كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

القيادة التنموية لدى قائدي المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بثقافة الحوار لدى المعلمين

إعـداد

د/ خالد بن سليمان صالح الصالحي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بكلية التربية بجامعة القصيم

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثالث – مارس ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قائدي المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على درجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المدارس الثانوية، والتعرف إذا كان هناك علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قائدي المدارس الثانوية، ودرجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المدارس الثانوية، و لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد على استبانة من جزأين :القيادة التنموية وأبعادها، وثقافة الحوار وبعديه، وتم تطبيقها على عينة من (٨٧٤) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية من خمس مناطق بالمملكة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن بعد قيم القائد جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة ممارسة أبعاد القيادة التنموية لدى قائدي المدرسة الثانوية، بينما جاء بعد التحفيز الملهم في المرتبة الأخيرة، وأن بعد مبادئ الحوار وقناعاته جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين بعدي ثقافة الحوار، بينما جاء بعد مهارات ثقافة الحوار وممارساته لدى المعلمين في المرتبة الأخيرة بين بعديها، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قائدي المدارس الثانوية من جهة، وثقافة الحوار وكل بعد من بعديه لدى المعلمين من جهة ثانية، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة قدم الباحث بعضًا من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير أداء قائدي المدارس الثانوية في ضوء نموذج القيادة التنموية، بما يؤدي إلى تطوير الأداء المدرسي بصفة عامة، ونشر ثقافة الحوار وتعزيزها لدى معلميها بصفة خاصة من أهمها :تطوير أداء القيادات المدرسية لأدوارها في ضوء أبعاد القيادة التنموية من أجل النهوض بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ،بصفة عامة، ودعم ثقافة الحوار بها بصفة خاصة، والزام كل من يرغب من القادة في الاستمرار في قيادة المدارس الثانوية، وكل من يرغب من المعلمين في التقدم لها بحضور برنامج تدريبي تأهيلي في نماذج القيادة الحديثة، وعلى رأسه القيادة التنموية بأبعادها المختلفة، واشتراط حضور القادة الحاليين برنامج سنوي في التنمية المهنية على مهارات القيادة بصفة عامة والقيادة التنموية بصفة خاصة، وفق أحدث الأساليب والنظريات الإدارية ، ينتهي بتقويم حقيقي يقوم على معايير الكفاءة والجدارة.

الكلمات المفتاحية:

القيادة التنموية، ثقافة الحوار، المدارس الثانوية .

ABSTRACT

The study aimed to identify the degree of importance of the development leadership and its degree of availability and its dimensions among secondary school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia, as well as the importance of the culture of dialogue and its availability among secondary school teachers, and whether there is a positive correlative relationship at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the availability of the degree of development leadership and its dimensions among secondary school leaders, and the degree of availability of the culture of dialogue among secondary school teachers. In order to achieve this, the researcher used the descriptive survey method and the descriptive correlative method, adopting on a questionnaire of two parts: developmental leadership and its dimensions, and culture and dialogue and its two dimensions. It was applied to a sample of (874) teachers chosen by cluster method from five regions in the Kingdom of Saudi Arabia, during the first semester of the 1438/1439 AH academic year. The study came up with several results, the most important of which are: the dimensions of the values of the leader came first in terms of the degree of availability of dimensions of development leadership of secondary school leaders, while the dimension of the inspiring stimulus in the last rank. The dimension of the principles of dialogue and convictions ranked first in terms of availability between the two dimensions of the culture of dialogue, while the dimension of skills of the culture of dialogue and practices among teachers in the last place between its two dimensions. There is a positive correlation relationship is statistically significant between the degree of availability of development leadership and its dimensions among secondary school leaders on the one hand, and the culture of dialogue, and every dimension of it among the teachers on the other hand. In the light of the results of the study, the researcher presented some recommendations that can

contribute to the development of the performance of secondary school leaders in the light of the developmental leadership model, leading to the development of school performance in general, and spreading and strengthen the culture of dialogue among teachers in particular, the most important of which are: to improve the performance of school leaders in their roles in light of the dimensions of developmental leadership in order to promote secondary schools in Saudi Arabia in general and to support the culture of dialogue in particular; to require all leaders to continue to lead secondary schools, and all teachers who wish to attend a qualification training programme in the models of modern leadership, led by development leadership in various dimensions. It is necessary for current leaders to attend an annual programme in professional development on leadership skills in general and development leadership in particular, according to the latest methods and administrative theories, ends with a real evaluation based on the criteria of competence and merit.

Keywords:

Development Leadership, Culture of Dialogue, Secondary Schools.

المقدمة:

شهدت الألفية الثالثة تغيرات بعيدة المدى ،عميقة الأثر في شتى مجالات الحياة : الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ، وانعكست أثارها بشدة على مختلف عناصر النظام التعليمي ، خاصة الجانب الإداري منه، الأمر الذي توجب معه إحداث تغيرات جذرية في فلسفة الإدارة ومفهومها وأساليبها واستراتيجياتها ومناخها التنظيمي ، ومن هنا اهتمت الدراسات والبحوث الإدارية الحديثة– نظريًا وميدانيًا – اهتمامًا كبيرًا بدراسة تلك التغييرات وكيفية مواجهتها من خلال اهتمامها بالبيئة المحيطة بالمؤسسات التعليمية والتأثيرات المتبادلة بينهما، خاصة على مستوى المدارس لضمان الاستمرار والنجاح .

وانطلاقًا من ذلك أصبح التغير الإداري صفة ملازمة ورئيسة لوظائف القائد الناجح، وليس استراتيجية تظهر فقط خلال الأزمات ، إذا لا يمكن لأي قائد مدرسي النجاح – خاصة في ظل تداعيات العولمة ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال – اتباع سياسة الثبات والجمود ، بل لابد من التكيف مع التطورات والأحداث المحيطة بالمؤسسة ؛ فالسلوك القيادي يعد العنصر الرئيس ، والجوهري الذي يؤثر في مختلف عناصر المنظومة التعليمية فتجعلها أكثر ديناميكية وفاعلية في تحقيق أهداف المنظمة التعليمية ، والمجتمعية على حد سواء (Phadnis,2012)، إذ لا سبيل لتميز المنظمات في القرن الحادي والعشرين إلا بممارسة قيادة شغلها الشاغل بناء المنظمات اعتمادًا على تنمية رأس المال البشري ، أكثر من اعتمادها على تنمية رأس المال المادي ،فالقادة الإداريون هم أداة تنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وهم القائمون على تطوير مختلف قطاعات المنظمة ؛ وبالتالي هم مسؤولون عن رسم السياسات ، ووضع الاستراتيجيات والإشراف على تنفيذها (سالم ،٢٠٠٩).

وفي مقابل ذلك فإن الإخفاق الذي يحدث في المؤسسات التعليمية – رغم توفر الإمكانات اللازمة لها –يرجع إلى افتقادها لقيادات ذات كفاءة عالية، وأن السلوك القيادي يؤثر بشكل مباشر على أداء العنصر البشري بالمؤسسة الذي يعتبر مصدر التميز والإبداع ، وعليه يكون التحدي الأكبر للمؤسسة في مدى قدرة قائدها على تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى المرؤوسين (رزيق ،٢٠١٦).

كما أن نجاح أي مؤسسة في إحداث التغيير المنشود، يعتمد في الأساس على قدرة القائد على تحسين أداء الموارد البشرية؛ فالقائد الجيد هو الذي يدرك أهمية دور العاملين في تحقيق أهداف المنظمة (Hayward,2005)، من خلال تنمية معارف جميع أعضاء المؤسسة التعليمية وقيمهم ومهاراتهم ، ويعتبر ذلك هدفه الرئيس (عصام،٢٠١٦)، ومن ثم فقد تزايد الاهتمام بسلوكيات القيادة التي من شأنها مساعدة أعضاء المؤسسة على تنمية معارفهم ومهاراتهم الوظيفية ،وبات ذلك معيارًا أساسيًا في اختيار نمط القيادة في المؤسسات عامة ، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة (Byrne; Dik&Chiaburu,2008).

وبناء على ما تقدم يعد نمو المؤسسة ، وتنمية أعضائها هو المحور الرئيس لاختيار نمط القيادة في الوقت الراهن، وربما يستمر ذلك على المدى البعيد ، وحيث أن نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية الذي يعتمد على القسر ، ووحدوية اتخاذ القرار بات عاجزًا عن دفع العاملين للابتكار ،وتهيئة المناخ المناسب للإبداع والتميز في الأداء ، وأن ما يسمى بالقيادة التنموية التي تؤمن بتمكين أعضاء المؤسسة ، وإتاحة الفرصة لهم للتفكير بحرية وابداع أضحت السبيل لتنمية المؤسسات وأفرادها (الملحم ،٢٠٠٦)، حيث يعتبر النمو بمثابة القيمة الأكثر أهمية في هذا النوع من القيادة ، فضلًا عن أنها تركز على الأنشطة والعمليات التي تدعم النمو الفردي لأعضاء المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتهم (Larsson,2003).

هذا وقد بزغ نموذج القيادة التنموية"Developmental Leadership" في المجال التربوي على يد الباحث السويدي لارسون (Larsson (2003، ولارسون وآخرون Larsson et al. (2003) وهي القيادة التي تتمحور حول التأكيد على ممارسة القائد الإداري لدور النموذج الذي يضرب القدوة والمثل لمرؤوسيه في العمل، ويؤكد على أهمية الالتزام بالأخلاق الحميدة والمهنية، والتزام المرؤوسين بالقيم الأساسية للعمل، وتزويدهم بالإلهام، والدافعية؛ لحثهم على المشاركة والإبداع والابتكار، علاوة على إبراز اهتمامه الشخصي بالآخرين عبر تزويدهم بالدعم، فضلاً عن النقد ،إذا كان هذا النقد بناء ومفيدًا للفرد والمؤسسة ، كما يشجع العاملين على الحوار وإبداء الرأي والمشاركة في صنع القرارات المدرسية ،عن طريق ما ينبغي أن يتصف به القائد التنموي من مهارات فعالة في التأمل والاتصال، والاستقصاء (العبيري ،٢٠١٣).

وإذا كانت القيادة التنموية تهدف في الأساس إلى الارتقاء بأداء المؤسسة وصولًا إلى أقصى درجات الكفاءة والاتقان من خلال تنمية المعارف والمهارات الوظيفية لأعضاء المؤسسة ، وإذا كان القائد التنموي يركز بشكل أساسي على تنمية المرؤوسين سعيًا إلى الارتقاء المستمر بالأداء الفردي والجماعي (Wilson,2004) ، فإن الحوار يعد وسيلة أساسية للمؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها وأدوارها ومسؤولياتها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للفرد باعتباره الوسيلة والهدف الأسمى لأي مؤسسة ،ويكتسب الحوار أهميته البالغة في كون الوجود الاجتماعي الإنساني لا يتحقق إلا بوجود الآخر المختلف، ومن أن الإنسان لا يحقق ذاته الإنسانية ولا ينتج المعرفة إلا بالتعايش والحوار مع الإنسان الآخر والتفاعل الخلاق معه ، باعتبار الحوار أحد وسائل نقل الأفكار وتبادل الآراء لتحقيق أهداف محددة ومقصودة .(زرمان، ٢٠٠٤)،كما أنه وسيلة الإنسان في تنمية أفكاره وتجاربه وتهيئتها للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة (اللبودي،٢٠٠٠ ،١) ، وعاملًا من العوامل الأساسية لإشباع حاجات الفرد الإنسانية والنفسية والاجتماعية والثقافية ،فعن طريق الحوار يستطيع الفرد التعبير عما يحتاجه ، و يرغب به ، ويميل إليه ، ويتمكن من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم ، وينمي قدرته على التفكير والتحليل والاستدلال والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة (عبيد ،٢٠٠٩) .

هذا وتتزايد أهمية الحوار، انطلاقا من كونه مبدأ أساسيًا من مبادئ الديمقراطية التي تشترط – من بين ما تشترط – شيوع ثقافة الحوار لدى أفراد المجتمع ؛ لذا أصبح من الأهمية

بمكان أن يتم تعزيز الحوار وثقافته، وتنمية قيمه ومهارته، وخفوت كل أشكال العنف والقسر والإكراه في العمل التربوي (وطفة ،٢٠٠٣) ، وذلك من خلال المؤسسات التربوية التي تأتي المدرسة على رأسها، خاصة في المرحلة الثانوية ، حيث يؤكد(عبد الوهاب، ٢٠٠٦) أن هناك أسبابًا نفسية لدى المعلم في المرحلة الثانوية تبرز أهمية الحوار لديه ، أبرزها : أنه يستأصل من نفوس المتعلمين في المدرسة الثانوية مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل والتلعثم ، ويعودهم على إتقان الحديث والحوار في جماعة ،كما يعدهم للمواقف القيادية في المستقبل .

ومن هنا تبرز أهمية تنمية الحوار وتعزيز ثقافته ومهاراته وفنيات آدابه لديهم بشكل أكبر ؛لأسباب عدة ، أبرزها التحولات الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ،في تلك المرحلة العمرية (عبيد ،٢٠٠٩). وهذا لن يتحقق إلا في ظل توفر المعلم المتمكن علميًا وتربويًا القادر على إدارة الحوار المتبادل بينه وبين الطلاب(السلطان،٢٠١٢)، وفي ظل سيادة الحوار الايجابي في المجتمع المدرسي عن طريق قادتها الذي يناط بهم التأكيد على أهمية العمل الحواري ،وممارسته ، وحث المعلمين والطلاب على تبني فكرة العمل الحواري ،وتوضيح النتائج الإيجابية المترتبة على العمل الجماعي ،وإعطاء مزيد من الحرية في إبداء الرأي لكل العاملين في المدرسة (عبيد ،٢٠٠٩).

مشكلة الدِّراسة:

تعتبر القيادات الإدارية المحرك الأساسي الذي تتمحور حوله مختلف نشاطات المؤسسات المجتمعية بصفة عامة ، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، فنجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه يتوقف بالدرجة الأولى على نمط القيادة المتبع، وتكاد تجمع الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة على ضرورة التحول عن تطبيق نماذج القيادة التقليدية التي تتمحور حول القائد، والاتجاه نحو تطبيق النماذج والمداخل الحديثة في القيادة التي تتسم بديمقراطية الطابع ، وتدعم توسيع دائرة المشاركة لتشمل أكبر عدد ممكن من أعضاء المؤسسة ، مما يستدعي ضرورة تنمية القيادات الإدارية على تهيئة بيئة مناسبة ومناخ تنظيمي يعزز ثقافة الحوار ومهاراته ، (الدويش ،٢٠١٥)، و(عبيد،٢٠٠٩) ؛ بغية تطوير المؤسسة التعليمية ورفع كفاءة أدائها لتحقيق أهدافها ، وصولًا إلى أعلى درجات الجودة والإتقان في ظل بيئة تنافسية اتسع مداها من النطاق المحلي إلى النطاق العالمي، وذلك عن طريق رفع كفاءة وفعاليات أداء الأفراد وتحفيزهم ، وتوفير بيئة ملائمة للإبداع والابتكار .

وقد أكدت الدراسات العلمية على أن النموذج التقليدي الشائع في مؤسساتنا التعليمية لا يمكن أن يحقق تلك الأهداف ؛ لأن القائد التقليدي يميل عادة إلى تفضيل إتباع مدخل المثوبة

والعقوبة، وتطبيق اللوائح والقوانين –أكثر من اعتماده على مدخل القيم ، والالتزام الذاتي ، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والتأثير المثالي، والاهتمام بالآخرين، ومن ثم فإن ذلك، غالبًا، ما يدفع المرؤوسين إلى تنفيذ المهام الموكلة إليهم ، ولكن دون الشعور بقدر كاف من الدافعية التي تحفزهم على المزيد من النمو والتطور الذي يؤدي إلى مزيد من نمو وتطور مؤسساتهم ،ومن أهم هذه الدراسات دراسة (العبيري،٢٠١٣) التي أشارت إلى أن كل أساليب القيادة القسرية والقهرية المتبعة في مؤسساتنا وقفت عاجزة عن دفع العاملين للابتكار، ودراسة (عصام وعصام،٢٠١٤) التي دعت إلى ضرورة تطبيق نموذج القيادة التنموية في المؤسسات التربوية العربية باعتبارها من المداخل التربوية الجديدة في العصر الراهن ، ودراسة (عصام،٢٠١٦) التي أشارت إلى أن القيادة التنموية لم تحظ بالاهتمام الكافي في مؤسساتنا التعليمية، وأن هناك حاجة ماسة إلى دراستها وتحديد السبل اللازمة لكيفية تطبيقها، ومن هنا توجب التعرف على درجة أهمية تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء نموذج القيادة التنموية، من وجهة نظر أهم عنصر بها ، وهم المعلمون .

وإذا كانت المدرسة الثانوية اليوم تُعد المؤسسة التربوية الأكثر ارتباطاً أو أثرًا في البيئة المجتمعية والمؤسسية المحيطة بها، وأصبحت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تتأثر إلى درجة كبيرة بالنظريات الإدارية، وممارسات القادة التربويين بها، وقدرتهم على حفز العاملين، وإعطائهم الفرصة بالحوار وإبداء الرأي والمشاركة في تطوير العمل المدرسي (الدغيم،٢٠٠٨) ، وإذا كان نجاح كل جانب من جوانب الإدارة التعليمية في وظيفتها التربوية لا يتحقق إلا بامتلاك ثقافة الحوار (الدويش، ٢٠١٥)، ومن ثم فإن القيادة بمفهومها المتطور ينبغي أن تهيئ جوًا مريحًا للعمل، يساعد العاملين على فهم طبيعة المهام الموكلة إليهم ، والقيام بكثير من العمليات والممارسات الإدارية التي تعكس اتجاهاتهم وقيمهم نحو العمل المطلوب(الحريري، ٢٠٠٨) ،وتؤكد على دور القائد المدرسي بتبني الممارسات التي تنمي روح المشاركة؛ فالحوار بين القائد والعاملين له دور بارز في السلوك الإيجابي بينهما في مؤسسات التعليم المختلفة في ظل ارتباطه على نحو وثيق باتجاهات، وسلوكيات العاملين في بيئة العمل، ذلك أن الحوار يعد على درجة كبيرة من الأهمية؛ حيث يسهم في تقليل معدلات الغياب وعدم الانضباط، ودعم الانتماء لمجموعة العمل، وتقليل نسب التسرب الوظيفي للعاملين، إضافة إلى تعزيز دور الرغبة في الإنتاجية والانتماء لدى العاملين.

وتزداد أهمية الحوار في مؤسسات التعليم من خلال الدور البارز الذي يلعبه في مساعدة العاملين في الارتقاء بمستويات أدائهم، وفاعليتهم في العمل(Jing&Zhang, 2014)، ويؤكد "إسماعيل" (Ismail, 2012) على ضرورة اهتمام القادة في مؤسسات التعليم بتنمية مستويات المشاركة والحوار للعاملين عبر تحفيز دافعيتهم للعمل، وزيادة التعاون والشراكة معهم من خلال العمل معًا في إطار فريق، وتطبيق نظم أكثر تطوراً لمنح العاملين قدرًا كافيًا من نظم التقدير، والمكافآت، وإبداء الرأي؛ بهدف تحقيق التكامل عند تخطيط وتطبيق وتقويم فاعلية البرامج ، والتنمية المهنية المقدمة لهم بهدف الارتقاء بهم، ورضاهم الوظيفي في بيئة العمل.

أسئلة الدِّراسة:

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية للقيادة التنموية، وأبعادها من وجهة نظر المعلمين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية)؟
- ما واقع ثقافة الحوار لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس ، وعدد الدورات التدريبية)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠.٠٥) بين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التنموية بأبعادها، ودرجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التنموية وأبعادها .
- الكشف عن درجة توفر ثقافة الحوار بمدارس المرحلة الثانوية العامة .
- التعرف على طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التنموية، وأبعادها، ودرجة واقع ثقافة الحوار بمدارسهم.

أهمية الدِّراسة:

تتجسد أهمية الدراسة بالآتي:

- يؤمَلُ أن تفيد نتائج هذه الدراسة قائدي المدارس من خلال تعرفهم واقع ممارساتهم للقيادة التنموية، ودورها في بتنمية مهارات الحوار لدى المعلمين في المدرسة.
- يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث، أصحاب القرار عند تعيين قائدي المدارس ، كما قد تفيد مديري مراكز التدريب التربوي في إعداد البرامج التدريبية اللازمة لقائدي المدارس.
- تتناول الدراسة جانبين مهمين في التعليم هما :الاتجاهات الحديثة في القيادة ،ومهارات الحوار لدى المعلمين اللذين يعدّان من المحاور المهمة في العملية التعليمية.
- كما يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز الممارسات القيادية الفعَّالة لدى قائدي المدارس الثانوية التي تعزز ثقافة الحوار بمدارسهم ؛لتشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على الحوار والمشاركة في صنع القرارات المدرسية بما يحقق مساهمتهم مع قائد المدرسة في التطوير والإبداع والعمل كفريق واحد.
- أنها قد تسد ثغرة في بناء البحث التربوي الذي يتسم بندرة الدراسات في هذا المجال .

حدود الدِّراسة:

يمكن توضيح حدود الدراسة من خلال ثلاثة مجالات رئيسة هي :

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة في تناولها القيادة التنموية لدى قائدي المدارس الثانوية على النموذج الذي عرضه السويدي "لارسون، لارسون وآخرون Larsson et al. (2003) بما يتضمنه من أبعاد، وعلى مكونات ثقافة الحوار التي تشمل مبادئ وممارسات مهارات الحوار.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت على قائدي المدارس الثانوية ومعلميها في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدِّراسة:

- القيادة التنموية :Developmental Leadership

تُعرف القيادة التنمويةDevelopmental Leadership:على أنها "اضطلاع القادة بمهام وتكليفات عمل تتميز بالتحدي جنبًا إلى جنب مع تزويد العاملين بالتدريب الفني، والتغذية الراجعة المستمرة عن الأداء؛ بما يمكنهم من صقل كفايات معينة، والشعور بالإنجاز في الاضطلاع بأدوارهم المهنية" (Rafferty & Griffin, 2006, p.38)، أي أنها – القيادة التنموية – نموذج وعملية تعتمد على تنظيم وتعبئة الأفراد والموارد المتاحة ؛سعيًا وراء تحقيق

أهداف محددة مع الأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية للسلطة ،والشرعية ، والنفوذ في المجتمع (عصام وعصام، ٢٠١٤).

ويمكن تعريف القيادة التنموية إجرائيًا على أنها: الممارسات القيادية لقائد المدرسة الثانوية باعتباره قائدًا من خلال الأدوار التي تقوم على المعتقدات والقيم والسمات لقائد المدرسة واهتمامه بالمعلمين، وتعبئتهم وتحفيزهم الملهم وتشجيعهم على المشاركة والاستثارة العقلية لتحقيق التميز والإبداع والابتكار في العمل المدرسي، بما يمكنهم من صقل كفاياتهم وتنميتها ، والشعور بالإنجاز في الاضطلاع بأدوارهم المهنية.

ثقافة الحوار Dialogue :

يعرف الحوار على أنه: "مراجعة الحديث بين شخصين أو أكثر بطريقة متكافئة في مسألة معينة ،ويغلب عليه الهدوء والبعد عن التعصب لإظهار الحق بالحجة والبرهان" (العبودي،٢٠٠٥ ، ص١٢).

ويمكن تعريف الحوار إجرائيًا، على أنه عملية تتضمن تبادل الحديث بين المعلمين والقائد المدرسي والطلاب وسائر أعضاء المجتمع المدرسي بمهارات وأسلوب علمي؛ من أجل تبادل المعرفة والفهم فيما بينهم ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب .

وتعريف ثقافة الحوار على أنها الجو العام الذي يكتنف الحياة المدرسية ،بما فيها من أعراف وتقاليد ومبادئ ومثل ونظم ،وأطر تفكير، بحيث يصبح هذا الجو قائمًا على تبادل الرأي لا أحاديته ، ومحاولة فهم الآخر لا إلغائه ،وهذه الثقافة توجه السلوك وتؤثر فيه ، وتسهم في تكوين رؤى المجتمع المدرسي (العبد الكريم ، ٢٠٠٧).

وثقافة الحوار تعني: أسلوب متبادل قائم على الثقة والاحترام بين فريق العمل المدرسي؛ بحيث يكون جو العمل يسوده التفاهم والإقناع للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

الإطار النظري للدِّراسة، والدراسات السَّابقة

١ – الإطار النظري للدراسة:

يتناول الباحث في الإطار النظري:

القيادة التنموية : من حيث نشأتها، ومفهومها، وعناصرها، وأبعادها، وثقافة الحوار، من حيث مفهومه، وعناصره، وخصائصه، ومفهوم ثقافة الحوار وعناصرها .

أولاً: القيادة التنموية:

نشأة القيادة التنموية وتطورها:

إن مفهوم القيادة التنموية Developmental Leadership حديث نسبيًا، لم يحظ بالقدر الكاف من اهتمام العلماء والمختصين في الماضي ،إلا أن القيادة التنموية كمعنى لها جذور قديمة ، قبل بلورتها كمفهوم ، تبدو في بعض المظاهر السلوكية للقائد نحو مرؤوسيه، وتتمثل في الملاحظة المستمرة والدقيقة لهم ، ومتابعة تقدمهم ، وتشجيعهم على المشاركة في أنشطة التنمية المهنية ،وتوفير الدعم اللازم لإشباع حاجاتهم ،وتنمية ميولهم (Rafferty&Griffin,2006).

أما بداية القيادة التنموية كمفهوم، ونموذج له مضمونه وأبعاده فقد أدى ضعف تأثير نظام المكافآت والعقوبات على سلوك المرؤوسين ، وعدم فاعليته في تنمية قيمهم واتجاهاتهم نحو العمل المؤسسي على نحو ايجابي إلى بروز نماذج ونظريات جديدة للقيادة إبان العقدين الأخيرين من القرن العشرين في مقدمتها نموذج القيادة التحويلية على يد العالم "جيمس ماكريجور بيرنز James Macgeregor Burns "(Yammarino,2005) ، التي يعدها العلماء النواة التي انبثق عنها نموذج القيادة التنموية.

وهناك شبه اتفاق بأن نظرية القيادة التنموية قد تولدت من رحم النظريات الإدارية الثلاث: القيادة التحويلية للعالم "باس Bass"، والقيادة التبعية للعالم " بيرج Berg "، والقيادة الخادمة للعالم " جرينليف Greenleaf "(العبيري ،٢٠١٣).

وبصورة أكثر تفصيلًا فإن الاهتمام الفردي أو مراعاة مشاعر الأفراد الذي يوجب على القائد التحويلي تركيز اهتمامه على حاجات كل فرد لتنميته وتطويره ، والارتقاء بمستوى أدائه للحد الأقصى (المخلافي،٢٠٠٧م) ، فيعمل كمدرب وناصح ،وصديق وموجه ، ويهتم بالنواحي الشخصية لكل فرد من المرؤوسين بعدالة ، ويفوض لهم بعض المهام بغية تنميتهم مع متابعتهم وتوجيههم (أفوليو ، ٢٠٠٣) ، قد ساهم – أي هذا المقوم – بشكل كبير في تطوير نظرية القيادة التنموية .

وإذا كان الاهتمام الشخصي بالمرؤوسين هو جوهر القيادة التنموية (Larsson,2003) فإنه يعد من أهم مقومات القيادة التحويلية ، وهو ما يطلق عليه ، الدفع أو الإلهام أو التحفيز الملهم ، حيث يناط بالقائد التحويلي تحفيز المتبوعين وإلهامهم ، وذلك بإعطائهم المعنى والتحدي لما يقوم به مرؤوسوهم ،وتغليب روح الجماعة ،وإظهار الحماس والتفاؤل ، وجعل المرؤوسين يفكرون في حالات مستقبلية إيجابية وإبداعية ،وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة (العامري ،٢٠٠١؛ Popper &Mayseless,2002؛Lusser&,2003Achua)، وهو كذلك من أهم مقومات القيادة التبعية التي تركز بصفة رئيسة على الاهتمام بالمرؤوسين وخصائصهم ، واحتياجاتهم المتنوعة

وتلبيتها، والتعرف على كيفية تأثير هذه الخصائص في سلوك كل من القادة والمرؤوسين (العبيري ،٢٠١٣)،كما أنه في الوقت نفسه من أهم أبعاد القيادة الخادمة الذي يعرف بالاهتمام بالمرؤوسين أولاPutting Subordinates First وتلبية احتياجاتهم من العمل ،وجعلها أولية عند القائد (Henderson,2008)،فالقائد الخادم يجب أن يكون لديه شعور فطري بالرغبة في خدمة الآخرين (العبيري ،٢٠١٣).

وفضلًا عن ذلك فإن ثمة نظريات أخرى في القيادة أسهمت بصورة أو بأخرى في تشكيل نظرية القيادة التنموية وبنائها ، مثل نظرية المسار – الهدف ل "هاوس House"، ونظرية تبادل الأدوار بين المرؤوسين والقادة (Wilson,2004).

ومما زاد من الحاجة إلى وجود نظرية جديدة في القيادة تمثل في القيادة التنموية، وتركز بصفة رئيسة على تنمية الأفراد وتلبية احتياجاتهم ،ومن ثم الارتقاء بالمؤسسة ككل ، كذلك ما تعرضت إليه النظريات القيادية الأخرى من نقد ليس بالقليل يتعلق بهذا المبدأ ، فعلى الرغم من أن نظرية القيادة التحويلية تتمتع بالعديد من السمات الإيجابية فإنها تفتقد إلى الوضوح المفاهيمي، كما أنه غالباً ما يتم تفسيرها باعتبارها مدخلاً تنظيمياً قائم على الاحتمالات، ويعتمد بشكل كبير على المبالغة فيه على البيانات والمعلومات المتاحة عن القادة، كما تعاني نظرية القيادة التحويلية من فجوات أخرى عديدة مثلها في ذلك مثل غيرها من النظريات الأخرى السابقة التي تناولت القيادة فيما مضى ،خاصة الحديثة منها ، كنظرية القيادة التبعية، ونظرية القيادة الخادمة ،ونظرية المسار الهدف ، ونظرية تبادل الأدوار، وإضافة إلى ما سبق فإنه يلاحظ أن هذه النظريات ، وبالأخص نظرية القيادة التحويلية ، لا تحدد بدقة ماهية القيادة الفعَّالة من منظور الدور المناط بها في تنمية الأفراد والمؤسسات، والوصول بهم إلى أعلى مستويات النمو والأداء على كلا المستويين الفردي، والجماعي(Popper et al., 2000) ، ونظرية تبادل الأدوار التي من أهم مبادئها تمتع بعض أعضاء المؤسسة باهتمام ورعاية خاصة على حساب الآخرين ،مما يؤدي إلى حدوث تأثير سلبي على مشاعر واتجاهات وسلوكيات بقية العاملين ،وهذا ما يتعارض مع أسس وقواعد العدالة والمساواة (العبيري ، ٢٠١٣).

ونتيجة لذلك فقد تبلور نموذج القيادة التنموية Developmental Leadership، على يد العالم السويدي "لارسون,Larsson"وزملائه في دراستين علميتين تم نشرهما عام ٢٠٠٣، فصل فيهما مفهومها ، وأبعادها ، والعناصر الرئيسة لنموذجها (Larsson et al, 2003; Larsson, 2003)، وتمخض عن ذلك تطبيق نموذجها بالقوات المسلحة بمملكة السويد، ثم شاع تطبيقها في سائر المؤسسات الحكومية والخاصة (العبيري ، ٢٠١٣).

مفهوم القيادة التنموية:

تتلخص فكرة القيادة التنموية Developmental Leadership من خلال نموذجها الذي صاغه الباحث السويدي "لارسون Larsson"، وزملاؤه عام ٢٠٠٣ في التأكيد على ممارسة القائد لدور النموذج الذي يضرب القدوة المثلى لمرؤوسيه في العمل، ويؤكد على أهمية الالتزام بالأخلاق الحميدة والمهنية في الوقت نفسه الذي يلاحظ فيه درجة الالتزام بالقيم الأساسية للعمل، كما يزود القائد التنموي العاملين معه أيضًا بالإلهام والدافعية؛ سعيًا وراء الارتقاء بالمشاركة والإبداع والابتكار، علاوة على إبراز مراعاته الشخصية لمشاعر وظروف الآخرين عبر تزويدهم بالدعم، علاوة على النقد إذا كان هذا النقد بناءً ومفيدًا للفرد وللمؤسسة معًا (Larsson et al., 2003; Zander &Nerman, 2012).

ويعرف هيدسون" (Hudson) القيادة التنموية بأنها: "عملية متكاملة الأركان لتزويد الأفراد والعاملين بالمعرفة، والمهارات، والفرص اللازمة للنمو والتطوير، وإحداث التغيير المطلوب، والوصول إلى مستويات أعلى من الفاعلية"(In Gilley, Shelton, & Gilley, 2011, p.388).

كما يعرفها ماكنتاير(McIntyre (2010, p.38 بأنها:" بناء علاقات متناغمة تتميز بالتجانس، والتوافق مع العاملين؛ الأمر الذي ينعكس على نحو إيجابي في بناء شراكات جماعية فعالة في بيئة العمل".

وعرفها رافيرتي وجريفين (Rafferty and Griffin (2006, p.38 بأنها: "اضطلاع القادة بمهام وتكليفات عمل تتميز بالتحدي جنبًا إلى جنب مع تزويد العاملين بالتدريب الفني، والتغذية الراجعة المستمرة عن الأداء؛ بما يمكنهم من صقل كفايات معينة، والشعور بالإنجاز في الاضطلاع بأدوارهم المهنية".

ويعرف ويلسون (Wilson (2004, p.12 "القائد التنموي الفعَّال" Effective Developmental Leader بأنه " القائد الذي يركز بشكل أساسي على نمو وتطور المرؤوسين الذين يقودهم في العمل سعيًا وراء الارتقاء بالأداء الفردي والجماعي لهؤلاء العاملين من منظور مستدام".

يتضح من التعريفات السابقة، بالإضافة إلى مفهوم القيادة التحويلية وأبعادها باعتبارها الأساس التي قامت عليها القيادة التنموية ، والنموذج الذي قدمه لارسون وآخرون Larsson et al. (2003)، يمكن تعريف القيادة التنموية على أنها: الممارسات القيادية لقائد المدرسة القائمة على التأثير والرغبة في التطوير ،ومشاركة العاملين من خلال وضوح القيم المعتقدات التي يؤمن بها القائد المدرسي، وكذلك السمات الشخصية التي يتحلى بها، ومدى اهتمامه وتحفيزه للعاملين معه، ودرجة المشاركة والاستثارة الفكرية والعقلية لهم.

عناصر مفهوم القيادة التنموية:

يقوم مفهوم القيادة التنموية كما وضحها لارسون(2003) Larsson على ثلاثة مكونات رئيسية هي:

- **نموذج نظرية القيادة التنموية** والذي تم تصميمه عام (٢٠٠٣).
- **أداة تقييمية:** استبيان القيادة التنموية (DLQ)، الذي تم تصميمه (٢٠٠٦)، لتزويد القادة بالتغذية الراجعة المطلوبة على المستوى الشخصي.
- **آلية مقترحة للارتقاء بنمو القيادة الشخصية،** وتتمثل أداة التقييم المستخدمة في احد الاستبيانات المسحية التي تقيس السلوكيات القيادية الفعلية للقادة من المنظور التنموي، ويساهم النموذج النظري المستخدم في توفير التوجيه اللازم للتركيز على النمط المفضل لنمو القدرات القيادية، ويرتكز هذا النموذج على دعائم الاستمرارية في إصدار سلوكيات القيادة التنموية بمرور الوقت على نحو يؤدي بالقادة إلى تحقيق مخرجات تنظيمية إيجابية، فضلا عن الوصول إلى مستويات مرغوب فيها من النمو الشخصي لدى كافة المشاركين دون استثناء، ويؤكد النموذج بشكل أساسي كما وضح فيزانديز ونيرمان Zander and Nerman, (2012) على وجود فروق جوهرية بين كلا مصطلحي القيادة التنموية " Developmental Leadership و"القيادة التقليدية Conventional من منظور الآليات المتبعة في تحفيز وزيادة دافعية الزملاء من العاملين الآخرين.

أبعاد القيادة التنموية :

يتضمن نموذج القيادة التنموية أبعادًا أو أنماطًا قيادية، وينبثق من كل نمط منها عدة مفردات أو ممارسات تشكل الملامح الأساسية لكل بعد أو نمط منها ،بما يمكن اعتبارها مؤشرات دالة على درجة ومستوى سيادة القيادة التنموية في سلوك القادة في المؤسسات التعليمية، وقد توصل الباحث لتلك الأنماط أو الأبعاد من خلال تحليله للأداة التقييمية (استبيان القيادة التنموية) التي قدمها " لارسون (2003) Larsson"،وأبعاد القيادة التنموية الذي أعده "لارسون وآخرون(2003) .Larsson et al، وزملاؤه ، وفيما يلي توضيح ذلك :

قيم القيادة التنموية:

يؤكد لارسون على ضرورة تعبير القائد التنموي عن القيم في سلوكياته وطبعها بطابع إنساني في بيئة العمل ،وحرصه على إظهار تمتعه باتجاهات أخلاقية ومهنية في المؤسسة التي يعمل بها (Larsson, 2003; Larsson et al., 2003)، وبالرغم من أهمية القيم بصفة عامة في القيادة التنموية ، إلا أن قيمة التعلم تحظى بأهمية خاصة فيها ،فقيمة التعلم عند القادة التنمويين ينبغي أن تكون القيمة المحورية في بيئة العمل (Mazurkiewicz,2011) ، سواء كان هذا التعلم يحدث على المستوى الفردي ، أو على المستوى التنظيمي .

وبصورة مجملة ينبغي على القائد التنموي أن يوضح القيم والمبادئ التي يعتمد عليها في عمله، ويلتزم بها ،ويكون قدوة حسنة في عمله وسلوكه ،ويضع أهدافًا واضحة ،ويحرص

على تحقيقها في المدرسة ،ويأخذ آراء الآخرين بعين الاعتبار والتقدير ،ويتنبأ بالظواهر والمشكلات والأزمات قبل وقوعها ،ويعرض قراراته وتطلعاته على العاملين في المدرسة قبل تطبيقها ،ويعمل وفق الآراء والمعتقدات التي رسمها ، ويطرح المعلومات والأفكار بصورة واضحة لجميع المعلمين، ويحتفظ ويراجع أخطاء العاملين بالمدرسة ويقومها (Larsson,2003).

١- السمات الشخصية للقائد:

يعتبر لارسون وآخرون(Larsson et al, (2003 أن البنية الأساسية للقيادة التنموية تقوم وتتأسس على جملة من السمات والخصائص الشخصية للقائد ،وخاصة تقبل تحمل المسؤولية في محيط العمل في الظروف العادية وحال وقوع الأزمات، والاعتراف بأخطائه دون البحث عن أعذار ،وإظهاره اهتمامًا واضحًا باحتياجات العاملين ، وإعطائهم فرصة ووقتًا كافيًا للاستماع لآرائهم ومقترحاتهم، وتشجيعهم على تطوير قدراتهم، وعلاج أخطائهم ،واستخدام نظام واضح للحوافز والمكافآت، وإدراك أهمية الحاجة إلى التغيير والتطوير للأفضل، ومواجهة ما قد يقع من مشكلات بالمدرسة بشجاعة للحفاظ على مستوى أداء المدرسة ، ومناقشة المعلمين في كيفية إنجاز المهام المطلوبة منهم ،ومنحهم الثقة في أنفسهم ،واشعارهم أن بإمكانهم تحقيق أهداف المدرسة دون الاعتماد على غيرهم ،والاستماع باهتمام إذا تحدث معه أحد المعلمين أو العاملين.

ويتصور الباحث أن هذين البعدين – قيم القيادة، والسمات الشخصية– ينبثقان من بعد رئيس في القيادة التنموية هو بعد القدوة المثلى الذي يعني: تبني القائد للقيم الأساسية للقيادة وممارستها، وتحمل مسؤولياتها، وضرب مثال جيد ونموذج مثالي يحتذى به من قبل الآخرين (المرجع السابق).

٢- الاهتمام الشخصي بالعاملين :

وهذا يتطلب ضرورة توفير الدعم اللازم للعاملين بالمؤسسة، سواء كان دعمًا ماديًا ، أو معنويًا، ومواجهتهم حال حدوث مشكلات أو وقوع أخطاء ،والتصرف معهم بشكل مناسب ،كأن يظهر لهم حرصه على مصالحهم ،والاهتمام بهم على نحو ايجابي ، وبصورة فعالة . (Larsson, 2003).

وفيما يتعلق بالمدرسة ، يتعين على قائد المدرسة تشجيع المعلمين على التطوير الذاتي والتنمية المهنية ،و التواصل الجيد معهم جميعًا ،وبناء الثقة في علاقته الشخصية معهم، والتحاور مع المعلمين حول ما يمكن عمله لتحقيق الأهداف والمهام المطلوبة أثناء تنفيذها ، وغرس الحماس والثقة لدى المعلمين والعاملين، و تشجيعهم على الإبداع والتجديد، ومراعاة الفروق الفردية بينهم عند إسناد المهام إليهم (Larsson et al. 2003).

٣- الإلهام والتحفيز :

وينبثق عنه عنصران رئيسان هما :

الارتقاء بالتعاون بينه وبين العاملين ،واستخدام أساليب التشجيع المناسبة، وإشراكهم في بناء رؤية المؤسسة والأهداف طويلة المدى ،والارتقاء بالإبداع والابتكار لديهم عن طريق تبني الأفكار الجديدة وتشجيعها ،والمساعدة على تطبيقها في مجال العمل ،وتطوير البنى والعمليات التنظيمية الرئيسة في محيط العمل (المرجع السابق).

ومن ثم فإنه يتعين على القائد التنموي بالمدرسة أن يؤمن بأهمية مشاركة المعلمين في عملية التغيير، و يتحدث معهم عن مستقبل المدرسة بنظرة من التفاؤل ، ويثق في قدرات المعلمين بشكل كبير ،ويعمل مع المعلمين في تطوير رؤية جماعية لمستقبل المدرسة ،ويحاول تغيير المفاهيم السلبية لدى المعلمين حول المشروعات التطويرية الحديثة ، ويبادر بتكريم الإنجازات التي يحققها المعلمون في المدرسة ،ويعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، ويحرص على بناء جسور الثقة والاحترام المتبادل مع المعلمين، ويشجع ويتابع المعلمين الذين لم ينفذوا المهام الموكلة لهم(Larsson, 2003) .

٤ – المشاركة والاستثارة العقلية:

تعد المشاركة ، والاستثارة العقلية من الأبعاد المهمة للقائد التنموي ،وهي أحد الأبعاد التي تندرج تحت بعد الإلهام والتحفيز ،وعماده الرئيس تفويض المهام والمسؤوليات للعاملين بالمؤسسة ، وتأسيسًا على ذلك، ينبغي على القائد التنموي تشجيع العمل الجماعي وتهيئة المشاركة لجميع العاملين ، وأن يتحاور معهم قبل إبداء رأيه في أي قضيه أو اتخاذ قرار فيها ،ويحرص على اتخاذ القرارات بعد انتهاء الحوار، و يشجع على تبادل المعلومات بينه وبين المعلمين، وبين بعضهم البعض، ويستخدم أسلوب التفاوض بدلًا من استخدام الإجراءات الإدارية ،ويشارك المعلمين في علاج المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ المهام الموكلة إليهم، ويعمل على استثارة الحماس لأداء المهام المدرسية، ويبحث عن الأفكار الجديدة في العمل لحل المشكلات المدرسية (Larsson, 2003;Larsson et al.,2003).

ثانيًا: ثقافة الحوار:

يتطلب تعريف ثقافة الحوار تعريف مفهوم الحوار، وفيما يأتي :

مفهوم الحوار :

الحوار : لغويًا: ذكر ابن فارس (١٤١٨هـ، ص١١٥) في " معجم مقاييس اللغة " : أن حور : الحاء ، الواو ، الراء لها ثلاثة أصول : أحدها لون ، والآخر الرجوع ، والثالث أن يدور الشيء دورًا، ويشير المعنى اللغوي إلى أن جوهر الحوار ؛ مراجعة وتبادل الحديث بين المتحاورين؛ وبذلك يمثل الحوار نظامًا لغويًا للتخاطب.

واصطلاحًا : ذكر ريثودور(1995) Theodore أن الحوار هو محادثة بين شخصين أو أكثر، أو بين شخص وشيء آخر ، كما أن الحوار هو مراجعة الكلام بين

شخصين أو أكثر، ويغلب عليه الهدوء والبعد من الخصومة والتعصب (في عمر، ٢٠٠٥، ص١٩) .

والحوار هو: تراجع الحديث بين شخصين أو أكثر بطريقة متكافئة في مسألة معينة، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن التعصب لإظهار الحق بالحجة والبرهان (العبودي،٢٠٠٥، ص١٢).

أهمية الحوار :

يعد الحوار من الوسائل الأكثر رقيًا ، وفاعلية في التعامل بين البشر، فمنذ اللحظة الأولى للتكوين الإنساني كان الله سبحانه وتعالى يكرس هذه القيمة الجمالية التي يمكن أن يكون لها أثر واضح وجلي في تدعيم الحياة بين البشر ، والحوار في حد ذاته ليس قاصرًا على حوار الأفراد بل يمكن أن يتعدى ذلك ليصبح حوارًا بين الأمم ؛فالحوار كلمة تتسع لكل معاني التخاطب والسؤال والجواب والمناقشة والمراجعة بين طرفين أو أطراف معينة في تصحيح أو إظهار حجة أو إثبات حق أو دفع شبه أو رد باطل .

وتتزايد أهمية الحوار في ظل ما تعانيه المؤسسات التربوية فكرًا وممارسة في مناخها العام من أجواء ، وفي تضاريسها من عوائق انحرفت بقيمة الحوار عن مساره ، وأنتجت صورًا ذهنية مهتزة عن المقاصد الحقيقية للحوار، وآدابه ، وتطبيقاته في مفردات الحياة اليومية (نافع ومسيل،٢٠٠٧).

ومن هنا فقد أضحى الحوار من الظواهر الصحية في المجتمع، والركيزة الأساسية التي يرتكز عليها أي مجتمع ، والوسيلة المثلى التي يستطيع الفرد من خلالها أن يوصل ما يريده من معرفة، وأفكار، ومعلومات للآخرين، والطريق الآمن للتواصل مع الآخرين .

ولما كان الحوار بهذه الأهمية في حياة الإنسان والمجتمعات فإنه يعد من الأساليب التربوية الأساسية التي ينبغي أن يربى عليها النشء، سواء كان داخل الأسرة أو المدرسة ، بل إن المدرسة أصبح لها الدور الفعال في تدريب الطلاب على ممارسة هذا الأسلوب في نطاق المجتمع المدرسي؛ ليتمكنوا من ممارسته بصورة صحيحة داخل المجتمع الأكبر ،ولعل تجاهل المدرسة لهذا الدور لفترة طويلة أفرز كثيرًا من الصراعات داخل المجتمع ، وأنتج أجيالًا غير قادرة على التفاهم بسبب عدم قدرتهم على التفاهم مع الآخر ،فظهرت كثير من المشكلات على المستوى المحلي والاجتماعي ، ولعل أبرزها الانحراف الفكري ، والإرهاب (الطيار ،٢٠١١).

لذا أصبح من الأهمية بمكان أن يتم تعزيز ثقافة الحوار ونشره وتطويره وتنميته لدى أفراد المجتمع من خلال المؤسسات التعليمية والتربوية والاجتماعية ، وتتأكد الحاجة إلى تعزيز ثقافة الحوار وتعلم فنياته ومهاراته وآدابه وأصوله لدى أفراد المجتمع في ظل السرعة المعرفية الهائلة والتضاعف المستمر للمعلومات(مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠٠٨).

وفيما يلي يعرض الباحث لعناصر الحوار ،وخصائصه ، ومفهوم ثقافة الحوار ، ومكوناتها.

عناصر الحوار:

هناك من حدد عناصر الحوار في ثلاثة عناصر هي :المحاور، والمحاور، وموضوع الحوار، وهناك من أضاف إلى هذه العناصر عناصر أخرى هي: وسيلة الحوار، والجمهور المتلقي له والأسلوب الحواري ، والواقع أن هذه العناصر للحوار تشير إلي اكتمال جوانبه ، وفيما يلي بيان بهذه العناصر (العبيد، ١٤٢٩هـ):

المحاوِر : وهو قائد الحوار ومنظمه والمسؤول عن نجاحه أو فشلة ،و يجب أن يمتلك مهارات الحوار التي تمكنه من أدائه جيدًا ، ويستطيع من خلالها تحقيق أهدافه والوصول إلى نتائج إيجابية.

المحاوَر : وهو الطرف الآخر المشارك في الحوار ،ويختلف باختلاف ثقافته أو مهنته أو وضعه الاجتماعي، والمحاور قد يشارك في الحوار بعرض رأيه أو طرح معلومات حول موضوع معين أو الحديث عن نفسه أو الحديث عن شخصية أخرى يمتلك معلومات عنها .

موضوع الحوار: وهو المضمون أو مجموعة الأفكار والمعاني التي يتم التحاور حولها، ويختلف موضوع الحوار وفقًا لنوعه والهدف من إجرائه .

وسيلة الحوار : ويتم من خلالها ،نقل الحوار وحمله إلى الجمهور المتلقي له ،ويقوم بهذا الدور أحد وسائل الاتصال الجماهيري من صحافة ،وإذاعة، وتلفزيون .

الجمهور المتلقي للحوار : وهم الفئات المختلفة من الأفراد الذين توجه إليهم الرسالة الحوارية بهدف زيادة معلوماتهم حول موضوع الحوار أو تدعيمها أو تغييرها أو خلق آراء جديدة أو إمتاعهم من خلال الحوارات الترفيهية ، وقد يشارك الجمهور في الحوار .

خصائص الحوار:

إن المتمعن لموضوع الحوار يجده يتميز بخصائص يمكن تناولها على النحو الآتي: (الفتياني ،٢٠٠٥، ص٤٢)

الشمول : إن المتتبع للحوار يجد أن من خصائصه ،إذا أردناه حوارًا فعالًا، أن يشمل الإنسان بجميع جوانبه المختلفة الجسمية والعقلية والروحية والسلوكية ،كما يشمل فكره ومشاعره وتشمل دينه ودنياه وحياته وآخرته وجميع شؤونه النفسية والاجتماعية والثقافية والوجدانية والسياسية والاقتصادية ونحوها.

التوازن : إذا أردنا للحوار أن يكون ناجحًا لا بد أن يكون متوازنًا بحيث يوازن بين نشاطات الإنسان المختلفة ،وهذا التوازن يشمل التوازن بين : الروح والعقل والجسم، وماديات الإنسان ومعنوياته، وعالم الغيب وعالم الشهادة، و الحياة الدنيا والآخرة، والإيمان بالقضاء والقدر وأخذ الأسباب، وجوانب الحياة المختلفة السياسية والثقافية الاقتصادية والاجتماعية، والنزعة الفردية والنزعة الجماعية .

جزالة في الألفاظ ووضوح في الدلالة : لا بد أن يتميز الحوار الناجح بجزالة في الكلام والألفاظ والعبارات مقترنة بالوضوح والشمول في العبارات .

سمو البلاغة والبعد عن التكلف : الحوار المتميز والناجح ذو بلاغة قوية دون تكلف وتصنع .

إجراء الحوار بين الحق والواقع : إن العملية الحوارية إذا أردنا لها النجاح لا بد أن يتم إجراءها من خلال : تشخيص الواقع، والأعداد النفسي والبدني والفكري لقبول الحق، والنتيجة من الحوار ،وإتمام عملية التغيير اللازمة لذلك، والتدرج في الاستدلال .

مفهوم ثقافة الحوار :

تعد ثقافة الحوار البيئة الخصبة التي ينمو فيها الحوار ،وتزدهر نتائجه ، إذ لا حوار فعال دون ثقافة ملائمة ومواتية ،تدفع الفرد لتقبل معتقدات الآخرين وإن اختلفوا عنه ،والصبر عليهم وإن جهلوا عليه ، وجدالهم بالتي هي أحسن ،فتؤدي في النهاية إلى الرحابة والصفح ولين الجانب (عبد الوهاب ، ٢٠٠٦). هذا ويمكن أن نطلق على أي ثقافة أنها ثقافة حوار إذا توافرت فيها إمكانية الحوار مع الذات ، والآخر–أي امتلاك أدواته ومهاراته – والإيمان بوجود الآخر وحقوقه ،وتُقدر ثقافة الحوار بقدر التزام أطراف الحوار بالقواعد الصحيحة للتعامل، وتدفق المفاهيم والايجابيات بين أطرافه ، والفهم لطبيعة الحوار وأهدافه وآدابه (مركز الملك عبد العزيز للحوار،٢٠٠٥).

وبصورة أكثر تخصيصًا ، تطلق ثقافة الحوار لتدل على الجو العام الذي يكتنف الحياة المدرسية ، بما فيها من أعراف وتقاليد ومبادئ ومثل ونظم ،وأطر تفكير، بحيث يصبح هذا الجو قائمًا على تبادل الرأي لا أحاديته ، ومحاولة فهم الآخر لا إلغائه ،وهذه الثقافة توجه السلوك وتؤثر فيه ، وتسهم في تكوين رؤى المجتمع المدرسي (العبد الكريم ، ٢٠٠٧).

وبناء على ما سبق ،يمكن القول بأن ثقافة الحوار هي: حوار يمتلك أطرافه مهاراته، ويلتزمون بقواعده وآدابه ،ويسلكون وفق مبادئه وأخلاقياته .

مكونات ثقافة الحوار:

انطلاقًا من منظور "أيجان Aijun" فإن مكونات ثقافة الحوار هي: مجموعة القواعد والمبادئ الفكرية ، والمعايير السلوكية ، التي ينبغي أن تؤمن بها الأطراف المتحاورة ،إبان التعامل مع الآخرين ،والالتزام بمبادئ الاختلاف والتحضر التي تدفعهم إلى الالتزام بقدر مناسب من اللياقة وتقدير الآخر ،مما يساعد على القبول الاجتماعي ، وتخطي المشكلات الاجتماعية (2005, p.36)، ويمكن حصر أهم مكونات ثقافة الحوار بالآتي :

. الوعي بقواعد الحوار ومبادئه ، ومعاييره ، والالتزام بها .

. امتلاك المهارات التي تمكن المتحاورين من ممارسة الحوار لفظيًا وبدنًيا .

ومن هنا فقد ذهب الصقهان والشويعر(٢٠١٠) إلى أنه لكي نؤسس لثقافة الحوار ينبغي السير في بعدين متوازيين هما :

الأول : القناعات والمبادئ : وتشمل: الإيمان بالحوار وسيلة للتواصل بين البشر ،والإيمان بقيمة رأي الآخرين، والإيمان بحق الآخرين في التعبير عن رأيهم.

الثاني : الممارسات والمهارات: وتتضمن : ممارسة الحوار مع آخرين ،والاستماع للآخرين عندما يطرحون آراءهم ،والتحلي بآداب الحوار.

وفيما يلي تفصيل ذلك :

الأول : قناعات ومبادئ الحوار : لعل من أهم قناعات ومبادئ الحوار ما يأتي:

- **الديمقراطية :** الحوار الذي لا يستند على الديمقراطية ،ولا يكون هناك فرص متساوية لكل المتحاورين لا يستمر، ويهدم أهم أسس الحوار؛ بسبب أن حركة الفكر وتطورها تعتمد على حرية التعبير التي تتيح لجميع الأفراد الفرصة ؛ فالحوار لا يصبح حقيقة دون إعطاء كل الأطراف المشاركة فيه حق التحدث مع احترام وجهات النظر المتعارضة.
- **التخلي عن النرجسية :** أخلاقيات الحوار توجب رفض النرجسية وتعظيم الأنا وتضخيم الذات؛ لأنها مرض نفسي غير مرغوب فيه أن تهيمن على القائمين به.
- **المعرفة :** عندما يتحدث الإنسان ويحاور في موضوع معين لابد أن يكون على علم ودراية بهذا الموضوع المطروح للحوار؛ لذا على المحاور متطلب هام وضروري يتمثل بالمعرفة الوافية بموضوع الحوار والإحاطة بجوانبه المختلفة(عبدالعظيم،٢٠٠٠؛ العبيد،١٤٢٩؛ كايد،٢٠٠٢).

وتأسيسًا لما سبق، يمكن تحديد أهم الممارسات الدالة على سيادة قناعات ومبادئ الحوار بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين فيما يأتي :

الايمان باختلاف وجهات النظر حول القضايا المطروحة في الحوار، والتشجع على طرح وتناول قضايا وموضوعات حوارية ،وإشراك الطلاب فيها، وغض الطرف عن الأفعال العفوية اليسيرة التي قد تنتج عن الحوار، والانتظار بالرد عن الفكرة التي تم طرحها حتى استمع إليها كاملة ، ومراعاة أحوال المحاور وظروفه الحالية عند المحاورة ،احترام آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم، والايمان باختلاف وجهات النظر حول القضايا المطروحة في الحوار، والتعامل مع الأسئلة التي تطرح أثناء الحوار بإنصات واحترافية، والاعتراف بحرية الآخرين في الاختلاف والتعبير عن آرائهم مهما خالفت رأيه، والاستعداد لتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين من أجل الوصول إلى أفضل البدائل الممكنة.

الثاني :ممارسات ومهارات الحوار: ولعل من أبرز ممارسات ومهارات الحوار ما يأتي :

- **التساؤل:** البناء الضروري للحوار هو السؤال والإجابة، في حين أن هناك كثيرًا من المواقف الحوارية الاجتماعية لا يعد التساؤل عنصرًا أساسيًا فيها ، حيث تعتمد على وجود عبارات وجمل بنائية.
- **الإصغاء الفعال:** إن نجاح أي حوار يقوم على مقدرة الأطراف المشاركة فيه على الإصغاء ،ومما يفسد الحوار ضعف القدرة على الإصغاء ؛مما يسبب الكثير من سوء الفهم؛ فالإصغاء فن ومهارة تحتاج إلى تدريب مستمر، حيث إن الإصغاء الجيد يساعد على الفهم والاستيعاب ،ويجعل التحاور والتواصل هادفًا وبناءً.
- **الجدل المحمود:** وينقسم الجدل إلى نوعين هما : الجدل المذموم ،وهو ما يكون لدفع الحق أو للبس الحق بالباطل، والجدل المحمود ،وهو ما يكون لتحقيق الحق والكشف عن الباطل والهدى إلى الرشد.
- **توافر العقلية الناضجة:** العقلية الناضجة يجب أن تتحرر من الانفعال أو الخوف الذي قد يحول الحوار إلى شكل من أشكال العراك والشجار، ودون العقلية الناضجة يصبح من الصعب على المتحاور أن يدافع عن وجهة نظر خاصة به، وقد يعوقه ذلك من الاشتراك الفعال في الحوار .
- **التفاعل الاجتماعي المرن:** لا يمكن أن يوجد حوار هادف في غياب الحب والاحترام المتبادل ،كما يصعب وجوده في جو من اليأس وعدم الإيمان بقدرة الفرد على التفاعل والتفكير والابتكار، فالخصومة الفكرية لا تعنى الكراهية أو عدم الاحترام، وعلى ذلك فالحوار الجيد ينبغي أن يولد وينمو ويتطور في ظل مناخ يحترم آراء الجميع ولا يسخر منها ويتفاعل معها.
- **الاستئناس بذوي الخبرة:** الحوار السياسي يتطلب متحاورين متخصصين في الأمور السياسية ،وقد يتضمن في بعض الأحيان جوانب اقتصادية دقيقة ،فيتعين الاستعانة بخبراء في حقول الاقتصاد والمال بغرض إلقاء الضوء على جوانب الموضوع بصورة كافية، والحوار الديني يتطلب متحاورين من العلماء والأساتذة المتخصصين في الأمور الدينية والفقهية.

ويمكن تحديد أهم الممارسات الدالة على شيوع ممارسات الحوار بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين فيما يأتي :

اهتمام المعلم بمهارات الحوار من خلال عقد اللقاءات والبرامج التدريبية، والاستماع إلى قائد المدرسة ومحاورته بإيجابية في القضايا والمشكلات المدرسية والاجتماعية ، والإنصات للأخرين بكل اهتمام وتركيز، واستخدم التلميح بالأخطاء بدلًا من التصريح بها، والانتظار بالرد عن الفكرة التي تم طرحها من الطلاب أو زملائه أو أحد أعضاء المدرسة حتى يستمع إليها

كاملة، والمحاورة بالإقناع والتأثير عن طريق تقديم الحجج والبراهين والأدلة العلمية، واستخدام اليد بالإيماءات والإشارات الدالة أثناء الحوار، واختيار الأمثلة والتشبيهات المناسبة أثناء الحوار، وتجنب رفع الصوت أو انخفاضه عن الحد المعقول عند المحاورة، وعدم الانشغال عن المتحاورين والإنصات لهم جيدًا في المواقف التي تتطلب الإنصات.

٢- الدِّراسات السابقة:

حظيت القيادة بصفة عامة باهتمام الباحثين من رجال التربية، والمهتمين بالإدارة الجامعية، ونالت النماذج والمداخل المتطورة منها النصيب الأكبر ،بيد أن القيادة التنموية لم تنل نصيبًا كبيرًا من الاهتمام نظرًا لحداثتها ، ومن ثم فالدراسات الأجنبية فيها قليلة ، والعربية عنها نادرة ،وخاصة في ارتباطها ببعض المتغيرات التي تكاد تكون معدومة ،أما الدراسات التي تناولت القيادة التنموية في علاقتها بثقافة الحوار – ففي علم الباحث – لا توجد أي دراسة استهدفت ذلك .

وفيما يلي يعرض الباحث ما توفر له من دراسات وفق المحورين التاليين : الدراسات المتعلقة بالقيادة التنموية الدراسات التي تناولت الحوار وثقافته.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالقيادة التنموية:

نظرًا لندرة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، حاول الباحث الاستفادة من الدراسات التي تناولت المفهوم في المجالات غير التعليمية، أو التي أجريت خارج المملكة في مجال التعليم العالي، كما استفاد الباحث من بعض الدراسات في القيادة التحويلية، وذلك بسبب اعتماد لارسون وزملائه على بعض نماذج القيادة التحويلية في إنشاء وتصميم نماذج القيادة التنموية، كما قام الباحث بترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث وذلك بسبب حداثة نشأة نموذج القيادة التنموية.

دراسة لارسون (Larsson (2003: التي هدفت إلى تقديم نموذج مقترح للقيادة التنموية، واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل المحتوى القائم على مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليلها كيفيًا لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين، وقد توصل الباحثون لجملة من النتائج من أهمها: (١) يميز نموذج القيادة التنموية بين فئتين رئيسيتين من السمات القيادية، وهما: (أ) الكفايات القبلية للقيادة الواجب توافرها سلفًا.(ب) الكفايات المرغوب فيها للقيادة. (٢) يؤكد النموذج على أنه لكي يمكن تصنيف سلوكيات القيادة بأنها ذات طابع تنموي؛ فإنها يجب أن تتميز بثلاث خصائص رئيسية هي: (أ) نمذجة القائد للأدوار المثالية للقيادة (ب) وإبراز الاهتمام الشخصي بالعاملين. (ج) وإبراز الإلهام، والدافعية. (٣) العلاقات التي تربط بين الأنماط المختلفة من القيادة (من منظور القيادة التنموية)، وبين الأداء التنظيمي والنمو الفردي للعاملين والقادة.

دراسة لارسون وآخرون، (Larsson et al., (2003 نموذج القيادة الإنمائية الذي صمم لإدخال تحسينات على نموذج القيادة التحويلية، لاستخدامها في القوات المسلحة السويدية، تم إنشاء استبيان القيادة التنموية (DLQ) لقياس أجزاء مهمة من النموذج ، وكان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة تقييم بعض الخصائص السيكوميترية له، وتستند معظم التحليلات إلى مجموعتين فرعيتين من أفراد عينة تتألف في الغالب من سويديين من الذكور، وضباط عسكريين، وقد صنف كل منهم قائدًا معيًنا (ن = ٤٥٠ و أصبحوا ٤٤٩ على التوالي)، أما العينة الثانية فتتألف من طلاب سويديين عسكريين (ن = ١٤١)،وتم تقييم الأبعاد مع تحليل عاملي تأكيدي، وكانت معظم جداول (DLQ) مستنسخة بشكل جيد وأظهرت اتساقًا داخليًا كبيرًا أو مقبولًا، فعندما يتعلق الأمر بالنتائج المتصورة للقيادة (التي يصنفها القادة من تلقاء أنفسهم وتصنيفهم من قبل المرؤوسين)، فإن نتائج تحليلات الانحدار المتعددة تدعم ما يمكن التنبؤ به من خلال النموذج النظري، وخلصت الدراسة إلى أن(DLQ) له خصائص سيكومترية مقبولة، وأن التحسينات النظرية التي أدخلت على نموذج القيادة التنموية كانت مدعومة من الناحية التجريبية.

دراسة ويلسون (Wilson (2004: التي هدفت إلى التعرف على سمات وسلوكيات القادة التنمويين القادرين على الارتقاء بالعاملين والمؤسسات معًا، واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل المحتوى القائم على مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليلها كيفيًا لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين، وقد توصل الباحثان لجملة من النتائج من أهمها:(١) أن "القائد التنموي الفعال" هو القائد الذي يركز بشكل أساسي على نمو وتطور المرؤوسين الذين يقودهم في العمل سعيًا وراء الارتقاء بالأداء الفردي والجماعي لهؤلاء العاملين من منظور مستدام. (٢) أن القائد التنموي الفعال يتميز عادة بالقدرة على إصدار السلوكيات الرئيسية التالية: (أ) الاحتفاء بالمنجزات، وبالجهد المبذول. (ب) السلوك المهني في العمل. (ج) القدرة على التكيف مع البيئات المتغيرة في الواقع. (د) المساعدة في مواجهة القضايا أو المشكلات التي يصادفها الأعضاء الآخرين في العمل. (هـ) الاعتراف بارتكاب الأخطاء (و) تدعيم النزعة الجماعية، وليس الفردية، في فريق العمل. (ز) التوزيع الفعال للموارد المتاحة. (ح) الرغبة الدائمة في مساعدة الآخرين. (ط) الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسئولية. (ي) التواصل مع الآخرين.

دراسة لارسون (Larsson (2006 بعنوان : تقنين استخدام استبيان القيادة التنموية (DLQ) من منظور القياس النفسي.

فقد قام لارسون وآخرون (٢٠٠٣)، بإعداد نموذج القيادة الإنمائية الذي صمم لإدخال تحسينات على نموذج القيادة التحويلية، لاستخدامها في القوات المسلحة السويدية، وقام الباحث بإنشاء استبيان القيادة التنموية (DLQ) لقياس أجزاء مهمة من النموذج، وكان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة تقييم بعض الخصائص السيكوميترية له، وتستند معظم التحليلات إلى مجموعتين فرعيتين من أفراد عينة تتألف في من سويديين عسكريين، وقد وضع لكل منهم قائدًا معينًا (٤٥٠)، أما العينة الثانية فتتألف من طلاب سويديين عسكريين (١٤١)، تم تقييم الأبعاد مع تحليل عاملي تأكيدي، وكانت معظم جداول (DLQ) مستنسخة بشكل جيد وأظهرت اتساقًا داخليًا كبيرًا أو مقبولًا، ، فعندما يتعلق الأمر بالنتائج المتصورة للقيادة (التي يصنفها القادة من تلقاء أنفسهم وتصنيفهم من قبل المرؤوسين)، فإن نتائج تحليلات الانحدار المتعددة تدعم ما يمكن التنبؤ به من خلال النموذج النظري، وخلصت الدراسة إلى أن(DLQ) له خصائص سيكومترية مقبولة، وأن التحسينات النظرية التي أدخلت على نموذج القيادة التنموية كانت مدعومة من الناحية التجريبية، وكانت أبرز أبعاد وعبارات النموذج هي: يناقش ماهية القيم المهمة قبل اتخاذ قرارات، ويعرض أخلاقية القرارات و التوجهات الأخلاقية، ويعبر عن القيم التي لها أساس إنسانية، وعمل وفقًا للآراء التي يعتقدها، ويمثل وحدته أمام الشركاء الخارجيين بطريقة مثالية، ويعترف بأخطائه دون محاولة البحث عن أعذار، ويتقبل تحمل المسؤولية حتى في الأوقات الصعبة، ويمارس مسؤولياته/ مسؤولياتها الإدارية بطريقة نموذجية، ويتقبل ضمان إنجاز المهام التي بدأت، ويُظهر نظرة ثاقبة لاحتياجات الناس، ويعطي وقتًا للاستماع، ويأخذ آراء الزملاء في الاعتبار، ويعامل الناس الذين لم ينفذوا المهام بشكل جيد، ويعالج مشكلات العلاقات، ويمكنه التعامل مع لزملاء المزعجين، ويخلق الحماس لأداء المهمة، ويساعدني على التمتع بوظيفتي مما يشجعن على العمل بجد، ويجعلني أشعر أنني أتقاسم المسؤولية عن وحدة التنمية، ويشجعني على تطوير قدراتي، ويلهمني للتفكير بشكل خلاق، ويلهمني لتجريب أساليب جديدة، ويهدف إلى التوصل لاتفاقيات بشأن ما يجب فعله، ويبحث عن أسبب لتجنب المسؤولية عند القيام بمهمة ما، وقد استفاد الباحث من هذا نموذج القيادة النمائية، وكذلك استبيان القيادة التنموية (DLQ) في تصميم أبعاد القيادة التنموية.

دراسة رافيرتي وجريفين (Rafferty and Griffin (2006: التي هدفت إلى التمييز بين القيادة التنموية والداعمة من منظور بنية الاهتمام الشخصي بالعاملين، واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل المحتوى القائم على مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليلها كيفيًا لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين، وقد توصل الباحثان لجملة من النتائج أكدت على أهمية القيادة التنموية فيما يلي: الرضا الوظيفي في العمل، والالتزام الوجداني، وفاعلية الذات، والشعور بالأمان الوظيفي، وتشجيع العاملين على تطوير، وصقل المهارات المرتبطة بالعمل المهني، واقتراح الاستفادة من التدريب في الارتقاء بقدرة العاملين على أداء المهام المطلوبة، وتوجيه وإرشاد العاملين، ومساعدتهم مهنياً تحسين مستويات أدائهم الوظيفي في العمل.

دراسة كريل(2008) Kriel بعنوان: دراسة استطلاعية لسلوكيات القيادة التنموية، وعلاقتها بالالتزام الوجداني، وهدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوكيات القيادة التنموية، والالتزام الوجداني لدى العاملين بمؤسسات التعليم العالي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، بعينة عشوائية مؤلفة من (٩٤٧) من العاملين في الجامعات بمدينة جوهانسبرج، بجنوب أفريقيا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين القيادة التنموية والالتزام الوجداني للعاملين، كما أكدت الدراسة على ضرورة تمتع القادة التنمويين بمجموعة من السلوكيات من أهمها: تنمية وتمكين الآخرين، والتشجيع على النجاح، وبناء القيادات الجديدة، والاحتفاء بالمنجزات، والعمل بروح الفريق ، واكتشاف المواهب، وتحفيز الآخرين، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تطبيقات القيادة التنموية في الارتقاء بمستويات شعور العاملين بالالتزام الوجداني، والمشاركة بقدر أكبر في صنع واتخاذ القرارات ذات الصالة.

دراسة هاريس وكوهنيرت(2008) Harris and Kuhnertهدفت الدراسة إلى تحديد أبرز معالم المنظور البنائي النمائي للقيادة التربوية الفعالة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحثان المنهج الكمي والكيفي معًا، بعينة عشوائية من قادة مؤسسات التعليم بولاية جورجيا الأمريكية مكونة (٧٤) قائدًا وقائدة، وكشفت أهم نتائج الدراسة: على أن النموذج البنائي يرتكز على بشكل أساسي على دعائم تمتع القادة التربويين بمجموعة متنوعة من الخصائص النمائية المتدرجة المستويات التي تمكن تناولها في إطار ثلاثة أبعاد هي: البعد الشخصي، والبعد الاجتماعي، والبعد المعرفي، وقد أوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من تطبيقات المنظور البنائي النمائي في إعداد القادة التنمويين .

دراسة جويليو(2010) Guilleux بعنوان: المنظور التنموي لإعداد مديري المدارس الطموحين للقيادة التربوية الفعَّالة. وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على السمات الرئيسية المميزة للمنظور التربوي لإعداد مديري المدارس الطموحين للقيادة التربوية الفعالة، واعتمد الباحث على دراسة الحالة، من (١٠) معلمين بأحد برامج إعداد مديري المدارس للقيادة التربوية التي تقدمها جامعة بيتسبيرج بولاية بنسلفانيا الأمريكية، وأوضحت النتائج للدراسة: أهمية الاتصال ثنائي الاتجاه، والثقة والاحترام مع الزملاء الآخرين في بيئة العمل، وعدم التحيز في إصدار الحكم وبناء العلاقات التي تتميز بالتجانس والتفاعل، والاستعداد لمواجهة المشكلات والتحديات، والحل الإبداعي للمشكلات، والاستفادة من توظيف نظام المكافآت، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تطبيقات القيادة التنموية في إعداد قادة المؤسسات التعليمية، وإبراز أهمية دور المتأمل الناقد في تطوير الممارسات القيادية.

دراسة جيلي وآخرون(Gilley et al. (2011 التي هدفت إلى إلقاء الضوء على نموذج القيادة التنموية كمنظور جديد لتطوير الموارد البشرية على المستوى المؤسسي، واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل المحتوى القائم على مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليلها كيفيًا لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين تتعلق ببنية القيادة التنموية؛ وقد توصل الباحثون لجملة من النتائج من أهمها ما يلي: إمكانية الاستفادة من تطبيقات القيادة التنموية في مجال تطوير الموارد البشرية عبر النظر إليها كعامل رئيسي محفز لدفع عجلة الابتكار التنظيمي من منظور متكامل يأخذ في الاعتبار كافة الفئات، والشرائح المختلفة من أصحاب المصالح ذوي الصلة بتطبيق القيادة التنموية، وهم تحديدًا: "المؤسسات التنظيمية، والقادة التنظيميون، والمرؤوسون في العمل، والتأكيد على الحاجة الماسة إلى بلورة فهم دقيق، وواضح المعالم للدور المحوري الهام الذي تلعبه القيادة التنموية، وغيرها من المداخل الأخرى المناظرة لتنمية الإبداع والابتكار التنظيمي في الارتقاء بمنظومة العمل المؤسسي على كافة المستويات في الحاضر والمستقبل.

دراسة زاندير ونيرمان(Zander andNerman (2012: التي هدفت إلى تقديم إطار مفاهيمي حول القيادة التنموية يتناول مفهومها ومكوناتها والأسس العلمية للتدريب عليها، ومقاييس تقييم مهارات القيادة التنموية، واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل المحتوى القائم على مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليلها كيفيًا لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين، وتوصل الباحثان لجملة من النتائج منها: أن فكرة القيادة التنموية تتلخص في التأكيد على ممارسة القائد لدور النموذج الذي يضرب القدوة المثلى لمرؤوسيه في العمل، ويؤكد على أهمية الالتزام بالأخلاق الحميدة والمهنية، ويزودهم بالإلهام، والدافعية؛ سعيًا وراء الارتقاء بالمشاركة والإبداع والابتكار، علاوة على إبراز اهتمامه الشخصي بالآخرين عبر تزويدهم بالدعم، فضلًا عن النقد إذا كان هذا النقد بناءً ومفيدًا للفرد وللمؤسسة في الوقت نفسه.

دراسة عصام وعصام (٢٠١٤) بعنوان: القيادة التنموية كمدخل جديد للقيادة التربوية، رؤية مقترحة التي تهدف إلى تحديد مفهوم وطبيعة القيادة التنموية من خلال توضيح مفهومها وخصائصها، وتطورها التاريخي، وفلسفتها ، وإبراز النظريات والنماذج التنظيمية المعاصرة التي تركز عليها القيادة التنموية التي يمكن تطبيقها ميدانيًا من قبل القيادات التربوية، كما أوضح بأن القيادة التنموية بمفهومها الإداري والتربوي جديدة على البحوث العربية، ويجب استثمارها في تقييم أداء القيادات، حيث إن البحوث العربية لم تهتم كثيراً بهذا النموذج القيادي، والذي ينعكس إيجابياً على أداء العاملين في الحقل التعليمية، لما له من الأثر الجيد نحو تحول المدرسة وقائد المدرسة إلى قيادي مؤثر تنموي يطمح إلى توجيه المؤسسة نحو التطلع إلى الأفضل.

الصالحي (١٤٣٣هـ) بعنوان: القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية، والتعرف مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين ، والعلاقة بين نمطي القيادة لدى مديري المدارس ومستوى الروح المعنوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٥٧) معلمًا من مختلف المراحل التعليمية، وتوصلت الدراسة بأن مديري المدارس يمارسون نمط القيادة التحويلية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٥)من (٥)، وأكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا بين ممارسة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس والروح المعنوية، إلا أن هذه العلاقة أكثر قوة مع نمط القيادة التحويلية، وقدمت الدراسة بعض التوصيات من أهمها: أهمية ممارسة نمط القيادة التحويلية من قبل مديري ، خاصة أن هذا النمط هو الذي يناسب مرحلة التحدي التي يمر بها التعليم العام في المملكة العربية السعودية من ناحية التطوير والتغيرات المتسارعة في المجتمع، وزيادة تفعيل دور القيادة التحويلية لدى مديري المدارس عبر الدورات التدريبية لأثرها الواضح في رفع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وتضمين خصائص القيادة التحويلية ضمن عناصر اختيار مديري المدارس.

دراسة "أبو عيد "(٢٠١٦) بعنوان: دور القيادة التحويلية في اتخاذ القرار، وهدفت الدراسة إلى تحديد دور القيادة التحويلية في اتخاذ القرار. و استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، معتمدة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من العاملين في مديرية صحة إربد والمراكز الصحية التابعة لها في لواء الأغوار الشمالية، واشتملت العينة على(١٩٤)، وتوصلت الدراسة إلى وجود عالقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية بأبعادها التأثير المثالي، والتحفيز والاستثارة الفكرية والاعتبارية الفردية واتخاذ القرار بأبعاده تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتطوير البدائل واختيار البديل المناسب وتنفيذ القرار وتقييم نتائج القرار، وفي ضوء النتائج تم وضع بعض التوصيات من أهمها: حث القادة إلى المشاركة مع المرؤوسين في محاكاة ومضاهاة وتبادل الرؤى المستقبلية ، وتحقيق الاندماج بين مصالح العاملين ومصالح القائد واهتماماته.

دراسة العسكر (٢٠١٦) بعنوان القيادة التحويلية لدى المشرفات في مكاتب الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية التي تهدف إلى تجربة القيادة التحويلية لدى المشرفات في مكاتب الإشراف ، وقد تم في الدراسة استعراض أنواع القيادة والاهتمام بالقيادة التحويلية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة(٧٠) مشرفة، وتوصلت الدراسة إلى توصيات من أهمها: العمل على تطبيق القيادة التحويلية في الإرشاد التربوي؛ لأن هذا النمط يؤكد على المشاركة في مناقشة المشكلات والوصول إلى الحلول، ونشر ثقافة القيادة التحويلية كبديل مناسب للأنماط الحالية، وتصميم برامج تدريبية لممارسة القيادة التحويلية.

دراسة عصام (٢٠١٦) بعنوان: إمكانية توظيف القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية المصرية : رؤية مقترحة ،وتهدف إلى تحديد مفهوم وطبيعة وأبعاد ، ونماذج القيادة التنموية من خلال الأدبيات التي تناولتها ، مع تقديم رؤية مقترحة لكيفية تطبيقها، وفي سبيل تحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، نمطه التحليلي ،ومن خلال ذلك توصلت الدراسة إلى مفهوم القيادة التنموية ، وخصائصها، وتطورها التاريخي، وفلسفتها، وقياسها ،كما قدم رؤية مقترحة لتطبيقها في المؤسسات التعليمية المصرية.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالحوار وثقافته:

قام الباحث بإجراء استقصاء حول الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التنموية وعلاقتها بتنمية مهارات الحوار، ولم يحصل على أي دراسة عربية من خلال البحث حول هذا الموضوع، ومن ثم قام الباحث بتتبع البحوث التي تناولت الحوار ودوره في العملية التعليمية، ولم يحصل على دراسات عربية مباشرة في الحوار لدى المعلمين، لذا قام الباحث بالاستفادة من البحوث والدراسات التي تناولت الحوار بين الثقافات، وكذلك الذي تناول القيم، والحوار كأداة مع المعلم أثناء الفصل التدريسي بين الطلاب، مرتبًا عرض الدراسات من الأقدم إلى الأحدث .

فقد أجرى بايسل(2002) Basil دراسة بعنوان " العوائق والإمكانات المتاحة لإجراء الحوار بين الثقافات " من المتوقع في مجتمع متحرر ديموقراطى متعدد الثقافات أن تختلف الآراء حول الحياة الجيدة ،كما يوجد بالطبع اختلافًا معرفيًا وأخلاقيًا وسياسيًا في شتى الأمور. وفى هذا البحث نجد انه على الرغم من مشاكل الصراع بين الطوائف المختلفة نتيجة للاختلافات الثقافية والعرقية التي تولد عنها وجود تحدّ بين هذه الطوائف ، إلا أن هذا التحدي لم يعق أو يقف ضد إمكانية الحوار عبر الثقافات ، وبالتطرق إلى هذه النقطة نجد أنه يجب على المعلمين والقائمين على مجال التعليم على وجه العموم أن يسألوا أنفسهم : ما الظروف الايجابية والمعايير والمبادئ التي تمكننا من إجراء الحوار عبر الثقافات ؟وما الذي يمكن فعله لتعزيز وتهيئة هذه الظروف والمبادئ والمعايير من اجل تطبيق هذا الحوار بالشكل المطلوب؟

بينما أجرى دانيال وباكير(2004) Daniel & Bakerدراسة بعنوان " تطوير مهارات الحوار "، وهو بحث نوعي من خلال التمرين عبر الإنترنت وكيفية تدريب إدارة الفريق على تنفيذ ذلك .

تهدف الدراسة إلى تطوير مهارات الحوار لدى أعضاء وإدارة أي فريق عمل يقوم بمهمات تختلف فيها وجهات النظر بسبب أن أصحاب الأعمال وأعضاء تنظيم أي فريق والمسئولين عن المنظمات ما يواجه مواقف تتطلب تطبيق مهارات حوارية ، ومهارة الحوار، في هذه الدراسة ،يقصد بها عملية طرح الاستفسارات وتبادل الآراء، وذلك لخلق نوع من المعاني والآراء المختلفة لفهم وجهات النظر المشتركة بين الأحزاب ، وقد توصلت الدراسة إلى : أنه يمكن تطوير مهارة الحوار من خلال استخدام الأنشطة التعاونية المتضافرة المعدة بأسلوب منظم ودقيق.

تناول فيلا (Vella (2004 دراسة بعنوان " المبادئ والممارسات للحوار التعليمي " تناولت هذه الدراسة أهمية الحوار في المجال التعليمي ،وركزت بوجه خاص على المبادئ والممارسات التي ينبغي إتباعها في عملية الحوار التعليمي التي تتمثل في بما يلي: (التعلم الاستنتاجي، ولعب الأدوار في المسرحيات الاجتماعية، وتعلم تقييم المصادر، وقص القصص الخاصة به والتعبير بنفسه، والإعداد المسبق للعمل، والتعلم السمعي البصري الحسي، والاتصال، والخريطة التعليمية، وتعلم المهارات ، والأسئلة المفتوحة الحوار صناعة القرار المسئولية)

قام جاني (Jane(2004بدراسة بعنوان " استخدام الحوار في التعليم " : البحث والتطبيق والتقويم ، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الحوار في التعليم بجميع مراحله من بحث وتطبيق وتقييم ،ولتحقيق هذا الهدف ،قام الباحث بعمل برنامج للتفكير المبدع باستخدام عملية الحوار داخل المدرسة ، ويعتمد هذا البرنامج على القواعد التالية : يقوم المعلم بإثارة مشكلة وعرض مجموعة من التساؤلات حولها ويحاول الطلاب حل هذه المشكلة ، ويقوم المعلم بتوضيح ما في هذه الحلول من تناقضات، وتوفير بيئة مدرسية تعلي من قيمة الحوار والتفكير عن طريق تخصيص وقت له ومواد تدعمه ومتابعة النمو والتقدم فيه وتقييمه، واستماع المعلمين والمديرين إلى كل ما يقوله الطلاب حتى يعطوهم الثقة بأنفسهم ،والرد على كل ما يطرحه الطلاب باحترام وتقدير .

وقام الحمود (٢٠٠٥) بدراسة بعنوان " نحو تكريس أفضل لقيم الحوار في المجتمع السعودي " ،وبنيت هذه الدراسة على بعض المرتكزات منها : أن العمل الإعلامي المنظم وانفتاح مؤسسات المجتمع المختلفة على وسائل الإعلام المحلية والدولية وسيلة فاعلة لإيصال رسالة المؤسسات للجمهور، ويتطلب نجاح العمل الاتصالي الإيمان بأهمية الأطر النظرية للعملية الاتصالية، وقدمت الدراسة آلية لتكريس قيم الحوار في المجتمع الإعلامي السعودي من خلال : النظر لعملية الاتصال على أنها توفر بيئة مناسبة للحوار الفكري ورسالة لإشاعة ثقافة الحوار بين الناس، والعمل على نقل إشاعة ثقافة قبول الاختلاف أولاً ثم الحوار ثانياً ثم قبول التعددية في الآراء ثالثاً.

وهدفت دراسة الباني (٢٠٠٧) إلى الكشف عن واقع ثقافة الحوار لدى طالبات المدارس الثانوية بمدينة الرياض ، ودورها في تعزيز بعض القيم الخلقية لديهم من وجهة نظر الطالبات ، وفي سبيل تحقيق ذلك ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ونمطه المسحي ، واستخدمت استبانة طبقتها على عينة من طالبات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، قوامها (٧٤٦٤٧) طالبة موزعة على ١٤٤ مدرسة تم اخيارها بطريقة عشوائية طبقية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : أن الطالبات يمارسن الحوار ثقافة مع معلماتهن داخل الفصل الدراسي بدرجة كبيرة، وأن الحوار يعزز قيم الصدق والصبر والتسامح واحترام الآخر، وقدمت الدراسة تصورًا إجرائيًا لنشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية ، وقد اشتمل التصور على

الآتي : الإجراءات الإدارية والتنظيمية لنشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار في المدارس من أبرزها: تفعيل الأسس الإدارية للحوار في الميدان التربوي، وتفعيل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة من خلال توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، وتطوير التنظيم المدرسي والتعليمي، وتفعيل أداء الموارد البشرية المدرسية، وبناء فرق الحوار داخل المدرسة، وتفعيل دور مدير المدرسة كقائد تربوي .

وهدفت دراسة باوزير(٢٠٠٨) إلى تحديد أهم ما يمكن أن يمارسه معلم التربية الإسلامية لتنمية قدرات الحوار الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وفي سبيل تحقيق ذلك ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، النمط المسحي ، واستخدمت استبانة ،طُبقت على عينة قوامها٢٦مشرفًا ، و١٩٦ معلمًا ، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها : أن المعلم يؤدي أدواره في تنمية قدرات الحوار ، وفق ما جاءت بأداة الدراسة من وجهة نظر العينة بدرجة مرتفعة .

وأجرى نيومان–بوكسر (Neummann-Boxer (2012 دراسة بهدف التعرف على مفاهيم العاملين في المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالحوار باعتباره وسيلة بناء الرؤية المشتركة الخاصة بالمؤسسة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا ومديرًا وعاملًا في اثنين من المدارس المهنية الذين شاركوا في الدراسة بشكل تطوعي، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية القائم على المقابلات الشخصية والملاحظات الميدانية للتعرف على تصورات العاملين في المدرسة حول أهمية الحوار في العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الحوار بناء رؤية مشتركة تتضمن تصورات ومعارف المشاركين في العمل الجماعي، ويساعد الحوار على (التواصل إلى أفكار الآخرين وتعزيز التعلم من خلال تنمية مهارات وتفكير الطلاب– وتنمية نتائج الطلاب وحل المشكلات الدراسية المتنوعة)، وكذلك أظهرت الدراسة أنه يمكن تعزيز الحوار في البيئة التعليمية من خلال: المشاركة العامة في صنع القرارات، واستيعاب آراء الآخرين، وتعزيز العمل الجماعي من خلال الدعم المنهجي والنتائج القياسية ،وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية من قبل صناع السياسة والقادة والمتعلمين، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تأثير ثقافة الحوار على نتائج الطلاب.

وهدفت دراسة الطيار (٢٠١٢)إلى معرفة درجة استخدام المعلمين والمعلمات داخل الفصل المدرسة وتدريب المتعلمين عليه، ودور المدير والمشرف التربوي في مساعدة المعلمين على ذلك ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النمط المسحي ، واعتمدت على استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها ١٩٥٩شملت المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم الثلاثة ،في خمس مدن موزعة بمناطق تعليمية مختلفة بالمملكة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :أن استخدام المعلمين والمعلمات للحوار بالمدرسة جاء ضعيفًا ، بينما جاء التزامهم بآداب الحوار مرتفعًا .

وهدفت دراسة السلطان (٢٠١٢) إلى التعريف بدواعي تعزيز الحوار التربوي وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية، وتحديد أهم مجالات استخدام الحوار وتعزيزها، والتعرف على مقومات الحوار التربوي ومتطلباته ،وتحديد أهم استراتيجياته ، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي ، وتوصلت لعدة نتائج من أهمها : أن هناك عددًا من المجالات التي يمكن من خلالها تطوير ممارسات الحوار في المؤسسات التربوية ، كالحوار في الفصل الدراسي ، وفي المناهج وطرق التدريس ،،والإدارة التعليمية ، وفي النشاط الطلابي ، والإرشاد.

وهدفت دراسة جيليس(Gillies (2015 إلى إعداد نموذج التعليم الحواري الذي يركز على أسلوب التفكير المنطقي وحل المشكلات، وكذلك تقديم نماذج متعلقة بالتفاعلات الحوارية والمتنوعة بين الطالب والمعلم في البيئة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٧) معلمين، و(١٧) مجموعة من الطلاب ،حيث تشتمل كل مجموعة (٣-٥) طلاب من فصول التعليم الحواري، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقصائي القائم على مجموعة من أنشطة العلوم الاستقصائية التي تعزز أسلوب التعلم القائم على الحوار والمناقشة لدى الطلاب من خلال تسجيلات الفيديو التي تقدم المعلومات الأساسية عن العلوم الاستقصائية ، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم القائم على الحوار يساعد على تنمية مهارة طرح الأسئلة، واستكشاف وتقييم الأفكار، وشرح وتفسير الفرضيات، واقتراح حلول للمشكلات ، كما يساعد الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية، وربط معارف الطلاب وما تعلموه مما يساعد على تنمية مهارات التفكير المتنوعة، أما دور المعلم فيتمثل في تعزيز الحوار داخل الفصل الدراسي في: إعداد الطلاب للعمل الجماعي من خلال تكوين مجموعات التعلم الصغيرة ،وتحديد مهامها ،وتشجيع الطلاب على التفاعل والتعاون في البيئة الدراسية، وأوصت الدراسة بأنه يجب على المعلمين بحث عملية التفكير الخاصة بالطلاب وتوضيح مفاهيمهم من أجل إشراك الطلاب في أفكار الآخرين مما يؤدي إلى تعلمهم وتعزيز فهمهم وتفكيرهم.

وسعت دراسة الدويش (٢٠١٥) إلى التعرف على دور القيادات المدرسية الثانوية في تعزيز ثقافة الحوار، عن طريق الكشف عن واقع دور القيادات المدرسية الثانوية في تعزيز ثقافة الحوار، وتحديد أهم معوقات أداء هذا الدور ،وتقديم بعض المقترحات التي تساعد المديرين على تعزيز ثقافة الحوار بمدارسهم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت على استبانة طبقتها على عينة قوامها ٦٨قائدًا بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض ،وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المديرين يمارسون دورهم في تعزيز ثقافة الحوار من وجهة نظرهم بدرجة عالية .

وهدفت دراسة العبيد (١٤٢٩هـ) بعنوان: تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية " صيغة مقترحة" إلى تأصيل مفهوم الحوار وأصوله وأسسه ومبادئه التربوية وبيان دواعيه ومبرراته ومهاراته لدى طالب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ،وتقديم صيغة مقترحة لتعزيزه، وتكون مجتمع الدراسة من الخبراء المتعاونين مع مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني بالمملكة العربية السعودية ومديري الإدارات بالمركز ،ومن الخبراء المتخصصين في مجال الحوار وثقافته ومهاراته من داخل المملكة وخارجها ،ومن معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية الحكومية(بنين) على مستوى المملكة العربية السعودية، وكان

من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك نسبة موافقة عالية من الخبراء على عبارات الدواعي والمبررات من تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن أبرز تلك الدواعي والمبررات بناء شخصية المتعلم وزيادة خبراته العلمية، كما أن هناك موافقة من الخبراء المشاركين في الدراسة على عدد كبير جدًا من المهارات الحوارية اللازمة لطالب المرحلة الثانوية (مهارات الإعداد للحوار) ،ومن أبرز مهاراتها أن يتفق على منطلقات ثابتة تكون منطلق للحوار يمكن الرجوع إليها ، أما مهارات تقديم الحوار) فمن ابرز مهاراتها أن يلتزم بالفكرة الرئيسية لموضوع الحوار ، أما أبرز المهارات اللفظية واللغوية للحوار فهي أن يستعمل ألفاظًا لائقة مهنيًا وأخلاقيًا .

وهدفت دراسة الميزر (٢٠١٧) إلى التعرف على دور الأسرة في تعزيز ثقافة الحوار لدى أبنائها ،واستخدمت المنهج الوصفي ، واعتمدت على استبانة ذات محاور ثلاثة هي : أساسيات الحوار في الأسرة ، وتحديات ممارسة الحوار داخل الأسرة ،ومقترحات تعزيز ممارسة الحوار داخل الأسرة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة الأسرة بأساسيات الحوار مرتفعة ،وأن التحديات التي تضمنها البعد الثاني جاءت فوق المتوسط ، ومن أهمها: عدم تقبل النقد ،وشدة الارتباط بشبكات التواصل الاجتماعي ،وجاءت الموافقة على المقترحات كبيرة ، ومن أهمها غرس ثقافة الحوار في الأطفال منذ الصغر ،وتشجيع الأسر على استخدام الحوار الفعال

وسعت دراسة التائب (٢٠١٧) إلى التعرف على الأبعاد الاجتماعية والثقافية لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي بجامعة مصراته، بليبيا ،واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي بنمطه المسحي ،واعتمدت على استبانة طبقتها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت ٢٤١ عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ثقافة الحوار بجامعة مصراته من وجهة نظر أفراد العينة متوسطًا ،كما حددت الدراسة من خلال الإجراءات الميدانية الأبعاد الثقافية والاجتماعية لثقافة الحوار بكليات الجامعة في مصراته .

التعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي :

- أن الدراسات التي تناولت القيادة التنموية معظمها دراسات أجنبية، كدراسة لارسون (Larsson (2003 التي قدمت نموذجًا مقترحًا للقيادة التنموية، من خلال تحليل محتوى الأدبيات ذات الصلة وتحليلها كيفيًا لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين تنموية ، وكدراسة دراسة لارسون وآخرون (Larsson et al. (2003التي حاولت إدخال تحسينات على نموذج القيادة التحويلية، لاستخدامها في القوات المسلحة السويدية، تم صممت استبانة القيادة التنموية (DLQ) لقياس أجزاء هذا النموذج.
- وعلى المستوى العربي فإن المحاولات قليلة للغاية حيث لا توجد–في حدود علم الباحث – سوى ثلاث دراسات نظرية، دارت حول مفهوم القيادة التنموية، وأهميتها ، وتطورها، وبعض

أبعادها ، ولم تتضمن استبانة لقياس أبعادها ، أو جانب تطبيقي لها في الميدان التربوي العربي ، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة الراهنة .

- أن الدراسات التي تناولت الحوار وثقافته، إما أنها تناولت دور أحد مؤسسات التربية كالأسرة أو المدرسة أو الجامعة في تعزيز ونشر ثقافة الحوار ،كدراسة الميزر (٢٠١٧)، ودراسة التائب (٢٠١٧)، ودراسة العبيد (١٤٢٩هـ)، أو دور المعلمين أو أحد أعضاء المدرسة في تعزيز ثقافة الحوار .
- أن الدراسات التي تناولت ثقافة الحوار في ارتباطها ببعض المتغيرات لم تكن القيادة أحدها إلا في القليل النادر ، كدراسة الدويش (٢٠١٥).
- أنه لا توجد دراسة تناولت ثقافة الحوار في علاقتها بنموذج من نماذج القيادات الحديثة ، كالقيادة التنموية ،خاصة في البيئتين العربية والسعودية ، وهو ما يزيد من أهمية هذه الدراسة ويبرر إجرائها .

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسة:

استخدمت الباحث المنهج الوصفي بنمطه المسحي، وهو المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، وأهدافها، من خلال تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضع الدراسة، بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها ،ويتميز المنهج الوصفي بقدرته على وصف الظاهرة كما هي في الواقع من حيث طبيعتها ودرجة وجودها عن طريق استجابات عينة من مجتمع البحث أو كامل المجتمع (العساف، ١٤٠٦هـ، ص ص١٩١-٢٦١)، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنمطه الارتباطي: للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها من قبل قائدي المدارس الثانوية ، وبين درجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المدارس الثانوية .

مجتمع الدِّراسة:

تألف المجتمع الذي اشتقت منه عينة الدراسة من معلمي مدارس التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، والبالغ عددهم (٥٥٢٠) معلمًا بمدارس المملكة العربية السعودية الموزعين على مختلف مناطق المملكة الثلاثة عشر (وزارة التعليم ،١٤٣٨).

عينة الدِّراسة:

تضمنت عينة الدراسة نمطين هما :

أ-**العينة الاستطلاعية:** تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانات المستخدمة في الدراسة الحالية بتطبيقها على ٤٨ معلمًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة ؛ للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- عينة الدراسة الأساسية: تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية التي تم تطبيق الاستبانات عليها من ٨٧٤ معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية، وبناء على ذلك تم اختيار

خمس مناطق من مناطق المملكة العربية السعودية ، وهذه المناطق هي : منطقة وسط المملكة ، والمنطقة الشرقية ، والمنطقة الغربية ، والمنطقة الشمالية ، والمنطقة الجنوبية ، تبع ذلك اختيار عدد من المدارس بطريقة عشوائية من كل منطقة ،وتم تطبيق الاستبانات على جميع معلمي المدارس المختارة، وتم استخدام معادلة روبيرت ماسونRobert Mason لتحديد حجم العينة من مجتمع الدراسة، وطبقت الاستبانات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ)، وبعد استرداد الاستبانات بعد تطبيقها ، واستبعاد الاستبانات التي لا ينطبق عليها خصائص التحليل الإحصائي منها ، بلغ حجم العينة النهائية ٨٧٤استبانةبنسبة ١.٦% من حجم المجتمع الذي اشتقت منه عينة الدراسة ، وهي نسبة مناسبة استنادًا لمعادلة روبيرت ماسون Robert Mason لتحديد حجم العينة من مجتمع الدراسة .

وقد جمعت عينة الدراسة أهم الخصائص المميزة لمجتمع الدراسة، كسنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، والجداول الثلاثة التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء تلك الخصائص:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة في ضوء متغيرات الإدارة التعليمية التي ينتمي إليها المعلم

المنطقة	الإدارة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
وسط المملكة	الرياض و القصيم	٢٩٤	%٣٣.٦
شمال المملكة	حائل وعرعر	١٤٦	%١٦.٧
جنوب المملكة	جيزان	١٥٩	%١٨.٢
شرق المملكة	الدمام	١٣٧	%١٥.٧
غرب المملكة	جدة	١٣٨	%١٥.٨

ويتضح من الجدول السابق تقارب النسب المئوية المختارة من كل إدارة تعليمية، وإن كانت نسبة إدارة منطقة الرياض قد جاءت مرتفعة ، فيرجع ذلك لحجم المدارس بها .

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة في ضوء متغير سنوات خبرة المعلم

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١١٥	%١٣.٢
من ٥ –١٠ سنوات	٣٢٢	%٣٦.٨
أكثر من ١٠ سنوات	٤٣٧	%٥٠

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانوا من المعلمين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات، حيث بلغت نسبتهم ٥٠ %، ثم المعلمين ذوي الخبرة من خمس سنوات إلى

عشر سنوات من بلغت نسبتهم ٣٦.٨%. ،وجاء في المرتبة الأخيرة المعلمون من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات ،حيث بلغت نسبتهم ١٣.٢%، ؛ولعل ذلك يرجع إلى مجتمع العينة وهو مرحلة التعليم الثانوي التي يستقر بها المعلمون الأكثر خبرة .

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة الأساسية في ضوء متغير عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم

عدد الدورات	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ دورات	٩٢	%١٠.٥
من ٥ –١٠ دورات	١١٥	%١٣.٢
أكثر من ١٠ دورات	٦٦٧	%٧٦.٣

ويتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانوا من المعلمين الذين تلقوا تدريبات لأكثر من عشر دورات حيث بلغت نسبتهم ٧٦.٣ %، ثم المعلمين الذين تلقوا تدريبات من خمس دورات إلى عشر دورات، حيث بلغت نسبتهم ١٣.٢%، وجاء في المرتبة الأخيرة المعلمون الذين تلقوا تدريبات أقل من خمس دورات ،حيث بلغت نسبتهم ١٠.٥%، وهو ما يشير إلى اهتمام الوزارة والإدارات التعليمية المختلفة بالتنمية المهنية للمعلمين بها.

٤ – أداة الدِّراسة:

للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء :**الجزء الأول** : واختص بالبيانات الأولية لأفراد العينة، **الجزء الثاني** :وتضمن القيادة التنموية و أبعادها الخمسة ، **الجزء الثالث:** واشتمل على المفردات الخاصة بثقافة الحوار وبعديه، وقد تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات ، وفيما يلي وصف للاستبانة وخصائصها الإحصائية وكيفية الاستجابة وتحديد الدرجات عليها.

أ– بناء الاستبانة:

تضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء رئيسة هي : **الجزء الأول من الاستبانة:** تضمن ثلاثة متغيرات هي : الإدارة التعليمية، والخبرة في التدريس، والدورات التدريبية .الجزء الثاني من الاستبانة : القيادة التنموية وأبعادها، ولبناء **الجزء الثاني من الاستبانة** ،قام الباحث بترجمة نموذج القيادة التنموية والذي أعده لارسون (Larsson (2003، كما قام الباحث بترجمة ومراجعة استبيان القيادة التنموية (DLQ) الذي صممه كذلك لارسون وآخرون (Larsson et al. 2003)، حيث أدخل تحسينات على نموذج القيادة التحويلية، لاستخدامها في القوات المسلحة السويدية، كما قام لا رسون (Larsson) بتقنين استخدام استبيان القيادة التنموية (DLQ) من

منظور القياس النفسي عام ٢٠٠٦م، كما قام الباحث بالاستفادة من نماذج وأبعاد القيادة التحويلية، وتعتمد الاستبانة التي أعدها الباحث على كل من :

. **نموذج نظرية للقيادة التنموية** والذي تم تصميمه عام (٢٠٠٣).

. **أداة تقييمية:** استبانة القيادة التنموية(DLQ)، والتي تم تصميمها (٢٠٠٦)، لتزويد القادة بالتغذية الراجعة المطلوبة على المستوى الشخصي.

ويتم الاستجابة على عبارات الاستبانة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الممارسة لكل محور من أبعاد القيادة التنموية وهي (القيم ،والسمات الشخصية لقائد المدرسة ، والاهتمام بالمعلمين، والتحفيز الملهم، والمشاركة والاستثارة العقلية) ، ويتم الاستجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة باختيار واحدة من الاختيارات الخمسة التالية: (ضعيفة جدًا، أوضعيفة، أومتوسطة، أوكبيرة، أوكبيرة جدًا).

الجزء الثالث من الاستبانة : ثقافة الحوار لدى المعلمين: اعتمد الباحث في بناء الجزء الثالث من الاستبانة الخاص بثقافة الحوار لدى المعلمين على العديد من الخطوات، من أهمها: البحوث والدراسات المحلية والعربية والأجنبية حول ثقافة الحوار وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية، وأدبيات الدراسة التي تناولت ثقافة الحوار وأبعاده وخصائصه وعناصره، ويتم الاستجابة على كل عبارة من عبارات الاستبانة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة التوافر من وجهة نظر المعلمين، وذلك باختيار واحدة من الاختيارات الخمسة :(ضعيفة جدًا، أو ضعيفة، أو متوسطة، أو كبيرة، أو كبيرة جدًا) .

ب – تقنين الاستبانة :

تَطلب تقنين الاستبانة حساب كل من صدقها وثباتها ، وفيما يلي بيان ذلك :

– صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على طريقتين : الأولى :وهي الصدق الظاهري (Face Validity)، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية فهي: طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) التي تقوم على حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة ،وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها.

– الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في الترجمة والتعريب للجزء الخاص بالقيادة التنموية وأبعادها ، وكذلك الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية، للتأكد من مدى مناسبتها لثقافة المجتمع السعودي .

- كما تم عرض الاستبانة في جزئها الثاني: الخاص بالقيادة التنموية وأبعادها ، والثالث : الخاص بثقافة الحوار على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية ، وبعض قائدي المدارس الثانوية ، وطلب منهم دراسة محاور الاستبانة والمحاور الفرعية في

كل محور وإبداء آرائهم فيها من حيث:

مدى مناسبتها للبيئة السعودية بالنسبة للجزء الثاني من الاستبانة : القيادة التنموية وأبعادها ،ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها المنتمية إليه العبارة، وكذلك ارتباطها بالهدف العام للدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة لكل من جزئي الاستبانة : الثاني القيادة التنموية، والثالث ثقافة الحوار ، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرتها، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات كل جزء(محور) من جزئي الاستبانة الثاني والثالث ، فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للجزء الخاص بها (المحور) الذي تنتمي إليه ، لكل من جزئي الاستبانة : الثاني القيادة التنموية ،والثالث ثقافة الحوار ،فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات كل محور من محاور القيادة التنموية والدرجة الكلية لبعد القيادة التنموية

م	معامل الارتباط بالقيم درجة الممارسة	م	معامل الارتباط بالقيم درجة الممارسة	م	معامل الارتباط بالقيم درجة الممارسة	م	معامل الارتباط بالقيم درجة الممارسة	م	معامل الارتباط بالقيم درجة الممارسة
١	**٠.٧٦	١١٠	**٠.٧٣	١٢٠	**٠.٧٠	١٣٠	**٠.٨٥	١٣٩	**٠.٨٦
٢	**٠.٧٠	٢١١	**٠.٧٣	٢٢١	**٠.٧٩	٢٣١	**٠.٧٥	٢٤٠	**٠.٨٨
٣	**٠.٨٢	٣١٢	**٠.٧٨	٣٢٢	**٠.٨٧	٣٣٢	**٠.٧٨	٣٤١	**٠.٨٢
٤	**٠.٧٧	٤١٣	**٠.٧٧	٤٢٣	**٠.٨٠	٤٣٣	**٠.٨٣	٤٤٢	**٠.٨٢
٥	**٠.٦٨	٥١٤	**٠.٨١	٥٢٤	**٠.٧٧	٥٣٤	**٠.٨١	٥٤٣	**٠.٦٩
٦	**٠.٧٥	٦١٥	**٠.٧١	٦٢٥	**٠.٧٩	٦٣٥	**٠.٦٤	٦٤٤	**٠.٧٧
٧	**٠.٥٧	٧١٦	**٠.٦٩	٧٢٦	**٠.٨٣	٧٣٦	**٠.٨٧	٧٤٥	**٠.٧٨
٨	**٠.٧٨	٨١٧	**٠.٧٤	٨٢٧	**٠.٩٢	٨٣٧	**٠.٩٢	٨٤٦	**٠.٨١
٩	**٠.٦٦	٩١٨	**٠.٨٣	٩٢٨	**٠.٨٩	٩٣٨	**٠.٨١		
		١١٩	**٠.٨٦	١٢٩	**٠.٩٠				

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات محاور القيادة التنموية بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا

عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور القيادة التنموية والدرجة الكلية للاستبانة ،فكانت كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين كل محور من محاور القيادة التنموية والدرجة الكلية

القيادة التنموية	القيم	السمات الشخصية لقائد المدرسة	الاهتمام بالمعلمين	التحفيز الملهم	المشاركة	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	**٠.٧٦	**٠.٨٧	**٠.٧٩	**٠.٨٨	**٠.٨٣	٠.٨٤

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط بين محاور القيادة التنموية والدرجة الكلية للمحور معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس محاور الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات ثقافة الحوار لدى المعلمين والدرجة الكلية للمحور على مستوى كل من درجة الممارسة

م	معامل الارتباط درجة التوفر	م	معامل الارتباط درجة التوفر
٤٧	**٠.٦٣	٥٧	**٠.٦٦
٤٨	**٠.٥٧	٥٨	**٠.٤٩
٤٩	**٠.٦٦	٥٩	**٠.٥٢
٥٠	**٠.٦٧	٦٠	**٠.٧٧
٥١	**٠.٥٢	٦١	**٠.٦٩
٥٢	**٠.٧٩	٦٢	**٠.٦٤
٥٣	**٠.٧٤	٦٣	**٠.٧٥
٥٤	**٠.٥٦	٦٤	**٠.٧٢
٥٥	**٠.٦٧	٦٥	**٠.٧٧
٥٦	**٠.٦٦	٦٦	**٠.٧٨
		٦٧	**٠.٦٨

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات ثقافة الحوار لدى المعلمين

بالدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على تجانس عبارات الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل من محوري ثقافة الحوار والدرجة الكلية للاستبانة فكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات محوري ثقافة الحوار والدرجة الكلية

ثقافة الحوار	مبادئ وقناعات الحوار	مهارات وممارسات الحوار	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	**٠.٧٦	**٠.٨٧	**٠.٧٩

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط بين محوري ثقافة الحوار والدرجة الكلية للمحور معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس محاور الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

- ثبات الاستبانة:

وللتأكد من ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) الذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات بالنسبة لكل من القيادة التنموية وأبعادها ، وثقافة الحوار وأبعادها ،كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة التنموية والدرجة الكلية للقيادة التنموية

أبعاد القيادة التنموية	القيم	السمات الشخصية لقائد المدرسة	الاهتمام بالمعلمين	التحفيز الملهم	المشاركة	الدرجة الكلية	
معامل ألفا	درجة الممارسة	درجة الممارسة	درجة الممارسة	درجة الممارسة	درجة الممارسة		
	٠.٨٩	٠.٩٥	٠.٩٣	٠.٩٢	٠.٩٤		٠.٩٥

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين بعدي ثقافة الحوار والدرجة الكلية

ثقافة الحوار	مبادئ وقناعات الحوار	مهارات وممارسات الحوار	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	**٠.٧٦	**٠.٨٧	**٠.٧٩

وباستقراء الجدولين السابقين يتضح أن معاملات ثبات ألفا لكل محور من محوري الاستبانة :القيادة التنموية وأبعادها، وثقافة الحوار، وأبعاده، دالة عند مستوى ٠.٠١،مما يؤكد ثبات درجات الاستبانة ككل، وعلى مستوى كل (جزء) من جزئيها و أبعادهما.

ويتضح مما سبق أن للاستبانة خواص إحصائية جيدة مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للاستبانة :

تكونت الاستبانة في جزئها الثاني الخاص بالقيادة التنموية وأبعادها من (٥) أبعاد هي: القيم: (٩) عبارات، والسمات الشخصية لقائد المدرسة: (١٠) عبارات، والاهتمام بالمعلمين: (١٠) عبارات، والتحفيز الملهم: (٩) عبارات، والمشاركة والاستثارة الفكرية: (٨) عبارات، ومن ثم فقد أصبح مجموع عبارات الجزء الخاص بالقيادة التنموية(٤٦) عبارة.

كما اشتملت الاستبانة في جزئها الثالث الخاص بثقافة الحوار على (٢١) عبارة تمثل أهم مفردات ثقافة الحوار لدى المعلمين في المرحلة الثانوية، (١٠) عبارات لبعد مبادئ وقناعات الحوار، و(١١) عبارات لبعد مهارات وممارسات الحوار، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية تتكون من (٦٧) عبارة توزعت على محوري الأداة ، وأبعادهما وذلك على النحو التالي:

– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدِّارسة:

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

للتحقق من الخواص الإحصائية لأداة الدِّارسة تم استخدام:

– **معامل ارتباط بيرسون** Pearson Correlation: للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات أدوات الدراسة.

– **معامل ثبات ألفا–كرونباخ** Cronbach's Alpha: للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

– التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent في وصف خصائص العينة، وكذلك تم

استخدام التكرارات ،والنسب المئوية ،والمتوسطات الحسابية Mean ،والانحرافات المعيارية Stand. Deviation في التعرف على درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها، ودرجة توافر مهارات الحوار لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: للتحقق من علاقة القيادة التنموية لدى قادة المدارس وأبعادها، وتوافر ثقافة الحوار وكل من بعديها لدى المعلمين.

. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على مدى اختلاف استجابة الأفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التنموية لدى قادة المدارس الثانوية ودرجة توافر مهارات الحوار لدى معلمي المدارس الثانوية باختلاف (سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

. اختبار أقل فرق دال LSD كأسلوب للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (١٠)

متوسطات الحكم على درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى القادة، و توافر ثقافة الحوار وأبعادها لدى المعلمين

المتوسط الحسابي (المرجح)	درجة الأهمية	درجة التوفر
أقل من ١.٨	قليلة جدا	ضعيفة جداً
من ١.٨ لأقل من ٢.٦	قليلة	ضعيفة
من ٢.٦ لأقل من ٣.٤	متوسطة	متوسطة
من ٣.٤ لأقل من ٤.٢	كبيرة	كبيرة
من ٤.٢ إلى ٥	كبيرة جدا	كبيرة جدا

- نتائج الدراسة وتفسيرها :

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات التي حصل عليها الباحث من تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة عن مجموعة من النتائج يتم عرضها على النحو الآتي:

أولاً: النتائج الخاصة بالسؤال الأول والذي ينص على : ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية للقيادة التنموية وأبعادها من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الأفراد عينة الدراسة على عبارات الجزء الخاص بدرجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، ومن ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل عبارة للتعرف على درجات الممارسة وذلك كما يلي:

١- ما يتعلق بالقيادة التنموية، وأبعادها الخمسة:

جدول رقم (١١)

درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قائدي المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين

م	الأبعاد	المتوسط الموزون أو المرجح	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	القيم	٣.١٦	٠.٦٩	متوسطة	١
٢	السمات الشخصية لقائد المدرسة	٣.٠٣	٠٧١.	متوسطة	٤
٣	الاهتمام بالمعلمين	٣.٠٩	٠.٧٩	متوسطة	٣
٤	التحفيز الملهم	٣.٠٠١	٠.٦٢	متوسطة	٥
٥	المشاركة والاستثارة العقلية	٣.١	٠.٧٢	متوسطة	٢
المتوسط الكلي		٣.٠٨	٠.٦٥	متوسطة	

يتضح من الجدول أن المتوسط الموزون لمجموع أبعاد القيادة التنموية ككل بلغ (٣.٠٨)، وأن الانحراف المعياري بلغ (٠.٦٥)، كما بلغت المتوسطات الموزونة لدرجات أبعاد القيادة التنموية :القيم ،والسمات الشخصية لقائدي المدرسة، والاهتمام بالمعلمين، والتحفيز الملهم، والمشاركة والاستثارة العقلية، ٣.١٦، ٣.٠٣، ٣.٠٩، ٣.٠٠١،٣.١ على الترتيب، وبلغت الانحرافات المعيارية لها : ٠.٦٢،٠.٧٩،٠.٧١،٠.٦٩، ٠.٧٢على الترتيب كذلك ،ومقارنة بالمحكات الإحصائية، التي استندت إليها الدراسة يتضح أن القيادة التنموية ، وكل بعد من أبعادها من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين متوفرة بدرجة متوسطة ، حيث وقعت المتوسطات الموزونة جميعها في مدى الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤.

ويرى الباحث أن ممارسة هذا المستوى من القيادة التنموية لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، لا يتوافق مع الطموح المنشود لإصلاح المدارس، ولا مع أهم مبادئ التميز الذي يتطلب توفر قادة قادرين على تنمية العاملين ،وتوفير فرص التنمية المهنية لتطوير أدائهم ،وإثارة جو من التنافس والتحدي بينهم ،وإرساء الرغبة في التميز والإتقان لديهم ،وتنمية شعورهم بالمسؤولية والرقابة الذاتية، وتشجيعهم على ممارسة التفكير الناقد ،وتطبيق الحلول الإبداعية (خير الله ، ٢٠٠٩)، إذ لا سبيل لتميز المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين إلا بممارسة قيادة شغلها الشاغل بناء مؤسسة برأس مال فكري ،بدلًا من رأس مال مادي (العبيري،٢٠١٣).

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة عصام (٢٠١٦)بأن نموذج القيادة التنموية لم يجد طريقه للتطبيق الكافي في المؤسسات التعليمية بالبيئة العربية، حيث لا يزال المدخل التقليدي هو السائد في إدارة وقيادة المؤسسات التعليمية ،بما يتضمنه من مركزية شديدة للسلطة وصنع القرار.

ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى إن الأخذ بنموذج قيادة جديد، أو مدخل من مداخلها كالقيادة التنموية ،يتطلب تغييرًا جذريًا في ثقافة المدرسة، ويتطلب في الوقت نفسه تبنى جميع أعضاء المدرسة الثقافة الجديدة المرتبطة بالنموذج القيادي الجديد ، والالتزام به في أداء الأعمال المنوطة بهم، وهذا معناه حدوث تحول وانتقال من وضع مستقر مألوف إلى وضع لا يزال بالنسبة لهم مضطربًا ومجهولًا، ومن ثم فإنه من المحتمل ،بل من المؤكد وجود مقاومة شديدة من قبل معظم أو جميع أعضاء المدرسة معلمين وطلابًا وإداريين، وغيرهم ممن لهم صلة وثيقة بالعملية التعليمية، يأتي قائدو المدارس على رأسهم (السيسي وعشيبة، ٢٠١١).

كما قد يرجع ذلك إلى سيادة الأنماط القيادية التقليدية لمدة زمنية ليست بالقليلة ، بمعظم المؤسسات التعليمية بمراحل التعليم عامة ، ومرحلة التعليم الثانوي خاصة يزيد من شدة التمسك بها، وهي التي لا يعترف قادتها بأنماط القيادة ومداخلها الحديثة والمتطورة ،بل يميلون إلى الاحتفاظ بالسلطة وتحمل المسؤولية عن سائر أعضاء المدرسة ،فضلًا عن البيروقراطية التنظيمية التي تركز على التماثل والتماسك والتحكم النابع من القمة، وطبيعة المرؤوسين الذين يفتقرون إلى الرغبة في القيادة أو تحمل المسؤولية ، و لا يشعرون بأنهم مؤهلون للمشاركة في صنع القرار، والزيادة في عبء العمل والإجهاد الوظيفي، والخوف من المشاركة في صنع قرار خاطئ ،وضعف عملية التواصل، وفقدان الثقة بين القيادة والمرؤوسين خاصة من قبل قادة المدارس (أبو عيطة ، ٢٠١٣).

كما يتضح من الجدول أن أكثر أبعاد القيادة التنموية ممارسة من وجهة نظر أفراد العينة، البعد الخاص بالقيم ، حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون لاستجابات أفراد العينة على بعد القيم لقائد المدرسة ٣.١٦، بانحراف معياري قدره٠.٠٦٩.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن القيم، هي الركن الرئيسي لأي قيادة فاعلة، فدون امتلاك القائد لقيم القيادة وتمثلها، لن يستطيع التأثير في الآخرين بطريقة إيجابية ،تؤدي إلى تحقيق الأهداف و أداء الأدوار المنوطة على النحو المنشود ؛ لأن أهم السمات المميزة للقيادة هي نمذجة الأدوار المثالية لها ، وهي التي يندرج تحتها تكوين الإطار المرجعي لقيم القيادة الذي يشمل سلوكيات التحلي بقيم ذات صبغة إنسانية ،ووضع معايير مهنية وأخلاقية ذات مستوى عال ،وتحول القائد ليصبح نموذجًا يحتذى به من قبل الآخرين (العبيري ، ٢٠١٣).

في حين جاء بعد التحفيز الملهم في المرتبة الخامسة والأخيرة، من حيث درجة الممارسة ،حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون له ٣.٠٠١ بانحراف معياري قدره٠.٠٦٢.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن بعد التحفيز الملهم ، وهو ما يطلق عليه البعض التشجيع الإبداعي ، يتطلب قدرات إبداعية في القيادات المدرسية ، حتى يتمكن القائد من بث روح التحدي لدى المعلمين والعاملين بالمدرسة ،بتزويدهم بالأهداف العامة للمدرسة، وطريقة أدائها، وأسلوب الالتزام بها(الكريمين وآخرون،٢٠٠٩)، والعمل على دعم روح الجماعة، وإظهار الحماسة والتفاؤل ،وجعل المعلمين والعاملين يفكرون في حالات مستقبلية جذابة ومتعددة، تحفيزهم على دراسة بدائل مختلفة ومرغوبة ، واتاحة الفرصة لهم للمشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة (العامري ، ٢٠٠١) ،وهذه مستويات عالية من الإنجاز ،تحتاج إلى خصائص وقدرات خاصة قلما تتوافر لدى قادة المدارس، إلا إذا تم إعادة تأهيلهم وفق المتطلبات اللازمة لنماذج القيادة الحديثة.

٢. ما يتعلق بعبارات كل بعد من أبعاد القيادة التنموية:

– بعد (القيم) لدى قائدي المدارس؛ كبعد من أبعاد القيادة التنموية فالجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة عبارات بعد القيم كبعد من أبعاد القيادة التنموية

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يوضح قائد المدرسة القيم والمبادئ التي يعتمد عليها في عمله	٣.٠٨	١.١٢	متوسطة	٦
٢	لدى قائد المدرسة أهداف واضحة يريد أن يحققها في المدرسة	٣.١٦	٠.٩٩	متوسطة	٢
٣	يأخذ قائد المدرسة آراء الآخرين بالاعتبار والتقدير	٣.١٥	٠.٩٥	متوسطة	٣
٤	يبحث عن الظواهر والمشكلات قبل وقوعها ويتنبأ بها	٢.٨٥	٠.٩٤	متوسطة	٩
٥	يلتزم قائد المدرسة بالقيم والقدوة الحسنة في عمله وسلوكه	٣.٣	٠.٩٧	متوسطة	١
٦	يعرض قراراته وتطلعاته على العاملين في المدرسة قبل تطبيقها	٣.٠٧	١.١	متوسطة	٧
٧	يعمل قائد المدرسة وفق الآراء والمعتقدات التي رسمها	٣.١٢	١.٠٣	متوسطة	٤
٨	يطرح المعلومات والأفكار بصورة واضحة لجميع المعلمين	٣.١	٠.٩٨	متوسطة	٥
٩	يحتفظ ويراجع أخطاء العاملين ويقومها	٣.٠٥	١.٠٥	متوسطة	٨
المتوسط الوزني لمحور القيم		٣.٠٩	٠.٧١	متوسطة	

يتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد القيم كبعد من أبعاد القيادة التنموية تمارس بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات المحور بين ٢.٨٥، و٣.٣ ، وهي تقع جميعها في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤.

كما يتضح من الجدول نفسه ، أن أكثر هذه العبارات ممارسةً من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يلتزم قائد المدرسة بالقيم والقدوة الحسنة في عمله وسلوكه، ولدى قائد المدرسة أهداف واضحة يريد أن يحققها في المدرسة ، حيث احتلتا المرتبتين الأوليين، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن القيم والأخلاق جوهر شخصية أي قائد، ودون تمثله للقيم الضرورية في مجال عمله يفقد تأثيره وقيمته وفعاليته، كما أن الأهداف هي أساس أي عمل داخل ال مدرسة ،حيت تتحدد أنشطة المدرسة جميعها وفقًا لها، وبناء عليها تتم عمليات التقويم والتطوير .

كما يتضح من الجدول نفسه ،كذلك، أن أقل عبارات بعد القيم ممارسةً من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان، يبحث عن الظواهر والمشكلات قبل وقوعها ويتنبأ بها، ويحتفظ ويراجع أخطاء العاملين ويقومها ، حيث احتلت المرتبتين الأخيرتين في البعد الخاص بالقيم، ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى تعود القادة على مواجهة المشكلات بعد وقوعها، ولا يملكون استراتيجيات للتنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها، ووضع البدائل المناسبة لمواجهتها، كما اعتادوا كذلك على تقويم المعلمين في نهاية كل عام دراسي، وليس بشكل مستمر؛ ومن ثم فإنهم لا يحرصون على متابعة أخطاء المعلمين وتصحيحها بشكل فوري.

– بعد (السمات الشخصية) لدى قائدي المدارس؛ كبعد من أبعاد القيادة التنموية فالجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة (السمات الشخصية) لدى قائد المدرسة كبعد من أبعاد القيادة التنموية

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يعترف قائد المدرسة بأخطائه دون البحث عن أعذار لها	٣.٠٢	١.٠٣	متوسطة	٧
٢	يتحمل قائد المدرسة المسؤولية عند وقوع الأخطاء من العاملين	٢.٨٨	١.١١	متوسطة	٩
٣	يظهر اهتماماً واضحاً باحتياجات العاملين	٢.٨٧	١.٠٦	متوسطة	١٠
٤	يعطي فرصة ووقتاً لاستماع آراء ومقترحات الآخرين	٣.١	٠.٩٢	متوسطة	٢
٥	يشجع قائد المدرسة على تطوير قدرات المعلمين والعاملين	٣.١٦	٠.٩٦	متوسطة	١
٦	يستخدم نظام واضح للحوافز والمكافآت	٣.٠٠١	١.٠٨	متوسطة	٨
٧	يدرك قائد المدرسة أهمية الحاجة إلى التغيير والتطوير للأفضل	٣.٠٦	٠.٩٨	متوسطة	٤
٨	يواجه قائد المدرسة المشكلات بشجاعة للحفاظ على مستوى أداء المدرسة	٣.٠٣	١.٠٤	متوسطة	٦
٩	يتأثر قائد المدرسة سريعًا بالظروف أو الضغوط المحيطة به.	٣.٠٩	١.٠٦	متوسطة	٣
١٠	لدي قائد المدرسة طريقة للتعامل مع المعلمين المقصرين لأجل إنجاز مهامهم الموكلة	٣.٠٥	١.٠٩	متوسطة	٥
المتوسط الوزني لمحور السمات الشخصية		٣.٠٢	٠.٧٢	متوسطة	

ويتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد السمات والخصائص الشخصية للقائد كبعد من أبعاد القيادة التنموية تمارس بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات المحور بين ٢.٨٧، و٣.١٦ ، وهي تقع جميعها في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤، وهو ما يتفق وينسجم مع النتيجة العامة.

كما يتضح من الجدول نفسه أن أكثر هذه العبارات ممارسة من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يشجع قائد المدرسة على تطوير قدرات المعلمين والعاملين، ويعطي فرصة ووقتًا لاستماع آراء ومقترحات الآخرين احتلتا المرتبتين الأوليين في بعد السمات والخصائص الشخصية لقائد المدرسة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن تنمية قدرات المعلمين أصبحت ضرورة لازمة، وتقع في سلم الأولويات الضرورية في ظل مجتمع المعرفة ، كما أن الاستماع لآراء المعلمين ومقترحاتهم يتوافق مع خاصية التشارك المعلوماتي أحد أهم خصائص مجتمع المعرفة.

كما يتضح من الجدول نفسه أن أقل عبارات بعد القيم ممارسةً من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يظهر اهتمامًا واضحًا باحتياجات العاملين، ويتحمل قائد المدرسة المسؤولية عند وقوع الأخطاء من العاملين حيث احتلتا المرتبتين الأخيرتين في بعد السمات الشخصية لدى قائد المدرسة كبعد من أبعاد القيادة التنموية.

. بعد (الاهتمام بالمعلمين) لدى قائدي المدارس؛ كبعد من أبعاد القيادة التنموية فالجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٤)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة بعد (الاهتمام بالمعلمين) كبعد من أبعاد القيادة التنموية

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يشجع قائد المدرسة المعلمين على التطوير الذاتي والتنمية المهنية لهم	٣.٠٥	١.٠٥	كبيرة	٨
٢	لديه القدرة للتواصل الجيد مع المعلمين جميعاً	٣.١٧	١.١٣	كبيرة	٣
٣	يسعى قائد المدرسة لبناء الثقة في علاقته الشخصية مع المعلمين	٣.٢١	١.٠٦	متوسطة	١
٤	يحاور المعلمين حول ما يمكن عمله لتحقيق الأهداف والمهام المطلوبة أثناء تنفيذها	٣.١٣	١.٠٨	متوسطة	٥
٥	يناقش المعلمين في كيفية إنجاز المهام المطلوبة منهم	٣.٠٩	١.٠٣	متوسطة	٧
٦	يغرس قائد المدرسة الحماس والالتزام لدى المعلمين والعاملين.	٣.٠٢	١.٠٥	متوسطة	٩
٧	يشعر المعلمين أن بإمكانهم تحقيق أهداف المدرسة بدونه	٣.٠٢	١.١٤	متوسطة	١٠
٨	يشجع المعلمين والعاملين على الإبداع والتجديد	٣.١٧	١.٠٤	متوسطة	٢
٩	يراعي المدير الفروق الفردية بين المعلمين عند إسناد المهام إليهم	٣.١١	١.٠٦	متوسطة	٦
١٠	يستمع مدير المدرسة باهتمام إذا تحدث معه أحد المعلمين أو العاملين	٣.١٦	١.٠٤	متوسطة	٤
المتوسط الوزني لمحور الاهتمام بالمعلمين		٣.٠٩	٠.٧٩	متوسطة	

ويتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد الاهتمام بالمعلمين للقائد كبعد من أبعاد القيادة التنموية تتوفر بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات المحور بين ٣.٠٢، و ٣.٢١ ، وهي تقع جميعها في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤، وهو ما يتفق وينسجم مع النتيجة العامة، كما يتضح من الجدول نفسه أن أكثر هذه العبارات أهمية من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يسعى قائد المدرسة لبناء الثقة في علاقته الشخصية مع المعلمين ، ويشجع المعلمين والعاملين على الإبداع والتجديد، حيث احتلتا المرتبتين الأوليين في بعد الاهتمام بالمعلمين ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن بناء الثقة بين قائد المدرسة والمعلمين هي أساس أي قيادة سواء كانت تقليدية أو مبدعة ، فدون ثقة القائد في المرؤوسين لن يستطيع مد جسور التواصل ،ولن يستطيعوا بناء الخطط المستقبلية ووضع إجراءاتها التنفيذية ،كما أن من مداخل بناء الثقة بين القائد والمرؤوسين تشجع المعلمين والعاملين على الإبداع والتجديد.

كما يتضح من الجدول نفسه ،كذلك، أن أقل عبارات بعد القيم توفرًا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يشعر المعلمين أن بإمكانهم تحقيق أهداف المدرسة دونه ، ويغرس قائد المدرسة الحماس والالتزام لدى المعلمين والعاملين، حيث احتلتا المرتبتين الأخيرتين في بعد الاهتمام بالمعلمين كبعد من أبعاد القيادة التنموية، ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى أن ثمة مصادر أخرى غير القائد يمكن للمعلمين أن يستمدوا منها ثقتهم في أنفسهم يفي تحقيق أهداف المدرسة ،حتى لو لم يسع قائد المدرسة إلى غرس الحماس والالتزام لدى المعلمين والعاملين.

– بعد(التحفيز الملهم) لدى قائدي المدارس؛ كبعد من أبعاد القيادة التنموية فالجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة بعد (التحفيز الملهم) كبعد من أبعاد القيادة التنموية

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يؤمن بأهمية مشاركة المعلمين في عملية التغيير	٣.١٦	١.٠٢	متوسطة	٢
٢	يتحدث عن مستقبل المدرسة بنظرة من التفاؤل	٣.١٤	٠.٩٨	متوسطة	٣
٣	يثق مدير المدرسة في قدرات المعلمين بشكل كبير	٣.١٤	١.٠٥	متوسطة	٤
٤	يعمل قائد المدرسة مع المعلمين في تطوير رؤية جماعية لمستقبل المدرسة	٣.١١	١.٠٢	متوسطة	٥
٥	يحاول تغيير المفاهيم السلبية لدى المعلمين حول المشروعات التطويرية الحديثة	٣.٠٢	١.١٧	متوسطة	٧
٦	يبادر بتكريم الإنجازات التي يحققها المعلمون في المدرسة	٢.٦٩	٠.٩٢	متوسطة	٨
٧	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين	٢.٤٦	١.٠٠١	قليلة	٩
٨	يشجع استخدام التقنيات الحديثة لتحقيق جودة العملية التدريسية	٣.٢٤	١.١	متوسطة	١
٩	يشجع ويتابع المعلمين الذين لم ينفذوا المهام الموكلة بهم	٣.١١	١.٠٦	متوسطة	٦
	المتوسط الوزني لمحور التحفيز الملهم	٣.٠٠١	٠.٦٢	متوسطة	

يتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد الاهتمام بالمعلمين للقائد كبعد من أبعاد القيادة التنموية تمارس بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات المحور بين ٢.٤٦، و٣.٢٤ ، وهي تقع جميعها في نطاق الاستجابة متوسطة ، ما عدا العبارة "يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين"، حيث جاءت في نطاق الاستجابة "قليلة"، وهو ما يتفق مع النتيجة العامة، كما يتضح من الجدول نفسه ،كذلك، أن أكثر هذه العبارات توفرًا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يشجع استخدام التقنيات الحديثة لتحقيق جودة العملية التدريسية ، ويؤمن بأهمية مشاركة المعلمين في عملية التغيير ،حيث احتلتا المرتبتين الأوليين في بعد التحفيز الملهم من قائد المدرسة للمرؤوسين.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الأهمية المتزايدة لاستخدام التكنولوجيا في تجويد العملية التعليمية ، وخاصة العملية التدريسية ،وأن التغيير مسؤولية جميع أعضاء المدرسة ، وخاصة المعلمين ، حيث لا يمكن تحقيق التغيير إلا بهم .

كما يتضح من الجدول أن أقل عبارات بعد التحفيز توفرًا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، جاءت بدرجة قليلة، ويبادر بتكريم الإنجازات التي يحققها المعلمون في المدرسة بدرجة متوسطة، حيث احتلتا المرتبتين الأخيرتين في بعد التحفيز الملهم كبعد من أبعاد القيادة التنموية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن المعلمين أكثر حاجة إلى الدعم الايجابي ،والتكريم المعنوي من حاجتهم لنظام المكافآت، لتكريمهم على انجازاتهم.

. بعد (المشاركة والاستثارة العقلية) لدى قائدي المدارس؛ كبعد من أبعاد القيادة التنموية فالجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة (المشاركة والاستثارة العقلية) كبعد من أبعاد القيادة التنموية

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يشجع قائد المدرسة على العمل الجماعي والمشاركة لجميع العاملين	٣.١٦	١.٠٨	متوسطة	٥
٢	يحاور المدير المعلمين قبل اختيار الحل المناسب	٣.٠٩	١.٠٢	متوسطة	٨
٣	يتيح المدير الفرصة للمعلمين للمشاركة في صناعة القرارات ذات الأهمية.	٣.٢٨	١.٠١	متوسطة	١
٤	يشجع المدير على تبادل المعلومات بينه وبين المعلمين	٣.١٨	١.٠٣	متوسطة	٣
٥	يستخدم قائد المدرسة أسلوب التفاوض بدلاً من استخدام الإجراءات الإدارية	٣.١٨	١	متوسطة	٢
٦	يشارك قائد المدرسة المعلم في علاج المشكلات التي تواجهه أثناء تنفيذ المهام الموكلة به	٣.١٣	١.٠٤	متوسطة	٦
٧	يعمل قائد المدرسة على استثارة حماس المعلمين لأداء المهام المدرسية	٣.١٦	١.١	متوسطة	٤
٨	يبحث قائد المدرسة عن الأفكار الجديدة في العمل لحل المشكلات المدرسية	٣.١١	٠.٩٦	متوسطة	٧
	المتوسط الوزني لمحور التحفيز الملهم	٣.١٦	٠.٦٩	متوسطة	

ويتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد الاهتمام بالمعلمين للقائد كبعد من أبعاد القيادة التنموية تتوفر بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات المحور بين ٣.٠٩، و٣.٢٨ ، وهي تقع جميعا في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤، وهو ما يتفق وينسجم مع النتيجة العامة.

كما يتضح من الجدول أن أكثر هذه العبارات توفرًا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: يتيح المدير الفرصة للمعلمين للمشاركة في صناعة القرارات ذات الأهمية ، ويستخدم قائد المدرسة أسلوب التفاوض بدلًا من استخدام الإجراءات الإدارية ،،حيث احتلتا المرتبتين الأوليين في بعد التحفيز الملهم من قائد المدرسة للمرؤوسين، ويمكن أن يرجع ذلك إلى زيادة مساحة الحرية والديمقراطية ، جعلت القادة يعتمدون على كل مشاركة المعلمين في صنع القرارات ، وأسلوب والتفاوض باعتبارهما من دعائم الديمقراطية .

كما يتضح من الجدول أن أقل عبارات المشاركة والاستثارة العقلية توفرًا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان، يحاور المدير المعلمين قبل اختيار الحل المناسب، ويبحث عن الأفكار الجديدة في العمل لحل المشكلات المدرسية ، حيث احتلتا المرتبتين الأخيرتين في بعد التحفيز الملهم كبعد من أبعاد القيادة التنموية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المديرين ألفوا الحلول المعتادة ويجنبون تطبيق الحلول المبتكرة أو الإبداعية نظرًا للمخاطر التي تنطوي عليها، ومن ثم فهو لا يحتاج كثيرًا لمحاورة المعلمين لاختيار حلى مناسب للمشكلات التي تواجه المدرسة ،حيث الحلول شبه الجاهزة تكاد تكون موجودة.

ثانيًا: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول درجة ممارسة القيادة التنموية وأبعادها لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية)؟

١- فيما يتعلق باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى ١٠ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات)،فقد تم حساب تحليل التباين أحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى ١٠ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات) ، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدولين الآتيين :

جدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
القيادة التنموية	أقل من ٥ سنوات	١١٥	١٤٠.٨٧	٢٧.٦٧
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٢٢	١٣٩.٥٣	٣٠.٦٨
	اكثر من ١٠ سنوات	٤٣٧	١٤٣.٠٤	٣٠.١١
	العينة ككل	٨٧٤	١٤١.٤٦	٣٠.٠٢

جدول (١٨)

دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية وفقا لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
القيادة التنموية	بين المجموعات	٢٣٢٧.٧	٢	١١٦٣.٨٥	١.٢٩٢
	داخل المجموعات	٧٨٣٧٢٣.٣	٨٧١	٨٩٩.٧٩٧	
	المجموع الكلي	٧٨٦٠٥١.٠٤	٨٧٣		

غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، أو عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التنموية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة ، وذلك عند مستوى ٠.٠١، أو عند مستوى ٠.٠٥، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين من أفراد العينة على مختلف مستويات الخبرة لديهم نظرة واحدة لأداء قيادات المدارس الثانوية بالمملكة، حيث يتسم الأداء ويميل أكثر إلى الممارسة التقليدية لسلوك القيادة ، كما قد يرجع إلى تشابه ظروفهم ومهامهم وأعبائهم وحاجاتهم التي ربما لا تلقى الاهتمام المناسب من قادتهم ، بالإضافة إلى أنهم يعملون تحت مظلة نفس الإدارة ، ويخضعون للمتغيرات والمؤثرات نفسها التي تحكم عملهم والإجراءات نفسها التي تطبق عليهم، وبالتالي لا يوجد فروق في إدراكهم لأداء قادتهم لمهام الإدارة المناطة إليهم في المدارس التي يعملون بها.

٢- فيما يتعلق باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية تبعًا لمتغير عدد الدورات (أقل من ٥ دورات ، من ٥ إلى ١٠ دورات، أكثر من ١٠ دورات) ، فقد تم حساب تحليل التباين أحادي One Way ANOVAللتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلمون (أقل من ٥ دورات – من ٥ إلى ١٠ دورات– أكثر من ١٠ دورات) ، وكانت النتائج كما هي موضح بالجدولين الآتيين :

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

	عدد الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
القيادة التنموية	أقل من ٥ دورات	٩٢	١٤١.٩٥	٢٧.٦٩
	من ٥ إلى ١٠ دورات	١١٥	١٣٩.٨٩	٢٧.٣٦
	اكثر من ١٠ دورات	٦٦٧	١٤١.٦٧	٣٠.٧٩
	العينة ككل	٨٧٤	١٤١.٨٦	٣٠.٠٢

جدول (٢٠)

دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة التنموية وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
القيادة التنموية	بين المجموعات	٣٣٥.١١٦	٢	١٦٧.٥٦	٠.١٨٥
	داخل المجموعات	٧٨٥٧١٥.٩٢	٨٧١	٩٠٢.٠٨	
	المجموع الكلي	٧٨٦٠٥١.٠٤	٨٧٣		

غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، أو عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أبعاد القيادة التنموية وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية وذلك عند مستوى ٠.٠١، أو عند مستوى ٠.٠٥، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين من أفراد العينة على مختلف مستويات فيما يتعلق بالدورات التدريبية التي حصلوا عليها، لديهم نظرة واحدة لأداء قيادات المدارس الثانوية بالمملكة ،حيث لم تسهم تلك الدورات في تغيير جوهري يؤثر على إدراكهم لسلوك القيادة .

ثالثًا: النتائج الخاصة بالسؤال الثالث الذي ينص على : ما واقع ثقافة الحوار لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الجزء الخاصة بدرجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين، ومن ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل عبارة للتعرف على درجة التوفر من وجهة نظر المعلمين فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

١- ما يتعلق بثقافة الحوار وكل من بعديه (مبادئ وقناعات الحوار، وممارسات ومهارات الحوار):

جدول (٢١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار وكل بعد من بعديها

م	المحور	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	مبادئ وقناعات الحوار	٣.٢١	٠.٦٥	متوسطة	١
٢	ممارسات ومهارات الحوار	٣.١٨	٠.٦٣	متوسطة	٢
المتوسط الكلي		٣.٢	٠.٦٢	متوسطة	

يتضح من الجدول أن المتوسط الموزون للمجموع الكلي لثقافة الحوار بلغ (٣.٢)، والانحراف المعياري (٠.٦٢)، كما بلغ المتوسطان الموزونان لبعدي ثقافة الحوار : مبادئ وقناعات الحوار ، ممارسات ومهارات الحوار (٣.٢١)، (٣.١٨) على الترتيب، وبلغ الانحرافان المعياريان لهما :(٠.٦٥) ، (٠.٦٣) على الترتيب كذلك ،ومقارنة بالمحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة يتضح أن ثقافة الحوار ، وكل بعد من بعديها من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين متوفرة بدرجة متوسطة ، حيث وقعت المتوسطات الموزونة جميعها في مدى الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤.

ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى ما يلي:

- أن المعلمين لم يتم تأهيلهم لممارسة الحوار ،لا من خلال الدراسة الجامعية ،ولا الدورات التدريبية ،مما أدى إلى ضعف ثقافة الحوار لديهم (المطيري ، ٢٠٠٨)، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة العبيد (٢٠١٣) بأن ثقافة الحوار لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم جاءت متوسطة .
- أن ممارسة الحوار بالمدرسة الثانوية يكاد يكون منعدمًا ، حيث تسود طرق التدريس القائمة على الحفظ والتلقين الذي يعتمد على نشاط وايجابية المعلم ، وخمول وسلبية الطلاب، وربما يطال ذلك الأنشطة المدرسية الأخرى ، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة الطيار (٢٠١٠)بأن استخدام المعلمين للحوار في المدرسة متوسط يميل إلى الضعف ،ودراسة المطيري (٢٠٠٨)، التي أكدت على أن ممارسة الحوار وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية مازال محدودًا ،ولعل طريقة عرض المقررات الدراسية للمادة العلمية تسهم بدرجة كبيرة في هذا الضعف ، ذلك لأن التزام المعلم بمحتوى غير مصاغ بطريقة حوارية ، يبعده عن استخدام الحوار في تدريسه .

- وقد يرجع ذلك كذلك إلى ضعف ثقافة الحوار لدى معظم قطاعات المجتمع وصعوبة فهمهم لقواعد وأصول الحوار، وقد أدى تراجع ثقافة الحوار بالمجتمع إلى توغل الأفراد في مشكلات اجتماعية تبعدهم بدرجة كبيرة عن عمليات التواصل الاجتماعي ، ومن ثم ضعف فرص ممارسة الحوار (جمعة ، ٢٠٠٨).
- ويمكن أن يعزى ضعف ثقافة الحوار لدى المعلمين كذلك ،وعدم تجاوزها للمستوى المتوسط إلى انحسار الممارسات الحوارية داخل الأسرة ،مما يجعله سلوكًا معتادًا لديهم ،نظرا لتضافر عوامل عديدة من أبرزها :أن المعرفة بأساسيات الحوار وأصوله لا تتجاوز المستوى المعرفي، والارتباط الشديد بشبكات التواصل الاجتماعي، وعدم تقبل النقد أثناء الحوار، وزيادة الضغوط الحياتية على الأسرة، وخوف الأبناء من البوح بأسرارهم ومشكلاتهم، وعدم اختيار الوقت المناسب للحوار(الميزر ، ٢٠١٧).

كما يتضح من الجدول أن بعد مبادئ وقناعات الحوار يحتل المرتبة الأولى من حيث درجة توفر بين بعدي ثقافة الحوار من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط (٣.٢١) ، وانحراف معياري (٠.٦٥) ، بينما يحتل بعد مهارات وممارسات الحوار المركز الثاني والأخير من حيث درجة التوفر بين بعدي ثقافة الحوار من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط (٣.١٨) ، وانحراف معياري (٠.٦٣)، وهي تقع في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤، ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى أن مبادئ وقناعات الحوار هي التي تصنع سلوكيات الحوار وتعزز مهاراته ، فالحوار دون بيئة يسودها مبادئ وأخلاقيات الحوار ، لن يحقق الأهداف المرجوة منه ، بل قد يؤدي إلى نتائج سلبية، وهذا ما أكدته دراسة (خوج،٢٠١٠) فالجانب القيمي هو الأساس الذي يسبق مهارات الحوار ،حيث يعد اكتساب الإنسان قيم وآداب الحوار الطريق لاكتساب مهارات الحوار وتنميتها ،ومن ثم فإن من لديه مهارات الحوار يكون بالضرورة متمتع بآداب وأخلاقيات الحوار ، والعكس غير صحيح (الطيار ، ٢٠١٠) ،فالحوار ثقافة تتضمن مجموعة من القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية التي تظهر في سلوكيات إيجابية بين الأطراف المتحاورة، مثل الإنصات واحترام وجهات النظر واحترام كرامة الفرد وتقبل النقد (الميزر،٢٠١٧).

٢- ما يتعلق بعبارات كل بعد من بعدي ثقافة الحوار.

- بعد مبادئ وقناعات الحوار:

جدول رقم (٢٢)

"المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر عبارات بعد مبادئ وقناعات الحوار"

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٤٧	أشجع على طرح وتناول قضايا وموضوعات حوارية وإشراك الطلاب فيها	٣.١٠	١.٠٥	متوسطة	١٠
٤٨	أغض الطرف عن الأفعال العفوية اليسيرة التي قد تنتج عن الحوار.	٣.١٢	٠.٩٣	متوسطة	٩
٤٩	انتظر بالرد عن الفكرة التي تم طرحها حتى استمع إليها كاملة	٣.٢٤	١.٠٣	متوسطة	٤
٥٠	أراعي أحوال المحاور وظروفه الحالية عند المحاورة	٣.١٧	١.٠٥	متوسطة	٧
٥١	أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم	٣.٣١	١.٠٨	متوسطة	٢
٥٢	أؤمن باختلاف وجهات النظر حول القضايا المطروحة في الحوار	٣.١٦	٠.٩٩	متوسطة	٨
٥٣	أتجنب رفع الصوت أو انخفاضه عن الحد المعقول عند المحاورة	٣.٢٧	٠.٩٦	متوسطة	٣
٥٤	أتجنب الانشغال عن المتحاورين وأنصت جيداً في المواقف التي تتطلب الإنصات	٣.٣١	١.٠١	متوسطة	١
٥٥	الاعتراف بحرية الآخرين في الاختلاف والتعبير عن آرائهم مهما خالفت رأيي	٣.٢١	١.٠٣	متوسطة	٦
٥٦	الاستعداد لتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين للوصول إلى أفضل البدائل الممكنة	٣.٢٣	٠.٩٦	متوسطة	٥
	المتوسط الوزني لمبادئ الحوار لدى المعلمين	٣.٢١	٠.٦٥	متوسطة	

يتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد مبادئ وقناعات الحوار، متوفرة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين ٣.١، ٣.٣١، وهي تقع جميعها في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤، وهو ما يتفق وينسجم مع النتيجة العامة.

كما يتضح أن أكثر هذه العبارات أهمية من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان : أتجنب الانشغال عن المتحاورين وأنصت جيدًا في المواقف التي تتطلب الإنصات ، أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم ،حيث احتلتا المرتبتين الأوليين في بعد مبادئ وقناعات الحوار، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن العبارتين ترتبطان بضرورة احترام الطرف الآخر في الحوار ، ولعل ذلك من أهم أخلاقيات وقيم الحوار

كما يتضح أن أقل عبارات من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان : أشجع على طرح وتناول قضايا وموضوعات حوارية وإشراك الطلاب فيها، وأغض الطرف عن الأفعال العفوية اليسيرة التي قد تنتج عن الحوار، حيث احتلتا المرتبتين الأخيرتين في بعد مبادئ وقناعات الحوار، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن موضوعات الحوار ليست على الدرجة نفسها من الأهمية كعناصر الحوار الأخرى، ومن ثم فمن الطبيعي أن يحتل التشجيع على طرح وتناول قضايا وموضوعات حوارية وإشراك الطلاب فيها، ومن ثم فقد احتلت مكانة متأخرة بين عبارات مبادئ وقناعات الحوار من حيث درجة التوفر، ولعل الأمر ينطبق على سبب تراجع عبارة غض الطرف عن الأفعال العفوية اليسيرة التي قد تنتج عن الحوار إلى مركز متأخر بين عبارات مبادئ وقناعات الحوار .

- بعد مهارات وممارسات الحوار:

جدول رقم (٢٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توفر عبارات مهارات وممارسات الحوار".

م	المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٥٧	لدي الحرية في التعبير عن رأيي ومناقشة مشكلاتي داخل المدرسة	٣.١١	٠.٩١	متوسطة	٨
٥٨	لدي الفرصة لقيادة وادارة الفصل حوارياً	٣.٠٦	٠.٩٧	متوسطة	٩
٥٩	أشارك في إقامة حوارات فصلية تتناول موضوعات المقررات والبرامج المدرسية	٣.٠٥	٠.٩٩	متوسطة	١٠
٦٠	أهتم بمهارات الحوار من خلال عقد اللقاءات والبرامج التدريبية	٣.٠٤	١.٠٦	متوسطة	١١
٦١	أستمع إلى قائد المدرسة وأحاوره بإيجابية في القضايا والمشكلات المدرسية والاجتماعية	٣.١٧	١.٠١	متوسطة	٧
٦٢	أستمع للأخرين واصغي لهم بكل اهتمام وانصات	٣.٣١	٠.٩٥	متوسطة	٢
٦٣	استخدم التلميح بالأخطاء بدلاً من التصريح بها	٣.٤	١.٠٥	كبيرة	١
٦٤	أحاور بالإقناع والتأثير عن طريق تقديم الحجج والبراهين والأدلة العلمية	٣.١٩	١.٠٦	متوسطة	٦
٦٥	أستخدم اليد بالإيماءات والإشارات الدالة أثناء الحوار	٣.٢٠	٠.٩٩	متوسطة	٥
٦٦	اختار الأمثلة والتشبيهات المناسبة أثناء الحوار	٣.٢٣	١.٠٣	متوسطة	٤
٦٧	أتعامل مع الأسئلة التي تطرح أثناء الحوار بإنصات واحترافية	٣.٢٤	٠.٩٩	متوسطة	٣
المتوسط الوزني لمهارات الحوار لدى المعلمين		٣.١٨	٠.٦٣	متوسطة	

يتضح من الجدول أن أفراد العينة يرون أن جميع العبارات الخاصة ببعد مهارات وممارسات الحوار، كبعد من بعدي ثقافة الحوار متوفرة بدرجة متوسطة ، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين ٣.٠٤،٣.٤٠، وهي تقع جميعها في نطاق الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤، عدا العبارة " استخدم التلميح بالأخطاء بدلاً من التصريح بها " والتي تتوافر بدرجة كبيرة وبمتوسط وزني بلغ ٣.٤، وهو ما يتفق مع النتيجة العامة.

كما يتضح الجدول نفسه ،كذلك، أن أكثر هذه العبارات توفرًا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان : استخدم التلميح بالأخطاء بدلاً من التصريح بها والتي توافرت بدرجة كبيرة، وأستمع للأخرين وأصغي لهم بكل اهتمام وإنصات والتي توافرت بدرجة متوسطة، حيث احتلتا المرتبتين الأوليين في بعد مهارات وممارسات الحوار، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن نجاح الحوار يتوقف على القبول ومنطقية المحتوى وأسلوب الحوار ، ومن ثم احتل استخدم التلميح بالأخطاء بدلاً من التصريح بها ، وأستمع للأخرين وأصغي لهم بكل اهتمام مرتبة متقدمة بين عبارات بعد مهارات الحوار .

كما يتضح من الجدول أن أقل العبارات توفرا من وجهة نظر أفراد العينة العبارتان: أهتم بمهارات الحوار من خلال عقد اللقاءات والبرامج التدريبية ، وأشارك في إقامة حوارات فصلية تتناول موضوعات المقررات والبرامج المدرسية ،حيث احتلتا المرتبتين الأخيرتين في بعد مهارات وممارسات الحوار، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن طريقة عرض المقررات الدراسية للمادة العلمية تسهم بدرجة كبيرة في هذا الضعف ،ذلك لأن التزام المعلم بمحتوى غير مصاغ بطريقة حوارية ، يبعده عن استخدام الحوار في تدريسه (الطيار ، ٢٠١٠)، هذا فضلًا عن قلة عقد اللقاءات والبرامج التدريبية مقارنة بالأنشطة التعليمية الأخرى يقلل من فرص ممارسة الحوار بها، ويدعم ذلك ما أشارت إليه دراسة (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٨) بأن أكثر البرامج والدورات التدريبية التي تعقد لنشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار والاتصال والتواصل ،على ما يبدو ينحصر تركيزها على الجانب المعرفي فقط.

رابعًا: النتائج الخاصة بالسؤال الرابع الذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس ، وعدد الدورات التدريبية)؟

١- ما يتعلق باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، فقد تم حساب تحليل التباين أحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار تبعًا لمتغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدولين الآتيين :

جدول (٢٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة اختلاف درجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين باختلاف متغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ثقافة الحوار	أقل من ٥ سنوات	١١٥	٦٥.٤٩	١٣.١٦
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٢٢	٦٧.١٥	١٢.٤٥
	اكثر من ١٠ سنوات	٤٣٧	٦٧.٥٤	١٣.٣٠
	العينة ككل	٨٧٤	٦٧.١٣	١٢.٩٨

جدول رقم (٢٥)

دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
ثقافة الحوار	بين المجموعات	٣٨٥.٦٥	٢	١٩٢.٨٣	١.١٤٥
	داخل المجموعات	١٤٦٦٩٥.٢٥	٨٧١	١٦٨.٤٢	
	المجموع الكلي	١٤٧٠٨٠.٩	٨٧٣	١٦٨.٤٨	

غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، أو مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، و قد يرجع ذلك إلى تشابه ظروفهم ومهامهم وأعبائهم وحاجاتهم ، بالإضافة إلى أنهم يعملون تحت مظلة نفس الإدارة ، ويخضعون للمتغيرات والمؤثرات نفسها التي تحكم عملهم الإجراءات نفسها التي تطبق عليهم، وبالتالي فإن فرص ممارستهم للحوار مبادئ ومهارات تكاد تكون متشابهة .

٢- ما يتعلق باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار، تبعًا لمتغير عدد الدورات (أقل من ٥ دورات – من ٥ إلى ١٠ دورات- أكثر من ١٠ دورات) ، فقد تم حساب تحليل التباين أحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار تبعًا لمتغير عدد الدورات فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدولين الآتيين :

جدول (٢٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ثقافة الحوار	أقل من ٥ دورات	٩٢	٦٧.٣٩	١٢.٨٨
	من ٥ إلى ١٠ دورات	١١٥	٦٥.٤٢	١٢.٨٣
	اكثر من ١٠ دورات	٦٦٧	٦٧.٤٢	١٣.٠١
	العينة ككل	٨٧٤	٦٧.١٣	١٢.٩٨

جدول (٢٧)

دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
ثقافة الحوار	بين المجموعات	٤٦٩.٨٤	٢	٢٣٤.٩٢	١.٣٩٦
	داخل المجموعات	١٤٦٦١١.٠٦	٨٧١	١٦٨.٣٢	
	المجموع الكلي	١٤٧٠٨٠.٩٠	٨٧٣	١٦٨.٤٧٨	

غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ،أو مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، أو مستوى ٠.٠٥، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين من أفراد العينة على مختلف مستوياتهم فيما يتعلق بالدورات التدريبية التي حصلوا عليها، لديهم قدرات متقاربة، ورغبات متشابهة لممارسة مهارات الحوار والتمسك بمبادئه ،حيث لم تسهم تلك الدورات في تغيير ملموس في قدراتهم أو قناعاتهم .

خامسًا: النتائج الخاصة بالسؤال الخامس الذي ينص على : هل توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠.٠٥) بين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التنموية وأبعادها، ودرجة توفر ثقافة الحوار لدى المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات المعلمين على استبانة القيادة التنموية وأبعادها وبين استجاباتهم على استبانة ثقافة الحوار وأبعاده، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٢٨)

العلاقة بين القيادة التنموية وأبعادها لدى المديرين، وثقافة الحوار وأبعاده لدى المعلمين.

أبعاد القيادة التنموية / أبعاد ثقافة الحوار	القيم	السمات الشخصية	الاهتمام بالمعلمين	التحفيز الملهم	المشاركة	اجمالي القيادة التنموية	الدلالة ومستواها
مبادئ الحوار	٠.٨١٣	٠.٧٩٤	٠.٨٣٢	٠.٧٧٠	٠.٨٣١	٠.٨٧٠	دالة عند مستوى٠.٠١
مهارات الحوار	٠.٨	٠.٨٣١	٠.٨٢٧	٠.٧٥٩	٠.٨٠٤	٠.٨٧١	دالة عند مستوى٠.٠١
إجمالي ثقافة الحوار	٠.٨٣٥	٠.٨٤٢	٠.٨٥٩	٠.٧٩٢	٠.٨٣٧	٠.٩٠٢	دالة عند مستوى٠.٠١

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من الجدول وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر القيادة التنموية ،وأبعادها لدى المديرين، ودرجة توفر ثقافة الحوار وأبعاده لدى المعلمين، حيث جاءت جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة توفر القيادة التنموية ،وأبعادها لدى المديرين من جهة ، وثقافة الحوار وأبعاده لدى المعلمين من جهة أخرى مرتفعة ومتقاربة ودالة عند مستوى ٠.٠١، سواءً على المستوى الإجمالي لكل من القيادة التنموية وثقافة الحوار، أو على مستوى أبعاد كل منهما، وهذا يدل على أن تمثل قادة المدارس الثانوية لنموذج القيادة التنموية في سلوكهم، وتطبيقه في نطاق مدارسهم، بما يتضمنه ذلك من قيم وسمات شخصية ،واهتمام بالمعلمين وتحفيز إلهامي ،ومشاركة واستثارة عقلية ، ينعكس ايجابيًا على ثقافة الحوار، فينمي آدابه وأخلاقياته لدى المعلمين ،ويزيد من درجة التزامهم بضوابطه وقواعده، فيمارسونه فتنموا مهاراته وتزيد لديهم طبقًا لذلك .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أمرين أساسيين هما :

الأول : أهمية دور القائد في نشر ثقافة الحوار بالمدرسة ،وفي هذا الإطار أكدت دراسة (مكتب التربية العربي لدول الخليج ،٢٠٠٨) على أهمية هذا الدور في نشر ثقافة الحوار بالمدارس، وذلك عن طريق إقامة وتنمية العلاقات الحوارية بين إدارة المدرسة والمعلمين ،وإدارة المدرسة المشرفين التربويين، و إدارة المدرسة والمرشدين الطلابيين، إدارة المدرسة وأولياء الأمور ، وإدارة المدرسة والطلاب ، إدارة المدرسة وإدارة التعليم ،وإدارة المدرسة ووزارة التربية والتعليم .

كما أكد (عبيد ،٢٠٠٩)على أهمية دور مدير المدرسة كقائد ،واقتناعه بأهمية العمل الحواري، وحث المعلمين والطلاب على تبني فكرة العمل الحواري ،وتوضيح النتائج الايجابية المترتبة على الحوار والعمل الجماعي ،وإعطاء مزيد من الحرية في إبداء الرأي لكل العاملين بالمدرسة .

هذا وتوصلت دراسة (الدويش، ٢٠١٥)إلى أن القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية تقوم بدورها في نشر ثقافة الحوار بدرجة عالية ،خاصة ما يتعلق بمخاطبة المحاور بما يليق به ،واستثمار الحوار في استخراج ثمرات فكر وعقول الآخرين ،وبناء الثقة بالنفس لدى العاملين بالمدرسة ،ودعم وتحفيز المشاركين في موضوع الحوار ، أو المواقف الحوارية .

الثاني :أهمية نمط القيادة المتبع في نشر ثقافة الحوار بالمدرسة ، فالقيادة الديكتاتورية تعد معوقًا إداريًا تعطل استخدام الأسلوب أو الطريقة الحوارية ،وأي عمل حواري بالمدرسة ،وتُحل القرارات الصارمة بدلا منه(الحسين ، ٢٠١١)،وفي المقابل فإن الأخذ بنماذج القيادات الحديثة ، وبخاصة نموذج القيادة التنموية من شأنه أن يسهم في تعزيز قدرات المرؤوسين على المناقشة والحوار ،وفي هذا أشار (Wilson,2004) إلى أن القيادة التنموية تتميز بخصائص وسلوكيات، على مستوى عال من الايجابية كالمناقشة والحوار، والنصح والإرشاد، والدعم والتنظيم والالتزام والتفويض .

كما تسهم القيادة التنموية في دعم ثقافة الحوار عامة و على مستوى كل من بعديها، فعلى مستوى بعد مبادئ وقناعات الحوار، تؤكد القيادة التنموية على السعي إلى فهم الآخرين وتقبلهم وإبراز الاهتمام الحقيقي بهم ،وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم (Kriel,2008)، وعلى مستوى مهارات وممارسات الحوار تتطلب القيادة التنموية ضرورة التمتع بمهارات فعالة في التأمل ،والاتصال والاستقصاء ،حتى يتمكن القائد من فهم نماذجه العقلية ، وما يتكون لدى الآخرين المحيطين به، خاصة العاملين من نماذج عقلية (العبيري ،٢٠١٣)، وهذه المهارات من أهم مهارات ثقافة الحوار .

رابعا :ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها:

١- نتائج الدراسة :

وتشمل نتائج الجانب النظري ، ونتائج الجانب الميداني

أ- نتائج الجانب النظري :

توصلت الدراسة من خلال جانبها النظري إلى عدة نتائج من أهمها :

- أن للقيادة التنموية أهمية كبيرة في تطوير المؤسسات التعليمية ، وفي تمكين أعضاء المدرسة ، وإتاحة الفرصة لهم للتفكير بحرية وإبداع ، وتحقيق النمو الفردي والجماعي لأعضاء المجتمع المدرسي ؛ نظرًا لتركيزها على الأنشطة والعمليات التي تدعم النمو الفردي لأعضاء المدرسة على اختلاف مستوياتهم، اعتمادًا على نموذج القدوة لقائدي المدارس ،بما يتمثلونه من قيم ، وما ينبغي أن يتسمون به من سمات شخصية ،وقدرة على التحفيز الإلهامي ، للمعلمين ، والاهتمام بهم ، واستثارتهم عقليا ، للمشاركة في التخطيط، ووضع رؤية و استراتيجية المدرسة ، وأداء المهام والمسؤوليات المناطة بهم على مستوى عال من الجودة والإتقان .
- أن لثقافة الحوار أهمية عظمى في تطوير المدرسة الثانوية وتنمية الشخصية المتوازنة والمتكاملة لطلابها ، باعتبارها وسيلة أساسية للمؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها وأدوارها ومسؤولياتها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للفرد، وباعتبار الحوار حاجة نفسية وتعليمية واجتماعية للطلاب والمعلمين وسائر أعضاء المدرسة .
- أن نموذج القيادة السائد بالمدرسة له دور أساسي في شيوع ثقافة الحوار بالمدرسة ، وأن نموذج القيادة التنموية يتميز بخصائص وسلوكيات، على مستوى عال من الايجابية كالمناقشة والحوار، والنصح والإرشاد، والدعم والتنظيم والالتزام والتفويض ، مما يدعم ثقافة الحوار و كل من بعديها ، كالسعي إلى فهم الآخرين وتقبلهم وإبراز الاهتمام الحقيقي بهم ،وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم وتنمية قدرتهم على ممارسة مهارات الحوار ،بما تتطلبه من امتلاك قدرات فائقة في التأمل ،والاتصال والاستقصاء ،حتى يتمكن القائد من فهم نماذجه العقلية ، وما يتكون لدى الآخرين المحيطين به من نماذج عقلية كذلك.

ب- نتائج الجانب الميداني :

كما توصلت الدراسة في جانبها الميداني إلى عدة نتائج من أهمها :

- أن القيادة التنموية ، وكل بعد من أبعادها من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين على درجة كبيرة من الأهمية حيث وقعت المتوسطات الموزونة جميعها في مدى الاستجابة كبيرة الذي يمتد مداها من ٣.٤ لأقل من ٤.٢.
- أن ثمة فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة أهمية القيادة التنموية وأبعادها ، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من٥ سنوات، ووفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين ممن تلقوا دورات تدريبية من ٥- ١٠ دورات .
- أن القيادة التنموية وكل بعد من أبعادها من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين تتوفر بدرجة متوسطة، حيث ، وقعت المتوسطات الموزونة جميعها في مدى الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤.
- أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر القيادة التنموية وأبعادها ، سواء وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين ، أو وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون.
- أن ثقافة الحوار ، وكل بعد من بعديها من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين على درجة كبيرة من الأهمية ،حيث وقعت المتوسطات الموزونة جميعها في مدى الاستجابة كبيرة الذي يمتد مداها من ٣.٤ لأقل من ٤.٢.
- أن ثمة فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول درجة أهمية ثقافة الحوار وكل من بعديها ، وفقا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة من٥- ١٠ سنوات، ووفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين ممن تلقوا دورات تدريبية أقل من ٥ دورات
- أن ثقافة الحوار ، وكل بعد من بعديها من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين ،تتوفر بدرجة متوسطة، حيث وقعت المتوسطات الموزونة جميعها في مدى الاستجابة متوسطة الذي يمتد مداها من ٢.٦ لأقل من ٣.٤.
- أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر القيادة التنموية وأبعادها ، سواء وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين ، أو وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون.
- أن ثمة علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر القيادة التنموية ،وأبعادها لدى المديرين ، ودرجة توفر ثقافة الحوار وأبعادها لدى المعلمين ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بينها جميعا ،بين ٠.٧٥٩، ٠.٩٠٢، وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١.

٢-توصيات الدراسة :

توصي الدراسة بما يلي:

تطوير أداء القيادات المدرسية لأدوارها في ضوء أبعاد القيادة التنموية من أجل النهوض بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ،بصفة عامة ، ودعم ثقافة الحوار بها بصفة خاصة.

متطلبات تنفيذ هذه التوصيات :

في ظل ما يواجهه المجتمع من تحديات محلية وعالمية، يتوجب معه إحداث تغيرات جذرية في فلسفة الإدارة ومفهومها وأساليبها واستراتيجياتها ومناخها التنظيمي ،وهذا يقتضي ضرورة توفر مجموعة من المتطلبات العامة والبشرية والمادية والتقنية ،وتحديد المعوقات المتوقعة وسبل التغلب عليها ، وفيما يلي توضيحها:

المتطلبات العامة :

أ-تعديل اللوائح والتشريعات التعليمية بحيث تتضمن:

- الزام كل من يرغب من القادة في الاستمرار في قيادة المدارس الثانوية ، وكل من يرغب من المعلمين في التقدم لها بحضور برنامج تدريبي تأهيلي في نماذج القيادة الحديثة ، وعلى رأسه القيادة التنموية بأبعادها المختلفة .
- اشتراط حضور القادة الحاليين برنامج سنوي في التنمية المهنية على مهارات القيادة بصفة عامة والقيادة التنموية بصفة خاصة، وفق أحدث الأساليب والنظريات الإدارية ،ينتهي بتقويم حقيقي يقوم على معايير الكفاءة والجدارة.

ب-تشكيل لجنة فنية من خبراء التعليم تجمع بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، والقيادات التعليمية المتمرسة بالميدان، تكون مهمتها الأساسية إعداد توصيف وظيفي لمهام ومسؤوليات القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء نموذج القيادة التنموية ، ويتم مراجعته بصفة مستمرة .

ج- نشر ثقافة التطوير والتغيير بين أعضاء المجتمع المدرسي ، بحيث ينبع التغيير والتطوير من داخلهم ، وتأهيلهم ليس لقبوله فحسب ، بل وإحداثه ، ذلك لأن انجح نماذج ومداخل التغيير، هي تلك النماذج والمداخل التي تنبع من رغبات ودوافع داخلية، وليست نتيجة لضغوط خارجية .

د- وضع الخطط المناسبة لمواجهة المقاومة المحتملة لعمليات التغيير؛ لأن الأخذ بنموذج القيادة التنموية ، وتفعيلها في نشر وتدعيم ثقافة الحوار ،يتطلب تغييرًا جذريًا في ثقافة المدرسة، ويتطلب في الوقت نفسه تبني جميع أعضاء المدرسة لنموذج القيادة الجديدة ، والالتزام بها في أداء الأعمال المنوطة بهم، وهذا معناه حدوث تحول وانتقال من وضع مستقر مألوف إلى وضع غامض وغير معتاد، ومن ثم فإنه من المحتمل بل من المؤكد وجود مقاومة شديدة من قبل معظم أو جميع أعضاء المدرسة: قادة و معلمين وطلابًا وإداريين وغيرهم ممن لهم صلة وثيقة بالعملية التعليمية، وبالتالي فإنه من الضروري وضع الخطط اللازمة لمواجهة هذه المقاومة.

المتطلبات البشرية :

إعادة بناء فرق العمل والأفراد ،ويتضمن ذلك إعادة تشكيل وبناء الأقسام العلمية والوحدات الإدارية والأفراد الذين ينتمون لكل منهما بما يتوافق مع مبادئ القيادة التنموية عن طريق إكساب الأفراد وفرق العمل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وسلوك ومبادئ القيادة التنموية ومن أهمها:

- توفر مستوى عال من القناعة بمفهوم القيادة التنموية وصناعة القرار على أساس تعاوني.
- توفر درجة عالية من الثقة المتبادلة لدى أعضاء المؤسسة، والثقة بالنفس لدى المديرين والمعلمين .
- توفر أعضاء هيئة تدريس ذو أفكار مبدعة، لديهم القدرة على تنسيق العمل وتنفيذه بطريقة جماعية.
- تنمية رغبة القادة والمعلمين في الانجاز وتحقيق الأهداف بمستويات عالية من الجودة والإتقان من خلال جذب اهتمام القادة والمعلمين بالمشاركة البناءة في أعمال القيادة من ناحية ،وممارسة مهارات الحوار والالتزام بمبادئه من ناحية أخرى .
- تأهيل صف ثان من المعلمين بممارسة سلوك القيادة التنموية ،بحيث يكون قادرًا على ممارسة الحفز والاستثارة العقلية ، والإلهام والاهتمام بزملائه وطلابه ، بحيث يكون قادرًا في المستقبل على تمثل القيادة التنموية و ممارسة سلوكها.

المتطلبات المادية والتقنية :

يتطلب تطوير أداء القيادات المدرسية لأدوارها في ضوء القيادة التنموية وأبعادها وضع خطة مالية متكاملة:

- عقد المؤتمرات العلمية والندوات المتخصصة وورش العمل ،لنشر ثقافة القيادة التنموية ، ومبادئ ومهارات ثقافة الحوار لدى جميع أعضاء المجتمع المدرسي .
- تنفيذ برامج للتنمية المهنية، تتضمن معارف ومهارات وقيم القيادة التنموية وثقافة الحوار.
- شراء أجهزة وشبكات الكمبيوتر اللازمة لتفعيل القيادة التنموية ، وممارسة الحوار .
- توفير نظام حوافز لحث القادة والمعلمين والعاملين على التعاون لأداء أدوارهم الخاصة بالقيادة التنموية، ونشر ثقافة الحوار في المجتمع المدرسي.
- توفير ميزانية كافية لصيانة الأجهزة والشبكات ، وتجهيز قاعات للمناقشة والحوار مع كافة الأطراف ذات الصلة .

المراجع العربية:

ابن فارس، أبو الحسن أحمد (١٤١٨). *معجم المقاييس في اللغة*. (ط٣). بيروت: دار الفكر.

أبو عيد، هيام هاشم (٢٠١٦). دور القيادة التحويلية في اتخاذ القرار (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

أبو عيطة، عبدالله عفيف (٢٠١٣).*معيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظة غزة وسبل معالجتها* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة–فلسطين.

الباني، ريم خليف (٢٠٠٧). *الحوار ثقافة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ودورها في تعزيز بعض القيم الخلقية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

باوزير، عادل بن أبو بكر (٢٠٠٨). دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني البناء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

التائب، سليمة عمر (٢٠١٧). الأبعاد الاجتماعية والثقافية لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي: دراسة ميدانية جامعة مصراته أنموذجًا. *مجلة التربوي، كلية التربية بالخمس، جامعة المرقب، ليبيا*، ٢٣ ، ٦٦–٨٨.

جمعة، فاطمة علي السعيد (٢٠٠٨). ثقافة الحوار لدى طلاب كليات التربية في مصر: دراسة ميدانية. *دراسات في التعليم الجامعي ، القاهرة – مصر*، ١٨، ٤٢٤– ٤٨٩.

الحسين، بدر (٢٠١١).*الحوار المدرسي، كيف نؤسس حوارا مدرسيا ناجحا*؟ الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني .

الحمود، عبدالله ناصر (٢٠٠٥، ٤ مارس). نحو تكريس أفضل لقيم الحوار في المجتمع السعودي، ندوة الإعلام والحوار الوطني (العلاقة بين المضمون والوسيلة)،مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني. *جريدة الجزيرة*، عدد١٢١١٣، ٢٢– ٢٣

خوج، فخرية محمد إسماعيل(٢٠١٠). تنمية مهارات الحوار لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية من منظور إسلامي. *مجلة التربية، مصر*، ٣٠ (١٠)، ١١–٣٢.

خير الله، جمال (٢٠٠٩). *الإبداع الإداري*. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الدويش، عبدالعزيز بن سليمان(٢٠١٥). دور القيادات المدرسية الثانوية في تعزيز ثقافة الحوار. *مجلة العلوم التربوية، مصر*، ٢٣ (٤)، ٤٩١–٥١٥.

رزيق، حنان (٢٠١٥). *القيادة الإدارية ودورها في تنمية الإبداع بالمؤسسة: دراسة حالة* (رسالة ماجستير غير منشورة). مؤسسة كوندور– ولاية برج بوعريريج، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة.

زرمان، محمد (٢٠٠٤).*ثقافة الحوار في مرجعيتنا الدينية والفكرية*: أوراق المؤتمر العلمي الثامن (الحوار مع الذات). عمان، الأردن: كلية الآداب والفنون، جامعة فلادلفيا.

سالم، عطية عبدالواحد(٢٠٠٩، يونيو). اختيار *وإعداد وتنمية القيادات الإدارية البديلة في ليبيا: الواقع والرؤى المستقبلية*. ورقة عمل مقدمة لملتقى دور القائد الإداري في بناء وتمكين الصف الثاني من القيادات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، تونس.

السلطان، فهد بن سلطان(٢٠١٢).سبل تعزيز الحوار التربوي وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، ١٢، ٦٥– ٨٩.

السيسي، جمال أحمد (٢٠٠٤).اتجاهات طلاب التعليم الثانوي العام نحو الجامعات المصرية الخاصة : دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مصر*،٤٥، ١٢٣–١٤٦.

السيسي، جمال أحمد؛ وعشيبة، فتحي درويش (٢٠١١). ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام في ظل الأخذ بنظام ضمان الجودة والاعتماد. *مستقبل التربية العربية، ١٨* (٦٩)، ١٣– ٥٢.

الصالحي، خالد سليمان (١٤٣٣). القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين. *رسالة التربية وعلم النفس*،٤٠ ، ٤–٤٠.

الصمهقان، عبد الله عمر؛ والشويعر، محمد عبد الله (٢٠١٠).*قواعد ومبادئ الحوار*. (ط١٠). الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني .

الطيار، بسمة بنت محمد سلطان (٢٠١١).الحوار في التربية والتعليم ومدى استخدام المعلمين والمعلمات للحوار الحر داخل المدرسة : دراسة ميدانية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ١٢٢، ٢٣١–٢٤٩.

العامري، أحمد بن سالم(٢٠٠١). *القيادة التحويلية في المؤسسات العامة دراسة استطلاعية* (رسالة ماجستير غير منشور). مركز البحوث، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبد العظيم، ريح (٢٠٠٤).*برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

العبد الكريم، راشد (٢٠٠٧، أبريل).*نشر ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية*. ورقة عمل مقدمة لحلقة نقاش بعنوان "ترسيخ ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية بدول الخليج العربية"، جدة.

عبد الوهاب، أشرف (٢٠٠٦).*التسامح الاجتماعي بين التراث والتغيير*. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

عبدالوهاب، سمير (٢٠٠٢، نوفمبر).*فاعلية برنامج قائم على التعبير الشفهي في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية*. ورقة مقدمة للمؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.

العبودي، فهد (٢٠٠٥).*الحوار منهج وسلوك*. الرياض: دار أطلس الخضراء للنشر والتوزيع.

العبيد، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٩). *تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العبيري، فهد بن حمدان(٢٠١٣). إعداد القيادات التنموية في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين : *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية* – مصر ،المجلد(٢) ، العدد (٣).

العساف، صالح حمد (١٤١٦).*المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيطان.

العسكر، شيخة راشد (٢٠١٦). القيادة التحويلية لدى المشرفات في مكاتب الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للإدارة، جامعة الدول العربية*، ٣٦ (١)، ٢٣-٥٣.

عصام، جمال سليم غانم(٢٠١٦). إمكانية توظيف القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية المصرية: رؤية مقترحة. *مجلة العلوم التربوية، القاهرة،مصر*،٢٤ (٢)، ٤- ٤٤.

عصام، غانم؛ وعصام، قمر (٢٠١٤). القيادة التنموية كمدخل جديد للقيادة التربوية، رؤية مقترحة. *مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر*، ٢١، (٩١)، ٢٣٤- ٢٥٠.

عمر، خالد أحمد(٢٠٠٥).*الحوار مع من؟ رؤية نقدية للحوار المعاصر*. القاهرة، مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الفتياني، تيسير محجوب(٢٠٠٥). *كيف تحاور الآخرين*. عمان، الأردن: بيت الأفكار الدولية.

الفقي، إبراهيم (٢٠٠٨). *فن القيادة، كيف تصنع قائدا فعالا*. المنصورة – مصر: دار اليقين للنشر والتوزيع.

فوليو، بروس(٢٠٠٣).*تنمية القيادة، بناء القيادة الحيوية*. (ترجمة عبد الحكيم أحمد الخزامي). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

كايد، إبراهيم(٢٠٠٢، ديسمبر).*أثر وسائل الإعلام في اللغة العربية*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر علم اللغة الأول: اللغة العربية في وسائل الإعلام، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

الكريمين، هاني أحمد؛ الحجايا، سليمان سالم؛ والعمرات، محمد سالم (٢٠٠٩).مدى ممارسة مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلة لسلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، عمان الأردن*، ٣، ١٠١-١٣٠.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٠).*تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.

اللقاني، أحمد؛ وعلي، الجمل (١٩٩٩).*معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس*. (ط٢). القاهرة: دار عالم الكتب.

المخلافي، محمد سرحان (٢٠٠٧).*القيادة الفاعلة وإدارة التغيير*. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (٢٠٠٥).*ثقافة الحوار*. الرياض ، سلسلة دراسات مركز الحوار الوطني .

مصطفى، إبراهيم وآخرون (١٩٨٦).*المعجم الوسيط*. (ط٤). إسطنبول، تركيا: دار الدعوة للنشر والتوزيع.

مكتب التربية العربية لدول الخليج العربية (٢٠٠٨). نشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب الأفاق المتحدة الاستشاري بتكليف من مكتب التربية العربية لدول الخليج العربية.

الملحم، يحيى سليم (٢٠٠٦).*التمكين كمفهوم إداري معاصر*. القاهرة، مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الميزر، هند بنت عقيل (٢٠١٧).دور الأسرة في تعزيز ثقافة الحوار. *مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة للشرطة الشارقة – الإمارات*، ٢٦ (١٠٠)، ١- ٦.

نافع، عبدالمنعم محمد؛ مسيل، محمود عطا (٢٠٠٧). المضامين التربوية للحوار بين الذات والآخر: دراسة نقدية من منظور إسلامي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر*، ٥٦، ٣٣٤-٣٥٢.

النشاش، فاطمة محمود؛ والكيلاني، أنمار مصطفى (٢٠١٥).تطوير مدونة للقيادة الخدمية التربوية في الأردن. *دراسات في العلوم التربوية الأردن*، ٤٢ (٢)، ٧٨-٩٩.

وطفة، علي أسعد (٢٠٠٣). الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة. *مجلة التربية، قطر*، ٣٢ (١٤٦)، ٦٤-٩٦.

المراجع الأجنبية:

Aijun, Z. (2005). *The cultural production of controversy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland.

Basil, Singh (2002). Problems and possibilities of dialogue across culture. *Intercultural Education, 13* (2), 29-57

Daniel M. & Baker E. (2004) *Developing dialogue skill a qualitative investigation of an on-line collaboration exercise in a team Management course* (Unpublished Master thesis). University of Idaho, Moscow.

Gilley, J.; Shelton, P. & Gilley, A. (2011). Developmental leadership: A new perspective for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 13 (3), 386-405.

Gillies, R. (2015). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 18. 13-20.

Guilleux, F. (2010). *A developmental perspective on leadership education of aspiring principals* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, United States--Pennsylvania.

Harris, L. & Kuhnert, K. (2008). Looking through the lens of leadership: A constructive developmental approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (1), 47-67.

Hayward, B. (2005). *Relationship between employee performance, Leadership emotional intelligence in South African parastatal organization* (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University.

Hayward, B. (2005). *Relationship between employee performance, Leadership emotional intelligence*. South African Parastatal Organization, Rhodes University.

Kriel, I. (2008). *Developmental leadership behaviour and effective commitment: An explorative study* (Unpublished Master thesis). The university of south Africa, South Africa, Johannesburg.

Larsson, G. (2003). The developmental leadership questionnaire (DLQ): Some psychometric properties. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*, 253-262.

Larsson, G.; Carlstedt, L.; Andersson, J.; Andersson, L.; Danielsson, E.; Johansson, A.; Johansson, E.; Michel, P. & Robertson, I. (2003). A comprehensive system for leader evaluation and development. *Leadership and Organization Development Journal*, *24*, 16-25.

Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership: Key elements supporting teaching and learning. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 84–98.

McIntyre, M. (2010). Developmental leadership. *Academic Leadership Journal*, 5 (4), 36-54.

Neumman-Boxer, C. (2012). *Dialogue in educational organizations: An exploratory study of dialogue and shared vision* (Unpublished doctoral dissertation). University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada.

Phadnis, Narendra Y(2012). *Contribution of Ancient Indian Ethos in Developing Global Mindset in Leadership and Management ,* Business Management and Information Systems, Institute of Management Technology (IMT), Nagpur.

Popper, M., & Mayseless, O. (2002): *Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership.* New York, NY: Basic Books.

Popper, M., Mayseless, O., & Castelnovo, O., (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11, 156- 169.

Rafferty, A. & Griffin, M. (2006). Refining individualized consideration: Distinguishing developmental leadership and supportive leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 37-61.

Ruizr, P.; Ruizr, C. & Martinez, R. (2010). Improving the leader-follower, Relationship, Top manager or supervisor? The ethnical leadership trickle, Down effect on follower job response. *Journal of Business Ethics*, 16 (11), 21-30.

Russell, R. & Stone, A. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical Model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (3), 145-157.

Theodore, L. & Richard, E. (1995). *The literacy dictionary, The vocabulary of reading and writing*. International reading Association, New York, Delaware, USA.

Vella, J. (2004). *Principles and practices of dialogue education*. Jassey – Bass: Wiley & Sons, Inc.

Wilson, M. (2004). *Effective developmental leadership: A study of the traits and behaviours of a leader who develops both people and the organization* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, United States--Louisiana.

Yammarino, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-to-the-science review. *Leadership Quarterly*, 16, 1-13.

Zander, A., & Nerman, L. (2012). *Developmental Leadership*. Stockholm, Sweden (Unpublished doctoral dissertation). Swedish National Defence College, Department of Leadership and Management.