in Scientific Institutes and Its Obstacles from the Teacher's Point of View**. Unpublished Master's Degree Research. Collage of Social Science, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Riyadh.

Educational District.. Study Presented for the 14th Conference entitled the **"Quality of Education"** held on 28-29/04/1428, Al Qassim province, Kingdom of Saudi Arabia.

31. Abdullah Mahmoud (2010) **Availability of the Indicators of the Educational Quality in Secondary Schools in Egypt in Parallel with the National Criteria for Education; Comparative Study**, Unpublished Master's Degree research, Faculty of Education Sohaj University, Egypt.
32. AL Otaibi, Nawaf Bin Mesfer (2008). **Patterns of Leadership and Characteristic Qualities for the School's Managers and its Relation to Morale of Teachers in Taif Educational Province**. Unpublished Master's Degree Research, Collage of Education, Umm Al Quora.
33. Al Ajlan, Hamad Bin Abdulrahman Bin Abdullah (2005). **Evaluation Study of the Roles of Managers of Scientific Institutes for their Supervisory Tasks.** Unpublished Master's Degree, Collage of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.
33. Ali, Mahmoud Abdulkhader Mohammed (1987). **Battery of Admission Test for the New Applicants for Faculty of Education**, Faculty of Education Magazine, Al Azhar University, Issue 15 (7th year from 13-36).
34. Al Amian, Mahmoud Salman (2010). **Organizational Behaviors in Business Firms**, 5th edition, Oman Dar Wael.
35. Al Enzi, Abdulaziz (2002). **The Common Behavior of Leadership for School Managers in the Governmental Secondary Schools in Al Jouf Region as Visioned by Teachers**. Unpublished Master's Degree Research, Al Yarmouk University, Urbad, Jordan.
36. Ayasrah, Ali (2004). **Patterns of Leadership for the Secondary School Managers and Its Relation for Teacher's Motives Towards Their Career as Teachers in the Ministry of Education In Jordan**. Unpublished PhD Research, Arabic Amman University for Post Graduate Studies, Amman, Jordan.

19. Zaki Hanan Mahmoud , (1992) , **Leadership Patterns Through Activated Relations Between Leaders and Staff, Field Study**, Unpublished Master's Degree, Girls University, Ein Shams University .

20. Alzaharani Turki bin Ali bin Ahmad(1431H), **Evaluation of the Content of Literary Books for Intermediate Schools in Educational Institutes in Line with Critique Skills** , Unpublished Master Degree, Collage of Social Science, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh .

21. Al Zuheri Ibrahim Abbas (2008) , **School Management and Curricular: Spoken Comprehensive Quality**, Cairo Dar Fiqr Al Arabi

22. Asaudi Ratib (2003), **Comprehensive Quality Leadership: Proposal Pattern to Redeveloping School Management in Jordan**, Magazine of Dimashk University, Vol. 18, 2nd Ed. 105-55.

23. Alsaidi Mohamad bin Mubarak (1998), **Most Relevant Patterns of Leadership in High School Managers in Oman as Suggested by Male and Female Educators**, Unpublished Master Degree, Sultan Kabus University .

24. Al Shamry Ahmad and Others, (1425H), **Principles of Basic Business Management and Modern Attitudes**, Riyadh alobiakan Library.

25. Saleh, Maher Mohamad,(2004) **Leadership: Basics, Theories and Concepts**, Amman Dar Al Kindi .

26. Tuiemah Rushdi (2006) **Comprehensive Quality in Education Between Indicators of Distinct and Accreditation Criteria between: Basics and Application**, Oman Dar Al Masirah for publishing and distribution.

27. Al ttawab Sayed Mohamad (1992), **Social Psychology**, Alexandria Dar Al Mah Rifah Al Jamiah

28. Abdeen Mahmoud Abbas (1421 H), **Science of Economics of Modern Education**, Cairo Ad Da Al Masriyah Alop Naniyah

29. Al ARifah Abdullatif Kiram, Ahmad (2006), **Disabilities of Achieving Qualities in Education, Governmental Education Through the Point of View of Leaders Educational Supervisors**, School Directors and Al Bahaa

10. Al-Jasser Waleed bin-Abdurahman Mohamad (2005) , **Training Requirements for Managers of Educational Institutes and its Delegates through Point of View of Educators and Managers and Sponsors and Teachers**, Unpublished Master Degree, Collage of Social Science,

11- **Imam Mohamad bin-Saud Islamic university in Five Decades**,. Imam Mohamad bin-Saud Islamic University, (1421H), Riyadh, KSA.

12. Jawda Mahfuz Ahmad (2005), **Comprehensive Quality of Leadership Concepts and Practices**, Amman Dar Wael, for publishing and distribution.

13. Hafiz Nabil Abdulfatha and Sulaiman Abdurahman, (2002), **Social Psychology Science**, Cairo, Zahra Asharq.

14. Al Harasha Mohamad Abud (2006), **Relationship Between Patterns of Leadership Techniques Applied by School Managers and Organizational Commitment Standerds for Educators in Schools of Ministry of Education in the District of Altufayliyah**, **Bahrain**. Magazine of Technical and Educational Science, Faculty of Education Al Bahrain University, Volume 7. 1st Ed. 35-3

15. Harwan Basem, (2001). **Conception of High School Educators in District of Maskat and Zihfar, Oman. Style of Relevant Administration in their School Through Their Point of View**, Unpublished Master Degree, in Sultan Kabus University, Amman.

16. Helmy Fuad Fadli Nashat, (1998), **The Concept of Comprehensive Quality in Higher Education** , Magazine of Education, Faculty of Education, Al Azhar University, 276: 166326 Edition.

17. Adarni Husaini Abdulaziz (1985), **Introduction to Social Psychology**, 2nd Ed, Cairo Dar Al Fiqr Al- Arabi.

18. Al Ragab Gazi (2001), **Availability Comprehensive Quality Administrative System for Practice in Erbed District**, Unpublished Master Degree Al Yarmuq University, Erbed Jordan.

List of References:

1. Ahmad, Ibrahim Ahmad (2003). **A Comprehensive Quality in Educational Administration and Schools**. Alexandria, Dar-AlWafa.
2. Ahmed, Ahmad (1998). **Redeveloping Educational Administration.** Alexandria. Modern Library for Publishing (Dar AlMarif).
3. Ahmad, Ahmad (2006). **Toward Developing School Administration "A Field and Theoretical Studies"**, Alexandria, Modern Information Library for publishing (Dar AlMarif).
4. Al-Ahmady Humaid Mohamed, (1427 H) **The Requirements for Applying Comprehensive Quality Administration in Educational Administration Departmens in The Kingdom of Saudi Arabia**. Unpublished PhD Faculty of Education, Al-Azhar University.
5. Al-Ahmadi, Rasha (2010), **The Quality of Learning Outcome of High Schools, Comparative Study Between Private Education and Public Education in Al Qaseem Province**, Unpublished Master Degree, King Saudi University, Riyadh, KSA.
6. Al-Ahmary Abdullah bin Mashpip (2009). **The Practice of Educational Evaluators and the Managers of Educational Institutes for Human Relationships through the Point of View of Educators**, Unpublished Master Degree, collage of Social Science, Imam Mohamad bin-Saud Islamic University,.
7. Al-Astal Omaimah Adbulkhalik (2009), **The Effectiveness of Time Management and Its Relationship with Patterns of Leadership as High School Managers Point of View**, Gaza District.
8. Al-Badry Tareq (2002), **Administrative and Leadership Techniques in Educational Organizations**, 2nd Ed. Amman, Dar- AlFiqr.
9. Al-Bakry, Sonia Mohamad (2003), **Comprehensive Quality Administration**, Alexandria, Dar Al- Jamiah,

Educational Leadership Styles and Quality of Education For Scientific Institutions Managers in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Dr. Abdulmohsin Saad Addawood
Department of Educational Planning and Administration, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The aim of this research was to find out the relationship between educational leadership styles and quality of education for scientific institutions managers in Imam Mohammed bin Saud Islamic University. So that the concepts of educational leadership styles, quality of education, the relationship between educational leadership styles and quality of education, scientific institutions, and previous research studies ware presented. Two scales about educational leadership styles and quality of education ware designed and their psychometric characteristics ware computed, and applied on 30 managers of scientific institutions. The sample consists of (44) managers. The results indicated that there are variations in both educational leadership styles and quality of education. Also, there were statistically correlations between educational leadership styles and quality of education. Furthermore, Results indicated that managers who have higher qualifications more than university qualification and wide experiences more than 10 years are experiencing democratic leadership styles. Results interpreted according to previous researches studies. Further recommendations and future research studies are required.