Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار السابع - العدد العشرون || تاريخ الإصدار 2026-11-20

درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين

The Degree of Participative Leadership Practice among Principals of Arab Schools inside the Green Line from Teachers' Perspectives

انعام مرعي

Enaam Merey

آية قطاوي

Aya Qattawi

كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين

برنامج الدكتوراة في التعليم والتعلم

بإشراف

أ.د. مجدي جيّوسي

DOI: https://doi.org/10.64355/agjhss72012

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي(CC BY-NC-SA)

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين، وعن الفروق في تقديرات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت استبانة مكوّنة من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات: تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين، ودعم العمل الجماعي، والدعم المهني وبناء الثقة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحققت لها دلالات صدق وثبات مرتفعة (ألفا كرونباخ للأداة ككل = 0.98). وطُبّقت إلكترونياً على عينة متيسرة بلغت (187) معلماً ومعلمة من مدارس لواء الشمال ولواء حيفا ولواء المركز في الفصل الثاني من العام الدراسي 2026/2025، واستُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) دون تفاعل واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاختبار الفرضيات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التشاركية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.93) ونسبة مئوية (78.6%)، وجاء مجال دعم العمل الجماعي في المرتبة الأولى، ومجال المشاركة في اتخاذ القرارات في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أثراً متعدداً دالاً إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي (قيمة ويلكس لامدا = 0.890، الدلالة = 0.011) تمثّل في مجال المشاركة في اتخاذ القرارات لصالح حملة البكالوريوس والماجستير مقارنة بحملة الدكتوراه، وفرقاً في الدرجة الكلية تبعاً للجنس لصالح الذكور بحجم أثر صغير، في حين لم تظهر فروق دالة تُعزى لسنوات الخبرة أو المرحلة التعليمية أو المنطقة التعليمية. وأوصت الدراسة بنقل مشاركة المعلمين من مستوى التنفيذ والعمل في الطواقم إلى مستوى صنع القرار الفعلي، وتدريب المديرين على آليات التشاور المنظم.

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية، مديرو المدارس، المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض الصلاحيات، العمل الجماعي، المدارس العربية داخل الخط الأخضر، المعلمون.

Abstract:

This study aimed to identify the degree to which principals of Arab schools inside the Green Line practise participative leadership from teachers' perspectives, and to examine differences in teachers' ratings according to gender, academic qualification, years of experience, school stage, and educational district. A descriptive survey design was employed. A 32-item questionnaire covering four domains (delegation of authority and teacher empowerment, support for teamwork, professional support and trust building, and participation in decision-making) showed high validity and reliability indicators (overall Cronbach's alpha = .98). It was administered online to a convenienc sample of 187 teachers from the Northern, Haifa, and Central districts during the second semester of 2025/2026, and hypotheses were tested using a multivariate analysis of variance (MANOVA) without interaction and Scheffé post hoc comparisons. Results showed a high overall degree of participative leadership practice (M = 3.93, 78.6%); support for teamwork ranked first and participation in decision-making ranked last. A significant multivariate effect emerged for academic qualification (Wilks' Λ = .890, p = .011), located in the decision-making domain, where doctorate holders reported lower ratings than bachelor's and master's holders. A small gender difference in the overall score favoured male teachers, whereas no significant differences were found by experience, school stage, or district. The study recommends moving teacher participation from implementation and teamwork towards genuine involvement in decision-making, and training principals in structured consultation practices.

Keywords: Participative Leadership, School Principals, Participative Decision-Making, Delegation Of Authority, Teamwork, Arab Schools Inside The Green Line, Teachers.

المقدمة:

تشهد القيادة التربوية في العقود الأخيرة تحولات نوعية فرضتها التغيرات المتسارعة في المعرفة والتكنولوجيا وتزايد تعقيد العمل المدرسي، مما دفع إلى إعادة النظر في الأدوار التقليدية لمديري المدارس. فلم تعد القيادة مقتصرة على اتخاذ القرار الفردي ومتابعة تنفيذ التعليمات، بل أصبحت عملية جماعية تقوم على التفاعل والتعاون وتوزيع المسؤوليات، وهو ما تجسده القيادة التشاركية بوصفها أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية.

وتستند القيادة التشاركية إلى فلسفة ديمقراطية تُعلي من قيمة الإنسان داخل المؤسسة، وتؤكد أهمية إشراك المعلمين في صنع القرار بما يحقق التوازن بين السلطة والمسؤولية، ويعزز الانتماء المؤسسي. فالمدرسة تضم معلمين يمتلكون معرفة مباشرة بحاجات الطلبة وبالصعوبات الصفية

وبالفرص التربوية الممكنة، ومن ثم فإن إشراكهم في القرار المدرسي لا يمثل قيمة إنسانية وإدارية فحسب، بل يمثل مدخلاً لتحسين جودة القرار نفسه؛ لأن القرار المستند إلى خبرة جماعية يكون غالباً أكثر واقعية وقابلية للتنفيذ (Somech, 2010).

وتؤكد الأدبيات الدولية أن القيادة المدرسية الناجحة تُمارَس عبر توزيع التأثير وبناء القدرات المهنية للعاملين، وأن القيادة التعاونية ترتبط بتحسين قدرة المدرسة وتعلّم الطلبة (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2020). كما يشير تقرير الرصد العالمي للتعليم إلى أن المدرسة الحديثة تحتاج إلى منظومة قيادية متعددة المستويات لا تقتصر على المنصب الرسمي للمدير (UNESCO, 2024)، وتولي نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS 2024) اهتماماً خاصاً بقيادة المعلمين واستقلاليتهم ومشاركتهم في القرارات المدرسية (OECD, 2025).

وفي سياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر، تكتسب دراسة القيادة التشاركية أهمية خاصة؛ إذ تعمل هذه المدارس ضمن جهاز تعليمي رسمي، لكنها تتأثر بخصوصيات اجتماعية وثقافية وتنظيمية. وقد أظهرت دراسات حديثة في هذا السياق أن المديرين يُدرَكون في الغالب بوصفهم قادة توجيهيين، وأن القيادة التشاركية ترتبط إيجابياً بالالتزام التنظيمي للمعلمين (Abd El Qader & Benoliel, 2024)، وأن اتخاذ القرار التشاركي يعزز الالتزام التنظيمي الذي يتوسط علاقته بالعنف المدرسي (Nassir & Benoliel, 2025). ومن هنا تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية بمجالاتها المختلفة، كما يدركها المعلمون.

مشكلة الدراسة

لم يعد نجاح المدرسة مرتبطاً فقط بقدرة المدير على تنظيم العمل الإداري، بل أصبح مرتبطاً بدرجة كبيرة بقدرته على قيادة العاملين بطريقة تشاركية تتيح للمعلمين المشاركة في اتخاذ القرار وتحمّل المسؤولية والإسهام في تطوير الأداء المدرسي. غير أن الواقع التربوي يشير إلى تباين في درجة هذه الممارسة؛ فبعض المديرين يميلون إلى إشراك المعلمين في التخطيط واتخاذ القرارات، بينما يلتزم آخرون بأنماط أكثر مركزية.

وتتباين نتائج الدراسات التي تناولت السياق العربي داخل الخط الأخضر؛ فقد أشارت دراسة أبو مديغم (2021) إلى أن ممارسة مديري المدارس الابتدائية في رهط للقيادة التشاركية جاءت بدرجة متوسطة، في حين بيّنت دراسة Abd El Qader وBenoliel (2024) أن المديرين في المدارس الثانوية العربية يُدرَكون في الغالب قادةً توجيهيين. كما تناولت دراسة عويسات وآخرين (2025) القيادة التشاركية في مدارس منطقة المثلث. إلا أن هذه الدراسات اقتصرت على مناطق أو مراحل محددة، أو تناولت القيادة التشاركية بوصفها متغيراً مرتبطاً بمتغيرات أخرى، ولم تشمل في الغالب مدارس لواء الشمال ولواء حيفا مجتمعةً، ولم تحلل الممارسة على مستوى الفقرات بما يميّز بين المشاركة في التنفيذ والمشاركة في صنع القرار. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين.

أسئلة الدراسة

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية بمجالاتها الأربعة (تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين، دعم العمل الجماعي، الدعم المهني وبناء الثقة، المشاركة في اتخاذ القرارات) من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التشاركية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية؟

فرضيات الدراسة

انبثقت عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية تُعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بالقيادة التشاركية في سياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر، وهو سياق لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث الميداني المنظم، كما تقدم أداة بأربعة مجالات ذات مؤشرات صدق وثبات مرتفعة يمكن أن يفيد منها باحثون آخرون.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن يفيد من نتائج الدراسة مديرو المدارس والمفتشون وصانعو القرار التربوي في تحديد مواطن القوة والضعف في الممارسات القيادية التشاركية، وتصميم برامج تدريبية تركز على المجالات والفقرات الأقل ممارسة، ولا سيما المشاركة الفعلية في اتخاذ القرار.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين، كلياً وعلى مستوى كل مجال من المجالات الأربعة.

2. تحديد الممارسات الأعلى والأدنى ضمن كل مجال، بما يميّز بين مستويات المشاركة المختلفة.

3. الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعتها وأهدافها؛ إذ يسعى إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات من أفراد العينة، ومعالجتها إحصائياً للوصول إلى مؤشرات كمية عن درجة ممارسة القيادة التشاركية والفروق فيها تبعاً لمتغيرات الدراسة.

مصطلحات الدراسة

القيادة التشاركية: نمط قيادي يقوم على إشراك العاملين في عمليات اتخاذ القرار، وتبادل الآراء، وتوزيع المسؤوليات، وبناء علاقات مهنية قائمة على الثقة والتعاون (Somech, 2010). وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة من خلال استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة المعدّة لقياس مجالاتها الأربعة: تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين، ودعم العمل الجماعي، والدعم المهني وبناء الثقة، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين: منح المدير المعلمين مسؤوليات ومهام قيادية مع صلاحيات وثقة واستقلالية مناسبة لتنفيذها، وإتاحة فرص المبادرة وقيادة المشاريع المدرسية.

دعم العمل الجماعي: تشجيع المدير التعاون وتبادل الخبرات والعمل ضمن فرق ولجان مدرسية والحوار المهني بين المعلمين.

الدعم المهني وبناء الثقة: طبيعة العلاقة بين المدير والمعلمين من حيث المساندة والإنصاف والشفافية وتقدير الجهود وتقبّل النقد وتطوير المهارات المهنية.

المشاركة في اتخاذ القرارات: إتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم والإسهام في القرارات المدرسية، كالخطة السنوية والأهداف التربوية، والأخذ بآرائهم قبل اتخاذ القرارات المهمة.

المدارس العربية داخل الخط الأخضر: المدارس الرسمية أو المعترف بها في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، بمراحلها الابتدائية والإعدادية والثانوية، والتي يعمل فيها أفراد عينة الدراسة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية في مجالات: تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين، ودعم العمل الجماعي، والدعم المهني وبناء الثقة، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

الحدود المكانية: المدارس العربية في لواء الشمال ولواء حيفا ولواء المركز.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2026/2025، إذ جُمعت البيانات بين 20 آذار و21 نيسان 2026.

الإطار النظري

مفهوم القيادة التشاركية وأسسها

تُعد القيادة المدرسية من أهم العوامل المؤثرة في جودة المدرسة؛ لأنها تنظم العلاقات المهنية، وتوجه الجهود، وتحدد أسلوب معالجة المشكلات واتخاذ القرارات. وقد اتجهت أدبيات الإدارة التربوية الحديثة إلى مفاهيم مثل القيادة الموزعة، والقيادة التشاركية، وقيادة المعلمين، وهي مفاهيم تشترك في نقد النموذج الإداري الهرمي المغلق، وفي التأكيد على أن تحسين المدرسة لا يتحقق من خلال المدير وحده، بل يحتاج إلى توسيع المشاركة المهنية داخلها (Nguyen et al., 2020).

ولا تعني القيادة التشاركية غياب دور المدير أو تفكك السلطة داخل المدرسة، بل تعني إعادة صياغة دوره من متخذ قرار منفرد إلى قائد منسق وميسّر للحوار المهني؛ فالمدير التشاركي يحتفظ بمسؤوليته الرسمية، لكنه يوظفها في بناء بيئة آمنة تسمح للمعلمين بإبداء الرأي وتحمّل المسؤولية والمبادرة. وترتكز القيادة التشاركية على عدة أسس نظرية، أبرزها: المنظور الديمقراطي في الإدارة الذي يرى أن المشاركة تعزز العدالة التنظيمية والالتزام، ونظرية التمكين التي تؤكد أن العاملين يصبحون أكثر مبادرة حين يمتلكون المعلومات والثقة والصلاحيات، ومفهوم المدرسة بوصفها مجتمع تعلم مهني يقوم على الحوار والتخطيط المشترك (Hallinger & Heck, 2010).

وتميز Somech (2010) بين أبعاد متعددة للمشاركة في اتخاذ القرار، تشمل مجال القرار (تربوي أو إداري) ودرجة المشاركة فيه، وتبين أن أثر المشاركة في مخرجات المعلمين والمدرسة يمر عبر آليات وسيطة كالتمكين والالتزام. ويقود هذا التمييز إلى الفرق بين المشاركة الشكلية التي تظهر في طلب الآراء دون أثر في القرار، والمشاركة الفعلية التي تتجلى في حوار منظم وشفافية في عرض البدائل وتوضيح أسباب القرارات.

مجالات القيادة التشاركية في الدراسة الحالية

استناداً إلى الأدبيات السابقة، ولا سيما المجالات التي اعتمدها أبو مديغم (2021): المشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة، والعلاقات الإنسانية، تبنت الدراسة الحالية أربعة مجالات:

أولاً: تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين. يمثل التفويض انتقالاً من المشاركة اللفظية إلى المشاركة العملية؛ فالمعلم لا يشارك بالرأي فقط، بل بالفعل والمسؤولية. ولا يكون التفويض فاعلاً إذا اقتصر على تحميل المعلم أعباء إضافية دون صلاحيات حقيقية، بل يتطلب وضوحاً في المهام، وثقة في الكفاءة، ومتابعة داعمة. ويرتبط التفويض بتمكين المعلمين مهنياً عبر إتاحة فرص المبادرة وقيادة المشاريع.

ثانياً: دعم العمل الجماعي. لا تتحقق القيادة التشاركية من خلال علاقة ثنائية بين المدير وكل معلم فقط، بل تحتاج إلى ثقافة جماعية تحوّل المدرسة من صفوف منفصلة إلى مؤسسة مهنية تتعلم من ذاتها، وتتطلب قيادة المعلمين فرصاً منتظمة للتعاون والعلاقات المهنية الداعمة (Nguyen et al., 2020).

ثالثاً: الدعم المهني وبناء الثقة. لا يشارك المعلم بفاعلية إذا شعر أن رأيه غير محترم، أو أن النقد سيوتر علاقته بالإدارة؛ لذلك يحتاج المدير التشاركي إلى بيئة تقوم على الاحترام والإنصاف والشفافية وتقدير الجهود.

رابعاً: المشاركة في اتخاذ القرارات. وهو البعد المركزي في القيادة التشاركية؛ لأنه يكشف مدى استعداد المدير لمنح المعلمين دوراً حقيقياً في القضايا المدرسية، كالخطة السنوية والأهداف وتوزيع الموارد ومعالجة المشكلات. وقد بيّنت دراسة Nassir وBenoliel (2025) أن اتخاذ القرار التشاركي في المدارس العربية الابتدائية يرتبط إيجابياً بالتزام المعلمين التنظيمي.

القيادة التشاركية في سياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر

تعمل المدارس العربية داخل الخط الأخضر ضمن جهاز تعليمي رسمي، لكنها تتأثر بخصوصيات المجتمع العربي المحلي، وبالعلاقات بين المدرسة والأهل والمجتمع، وبالتحديات المرتبطة بالموارد والمكانة الاجتماعية للمعلم والمدير. وتشير دراسة Abd El Qader وBenoliel (2024)، التي شملت (426) مشاركاً من (71) مدرسة ثانوية عربية، إلى أن المديرين يُدرَكون في الغالب قادةً توجيهيين، وأن القيادة التشاركية ترتبط إيجابياً بالالتزام التنظيمي للمعلمين حتى بعد ضبط أثر القيادة التوجيهية، وأن تحولات قيم المعلمين نحو التعبير عن الذات والتقدم المهني تفسر

جزءاً من هذا الأثر. ويجعل ذلك المعلمين المصدر الأكثر مباشرة لتقويم درجة ممارسة المدير للقيادة التشاركية؛ لأنهم يعيشون تفاصيل العلاقة اليومية مع الإدارة، ويلاحظون ما إذا كانت المشاركة حقيقية أم شكلية.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

أجرى أبو مديغم (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة رهط للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين. واعتمدت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (70) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً من مجتمع بلغ (673) معلماً. وأظهرت النتائج أن ممارسة المديرين للقيادة التشاركية في مجالات العلاقات الإنسانية وتفويض السلطة والمشاركة في اتخاذ القرار جاءت متوسطة، ووجود علاقة إيجابية دالة بين القيادة التشاركية ودافعية المعلمين.

وهدفت دراسة الخروصية (2021) إلى تعرّف أثر القيادة التشاركية في أداء المعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة. وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة التشاركية جاءت بدرجة متوسطة مائلة إلى الارتفاع، ووجود فروق دالة تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة، ووجود علاقة إيجابية بين القيادة التشاركية وأداء المعلمين في معظم المجالات.

وهدفت دراسة الشياب (2023) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجيزة بالأردن، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (340) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة جاءت مرتفعة، ووجود فروق دالة تُعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، ولسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.

وهدفت دراسة عقروق (2023) إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الانتماء الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة نابلس، وتكونت العينة من (354) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً. وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة جاءت مرتفعة بمتوسط (3.87)، وعدم وجود فروق تُعزى للجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تُعزى لسنوات الخبرة، ووجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة التشاركية والانتماء الوظيفي.

وهدفت دراسة غيث (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة التشاركية والالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في القدس، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي واستبانة إلكترونية طُبقت على (169) معلماً ومعلمة في الفصل الثاني من العام 2022/2021. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التشاركية جاءت متوسطة بمتوسط (3.52)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بينها وبين الالتزام التنظيمي.

وهدفت دراسة عويسات وآخرين (2025) إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مدارس منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في ضوء بعض المتغيرات، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وهي من أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية من حيث السياق والموضوع.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة Somech (2010) إلى بناء إطار تحليلي وسيط ومعدِّل لفهم أثر المشاركة في اتخاذ القرار في المدارس في مخرجات المعلمين والمدرسة، وبيّنت أن المشاركة متعددة الأبعاد، وأن أثرها يمر عبر آليات كالتمكين والالتزام، ويتأثر بخصائص السياق والمعلمين.

وهدفت دراسة Hallinger وHeck (2010) إلى فحص أثر القيادة التعاونية في تحسين المدرسة من خلال دراسة طولية لمدارس ابتدائية، وأظهرت أن القيادة التعاونية تؤثر في نمو تعلم الطلبة بصورة غير مباشرة عبر بناء القدرة الأكاديمية للمدرسة.

وهدفت دراسة Komariah وآخرين (2022) إلى وصف ممارسات القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الابتدائية في إندونيسيا في مجال التنسيق أثناء تطبيق التربية القيمية، وأظهرت أن هذه القيادة تتجلى في تفويض الصلاحيات وتمكين العاملين وبناء التعاون والعلاقات الإيجابية.

وهدفت دراسة Abd El Qader وBenoliel (2024) إلى فحص أثر أنماط قيادة المديرين في الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية العربية، وشملت (426) مشاركاً من (71) مدرسة، وأظهرت أن المديرين يُدرَكون في الغالب قادةً توجيهيين، وأن القيادة التشاركية ترتبط إيجابياً بالالتزام التنظيمي.

وتناولت دراسة Almutairi (2024) القيادة التشاركية مدخلاً لتحقيق التميز في المدارس الثانوية بمدينة حائل، وأظهرت أنها تدعم المعلمين في المشاركة في اتخاذ القرار والتفويض والتخطيط المشترك. كما هدفت دراسة Oguejiofor وآخرين (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين نمطي القيادة التشاركية والتسلطية لدى المديرين وفاعلية المعلمين الوظيفية في المدارس الثانوية في نيجيريا، وأظهرت أن القيادة التشاركية ترتبط إيجابياً بفاعلية المعلمين.

وهدفت دراسة Nassir وBenoliel (2025) إلى فحص أثر اتخاذ القرار التشاركي في الالتزام التنظيمي للمعلمين والعنف المدرسي في المدارس العربية الابتدائية، وشملت (350) معلماً اختيروا بطريقة العينة العنقودية العشوائية من (70) مدرسة، وأظهرت أن اتخاذ القرار التشاركي يرتبط إيجابياً بالالتزام التنظيمي، وأن الالتزام التنظيمي يتوسط العلاقة بين المشاركة في القرار والعنف المدرسي توسطاً كاملاً.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة على أهمية القيادة التشاركية وارتباطها بمخرجات مهنية وتنظيمية مثل الدافعية والانتماء والالتزام التنظيمي والأداء، واعتمدت غالبيتها المنهج الوصفي والاستبانة، وهو ما ينسجم مع الدراسة الحالية. غير أن نتائجها تباينت في مستوى الممارسة بين متوسطة (أبو مديغم، 2021؛ غيث، 2023) ومرتفعة (الشياب، 2023؛ عقروق، 2023)، كما تباينت في أثر المتغيرات الديموغرافية. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تشمل مدارس من ثلاثة ألوية (الشمال وحيفا والمركز) ومن المراحل الثلاث، وبأنها تحلل الممارسة على مستوى المجالات والفقرات بما يكشف الفرق بين المشاركة في التنفيذ والعمل الجماعي من جهة، والمشاركة في صنع القرار من جهة أخرى، وتضيف متغيري المرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية إلى المتغيرات المدروسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس العربية في لواء الشمال ولواء حيفا ولواء المركز داخل الخط الأخضر في العام الدراسي 2026/2025. ونظراً لاتساع المجتمع وتباعده الجغرافي، اختيرت عينة متيسرة؛ إذ وُزعت الاستبانة إلكترونياً عبر نماذج Google، واستجاب لها (187) معلماً ومعلمة خلال المدة من 20 آذار إلى 21 نيسان 2026. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية (التصنيفية).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية (التصنيفية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	31	16.6
	أنثى	156	83.4
	المجموع	187	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس (لقب أول)	50	26.7
	ماجستير (لقب ثانٍ)	125	66.8
	دكتوراه (لقب ثالث)	12	6.4
	المجموع	187	100.0
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	11	5.9
	6–10 سنوات	13	7.0
	11 سنة فأكثر	163	87.2
	المجموع	187	100.0
المرحلة التعليمية	ابتدائية	135	72.2
	إعدادية	32	17.1
	ثانوية	20	10.7
	المجموع	187	100.0
المنطقة التعليمية	لواء الشمال	149	79.7
	لواء حيفا	24	12.8
	لواء المركز	10	5.3
	أخرى	4	2.1
	المجموع	187	100.0

ملاحظة: دُمجت استجابتان وردت فيهما فئة "11–20 سنة" ضمن فئة "11 سنة فأكثر" لتطابقهما مع فئات الاستبانة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّت الباحثات استبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة (أبو مديغم، 2021؛ عقروق، 2023؛ Somech, 2010). وتكوّنت الاستبانة من جزأين رئيسين:

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية لأفراد العينة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية).

الجزء الثاني: فقرات تقيس درجة ممارسة القيادة التشاركية، وعددها (32) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مجالات (8 فقرات لكل مجال): تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين (1–8)، ودعم العمل الجماعي (9–16)، والدعم المهني وبناء الثقة (17–24)، والمشاركة في اتخاذ القرارات (25–32). واستُخدم في الاستجابة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وأُعطيت الأوزان الآتية: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4)، ومتوسطة (3)، وقليلة (2)، وقليلة جداً (1) درجة واحدة. والأداة بصورتها النهائية موضحة في الملحق (1).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

صدق الأداة

استُخدم نوعان من الصدق كما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face Validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق المحكمين، عُرضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية والقياس والتقويم، بلغ عددهم (8) محكمين، واعتُمد معيار اتفاق (80%) حداً أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على آرائهم أُجريت التعديلات المقترحة، من إعادة صياغة، وحذف، وإضافة فقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity): استُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، وذلك على بيانات عينة الدراسة، كما في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات الأداة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة

تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين			دعم العمل الجماعي			الدعم المهني وبناء الثقة			المشاركة في اتخاذ القرارات		
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	*0.88	*0.83	9	*0.90	*0.87	17	*0.80	*0.74	25	*0.89	*0.87
2	*0.86	*0.83	10	*0.90	*0.85	18	*0.89	*0.82	26	*0.91	*0.84
3	*0.89	*0.81	11	*0.78	*0.66	19	*0.92	*0.88	27	*0.93	*0.86
4	*0.89	*0.81	12	*0.88	*0.76	20	*0.92	*0.87	28	*0.91	*0.86
5	*0.90	*0.83	13	*0.90	*0.82	21	*0.87	*0.84	29	*0.93	*0.84
6	*0.91	*0.83	14	*0.85	*0.81	22	*0.90	*0.86	30	*0.88	*0.81
7	*0.87	*0.80	15	*0.91	*0.86	23	*0.91	*0.84	31	*0.86	*0.78
8	*0.87	*0.82	16	*0.89	*0.85	24	*0.91	*0.85	32	*0.90	*0.83

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.01)، ن = 186 أو 18

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.78–0.93)، وأن قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (0.66–0.88)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ 0.01)، وهي قيم مرتفعة تدل على اتساق داخلي جيد لفقرات الأداة. كما حُسبت معاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض وبالدرجة الكلية للأداة، كما في الجدول (3).

جدول (3): معاملات ارتباط مجالات الأداة بعضها ببعض وبالدرجة الكلية للأداة

المجال	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	دعم العمل الجماعي	الدعم المهني وبناء الثقة	المشاركة في اتخاذ القرارات	الدرجة الكلية
تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	1				
دعم العمل الجماعي	0.84**	1			
الدعم المهني وبناء الثقة	0.82**	0.82**	1		
المشاركة في اتخاذ القرارات	0.80**	0.77**	0.85**	1	
الدرجة الكلية	0.93**	0.92**	0.94**	0.93**	1

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.01)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (0.92–0.94)، وأن معاملات الارتباط البينية بين المجالات تراوحت بين (0.77–0.85)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ 0.01)، وهي قيم تدل على أن المجالات تقيس بناءً واحداً متماسكاً، مع احتفاظ كل مجال بقدر من التمايز عن غيره.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة استُخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمجالات وللأداة ككل، كما استُخدمت طريقة التجزئة النصفية (الفقرات الفردية مقابل الزوجية) مع تصحيح سبيرمان–براون، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): قيم معاملات ثبات أداة الدراسة ومجالاتها

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	8	0.96
دعم العمل الجماعي	8	0.96
الدعم المهني وبناء الثقة	8	0.96
المشاركة في اتخاذ القرارات	8	0.97
الأداة ككل (كرونباخ ألفا)	32	0.98
الأداة ككل (التجزئة النصفية – سبيرمان–براون)	32	0.99

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الأداة تراوحت بين (0.96–0.97)، وبلغت للأداة ككل (0.98)، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية المصحح (0.99)، وتُعد هذه القيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح الأداة ومعيار الحكم

لغايات تفسير المتوسطات الحسابية وتحديد درجة ممارسة القيادة التشاركية، حُوّلت العلامة وفق المقياس الذي يتراوح بين (1–5) درجات، وصُنّفت الدرجة إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، وفقاً للمعادلة الآتية: طول الفئة = (الحد الأعلى للتدرج – الحد الأدنى للتدرج) ÷ عدد المستويات = (5 − 1) ÷ 3 = 1.33. وبناءً على ذلك تكون درجة الممارسة منخفضة إذا تراوح المتوسط بين (1.00–2.33)، ومتوسطة بين (2.34–3.66)، ومرتفعة بين (3.67–5.00). كما حُسبت النسبة المئوية للمتوسط بقسمته على الدرجة القصوى (5) وضربه في (100).

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة (التصنيفية): الجنس وله مستويان: (1- ذكر، 2- أنثى). المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: (1- بكالوريوس/لقب أول، 2- ماجستير/لقب ثانٍ، 3- دكتوراه/لقب ثالث). سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (1- 5 سنوات فأقل، 2- 6–10 سنوات، 3- 11 سنة فأكثر). المرحلة التعليمية ولها ثلاثة مستويات: (1- ابتدائية، 2- إعدادية، 3- ثانوية). المنطقة التعليمية ولها ثلاثة مستويات: (1- لواء الشمال، 2- لواء حيفا، 3- لواء المركز).

ثانياً: المتغير التابع: الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس درجة ممارسة مديري المدارس العربية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفّذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التشاركية، وتحديد مجالاتها في الدراسة الحالية.

2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

3. تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية، وعرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

4. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة.

5. تحويل الأداة إلى نموذج إلكتروني عبر نماذج Google، وتضمينه بياناً يوضح هدف الدراسة، وأن المشاركة طوعية، وأن البيانات سرية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

6. توزيع الاستبانة إلكترونياً على المعلمين في المدة من 20 آذار إلى 21 نيسان 2026، والطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية.

7. تفريغ البيانات وتنظيفها؛ إذ وُحّدت صيغ الاستجابة التي ظهرت بأشكال كتابية متعددة في النموذج الإلكتروني ورُمّزت رقمياً (1–5)، وتبيّن أن مستجيباً واحداً لم يُجب عن فقرات المجالين الأول والثاني (16 فقرة)، فاحتُسبت درجاته على المجالات التي أجاب عنها، وحُسبت درجته الكلية من الفقرات المُجاب عنها؛ ولذلك بلغ عدد الاستجابات (186) في المجالين الأول والثاني و(187) في بقية المجالات وفي الدرجة الكلية.

8. التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها على بيانات عينة الدراسة.

9. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 28) لتحليلها وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

10. مناقشة النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استُخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

• التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية.

• معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق البناء، ومعادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان–براون) للتحقق من الثبات.

• المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول.

• معاملا الالتواء والتفلطح للتحقق من اعتدالية التوزيع؛ إذ بلغ معامل الالتواء للدرجة الكلية (−0.77) ومعامل التفلطح (0.16)، وتراوحت قيمهما للمجالات بين (−1.01 إلى −0.59) و(−0.27 إلى 0.51) على التوالي، وهي ضمن الحدود المقبولة (±2).

• تحليل التباين المتعدد (MANOVA) دون تفاعل لاختبار فرضيات السؤال الثاني، بإدخال المتغيرات المستقلة الخمسة معاً في نموذج واحد، والمجالات الأربعة متغيراتٍ تابعة، مع اعتماد قيمة ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) للحكم على الأثر المتعدد، ومجموع المربعات من النوع الثالث (Type III) لتفاوت أحجام الفئات. واختُبرت الدرجة الكلية بتحليل تباين خماسي (دون تفاعل) وفق النموذج نفسه.

• اختبار بوكس (Box's M) لتجانس مصفوفات التباين والتغاير، واختبار ليفين (Levene) لتجانس التباين. ونظراً لدلالة اختبار بوكس لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية (الدلالة = 0.007 و0.018) في ظل تفاوت أحجام الفئات، رُوجعت النتائج باستخدام أثر بيلاي (Pillai's Trace) الأكثر متانة، فجاءت القرارات الإحصائية متطابقة لجميع المتغيرات.

• مربع إيتا الجزئي (η^2p) لتقدير حجم الأثر، وفُسّر وفق معايير Cohen (1988): (0.01) صغير، و(0.06) متوسط، و(0.14) كبير.

• اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية في المتغيرات ذات الأثر الدال.

• استُبعدت من تحليل التباين المتعدد أربع استجابات من فئة "أخرى" في متغير المنطقة التعليمية لصغر حجمها وعدم تحديدها، والاستجابة غير المكتملة في المجالين الأول والثاني، فبلغ عدد الاستجابات الداخلة في التحليل (182) استجابة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: **ما درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية بمجالاتها الأربعة من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الأداة وللدرجة الكلية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات القيادة التشاركية وللدرجة الكلية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	2	دعم العمل الجماعي	4.09	0.85	81.7	مرتفعة
2	1	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	4.02	0.82	80.4	مرتفعة
3	3	الدعم المهني وبناء الثقة	3.86	0.91	77.3	مرتفعة
4	4	المشاركة في اتخاذ القرارات	3.74	0.97	74.9	مرتفعة
			3.93	0.82	78.6	مرتفعة

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات. ن = 186 للمجالين الأول والثاني، و187 لبقية المجالات وللدرجة الكلية.

يتضح من الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.93) بانحراف معياري (0.82) ونسبة مئوية (78.6%). وجاءت المجالات الأربعة جميعها بدرجة مرتفعة؛ إذ احتل مجال دعم العمل الجماعي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) ونسبة مئوية (81.8%)، يليه مجال تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين بمتوسط (4.02)، ثم مجال الدعم المهني وبناء الثقة بمتوسط (3.86)، وأخيراً مجال المشاركة في اتخاذ القرارات بمتوسط (3.74) ونسبة مئوية (74.8%).

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات كل مجال، كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ورتب فقرات الأداة ضمن مجالاتها

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
أولاً: تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين						
1	7	يشجع المدير تشكيل لجان/طواقم عمل.	4.18	0.94	83.7	مرتفعة
2	6	يتيح المدير للمعلمين قيادة مشاريع مدرسية.	4.15	0.91	83.0	مرتفعة
3	4	يشجع المدير المعلمين على تحمل المسؤولية.	4.13	0.83	82.7	مرتفعة
4	5	يدعم المدير المبادرات الفردية	4.10	0.96	82.0	مرتفعة
5	3	يثق المدير بقدرات المعلمين المهنية.	4.06	0.88	81.3	مرتفعة
6	8	يشارك المعلمون في تنفيذ السياسة المدرسية.	3.92	1.02	78.5	مرتفعة
7	1	يقوم المدير بتفويض المعلمين بمهام قيادية.	3.86	0.95	77.2	مرتفعة
8	2	يمنح المدير المعلمين صلاحيات لاتخاذ قرارات تربوية.	3.75	0.98	75.1	مرتفعة
ثانياً: دعم العمل الجماعي						
1	11	يعقد المدير اجتماعات دورية للطاقم.	4.25	0.90	85.1	مرتفعة
2	10	يشجع المدير تبادل الخبرات بين المعلمين.	4.19	0.94	83.8	مرتفعة
3	12	يعمل طاقم كل موضوع بروح الفريق.	4.17	0.94	83.4	مرتفعة
4	9	يعزز المدير ثقافة العمل الجماعي داخل المدرسة.	4.15	0.92	83.0	مرتفعة
5	16	يعزّز المدير العلاقات الايجابيّة بين افراد الطاقم.	4.11	0.95	82.3	مرتفعة
6	13	يسود جو من التعاون داخل المدرسة	4.09	0.98	81.7	مرتفعة
7	15	يشجّع المدير الحوار المهني بين المعلمين.	4.04	1.02	80.9	مرتفعة
8	14	يدعم المدير حل المشكلات بشكل جماعي.	3.68	1.05	73.7	مرتفعة
ثالثاً: الدعم المهني وبناء الثقة						
1	21	يسعى المدير لتطوير مهارات الطاقم المهنية.	4.11	0.94	82.2	مرتفعة
2	19	يقدّر المدير جهود المعلمين.	3.96	1.00	79.3	مرتفعة
3	23	يمكنني التوجه للمدير لحل أي مشكلة.	3.95	1.03	79.0	مرتفعة
4	18	يعالج المدير الخلافات داخل المدرسة بمهنية وعدل.	3.95	0.96	78.9	مرتفعة
5	17	يدعم المدير المعلمين في حال خلاف مع الأهل.	3.94	0.91	78.7	مرتفعة
6	20	يتعامل المدير بشفافية مع الطاقم.	3.82	1.05	76.5	مرتفعة
7	24	يعامل المدير المعلمين بعدالة دون تمييز.	3.61	1.14	72.3	متوسطة
8	22	يتقبل المدير النقد البناء.	3.57	1.13	71.3	متوسطة
رابعاً: المشاركة في اتخاذ القرارات						
1	30	يشارك المعلمون في وضع الخطة السنوية للمدرسة.	3.92	1.02	78.4	مرتفعة
2	31	يشرك المدير الطاقم في تحديد الأهداف التربوية.	3.89	1.04	77.8	مرتفعة
3	32	يوضّح المدير للطاقم أسباب اتخاذ القرارات المدرسية.	3.83	1.08	76.7	مرتفعة
4	28	يتيح المدير للمعلمين التعبير عن آرائهم بحرية.	3.80	0.99	75.9	مرتفعة
5	25	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات المهمة داخل المدرسة.	3.72	1.06	74.4	مرتفعة
6	27	يأخذ المدير آراء المعلمين بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات.	3.61	1.06	72.3	متوسطة
7	29	يتم اتخاذ القرارات المدرسية بعد نقاش جماعي.	3.59	1.19	71.9	متوسطة
8	26	يستشير المدير الطاقم قبل إصدار قرارات مدرسية.	3.57	1.14	71.4	متوسطة

ويُظهر الجدول (6) أن (27) فقرة من أصل (32) جاءت بدرجة مرتفعة، في حين جاءت (5) فقرات بدرجة متوسطة، هي: «يتقبل المدير النقد البناء»، و«يستشير المدير الطاقم قبل إصدار قرارات مدرسية»، و«يتم اتخاذ القرارات المدرسية بعد نقاش جماعي»، و«يعامل المدير المعلمين بعدالة دون تمييز»، و«يأخذ المدير آراء المعلمين بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات». وكانت أعلى الفقرات على مستوى الأداة الفقرة (11) «يعقد

المدير اجتماعات دورية للطاقم» بمتوسط (4.25)، تليها الفقرة (10) «يشجع المدير تبادل الخبرات بين المعلمين» (4.19)، وأدناها الفقرتان (22) «يتقبل المدير النقد البناء» و(26) «يستشير المدير الطاقم قبل إصدار قرارات مدرسية» بمتوسط (3.57) لكل منهما.

مناقشة نتائج السؤال الأول: تشير الدرجة المرتفعة إلى أن المعلمين يدركون حضوراً واضحاً لممارسات القيادة التشاركية لدى مديريهم، ولا سيما في تهيئة بيئة جماعية للعمل وتوزيع المهام. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي الشياب (2023) وعقروق (2023) اللتين أظهرتا درجة ممارسة مرتفعة، وتقترب من متوسط دراسة عقروق (3.87)، في حين تختلف عن نتائج أبو مديغم (2021) في رهط وغيث (2023) في القدس اللتين أظهرتا درجة متوسطة، وعن ما توصلت إليه دراسة Abd El Qader وBenoliel (2024) من أن المديرين في المدارس الثانوية العربية يُدرَكون في الغالب قادةً توجيهيين. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بعدة عوامل، منها أن غالبية أفراد العينة من معلمات المرحلة الابتدائية ومن ذوي الخبرة الطويلة في لواء الشمال، وهي فئة قد تكون أكثر اندماجاً في الطواقم المدرسية وأكثر قرباً من الإدارة، فضلاً عن الطبيعة التطوعية للمشاركة في استبانة إلكترونية، مما قد يجعل المستجيبين أكثر رضا عن بيئاتهم المدرسية، إلى جانب الاتجاه العام في الأدبيات والسياسات التربوية نحو توسيع قيادة المعلمين ومشاركتهم (UNESCO, 2024; OECD, 2025).

غير أن ترتيب المجالات والفقرات يكشف صورة أدق من الدرجة الكلية؛ إذ جاءت الممارسات المرتبطة بتنظيم العمل الجماعي وتوزيع المهام (عقد الاجتماعات، وتبادل الخبرات، وتشكيل اللجان، وقيادة المشاريع) في المراتب العليا، بينما جاءت الممارسات التي تمس جوهر صنع القرار (استشارة الطاقم قبل إصدار القرارات، واتخاذ القرارات بعد نقاش جماعي، والأخذ بآراء المعلمين) في المراتب الدنيا بدرجة متوسطة. ويعني ذلك أن المشاركة تتحقق بدرجة أكبر على مستوى التنفيذ منها على مستوى صنع القرار، وهو ما ينسجم مع تمييز Somech (2010) بين درجات المشاركة ومجالاتها، ومع ما أشار إليه Abd El Qader وBenoliel (2024) من استمرار حضور النمط التوجيهي في المدارس العربية. كما أن مجيء فقرتي «تقبل النقد البناء» و«المعاملة بعدالة دون تمييز» بدرجة متوسطة يشير إلى أن بناء الثقة لا يزال يحتاج إلى تعزيز، وهو شرط أساسي لتحويل المشاركة الشكلية إلى مشاركة فعلية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني (اختبار الفرضيات) ومناقشتها

نص السؤال الثاني على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التشاركية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية؟**

لاختبار الفرضيات المنبثقة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات القيادة التشاركية والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	ن	الإحصائي	تفويض الصلاحيات	دعم العمل الجماعي	الدعم المهني	اتخاذ القرارات	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	30	M	4.30	4.35	4.17	4.06	4.22
			SD	0.75	0.74	0.78	0.86	0.75
	أنثى	152	M	3.97	4.03	3.80	3.68	3.87
			SD	0.84	0.86	0.93	0.99	0.84
المؤهل العلمي	بكالوريوس (لقب أول)	50	M	4.04	4.09	4.00	3.89	4.01
			SD	0.78	0.81	0.82	0.94	0.79
	ماجستير (لقب ثانٍ)	121	M	4.06	4.10	3.85	3.77	3.94
			SD	0.84	0.87	0.94	0.96	0.84
	دكتوراه (لقب ثالث)	11	M	3.53	3.90	3.31	2.84	3.39
			SD	0.88	0.85	0.94	0.94	0.81
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	11	M	3.77	3.94	3.85	3.68	3.81
			SD	0.89	0.88	1.13	1.10	0.97
	6–10 سنوات	13	M	3.88	3.97	3.75	3.65	3.81
			SD	1.27	1.07	1.24	1.17	1.13
	11 سنة فأكثر		M	4.05	4.10	3.87	3.76	3.95

المتغير	المستوى	ن	الإحصائي	تفويض الصلاحيات	دعم العمل الجماعي	الدعم المهني	اتخاذ القرارات	الدرجة الكلية
		158	SD	0.78	0.84	0.88	0.96	0.80
المرحلة التعليمية	ابتدائية	133	M	3.98	4.06	3.81	3.70	3.89
			SD	0.87	0.91	0.96	0.99	0.87
	إعدادية	30	M	4.15	4.20	4.00	3.85	4.05
			SD	0.69	0.68	0.72	0.98	0.70
	ثانوية	19	M	4.11	4.03	4.00	3.90	4.01
			SD	0.74	0.65	0.89	0.85	0.73
المنطقة التعليمية	لواء الشمال	148	M	4.04	4.09	3.90	3.80	3.96
			SD	0.83	0.88	0.93	0.99	0.85
	لواء حيفا	24	M	3.95	4.05	3.66	3.53	3.80
			SD	0.91	0.81	0.95	0.93	0.84
	لواء المركز	10	M	3.94	4.05	3.70	3.41	3.77
			SD	0.63	0.57	0.62	0.87	0.57

M: المتوسط الحسابي؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن: عدد الاستجابات الداخلة في التحليل (182).

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة هذه الفروق على المجالات والدرجة الكلية أُجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA) دون تفاعل، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على مجالات القيادة التشاركية والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	η^2p
الجنس قيمة ويلكس لامدا = 0.977 الدلالة = 0.419	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	2.438	1	2.438	3.581	0.060	0.020
	دعم العمل الجماعي	2.631	1	2.631	3.551	0.061	0.020
	الدعم المهني وبناء الثقة	2.923	1	2.923	3.517	0.062	0.020
	المشاركة في اتخاذ القرارات	2.775	1	2.775	3.045	0.083	0.017
	الدرجة الكلية	2.688	1	2.688	3.934	***0.049**	0.022
المؤهل العلمي قيمة ويلكس لامدا = 0.890 الدلالة = 0.011*	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	2.939	2	1.470	2.159	0.119	0.024
	دعم العمل الجماعي	0.345	2	0.173	0.233	0.792	0.003
	الدعم المهني وبناء الثقة	3.122	2	1.561	1.879	0.156	0.021
	المشاركة في اتخاذ القرارات	8.140	2	4.070	4.467	***0.013**	0.049

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	η^2p
	الدرجة الكلية	2.871	2	1.436	2.101	0.126	0.024
سنوات الخبرة قيمة ويلكس لامدا = 0.980 الدلالة = 0.906	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	1.228	2	0.614	0.902	0.408	0.010
	دعم العمل الجماعي	0.317	2	0.158	0.214	0.808	0.002
	الدعم المهني وبناء الثقة	0.310	2	0.155	0.186	0.830	0.002
	المشاركة في اتخاذ القرارات	0.557	2	0.279	0.306	0.737	0.004
	الدرجة الكلية	0.529	2	0.265	0.387	0.680	0.004
المرحلة التعليمية قيمة ويلكس لامدا = 0.956 الدلالة = 0.468	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	0.804	2	0.402	0.591	0.555	0.007
	دعم العمل الجماعي	0.573	2	0.287	0.387	0.680	0.004
	الدعم المهني وبناء الثقة	0.961	2	0.481	0.578	0.562	0.007
	المشاركة في اتخاذ القرارات	1.150	2	0.575	0.631	0.533	0.007
	الدرجة الكلية	0.601	2	0.300	0.440	0.645	0.005
المنطقة التعليمية قيمة ويلكس لامدا = 0.981 الدلالة = 0.915	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	0.123	2	0.062	0.090	0.914	0.001
	دعم العمل الجماعي	0.038	2	0.019	0.025	0.975	0.000
	الدعم المهني وبناء الثقة	0.246	2	0.123	0.148	0.863	0.002
	المشاركة في اتخاذ القرارات	0.206	2	0.103	0.113	0.893	0.001
	الدرجة الكلية	0.010	2	0.005	0.008	0.993	0.000
الخطأ	تفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين	117.075	172	0.681			
	دعم العمل الجماعي	127.426	172	0.741			
	الدعم المهني وبناء الثقة	142.920	172	0.831			
	المشاركة في اتخاذ القرارات	156.722	172	0.911			
	الدرجة الكلية	117.549	172	0.683			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). η^2p: مربع إيتا الجزئي (حجم الأثر). ن = 182. قيم ويلكس لامدا محسوبة للمجالات الأربعة متغيراتٍ تابعة، وقيم الدرجة الكلية من تحليل التباين وفق النموذج نفسه.

يتضح من الجدول (8) الآتي:

الفرضية الأولى (الجنس): عدم وجود أثر متعدد دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس في مجالات القيادة التشاركية مجتمعةً، إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.977) بمستوى دلالة (0.419)، كما لم تكن الفروق دالة في أي من المجالات الأربعة منفردة، وإن اقتربت من الدلالة (تراوحت مستويات الدلالة بين 0.060 و0.083). في حين ظهر فرق دال في الدرجة الكلية، إذ بلغت قيمة (3.934) (F) بمستوى دلالة (0.049)، لصالح الذكور (م = 4.22) مقارنة بالإناث (م = 3.87)، بحجم أثر صغير (مربع إيتا الجزئي = 0.022). وعليه تُقبل الفرضية الأولى على مستوى المجالات، وتُرفض على مستوى الدرجة الكلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشياب (2023) التي أظهرت فروقاً لصالح الذكور، ومع دراسة الخروصية (2021) التي أظهرت فروقاً تُعزى للجنس، وتختلف عن دراسة عقروق (2023) التي لم تُظهر فروقاً. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذكور قد يحظون بفرص أوسع للتواصل غير الرسمي مع المديرين، أو بتكليفات قيادية وإدارية أكثر، مما يرفع إدراكهم للدعم والمشاركة، في ظل خصوصيات اجتماعية وثقافية قد تحدّ من فرص المعلمات في بعض المدارس. ومع ذلك ينبغي التعامل مع هذه النتيجة بحذر؛ لأن الفرق جاء بحجم أثر صغير وعند حدود مستوى الدلالة، ولم يظهر على المستوى المتعدد ولا في المجالات منفردة، فضلاً عن صغر عدد الذكور في العينة (31 معلماً مقابل 156 معلمة).

الفرضية الثانية (المؤهل العلمي): وجود أثر متعدد دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المؤهل العلمي في مجالات القيادة التشاركية مجتمعةً، إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.890) بمستوى دلالة (0.011). وبالرجوع إلى نتائج المجالات منفردة تبيّن أن هذا الأثر يتركز في مجال المشاركة في اتخاذ القرارات، إذ بلغت قيمة (4.467) (F) بمستوى دلالة (0.013) وحجم أثر (مربع إيتا الجزئي = 0.049) يقترب من المتوسط، في حين لم تكن الفروق دالة في المجالات الثلاثة الأخرى ولا في الدرجة الكلية (F = 2.101، الدلالة = 0.126). وعليه تُرفض الفرضية الثانية فيما يتعلق بمجال المشاركة في اتخاذ القرارات، وتُقبل فيما يتعلق ببقية المجالات والدرجة الكلية. وللكشف عن مواقع الفروق أُجري اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية، كما في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية في مجال المشاركة في اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس (لقب أول)	ماجستير (لقب ثانٍ)	دكتوراه (لقب ثالث)
بكالوريوس (لقب أول)	3.89	—	0.126	*1.052
ماجستير (لقب ثانٍ)	3.77		—	*0.926
دكتوراه (لقب ثالث)	2.84			—

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). الدلالة: بكالوريوس – دكتوراه (الدلالة = 0.005)، ماجستير – دكتوراه (الدلالة = 0.010)، بكالوريوس – ماجستير (الدلالة = 0.735). القيم في الخلايا = متوسط الصف – متوسط العمود.

يتبين من الجدول (9) أن الفروق في مجال المشاركة في اتخاذ القرارات كانت بين حملة الدكتوراه (م = 2.84) من جهة، وكلٍّ من حملة البكالوريوس (م = 3.89) وحملة الماجستير (م = 3.77) من جهة أخرى، لصالح حملة البكالوريوس والماجستير؛ أي أن حملة الدكتوراه يقدّرون درجة مشاركتهم في اتخاذ القرار بدرجة متوسطة وأدنى من زملائهم، في حين لم يكن الفرق دالاً بين حملة البكالوريوس والماجستير. وتتفق هذه النتيجة في اتجاهها مع دراسة الشياب (2023) التي أظهرت فروقاً لصالح حملة البكالوريوس، وتختلف عن دراسة عقروق (2023) التي لم تُظهر فروقاً تُعزى للمؤهل. ويمكن تفسيرها بأن ارتفاع المؤهل العلمي يرفع توقعات المعلم بشأن دوره المهني ورغبته في التأثير الفعلي في القرارات، فيصبح أكثر حساسية للفجوة بين المشاركة الشكلية والمشاركة الحقيقية، وهو ما ينسجم مع ما أشار إليه Abd El Qader وBenoliel (2024) من تحول قيم المعلمين نحو التعبير عن الذات والتقدم المهني. ويجب التعامل مع هذه النتيجة بحذر لصغر عدد حملة الدكتوراه في العينة (ن = 12).

الفرضية الثالثة (سنوات الخبرة): عدم وجود أثر متعدد دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.980) بمستوى دلالة (0.906)، ولم تكن الفروق دالة في أي من المجالات أو في الدرجة الكلية، وعليه تُقبل الفرضية الثالثة. وتختلف هذه النتيجة عن دراسات الشياب (2023) وعقروق (2023) والخروصية (2021) التي أظهرت فروقاً تُعزى للخبرة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين

على اختلاف خبراتهم يعملون ضمن الأطر التنظيمية نفسها ويخضعون للأسلوب القيادي ذاته داخل مدارسهم، كما أن التوزيع غير المتوازن للعينة؛ إذ يمثل ذوو الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) نحو 87% منها، يحدّ من القدرة الإحصائية على كشف الفروق.

الفرضية الرابعة (المرحلة التعليمية): عدم وجود أثر متعدد دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المرحلة التعليمية، إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.956) بمستوى دلالة (0.468)، ولم تكن الفروق دالة في أي من المجالات أو في الدرجة الكلية، وعليه تُقبل الفرضية الرابعة. ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات القيادية التشاركية ترتبط بشخصية المدير وثقافة المدرسة أكثر من ارتباطها بالمرحلة التعليمية، وبأن المدارس على اختلاف مراحلها تعمل وفق توجيهات وأنظمة متقاربة، وإن اختلفت عن ذلك دراسة Abd El Qader و(2024) Benoliel التي ركزت على المدارس الثانوية وأظهرت فيها هيمنة النمط التوجيهي.

الفرضية الخامسة (المنطقة التعليمية): عدم وجود أثر متعدد دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المنطقة التعليمية، إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.981) بمستوى دلالة (0.915)، ولم تكن الفروق دالة في أي من المجالات أو في الدرجة الكلية، وعليه تُقبل الفرضية الخامسة، وإن جاءت متوسطات لواء الشمال أعلى قليلاً في مجال المشاركة في اتخاذ القرارات. ويمكن تفسير ذلك بخضوع المدارس العربية في الألوية الثلاثة للسياسات والأنظمة التربوية نفسها، وتشابه الخصائص الاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية. ويُشار إلى أن صغر عدد المستجيبين من لواءي حيفا (24) والمركز (10) يستدعي الحذر في تعميم هذه النتيجة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة المتيسرة المجمعة إلكترونياً، وبعدم توازن توزيعها على فئات بعض المتغيرات (غلبة الإناث، وذوي الخبرة الطويلة، والمرحلة الابتدائية، ولواء الشمال)، وباعتمادها على التقرير الذاتي للمعلمين في دراسة مقطعية، مما يستدعي الحذر في تعميم النتائج على جميع المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

التوصيات

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

1. تعزيز انتقال المشاركة من مستوى التنفيذ والعمل في الطواقم إلى مستوى صنع القرار الفعلي، عبر اعتماد آليات تشاور منظمة قبل إصدار القرارات المدرسية المهمة، وتوثيق كيفية الأخذ بآراء المعلمين.

2. تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على مهارات إدارة النقاش الجماعي، وتقبّل النقد البناء، والعدالة والشفافية في التعامل مع الطاقم، وهي الممارسات التي جاءت بدرجة متوسطة.

3. الإفادة من خبرات المعلمين حملة الدرجات العليا بإشراكهم في لجان التخطيط وصنع القرار، بما يتناسب مع مؤهلاتهم وتوقعاتهم المهنية.

4. مراجعة آليات توزيع التكليفات القيادية وفرص الدعم المهني داخل المدارس بما يضمن تكافؤها بين المعلمين والمعلمات.

5. إجراء دراسات مستقبلية على عينات احتمالية ممثلة وأكثر توازناً للألوية والمراحل، وتوظيف أدوات نوعية كالمقابلات للكشف عن عمق المشاركة الفعلية، وربط القيادة التشاركية بمتغيرات مثل الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي وتحصيل الطلبة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو مديغم، عبد الكريم سالم. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة رهط للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (22)، 163–181. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.22.2021.259

الخروصية، بثينة بنت علي بن عبد الله. (2021). القيادة التشاركية وأثرها على أداء المعلمين: دراسة حالة على مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (131)، 121–144.

الشياب، صالح. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجيزة. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 25(عدد خاص)، 36–57. https://doi.org/10.35875/1105-025-999-003

عقروق، سوزان حسام عبدو. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الانتماء الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة كما يراها المعلمون أنفسهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

عويسات، نهاية حسيب، وعليمات، صالح ناصر، ونجادات، أحمد محمد. (2025). درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مدارس منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، 10(1، ملحق 1)، 413–435. https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1369

غيث، طارق كاظم. (2023). القيادة التشاركية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في القدس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(4)، 403–421. https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.4/2023/18

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abd El Qader, Y., & Benoliel, P. (2024). The implications of principal leadership styles on teachers' organizational commitment in the Israeli Arab educational minority. Psychology in the Schools, 61(3), 813–831. https://doi.org/10.1002/pits.23083

Almutairi, N. Z. (2024). Participative leadership as an approach to achieving local excellence in secondary schools at Hail City. International Journal of Education and Information Technologies, 18, 154–161. https://doi.org/10.46300/9109.2024.18.15

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School Leadership & Management, 30(2), 95–110. https://doi.org/10.1080/13632431003663214

Komariah, A., Kurniady, D. A., Abdullah, Z., & Sunaengsih, C. (2022). Elementary school principal participative leadership: Coordination in character education implementation. In Proceedings of the 2nd Padang International Conference on Educational Management and Administration 2021 (PICEMA 2021) (pp. 5–12). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-11-4_2

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Nassir, M., & Benoliel, P. (2025). Participative decision-making in the Arab educational system in Israel: The implications for teachers' organizational commitment and school violence. Educational Management Administration & Leadership, 53(5), 1237–1257. https://doi.org/10.1177/17411432241273748

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. Journal of Educational Administration, 58(1), 60–80. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023

OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Oguejiofor, C. N., Okafor, J. N., & Ezenwagu, S. A. (2024). Principal participative and autocratic leadership styles as correlate of teachers' job effectiveness in secondary schools in Nasarawa West Senatorial Zone of Nasarawa State. Nigerian Journal of Educational Administration and Planning, 24(2), 295–310.

Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. Educational Administration Quarterly, 46(2), 174–209. https://doi.org/10.1177/1094670510361745

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning. UNESCO. https://doi.org/10.54676/EFLH5184