أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة

*حسين خلف البلوي، محمد سليم الزبون**

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة، تكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في مراحل التعليم (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في منطقة تبوك، والبالغ عددهم (403)، منهم (200) مدير و(203) مديرات اثناء العام الدراسي (2014/2013)، اختيرت العينة عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة للكشف عن درجة ممارسة كل من المديرين والمديرات للقيادة الذاتية، وتحليل النظم وإدارة المعرفة في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مكونة من (8) مجالات وعدد فقراتها (80) فقرة. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية كانت متوسطة، ولم توجد فروق لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات باستثناء مجال (البيئة الداعمة والخدمات المساندة) حيث كان الفرق لصالح (10 سنوات فأكثر). وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة مجالات الأنموذج (التخطيط والتنظيم وضمان الجودة، المهنية والمقدرات القيادية التطويرية، التنمية الذاتية والتطوير المستمر، البيئة الداعمة والخدمات المساندة، عمليات تحليل النظم، وإدارة المعرفة) في جميع الأوساط التعليمية بمستوياتها المختلفة.

الكلمات الدالة: أنموذج مقترح، القيادة الذاتية للمدارس، مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة.

المقدمة

تعد الإدارة عملية مهمة لجميع المنظمات والمؤسسات القائمة في المجتمع، لدورها في تنظيم نشاطات المؤسسات وتنسيق جهودها لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها تلك المؤسسات، ويتضح ذلك جلياً من خلال تطور المجتمع البشري بزيادة نشاطاته الإنسانية واتساع مجالاته العملية من ناحية، واتجاهه نحو مزيد من التخصص والتنوع من ناحية أخرى، ومع ما تحدثه التطورات التقنية الحديثة التي تلزم القائمين على الأعمال الإدارية، أن يواجهوا تحديات التنظيم البشري باستمرار والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفعالية. فالأهداف التي تسعى إليها المؤسسات على اختلاف أنواعها ومنها المؤسسة التربوية، تتأثر بشكل كبير في نوع الإدارة ونوع عملياتها وتوجيه جهود العاملين إلى بلوغ الأهداف المنشودة بأقل جهد مبذول، وبأقل فترة زمنية ممكنة، وبأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية، من هنا أصبحت الإدارة عنصراً مهماً في مختلف النظم الاجتماعية عند سعيها لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تطمح للوصول إليها (الطويل، 2006).

وتعد المدرسة باعتبارها منظمة، واحدة من إحدى المؤسسات التربوية التي تحوي نظاماً تربوياً، وثقافياً، واجتماعياً، يرتبط عضوياً بالعديد من العوامل المجتمعية المباشرة وغير المباشرة، ولما كان الإنسان يشكل المتغير الأساس في هذا النظام فإنه من الطبيعي أن يتأثر نجاح هذا النظام بنجاح العاملين فيه، إذ ينظر إلى مدير المدرسة على أنه من الأركان الأساسية التي يقوم عليها كيان المدرسة، والمحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانات لبلوغ الغايات التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فهو الإداري والقائد التربوي المعين للإدارة المدرسية وقيادتها، كما أنه الشخص الذي أنيطت به مهمة رئاسة هذه المؤسسة وقيادتها من الناحية الرسمية (البدري، 2001).

لهذا يصبح أسلوب التفكير النظمي ضرورة ملحة عند النظر للنظام التربوي، والتعامل معه لإدراك تفاعل وفاعلية العناصر المختلفة المكونة للنظام، وفي أثناء تفاعله مع

* تبوك، السليمانية، السعودية (1)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (2)، تاريخ استلام البحث 2014/10/20، وتاريخ قبوله 2014/12/21.

©2017 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الأنظمة المزاملة الأخرى من خلال شبكة علاقات وارتباطات دينامية متناغمة متناسقة، من أجل التعرف إلى العديد من الاحتمالات، واختيار أفضلها والاهتمام بالبدائل والطرق والوسائل؛ لاستخدامها وتفعيل الوظائف وتفاعلاتها في أثناء التخطيط ووضع التصورات لمستقبل النظام التربوي والحلول الناجعة عند معالجة المشكلات وحلها، وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها، بما يعود بالكفاءة والفاعلية والفائدة على النظام التربوي وعلى الأنظمة الأخرى وعلى المجتمع (الطويل، 2006).

فالهدف الرئيس من المدرسة في اتجاهها نحو القيادة الذاتية تفعيل مقدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل ومقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية.

وهكذا يتضح أن التطبيق الفعال لمدخل القيادة الذاتية، يضمن تحقيق الكثير من الأهداف على مستوى المدرسة، لعل أهمها: إتاحة الفرصة أمام مجلس إدارة المدرسة للنهوض بحل العديد من مشكلاتها على نحو مستقل دون التدخل من جانب الإدارة التعليمية، مما يسهم بدوره في تجويد وتحسين مستوى العملية التعليمية على مستوى المدرسة، وبالتالي ضمان جودة مخرجاتها من الطلبة وتحسين مستوياتهم على الدوام (جبران والشمري، 2011). إن جميع هذه الإجراءات يتم اتخاذها بهدف زيادة المعرفة لدى الطلبة، إذ تعد المعرفة ناتج التعليم والتعلم والنشاطات التي تركز على الإبداع واستغلال الخبرات، وهي القيمة المضافة إلى السلوك والممارسات عندما تكون معرفة مفيدة وقابلة للتشارك (غنيم، 2004). وتفعيل مفهوم المنظمة المتعلمة التي يعمل أفرادها باستمرار على زيادة مدركاتها من أجل التحسين الفاعل لأهدافها الاستراتيجية.

وتعد المعرفة محصلة تجارب مؤطرة وقيم ومعلومات سياقية وبصيرة نافذة تُزود بأساس لتقييم وتجسيد تجارب ومعلومات جديدة، ويؤدي العنصر البشري دوراً محورياً في ابتكار المعرفة (Devlin, 1999). فالمعرفة هي حصيلة تفاعلات إنسانية أرقى من مجرد الحصول على المعلومات، وتمثل مورداً إنسانياً لا ينقص بل ينمو باستخدامه. والواقع أن نفع المعرفة لا يتوقف على مضمونها المجرد، وإنما على درجة إسهام هذا المضمون في إيجاد حلول للمشكلات التي يجري معالجتها في مجتمع معين وفي توقيت زمني محدد (تقرير التنمية الإنسانية، 2003).

إن التحول إلى إدارة المعرفة في المنظمات الاقتصادية والصناعية، قد أصبح ضرورة في عصر المعرفة، فإنه يصبح ضرورة أكثر إلحاحاً في المنظمات التربوية التي يمثل الإنسان فيها المحور المعرفي الأول، وأحد الركائز الأساسية في تطوير المجتمع، أضافة إلى ذلك أن النظم التربوية ومنها المدارس تمثل مراكز إشعاع للمعرفة في المجتمع، وتُعد مصدر ومنبع المعلومات والمعرفة في كل العصور، وهذا ما يجعل النظم التربوية مطالبة بالعمل على ابتكار وممارسة عمليات لإدارة المعرفة تعمل على تحقيق التميز والجودة في الأداء، وتعزز المقدرة على البحث والتعلم، كما تُسهم هذه العمليات في تجويد وتجسيد مفاهيم ومضامين القيمة المضافة وذلك من خلال الاعتناء بتجويد المنتجات والمخرجات والخدمات التربوية المُقدَمة (الطويل، 2006، أ).

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة في مرحلة يتبنى فيها النظام التربوي في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية برامج ونماذج تطويرية بدءاً من القاعدة الأساسية للتعليم والممثلة في المدرسة، وكيفية إدارتها بالقيادات المدرسية المدربة، بالاعتماد على أسلوب التحليل النظمي وإدارة المعرفة. وبناءً عليه؛ فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن التساؤل الآتي: **ما الأنموذج المقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة؟**

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما** الأنموذج المقترح للقيادة الذاتية للمدارس وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة؟ بعد الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
- ما واقع ممارسة مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، بين ممارسة القيادة الذاتية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة الإدارية والمرحلة التعليمية؟
- ما الشكل النهائي للأنموذج المقترح للقيادة الذاتية للمدارس وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في نتائجها المتوقعة؛ إذ يؤمل أن يستفيد من نتائجها ذوو العلاقة بتطوير التعليم في جهاز وزارة التربية والتعليم في السعودية وهم:

- أصحاب القرار: إذ يُؤَمَّل تبني أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الأنموذج الذي تم اقتراحه.

- الإدارات المدرسية والمعلمون والطلبة والعاملون في المدارس.

- الباحثون والمهتمون في هذا المجال: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من الأنموذج الذي تم تطويره.

حدود الدراسة:

ينظر إلى نتائج هذه الدراسة وتعميمها في إطار الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على بناء أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة.

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم العام بمستوياتها الثلاثة (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية) بنين وبنات في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي (2014/2013)، الفصل الدراسي الثاني.

- **محددات الأداة والعينة:** تتحدد الدراسة بصدق الأداة وثباتها وصدق المستجيبين لها.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية: تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

الأنموذج: أداة تفكير وتحليل وتبسيط مجرد للوائح، ويحتاج بناؤه إلى مقدرة ذهنية مبدعة (krone, 1980). ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنه الشكل الذي يمثل تفاعل مجموعة من المتغيرات التي تضمنها الأنموذج، إذ يؤدي التفاعل إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

القيادة الذاتية: أنها إحدى الإصلاحات المقترحة لتحسين التعليم والتدريس وإعطاء الفرصة للمديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور للسيطرة بصورة أكبر على العملية التعليمية، وبأنها مدخل إداري تعليمي يعطي الحكم الذاتي لأعضاء المجتمع المدرسي ويوفر لهم المناخ الأبتكاري اللازم لتحقيق المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المستدامة (سيد، 2009). ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها مشاركة من القيادة المدرسية في جميع إجراءات العمل والاكتفاء الذاتي، والتوجيه الذاتي والتحفيز الذاتي لديهم، ويقاس ذلك من خلال إجابة أفراد العينة على الأداة المعده لهذا الغرض.

المدارس المدارة ذاتياً: هي مدارس بتمويل حكومي تتبع لوزارة التربية والتعليم، مُنحت لكل مدرسة الصلاحيات في تحديد رسالتها وفلسفتها وخططها التعليمية وأساليب التدريس فيها أو تدريب مدرسيها وإداريها، ولكن حسب ضوابط منصوص عليها في التعليم لضمان المحاسبة والجودة في التعليم (جبران والشعر، 2011).

تحليل النظم: عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، وهو اتجاه لمعالجة الوظائف الإدارية من خلال إطار فكري متطور وتحليل علمي، مع توفير مجموعة من الإجراءات المترابطة لمعالجة مشاكل مستمرة (الطويل، 1999، ب). ويعرّفه إجرائياً بأنه اتجاه يتبناه مديرو المدارس للقيادة الذاتية لمعالجة الوظائف الإدارية من خلال إطار فكري متطور، وتحليل علمي، وسيتم قياسه من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض.

إدارة المعرفة: العمليات النظامية لتعرف المعلومات وتنظيمها وتنقيحها، وعرضها بطريقة تُحسن مقدرات الأفراد العاملين في المنظمة، وتساعد المنظمة على الفهم العميق المستند إلى الخبرة وتنمي الموارد الفكرية، وتسهم في حل المشكلات والتعلم وعملية التخطيط الإستراتيجي وصناعة القرارات الرشيدة (الصباغ، 2006). ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها العمليات النظامية لتعرف المعلومات وتنظيمها وتنقيحها، وعرضها بطريقة تُحسن مقدرات الأفراد العاملين في المدارس، وسيتم قياسه من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القيادة الذاتية:

تعددت مفاهيم القيادة منذ نشأتها لتبدأ بشكل ضيق النطاق، ولتتسم بعد ذلك بالشمولية شيئاً فشيئا سعياً منها للإلمام بجميع الأبعاد التي تؤثر في جميع الوحدات التنظيمية، فهناك بعض المفاهيم التي يمكن تحديدها تبعاً لسياسة القيادة الذاتية لكل مدرسة، فيمكن اعتبارها تحولاً تاماً في مسؤوليات صنع القرار، أو أنها تفويض السلطة الكاملة للمدرسة في إدارة نفسها من موقع العمل، وتشتمل أيضاً على مقدرة فريق العمل في المدرسة على تنفيذ تلك المسؤوليات وتحقيق التوازن الجيد بين السلطة ومقدراتها (حسين، 2006، أ). ويمكن تعريف القيادة الذاتية على أنها "نقل صلاحيات اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالجوانب الإدارية إلى مستوى المدرسة (De Grauwe, 2005). ويعرفها

العجمي (2008) بأنها مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها، لها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل فيها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية.

أهداف القيادة الذاتية للمدرسة:

إن الهدف الرئيس من المدرسة في اتجاهها نحو القيادة الذاتية هو تفعيل مقدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل ومقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية. ومن أهم الأهداف للقيادة الذاتية مايلي:

الأهداف التطويرية:

يرى كاندول (Candoli, 1995) أنَّ أهم أهداف القيادة الذاتية ضمان تطبيق الفاعلية الشاملة على مستوى المدرسة، ومن ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية، وتدعيم الروابط بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور، وكذلك المهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المساهمة في خفض الأداء بالمدرسة، وتفسيرها بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل، مما يسهم في تطوير الأداء بالمدرسة وزيادة فعالياتها. وقد حدد حسين (2006، ب) أهدافاً تطويرية للقيادة الذاتية ومن أهم تلك الأهداف:

- إحداث تغيير جذري في عملية صنع القرار تمنح صلاحيات لأعضاء المجتمع المدرسي للمساهمة في تطوير البيئة التعليمية.
- توفير مشاركة أكبر لأولياء الأمور في إدارة المدارس على حساب السلطات التعليمية المحلية وتمكينهم من المشاركة الفعالة في صنع القرار.
- إعطاء المدارس مزيداً من الاستقلال الإداري والمالي وتطوير الخدمات التربوية.
- تعزيز معنويات أعضاء المجتمع المحلي ودافعيتهم للعمل.
- إعادة هيكلة المدرسة بشكل يسمح بمزيد من الحرية والاستقلال في صنع القرار.

الأهداف الأستراتيجية العملياتية إن تطبيق القيادة الذاتية للمدارس كهدف استراتيجي عملي يؤدي إلى تحقيق ما يلي كما بينها داود (2010):

- مشاركة الطلبة في النظام الديمقراطي.
- تنمية القيم الأخلاقية، والمقدرة على الوصول بالطلبة إلى أقصى إمكانية لديهم.
- المنافسة بشكل ناجح في مستوى سوق العمل الذي تتنافس فيه التغييرات التكنولوجيه.
- تحقيق مستويات تعليمية عليا لكل الطلبة.
- إعادة تصميم بيئات التعليم.
- المساندة الاقتصادية للطلبة وأسرهم.
- التنظيم من أجل ربط الأهداف بالنتائج والتوقعات.
- المشاركة الشعبية المحلية ومشاركة الآباء.
- تنمية العمل الجماعي والتعاوني، والمقدرة على العمل بشكل إنتاجي في مجموعات.

الأهداف الإصلاحية التحسينية:

تمثل القيادة الذاتية للمدارس إحدى أكثر التوجهات الإصلاحية البارزة الرامية لإصلاح المدارس التي تؤكد على اللامركزية لصالح تلك المدارس، ومن أهداف القيادة الذاتية للمدرسة كما بينها وايلي (Wyli, 1996) ما يلي:

- تمكين أولياء الأمور والمعلمين من المشاركة الفعالة في صنع القرارات والمساءلة.
- تحسين جودة عمليات التخطيط على مستوى المدرسة عن طريق الجهود المستمرة لتقييم الاحتياجات، ووضع الخطط التي تعبر عن هذه الاحتياجات.
- تحسين نوعية التعليم والبرامج التربوية التي تقدم للطلبة.
- العمل على تلبية حاجات أفراد المجتمع المحلي ومتطلباتهم من العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة وبصورة كبيرة في برامج الإنماء المهني.
- تشجيع الرقابة الذاتية للعاملين بالمدرسة، وذلك من خلال الاتفاق معاً على مواصفات الأداء الفعّال لكل منهم وربط الحوافز بمستويات أدائهم.
- تغيير ثقافة المدرسة بشكل إيجابي يضمن التفاعل البناء بين البيئة التعليمية والمجتمعية.
- تحقيق رسالة تعليمية واضحة ومتطورة ومعلومة لجميع الأعضاء، وتكون قابلة لإسهاماتهم جميعاً.
- تحسين أداء المدرسة، وتعزيز إنجازات الطلبة والعمل على رفع مستواهم التحصيلي.

الأهداف التقييمية التتبعية:

يتضح أن التطبيق الفعال لمدخل القيادة الذاتية، يضمن تحقيق كثير من الأهداف على مستوى تقييم المدرسة، ولعل أهمها كما بينها داوود (2010) مايلي:

- تحسين الأداء المدرسي عن طريق تقييم البرامج التربوية التي تقدم للطلبة، وتحسين نوعية التعليم.
- التأكيد على مشاركة جميع أعضاء المدرسة وبشكل فعال

في تسيير شؤونها، واتخاذ القرارات اللازمة لتقييم العملية التعليمية بها.

– التأكيد على عامل المحاسبية، وتحمل الأفراد مسؤولية النهوض بأداء المدرسة نتيجة أداء التقييم.

– التأكيد على جانب التقويم المستمر للمدرسة، بما يساعد على تحقيق مستويات عالية من إنجازات الطلبة.

– المرونة في استغلال الموارد المتاحة، وتنفيذ البرامج المختلفة، وتعديلها، وتقييمها وفقاً لخصائص المدرسة وإمكاناتها وحاجات الطلبة.

– توزيع المسؤولية والمشاركة في عملية صنع القرار بين أفراد المجتمع المدرسي، وأفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور عند عملية التقييم.

– السعي نحو تحقيق فاعلية التقييم عن طريق إتاحة الفرصة للمدرسة؛ لتحقيق أهدافها والتركيز على جودة مخرجاتها ونتائج أدائها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

قام الباحث بالتحري عن الدراسات السابقة حول الموضوع تبين أن سرور (2008) أجرى دراسة بعنوان: تطوير الإدارة المدرسية الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ومدى إمكانية تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، وتكونت عينة الدراسة المكون من (116) مديراً ومديرة. و(12) مديراً ومديرة من عينة المدارس المدارة ذاتياً. وأسفرت النتائج عن مشاركة مديري المدارس الثانوية الإدارة العليا والوسطى بدرجة قليلة في اتخاذ القرارات. ولايتم منح مدير المدرسة الصلاحيات الكافية واللازمة لتسيير أمور مدرسته وفقاً لما يرتئيه مناسباً.

دراسة الشمري (2008) بعنوان "تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من جهة نظر مديري التعليم ومساعديهم ورؤساء الأقسام: تصور مقترح"، هدفت إلى معرفة واقع نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين في المملكة العربية السعودية والتصور المقترح لتطويرها. أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي والبحث الإحصائي، حيث تكونت العينة من (42) إدارة تعليمية أخذت منها عينات عشوائية من مديرين ورؤساء أقسام. وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة نظم المعلومات أثرت في أفراد العينة من حيث الدقة، التوقيت المناسب، الملاءمة، التكلفة، الوضوح، الموضوعية، الموثوقية).

دراسة الغافري (2008) بعنوان: درجة تطبيق نظام الإدارة الذاتية والصعوبات التي يواجهها في سلطنة عمان كما يراها الموجهون الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس، وقد تكونت عينة الدراسة من (264) معلمًا ومعلمة، بنسبة (% 20) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف دراسته فقد استخدم أداتين في بحثه؛ استبانة، وأسئلة مقابلة مفتوحة. وجاءت أهم نتائج دراسته لتؤكد على أن درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له في سلطنة عمان جاءتْ بدرجة متوسطة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

دراسة طاشكندي (2008) بعنوان: إدارة المعرفة وأهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة. حيث هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم، وبيان أثرها في التطوير التربوي، وتوضيح مفهوم إدارة المعرفة، وتوضيح أهم عمليات إدارة المعرفة والممارسات التي تؤدي إلى تفعيلها.أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث صممت استبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (130) مديرة ومشرفة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة الميدانية. توصلت الدراسة إلى أن إدراك أفراد مجتمع الدراسة أهمية إدارة المعرفة، وأهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم، وأن عملية اكتساب المعرفة وتطويرها من أهم عمليات إدارة المعرفة وأكثرها ممارسة يليه عملية نقل المعرفة واستخدامها ثم عملية تنظيم المعرفة وتقييمها.

دراسة فيليبس (Phillips, 1998) بعنوان: درجة نجاح المدارس في تحقيق المخرجات المتوقعة والمرجوة من تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة. هدفت إلى تحديد درجة نجاح المدارس في تحقيق المخرجات المتوقعة والمرجوة من تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، كما هدفت أيضاً إلى تقديم الأدلة التي تبرهن على أن نقل السلطة إلى موقع المدرسة يجعل المدرسة قادرَة على التصرف في شؤونها والعمل باستقلالية وذاتية. تكون مجتمع الدراسة من (169) مدرسة، أما عينة الدراسة فتمثلت في (30) مدرسة تم اختيارها بطريقة عشوائية .ولتحقيق أهداف الدراسة ولجمع البيانات والمعلومات اللازمة لذلك استخدم الباحث أسلوبين هما المقابلة والاستبانة .وتوصلت الدراسة إلى أن جميع عينة الدراسة من المدارس تسعى إلى العمل نحو تحقيق المخرجات المتوقعة من الإدارة الذاتية للمدرسة، كما أشارت النتائج كذلك إلى أنَّ الأساليب والوسائل والطرق والأنشطة المستخدمة لتحقيق

المهام والوصول إلى الأهداف المنشودة تحدد من قبل المدرسة.

دراسة بارك (Park, 2000) بعنوان: بناء مجتمع مدرسي مستقل: المدارس ذاتية الإدارة في كوريا. هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان قد حدث تغيير في أدوار المعلمين، وأولياء الأمور، والإدارة المدرسية كنتيجة لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس كوريا، وما مدى هذا التغيير، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوثاقي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن تأثير أولياء الأمور والمعلمين، ثانوي، أو لا يوجد على الإطلاق، ولم تحقق المدارس ذاتية الإدارة ومجالس المدارس الأهداف المرسومة، وأن القرارات المصيرية حول ماذا يدرس، ومتى، وميزانيات المدارس مازالت تدار مركزياً.

دراسة كرانستون (Cranston, 2000) بعنوان: أثر الإدارة المدرسية الذاتية على مديري المدارس الابتدائية: منظور استرالى. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس على مديري المدارس الابتدائية في منطقة كوينز لاند في استراليا، واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة من خلال المقابلات لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الإدارة المدرسية الذاتية هي العامل المتوقع الذي يمهد السبيل للتلاحم المأمول في المجتمع المدرسي من خلال التفويض والمشاركة، بحيث يزيد المعلمون وأولياء الأمور من التزامهم وولائهم تجاه المدرسة، ويساعد تطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة إلى الثقة بالنفس، وتحمل مسؤولية صنع القرار واتخاذه.

دراسة فولان (Fullan, 2002) بعنوان: دور القيادة في تعزيز إدارة المعرفة في المدارس. هدفت إلى النظر في مهنة التدريس على أنها مهنة أخلاقية، وأن الأساس الفكري والعلمي للتدريس هو تقاسم المعارف في المدارس وأثرها على القيادة المستدامة. أجريت الدراسة في كندا، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت العينة من عدد من المدارس والسلطات التعليمية المحلية التي تشكل مثالاً ناجحاً على تنمية التعليم والمعلم. وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب النظر إلى تبادل المعرفة على أنه يساعد في تطوير الجوانب الفكرية والأخلاقية لمهنة التدريس، مما يعزز دور القيادة الذي يساهم في تنمية الإدارة المعرفية في المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة بعض متغيرات الدراسة منفردة، فبعض هذه الدراسات تناولت القيادة الذاتية، والبعض الأخر تناول المدارس المستقلة، والبعض منها تناول إدارة المعرفة، وأخرى تناولت تحليل النظم وتتميز هذه الدراسة بأنها تتناول المتغيرات مجتمعة. وتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن القيادة الذاتية من الموضوعات المهمة والضرورية في النظام التربوي، حيث حاول الباحثون بيان أهميتها في تحسين نوعية التعليم إلى الأفضل، كما أشارت الدراسات إلى فوائد عديدة للقيادة الذاتية في تأثيرها الإيجابي في تطوير العملية التعليمية، كما أفادت هذه الدراسات في تكوين الإطار النظري للدراسة الحالية وتحديد أهدافها وبناء أداتها. وتناولت العديد من الدراسات السابقة واقع ممارسة القيادة الذاتية كدراسة دراسة سرور (2008)، ودراسة الغافري (2008)، وحاولت الدراسات الأخرى البحث في تحليل النظم من عينات مختلفة كدراسة الشمري (2008)، ودراسة بارك (2000).

المنهجية والإجراءات:

تضمن هذا الفصل منهجية الدراسة ومجتمعها، وأداة جمع البيانات وطريقة بنائها، والتأكد من صدقها وثباتها، واجراءات جمع البيانات، والمعالجة الاحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات.

منهجية الدراسة: اتبع الباحث في الدراسة منهجية البحث المسحي– التطويري.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع مديري ومديرات المدارس في مراحل التعليم العام في منطقة تبوك البالغ عددهم (509) للعام الدراسي 2014/2013 حسب الإحصائية الخاصة بمدارس منطقة تبوك من إدارة تقنية المعلومات للعام الدراسي 2013/2012 وبعد التطبيق تم استبعاد (106) استبانات لعدم الصلاحية والإرجاع ليصبح العدد الفعلي (403) أفراد ويظهر الجدول (5) البيانات التفصيلية لأفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (5)

توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

الجنس	الخبرة العملية	المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي
ذكر	أقل من 10 سنوات	30	28	25
	10 سنوات فأكثر	53	34	30
أنثى	أقل من 10 سنوات	44	20	14
	10 سنوات فأكثر	58	45	22

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة الدراسة وذلك للكشف عن درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة

الذاتية، وتحليل النظم وإدارة المعرفة في المدارس في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظرهم، وقد تم تطوير الأداة وفقاً للخطوات الاتية:

أولاً: تحديد محاور الأداة: شملت الخطوة تحديد المحاور الرئيسة للأداة وتقدير درجة أهمية كل محور، وذلك في ضوء مراجعة الباحث لأدبيات موضوع الدراسة ودراسات وبحوث سابقة والمحاورهي:

المحور الأول: واقع ممارسة القيادة الذاتية؛ تكون هذا المحور من أربعة مجالات:

المجال الأول: التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها، ويشتمل (10) فقرات.

المجال الثاني: التنمية الذاتية والتطوير المستمر، ويشتمل (10) فقرات.

المجال الثالث: المهنية والقدرات القيادية التطويرية، ويشتمل (10) فقرات.

المجال الرابع: البيئة الداعمة والخدمات المساندة، ويشتمل (10) فقرات.

المحور الثاني: واقع ممارسة تحليل النظم؛ تكون هذا المحور من بعدين:

البعد الأول: الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)، ويشتمل (10) فقرات.

البعد الثاني: الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)، ويشتمل (10) فقرات.

المحور الثالث: واقع ممارسة إدارة المعرفة؛ تكون هذا المحور من بعدين:

البعد الأول: أدوات إدارة المعرفة، ويشتمل (10) فقرات.

البعد الثاني: عمليات إدارة المعرفة، ويشتمل (10) فقرات.

وقد تكونت هذه الأداة بصورتها النهائية من (80) فقرة.

صدق الأداة: يعرف صدق الأداة بأنهُ الدرجة التي تقيس بها الأداة ما صممت لأجله، وفي هذه الدراسة، تم تقييم درجة صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، حيث تم توزيع الاستبانة على(12) من أساتذة الجامعات (تخصص الإدارة التربوية والأصول، وتكنولوجيا التعليم) في الجامعات الأردنية والسعودية، وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث تم التعديل والحذف على الفقرات التي اتفق عليها ما يزيد على(80%) من المحكمين.

ثبات الأداة: للتأكد من الثبات تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني. كما تم حساب درجة ثبات الأداة بطريقة الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ثم تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب والجدول (6) يبين نتائج الثبات حسب مجالات أداة الدراسة.

الجدول (6)

قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي للأداة ككل وكل بُعد من أبعاد الدراسة

المجال	الفقرات	الثبات بطريقة	
		(معامل ارتباط بيرسون)	(الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا)
التخطيط والتنظيم وضمان الجودة	10	0.92	0.89
التنمية الذاتية والتطوير المستمر	10	0.86	0.88
المهنية والقدرات القيادية التطويرية	10	0.88	0.86
البيئة الداعمة والخدمات المساندة	10	0.89	0.81
الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)	10	0.83	0.85
الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)	10	0.86	0.90
أدوات أدارة المعرفة	10	0.83	0.89
عمليات أدارة المعرفة	10	0.90	0.82
الأداة ككل	80	0.94	

يتبين من الجدول أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة حيث بلغ معامل الثبات وبطريقة الإعادة (0.94) في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات الأداة (0.92 – 0.81).

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتحديد العينة المطلوبة لغايات تطبيق أداة الدراسة وزع الباحث أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (509)، وقد تم استرجاع (357)، أي مانسبته (79%). تم تقسيم واقع ممارسة القيادة الذاتية وتحليل النظم وإدارة المعرفة عند عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض؛ استناداً إلى بدائل الإجابة وفقاً لسلم ليكرت فقد أعطي البديل:

دائماً	غالباً	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً
5 درجات	4 درجات	3درجات	درجتان	1 درجة

وحدد طول الفئة بالمعادلة الآتية:

القيمة العليا– القيمة الدنيا

عدد المستويات

=(5-1)/ 3= 4/ 3 =1.33

وقد تم استخدام المعيار التالي لأغراض تفسير النتائج وهو:

المستوى المنخفض من (1إلى 2.33).

والمستوى المتوسط من (أكثر من 2.33 إلى 3.66).

والمستوى المرتفع من (أكثر من 3.66 إلى5).

متغيرات الدراسة: المتغيرات المستقلة وهي:

أولاً: الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

ثانياً: الخبرة، وله مستويان (أقل من 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر).

ثالثاً: المرحلة التعليمية ولها ثلاثة مستويات (ابتدائية، متوسطة، ثانوية).

المتغير التابع وهو: درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في المملكة العربية السعودية للقيادة الذاتية وفق تحليل النظم وإدارة المعرفة من وجهة نظرهم.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع المعلومات عن طريق توزيع الأداة والتأكد من الصدق والثبات، تمت عملية التحليل الإحصائي لجميع أسئلة الدارسة المتعلقة بهذا الجانب على النحو التالي:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

المرحلة الرابعة: تم بناء الأنموذج المقترح، من خلال الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة، وإلى ما تمّ التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

- ما الأنموذج المقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة؟

المرحلة الخامسة: صدق الأنموج: تم عرض الأنموذج بصورته النهائية على مجموعة من الأساتذة في الجامعات البالغ عددهم (14) أكاديمياً، للوصول إلى مؤشر صدق الأنموذج.

نتائج الدّراسة: وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

السؤال الأول: ما واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويظهر الجدول (7) أن واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر افراد عينة الدراسة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.24) وانحراف معياري (0.19)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.58– 3.06)، وجاء في الرّتبة الأولى مجال "البيئة الداعمة والخدمات المساندة"، بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.55) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرّتبة الثانية مجال "المهنية والقدرات القيادية التطويرية"، بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.28) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرّتبة قبل الأخيرة مجال "التنمية الذاتية والتطوير المستمر"، بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.29) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرّتبة الأخيرة مجال "التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها" بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.25) وبدرجة متوسطة.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب

لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	واقع الممارسة
4	البيئة الداعمة والخدمات المساندة	3.58	0.55	1	متوسط
3	المهنية والقدرات القيادية التطويرية	3.26	0.28	2	متوسط
2	التنمية الذاتية والتطوير المستمر	3.07	0.29	3	متوسط
1	التخطيط والتنظيم وضمان الجودة	3.06	0.25	4	متوسط
الدّرجة الكلية		3.24	0.19	متوسط	

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال البيئة الداعمة والخدمات المساندة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	واقع الممارسة
31	تربط الإدارة المدرسية بيئة المدرسة بثقافة التميز.	4.07	0.78	1	مرتفع
39	تطبق الإدارة المدرسية برامج وأنشطة لتحسين أداء الطلبة وتطويره.	3.87	0.78	2	مرتفع
32	تتيح الإدارة المدرسية مناخاً داعماً للتفوق الدراسي لتنمية المواهب.	3.83	0.89	3	مرتفع
33	تعزز الإدارة المدرسية اتجاهات المواطنة لدى منتسبيها.	3.75	1.09	4	مرتفع
35	توجه الإدارة المدرسية بيئة المدرسة بالانضباط للالتزام بالقوانين المنظمة للعمل.	3.75	1.19	4	مرتفع
34	تحرص الإدارة المدرسية على تفعيل برامج تساعد فى تحسين البيئة التعليمية.	3.74	1.12	6	مرتفع
40	تدعم الإدارة المدرسية البرامج التى تعنى بتحسن البيئة المدرسة (معنويا، ماديا).	3.71	0.98	7	مرتفع
36	تضع الإدارة المدرسية خطة طوارئ لمعالجة قصور المدرسة في عملية الصيانة والتركيز على أولوياتها.	3.70	1.17	8	مرتفع
37	تتبنى الإدارة المدرسية مبادرات لتوفير بيئة جاذبة داعمة لعمليات التعلم والتعليم.	3.14	1.20	9	متوسط
38	تحرص الإدارة المدرسية على تقديم الدعم والمساندة في بناء أنموذج تطويري للمدرسة.	2.28	0.53	10	منخفض
الدّرجة الكلية		3.58	0.55	متوسط	

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. **البيئة الداعمة والخدمات المساندة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح أن واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال البيئة الداعمة والخدمات المساندة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58) وانحراف معياري (0.55)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.07–

2.28)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (31) التي تنص على "تربط الإدارة المدرسية بيئة المدرسة بثقافة التميز"، بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (39) التي تنص على "تطبق الإدارة المدرسة برامج وأنشطة لتحسين أداء الطلبة وتطويره"، بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (37) التي تنص على "تتبنى الإدارة المدرسية مبادرات لتوفير بيئة جاذبة داعمة لعمليات التعلم والتعليم"، بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (1.20) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (38) التي تنص على "تحرص الإدارة المدرسية على تقديم الدعم والمساندة في بناء أنموذج تطويري للمدرسة" بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة منخفضة.

2. المهنية والمقدرات القيادية التطويرية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح أن واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال المهنية والمقدرات القيادية التطويرية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.26) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.17–2.03)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (27) التي تنص على "تحفظ الإدارة المدرسية سرية المسائل التي تتم مناقشتها في الجلسات الخاصة"، بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (28) التي تنص على"تدير الإدارة المدرسية الأزمات المدرسية الطارئة لحل الصراعات بين العاملين بفاعلية"، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (23) التي تنص على "تشرك الإدارة المدرسة المجتمع المدرسي في صنع القرارات المدرسية"، بمتوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.30) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (22) التي تنص على"تفوض الإدارة المدرسية المسؤوليات للآخرين لتحقيق أهداف المدرسة" بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.18) وبدرجة منخفضة.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال المهنية والمقدرات القيادية التطويرية مرتبة تنازلياً

.	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرّتبة	واقع الممارسة
27	تحفظ الإدارة المدرسية سرية المسائل التي تتم مناقشتها في الجلسات الخاصة.	4.17	0.74	1	مرتفع
28	تدير الإدارة المدرسية الأزمات المدرسية الطارئة لحل الصراعات بين العاملين	4.14	0.73	2	مرتفع
24	تتابع الإدارة المدرسية تنفيذ الخطط وتحقيق الاهداف.	4.12	0.79	3	مرتفع
21	تمتلك الإدارة المدرسية مهارات الاتصال الفعال مع العاملين بالمدرسة.	4.03	0.78	4	مرتفع
26	تحدد الإدارة المدرسية القضايا التي تتطلب استجابة فورية.	3.96	0.76	5	مرتفع
29	تتبنى الإدارة المدرسية مشروعات نوعية في المدرسة بغرض تجويد أدائها.	3.56	0.74	6	متوسط
25	تعزز الإدارة المدرسية تبادل الخبرات مع مؤسسات تعليمة أخرى.	2.27	0.52	7	منخفض
30	تتبع الإدارة المدرسية أسلوب التنمية المهنية للمعلمين.	2.25	0.52	8	منخفض
23	تشرك الإدارة المدرسية المجتمع المدرسي في صنع القرارات المدرسية.	2.10	0.30	9	منخفض
22	تفوض الإدارة المدرسية المسئوليات للآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.	2.03	0.18	10	منخفض
	الدّرجة الكلية	3.26	0.28		متوسط

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال التنمية الذاتية والتطوير المستمر مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	واقع الممارسة
16	تتخذ الإدارة المدرسية إجراءات لعلاج السلوكيات السلبية.	3.88	0.80	1	مرتفع
15	تطبق الإدارة المدرسية برامج لتعزيز السلوكيات الايجابية.	3.85	0.74	2	مرتفع
14	تطبق الإدارة المدرسية برامج علاجية لتحسين مستوى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.	3.83	0.64	3	مرتفع
17	تدعم الإدارة المدرسية (الابتكار، التميز، التنافس) في الممارسات التعليمية.	3.69	0.89	4	مرتفع
12	تتخذ الإدارة المدرسية إجراءات منظمة لتطوير ثقافة مدرسية ايجابية.	3.48	0.65	5	متوسط
19	تتبنى الإدارة المدرسية معايير متطورة فعالة.	3.46	1.17	6	متوسط
13	تتعاون الإدارة المدرسية مع أي جهة يمكن أن تسهم في تطوير المدرسة.	2.31	0.50	7	منخفض
20	تضع الإدارة المدرسية الاستراتيجيات وفق الحاجة الفعلية للمدرسة.	2.10	0.32	8	منخفض
18	تسعى الإدارة المدرسية إلى تغيير طريقة عملها التقليدي للتركيز على تحسين الأداء للتطوير	2.07	0.25	9	منخفض
11	تعمل الإدارة المدرسية على تلمس الاتجاهات المستقبلية عن طريق رصد حاجة المجتمع المحلي.	2.02	0.18	10	منخفض
الدّرجة الكلية		3.07	0.29	متوسط	

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	واقع الممارسة
8	تركز الإدارة المدرسية على تحسين التعليم من خلال (السياسات، الأنظمة، الخطط).	3.88	0.82	1	مرتفع
3	تراعي الإدارة المدرسية الشفافية في تطبيق (اللوائح، الأنظمة، التعليمات).	3.83	0.78	2	مرتفع
7	تقوّم الإدارة المدرسية احتياجات المدرسة في ضوء الاهداف التعليمية.	3.71	0.79	3	مرتفع
1	تشرك الإدارة المدرسية المجتمع التعليمي في بناء رؤية المدرسة ورسالتها.	3.65	0.91	4	متوسط
2	تطبق الإدارة المدرسية نظاما واضحا معلنا للحوافز يرتبط بالأداء المتميز.	3.52	0.71	5	متوسط
9	تحدد الإدارة المدرسية معيارا للأداء يستخدم في المساءلة.	3.24	0.65	6	متوسط
5	تعمل الإدارة المدرسية بروح الفريق لصناعة القرار.	2.30	0.48	7	منخفض
4	تحدد الإدارة المدرسية الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	2.28	0.47	8	منخفض
6	توفرالإدارة المدرسية نظام جودة متكامل قائم على المعايير.	2.14	0.39	9	منخفض
10	تعتمد الإدارة المدرسية بديل التخطيط الكمي المعتمد على استشراف التطورات المستقبلية.	2.05	0.26	10	منخفض
الدّرجة الكلية		3.06	0.25	متوسط	

3. التنمية الذاتية والتطوير المستمر: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا المجال، والجدول (10) يوضح أن واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر افراد عينة الدراسة في مجال التنمية الذاتية والتطوير المستمر كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.07) وانحراف معياري (0.29)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.88–2.02)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (16) التي تنص على "تتخذ الإدارة المدرسية إجراءات لعلاج السلوكيات السلبية"، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (15) التي تنص على"تطبق الإدارة المدرسية برامج لتعزيز السلوكيات الايجابية"، بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على "تسعى الإدارة المدرسية إلى تغيير طريقة عملها التقليدي للتركيز على تحسين الأداء للتطوير المستمر"، بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (0.25) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (11) التي تنص على "تعمل الإدارة المدرسية على تلمس الاتجاهات المستقبلية عن طريق رصد حاجة المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (0.18) وبدرجة منخفضة.

4. **التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا المجال، والجدول (11) يوضح أنَّ واقع ممارسة القيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.06) وانحراف معياري (0.25)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.88– 2.05)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على"تركز الإدارة المدرسية على تحسين التعليم من خلال (السياسات، الانظمة، الخطط)"، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (3) التي تنص على "تراعي الإدارة المدرسية الشفافية في تطبيق (اللوائح، الأنظمة، التعليمات)."، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "توفرالإدارة المدرسية نظام جودة متكامل قائم على المعايير"، بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (0.39) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (9) التي تنص على "تعتمد الإدارة المدرسية بديل التخطيط الكمي المعتمد على استشراف التطورات المستقبلية." بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.26) وبدرجة منخفضة.

السؤال الثاني: ما واقع ممارسة مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الاجابة عنه كما يأتي:

1. واقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بشكل عام ولكل بعد من أبعاد أداة الدّراسة، ويظهر الجدول (12) أن واقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.76) وانحراف معياري (0.34)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.77– 2.76)، وجاء في الرّتبة الأولى بعد "الكفاءة الداخلية"، بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.35) وبواقع متوسط، وجاء في الرّتبة الثانية بعد "الكفاءة الخارجية" بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.40) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل بعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

أ) الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا البعد، والجدول (13) يوضح أن واقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة في بعد الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.77) وانحراف معياري (0.35)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.75–2.25)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (46) التي تنص على "تحلل الإدارة المدرسية نتائج حل المشكلات بشكل مستمر"،

بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (45) التي تنص على "تدرس الإدارة المدرسية نتائج تحصيل المتعلمين لتجويد أدائها"، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (48) التي تنص على "ترصد الإدارة المدرسية الفرص الخارجية للاستفادة منها للحد من التحديات التي تؤثر في أداء المدرسة"، بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (0.52) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (50) التي تنص على "تقيس الإدارة المدرسية أثر برامج التطوير المهني على أداء العاملين" بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة منخفضة.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	الرّتبة	واقع الممارسة
1	الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)	2.77	0.35	1	متوسط
2	الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)	2.76	0.40	2	متوسط
الدّرجة الكلية		2.76	0.34		متوسط

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في بعد الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الواقع
46	تحلل الإدارة المدرسية نتائج حل المشكلات بشكل مستمر.	3.75	0.82	1	مرتفع
45	تدرس الإدارة المدرسية نتائج تحصيل المتعلمين لتجويد ادائها.	3.70	0.88	2	مرتفع
47	تناقش الإدارة المدرسية نتائج التقويم الذاتي مع ممثلي (مجلس المدرسة وأولياء الأمور والطلبه).	3.34	0.58	3	متوسط
49	تستخدم الإدارة المدرسية أدوات متعددة لتحليل البيانات للوصول إلى القضايا الرئيسية ومعالجتها.	3.22	0.48	4	متوسط
42	تحلل الإدارة المدرسية التقارير (النوعية، الكمية) الناتجة عن تشخيص واقع المدرسة واحتياجاتها.	2.30	0.50	5	منخفض
41	تحلل الإدارة المدرسية نقاط القوة التي تملكها المدرسة ونقاط الضعف التي تعيق	2.29	0.53	6	منخفض
43	تحلل الإدارة المدرسية البنية التحتية للمدرسة ومقدرتها على استيعاب التوجهات التربوية الحديثة بالياتها وأدواتها المختلفة.	2.29	0.50	6	منخفض
44	تشارك الإدارة المدرسية بفاعلية فى تحليل البيانات المتعلقة بأداء المتعلمين مقارنة بتطلعات المدرسة والمجتمع.	2.29	0.50	6	منخفض
48	ترصد الإدارة المدرسية الفرص الخارجية للاستفادة منها للحد من التحديات التي تؤثر في أداء المدرسة.	2.26	0.52	9	منخفض
50	تقيس الإدارة المدرسية أثر برامج التطوير المهني على أداء العاملين.	2.25	0.53	10	منخفض
الدّرجة الكلية		2.77	0.35		متوسط

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في بعد الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الواقع
54	تحدد الإدارة المدرسية احتياجاتها من الموارد البشرية للقيام بالمهام التعليمية والإدارية.	3.97	0.65	1	مرتفع
55	تحدد الإدارة المدرسية احتياجاتها المالية بناء على متطلبات خطة التحسين.	3.88	0.87	2	مرتفع
56	توفر الإدارة المدرسية الإمكانات اللازمة لتنفيذ برامج الأمن والسلامة.	3.87	0.77	3	مرتفع
58	تنفذ الإدارة المدرسية برامج تدريبية تلبى احتياجات العاملين من حيث (الشمولية، الكفاية، الجودة).	2.29	0.51	4	منخفض
57	تستثمر الإدارة المدرسية إمكانات المجتمع المحلى فى تفعيل أنشطة المنهج (متاحف، معالم سياحية، ...الخ).	2.28	0.51	5	منخفض
51	تحدد الإدارة المدرسية الآثار المتوقعة سلباً أو إيجاباً على المدرسة.	2.27	0.51	6	منخفض
52	تحدد الإدارة المدرسية العوامل الخارجية لتحليلها.	2.26	0.48	7	منخفض
60	تستخدم الإدارة المدرسية نتائج استبيانات الآراء لتعزيز تأسيس مدرسة آمنة ذات ثقافة ايجابية في بيئتها.	2.26	0.54	7	منخفض
53	تتعرف الإدارة المدرسية التحديات الخارجية للحد من آثارها.	2.25	0.53	9	منخفض
59	توزع الإدارة المدرسية الاستبيانات والاستطلاعات على أفراد المجتمع المحلي كتغذية راجعة لتطوير الأداء.	2.24	0.51	10	منخفض
الدّرجة الكلية		2.76	0.40	متوسط	

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	واقع الممارسة
1	ادوات ادارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة)	3.26	0.37	1	متوسط
2	عمليات ادارة المعرفة (اكتساب، تقاسم، تخزين، تنظيم، تنفيذ، متابعة)	2.96	0.40	2	متوسط
الدّرجة الكلية		3.11	0.28	متوسط	

ب) الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا البعد، والجدول (14) يوضح أن واقع ممارسة مدخل تحليل النظم للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة في بعد الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية) كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.76) وانحراف معياري (0.40)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجتين المرتفعة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.97– 2.24)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (54) التي تنص على "تحدد الإدارة المدرسية احتياجاتها من الموارد البشرية للقيام

بالمهام التعليمية والإدارية"، بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (55) التي تنص على "تحدد الإدارة المدرسية احتياجاتها المالية بناء على متطلبات خطة التحسين"، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (53) التي تنص على "تتعرف الإدارة المدرسية التحديات الخارجية للحد من أثارها"، بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (59) التي تنص على "توزع الإدارة المدرسية الاستبيانات والاستطلاعات على أفراد المجتمع المحلي كتغذية راجعة لتطوير الأداء" بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة منخفضة.

2. واقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بشكل عام ولكل بعد من أبعاد أداة الدّراسة، ويظهر الجدول (15) أن واقع ممارسة إدارة المعرفة للمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.11) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.26– 2.96)، وجاء في الرّتبة الأولى بعد "ادوات ادارة المعرفة"، بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.37) وبواقع متوسط، وجاء في الرّتبة الأخيرة بعد "عمليات إدارة المعرفة" بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.40) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل بعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

أ) أدوات إدارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا البُعد، والجدول (16) يوضح أنَّ واقع ممارسة إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في بُعد أدوات إدارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة) كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.26) وانحراف معياري (0.37)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدّرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.25– 2.25)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (68) التي تنص على "تمارس الإداة المدرسية إدارة المعرفة في فعالية اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية"، بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (63) التي تنص على "تركز الإدارة المدرسية على تشخيص أنواع المعرفة المطلوبة لكل مستوى من مستوياتها المختلفة"، بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (69) التي تنص على "تسهم الإدارة المدرسية في نشر مفاهيم ادارة المعرفة بين أفراد المدرسة والمدارس الأخرى."، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (70) التي تنص على "تتفاعل الإدارة المدرسية مع المجتمع المحلي للإفادة من المعرفة التي يمتلكونها" بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة منخفضة.

ب) عمليات إدارة المعرفة (اكتساب، تقاسم، تخزين، تنظيم، تنفيذ، متابعة): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، لفقرات هذا البُعد، والجدول (17) يوضح أنَّ واقع ممارسة إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في بُعد عمليات إدارة المعرفة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.96) وانحراف معياري (0.40)، وجاءتْ فقرات هذا المجال في الدّرجتين المتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.59– 2.09)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (68) التي تنص على " تمارس الاداة المدرسية ادارة المعرفة في فعالية اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية "، بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة الثانية الفقرة (63) التي تنص على "تركز الإدارة المدرسية على تشخيص أنواع المعرفة المطلوبة لكل مستوى من مستوياتها المختلفة"، بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.59) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة قبل الأخيرة الفقرة (69) التي تنص على "تسهم الإدارة المدرسية في نشر مفاهيم ادارة المعرفة بين أفراد المدرسة والمدارس الأخرى."، بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.55) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرّتبة الاخيرة الفقرة (70) التي تنص على "تتفاعل الإدارة المدرسية مع المجتمع المحلي للإفادة من المعرفة التي يمتلكونها" بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.39) وبدرجة منخفضة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين ممارسة القيادة الذاتية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة الإدارية، والمرحلة التعليميه؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1.القيادة الذاتية:

أ) **متغير الجنس:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) وتشير النتائج في الجدول (18) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.580) وبمستوى دلالة (0.562) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

ب) **متغير الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t-test) وتشير النتائج في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.552) وبمستوى دلالة (0.121) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات باستثناء مجال (البيئة الداعمة والخدمات المساندة) حيث كان الفرق لصالح 10 سنوات فأكثر.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في بُعد أدوات إدارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الواقع
68	تمارس الاداة المدرسية ادارة المعرفة في فعالية اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية.	4.25	0.71	1	مرتفع
63	تركز الإدارة المدرسية على تشخيص أنواع المعرفة المطلوبة لكل مستوى من مستوياتها المختلفة.	3.68	0.78	2	مرتفع
66	تحفز الإدارة المدرسية العاملين فيها على جهودهم لكسب معرفة جديدة تدعم أنشطتها.	3.60	0.78	3	متوسط
65	تسعى الإدارة المدرسية إلى الحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة.	3.54	0.59	4	متوسط
62	تهتم الإدارة المدرسية باستقطاب خبراء في مجال ادارة المعرفة المرتبطة بأنشطتها.	3.47	1.01	5	متوسط
67	تهتم الإدارة المدرسية بتطوير الأفكار الجديدة.	3.46	0.71	6	متوسط
61	تمتلك الإدارة المدرسية الأدوات التي تمكنها من تطبيق المعرفة.	3.08	1.35	7	متوسط
64	تستخدم الإدارة المدرسية أساليب متعددة في بناء المعرفة اللازمة في جميع وحداتها.	3.02	0.85	8	متوسط
69	تسهم الإدارة المدرسية في نشر مفاهيم ادارة المعرفة بين أفراد المدرسة والمدارس الأخرى.	2.27	0.53	9	منخفض
70	تتفاعل الإدارة المدرسية مع المجتمع المحلي للإفادة من المعرفة التي يمتلكونها.	2.22	0.49	10	منخفض
الدّرجة الكلية		3.26	0.37	متوسط	

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لواقع ممارسة مدخل إدارة المعرفة للمدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في بُعد عمليات إدارة المعرفة (اكتساب، تقاسم، تخزين، تنظيم، تنفيذ، متابعة) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الواقع
75	تعمل الإدارة المدرسية على فهرسة (تبويب) المعرفة المرتبطة بأنشطتها.	3.59	0.90	1	متوسط
74	تهتم الإدارة المدرسية بإيجاد وحدة (دائرة) خاصة للتعامل مع المدخلات المعرفية المرتبطة بأنشطتها.	3.53	0.59	2	متوسط
73	تركز الإدارة المدرسية على استخراج المعرفة الكامنة في أذهان أفرادها للاستفادة منها في تطوير المؤسسة.	3.44	0.61	3	متوسط
77	تعمل الإدارة المدرسية على توظيف المعرفة من خلال تحويلها إلى خدمات جديدة.	3.24	0.90	4	متوسط
76	تعمل الإدارة المدرسية على تحويل المعرفة إلى خطط عمل.	3.18	0.86	5	متوسط
78	تحرص الإدارة المدرسية على تحديد المعرفة المطلوبة وتطبيقاتها لتحسين الأداء.	3.03	0.76	6	متوسط
79	توظف الإدارة المدرسية التقنية لتفعيل التواصل ودعم القرار المبني على المعلومات.	3.02	0.89	7	متوسط
72	تعتمد الإدارة المدرسية أسلوب ورشات العمل لتنمية مهارات العاملين فيها.	2.28	0.54	8	منخفض
71	تستخدم الإدارة المدرسية أسلوب الدورات التدريبية لتنمية مقدرات العاملين.	2.19	0.55	9	منخفض
80	تسعى الإدارة المدرسية لإنشاء شبكة علاقات تواصل تربط بين المدرسة والمدارس الاخرى.	2.09	0.39	10	منخفض
الدّرجة الكلية		2.96	0.40	متوسط	

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، واختبار (t-test)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها	ذكر	200	3.065	0.272	0.457	0.648
	انثى	203	3.054	0.223		
التنمية الذاتية والتطوير المستمر	ذكر	200	3.060	0.289	0.605	0.546
	انثى	203	3.077	0.286		
المهنية والمقدرات القيادية التطويرية	ذكر	200	3.267	0.286	0.269	0.788
	انثى	203	3.259	0.265		
البيئة الداعمة والخدمات المساندة	ذكر	200	3.562	0.530	0.825	0.410
	انثى	203	3.607	0.574		
الدرجة الكلية لممارسة القيادة	ذكر	200	3.238	0.181	0.580	0.562
	انثى	203	3.249	0.200		

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، واختبار (t-test)

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها	أقل من 10 سنوات	98	3.080	0.254	0.837	0.403
	10 سنوات فأكثر	305	3.050	0.246		
التنمية الذاتية والتطوير المستمر	أقل من 10 سنوات	98	3.040	0.286	1.065	0.288
	10 سنوات فأكثر	305	3.080	0.288		
المهنية والمقدرات القيادية التطويرية	أقل من 10 سنوات	98	3.260	0.265	0.106	0.915
	10 سنوات فأكثر	305	3.260	0.279		
البيئة الداعمة والخدمات المساندة	أقل من 10 سنوات	98	3.490	0.526	1.913	*0.050
	10 سنوات فأكثر	305	3.610	0.558		
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	98	3.220	0.197	1.552	0.121
	10 سنوات فأكثر	305	3.250	0.188		

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المرحلة

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها	ابتدائي	185	3.05	0.24
	متوسط	127	3.07	0.24
	ثانوي	91	3.07	0.28
	المجموع	403	3.06	0.25
التنمية الذاتية والتطوير المستمر	ابتدائي	185	3.04	0.29
	متوسط	127	3.11	0.30
	ثانوي	91	3.06	0.24
	المجموع	403	3.07	0.29
المهنية والمقدرات القيادية التطويرية	ابتدائي	185	3.24	0.26
	متوسط	127	3.29	0.30
	ثانوي	91	3.27	0.27
	المجموع	403	3.26	0.28
البيئة الداعمة والخدمات المساندة	ابتدائي	185	3.58	0.58
	متوسط	127	3.60	0.56
	ثانوي	91	3.58	0.48
	المجموع	403	3.58	0.55
الدرجة الكلية	ابتدائي	185	3.23	0.18
	متوسط	127	3.27	0.20
	ثانوي	91	3.24	0.19
	المجموع	403	3.24	0.19

ج) متغير المرحلة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير المرحلة، ويظهر الجدول (20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة، إذ حصلت المرحلة (المتوسطه) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.27) على الدرجة الكلية لممارسة القيادة الذاتية، وجاءت المرحلة (الثانوية) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.24) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي للمرحلة (الابتدائية) إذ بلغ (3.23).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05** ≥ **α**) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (21): إذ تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.402)، وبمستوى دلالة (0.247)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

2. واقع ممارسة تحليل النظم

أ) **متغير الجنس:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) وتشير النتائج في الجدول (22) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.640) وبمستوى دلالة (0.102) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

ب) متغير الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t-test) وتشير النتائج في الجدول (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.111) وبمستوى دلالة (0.912) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

د) متغير المرحلة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيرالمرحلة، ويظهر الجدول (24) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرالمرحلة، إذ حصلت المرحلة (الثانوية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.82)، وجاءت المرحلة (الابتدائية) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي للمحلة (المتوسطة) إذ بلغ (3.73).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05** ≥ **α**) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (25): إذ تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.707)، وبمستوى دلالة (0.183)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

3. واقع ممارسة إدارة المعرفة:

أ) **متغير الجنس:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) وتشير النتائج في الجدول (26) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.542) وبمستوى دلالة (0.124) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

ب) متغير الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة ادارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t-test) وتشير النتائج في الجدول (27) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.156) وبمستوى دلالة (0.876) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

ج) متغير المرحلة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير المرحلة، ويظهر الجدول (28) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة، إذ

حصلت المرحلة (المتوسطة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3,12)، وجاءت المرحلة (الابتدائية) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.11) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي للمرحلة (الثانوية) إذ بلغ (3.08).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05** ≥ **α**) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (29): وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.607)، وبمستوى دلالة (0.546)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات.

الجدول (21)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة القيادة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم وضمان الجودة وتحسينها	بين المجموعات	.037	2	0.018	0.300	0.741
	داخل المجموعات	24.676	400	0.062		
	المجموع	24.713	402			
التنمية الذاتية والتطوير المستمر	بين المجموعات	.378	2	0.189	2.302	0.101
	داخل المجموعات	32.848	400	0.082		
	المجموع	33.226	402			
المهنية والمقدرات القيادية التطويرية	بين المجموعات	.155	2	0.077	1.022	0.361
	داخل المجموعات	30.287	400	0.076		
	المجموع	30.442	402			
البيئة الداعمة والخدمات المساندة	بين المجموعات	.029	2	0.014	0.047	0.954
	داخل المجموعات	122.563	400	0.306		
	المجموع	122.592	402			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.102	2	0.051	1.402	0.247
	داخل المجموعات	14.484	400	0.036		
	المجموع	14.586	402			

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، واختبار (t-test)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)	ذكر	200	2.786	0.348	0.879	0.380
	انثى	203	2.755	0.356		
الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)	ذكر	200	2.798	0.423	2.026	0.043
	انثى	203	2.718	0.371		
الدرجة الكلية لممارسة تحليل النظم	ذكر	200	2.792	0.352	1.640	0.102
	انثى	203	2.736	0.328		

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، واختبار (t-test)

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)	اقل من 10 سنوات	98	2.750	0.340	0.529	0.597
	10 سنوات فأكثر	305	2.780	0.356		
الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)	اقل من 10 سنوات	98	2.780	0.379	0.657	0.512
	10 سنوات فأكثر	305	2.750	0.406		
الدرجة الكلية لممارسة تحليل النظم	اقل من 10 سنوات	98	2.770	0.326	0.111	0.912
	10 سنوات فأكثر	305	2.760	0.346		

الجدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)	ابتدائي	185	2.79	0.35
	متوسط	127	2.72	0.36
	ثانوي	91	2.80	0.35
	المجموع	403	2.77	0.35
الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)	ابتدائي	185	2.73	0.39
	متوسط	127	2.74	0.40
	ثانوي	91	2.83	0.42
	المجموع	403	2.76	0.40
الدرجة الكلية لممارسة تحليل النظم	ابتدائي	185	2.76	0.33
	متوسط	127	2.73	0.35
	ثانوي	91	2.82	0.35
	المجموع	403	2.76	0.34

الجدول (25)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لواقع ممارسة تحليل النظم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفاءة الداخلية (البيئة التعليمية)	بين المجموعات	.500	2	0.250	2.027	0.133
	داخل المجموعات	49.299	400	0.123		
	المجموع	49.799	402			
الكفاءة الخارجية (البيئة المجتمعية)	بين المجموعات	.613	2	0.306	1.932	0.146
	داخل المجموعات	63.432	400	0.159		
	المجموع	64.044	402			
الدرجة الكلية لممارسة تحليل النظم	بين المجموعات	.395	2	0.197	1.707	0.183
	داخل المجموعات	46.278	400	0.116		
	المجموع	46.673	402			

الجدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، واختبار (t-test)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ادوات ادارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة)	ذكر	200	3.288	0.370	1.560	0.120
	انثى	203	3.230	0.369		
عمليات ادارة المعرفة (نشر، توزيع، استرجاع، تخزين، اكتساب، تقاسم، تنظيم، تنفيذ، متابعة، ورقابة)	ذكر	200	2.974	0.372	0.697	0.486
	انثى	203	2.946	0.426		
الدرجة الكلية لممارسة ادارة المعرفة	ذكر	200	3.131	0.277	1.542	0.124
	انثى	203	3.088	0.278		

الجدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، واختبار (t-test)

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أدوات إدارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة)	أقل من 10	98	3.260	0.359	0.106	0.916
	10 سنوات فأكثر	305	3.260	0.375		
عمليات إدارة المعرفة (نشر، توزيع، استرجاع، تخزين، اكتساب، تقاسم، تنظيم، تنفيذ، متابعة، ورقابة)	أقل من 10	98	2.960	0.359	0.119	0.905
	10 سنوات فأكثر	305	2.960	0.413		
الدرجة الكلية لممارسة إدارة المعرفة	أقل من 10	98	3.110	0.268	0.156	0.876
	10 سنوات فأكثر	305	3.110	0.282		

الجدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أدوات إدارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة)	ابتدائي	185	3.27	0.38
	متوسط	127	3.28	0.36
	ثانوي	91	3.20	0.35
	المجموع	403	3.26	0.37
عمليات إدارة المعرفة (اكتساب، تقاسم، تخزين، تنظيم، تنفيذ، متابعة)	ابتدائي	185	2.95	0.40
	متوسط	127	2.96	0.41
	ثانوي	91	2.96	0.40
	المجموع	403	2.96	0.40
الدرجة الكلية لممارسة ادارة المعرفة	ابتدائي	185	3.11	0.30
	متوسط	127	3.12	0.27
	ثانوي	91	3.08	0.26
	المجموع	403	3.11	0.28

الجدول (29)

تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق لواقع ممارسة إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أدوات إدارة المعرفة (مفهوم، أهمية، أهداف، تشخيص، تخطيط، إدارة)	بين المجموعات	.409	2	0.205	1.496	0.225
	داخل المجموعات	54.748	400	0.137		
	المجموع	55.158	402			
عمليات إدارة المعرفة (اكتساب، تقاسم، تخزين، تنظيم، تنفيذ، متابعة،)	بين المجموعات	.010	2	0.005	0.033	0.968
	داخل المجموعات	64.238	400	0.161		
	المجموع	64.249	402			
الدرجة الكلية لممارسة إدارة المعرفة	بين المجموعات	.094	2	0.047	0.607	0.546
	داخل المجموعات	30.966	400	0.077		
	المجموع	31.060	402			

الجدول (30)

نتائج آراء المحكمين وتكرارات استجاباتهم ونسبها

مجال الحكم	عدد المحكمين	عالية		متوسطة		منخفضة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
درجة واقعية الأنموذج	14	8	%57.14	6	%42.86	0	%0.00
درجة وضوح الأنموذج		11	%78.57	3	%21.43	0	%0.00
درجة شمولية الأنموذج		9	%64.29	5	%35.71	0	%0.00
إمكانية تطبيق الأنموذج		8	%57.14	6	%42.86	0	%0.00

السؤال الرابع: ما الشكل النهائي للأنموذج المقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة؟ بناء الأنموذج اعتماداً على الأدب التربوي ذي العلاقة وهذه الخطوات هي:

الخطوة الأولى: الخلفية الأدبية للأنموذج تم استعراض الخلفية الأدبية للأنموذج من خلال الإجابة عن السؤال الرابع.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع** نص السؤال الرابع على: "ما الشكل النهائي للأنموذج المقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة؟

التحكيم لصلاحية الأنموذج المقترح. بعد بناء الأنموذج المقترح قام الباحث بعرضه على (14) من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة التربوية ومجالات تربوية أخرى ذات صلة في الجامعات المختلفة (ملحق رقم 4)، وتمَ استطلاع آرائهم حول درجة واقعية الأنموذج، وشموليته، ووضوحه، وإمكانية تطبيقه في المدارس، وقد تمَ أخذ جميع الملاحظات بالاعتبار، ويظهر الجدول (30) نتائج آراء المحكمين وتكرارات استجاباتهم ونسبها.

يتضح من الجدول (30) أنَّ عدد محكمي الأنموذج (14)، كما يتضح رأي المحكمين بالنسبة للفقرة الأولى والمتعلقة بدرجة واقعية الأنموذج جاءت بدرجة (عالية) وبنسبة مئوية (57.14%)، كذلك جاءت درجة وضوح الأنموذج بدرجة (عالية) وبنسبة مئوية (78.57%)، كما جاءت درجة شمولية الأنموذج بدرجة (عالية) وبنسبة مئوية (64.29%)، وجاءت إمكانية تطبيقه بدرجة (عالية) وبنسبة مئوية (57.14%).

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

- تبني الأنموذج المقترح للمدارس في المملكة العربية السعودية.
- تفويض العاملين في المدارس المزيد من الصلاحيات لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية.
- ممارسة أسلوب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة

وتصميم برامج للتنمية المهنية.

- تدريب العاملين في المدارس على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة باستخدام مصفوفة SWOT.
- نشر ثقافة مجالات الأنموذج (التخطيط والتنظيم وضمان الجودة، المهنية والمقدرات القيادية التطويرية، التنمية الذاتية والتطوير المستمر، البيئة الداعمة والخدمات المساندة، عمليات تحليل النظم، وإدارة المعرفة) في جميع الأوساط التعليمية بمستوياتها المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البدري، ط (2001) الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003). نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. المكتب الإقليمي للدول العربية.

جبران، ع (2011). درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. دراسات، العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق 4، ص1324، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جبران، ع، والشعر، مرشد (2011) دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التعليم من وجهة نظر الإداريين والمعلمين. مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

حسين، س (2006، ب) الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

داود، ع (2010) تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 5–6 يناير 2010، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

سرور، س (2008) تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

سيد، أ (2009) الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر، مصر.

الشمري، م (2008) تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري التعليم ومساعديهم ورؤساء الأقسام، "تصور مقترح" أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الصباغ، ع (2006) إدارة المعرفة ودورها في إرساء مجتمع المعلومات. www.algaseer.net تاريخ الدخول 2013/1/4. طاشكندي، ز (2008) إدارة المعرفة وأهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الطويل، هـ (2006، أ) إبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها، عمان: المكتبة الوطنية.

الطويل، هـ (2006، ب) الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل للنشر.

العجمي، ح (2008) استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الغافري، ج (2008) درجة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية والصعوبات التي يوجهها في سلطنة عمان كما يراها الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

غنيم، أ (2004) نظم دعم القرار، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Candoli, C. l, (1995). Site –based management in education –how to make I twork in your school, lanscaster, P, A, Teachnomic publishing, co.

Cranston, N. (2000) "The impact of school- Basd management on primary school principals; An Australian perspective, Journal of school leadership, vol. 10.

De Grauwe, A. (2005): "Improving the Quality of Education through School Based Management: Learning From International Experiences", International Review of Education.

Devlin, K. (1999). Info sense Turning Information into Knowledge. Authorized translation from the English language edition published by W.H. Freeman and Company, New York and Basingstocke.

Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in Promotion of Knowledge Management in School. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Krone, Robert M. (1980). System Analysis and Policy Sciences, New.

Phillips, Larry. (1998). School-Based Management, Expectations.

Wylie, C. (1996). Finessing site based management with balancing acts, Educational leadership, 53, (4), p55.

A Proposed Model of Self-Leadership of KSA Schools Based on Systems Analysis and Knowledge Management Approaches

*Huseein K. Al-Balawi, Mohammad S. Al-Zboun **

ABSTRACT

This study proposed a self-leadership model for KSA schools based on systems analysis and knowledge management approaches. Sample consisted of all male and female school principals in the education stages (elementary, middle and secondary). Participants (N=403, M=200, F=203) were randomly selected during the academic year (2013/2014). To achieve the study purpose, an 80-item instrument covering eight domains was designed to explore the practice degree of self-leadership, systems analysis and knowledge management by Saudi Arabian school principals. Results were statistically treated using means, standard deviations, t-test one-way ANOVA, and MANOVA. Results showed that self-leadership, systems analysis and knowledge management approaches were moderately practiced at the sample schools. However, there were no statistically significant differences on all domains except for (supportive environment and allied services) where the difference was in favor of (10 years or more) group. The study recommends generalizing the culture emphasized by the model domains (planning, organization, quality assurance, professional development and leadership, self-development and continual development, supportive environment, allied services, system analysis processes and knowledge management) among all educational mediums and levels.

Keywords: Proposed Model, Self-Leadership of Schools, System Analysis and Knowledge Management Approaches.

* Tabouk, Al-Sulaimaniah, Kingdom of Saudi Arabia (1); Faculty of Education, Jordan University (2). Received on 20/10/2014 and Accepted for Publication on 21/12/2014.