



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

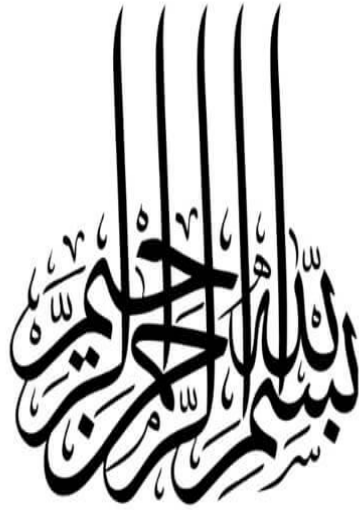
JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٨) سبتمبر ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية - الاردن

ISSN: 2709-5231 الترخيم الدولي



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت
بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د. عبدالله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية - الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز - مركز البحوث التربوية - وزارة التربية - الكويت

هيئة التحرير

أ.د. لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عودة سعود القرارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق - كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. منال محمد خضير

أستاذ المناهج وطرق التدريس - وكيل كلية التربية لشئون الطلاب - جامعة أسوان - مصر

د. أحمد فهد السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - الكويت

أ.د. بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً - كلية التربية الأساسية - الكويت

أ.د. راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د. دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية - الكويت

د. غازي عنيزان الرشيد

أستاذ مشارك أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت

اللجنة العلمية

أ.د. محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار - كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

أ.د. إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب - جامعة الزقازيق - مصر

أ.د. خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق - كلية التربية - جامعة قناة السويس - مصر

أ.د. عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

- أ.د. فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت
- أ.د. عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
- أ.د. السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. سامية إبريغم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر
- أ.د. عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا
- أ.د. يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن
- أ.د. صالح أحمد عابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر
- أ.د. عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين
- أ.د. حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر
- أ.د. جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين
- أ.د.م. الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية
- د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية
- د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت
- أ.د. محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن
- أ.د. الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر
- أ.د. نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت
- أ.د. عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. حنان صبيحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا
- أ.د. سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر
- أ.د. حاكم موسى الحسنائي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق
- أ.د. حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر
- أ.د.م. ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
- أ.د.م. هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية
- د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

- | | |
|---|--|
| أ.د عبد الرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت | أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً |
| أ.د حسن سوادى نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق | أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت |
| أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت | أ.د محمد عبود الجراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر | أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د محمد عرب الموسوي
رئيس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق | أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية |
| أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- وعميد كلية التربية للبنات بمرسى مطروح- جامعة الأزهر- مصر | أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن | أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر | أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن |

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهومة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شعبة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، جوجل سكولار، المكتبة الرقمية العربية AskZad، والمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

- تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:
1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
 2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
 3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
 4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:
- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
 - أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
 - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
 - ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
 - أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
 - أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
 - أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
 - أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية, وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.
3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.
5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهتم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: submit.jser@gmail.com
2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.
3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).
4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.
5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمه العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.
7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.
8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.
9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.
10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com



المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	توظيف الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي: دراسة تطبيقية على المنصات التعليمية، د. نيفين محمد محمود عيسى.....	39-1
2	القيادة التحولية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى العاملين في مراكز الخدمات الإنسانية، د. إبراهيم بن عبد الله البشري؛ أ. عبد الله بن سليمان العصيل.....	75-40
3	العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي: مراجعة ممنهجة، أ. فيصل عبدالله المسيلم؛ أ.د عثمان حمود الخضر؛ أ.د هشام فتحي جاد الرب.....	110-76
4	الاحتراق الوظيفي لدى مُعلّمي المرحلة الابتدائية في مدارس شَرْقي أَلْقُدس من وجهة نظرهم، أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات؛ أ. منال محمد عبدالله أبو عصب.....	145-111
5	بدائل التمويل الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم، د. عواطف علي السيف العوفي؛ أ. غادة محمد العليان.....	179-146
6	دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير التعليم المهني لمعلمي الرياضيات ومعوقاته من وجهة نظرهم، أ. هائف بن محمد هائف السبيعي.....	214-180
7	الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالمستوى التحصيلي للطلّابات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أ. العنود بنت فيصل بن محمد القحطاني؛ أ. نورة بنت محمد بن سعود الدوسري؛ أ. حنين بنت عبد الله بن ناصر السنيدي؛ د. حصة بنت ناصر بن زيد اليحيى.....	248-215
8	تصور مقترح لبناء الوعي بتحديات الأمن الفكري لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، أ. ليلى سليمان محمد.....	290-249
9	تطبيق قواعد السلوك والمواظبة وعلاقته بمستوى الانضباط الطلابي في مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة البكيرية، د. إبراهيم بن عبد الله البشري؛ أ. سلطان بن صالح الحربي.....	319-291
10	مدى تضمين قيم السلام الذاتي في مقرر الثقافة الإسلامية بمعهد التمريض في دولة الكويت، أ. وفاء السيد محمد السيد.....	343-320
11	أثر القيادة التحولية على جودة اتخاذ القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة بريدة، أ. بدور صالح البرادي؛ أ. شريفة مطلق الحربي؛ أ. مريم مرضي العنزي؛ د. شهد الجريفاني.....	375-344

الصفحة	العنوان	م
413-376	درجة تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين، أ. منال محمد عبدالله أبو عصب؛ أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات....	12
448-414	القيادة السامة وعلاقتها بالأنومية التنظيمية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة حائل، أ. بدور صالح البرادي؛ أ. شريفة مطلق الحربي؛ أ. مريم مرضي العنزي؛ أ.د علي صالح الشايع.....	13
485-449	القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس بمحافظة النبهانية وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث، أ. فهد بن علي المطرفي؛ د. عبدالله بن رشيد السعدون.....	14
518-486	دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير أداء مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض، د. حصة ناصر اليحيى؛ أ. ريم صلاح فاطم المطيري.....	15
557-519	The Use of Artificial Intelligence in Developing English Language Skills and its Relationship to Job Performance: An Analytical Study on the Employees of the Irbid District Directorate of Agriculture, Dr. Raed Mohammad Al Kilani ; Prof Dr. Hanan Sobhi Abdullah Obaid; Dr. Doaa makari; Dr. Mohammed Suliman H. Alrefai; Dr. Husni Inam Ali salemp Dr. Rami Abu Sa'aleek; Prof Dr. Mohammed Arab Almusawi; Dr. Worood Ahamd Melhem	16
576-558	An Investigation of Students' Assessment Engagement within Higher Education: A Case Study of General Foundation Program Students at the University of Buraimi, Asma Hamyar Al Azzani; Munnera Hamyar Al Azzani.....	17

المقالات

الصفحة	العنوان	م
609-578	إشكالات قراءة وإقراء المؤلف السردى بالسلك الثانوي التأهيلي (مؤلف الحي اللاتيني لسهيل إدريس نموذجاً)، د. جعفر لعزیز.....	18

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نسعتهن، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردى فى كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة فى العصر الحالي إلى أن أصبحت هى الطريق نحو مجتمع المعرفة الذى تتنافس الدول فى تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالى (20%) من دخلها القومى فى استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية فى هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالى فى التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالى فى البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمى الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها فى المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمى والتقنى والاقتصادى، ويساهم فى رقى الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمى إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعى متميز، ويعد من أهم المعايير التى تعتمد عليها الجهات العلمىة فى تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى؛ ويقاس التقدم العلمى لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثى والعلمى مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوىة أن تقدم لقراءها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم فى هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمى بمساهماتهم العلمىة. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندرى

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020



القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس بمحافظة النبهانية وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث

د. عبدالله بن رشيد السعدون

أ. فهد بن علي المطرفي *

باحث دكتوراه- قسم القيادة التربوية- كلية التربية- جامعة القصيم-
المملكة العربية السعودية

قسم القيادة التربوية- كلية التربية-
جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

*mtrafee@hotmail.com

تاريخ النشر: 2026/9/5

تاريخ قبول النشر: 2026/8/15

تاريخ استلام البحث: 2026/7/10

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية للقيادة الأصيلة، وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة بلغت (250) معلماً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس جاء بدرجة عالية، وأن درجة تمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث عالية أيضاً، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة، مما يشير إلى أن تعزيز ممارسات القيادة الأصيلة يساهم في رفع مستوى التمكين المدرسي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرة الأقل. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على تنمية أبعاد القيادة الأصيلة، وتعزيز ممارسات التمكين المدرسي، بالإضافة إلى دعم بيئات العمل التشاركية بما يتوافق مع متطلبات النموذج الإشرافي الحديث.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأصيلة، تمكين المدرسة، النموذج الإشرافي الحديث، محافظة النبهانية.

Authentic Leadership Among School Principals in Al-Nabhanayah Governorate and Its Relationship to School Empowerment in Light of the Modern Supervisory Model

Fahd bin Ali Al-Matrafi

Dr. Abdullah bin Rashid Al-Saadoun

Department of Educational Leadership – College of
Education – Qassim University – Kingdom of Saudi Arabia

Department of Educational Leadership – College of
Education – Qassim University – Kingdom of Saudi Arabia

Received: 10/7/2026

Accepted: 15/8/2026

Published: 5/9/2026

Abstract: The study aimed to investigate the level of authentic leadership practices among public school principals in Al-Nabhanayah Governorate and its relationship to school empowerment according to the modern supervisory model, from the teachers' perspective. The study adopted the descriptive survey method and used a questionnaire as a data collection tool administered to a sample of (250) teachers, selected through a convenient random sampling method. The study results indicated that school

principals demonstrated a high level of authentic leadership practices and that the degree of school empowerment—viewed through the lens of the modern supervisory model—was also high. Furthermore, a statistically significant positive correlation was found between authentic leadership and school empowerment, suggesting that fostering authentic leadership practices contributes to enhancing school empowerment. The results also revealed statistically significant differences in the study sample's mean scores regarding authentic leadership and school empowerment based on years of service, favoring those with less experience. In light of these findings, the study recommended the design of training programs for school principals focusing on developing the dimensions of authentic leadership and promoting school empowerment practices, as well as supporting collaborative work environments in line with the requirements of the modern supervisory model.

Keywords: Authentic Leadership, School Empowerment, Modern Supervisory Model, Al-Nabhaniyah Governorate.

مقدمة:

حظيت القيادة باهتمام كبير من قبل العلماء والمفكرين والباحثين، لما لها من دور فاعل في مختلف المجالات، الأمر الذي أسهم في ظهور العديد من النظريات التي تناولت موضوعها من زوايا متعددة، وقد ركزت نظريات القيادة الحديثة على طبيعة العلاقة بين القائد ومرؤوسيه، باعتبارها عاملاً أساسياً في نجاح العمل التنظيمي، كما اهتمت بتحديد المتغيرات المؤثرة في اتجاهات وسلوكيات المرؤوسين، حيث يتأثر سلوكهم بدرجة كبيرة بنمط العلاقة التي تربطهم بقائدهم، وما تتسم به من ثقة وتفاعل إيجابي.

وعلى الرغم من تركيز نظريات القيادة في بداياتها على الجوانب العامة للفعالية والكفاءة، إلا أن التوجهات الحديثة اتجهت نحو إبراز الأنماط القيادية الإيجابية التي تسهم في تحسين بيئات العمل التربوية، ومن أبرزها القيادة الأصيلة التي تقوم على الوعي الذاتي، والشفافية، والالتزام بالقيم الأخلاقية في الممارسة القيادية. وقد حظي هذا النمط باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية، لما له من دور في تعزيز الثقة بين القائد والعاملين، ودعم العلاقات المهنية الإيجابية، مما ينعكس على تحسين الأداء المدرسي وتمكين العاملين داخل المدرسة، وخاصة في ظل التوجهات الحديثة نحو النماذج الإشرافية القائمة على تمكين المدرسة (القحطاني والبدوي، 2024).

وتسهم ممارسات القيادة الأصيلة في تعزيز الشعور بالانتماء والولاء التنظيمي لدى العاملين، حيث إن القائد الذي يتسم بالشفافية، والعدالة، والوعي الذاتي، ويُقدّر جهود المعلمين ويعترف بها يخلق بيئة عمل إيجابية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، ويؤدي ذلك إلى رفع مستوى الدافعية لدى المعلمين، وتشجيعهم على المبادرة وبذل جهود إضافية تتجاوز حدود المهام الوظيفية، مما يسهم في تحسين الأداء المدرسي وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، فضلاً

عن تعزيز شعورهم بالأمان الوظيفي والرضا المهني، وهو ما يعد أساساً لتمكين المدرسة وفق التوجهات الإشرافية الحديثة (الدرعية، 2023).

ولكون المدارس تمثل وحدة تنظيمية محورية في منظومة العمل التربوي، فإن قدرتها على أداء رسالتها وتحقيق أهدافها ترتبط بدرجة كبيرة بكفاءة قيادتها، ويُعد مدير المدرسة العنصر الأهم في تحسين مستوى أدائها، لكونه المسؤول عن توجيه العمل المدرسي واتخاذ معظم القرارات المرتبطة به، مما يجعل سلوكه القيادي ذا تأثير مباشر على العاملين، ومن هنا تبرز أهمية امتلاكه لمجموعة من المهارات القيادية الأساسية، مثل القدرة على التأثير في الآخرين، وحسن الاستماع، والثقة بالنفس، واحترام العاملين، وتقدير آرائهم ومقترحاتهم، مما يعزز فعالية التفاعل داخل البيئة المدرسية، ويسهم في تحقيق أهدافها بكفاءة (الحارثي والقرني، 2020).

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام العلمي بالقيادة الأصيلة في الدراسات التربوية الحديثة، فإن المراجعة العلمية للأدبيات كشفت - في حدود علم الباحث - عن ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة، وخاصة في البيئة التعليمية السعودية. كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على متغيرات تنظيمية تقليدية، كالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، دون التوسع في دراسة دور القيادة الأصيلة في تعزيز تمكين المدرسة في ضوء التوجهات الحديثة للإشراف التربوي والتحول نحو اللامركزية والاستقلالية المدرسية، مما أبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة لسد هذه الفجوة البحثية.

مشكلة الدراسة:

تُعد الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الركيزة الأساسية لما لها من أثر بالغ في نجاحها أو إخفاقها، حيث تمثل الإطار الذي تُصاغ من خلاله أهداف المدرسة وتُفَعَّل عناصرها المختلفة، وتُستثمر قدراتها الذاتية لتحقيق كفاءة الأداء التربوي. وفي ظل التوجهات الحديثة نحو تمكين المدرسة برز دور مدير المدرسة بوصفه القائد التربوي المسؤول عن قيادة عمليات التطوير والتحسين المستمر، وخاصة مع ما منحه النموذج الإشرافي الحديث من صلاحيات أوسع واستقلالية في إدارة العمل المدرسي (المطيري والنوح، 2026).

ونظراً لأن الإدارة المدرسية من أهم مقومات كفاءة المدارس ونجاحها، فقد أولت وزارة التعليم عناية خاصة بآليات اختيار مديري المدارس وتكليفهم مع التركيز على الكفايات القيادية، والتأهيل العلمي والتربوي، والسمات الشخصية، مما يضمن وجود قيادة أصيلة قادرة على بناء الثقة، وتعزيز الشفافية، وتفعيل العمل التشاركي داخل المدرسة، ويتطلب ذلك قيادة تمتلك رؤية واضحة، وتستثمر الإمكانيات المادية والبشرية بكفاءة، مما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة ورفع مستوى تمكينها في ضوء النموذج الإشرافي الحديث (العامري والسبيعي، 2025).

وتناولت العديد من الدراسات أثر أنماط القيادة الإيجابية، وخاصة القيادة الأصيلة على سلوكيات المعلمين وبيئات العمل التربوي، حيث أكدت دراسة القحطاني والبديوي (2024) وجود علاقة إيجابية بين القيادة الأصيلة والالتزام

التنظيمي لدى المعلمين، كما أشارت دراسة الدرعية (2023) إلى أن القيادة الأصيلة تسهم في تعزيز الولاء التنظيمي داخل البيئة المدرسية. وأوضحت دراسة العجمي وآخرين (2024) أن القيادة الأصيلة ترتبط بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، مما يعكس أثرها في تحسين السلوك التنظيمي. كما بينت دراسة Pang (2024) أن القيادة الأصيلة تسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي من خلال دعم الرفاه النفسي والكفاءة الاجتماعية والانفعالية للمعلمين، في حين أكدت دراسة Shao (2025) أن القيادة الأصيلة تؤثر إيجابياً في اندماج المعلمين في العمل من خلال تحسين المناخ المدرسي وكفاءة المعلم، وهو ما يدعم بناء بيئة تعليمية إيجابية تتسق مع توجهات تمكين المدرسة وفق النماذج الإشرافية الحديثة.

وتعددت الدراسات التي تناولت موضوع القيادة السامة في المجالات غير التربوية، حيث كشفت دراسة أحمد والأهل (2023) عن تأثير القيادة السامة في الرسوخ الوظيفي لدى العاملين في قطاع الاتصالات في مصر، وأظهرت دراسة خلف الله وبحر (2022) أن درجة ممارسة القيادة السامة جاءت متوسطة لدى العاملين في المؤسسات الأهلية بقطاع غزة، مع وجود علاقة دالة إحصائية بينها وبين سلوك المواطنة التنظيمية. وأوضحت دراسة عيد والفقي (2021) وجود علاقة عكسية معنوية قوية بين القيادة السامة والالتزام التنظيمي لدى العاملين في وحدات الحكم المحلي بمحافظة المنوفية، بينما بينت دراسة أبو ريان وآخرين (2021) وجود تأثير سلبي للقيادة السامة على أداء العاملين بجامعة دمنهور، كما أظهرت دراسة عبد المعطي (2020) أثر القيادة السامة على العاملين بهيئة تنمية الصادرات المصرية.

وأشارت دراسة حسنين وآخرين (2018) إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين القيادة السامة والتهكم الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، في حين كشفت دراسة (Koo et al., 2022) عن الأثر السلبي للقيادة السامة على العاملين في قطاع الضيافة والسياحة في دولة الإمارات، كما توصلت دراسة (Paltu & Brouwers, 2020) إلى وجود علاقة عكسية بين القيادة السامة وكل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي في قطاع التصنيع بجنوب أفريقيا.

وتأسيساً على ما سبق، ومع ندرة الدراسات المحلية التي تناولت موضوع القيادة الأصيلة وعلاقتها بتمكين المدرسة -في حدود علم الباحث- تبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن مستوى ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية، وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما درجة تمكين المدرسة بمحافظة النبهانية في ضوء النموذج الإشرافي الحديث من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى ممارسة القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة تعزى للمتغيرات التالية (سنوات الخدمة)؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة القيادة الأصيلة ودرجة تمكين المدرسة بمحافظة النبهانية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظته النهائية للقيادة الأصيلة.
2. تحديد درجة تمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة.
4. التعرف على طبيعة العلاقة بين القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة.
5. تقديم مجموعة من التوصيات التي تساهم في تعزيز ممارسات القيادة الأصيلة ودعم تمكين المدرسة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها العلمية من عدة جوانب، من أبرزها:

1. تسليط الضوء على القيادة الأصيلة بوصفها أحد الأنماط القيادية الحديثة ذات الأثر في تحسين الأداء المدرسي.
2. الإسهام في إثراء الأدب التربوي العربي بدراسة تتناول القيادة الأصيلة وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث.
3. تقديم إطار علمي يدعم فهم دور القيادة الأصيلة في البيئة المدرسية وعلاقتها بممارسات التمكين.

ثانياً: الأهمية العملية:

تنبع الأهمية العملية لهذه الدراسة من عدة اعتبارات، من أهمها:

1. تزويد مديري المدارس بتغذية راجعة تساهم في تطوير ممارساتهم القيادية نحو القيادة الأصيلة.
2. دعم صناع القرار في إدارات التعليم بمؤشرات تساعد في تعزيز تمكين المدرسة وفق التوجهات الحديثة.
3. توفير نتائج يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمهتمون في مجال الإدارة التربوية لتطوير دراسات مستقبلية.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة الحالية على القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس، من خلال أبعادها الرئيسية المتمثلة في: (الوعي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي الداخلي)، وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث.

- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية (بنين)

- الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

- الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

مصطلحات الدراسة:

■ القيادة الأصيلة: Authentic Leadership

أوضح (Walumbwa et al. (2008 أن القيادة الأصيلة تمثل نمطاً من السلوك القيادي الذي يعتمد على تعزيز القدرات النفسية الإيجابية والمناخ الأخلاقي، مما يساهم في تنمية الوعي الذاتي، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، وشفافية العلاقات، والمنظور الأخلاقي الداخلي. كما تقوم على بناء الثقة بين القائد والمرؤوسين، وتوجيه السلوك القيادي وفق القيم والمبادئ الأخلاقية.

وتتضمن الأبعاد الأربعة التالية:

- الوعي الذاتي ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: قدرة مدير المدرسة على إدراك نقاط القوة والضعف لديه، وفهم تأثير سلوكه وقراراته على الآخرين، والتعامل مع المواقف بوعي وإدراك.
- شفافية العلاقات ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: تعامل مدير المدرسة بوضوح وصراحة مع المعلمين، ومشاركته للمعلومات، وبناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام المتبادل.
- المعالجة المتوازنة ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: قدرة مدير المدرسة على تحليل المعلومات والآراء المختلفة بموضوعية قبل اتخاذ القرار، دون تحيز لطرف معين.
- المنظور الأخلاقي الداخلي ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: التزام مدير المدرسة بالقيم والمبادئ الأخلاقية في ممارساته القيادية، وتوجيه سلوكه وقراراته بناءً على معايير أخلاقية داخلية.
- ويمكن تعريف القيادة الأصيلة إجرائياً بأنها: نمط قيادي إيجابي يمارسه مديرو المدارس الحكومية بمحافظته النبهانية، يتسم بالوعي الذاتي، والشفافية، والمعالجة المتوازنة، والالتزام الأخلاقي، ويؤثر إيجاباً في المعلمين وبيئة العمل المدرسية، ويُقاس من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

■ تمكين المدرسة: School Empowerment

يشير تمكين المدرسة إلى منح الإدارة المدرسية والعاملين فيها درجة من الاستقلالية والصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات التربوية والمهنية بفاعلية، مما يساهم في تحسين الأداء المدرسي وتحقيق الأهداف التعليمية، كما يرتبط

التمكين بتهيئة بيئة عمل داعمة تشجع على المشاركة، وتحمل المسؤولية، وتطوير الممارسات التعليمية وفق التوجهات الحديثة (النوح، 2017).

ويتضمن تمكين المدرسة مجموعة من المجالات الرئيسية، ومن أبرزها ما يلي:

- تمكين التدريس ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: قدرة المعلمين على ممارسة أساليب تدريس متنوعة واتخاذ قرارات تعليمية مناسبة داخل الصف، مما يحقق نواتج تعلم أفضل.
- تمكين نواتج التعلم ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: قدرة المدرسة على تحسين مخرجات التعلم من خلال متابعة الأداء التعليمي واتخاذ الإجراءات التطويرية المناسبة.
- تمكين التطوير المهني ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: إتاحة الفرص للمعلمين لتطوير مهاراتهم المهنية والمشاركة في برامج تدريبية تساهم في رفع كفاءتهم.
- تمكين بيئة التعلم ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: توفير بيئة مدرسية محفزة وآمنة تدعم التعلم الفعال وتعزز التفاعل الإيجابي بين جميع عناصر العملية التعليمية.
- ويمكن تعريف تمكين المدرسة إجرائيًا بأنه: درجة الاستقلالية والممارسات الفعلية التي يتمتع بها مدير المدرسة والمعلمون في اتخاذ القرارات التربوية وتفعيل العمليات الإشرافية داخل المدرسة في مجالات (التدريس، ونواتج التعلم، والتطوير المهني، وبيئة التعلم)، وفق النموذج الإشرافي الحديث، ويُقاس من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول هذا الجزء القيادة الأصيلة، من حيث المفهوم والخصائص والأبعاد الرئيسية، والتعرف على دورها في تحسين الممارسات القيادية داخل البيئة المدرسية وتعزيز تمكين المدرسة.

1- مفهوم القيادة الأصيلة Authentic Leadership:

ظهرت القيادة الأصيلة كمصطلح حديث نسبيًا في الأدبيات التربوية والإدارية، حيث برز الاهتمام بها بوصفها أحد الأنماط القيادية الإيجابية التي تسعى إلى تحقيق التوازن بين القيم الأخلاقية ومتطلبات العمل التنظيمي.

وقد استخدم الباحثون مصطلح "الأصيلة" للتعبير عن القيادة التي تتسم بالمصادقية والاتساق بين القيم والسلوك، حيث يسعى القائد الأصيل إلى بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، ويعمل على تعزيز بيئة عمل إيجابية تدعم مشاركة العاملين وتمكينهم من أداء أدوارهم بكفاءة، مما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية في ضوء التوجهات الإشرافية الحديثة (الخطيب والغول، 2023).

وقد أشار Walumbwa et al. (2008) إلى أن القيادة الأصيلة تمثل نمطاً قيادياً يعزز القدرات النفسية الإيجابية لدى الأفراد، ويقوم على أبعاد رئيسية تشمل: الوعي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي الداخلي، مما ينعكس إيجاباً على أداء العاملين وبيئة العمل .

والقيادة الأصيلة هي أحد أنماط السلوك القيادي الإيجابي الذي يدعم الروح المعنوية الإيجابية، ويعزز المناخ الأخلاقي في العمل، لرفع مستوى الوعي الذاتي بدرجة كبيرة، وتعزيز المنظور الأخلاقي الداخلي، ودعم عمليات المعالجة المتوازنة، والشفافية الواضحة في العلاقات، وتدعيم التنمية والتطوير الذاتي والإيجابي للعاملين (القحطاني والبدوي، 2024).

وُنظر إلى القائد الأصيل على أنه قائد متوافق مع ذاته، يمتلك وعياً عالياً بمشاعره وسلوكياته، ويحرص على توجيه ممارساته وفق مبادئ أخلاقية راسخة، مما يساهم في بناء بيئة عمل قائمة على الثقة والاحترام المتبادل (بوحداد ومبروح، 2025).

كما تُعد القيادة الأصيلة أسلوباً قيادياً يساهم في دعم الأفراد والمؤسسة على المدى الطويل، من خلال تعزيز روح الحماس والإبداع والاستقلالية لدى العاملين، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار. ويؤدي تبني هذا النمط القيادي إلى تحسين مستوى الدافعية لدى المعلمين، ورفع درجة رضاهم الوظيفي، فضلاً عن الإسهام في بناء مناخ تنظيمي إيجابي يدعم تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بكفاءة واستدامة (الحارثي والقرني، 2020).

كما أن نمط القيادة الأصيلة يشير إلى أولئك القادة الطموحين المتفائلين الذين لديهم ثقة عالية ويعززون باستمرار حالة إيجابية من الثقة بأنفسهم وبمروءتهم، وهذا بدوره يؤدي إلى أن يصبحوا قدوة أخلاقية للمروءسين (عبد، 2020).

وبنفس المعنى تُرى أنها قدرة القادة على التأثير على المجموعة للعمل نحو تحقيق الأهداف، مع مراعاة القيم مثل: النزاهة والصدق والأمانة والمعاملة المتوازنة والأصيلة والعلاقة القائمة على الثقة والمنفعة. والمنظمات بحاجة لمثل هؤلاء القادة البارعين في تحفيز الموظفين لإظهار سلوكيات إيجابية للحفاظ على استقرار ومنفعة المنظمة، وإبراز السلوك الابتكاري الذي يحظى باهتمام متزايد في مجال دراسات القيادة (مصطفى والعمرى، 2023).

وبناءً على التعريفات السابقة فإن القيادة الأصيلة تتضح من خلال السلوكيات والممارسات القيادية الإيجابية التي يتبناها القائد في تعامله مع العاملين، والتي تقوم على الصدق والشفافية والالتزام الأخلاقي، وتساهم في بناء بيئة عمل داعمة. وبناءً عليه فإن الباحث يعرف القيادة الأصيلة إجرائياً بأنها: نمط قيادي يمارسه مديرو المدارس، يتسم بالوعي الذاتي، والشفافية، والمعالجة الموضوعية للمعلومات، والالتزام بالقيم الأخلاقية، ويهدف إلى تعزيز أداء المعلمين وتمكينهم، مما يساهم في تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة.

2- أبعاد القيادة الأصيلة:

لقد أثبتت الكثير من الدراسات النظرية والتطبيقية مفهوم Walumbwa et al. (2008) متعدد الأبعاد للقيادة الأصيلة في تطوير المفاهيم الإجرائية لدراساتهم في مختلف السياقات الصناعية مثل (Cerne et al., 2013; Purwanto et al., 2021) والخدمية (Smithikrai & Suwannadet, 2018) وتلك المطبقة في القطاع المصرفي ذات الصلة بالبحث الحالي في اقتصاديات متقدمة (Yamak & Eyupoglu, 2021).

وفيما يتعلق بأبعاد القيادة الأصيلة يتضح أن معظم الباحثين توصلوا إلى أن هناك أربعة أبعاد للقيادة الأصيلة هي: الوعي الذاتي Self-awareness، وشفافية العلاقات Relational transparency، والمنظور الأخلاقي الداخلي Internalized moral perspective، والمعالجة المتوازنة للمعلومات (Purwanto et al., 2021; Northouse, 2013; Semedo, 2019; Walumbwa et al., 2008; Yamak & Eyupoglu, 2021). ويمكن إيجاز تعريف كل بُعد على النحو التالي:

أ. الوعي الذاتي (اعرف نفسك): يشير إلى الفهم الأعمق لدى القادة بنقاط القوة والضعف، وإدراك القادة لتأثيرهم على الآخرين، وذلك من خلال السلوك النمذجي أو المثالي.

ب. شفافية العلاقات (كن أصيلاً): يشير إلى إظهار الشخصية الحقيقية للآخرين بصدق وانفتاح، ويظهر ذلك أيضاً في سلوكيات مشاركة المعلومات والأفكار والمشاعر الحقيقية في التفاعل مع الأشخاص، وتجنب التعبيرات العاطفية غير المناسبة.

ج. المنظور الأخلاقي (افعل الأشياء الصحيحة): ويتعلق بنوع داخلي ومتكامل من عملية التنظيم الذاتي self-regulatory للقائد التي تسترشد بالمعايير والقيم الأخلاقية الداخلية التي يتصرف وفقاً لها، حتى عند مواجهة التحديات الناشئة عن المواقف الجماعية أو التنظيمية أو الثقافية، مما يعني أن القائد يتخذ قرارات أخلاقية وينخرط في سلوك أخلاقي يتوافق مع القيم الشخصية.

د. المعالجة المتوازنة للمعلومات (كن عادلاً): وتشير إلى العدالة والثقة في عملية صنع القرارات، ومدى التحليل الموضوعي لكل البيانات والمعلومات ذات الصلة قبل اتخاذ القائد للقرارات، مع الأخذ في الاعتبار آراء الآخرين مع الحفاظ على الموضوعية.

ومن ثم قد يؤثر القادة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي الذاتي على تفكير المرؤوسين ودوافعهم واختيار السلوكيات بالطرق التالية: المعالجة المتوازنة التي تسمح للقادة الأصليين بمعالجة المعلومات غير المتحيزة نسبياً من منظور أكثر شمولية، ويوجه المنظور الأخلاقي الداخلي القادة إلى الإصرار على التمسك بالقيم الأخلاقية والتصرف بطريقة اجتماعية وأخلاقية في مواجهة التنوع والصراعات. كما تشير الشفافية العلانية العقلانية إلى سلوكيات القائد

المتمثلة في مشاركة المعلومات وخلق عمليات تبادل صادقة ومفتوحة وموثوقة مع الرؤوسين (Walumbwa et al., 2008; Zhou et al., 2014).

مما سبق يتضح أن القيادة الأصيلة تقوم على مجموعة من الأبعاد المتكاملة التي تعكس سلوكاً قيادياً إيجابياً، يسهم في بناء الثقة بين القائد والعاملين، وتعزيز بيئة عمل داعمة، وتشجيع المشاركة وتحمل المسؤولية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين وتمكين المدرسة، بما يتوافق مع متطلبات النموذج الإشرافي الحديث.

3- مراحل تطبيق القيادة الأصيلة.

تتطور القيادة الأصيلة بشكل تراكمي من خلال الممارسات اليومية للقائد، حيث تنعكس تدريجياً على أداء المعلمين والمناخ التنظيمي داخل المدرسة، وتسهم في بناء بيئة تعليمية قائمة على الثقة والشفافية. ومن هذا المنطلق يمكن تعزيز القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس من خلال مجموعة من المراحل، كما يلي:

أ. المرحلة الأولى: إعداد القيادات التربوية وتأهيلها من خلال برامج تدريبية تركز على تنمية أبعاد القيادة الأصيلة، مثل الوعي الذاتي، والالتزام بالقيم الأخلاقية، والقدرة على اتخاذ القرار المتوازن. كما يتطلب ذلك تدريب القيادات الجديدة على مهارات القيادة الأخلاقية، وتوضيح التوقعات السلوكية داخل المدرسة مما يعزز الممارسات القيادية الإيجابية (الحميدان والعتيبي، 2025).

ب. المرحلة الثانية: تفعيل آليات التغذية الراجعة داخل المدرسة، بحيث يتمكن المعلمون من إبداء آرائهم حول الممارسات القيادية بصورة موضوعية، مما يسهم في تعزيز الشفافية والمساءلة. وكذلك تدعم هذه الآليات ثقافة التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار، وتساعد على تحسين العلاقات المهنية داخل البيئة المدرسية (شويلان وآخرون، 2025).

ج. المرحلة الثالثة: ترسيخ القيم التنظيمية والأخلاقية داخل المدرسة، من خلال توضيح المعايير السلوكية المتوقعة، وتعزيز ثقافة العمل التشاركي، ومتابعة مستوى الرضا الوظيفي والمناخ المدرسي بشكل مستمر. ويتطلب ذلك وجود أنظمة داعمة تشجع على الممارسات القيادية الإيجابية، وتدعم تمكين المعلمين، مما يحقق أهداف المدرسة وفق النموذج الإشرافي الحديث. (الجسار والخوالدة، 2024).

مما سبق يتضح أن تعزيز القيادة الأصيلة يتطلب تكامل الجهود بين التدريب، والتغذية الراجعة، وترسيخ القيم التنظيمية، مما يسهم في بناء بيئة مدرسية داعمة، ويعزز تمكين المدرسة وتحقيق أهدافها بكفاءة.

4- تمكين المدارس:

يُعدّ تمكين المدرسة من الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم، ويقصد به منح المدرسة قدرًا أكبر من الصلاحيات والمسؤوليات والموارد التي تساعد على تحسين أدائها واتخاذ قراراتها وفق احتياجاتها الفعلية. ولا يعني

التمكين إلغاء دور الإشراف أو الإدارة التعليمية، بل تحويله من رقابة مباشرة إلى دعم وتوجيه ومساندة مبنية على البيانات ونتائج التقويم (الشهري، 2025).

ويرتبط تمكين المدرسة برؤية تربوية ترى أن المدرسة هي الوحدة الأساسية للتطوير، فهي الأقرب إلى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، والأقدر على تشخيص مشكلاتها وتحديد أولويات التحسين، ولذلك تؤكد الدراسات الحديثة أن النموذج الإشرافي الداعم لتمكين المدرسة يركز على تحليل واقع المدرسة، وبناء خطط تطويرية، ودعم الأداء التعليمي والإداري، وتحسين نواتج التعلم (النازل، 2025).

كما يظهر تمكين المدرسة في تعزيز مشاركة القيادة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور، وإيجاد بيئة تعليمية جاذبة، وتحقيق كفاءة في توجيه الموارد والدعم، مما ينعكس على جودة التعليم ونواتج التعلم. وقد أشارت دراسة عن النموذج الإشرافي الحديث إلى أن تمكين المدارس يرتبط بتحقيق حوكمة فاعلة وضمان نواتج تعلم أفضل (المهيدي وآخرون، 2024).

ويرتبط مفهوم تمكين المدارس ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الإشراف التربوي الحديث، حيث لم يعد الإشراف يقتصر على التفتيش والتقييم، بل أصبح عملية تطويرية تهدف إلى دعم المدرسة وتعزيز استقلاليتها. فالإشراف التربوي يمثل حلقة وصل بين الميدان التعليمي والإدارة العليا، ويسهم في تحسين جميع عناصر العملية التعليمية من معلم وطالب ومناهج وبيئة مدرسية (الشتوي، 2025).

وفي هذا السياق ظهر توجه حديث يُعرف بـ الإشراف الذكي، والذي يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات وتقديم تغذية راجعة دقيقة تساعد المدرسة على اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة، ويسهم هذا النوع من الإشراف فيما يلي: (الاحيدان والعتيبي، 2025)

- تحسين جودة الأداء التربوي.
- دعم التطوير المهني للمعلمين.
- تعزيز المساءلة الذاتية داخل المدرسة.
- توفير بيئة تعليمية قائمة على الابتكار والتجديد.

كما أن تمكين المدرسة يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات الأساسية، ومن أهمها التالي:

- التدريب المستمر للقيادات والمعلمين.
- توفير بنية تقنية داعمة.
- تبني سياسات واضحة للتطوير.
- تعزيز ثقافة التعاون والعمل الجماعي.

وتؤكد الدراسات أن نجاح تمكين المدارس يعتمد بدرجة كبيرة على تحويل دور القيادة المدرسية من دور إداري تقليدي إلى دور قيادي تحويلي يركز على بناء القدرات وتحسين الأداء.

يُعدّ تمكين المعلمين أحد الركائز الأساسية لنجاح تمكين المدرسة، حيث إن المعلم هو العنصر المحوري في العملية التعليمية، وأي تطوير حقيقي للمدرسة يبدأ من تطوير قدراته ومنحه الثقة والصلاحيات المناسبة.

ويشير تمكين المعلمين إلى إعطائهم القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس، والمشاركة في تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة.

وقد أوضحت الدراسات أن تمكين المعلمين يحقق عدة آثار إيجابية، ومنها التالي: (Bogler , 2004):

- رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.
- تحسين أدائهم التدريسي.
- زيادة قدرتهم على الابتكار واستخدام أساليب تعليمية حديثة.
- تعزيز شعورهم بالمسؤولية تجاه نتائج التعلم.

كما أن تمكين المعلمين يساهم في تحسين البيئة التعليمية بشكل عام، من خلال إشراكهم في صنع القرار المدرسي، مما يؤدي إلى تطوير العمل الجماعي داخل المدرسة، وتحقيق التوافق بين أهداف المؤسسة التعليمية واحتياجات المعلمين .

ومن جهة أخرى فإن دور القيادة المدرسية يعد حاسماً في تحقيق التمكين، حيث يعمل مدير المدرسة على: (الجسار والخالدة، 2024):

- تفويض الصلاحيات.
- دعم المعلمين مهنيًا.
- توفير بيئة محفزة للعمل.
- تشجيع المبادرات والابتكار.

وبالتالي فإن تمكين المدرسة لا يتحقق إلا من خلال تكامل الأدوار بين القيادة المدرسية والمعلمين، ضمن بيئة تنظيمية داعمة قائمة على الثقة والتعاون.

ويُعدّ تمكين القيادة المدرسية محوراً أساسياً في تطبيق مفهوم تمكين المدارس، وتحمل الإدارة المدرسية مسؤولية قيادة التغيير وتحقيق التطوير داخل المدرسة. وكذلك فإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يرتبط بوجود قيادة قادرة على التخطيط، واتخاذ القرار، وتحفيز العاملين، وتوجيه الموارد بكفاءة.

وتشير الدراسات إلى أن الإدارة المدرسية الفاعلة تساهم فيما يلي: (العامري والسبيعي، 2025)

- تحسين جودة العملية التعليمية.
- رفع كفاءة المعلمين.
- تعزيز العلاقة مع المجتمع المدرسي.
- تحقيق نواتج تعلم أفضل للطلاب.

كما أن تمكين القيادة المدرسية يتطلب تزويدها بمهارات حديثة مثل:

- التخطيط الإستراتيجي.
- إدارة التغيير.
- استخدام البيانات في اتخاذ القرار.
- بناء رؤية ورسالة مدرسية واضحة.

وقد أكدت الدراسات أن الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ظل تمكين المدارس تكون مرتفعة في مجالات (الإدارة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية)، مما يدل على أهمية إعداد برامج تدريبية متخصصة لتطوير هذه القيادات.

ومن هنا فإن تمكين المدرسة لا يتحقق فقط بمنح الصلاحيات، بل يتطلب بناء قدرات القيادات التربوية بشكل مستمر، مما يضمن قدرتها على قيادة المدرسة نحو التحسين والتطوير المستمر.

ويُعدّ التطوير المهني المستمر أحد المتطلبات الأساسية لنجاح تمكين المدارس، ولا يمكن تحقيق التمكين الفعلي دون بناء قدرات العاملين في المدرسة بشكل مستمر. حيث إن تمكين المعلمين والقيادات يرتبط بمدى امتلاكهم للمعارف والمهارات الحديثة التي تساعد على أداء أدوارهم بكفاءة.

وتشير الدراسات إلى أن برامج التطوير المهني تسهم في التالي:

- رفع كفاءة المعلمين والقيادات المدرسية.
- تحسين جودة التدريس والتعلم.
- تعزيز القدرة على التكيف مع التغيرات التربوية.
- دعم الابتكار داخل المدرسة.

كما أن التمكين في السياق الحديث يرتبط بما يسمى التمكين المهني، والذي يعني توفير فرص التدريب، والتعليم الذاتي، والتعلم التعاوني داخل المدرسة، بحيث يصبح العاملون قادرين على تطوير أنفسهم باستمرار دون الاعتماد الكامل على التدريب الخارجي. ومن جانب آخر تؤكد الدراسات أن نجاح برامج التمكين يتطلب ربطها باحتياجات العاملين الفعلية، بحيث تكون برامج التدريب مبنية على تشخيص دقيق لنقاط القوة والضعف، مما يزيد من فاعليتها في تحسين

الأداء، كما أن نشر ثقافة التعلم المستمر داخل المدرسة يساهم في تحويلها إلى منظمة متعلمة قادرة على التطوير الذاتي، وبذلك فإن التطوير المهني المستمر يمثل حجر الأساس في تحقيق تمكين حقيقي ومستدام للمدارس (Fullan, 2016).

يتضح من العرض السابق أن تمكين المدارس يمثل مدخلاً حديثاً وشاملاً لتطوير العملية التعليمية، يقوم على منح المدرسة الاستقلالية المدروسة، وبناء قدرات العاملين فيها، وتحويلها إلى وحدة فاعلة قادرة على اتخاذ القرار وتحقيق التحسين المستمر.

5- نموذج الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدرسة:

شهدت النظم التعليمية في السنوات الأخيرة تحولات نوعية استجابة لمتطلبات التنمية المعاصرة، حيث برزت الحاجة إلى تطوير نماذج الإشراف التربوي بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة التي تركز على تحسين جودة التعليم ونواتج التعلم، وفي هذا السياق تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نموذجاً حديثاً للإشراف التربوي قائماً على تمكين المدرسة، كأحد المرتكزات الأساسية لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 (الجهني والجهني، 2026).

ويُعد الإشراف التربوي في مفهومه الحديث عملية قيادية تطويرية تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تقديم الدعم الفني والمهني للمعلمين، وتعزيز قدرات القيادة المدرسية، مما يساهم في رفع كفاءة الأداء التعليمي داخل المدرسة، ولم يعد الإشراف التربوي مقتصرًا على الدور الرقابي التقليدي، بل أصبح قائماً على الشراكة المهنية، والتوجيه، وبناء القدرات، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات (Glickman et al., 2024).

ويستند نموذج الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدرسة إلى مجموعة من المبادئ الأساسية، من أبرزها اعتبار المدرسة وحدة التطوير الرئيسية، ومنحها صلاحيات أوسع في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية المهنية للقيادات المدرسية والمعلمين، كما يركز النموذج على أهمية توظيف نتائج التقويم المدرسي في بناء خطط التحسين المستمر، مما يضمن معالجة جوانب القصور وتعزيز جوانب القوة داخل المدرسة (المطيري والنوح، 2026).

ويؤكد هذا النموذج على دور الإشراف التربوي بوصفه نظام دعم متكامل يهدف إلى تحسين مخرجات التعليم من خلال تمكين المدرسة من إدارة مواردها بكفاءة، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيز ثقافة العمل التعاوني بين منسوبي المدرسة، كما يساهم في تطوير الممارسات التدريسية من خلال تقديم التغذية الراجعة المستمرة، وتبني أساليب تدريس حديثة تركز على المتعلم وتنمي مهاراته العليا (الليحيدان والعتيبي، 2025).

ومن الجوانب المهمة في هذا النموذج التركيز على التقويم الذاتي المدرسي، حيث تُعد نتائجه منطلقاً أساسياً لتحديد الاحتياجات الفعلية للمدرسة، وتصميم برامج الدعم والإشراف المناسبة، ويُساهم ذلك في توجيه الجهود الإشرافية نحو تحقيق تحسين حقيقي ومستدام في الأداء التعليمي، بدلاً من الاعتماد على الأساليب العامة أو الموحدة التي قد لا تلبّي احتياجات كل مدرسة على حدة (شويلان وآخرون، 2025).

كما يعزز النموذج دور القيادة المدرسية بوصفها محوراً أساسياً في عملية التمكين، حيث تُمنح صلاحيات أوسع لإدارة شؤون المدرسة واتخاذ القرارات المناسبة، مما ينعكس إيجاباً على سرعة الاستجابة للتحديات وتحسين جودة التعليم، وبالإضافة إلى ذلك يشجع النموذج على إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية، مما يعزز تكامل الأدوار وتحقيق الأهداف التربوية (القعياني والعبداكريم، 2025).

وفيما يتعلق بدور المشرف التربوي في هذا النموذج، فإنه يتحول من كونه موجهاً ومقيماً إلى كونه شريكاً في التطوير، يعمل على دعم المدرسة وتمكينها، وتقديم الاستشارات المهنية، وتحليل البيانات التعليمية، والمساهمة في بناء خطط التحسين، كما يساهم في تطوير قدرات المعلمين من خلال التدريب المستمر، وتبادل الخبرات، وتعزيز الابتكار في الممارسات التعليمية (الجهني والأحمدي، 2025).

ويُسهم تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية، ومن أبرزها تحسين نواتج التعلم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وتعزيز جودة البيئة التعليمية، بالإضافة إلى تحقيق كفاءة أعلى في استخدام الموارد التعليمية، كما يساعد في تحويل المدارس إلى مؤسسات تعليمية متعلمة قادرة على التطوير الذاتي المستمر (النازل، 2025).

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن نموذج الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدرسة يمثل تحولاً نوعياً في الفكر الإشرافي، حيث يركز على دعم المدرسة ومنحها دوراً قيادياً في تحسين التعليم، مما يحقق جودة الأداء التعليمي ويضمن استدامة التطوير في ضوء التحديات والمتغيرات المعاصرة.

6- علاقة القيادة الأصيلة بتمكين المدارس وفق نموذج الإشراف التربوي الحديث:

تُعَد القيادة الأصيلة من الأنماط القيادية الحديثة التي تركز على الصدق والشفافية والوعي الذاتي والأخلاقيات في العمل القيادي، وهي تقوم على بناء علاقات قائمة على الثقة بين القائد وأفراد المؤسسة، وفي السياق التربوي يُنظر إلى القيادة الأصيلة باعتبارها مدخلاً مهماً لتطوير المدارس، حيث يساهم القائد الأصيل في خلق بيئة تعليمية إيجابية تدعم المشاركة والانتماء، وهو ما يُعد أساساً لتمكين المدرسة (الدرعية، 2023).

ترتبط القيادة الأصيلة بتمكين المدارس من خلال تعزيز الثقة التنظيمية، حيث يعمل القائد الأصيل على إشراك المعلمين والعاملين في اتخاذ القرارات، والاستماع إلى آرائهم، واحترام قدراتهم المهنية. وهذا النوع من القيادة يرفع مستوى الشعور بالمسؤولية لدى العاملين، ويمنحهم القدرة على المبادرة والإبداع، مما يعزز استقلالية المدرسة وقدرتها على التطوير الذاتي (الخطيب والغول، 2023).

كما تساهم القيادة الأصيلة في تمكين المعلمين، حيث توفر لهم الدعم المعنوي والمهني، وتشجعهم على الابتكار واستخدام أساليب تدريس حديثة، وعندما يشعر المعلمون بالتقدير والثقة، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على أدائهم داخل الصف، ويزيد من التزامهم بتحقيق أهداف المدرسة، وهو يمثل أحد أهم مظاهر تمكين المدرسة (عتوم وعتوم، 2024).

ومن جانب آخر تدعم القيادة الأصيلة بناء ثقافة تنظيمية إيجابية داخل المدرسة، تقوم على الشفافية والتعاون والعمل الجماعي، وهذه الثقافة تساعد على تقليل الصراعات، وتعزيز التواصل الفعال بين جميع الأطراف، مما يخلق بيئة مدرسية محفزة على التعلم والتطوير المستمر، وهي من الشروط الأساسية لتحقيق التمكين المؤسسي (العجيبي وآخرون، 2024).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن العلاقة بين القيادة الأصيلة وتمكين المدارس علاقة تكاملية، حيث تُعد القيادة الأصيلة محفزاً رئيسياً لتمكين المدرسة من خلال دعم الاستقلالية، وبناء القدرات، وتعزيز المشاركة في اتخاذ القرار، وبالتالي فإن تبني هذا النمط القيادي يساهم في تحسين الأداء المدرسي وتحقيق نواتج تعليمية أفضل.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء بعض الدراسات ذات الصلة بموضع الدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى الميموني والشمري ومغاوري ومحمود (2025) دراسة هدفت إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للقيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية من حيث مفهوم القيادة الأصيلة، وأهميتها، وخصائصها، وصفات القائد الأصيل، وإيجابيات وسلبيات القيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية، والوقوف على أبعاد القيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تأثير القيادة الأصيلة على المؤسسات التعليمية، وصولاً إلى آليات تطوير القيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وخلصت النتائج إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات من ضمنها تعزيز الوعي بمفهوم القيادة الأصيلة لدى القادة والمعلمين في المؤسسات التعليمية من خلال عقد ورش العمل والندوات، ومنح القادة في المؤسسات التعليمية الصلاحيات اللازمة التي تمكنهم من تأصيل منظومة القيادة الأصيلة، وتطوير معايير اختيار قادة المؤسسات التعليمية بحيث تشمل قدرات القيادة الأصيلة، وإنشاء دليل لممارسة القيادة الأصيلة من قبل وزارة التعليم وتوزيعه على قادة المؤسسات التعليمية، وتبني وزارة التعليم ميثاق للقيادة التربوية يشمل مجموعة من القدرات والممارسات التي من تنبثق من أبعاد القيادة الأصيلة، ودمج القيم المؤسسية في جميع جوانب العمل من خلال السياسات والإجراءات وبرامج التدريب، وربط تقييم أداء القادة بممارستهم للقيادة الأصيلة.

وأقام المعاينة (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية للقيادة الأصيلة وعلاقتها بمستوى السلوك الطوعي لدى معلمهم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (330) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري مدارس الزرقاء الثانية من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على مجالات القيادة الأصيلة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق على مجال الوعي الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق على مجالات القيادة الأصيلة (الوعي الذاتي، والمعالجة

المتوازنة) تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأن هناك مستوى مرتفعاً من السلوك الطوعي لدى معلمي مدارس التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الأصلية لدى مديري مدارس الزرقاء الثانية وبين السلوك الطوعي لدى معلمهم.

وهدف دراسة القحطاني والبدوي (2024) إلى التعرف على علاقة القيادة الأصلية وأبعادها بالالتزام التنظيمي لدى معلمات مدارس التعليم العام بخميس مشيط، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث طُبقت على عينة بلغت (353) معلمة من معلمات مدارس التعليم العام بخميس مشيط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق بُعد الوعي الذاتي، وبُعد شفافية العلاقات، وبُعد المنظور الأخلاقي، وبُعد المعالجة المتوازنة للمعلومات للقيادة الأصلية لدى معلمات مدارس التعليم العام بخميس مشيط جاء بدرجة كبيرة، وأن واقع تطبيق (البُعد العاطفي، وبُعد الاستمراري، وبُعد الأخلاقي للالتزام التنظيمي) جاء بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة مرتفعة ودالة إحصائية بين أبعاد القيادة الأصلية والالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق القيادة الأصلية وأبعادها وعلاقتها بأبعاد الالتزام التنظيمي لدى المعلمات تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وهدف دراسة شقيرات وشقيرات (2023) إلى تعرف مؤشرات القيادة الأصلية لدى مديري المدارس الثانوية في شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والنوعي، وتم تطوير مقياس القيادة الأصلية تضمن أربعة مجالات هي: الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي الداخلي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة، وتطبيقه على عينة قوامها (228) معلماً ومعلمة من (10) مدارس ثانوية في شرقي القدس، وأجريت مقابلات مع (7) من المعلمين. وأظهرت النتائج أن مؤشرات القيادة الأصلية في مجالاتها الأربعة مرتفعة، وكانت مرتبه على التوالي: (المنظور الأخلاقي الداخلي، والمعالجة المتوازنة، والوعي الذاتي، وشفافية العلاقات).

واستهدفت دراسة سالم وأبو سريع وبيومي (2022) بناء نموذج للعلاقات بين رأس المال النفسي وعلاقته بالقيادة الأصلية والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وتكونت العينة من (237) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية طبقت عليهم أدوات الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مطابقة النموذج المقترح لبيانات عينة الدراسة، ووجود فروق بين الذكور والإناث في رأس المال النفسي لصالح الذكور، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لأبعاد رأس المال النفسي على القيادة الأصلية ككل، ووجود تأثير دال وموجب لفاعلية الذات على القيادة الأصلية، ووجود تأثير دال وموجب للأمل على القيادة الأصلية، ووجود تأثير دال وموجب للصمود على القيادة الأصلية، ووجود تأثير دال وموجب للقيادة الأصلية على الرضا الوظيفي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لأبعاد رأس المال النفسي على الرضا الوظيفي ككل.

وهدف دراسة حلواني (2022) إلى الكشف عن معوقات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في

مديرية رام الله أثناء جائحة كورونا، وآليات التغلب عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج النوعي وذلك من خلال استخدام المجموعات المركزة كأداة نوعية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (18) مديراً ومديرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المعوقات، وهي معوقات إدارية: الهيكل التنظيمي، المركزية، الأنظمة والقوانين، والقيود على الصلاحيات؛ ومعوقات إنسانية: ضعف أداء بعض المديرين، وغياب العمل بروح الفريق عند بعض المديرين، ضعف الحوافز؛ ومعوقات فنية: قلة الأدوات والتطبيقات الرقمية، وضعف الخبرة في التعامل مع الأجهزة الرقمية، وقصور خدمات شبكة الإنترنت، والصيانة في المدارس المهمشة، وقلة التدريب على الأجهزة الرقمية؛ وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات التمكين الإداري في المدارس الثانوية.

وسعت دراسة نصر (2021) إلى تطوير مهارات القيادة الأصيلة لدى مديري مدارس التعليم العام المصري بالاستفادة من خبرة أستراليا، واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي، وطبقت أداة المقابلة على (١٢) خبيراً في التعليم العام. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عدة مشكلات تواجه تنمية المهارات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام ومنها مشكلات خاصة باختيار مديري مدارس التعليم العام المصري كقائد أصيل، وبتدريب مديري مدارس التعليم العام، بالتنمية المهنية الذاتية للمدير كقائد، وبتقويم أداء وتحفيز المدير، وقدمت تصوراً مقترحاً لتطوير مهارات القيادة الأصيلة لدى مديري مدارس التعليم العام المصري.

واستهدفت دراسة الزاندي (2021) التعرف على الدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك في العلاقة بين ممارسة سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس الثانوية في محافظة جدة ومستوى وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (437) معلماً، واستخدمت ثلاثة أدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظه جدة لسلوك القيادة الأصيلة من وجهة نظر المعلمين جاءت كبيرة، وأن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين جاء بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس الثانوية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وأن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط جزئياً العلاقة بين سلوك القيادة الأصيلة وسلوك المواطنة التنظيمية.

وسعت دراسة الجهني والزايدي (2019) إلى التعرف على سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعلم العام بمحافظه ينبع وعلاقته بالصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتألّفت العينة من (1145) معلماً من (53) مدرسة في مدارس التعليم العام للبنين داخل محافظة ينبع طبقت عليهم استبانة جمع البيانات. وكشفت النتائج عن انتشار سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظه ينبع، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين سلوك القيادة الأصيلة والصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

وهدف دراسة الحجار (2017) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة

الأصلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة مكونة من (6) أبعاد، هي: الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة، والحب، والانضباط الذاتي، طبقت على عينة عشوائية من (90) مديراً ومديرة، (474) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأصلية كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين والمديرين للقيادة الأصلية لصالح المديرين، وعدم وجود فروق تعزي لمتغيري النوع وسنوات الخدمة.

وسعت دراسة (Weshah,2012) إلى استكشاف التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمين في المدارس الأسترالية والأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات. ومن نتائجها أن مستوى التمكين للمعلمين في مدارس العينة كان متوسطاً، وهذا بحاجة إلى سياسة أكثر وضوحاً فيما يتعلق بالتوجهات المدرسية لعملية التمكين وتفويض السلطة في المدارس، ومستويات التمكين في صنع القرار والاتصالات، والتنمية المهنية، والاستقلال الذاتي، وتفويض السلطة لدى المعلمين في المدارس الأسترالية أعلى من نظرائهم من المعلمين في المدارس المملكة الأردنية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مع اختلاف نوعه، لمناسبتها لطبيعتها وأهدافها.
- توصلت الدراسات السابقة إلى تفاوت درجة ممارسة القيادة الأصلية، فقد توصلت دراسة الحجار (2017) إلى أن درجة ممارسة القيادة الأصلية متوسطة، وتوصلت دراسة كل من: المعاينة (2024)، القحطاني والبدوي (2024)، وشقيرات وشقيرات (2023)، والزاندي (2021) إلى أن درجة ممارسة القيادة الأصلية مرتفعة. وأشارت دراسة حلواني (2024) إلى وجود معوقات تواجه التمكين الإداري.
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج الوصفي واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الاهتمام إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

وفق الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، تم الاعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، عبر جمع استجابات المعلمين وتحليلها إحصائياً، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسة القيادة الأصلية لدى مديري المدارس

الحكومية بمحافظة النبهانية وتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث، وتقديم وصف دقيق وتشخيص علمي لهذه العلاقة. وقد أشار (Creswell, 2018) إلى أن المنهج الوصفي يُستخدم على نطاق واسع في البحوث التربوية والاجتماعية التي لا تقتصر على وصف الظواهر، بل تمتد إلى دراسة العلاقات بين المتغيرات وتحليلها كميًا، بما يسمح بتفسيرها وتعميم نتائجها على مجتمع الدراسة، وهو ما يتوافق مع طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة معلمي المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمًا من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وفقاً لمعادلة روبرت ماسون، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة البحث في ضوء متغيري سنوات الخدمة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث في ضوء متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	49	19.6%
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	46	18.4%
10 سنوات فأكثر	155	62.0%
الإجمالي	250	100%

رابعًا: أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على استبانة مكونة من (32) فقرة في صورتها الأولية، ولبناء الاستبانة تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: النوح (2017)، والقحطاني والبدوي (2024)، والدرعية (2023)، وشاو وآخرين. Shao, et al. (2025)، وتتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء كالتالي:

- الجزء الأول: خاص بالبيانات الديموغرافية، وتشمل: (سنوات الخدمة).
- الجزء الثاني: خاص بالقيادة الأصيلة، ويتكون من (16) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد فرعية هي: الوعي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي الداخلي، وفي هذا الجزء قام الباحث باستخدام مقياس القيادة الأصيلة (ALQ) الذي طوّره Walumbwa et al. (2008) بعد موافقته مع طبيعة البيئة السعودية، ويعد من أكثر المقاييس استخدامًا في الدراسات التربوية لقياس هذا النمط القيادي.
- الجزء الثالث: خاص بتمكين المدرسة وفق النموذج الإشرافي الحديث، ويتكون من (16) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد فرعية هي: التدريس، ونواتج التعلم، والتطوير المهني، وبيئة التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستجابة لعبارات الاستبانة تمت باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك لمحوري القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة، حيث تم تحديد البدائل على النحو التالي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الممارسة. صدق الاستبانة وثباتها:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تم الاعتماد على كل من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) (Validity Face)، حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وطُلب منهم دراسة فقرات الاستبانة وإبداء آرائهم من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالبُعد الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة. كما طُلب منهم اقتراح التعديلات المناسبة من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة، وقد أسهمت ملاحظاتهم في تحسين الأداة وإخراجها بصورتها النهائية.

ب- صدق البناء/ الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، بهدف التأكد من مدى اتساق العبارات وتجانسها داخل كل بُعد من أبعاد القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتهي إليه، ويوضح ذلك الجدولان التاليان:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: القيادة الأصيلة							
1	0.622**	5	0.591**	9	0.677**	13	0.541**
2	0.646**	6	0.601**	10	0.651**	14	0.646**
3	0.582**	7	0.644**	11	0.589**	15	0.589**
4	0.617**	8	0.585**	12	0.494**	16	0.610**
المحور الثاني: تمكين المدرسة							
1	0.503**	5	0.491**	9	0.582**	13	0.495**
2	0.539**	6	0.536**	10	0.490**	14	0.510**
3	0.573**	7	0.510**	11	0.505**	15	0.535**
4	0.596**	8	0.502**	12	0.561**	16	0.530**

دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وتراوح معاملات الارتباط ما بين (0.490-0.677)، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضاً.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتهي إليه البُعد

المحور	البُعد	معامل الارتباط
المحور الأول: القيادة الأصيلة	البُعد الأول: الوعي الذاتي	**0.864
	البُعد الثاني: شفافية العلاقات	**0.877
	البُعد الثالث: المعالجة المتوازنة	**0.863
	البُعد الرابع: المنظور الأخلاقي الداخلي	**0.868
المحور الثاني: تمكين المدرسة	البُعد الأول: التدريس	**0.858
	البُعد الثاني: نواتج التعلم	**0.846
	البُعد الثالث: التطوير المهني	**0.862
	البُعد الرابع: بيئة التعلم	**0.846

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتهي إليه مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وتراوح معاملات الارتباط ما بين (0.833-0.877)، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد كل محور من محاور الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضاً.

ثانيًا: الثبات:

تم التحقق من ثبات محاور الاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: القيادة الأصيلة	البُعد الأول: الوعي الذاتي	4	0.88
	البُعد الثاني: شفافية العلاقات	4	0.87
	البُعد الثالث: المعالجة المتوازنة	4	0.88
	البُعد الرابع: المنظور الأخلاقي الداخلي	4	0.89
المحور ككل		16	0.89
المحور الثاني: تمكين المدرسة	البُعد الأول: التدريس	4	0.86
	البُعد الثاني: نواتج التعلم	4	0.88
	البُعد الثالث: التطوير المهني	4	0.88
	البُعد الرابع: بيئة التعلم	4	0.89
المحور ككل		16	0.87

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية جاءت مرتفعة ومقبولة إحصائياً، وتراوح ما بين (0.86-0.89)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويؤكد صلاحيتها للاستخدام في التطبيق الميداني.

وقد تم الحكم على مستوى ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس، وكذلك درجة تمكين المدرسة، من خلال المتوسطات الحسابية للعبارة، والمتوسطات الموزونة للأبعاد والمحاور، مما يتيح تفسير النتائج بدقة في ضوء أهداف الدراسة.

جدول (5)

محكات الحكم على مستوى ممارسة القيادة الأصيلة ودرجة تمكين المدرسة

المتوسط الحسابي للفقرة أو البعد	درجة التحقق (مستوى الممارسة)
أقل من 1.8	ضعيفة جداً
من 1.8 إلى أقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 إلى أقل من 4.2	عالية
من 4.2 فأكثر	عالية جداً

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

أ- للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات درجات الاستبانة.

ب- للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- المتوسطات الحسابية (Mean) والانحرافات المعيارية (Std. Deviation)، للتعرف على مستوى ممارسة القيادة الأصيلة ودرجة تمكين المدرسة.

- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة، والتي تعزى لاختلاف متغير (سنوات الخدمة).

- اختبار إل إس دي (LSD) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحليل التباين.

– معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*)، للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث بعد التحليل الإحصائي للبيانات، حيث تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مجالات الاستبانة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية للعينة.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

وينص على: "ما مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات وأبعاد محور القيادة الأصيلة، وذلك لتحديد درجة ممارسة كل عبارة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الأصيلة ككل

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
الوعي الذاتي	3.77	0.59	4	عالية
شفافية العلاقات	3.79	0.57	3	عالية
المعالجة المتوازنة	3.80	0.59	2	عالية
المنظور الأخلاقي الداخلي	3.89	0.58	1	عالية
القيادة الأصيلة ككل	3.81	0.50	-	عالية

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة النبهانية للقيادة الأصيلة جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للأبعاد ككل (3.81) بانحراف معياري (0.50)، وجاءت جميع الأبعاد بدرجة عالية أيضاً، وجاء بُعد المنظور الأخلاقي الداخلي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.89)، يليه المعالجة المتوازنة (3.80)، ثم شفافية العلاقات بمتوسط حسابي (3.79)، وأخيراً الوعي الذاتي بمتوسط حسابي (3.77). مما يشير إلى تبني مديري المدارس لممارسات قيادية إيجابية تسهم في تعزيز بيئة العمل المدرسية ودعم تمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث، مما ينعكس إيجاباً على سير العمل ونجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشتوي (2025) التي أوضحت أن تطبيق الإشراف التربوي الحديث في ضوء تمكين المدرسة يرتبط بوجود ممارسات قيادية إيجابية لدى مديري المدارس، كما تتفق مع دراسة اللحيدان والعتيبي (٢٠٢٥) التي أكدت أن الإشراف الذكي وتمكين المدرسة يساهمان في تحسين الأداء التربوي وتعزيز فاعلية البيئة المدرسية.

وفيما يلي كل نتائج بُعد على حدة:

1- البُعد الأول: الوعي الذاتي

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الأصلية فيما يتعلق بالوعي الذاتي

م	العبارات: يعمل المدير على...	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	إدراك نقاط القوة والضعف لديه.	3.85	0.92	عالية	2
2	الاعتراف بأخطائه عند حدوثها.	3.72	1.01	عالية	3
3	فهم تأثير قراراته على المعلمين.	3.91	0.88	عالية	1
4	تقبل النقد البناء من المعلمين.	3.60	1.10	متوسطة	4
-	البُعد ككل	3.77	0.97	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ممارسة مديري المدارس للوعي الذاتي جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.77) بانحراف معياري (0.97)، مما يدل على إدراك مديري المدارس لأهمية هذا البُعد في ممارستهم القيادية. ويتضمن هذا البُعد (4) عبارات وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (3) "فهم تأثير قراراته على المعلمين" بمتوسط حسابي (3.91) وبدرجة عالية، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (4) "تقبل النقد البناء من المعلمين" بمتوسط حسابي (3.60) وبدرجة متوسطة، وتعكس نتيجة العبارة الأخيرة وجود حاجة لتعزيز هذا الجانب، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Avolio & Gardner (2005) من أن الوعي الذاتي يمثل أحد الأبعاد الأساسية للقيادة الأصلية، حيث يساعد القائد على إدراك تأثير سلوكياته وقراراته في الآخرين. كما تتفق مع دراسة Walumbwa et al. (2008) التي أوضحت أن القادة ذوي الوعي الذاتي المرتفع يكونون أكثر قدرة على بناء علاقات مهنية إيجابية وتحقيق الثقة التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية.

وتتفق مع دراسة الجسار والخوالدة (2024) التي أكدت أهمية دور المدير في تمكين المعلمين من خلال فهم احتياجاتهم المهنية وتأثير القرارات المتخذة عليهم، كما تتفق مع دراسة البقيلي (2025) التي أثبتت أن مديري المدارس يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو توظيف الممارسات القيادية الحديثة، وأن لديهم وعياً بأثر قراراتهم الإدارية والتربوية في تحسين البيئة المدرسية ودعم المعلمين.

2- البُعد الثاني: شفافية العلاقات:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الأصلية فيما يتعلق بشفافية العلاقات

م	العبارات: يعمل المدير على...	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
5	توضيح قراراته للمعلمين بشفافية.	3.88	0.95	عالية	2
6	مشاركة المعلمين بالمعلومات المتعلقة بالعمل.	3.75	1.02	عالية	3
7	بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام.	3.92	0.90	عالية	1
8	التعبير عن آرائه ومشاعره بوضوح.	3.60	1.08	متوسطة	4
-	البُعد ككل	3.79	0.98	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ممارسة مديري المدارس لشفافية العلاقات جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.79) بانحراف معياري (0.98)، ويتضمن هذا البُعد (4) عبارات وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (7) "بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام" بمتوسط حسابي (3.92) وبدرجة عالية، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (8) "التعبير عن آرائه ومشاعره بوضوح" بمتوسط حسابي (3.60) وبدرجة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس على بناء علاقات إيجابية قائمة على الثقة مع المعلمين، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الجسار والخوالدة (2024) التي أوضحت أهمية دور مديري المدارس في دعم المعلمين من خلال العلاقات المهنية الإيجابية، كما تتفق مع دراسة شويلان وآخرين (2025) التي أكدت أن تمكين المدارس يرتبط بوجود ممارسات إشرافية قائمة على التعاون والثقة والوضوح في التعامل داخل البيئة التعليمية.

3- البُعد الثالث: المعالجة المتوازنة

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الأصلية فيما يتعلق بالمعالجة المتوازنة

م	العبارات: يعمل المدير على...	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
9	الاستماع لآراء المعلمين قبل اتخاذ القرار.	3.83	0.97	عالية	2
10	تحليل المعلومات بشكل موضوعي.	3.90	0.89	عالية	1
11	اتخاذ قرارات عادلة دون تحيز.	3.76	1.03	عالية	3
12	مراعاة وجهات النظر المختلفة.	3.70	1.05	عالية	4
-	البُعد ككل	3.80	0.98	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ممارسة مديري المدارس المعالجة المتوازنة جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد ككل (3.80) بانحراف معياري (0.98)، ويتضمن هذا البعد (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (10) "تحليل المعلومات بشكل موضوعي" بمتوسط حسابي (3.90)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (12) "مراعاة وجهات النظر المختلفة" بمتوسط حسابي (3.70). وتشير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يمارسون قدراً مناسباً من الموضوعية في اتخاذ القرارات، ويحرصون على الاستماع لآراء المعلمين ومراعاة وجهات النظر المختلفة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة المهيدلي وآخرين (2024) التي أوضحت أن تمكين المدارس يتطلب وجود إدارة مدرسية تعتمد على الحوار والمشاركة في اتخاذ القرارات لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تتفق مع دراسة العامري والسبيعي (2025) التي أكدت أهمية امتلاك مديري المدارس لمهارات قيادية تساعدهم على تطبيق معايير التقويم المدرسي بصورة موضوعية قائمة على التعاون وتبادل الآراء.

4- البعد الرابع: المنظور الأخلاقي الداخلي

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الأصيلة فيما يتعلق بالمنظور الأخلاقي الداخلي

م	العبارات: يعمل المدير على...	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
13	الالتزام بالقيم الأخلاقية في قراراته.	4.02	0.85	عالية	1
14	التعامل بعدالة مع جميع المعلمين.	3.95	0.91	عالية	2
15	اتخاذ قرارات مبنية على مبادئ أخلاقية.	3.88	0.94	عالية	3
16	تجنب الضغوط الخارجية عند اتخاذ القرار.	3.70	1.07	عالية	4
	البعد ككل	3.89	0.94	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ممارسة مديري المدارس المنظور الأخلاقي الداخلي جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد ككل (3.89) بانحراف معياري (0.94)، ويتضمن هذا البعد (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (13) "الالتزام بالقيم الأخلاقية في قراراته" بمتوسط حسابي (4.02)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (16) "تجنب الضغوط الخارجية عند اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.70). مما يدل على التزام مديري المدارس بالقيم الأخلاقية في ممارساتهم القيادية، وهو ما يعزز الثقة داخل البيئة المدرسية، ويرى الباحث أن القيم لها دور كبير في العملية التعليمية ولها دور بارز بالنسبة للفرد والمجتمع على حد سواء. وقد أشار Walumbwa et al. (2008) إلى اتساق سلوك القائد

الأصيل مع قيمه الأخلاقية يساهم في إيجاد مناخ تنظيمي إيجابي، ويعزز الاستقرار النفسي والمهني لدى العاملين، ويشجع على التعاون والمشاركة الفعالة، مما ينعكس إيجاباً على بيئة العمل.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

وينص على: "ما درجة تمكين المدرسة بمحافضة النihanية في ضوء النموذج الإشرافي الحديث من وجهة نظر المعلمين؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور وأبعاد تمكين المدرسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد تمكين المدرسة ككل

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط	البُعد
3	عالية	0.98	3.81	التدريس
1	عالية	0.89	3.84	نواتج التعلم
4	عالية	1.02	3.79	التطوير المهني
2	عالية	1.04	3.83	بيئة التعلم
-	عالية	0.98	3.82	تمكين المدرسة ككل

يتضح أن درجة تمكين المدرسة بمحافضة النihanية في ضوء النموذج الإشرافي الحديث جاءت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للأبعاد ككل (3.82) بانحراف معياري (0.98). وجاءت جميع الأبعاد بدرجة عالية أيضاً، وجاء بُعد نواتج التعلم في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.84)، يليه بيئة التعلم (3.83)، ثم التدريس بمتوسط حسابي (3.81)، وأخيراً التطوير المهني بمتوسط حسابي (3.79). مما يشير إلى وجود مستوى جيد من الصلاحيات والممارسات التي تدعم استقلالية المدرسة وتعزز قدرتها على تحسين الأداء التعليمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Fullan (2016) من أن تطوير المدرسة وتحسين أدائها يتطلب منح المدارس مزيداً من الاستقلالية والصلاحيات، مما يدعم قدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة ومواكبة التغيير التربوي. كما تتفق مع دراسة Glickman et al. (2024) التي أكدت أن النموذج الإشرافي الحديث يساهم في تعزيز فاعلية المدرسة من خلال دعم القيادة المدرسية وتوسيع المشاركة في عمليات التطوير والتحسين المستمر.

وكذلك تتفق مع دراسة شوتلان وآخرين (2025) التي أوضحت أن تمكين المدارس في ضوء النماذج الإشرافية الحديثة يعزز قدرة المدرسة على ممارسة أدوارها التطويرية وتحسين الأداء التربوي، كما تتفق مع دراسة القعياني والعبد الكريم (2025) التي أكدت أهمية تبني الممارسات الإشرافية الحديثة في دعم استقلالية المدرسة وتعزيز فاعلية العمل التعليمي.

وفيما يلي كل نتائج بُعد على حدة:

1- التدريس:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تمكين المدرسة فيما يتعلق بمجال التدريس

م	العبارات: تعمل المدرسة على...	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التمكين	الترتيب
1	إتاحة حرية اختيار أساليب التدريس المناسبة.	3.85	0.93	عالية	2
2	دعم المعلمين في تطوير ممارساتهم التدريسية.	3.92	0.88	عالية	1
3	تشجيع الابتكار في التدريس.	3.78	0.97	عالية	3
4	توفير بيئة صفية داعمة للتعلم.	3.70	1.02	عالية	4
-	البُعد ككل	3.81	0.90	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تمكين المدرسة فيما يتعلق بمجال التدريس جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.81) بانحراف معياري (0.90)، ويتضمن هذا البُعد (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (2) "دعم المعلمين في تطوير ممارساتهم التدريسية" بمتوسط حسابي (3.92)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (4) "توفير بيئة صفية داعمة للتعلم" بمتوسط حسابي (3.70). وتشير هذه النتيجة إلى دعم المعلمين في تطوير ممارساتهم التدريسية، وتوفير بيئة صفية مناسبة، مما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية.

2- نواتج التعلم:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تمكين المدرسة فيما يتعلق بنواتج التعلم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التمكين	الترتيب
5	متابعة مستوى تحصيل الطلاب بشكل مستمر.	3.88	0.90	عالية	2
6	اتخاذ إجراءات لتحسين نواتج التعلم.	3.93	0.86	عالية	1
7	استخدام نتائج التقويم في تطوير الأداء.	3.80	0.95	عالية	3
8	تحليل نتائج الاختبارات لاتخاذ قرارات مناسبة.	3.75	1.00	عالية	4
-	البُعد ككل	3.84	0.89	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تمكين المدرسة فيما يتعلق بنواتج التعلم جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.84) بانحراف معياري (0.89)، ويتضمن هذا البُعد (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (6) "اتخاذ إجراءات لتحسين نواتج التعلم" بمتوسط حسابي (3.93)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (8) "تحليل نتائج

الاختبارات لاتخاذ قرارات مناسبة" بمتوسط حسابي (3.75). وتشير هذه النتيجة إلى حرص المدارس الحكومية بمحافظه النهائية على اتخاذ إجراءات لتحسين نواتج التعلم من خلال الاستفادة من تحليل نتائج الاختبارات، ووضع الخطط العلاجية المناسبة، واستخدام طرق التدريس التي تلي ذلك.

3- التطوير المهني:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تمكين المدرسة فيما يتعلق بالتطوير المهني

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التمكن	الترتيب
9	إتاحة فرص التدريب للمعلمين.	3.70	1.05	عالية	3
10	تشجيع المشاركة في البرامج التطويرية.	3.82	0.97	عالية	2
11	دعم التعلم الذاتي للمعلمين.	3.90	0.91	عالية	1
12	تبادل الخبرات بين المعلمين.	3.75	1.02	عالية	4
-	البُعد ككل	3.79	1.02	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تمكين المدرسة فيما يتعلق بمجال التطوير المهني جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.79) بانحراف معياري (1.02)، ويتضمن هذا البُعد (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (11) "دعم التعلم الذاتي للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.90)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (12) "تبادل الخبرات بين المعلمين" بمتوسط حسابي (3.75). وتشير هذه النتيجة إلى حرص المدارس الحكومية بمحافظه النهائية على دعم التعلم الذاتي للمعلمين وحثهم على تبادل الخبرات فيما بينهم، مما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، وخلق بيئة مدرسية صحية ومناسبة للتعلم.

4- بيئة التعلم:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تمكين المدرسة فيما يتعلق ببيئة التعلم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التمكن	الترتيب
13	توفير بيئة مدرسية آمنة ومحفزة.	3.95	0.87	عالية	1
14	تعزيز العلاقات الإيجابية داخل المدرسة.	3.88	0.92	عالية	2
15	دعم العمل التعاوني بين المعلمين.	3.80	0.98	عالية	3
16	توفير الإمكانيات اللازمة للعمل التعليمي.	3.72	1.03	عالية	4
-	البُعد ككل	3.83	1.04	عالية	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تمكين المدرسة فيما يتعلق بمجال بيئة التعلم جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.83) بانحراف معياري (1.04)، ويتضمن هذا البُعد (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (13) "توفير بيئة مدرسية آمنة ومحفزة" بمتوسط حسابي (3.95)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (16) "توفير الإمكانيات اللازمة للعمل التعليمي" بمتوسط حسابي (3.72). وتشير هذه النتيجة إلى حرص المدارس الحكومية بمحافظتها النهائية على توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة للتعلم وتوفير الإمكانيات اللازمة، مما ينعكس إيجاباً على سير العملية التعليمية، ويرى الباحث أن البيئة المحفزة تنعكس إيجاباً على الرضا الوظيفي للمعلمين وتدفع العاملين إلى بذل مزيد من الجهد في العمل في جميع المؤسسات التربوية وغيرها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة تعزى لاختلاف متغير سنوات الخدمة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة وفقاً لمتغير الخبرة

البُعد	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الوعي الذاتي	أقل من 5 سنوات	49	3.26	0.58	بين المجموعات	2.686	2	1.343	3.940	0.021
	5- أقل من 10 سنوات	46	3.11	0.56	داخل المجموعات	84.195	247	0.341		
	10 سنوات فأكثر	155	2.99	0.59	المجموع	86.881	249			
	مجموع	250	3.07	0.59						
شفافية العلاقات	أقل من 5 سنوات	49	3.20	0.59	بين المجموعات	4.304	2	2.152	6.991	0.001
	5- أقل من 10 سنوات	46	3.22	0.55	داخل المجموعات	76.046	247	0.308		
	10 سنوات فأكثر	155	2.94	0.54	المجموع	80.350	249			
	مجموع	250	3.04	0.57						
المعالجة المتوازنة	أقل من 5 سنوات	49	3.27	0.60	بين المجموعات	3.169	2	1.584	4.768	0.009
	5- أقل من 10 سنوات	46	3.16	0.59	داخل المجموعات	82.083	247	0.332		
	10 سنوات فأكثر	155	3.00	0.57	المجموع	85.252	249			
	مجموع	250	3.08	0.59						
المنظور الأخلاقي الداخلي	أقل من 5 سنوات	49	3.30	0.49	بين المجموعات	6.022	2	3.011	9.547	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	46	3.11	0.57	داخل المجموعات	77.908	247	0.315		
	10 سنوات فأكثر	155	2.91	0.58	المجموع	83.930	249			
	مجموع	250	3.02	0.58						

0.000	7.918	1.908	2	3.816	بين المجموعات	0.50	3.26	49	أقل من 5 سنوات	القيادة الأصيلة ككل
		0.241	247	59.526	داخل المجموعات	0.48	3.15	46	5- أقل من 10 سنوات	
			249	63.342	المجموع	0.49	2.96	155	10 سنوات فأكثر	
						0.50	3.05	250	مجموع	
0.010	4.668	1.263	2	2.526	بين المجموعات	0.53	3.15	49	أقل من 5 سنوات	التدريس
		0.271	247	66.822	داخل المجموعات	0.49	3.05	46	5- أقل من 10 سنوات	
			249	69.348	المجموع	0.52	2.91	155	10 سنوات فأكثر	
						0.53	2.98	250	مجموع	
0.026	3.703	0.934	2	1.867	بين المجموعات	0.49	3.17	49	أقل من 5 سنوات	نواتج التعلم
		0.252	247	62.270	داخل المجموعات	0.50	3.05	46	5- أقل من 10 سنوات	
			249	64.137	المجموع	0.51	2.95	155	10 سنوات فأكثر	
						0.51	3.01	250	مجموع	
0.001	7.452	1.862	2	3.724	بين المجموعات	0.63	3.15	49	أقل من 5 سنوات	التطوير المهني
		0.250	247	61.706	داخل المجموعات	0.39	3.15	46	5- أقل من 10 سنوات	
			249	65.430	المجموع	0.48	2.90	155	10 سنوات فأكثر	
						0.51	2.99	250	مجموع	
0.091	2.418	0.589	2	1.178	بين المجموعات	0.63	3.13	49	أقل من 5 سنوات	بيئة التعلم
		0.244	247	60.181	داخل المجموعات	0.49	3.02	46	5- أقل من 10 سنوات	
			249	61.359	المجموع	0.44	2.95	155	10 سنوات فأكثر	
						0.50	3.00	250	مجموع	
0.059	2.868	0.730	2	1.460	بين المجموعات	0.56	3.13	49	أقل من 5 سنوات	تمكين المدرسة ككل
		0.254	247	62.855	داخل المجموعات	0.40	3.07	46	5- أقل من 10 سنوات	
			249	64.314	المجموع	0.51	2.95	155	10 سنوات فأكثر	
						0.51	3.00	250	مجموع	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القيادة الأصيلة ككل وجميع أبعادها (الوعي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي الداخلي) تعزى لمتغير الخبرة، حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة ما بين (3.940-9.547) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). ووجود فروق حول ثلاثة أبعاد لتمكين المدرسة هي: (التدريس، ونواتج التعلم، والتطوير المهني) تعزى لمتغير الخبرة، حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة ما بين (3.703-7.452) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، حيث تبين وجود فروق بين ذوي الخبرة (1- أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) حول القيادة الأصيلة ككل وجميع أبعادها وبُعدي تمكين المدرسة كانت لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأقل (1- أقل من 5 سنوات)، مما يشير إلى أن هذه الفئة أكثر إدراكاً لممارسات القيادة الأصيلة والتمكين داخل المدرسة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تمكين المدرسة ككل وبُعدي (بيئة التعلم) تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.868)، (2.418) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يعزى ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الخبرة حول تمكين المدرسة ككل والبُعد السابق.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

وينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة القيادة الأصيلة ودرجة تمكين المدرسة بمحافظلة النيهانية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*) لقياس العلاقة بين متغيري القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة.

جدول (17)

العلاقة الارتباطية بين القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة

المتغيرات	تمكين المدرسة
معامل ارتباط بيرسون	0.640**
قيمة الدلالة (Sig)	0.001>
القيادة الأصيلة	الدلالة الإحصائية
	دال إحصائياً عند 0.05≥
	وصف العلاقة
	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين القيادة الأصيلة وتمكين المدرسة ($r = 0.640$)، مما يدل على أنه كلما ارتفع مستوى ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس، ارتفعت درجة تمكين المدرسة. وتشير هذه النتائج إلى أن القيادة الأصيلة تمثل عاملاً مهماً في تعزيز تمكين المدرسة، حيث تسهم ممارسات القائد القائمة على الشفافية، والوعي الذاتي، والعدالة، في خلق بيئة عمل داعمة تشجع المعلمين على المشاركة وتحمل المسؤولية، كما أن وجود فروق تبعاً لسنوات الخدمة قد يعكس اختلافاً في مستوى الإدراك أو التفاعل مع الممارسات القيادية الحديثة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تعزيز القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس من خلال تصميم برامج تدريبية تستهدف تنمية أبعاد القيادة الأصيلة، وترسيخ ممارساتها في البيئة المدرسية.
- نشر ثقافة القيادة الأصيلة بين مديري المدارس، لما لها من دور في تعزيز الثقة، وتحسين العلاقات الإنسانية، ورفع مستوى التفاعل الإيجابي بين مديري المدارس والمعلمين، بما يدعم تمكين المدرسة.
- دعم توجهات تمكين المدرسة من خلال منح المدارس المزيد من الصلاحيات، وتفعيل الممارسات الإشرافية الحديثة التي تعزز الاستقلالية المهنية للمعلمين، وتساهم في تحسين الأداء المدرسي.

- إجراء دراسات مستقبلية تربط القيادة الأصيلة بمتغيرات أخرى، مثل: الرضا الوظيفي، والمناخ التنظيمي، والأداء المدرسي، والالتزام التنظيمي، مما يساهم في تعميق الفهم العلمي لهذا النمط القيادي.

المراجع:

- البقيلي، عبد الله حماد محمد. (2025). اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم تمكين الإدارة المدرسية. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 8(14)، 919-976.
- بوحداد، إشراق، وميروح، نسرين. (2025). أثر القيادة الأصيلة على الالتزام الوظيفي: دراسة حالة موظفي المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، الجزائر.
- جبرين، هيثم محمود عبد العزيز. (2025). نموذج هيكلي لفحص تأثير المناخ الأخلاقي كمتغير وسيط بين القيادة الأصيلة ونية ترك العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية المصرية. *مجلة البحوث التجارية*، 4(4)، 1416-1345.
- الجبسار، وردة فليح، والخوالدة، تيسير محمد. (2024). دور مديري المدارس في تمكين معلمي التربية المهنية من وجهة نظر المعلمين. *سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(4)، 990-965.
- الجهني، أحمد بن منصور والزايدي، أحمد بن محمد خلف (2019). سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعلم العام بمحافظة ينبع وعلاقته بالصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 108(1)، 39-1.
- الحجار، رائد حسين (2017). درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة الأقصى- سلسلة العلوم الإنسانية*، 21(2)، 234-207.
- حلواني، شيماء محمد فهي (2022). معوقات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية رام الله أثناء جائحة كورونا وآليات التغلب عليها، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 2(6)، 336-315.
- الزاندی، أحمد بن محمد (2021). الدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك في العلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك المواطنة التنظيمية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 116(1)، 250-210.
- سالم، ياسمين عبد الغني وأبو سريع، عائشة أحمد وبوموي، نيفين صباح (2022). نموذج بنائي لرأس المال النفسي وعلاقته بالقيادة الأصيلة والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 32(116)، 462-409.
- الشتوي، عبد العزيز بن محمد. (2025). واقع الإشراف التربوي الحديث في ضوء تمكين المدرسة (دراسة ميدانية). *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، 13(47)، 1730-1713.

- شقيرات، تهاني خليل وشقيرات، عبير عدنان والجندي، نبيل (2023). مؤشرات القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في شرقي القدس، *دراسات: العلوم التربوية، الأردن*، 50(2)، 87-101.
- شويلان، عفراء أحمد، وأبو العلا، هناء محمد، والسمري، عائشة علي، وأحمد، رشا عزت، والجني، هند هضيبيان. (2025). درجة إسهام النموذج الإشرافي في تمكين مدارس مكتب تعليم الواحة بجدة من ممارسة البحوث الإجرائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(2)، 1-21.
- العامري، عامر حسن، والسبيعي، خالد بن صالح. (2025). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لتحقيق معايير التقويم المدرسي في ضوء تمكين المدرسة. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 125(1)، 949-970.
- عبد، أشرف جلال. (2020). العلاقة بين القيادة الأصيلة والذكاء التنظيمي: دراسة تطبيقية على فروع البنوك في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التجارية*، 72(1)، 41-104.
- القحطاني، منال عبد الله سفر والبدوي، أمل محمد حسن (2024). القيادة الأصيلة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمات مدارس التعليم العام بخميس مشيط، *مجلة بحوث، جامعة عين شمس*، 4(2)، 220-252.
- القعاني، عبد الرحمن بن مطلق، والعبد الكريم، راشد بن حسين. (2025). مرحلة تبني المعلمين ومديري المدارس لمشروع الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدرسة وفق نموذج التبني القائم على القلق. *مجلة سبأ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(4)، 1-19.
- الليحيدان، مريم عبد الله، والعتيبي، مشاعل عسير. (2025). الإشراف الذكي لتمكين المدرسة وتحسين الأداء التربوي: دراسة في التعليم العام السعودي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(12)، 24-40.
- المعاينة، أصالة مهند (2024). درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية للقيادة الأصيلة وعلاقتها بمستوى السلوك الطوعي لدى معلمهم، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن*.
- المهيدي، ريم، واليامي، هادية، والنملة، سليمان، والخلف، البندري، والمطيري، أنصاف، والقحطاني، فاطمة. (2024). تمكين مدارس مكتب التعليم بالتنظيم لتحقيق المستهدف الوطني في اختبار نافس (آلية مقترحة) *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 115(1)، 34-65.
- الميموني، ندا مطلق علي والشمري، فوزية بنت مطلق ومغاوري، هالة أمين ومحمود، نادية يوسف كمال (2015). آليات تحقيق القيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية، *مجلة بحوث، جامعة عين شمس*، 5(6)، 166-188.

- نصر، حنان حسن سلمي (2021). تطوير مهارات القيادة الإدارية بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء مدخل القيادة الأصيلة والاستفادة الأصيلة من خبرة أستراليا، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (50)، 119-194.
- Ausar, K., Kang, J., & Kim, J. (2016). Factors influencing job satisfaction and organizational commitment among hospitality employees. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 15(4), 1–19.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do*. Corwin Press.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.
- Cerne, M., Jaklic, M., & Skerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63–85.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2024). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson Education.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2020). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Pearson Education.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26.
- Leith wood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241–258). Berrett-Koehler.

- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed.). Sage Publications.
- Purwanto, A., et al. (2021). The role of authentic leadership, psychological capital, and work engagement on innovative work behavior. *International Journal of Social and Management Studies*, 2(1), 1–13.
- Semedo, A. S. D., Coelho, A., & Ribeiro, N. (2019). Authentic leadership and creativity: The mediating role of happiness. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(2), 337–353.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951–960.
- Smithikrai, C., & Suwannadet, J. (2018). Authentic leadership and proactive work behavior: The mediating role of organizational commitment. *Journal of Behavioral Science*, 13(2), 1–17.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126.
- Weshah, H. (2012). The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian Schools: A - 215 - Comparative Study, *European Journal of Social Sciences*, 31(3), 359-375.